

REVISTA PEDAGÓGICA ADAL



PUBLICACIÓN DE LA ASOCIACIÓN
DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA



**PLAN DE FORMACIÓN
2020**



COEDUCACIÓN FÍSICA



REVISTA Nº
TREINTA Y OCHO
JUNIO 2019



MIEMBRO DE:



JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS POR LA IGUALDAD

PROXIMAS ACTIVIDADES DE FORMACION ApefADAL de OCTUBRE a DICIEMBRE de 2020

12.-"**LOS JUEGOS NÓRDICOS DE PRECISIÓN Y ESTRATEGIA Y SU APLICACIÓN ESCOLAR**" 1 crédito*. En Madrid. Domingo 26 de septiembre al 24 de octubre de 10 a 15 horas. ACTIVIDAD GRATUITA. VÁLIDO PARA SEXENIOS*.

13.-"**ARTE PARA UN MUNDO MEJOR: ACCIONES MOTRICES DE ÍNDOLE ARTÍSTICA Y EXPRESIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA Y SOCIAL**". 1 crédito. En Getafe. Sábado 24 de octubre de 10 a 14h y de 15:30 a 20'30 h. Asociad@s 15'13; Nuevos soci@s* 25'13 Euros y no asociad@s 35'13 Euros. VÁLIDO PARA SEXENIOS*.

14.-"**JUEGOS Y DEPORTES DE CANCHA COMPARTIDA DE INTERACCIÓN 360 GRADOS**". 1 crédito. En Alcobendas, Polideportivo José Caballero, Pabellón Amaya Valdemoro, el 17 de octubre de 10 a 14 y de 15:30 a 19:30h. ACTIVIDAD SUBVENCIONADA. VÁLIDO PARA SEXENIOS*.

15.-"**ACTUALIZANDO LOS MALABARES A LA MANIPULACIÓN COMPLEJA DE OBJETOS**". 1 crédito. Sábado 7 de noviembre de 10 a 14 h. y de 15:30 a 19 h. Asociad@s 15'15 Euros; Nuevos soci@s* 25'15 Euros y no asociad@s 35'15 Euros. VÁLIDO PARA SEXENIOS*.

16.-"**EDUCACIÓN DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE CON JUEGOS ALTERNATIVOS DESDE EL MODELO ECOLÓGICO**" 2 créditos. Lunes y miércoles del 4 al 25 de noviembre 17 a 20h en Salesianos de Carabanchel (Pendiente de confirmación). ¿ACTIVIDAD Subvencionada por la Dirección General de Juventud de la Comunidad de Madrid?. VÁLIDO PARA SEXENIOS.

17.-"**TALLER DE COREOGRAFÍAS PARA TUS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPERTORIO Y CREACIÓN**". 1 crédito*. En Getafe. Sábado 14 de noviembre de 10 a 20'30 h. Asociad@s 15'17 Euros; Nuevos soci@s* 25'17 Euros y no asociad@s 35'17 Euros. VÁLIDO PARA SEXENIOS*.

18.-"**JUEGOS COOPERATIVOS DE SALTO Y RITMO: LA COMBA Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA**". 1 crédito*. En Getafe El 21 Noviembre, de 10 a 14 y de 15:30 a 19h. Asociad@s 15'18 Euros; Nuevos soci@s* 25'18 Euros y no asociad@s 35'18 Euros. VÁLIDO PARA SEXENIOS*.

19.-"**JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS CON DISCO VOLADOR: DDC, DISCO GOLF, ULTIMATE, MTA, TRC...**". 1 crédito. Sábado 12 de Diciembre en Getafe. Asociad@s 15'19€; Nuevos soci@s* 25'19€uros y no asociad@s 35'19 Euros. VÁLIDO PARA SEXENIOS*. *Actividad subvencionada para soci@s por ser la más elegida en la Ficha de Detección 2019.

SUMARIO / SUMMARY

REVISTA PEDAGÓGICA DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORADO ADAL
ADAL PEDAGOGY JOURNAL

5

2, Plan de Formación 2020 - 2ª parte

Editorial.-Mi último comunicado desde ApefADAL. Gracias y un abrazo

Manuel Martínez Gámez

6

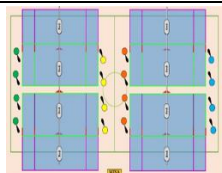


Evaluación e interpretación de la condición física relacionada con la salud en alumnos de bachillerato: batería alpha-fitness

Assessment and interpretation of the health-related fitness in high school students: alpha-fitness battery

Antonio Cejudo, Francisco J. Vallejos-Torres, Olga Rodríguez Ferrán

13



Propuesta de una nueva competición en tenis a través del rediseño competitivo

Proposal for a new competition in tennis through competitive redesign

José María Giménez Egido

21



FICHAS de Juegos y Deportes Alternativos "JDA"

Alternative games and Sports files:

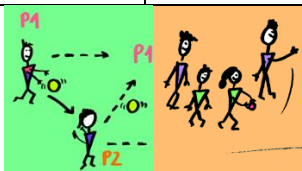
Ficha / file 86.- Quidditch Muggle

ficha / file 87.- Juggler

José A. del Fresno Camacho

Ana Pérez Curiel

23



Physical Education CLIL resources

Game 24.- Look ahead and pass.

Game 25.- Easy Petanque

Jaime Prieto Bermejo

25



Proyecto "sports students as mentors" (ssams): estrategias para la prevención del abandono temprano del sistema educativo

"Sport students as mentors" european project (ssams): strategies for the prevention of early school leaving

Olga Rodríguez, Alba Aparicio, Antonio Joaquín García, Pilar Sainz de Baranda, María Jesús Bazaco y otros

31



Inclusión social a través del juego en tiempo de recreo para alumnado con autismo. Programa patios y parques dinámicos y proyecto ¿a qué jugamos?

social inclusion through the game in recess time for students with autism. "school recess time and dynamic playgrounds" program and "what do we play" project.

Olga Rodríguez-Ferrán, Rosa de los Ángeles Fernández, Carlos García

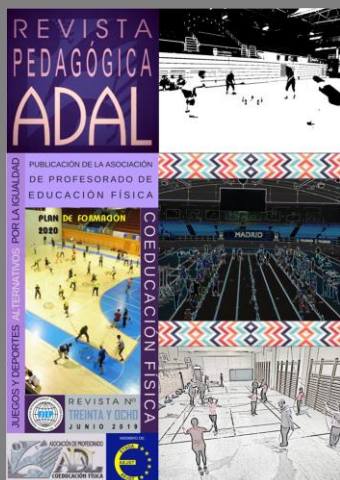
39



40.-.-Normas de colaboración -Collaboration guidelines Norme per le collaborazioni

42.-Ficha de Inscripción en ApefADAL

43.-Actividades de formación en centros escolares



Revista Pedagógica ADAL
dirigida al profesional de la Educación Física

ADAL Pedagogy Journal
for Physical Education's Professional

Vol. XXII – Nº 38
(enero-junio 2019 January-June)
Semestral Half-Yearly

Dialnet - IN-RECS – DICE
– Latindex - ISOC- REBIUN

Editada por la
Asociación de Profesorado ADAL
Miembro de la *Federation Internationale d'Education Physique* FIEP España
Asociación Europea de Juegos y Deportes tradicionales AEJDT
Avda Arcas del Agua, 9. 28905 Getafe (MADRID)
info@apeladal.es
<http://www.apeladal.es/revista.htm>

PRESIDENTE EDITORIAL CHAIRMAN
Manuel Martínez Gámez

SECRETARÍA DE REDACCIÓN REDACTION SECRETARY
Mario Martínez Colmenarejo
Julio Yuste Florido

CONSEJO DE REDACCIÓN REDACTION BOARD
Ricardo Navacerrada Peñas
Carlos de la Villa
Quin Chen

La Revista Pedagógica ADAL no se hace responsable del contenido de los artículos publicados por sus colaboradores, ni comparte necesariamente sus contenidos. Se autoriza la reproducción de los contenidos de la revista citando su procedencia.

DIRECTOR EDITOR

Dr. Miguel Ángel Gómez Ruano
Universidad Politécnica de Madrid (Spain)

CO-DIRECTOR CO-EDITOR

Dr. David Brown
IWIC Cardiff Metropolitan University (UK)

DIRECTOR ASOCIADO

EDITOR ASSOCIATE
Dr. Ann MacPhail
University of Limerick (Ireland)

CONSEJO EDITORIAL

EDITORIAL BOARD
Daniel Martínez Colmenarejo
Vicepresidente de ApefADAL
Ezzeddine Bouzid
Instituto Superior de Educación Física de
Tunis (Tunisia)

Dr. Irina Bykhovskaya
Russian Institut for Cultural Reseach
(Russia)

Dr. Ludmila Fialova
Charles University Prague (Czech)

Dr. Anne Flintoff
Leeds Metropolitan University (UK)

Dr. Chuchchai Gomaratut
Chulalongkorn University (Thailand)

Dr. Koozechian Hashem
University of Tehran (Iran)

Dr. David Kirk
Bedsfordshire University (UK)

Dr. Nelly Orellana Arduiz
Universidad de Playa Ancha (Chile)

Dr. Pierre Parlebas
Universidad de la Sorbona (France)

Qing Chen
Shanghai University of Sport (China)

Dr. Liliana Rodríguez-Campos
University of South Florida (USA)

Dr. Katia Rubio
Universidade de Sao Paulo (Brasil)

Dr. John Saunders
Australian Catholic University (Australia)

Andrew Sparkes de la Liverpool
John Moores University (UK)

Dr. Thorstein Sigurjonsson
Hedmark University College (Norway)

Dr. Lee Jong-Young
Suwon University (South Korea)

Dr. Jaime Prieto Bermejo
Universidad Politécnica de Madrid

ASESORES DE LA EDICIÓN

EDITION'S ADVISERS

Guy Jaquen
Presidente de la ETSGA (France)
Araldo Ribero Fuxá
Presidente del CPEF-UNESCO (Cuba)
Ana Martín Morell
Universidad Camilo José Cela (Spain)

Ofelia La Pila
Universidad de Perugia (Italia)

Sairag Sichan
Beijing Sport University (China)

Gregorio Ramos Melo
Presidente de la FMJDAT (México)

COMITÉ CIENTÍFICO SCIENTIFIC COMMITTEE

Dra. Susana Aznar Laín
Universidad de Castilla La Mancha (Spain)

Dra. Marta Capllonh Bujosa
Universidad de Barcelona (Spain)

Dr. Javier Castejón Oliva
Universidad Autónoma de Madrid (Spain)

Dr. Paulo Coehlo
Universidad de Coimbra (Portugal)

Dr. Henry C. Daut
Mindanao State University (Philippines)

Dr. Ricardo Navacerrada Peñas
Universidad Complutense Madrid (Spain)

Dr. Wee Eng Hoe
Tunku Abdul Rahman College (Malaysia)

Dr. Augusto García Zapico
Universidad Complutense (Spain)

Dr. Juan Carlos Luis-Pascual
Universidad de Alcalá (Spain)

Dr. José Antonio Julián Clemente
Universidad de Zaragoza (Spain)

Dr. Pere Lavega Burgués
Universidad de Lleida (Spain)

Dr. Joao Francisco Magno Ribas
Centro de Educação Física e Desportos
UFSM (Brasil)

Dr. Vicente Martínez de Haro
Universidad Autónoma de Madrid (Spain)

Dr. Oscar Martínez de Quel Pérez
Universidad Complutense Madrid (Spain)

Dr. Lurdes Martínez Minguez
Universidad Autónoma Barcelona (Spain)

Dr. Kevin Morgan
IWIC Cardiff Metropolitan University (UK)

Dr. Beatriz Muros Ruiz
Universidad de Alcalá (Spain)

Dr. Vicente Navarro Adelantado
Universidad de la Laguna (Spain)

Dr. Bente Ovdie Skogvang
Hedmark University College (Norway)

Dr. José Palacios Aguilar
Universidade de A Coruña (Spain)

Dr. Valery Pavlovich Krasilnikov
Universidad de Yekaterinburg (Russia)

Dr. Ángel Pérez Pueyo
Universidad de León (Spain)

Dra. Belén Tabernero Sánchez
Universidad de Salamanca (Spain)

Dr. Louisa Webb
Loughborough University (UK)

Dr. Susan Whatman
Griffith University (Australia)

Dr. Liu Su-I
Taipei Physical Education College
(Taiwan)

Dr. Sergio Jiménez Saiz
Universidad Europea de Madrid (Spain)

DISEÑO y MAQUETACIÓN MaMarGa

IMPRESIÓN Copysell

Precio: 5 €uros

Depósito Legal: M - 12520 -1998

ISSN: 1575 - 2429

Editorial

Mi último comunicado desde ApefADAL. Gracias y un abrazo

Han sido más de 1.600 comunicados (922+766 comunicados internos) los que he podido mandaros.

La mayoría para informaros de actividades formativas, felicitaros por haber aprobado las oposiciones, pedir os propuestas o sugerencias formativas, iniciar proyectos innovadores... pero todo relacionado con nuestra apasionante área de la Educación Física.

Dominan los buenos recuerdos, sensaciones y espero que hayan sido de provecho estos comunicados.

He ido delegando funciones y ahora es el paso de hacer el relevo definitivo. Seguro que el actual vicepresidente Daniel Martínez Colmenarejo y la junta directiva asumirán las funciones para que la asociación siga funcionando y mejorando.

Han sido más de 22 años con grandes retos superados, ni la crisis económica pudo que nuestra revista no se publicara en formato impresa y digital, un total de 37 "Revista Pedagógica ADAL" y 40 "Boletines Informativos"

Hemos impartido más de 700 actividades de formación en convenio con el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Hemos firmado convenios de colaboración con la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid. Con las Universidades: Politécnica, Europea, Internacional de la Rioja, de Alicante.

Hemos tratado de impartir el máximo de contenidos innovadores la mayoría propuestos e impartidos por vosotr@s y todo por conseguir la mayor actualización científica didáctica.

Hemos organizado más de 135 Encuentros Lúdico-deportivos en los que han participado más de 300.000 alumnas y alumnos de Educación Primaria y Secundaria, más de 3.000 profesoras y profesores de Educación Física y más de 2.500 monitoras y monitores del AAFD (Ciclo formativo de grado superior de " Animación en Actividades Físicas y Deportivas")

En este período hemos constituido y organizado las Asociaciones Españolas de Tchoukball, Kubb, Mölkky, Roundnet y recientemente hemos creado la Federación de Asociaciones Españolas de Deportes Alternativos - FAEDA con 14 asociaciones españolas.

Retos que hemos realizado gracias a vuestra colaboración, han sido más de 1.435 soci@s que hemos registrado en la asociación durante este tiempo.

Aprovecho la ocasión para pedir disculpas si en algún momento os he podido molestar

Deseo y esperamos que la actual junta directiva siga contando con vuestro apoyo y desde aquí mi mayor agradecimiento por compartir este proyecto durante tanto tiempo.

Feliz curso, ánimo para poder desarrollar nuestra gran labor educativa y potenciar la Educación Física

Un abrazo

Manuel Martínez Gámez

Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL

www.apefadal.es info@apefadal.es

EVALUACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA RELACIONADA CON LA SALUD EN ALUMNOS DE BACHILLERATO: BATERÍA ALPHA-FITNESS

Antonio Cejudo

Francisco J. Vallejos-Torres

Olga Rodríguez Ferrán

Grupo de Investigación Aparato Locomotor y Deporte.

Departamento de Actividad Física y Deporte.

Facultad de Ciencias del Deporte.

Universidad de Murcia (Spain)

Resumen:

Introducción. La batería ALPHA-Fitness (BAF) presenta los valores normativos de condición física relacionada con la salud (CFS) determinados a partir de una muestra de niños y adolescentes europeos de 13 a 17 años. Una de las competencias del profesor de Educación Física que marca el currículo es evaluar la CFS en sus alumnos. Por ello, el objetivo del presente trabajo fue analizar e interpretar los resultados obtenidos en la BAF en estudiantes de Bachillerato.

Método. Un diseño transversal descriptivo fue utilizado para analizar e interpretar los resultados obtenidos en la BAF. Participaron 50 escolares (26 chicos y 24 chicas) de Bachillerato con 16 años de edad. Fueron valorados los componentes de composición corporal (test índice cintura cadera [ICC] y test de índice de masa corporal [IMC]), fitness cardiorrespiratorio (test 20 m - Ida y vuelta), fitness musculo-esquelético (test salto de longitud) y fitness neuromotor (tests 4 x 10 m) siguiendo el procedimiento de la BAF.

Resultados. Los chicos muestran mejores valores de CFS en todos los tests valorados que las chicas excepto en los tests de composición corporal ($p \leq 0,003$; $d \geq 0,8$ [moderado a grande]). Los valores de ICC (percentil 50-90) e IMC (percentil 75) de los chicos, y 4 x 10 m (percentil 70-80) y salto de longitud (percentil 70-80) de las chicas evaluadas son superiores a los valores normativos de esta población.

Conclusiones. Los escolares evaluados deben seguir manteniendo o mejorando sus niveles de CFS prestando especial atención a la mejora de su composición corporal (chicos) y el fitness neuromotor (chicas).

Palabras clave: actividad física, condición física relacionada con la salud, escolares, rendimiento, enfermedad cardiovascular.

ASSESSMENT AND INTERPRETATION OF THE HEALTH-RELATED FITNESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS: ALPHA-FITNESS BATTERY

Abstract

Introduction. The ALPHA-Fitness battery (AFB) establishes the normative values of health-related fitness (HF) for children and adolescents; these values were determined from European children and adolescents aged 13 to 17 years. One of the curriculum tasks of the Physical Education professors in secondary educations is the assessment of the students HF. Therefore, the objective of the current study was to analyse and interpret the results obtained in the AFB in a sample of Spanish high school students and to compare the results with the European normative values.

Method. A descriptive cross-sectional design was used to analyse data and to interpret the results obtained in the AFB. A total of 50 high school students (26 boys and 24 girls) aged 16 years participated in this study. The parameters evaluated were the body composition (waist-hip-ratio index [WHRI] and body mass index [BMI] tests), musculoskeletal fitness (standing long jump), neuromotor fitness (4x10 m shuttle run) and cardiorespiratory fitness (20 m return race) according to the AFB procedure.

Results. Overall, boys showed better HF values in all AFB tests than girls, except for the body composition tests ($p \leq 0.003$; $d \geq 0.8$ [moderate to large]). When the results of this study were compared with the European normative values for children and adolescents, the values of the waist-hip-ratio and body mass indexes of the evaluated boys were categorized in the percentiles P50-90 and P75, respectively. The values of the 4x10-m shuttle run test of the evaluated girls were categorized in percentiles 70-80 related to the European normative values.

Conclusions. The high school students evaluated should improve their health-related fitness paying special attention to the improvement of their body composition (boys) and to the neuromotor fitness (girls).

Key-words: physical activity, health-related physical condition, high school students, performance, cardiovascular disease.

Cejudo, A., Vallejos-Torres, F.J. y Rodríguez-Ferrán, O. (2019). Valoración e interpretación de la condición física relacionada con la salud en alumnos de bachillerato: batería ALPHA-FITNESS. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 6-12

基于身体活动和健康水平测评体系的高中学生健康体适能测试

摘要

介绍：适用于欧洲的身体活动和健康水平测评体系（ALPHA-Fitness battery, AFB）可以评估13至17岁儿童和青少年的健康水平，并构建相应的健康体适能档案。而在高中体育课堂中，针对学生的健康体适能测试也是教师需要完成的课程任务之一。因此，本研究的目的旨在分析和解读西班牙高中学生样本完成身体活动和健康水平测评体系后的测试结果，并与欧洲的标准值进行对比。

方法：研究使用描述性横断面研究设计，分析了50名16岁高中生（26名男性，24名女性）参与身体活动和健康水平测评体系后的测试结果。研究的指标为：身体成分（腰臀比指数[WHRI]和身体质量指数[BMI]测试）、骨骼肌肉适能（立定跳远）、神经运动适能（4×10米折返跑）和心肺适能（20米折返跑）。

结果：总体而言，男性学生在除身体成分测试外的所有测试中的健康体适能指标数值均高于女性学生（ $p \leq 0.003$ ； $d \geq 0.8$ [中到大效应量]）。对比欧洲儿童和青少年的标准值发现，本研究中的男性学生样本的腰臀比和身体质量指数分别处于标准值50-90百分位数和75百分位数区间；而女性学生样本的在4×10米折返跑测试结果处于欧洲标准值70-80百分位数水平。

结论：参与测评的高中学生应针对体成分控制（男性）和神经运动适能（女性）来改善其健康体适能水平。

关键词：体育活动、健康体适能、高中学生、表现、心血管疾病

1 - Introducción.

Numerosas entidades nacionales e internacionales (OMS, ACSM y AHA) orientadas a la promoción de la salud, recomiendan la práctica de actividad física (AF) diaria en niños y adolescentes como medida de prevención de primer orden.

Es un hecho demostrado científicamente que la práctica regular de AF mejora la condición física y ésta a su vez está relacionada positivamente con ciertos marcadores de salud y factores neurofisiológicos en personas de cualquier edad (Ortega et al., 2011). Sin embargo, un 80% de los escolares únicamente participan en algún modo de AF dentro del contexto escolar, sin alcanzar por tanto la frecuencia semanal, el volumen e intensidad de práctica de AF recomendada por las instituciones internacionales; de ahí la relevancia de la Educación Física (EF) en la CFS (Comisión Europea EACEA/Eurydice, 2013).

La EF en la etapa Bachillerato continúa la progresión de los aprendizajes de las etapas anteriores y debe plantear propuestas enfocadas al desarrollo de diferentes capacidades. En el caso de la condición física, el profesor debe ser el facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es el alumno el que debe ser capaz de desarrollar y mejorar su condición física relacionada con la salud (CFS) como marca el currículo en esta etapa (D. 221/ 2015).

Para ello, el currículo prescriptivo plantea estándares como el "Bloque 1. Condición física orientada a la salud: 1) Agrupa contenidos relativos a la mejora y mantenimiento de los factores de la condición física y las habilidades motrices con un enfoque orientado a la salud, a las motivaciones personales y a posteriores estudios u

ocupaciones; 2) Agrupa contenidos relativos a la planificación y programación del acondicionamiento físico, nutrición y balance energético, fundamentos posturales y técnicas de activación y recuperación" y el "Bloque 4. Elementos comunes y transversales: trata aspectos que debe permitir al estudiante valorar la actividad física desde la perspectiva de la salud, el disfrute, la auto superación y las posibilidades de interacción social" (tomado de D. 221/ 2015).

Así, desde la perspectiva del alumnado, será necesario que conozcan y que sepan aplicar correctamente una batería de pruebas de CFS para valorar tanto su nivel inicial como sus progresos tras el trabajo del bloque de contenidos. Desde la perspectiva del profesorado se hace imprescindible la evaluación de la CFS para constatar que la realización de las sesiones de EF sigue la dirección correcta; además, la necesidad de evaluar la CFS en estas edades es de gran interés desde el ámbito clínico y de la salud pública.

Castro-Piñero et al. (2010) y Ruiz et al. (2011a) revisaron la literatura científica para recoger las principales baterías de CFS en niños y adolescentes (entre 5 y 19 años). Estos autores concluyen que la batería ALPHA-Fitness (BAF) es uno de los protocolos más recomendados para el profesorado de EF.

Los bloques de contenidos de la evaluación de la BAF son los principales componentes de la CFS (composición corporal, fitness cardiorrespiratorio, fitness musculoesquelético y fitness motor). La versión BAF de alta

Cejudo, A., Vallejos-Torres, F.J. y Rodríguez-Ferrán, O. (2019). Valoración e interpretación de la condición física relacionada con la salud en alumnos de bachillerato: batería ALPHA-FITNESS. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 6-12

prioridad incluye los tests, índice de masa corporal y circunferencia de cintura, 20 m - Ida y vuelta, fuerza de prensión manual, salto de longitud a pies juntos; su versión extendida agrega los tests pliegues del tríceps braquial y subescapular y 4 x 10 m (Artero et al., 2011; Ortega et al., 2011; Ruiz et al., 2011a). Esta batería proporciona un conjunto de tests de campo válidos, fiables, seguros y viables, para evaluar la CFS en niños y adolescentes, que además está consensuada en el sistema de Salud Pública de los diferentes estados miembros de la Unión Europea (Ruiz, et al., 2011a).

Estudios transversales o de prevalencia con la BAF han correlacionado la resistencia cardiorrespiratoria y la fuerza muscular con factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares, músculo-esqueléticas y mentales, que afectan negativamente a la calidad de vida de población joven saludable (Ortega, Ruiz, Castillo y Sjöström, 2008; Ortega et al., 2011). Además, los resultados de la validez de la predicción de la CFS en niños y adolescentes encontraron que la CFS alta/baja predice enfermedades futuras y una mejor aptitud de salud (Ruiz, et al., 2009). Recientemente, Ruiz et al. (2011a) publicaron un estudio de revisión de la validez predictiva de los diferentes tests de la BAF y mostraron una fuerte evidencia entre alta resistencia cardiovascular con un perfil cardiovascular saludable en el futuro, entre la fuerza muscular y la adiposidad, y entre la composición física saludable y con menor riesgo de mortalidad.

Debido a la importancia de evaluar la BAF en el ámbito escolar y la utilidad de disponer de las tablas de percentiles en niños y adolescentes europeos, el presente trabajo tiene como objetivo analizar e interpretar los resultados obtenidos en la BAF en escolares de Bachillerato.

2- Método.

Un diseño transversal fue utilizado para analizar e interpretar los resultados de la CFS en los alumnos de Bachillerato de un Centro Educativo. Dos sesiones de valoración (separadas por 2 días) fueron organizadas durante el periodo lectivo en clases de EF; durante la primera sesión se evaluaron los tests de composición corporal y resistencia cardiorrespiratoria, y en la segunda sesión de valoración, se realizaron los test de fitness motor y fitness muscular.

Participaron voluntariamente un total de 50 escolares (26 chicos y 24 chicas) de Bachillerato, con 16 años de edad (tabla 1). Los participantes fueron reclutados de un Centro Educativo de la Región de Murcia. Todos los alumnos participaban activamente en las clases de Educación Física.

Los datos de los cuestionarios informaron que la muestra fue homogénea en posibles variables de confusión como la edad, participación activa en las clases de Educación Física y experiencia deportiva federada, a excepción de masa corporal, altura, índice de masa corporal e índice cintura cadera (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados descriptivos demográficos de los escolares de Bachillerato del presente estudio.

	Chicos (n=26)			Chicas (n=24)			Total (n=50)		
	Mín	Máx	M±DS	Mín	Máx	M±DS	Mín	Máx	M±DS
Edad (años)	16,0	16,0	16,0±0,0	16,0	16,0	16,0±0,0	16,0	16,0	16,0±0,0
Masa corporal (kg) *	54,0	123,0	74,4±14,5	42,0	84,0	55,4±8,9	42,0	123,0	65,3±15,4
Altura (cm) *	169,0	188,0	177,5±5,7	152,0	181,0	165,8±6,8	152,0	188,0	171,9±8,5
IMC (kg/m2) *	16,65	39,71	23,59±4,35	17,19	28,07	20,10±2,43	16,65	39,71	21,91±3,94
ICC (cm) *	0,70	0,91	0,83±0,06	0,63	0,92	0,76±0,06	0,63	0,92	0,80±0,07

NOTA: IMC: índice de masa corporal; Mín: valor mínimo; Máx: valor máximo; M±DS: media±desviación estándar; *: diferencias estadísticamente significativas (p ≤ 0,001); 6 participantes fueron excluidos del análisis por cumplir algún criterio de exclusión.

El criterio de exclusión fue disponer de una historia de problemas músculo-esqueléticos en el raquis lumbar y en la extremidad inferior en los 3 meses previos al estudio, porque los síntomas residuales podrían tener un impacto en la competencia habitual del movimiento (López-Valenciano et al., 2019); también fueron motivo de exclusión presentar agujetas durante la evaluación; así como, no completar el cuestionario o no realizar algún tests del procedimiento del estudio.

Tanto los escolares como padres fueron verbalmente informados de la metodología a utilizar, así como de los propósitos y posibles riesgos del estudio, y cada uno de ellos firmó un consentimiento informado (ID: 2486/2019).

Valoración batería ALPHA-Fitness (BAF)

Para valorar la CFS de los escolares se aplicaron los tests de la BAF versión extendida para niños y adolescentes, que solicitaba a la extremidad inferior (Ortega et al., 2011; Ruiz et al., 2011a) (Figura 1).

Estudios previos (Cejudo et al., 2015; Ruiz et al., 2011a; Ruiz et al., 2011b) han mostrado valores de fiabilidad intra-examinador de "buena a excelente" en el test 20 m - Ida y vuelta (CM:≤0,1 paliers; ICC≥0,92), en el test Salto de longitud a pies juntos (CM:≤12,7 cm; ICC≥0,92), en el test 4x10 m (CM:≤0,8 s; MCD95%≤ 5°;

Cejudo, A., Vallejos-Torres, F.J. y Rodríguez-Ferrán, O. (2019). Valoración e interpretación de la condición física relacionada con la salud en alumnos de bachillerato: batería ALPHA-FITNESS. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 6-12

ICC \geq 0,92) y en los tests de DFT_RE y DFT_RF (CM: \leq 0,6°; MCD95% \leq 5°; ICC \geq 0,95).



Figura 1. Tests de la Bateria ALPHA-Fitness aplicados a los alumnos de Bachillerato.

Análisis estadístico

Previo al análisis estadístico, la distribución normal de los datos fue comprobada a través de la prueba de Shapiro-Wilk. Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables cuantitativas, que incluía la media y su correspondiente desviación típica, mínimo y máximo para las medidas de las variables de los tests de la BAF.

Una prueba U de Mann-Whitney fue utilizada para determinar la existencia de diferencias entre los valores medios de los grupos según sexo (chicos y chicas) en cada tests de la BAF evaluado; además, se calculó el tamaño del efecto de Cohen de los resultados, y la magnitud del efecto era interpretado de acuerdo a Hopkins, Marshall, Batterham y Hanin (2009), en el cual un valor menos de 0,2, de 0,2 a 0,59, de 0,6 a 1,19, de 1,20 a 2,00, de 2,00 a 3,99 y superior a 4,00 era considerado como trivial, pequeño, moderado, grande, muy grande y extremadamente grande, respectivamente. Los autores decidieron arbitrariamente "moderado" como el nivel mínimo de efecto relevante con aplicación práctica.

El análisis estadístico fue realizado mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences, v. 24.0, para Windows; SPSS Inc, Chicago).

3- Resultados.

Los resultados descriptivos de los tests de la BAF categorizados por sexo muestran diferencias estadísticamente significativas con inferencia cualitativa "moderada" o "grande" en todas las medidas de la CFS (Tabla 2). Los chicos muestran mejores valores de CFS en todos los test de la BAF que las chicas excepto en los tests de composición corporal (ICC y IMC).

Tabla 2. Resultados descriptivos (media \pm desviación estándar) de los tests de la batería ALPHA-Fitness categorizadas por sexo en los escolares de Bachillerato del presente estudio.

Tests	Alumnos (n=26)	Alumnas (n=24)	Muestra total (n=50)	p-valor	d de Cohen	Inferencia cualitativa
ICC	0,83 \pm 0,06	0,76 \pm 0,06	0,80 \pm 0,07	0,000	1,1667	Moderado
IMC (kg/m ²)	23,59 \pm 4,35	20,10 \pm 2,43	21,91 \pm 3,94	0,000	0,9799	Moderado
20 m - Ida y vuelta (paliers)	6,5 \pm 2,2	4,4 \pm 2,0	5,5 \pm 2,3	0,001	0,9969	Moderado
Salto de longitud (cm)	205,0 \pm 35,2	155,6 \pm 42,2	181,3 \pm 45,7	0,000	1,2457	Grande
4 x 10 m (s)	11,0 \pm 0,9	11,8 \pm 0,9	11,4 \pm 1,0	0,003	0,8889	Moderado

NOTA: ICC: índice cintura-cadera; IMC: Índice de masa corporal.

Teniendo en cuenta los valores normativos de niños y adolescentes de países europeos, el nivel de CFS de los escolares del presente estudio se encuentra categorizado en el percentil (P) 10 (test 4 x 40) y 90 (test ICC) (tabla 3).

Los chicos (entre el P50 y P90) presentan peores valores de composición corporal que las chicas (entre el P50 y P90); también las chicas presentan mejores resultados en los tests 4 x 10 m (♀ P70-80 vs. ♂ P10-20) y salto de longitud (♂ P50-60 vs. ♀ P70-80); mientras que en el test 20 m - Ida y vuelta se encuentran ambos grupos en el P50.

Tabla 3. Interpretación de los resultados la batería ALPHA-Fitness en los escolares de Bachillerato del presente estudio.

	Cintura	IMC	4 x 10 m	20 m - Ida y vuelta	Salto de longitud
Presente estudio	♂ 85,5 ♀ 70,9	♂ 23,6 ♀ 20,1	♂ 11,02 ♀ 11,84	♂ 6,5 ♀ 4,3	♂ 204,9 ♀ 162,1
Percentil (Ortega et al., 2008)	-	-	♂ P10-20 ♀ P70-80	♂ P50 ♀ P50	♂ P50-60 ♀ P70-80
Percentil (Moreno et al., 2005; 2007)	♂ P50-90 ♀ P50-75	♂ P75 ♀ P25-50	-	-	-
Tomkinson et al. (2017)	♂ M ♀ M	♂ B ♀ M	♂ Ba ♀ B	♂ M ♀ M	♂ M ♀ B

NOTA: Cintura: test perímetro cintura; IMC: test índice de masa corporal; Mod: categoría moderado; Bu: categoría bueno; Ba: categoría bajo.

4- **Discusión.**

Valores elevados de condición física en niñez y adolescencia se asocia con resultados positivos de CFS, en relación con el riesgo presente y futuro de obesidad, y enfermedad cardiovascular, músculo-esquelético y mental, lo que precisa la necesidad de incluir los test de CFS para la valoración y control educacional en estas etapas de desarrollo (Ortega et al., 2008). El estudio HELENA establece los valores normativos del nivel de CFS de los adolescentes de diferentes países Europeos categorizados por sexo y edad. Estas tablas de valores pueden ser utilizadas como herramienta para interpretar los resultados obtenidos de la BAF de un grupo de escolares.

En el presente estudio, en el test 20 m - Ida y vuelta se han observado valores de 6,5 paliers y de 4,3 paliers en los chicos y chicas, respectivamente, que corresponden con el percentil 50 en ambos sexos de los valores propuestos por Ortega et al. (2008). Cuando se analizan los resultados en valores absolutos (Tabla 4), los resultados obtenidos de resistencia cardiorrespiratoria en los chicos (6,5 paliers) son similares a los valores encontrados en estudios de Secchi, García, España-Romero y Castro Piñero (2014) y Ortega et al. (2009) en escolares con edades comprendidas entre 13 y 19 años. Por el contrario, Galón-López, Ries, Gisladottir, Domínguez y Sánchez-Oliver (2018) y Martínez-Baena, Mayorga-Vega y Viciano (2016) encontraron valores superiores e inferiores, respectivamente. Las chicas han mostrado valores superiores a los encontrados en los trabajos de Secchi et al. (2014), Martínez-Baena et al. (2016) y Ortega et al. (2011), mientras que Galón-López et al. (2018) observaron valores superiores a los resultados del presente trabajo (4,3 paliers).

Tabla 4. Valores medios y desviación estándar del test 20 m - Ida y vuelta en escolares con edades comprendidas entre los 13 y 19 años.

Referencia	Muestra	Paliers (nº)
Secchi et al. (2014)	Escolares 13 a 19 años	Chicos: 6,0 ± 2,3
	Chicos (n=433) Chicas (n=424)	Chicas: 3,3 ± 1,4
Martínez-Baena et al. (2016)	Escolares 13 a 16 años	Chicos: 5,3 ± 2,2
	Chicos (n=167) Chicas (n=127)	Chicas: 3,2 ± 1,2
Galán-López et al. (2018)	Escolares 13 a 16 años	Chicos: 7,5 ± 2,6
	Chicos (n=209) Chicas (n=178)	Chicas: 5,8 ± 2,1
Ortega et al. (2009)	Escolares 13 a 14 años	Chicos: 6,4 ± 2,3
	Chicos (n=69) Chicas (n=54)	Chicas: 4,1 ± 1,9

En el test de salto de longitud a pies juntos, los chicos y chicas del presente estudio muestran valores 204,9 cm y 162,1 cm, respectivamente, que corresponden con el

rango del percentil 50-60 y 70-80, respectivamente (Ortega et al., 2011). En términos absolutos, los escolares del presente estudio presentan resultados de fuerza explosiva muy superiores a los valores mostrados en previos estudios con escolares con edades comprendidas entre 12 y 17 años (Tabla 5).

Tabla 5. Valores medios y desviación estándar del test salto de longitud en escolares con edades comprendidas entre los 12 y 19 años.

Referencia	Muestra	Valores medios (cm)
Prieto-Benavides et al. (2015)	Escolares 12-17 años	Chicos: 120,5 ± 27,5
	Chicos (n=79) Chicas (n=71)	Chicas: 123,5 ± 27,5
Secchi et al. (2014)	Escolares 13 a 19 años	Chicos: 189,0 ± 28,7
	Chicos (n=433) Chicas (n=424)	Chicas: 141,7 ± 20,9
Martínez-Baena et al. (2016)	Escolares 13 a 16 años	Chicos: 153,5 ± 50,9
	Chicos (n=167) Chicas (n=127)	Chicas: 118,5 ± 49,2
Palomino-Devia, González-Jurado y Ramos Parraci (2017)	Escolares 15 a 16 años	Chicos: 181,8 ± 21,3
	Chicos (n=222) Chicas (n=226)	Chicas: 133,2 ± 26,4
Galán-López et al. (2018)	Escolares 13 a 16 años	Chicos: 182,9 ± 28,6
	Chicos (n=209) Chicas (n=178)	Chicas: 159,2 ± 25,5
Ortega et al. (2011)	Adolescentes 13 a 14 años	Chicos: 172,9 ± 29,3
	Chicos (n=69) Chicas (n=54)	Chicas: 147,2 ± 23,3

En el test 4 x 10 m se han observado valores de 11,02 s y 11,84 s en los chicos y chicas, que corresponde con el rango del percentil 10-20 en los chicos y percentil 70-80 en las chicas (Ortega et al., 2011). Estudios previos han obtenidos peores resultados de velocidad/agilidad que los resultados del presente estudio (Tabla 6).

Tabla 6. Valores medios y desviación estándar del test 4x10 m en escolares con edades comprendidas entre los 12 y 19 años.

Referencia	Muestra	Valores medios (s)
Prieto-Benavides et al. (2015)	Escolares 12-17 años	Chicos: 14,4 ± 2,2
	Chicos (n=79) Chicas (n=71)	Chicas: 14,2 ± 1,8
Secchi et al. (2014)	Escolares 13 a 19 años	Chicos: 11,1 ± 1,3
	Chicos (n=433) Chicas (n=424)	Chicas: 13,1 ± 1,3
Palomino-Devia et al. (2017)	Escolares 15 a 16 años	Chicos: 12,3 ± 1,9
	Chicos (n=222) Chicas (n=226)	Chicas: 12,8 ± 1,8
Galán-López et al. (2018)	Escolares 13 a 16 años	Chicos: 11,5 ± 1,5
	Chicos (n=209) Chicas (n=178)	Chicas: 12,1 ± 1,0
Ortega et al. (2011)	Adolescentes 13 a 14 años	Chicos: 11,7 ± 1,1
	Chicos (n=69) Chicas (n=54)	Chicas: 12,5 ± 1,1

La versión Española del proyecto HELENA determinó los valores normativos de la composición corporal en

Cejudo, A., Vallejos-Torres, F.J. y Rodríguez-Ferrán, O. (2019). Valoración e interpretación de la condición física relacionada con la salud en alumnos de bachillerato: batería ALPHA-FITNESS. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 6-12

percentiles evaluada con el procedimiento índice cintura-cadera en una muestra de 2160 adolescentes españoles con un rango de edad entre 13 y 18 años (Moreno et al., 2005; Moreno et al., 2007). En este test se han observado valores de 0,83 cm en los chicos y 0,76 cm en las chicas; siguiendo el trabajo de Moreno et al. (2007), estos resultados se categorizan entre el percentil 50-90 en los chicos y 50-75 en las chicas. Los autores que valoran la composición corporal en niños y adolescentes suelen medir solamente el perímetro de cintura en esta población. Los valores medios encontrados en el presente trabajo han sido 85,5 cm y 70,9 cm para los chicos y chicas, respectivamente. En este test, mejores valores de composición corporal se han observado en trabajos previamente publicados (Tabla 7).

En el test de composición corporal evaluado con el test índice de masa corporal se han observado valores de 23,6 kg/m² en los chicos y 20,1 kg/m² en las chicas; los resultados del presente estudio se categorizan en el percentil 75 en los chicos y en el percentil 25-50 en las chicas siguiendo los valores normativos del estudio de Moreno et al. (2005). En los trabajos previamente publicados con este test, se muestran mejores y peores valores de composición corporal en los chicos y chicas, respectivamente (Tabla 7).

Tabla 7. Valores medios y desviación estándar del test perímetro de cintura e índice masa corporal en escolares con edades comprendidas entre los 12 y 19 años.

Referencia	Muestra	Perímetro de cintura (cm)	Valores IMC (kg/m ²)
Prieto-Benavides et al. (2015)	Escolares 12-17 años	Chicos: 64,4 ± 7,4	Chicos: 19,7 ± 2,9
	Chicos (n=79) Chicas (n=71)	Chicas: 63,9 ± 8,2	Chicas: 19,3 ± 3,5
Secchi et al. (2014)	Escolares 13 a 19 años	Chicos: 73,9 ± 12,6	Chicos: 21,8 ± 3,3
	Chicos (n=433) Chicas (n=424)	Chicas: 71,7 ± 10,6	Chicas: 21,2 ± 3,5
Martínez-Baena et al. (2016)	Escolares 13 a 16 años	Chicos: 74,6 ± 9,7	Chicos: 21,7 ± 3,8
	Chicos (n=167) Chicas (n=127)	Chicas: 68,6 ± 7,2	Chicas: 21,2 ± 3,4
Palomino-Devia et al. (2017)	Escolares 15 a 16 años	Chicos: 69,6 ± 3,9	Chicos: 19,8 ± 3,9
	Chicos (n=222) Chicas (n=226)	Chicas: 67,9 ± 3,3	Chicas: 21,1 ± 3,3
Galán-López et al. (2018)	Escolares 13 a 16 años	Chicos: 73,9 ± 10,4	Chicos: 22,7 ± 4,1
	Chicos (n=209) Chicas (n=178)	Chicas: 69,8 ± 9,34	Chicas: 22,3 ± 4,4
Ortega et al. (2011)	Escolares 13 a 14 años	-	Chicos: 21,0 ± 3,8
	Chicos (n=69) Chicas (n=54)	-	Chicas: 20,5 ± 2,9

Por último, y siguiendo la clasificación por percentiles propuesta por Tomkinson et al. (2017), los adolescentes del presente estudio se categorizan con un nivel muy bajo/pobre (<P20) en el test 4 x 10 m (chicos), nivel bajo/pobre (P20-40) en el test índice masa corporal (chicas), nivel moderado (P40-60) en el test 20 m - Ida y vuelta (ambos sexos), nivel moderado (P40-60) en el test salto horizontal a pies juntos (chicos), nivel alto/bueno (P60-80) en el salto horizontal a pies juntos (chicas), nivel bueno (P40-60) en el test 4 x 10 m (chicas), nivel moderado en el test índice cintura-cadera (ambos sexos), nivel bueno (P75) en el test índice masa corporal (chicos) y nivel moderado (P75) en el test índice masa corporal (chicos).

5- Conclusiones.

Los escolares evaluados deben de seguir manteniendo o mejorando su condición física relacionada con la salud prestando especial atención a la mejora de su composición corporal.

6- Aplicaciones prácticas.

Con el objetivo de que los escolares alcancen unos valores adecuados de CFS, los profesores de Educación Física deben seguir trabajando para alcanzar los estándares prescriptivos del Real Decreto desde una perspectiva integral. Además, se recomienda entrenar la flexibilidad como cualidad física básica por su beneficio sobre el rendimiento en los tests de la BAF. Por otro lado, sería interesante incluir dentro de los contenidos de la condición física relacionada con la salud en términos de transversalidad las recomendaciones dietéticas para este grupo de edad, las cuales formaría un adecuado complemento para mejorar la composición corporal.

Referencias Bibliográficas

Artero, E.G., España-Romero, V., Castro-Piñero, J., Ortega, F.B., Suni J, Castillo-Garzón, M.J., & Ruiz, JR. (2011). Reliability of field-based fitness tests in youth: A systematic review. *Journal of Sports Science*, 32(3), 159-169. doi: 10.1055/s-0030-1268488.

Castro-Piñero, J., Artero, E.G., España-Romero, V., Ortega, F.B., Sjöström, M., Suni, J., & Ruiz, J.R. (2010). Criterion-related validity of field-based fitness tests in youth: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 44(13), 934-943.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Cejudo, A., Vallejos-Torres, F.J. y Rodríguez-Ferrán, O. (2019). Valoración e interpretación de la condición física relacionada con la salud en alumnos de bachillerato: batería ALPHA-FITNESS. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 6-12

Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Galán-López, P., Ries, F., Gisladottir, T., Domínguez, R., & Sánchez-Oliver, A. (2018). Healthy lifestyle: Relationship between Mediterranean diet, body composition and physical fitness in 13 to 16-years old Icelandic students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2632. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122632>.

Hopkins, W., Marshall, S., Batterham, A., & Hanin, J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine Science in Sports Exercise*, 41(1), 3-13. doi:10.1249/MSS.0b013e31818cb278

López-Valenciano, A., Ayala, F., Vera-García, F.J., de Ste Croix, M., Hernández-Sánchez, S., Ruiz-Pérez, I., ... & Santonja, F. (2019). Comprehensive profile of hip, knee and ankle ranges of motion in professional football players. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 59(1), 102-109. doi:10.23736/s0022-4707.17.07910-5

Manual de instrucciones. Batería ALPHA-Fitness: Test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. www.thealphaproject.eu

Martínez-Baena, A., Mayorga-Vega, D., & Viciano, J. (2016). Motivación hacia la Educación Física y su relación con la condición física saludable en escolares de Educación Secundaria Obligatoria. *Nutrición Hospitalaria*, 33(4), 948-953.

Moreno, L.A., Mesana, M.I., González-Gross, M., Gil, C. M., Fleta, J., Wärnberg, J.,... & Bueno, M. (2006). Anthropometric body fat composition reference values in Spanish adolescents. The AVENA Study. *European Journal of Clinical Nutrition*, 60(2), 191.

Moreno, L.A., Mesana, M.I., González-Gross, M., Gil, C. M., Ortega, F. B., Fleta, J.,... & Bueno, M. (2007). Body fat distribution reference standards in Spanish adolescents: the AVENA Study. *International Journal of Obesity*, 31(12), 1798.

Ortega, F.B., Artero, E.G., Ruiz, J.R., España-Romero, V., Jimenez-Pavon, D., ... Vicente-Rodriguez, G. (2011). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. *British Journal of Sports Medicine*, 45(1), 20-29. doi:10.1136/bjism.2009.062679

Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Castillo, M.J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1.

Palomino-Devia, C., González-Jurado, J.A., & Ramos-Parraci, C.A. (2017). Composición corporal y condición física de escolares

colombianos de educación secundaria y media de Ibagué. *Biomédica*, 37, 408-415.

Prieto-Benavides, DH, Correa-Bautista, J.E., & Ramírez-Vélez, R. (2015). Niveles de actividad física, condición física y tiempo en pantallas en escolares de Bogotá, Colombia: Estudio FUPRECOL. *Nutrición Hospitalaria*, 32(5), 2184-2192.

Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F.B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 43(12), 909-923.

Ruiz, J. R., España Romero, V., Castro Piñero, J., Artero, E.G., & Ortega, F.B., Cuenca García, M. y Gutiérrez, A. (2011a). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 26(6), 1210-1214.

Ruiz, J.R., Castro-Piñero, J., España-Romero, V., Artero, E.G., Ortega, F.B., Cuenca, M. M.,... & Gutiérrez, Á. (2011b). Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *British Journal of Sports Medicine*, 45(6), 518-524.

Secchi, J.D., García, G.C., España-Romero, V., & Castro-Piñero, J. (2014). Condición física y riesgo cardiovascular futuro en niños y adolescentes argentinos: una introducción de la batería ALPHA. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 112(2), 132-140.

Tomkinson, G. R., Carver, K.D., Atkinson, F., Daniell, N.D., Lewis, L.K., Fitzgerald, J.S., ... & Ortega, F.B. (2018). European normative values for physical fitness in children and adolescents aged 9-17 years: results from 2 779 165 Eurofit performances representing 30 countries. *British Journal of Sports Medicine*, 52(22), 1445-1456.

Recibido 07-04-2019

Aceptado 10-06-2019

Olga Rodríguez Ferrán

olga.rodriguez@um.es

Universidad de Murcia

Facultad de Ciencias del Deporte

C/Argentina s/n Campus de San Javier

30720 - Santiago de la Ribera-San Javier (Murcia)

Cejudo, A., Vallejos-Torres, F.J. y Rodríguez-Ferrán, O. (2019). Valoración e interpretación de la condición física relacionada con la salud en alumnos de bachillerato: batería ALPHA-FITNESS. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 6-12

PROPUESTA DE UNA NUEVA COMPETICIÓN EN TENIS A TRAVÉS DEL REDISEÑO COMPETITIVO

José María Giménez Egido
Universidad de Murcia (Spain)

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es presentar una propuesta de competición en tenis que se adapte a las necesidades y preferencias de los jóvenes jugadores a nivel formativo/educacional. La propuesta busca: a) mejorar tiempos de práctica tanto a nivel cognitivo como motor; b) mejorar la experiencia de juego al participar en situaciones de competición variadas; c) crear un ambiente de juego que canalice satisfactoriamente sentimientos asociados a ganar o perder repartiendo la carga emocional entre el equipo y no de modo individual; d) rediseñar un sistema de competición para elevar la percepción de eficacia y satisfacción además de aprender a cooperar en un deporte de índole individual; y e) plantear un nuevo sistema competitivo que fomente valores de respeto, compromiso, solidaridad, tolerancia etc. La nueva propuesta se llevará a cabo en una instalación deportiva con 8 campos de juego, con 4 equipos de 4 jugadores que jugarán en un sistema de todos contra todos en dos fases, una previa en formato individual y otra final por parejas, en ambas fases los puntos se contabilizarán en equipo. Este tipo de planteamientos fomentan la participación de los niños/as en deportes con alta complejidad técnica, al facilitar su práctica al adaptar equipamientos deportivos, espacios de juego, reglas de juego, nuevos roles y las reglas de competición a sus necesidades y preferencias.

Palabras clave jóvenes jugadores; desarrollo integral; nuevas metodologías; juegos reducidos

PROPOSAL FOR A NEW COMPETITION IN TENNIS THROUGH COMPETITIVE REDESIGN

Abstract

The purpose of this study is to show a proposal tennis competition which adapts to the needs and preferences of young players in formative/training stage. The proposal seeks the following outcomes: a) improving practice time both cognitive and motor; b) enhancing the game experience by participating in a different competition situations; c) creating a game environment that channels successfully feelings related to win or lose dividing the emotional charge among the team and not individually; d) redesigning a competition system to raise the perception of self-efficacy, satisfaction and learning to cooperate in an individual sport; and e) developing a new competitive system that encourages values like respect, compromise, solidarity, tolerance, etc. New competition will be carried out in a sports complex with eight mini courts, four teams of four players will play under a competition system of all against all in two competition phases, a previous phase competition in single format and other final in doubles tennis, in both phases the points will be counted as a team. This approach promote the young players participation in high technical complexity sports, by making their practice easy due to adaptation of sport equipment, playing spaces, game rules, new roles development and competition rules to their needs and preferences..

Key-words

young players; comprehensive development; new methodologies; small-sided games

构建新型网球比赛模式的设想

摘要

本文旨在探究建立一个符合青少年网球运动员在早期训练阶段需求和偏好的网球比赛。目的在于：(1) 增加认知和运动方面的实践机会；(2) 通过参加不同类型的比赛来增加比赛经验；(3) 创造一个比赛环境来引导青少年运动员树立正确的输赢观和团队意识；(4) 重新设计一个竞赛体系让青少年运动员在这个比赛中提高自我效能感、满意度和合作意思；(5) 建立一个新的竞赛体系以此来提倡尊重、互让、团结和宽容等价值观。这种新型比赛将在一个有8个迷你球场的综合体育场举行，四支由四名球员组成的球队将在两个比赛阶段中互相交叉对战。第一阶段为单打比赛，而在决赛阶段则为双打比赛，然后计算一个队伍在这两个阶段的比赛中的总得分。通过参加这种类型的比赛可以帮助青少年运动员更好地适应运动装备、比赛空间、比赛规则和新的比赛角色，有助于提高训练效果，提高青少年运动员参加这种高技术难度的体育项目的积极性。

关键词：青少年运动员；全面发展；新方法；小场地比赛

Giménez-Egido, J.M: (2019). Propuesta de una nueva competición en tenis a través del rediseño competitivo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 13-19

1-Introducción.

El desarrollo de competiciones que se adapten a las necesidades y preferencias de los jóvenes jugadores es un problema que se lleva abordando hace al menos una década (García-Angulo, Giménez-Egido, García-Angulo, y Ortega-Toro, 2019; Vizcaíno, Sáenz- López, y Rebollo, 2013).

La solución a la falta de adaptación de la competición, normalmente ha sido la creación de mini-deportes basándose en planteamientos teóricos y opiniones de entrenadores, los cuales focalizan su acción en la reduciendo espacios de juego, equipamientos deportivos y tiempos de juego (Burton, Gillham, y Hammermeister, 2011; McCarthy, Bergholz, y Bartlett, 2016). Esta idea de generar mini-deportes en competición que facilite la práctica de los jóvenes jugadores, fue recogida por parte de la Federación Internacional de Tenis, creando un sistema de competición (Tennis 10s) para estructurar la formación de los jóvenes tenistas (International Tennis Federation., 2011). El programa estructuró la competición en diversas etapas por edad: a) etapa roja (5-8 años); etapa naranja (8-10 años); b) etapa verde (9-10 años) para facilitar la práctica (Play+Stay, 2019). El objetivo principal del sistema de competición fue reducir los componentes principales de este deporte (dimensiones de la pista, red, raquetas, pelotas y tiempos de juego) basándose en los mini-deportes. El sistema de competición Tennis 10s se instauró como el sistema de competición a nivel global por excelencia, sin embargo, la duda hoy día reside en si estas adaptaciones son suficientes para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo que fomenten el desarrollo integral de los individuos (Burton et al., 2011; Ortega y Giménez, 2016). Algunos estudios indagaron si estas adaptaciones son suficientes o no, sin embargo, mostraron que pese a modificarse la altura de la red, las dimensiones de la pista, el tamaño de las raquetas y la velocidad de desplazamiento de la pelota no se alcanzan unos ratios adecuados de enseñanza-aprendizaje (Bayer, Ebert, y Leser, 2017; Schmidhofer, Leser, y Ebert, 2014)

¿Quiere decir estos datos que se debe huir del modelo de competición Tennis 10s? Por supuesto que no, simplemente se deben extraer sus factores positivos, coger ideas de otros deportes y seguir los puntos clave que se indican en las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje contextualizando sobre nuestros jugadores, para rediseñar una nueva competición.

Los rediseños competitivos de las metodologías comprensivas abordan la modificación de las competiciones desde cinco puntos clave: a) espacios de juego; b) el equipamiento deportivo; c) reglas del juego; d) reglas de la competición; y e) cambio y/o desarrollo de

nuevos roles (McCarthy et al., 2016). Las modificaciones de los puntos clave en el rediseño competitivo en jóvenes jugadores deben cumplir una serie de criterios que a continuación se enuncian:

1. Facilitar que el joven jugador puntué con frecuencia, para percibir que sus acciones tienen éxito repetidamente (Ortega, Alarcón, y Gómez, 2015).

2. Usar reglas de competición y juego de fácil comprensión y ejecución que se adapten al nivel de los jugadores, favoreciendo la continuidad en el juego (Chow, Davids, Button, y Renshaw, 2016)

3. Eliminar el concepto de sanción transformándola en refuerzo positivo, un ejemplo es la denominada tarjeta verde que se utiliza en fútbol en Estados en competiciones sociales, que suma un gol al equipo con la mejor conducta de juego limpio, pero es otorgada por el equipo, el entrenador que espera y el árbitro. El propósito de estas sanciones en positivo es doble: a) generar un clima afable donde se le transmita a los jugadores un feedback positivo que le ayude a reproducir conductas similares en el futuro; y b) mejorar la conciencia social sobre el tratamiento de las malas conductas, las cuales deben ser reeducadas por la sociedad en su conjunto (McCarthy et al., 2016).

4. Crear una práctica variada donde el jugador perciba que cada situación de juego es diferente, activando mecanismos cognitivos creativos en la toma de decisiones (Farias, Harvey, Hastie, y Mesquita, 2019)

5. La competición debe ser un estímulo desafiante que genere valores de superación.

6. Mejorar el tiempo activo de juego para alcanzar parámetros de actividad física saludable (intensidad vigorosa y cercana a la máxima) (García-Angulo, García-Angulo, Torres-Luque, y Ortega-Toro, 2019)

7. Impulsar la satisfacción, autoeficacia y cooperación al asociarse con un aumento de la adherencia deportiva, el trabajo en equipo y la socialización (Ortega, Alonso, y Giménez, 2017).

8. Los participantes deben tener un nivel similar de juego para que los jugadores disfruten de una práctica plena sin desequilibrios (McCarthy et al., 2016).

9. Fomentar el papel de los árbitros, entrenadores y padres/madres como educadores, con el fin de mejorar el clima motivacional de la competición (Smoll, Smith, y Cumming, 2007).

De este modo, al plantear una modificación se deberá conocer si cumple algunos de los criterios mencionados anteriormente, para contribuir a una competición que se ajuste a las necesidades y preferencias de los jugadores, además de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Giménez-Egido, J.M: (2019). Propuesta de una nueva competición en tenis a través del rediseño competitivo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 13-19

desde un punto de vista físico, psicológico, social y técnico-táctico.

El sistema de rediseño competitivo muestra un instrumento de modificación que es flexible a cambios, por lo tanto, la presente propuesta no pretende establecer una competición inamovible ni rígida, sino una base sobre la que rediseñar futuras competiciones en función del contexto de la competición, jugadores, objetivos etc.

Por todo ello el objetivo de estudio es crear una propuesta de competición en tenis usando el rediseño competitivo como instrumento dentro de las nuevas metodologías comprensivas de enseñanza, usando modificaciones establecidas en tenis como en otros deportes.

Los objetivos específicos en esta propuesta de competición rediseñada son: a) rediseñar una competición para que el joven jugador este el máximo de tiempo posible activo tanto física como cognitivamente; b) diseñar un sistema de competición para elevar la percepción de eficacia y satisfacción, con el fin de aprender a cooperar para alcanzar objetivos comunes y propios en un deporte de índole individual; c) proyectar una competición con multitud de modificaciones que vayan desde variantes más sencillas hasta las de mayor complejidad, realzando el valor educativo de la competición; d) crear una competición que fomente la práctica en tenis en cualquier espacio deportivo al generar las adaptaciones oportunas; y e) observar el impacto de esta nueva propuesta en relación con la competición actual, para en un futuro poder establecer competiciones basadas en el rediseño que atiendan la experiencia, preferencias y necesidades de los jugadores adecuándose a los objetivos que se persigan (recreativos, educativos, formativos/rendimiento e incluso mixtos).

2-Descripción general de la propuesta en competición.

La presente propuesta está orientada al contexto-educativo formativo, con jugadores con escasa experiencia en el área de tenis, utilizando un espacio de juego alternativo (pista polideportiva). La competición se divide en una fase previa y una fase final, los jugadores competirán por equipos. La fase previa se juega en un formato individual, mientras la fase final se juega por parejas, ambas se disputarán con un sistema round robin (todos contra todos) Se utilizará una pista polideportiva al ser el espacio deportivo más habitual, con ocho pistas transversales (Figura 1).

La competición está elaborada para que participen cuatro equipos de 4 jugadores (edad= 8-10 años). Los

equipos serán organizados equitativamente por el supervisor del torneo, teniendo en cuenta experiencia de los jugadores en deportes de raqueta, peso y talla (características antropométricas y experiencia similares entre los equipos). El organizador tendrá previamente organizado el orden de juego con la asignación de pistas tanto para ambas fases en la competición.

La duración de los partidos será de 10 minutos aproximadamente, en total cada jugador disputará 12 partidos individuales y 2 partido en dobles (por parejas), el objetivo es jugar y jugar. Debido a la duración de la competición tras cada partido se supervisará que los jóvenes jugadores se hidraten tras anotar su resultado. Otra medida para salvaguardar la integridad de los jóvenes jugadores al finalizar cada ronda de juego coincidiendo con 10 minutos de descanso., será el aporte energético mediante de frutas, barritas energéticas, etc.

3-Calentamiento.

Previamente al inicio de la competición el monitor/árbitro realizará un calentamiento (previamente diseñado) por parejas formadas por dos jugadores de diferentes equipos. Las tareas de calentamiento tendrán una visión cooperativa entre los miembros de la pareja, estableciendo una competición con el resto de parejas. Un ejemplo de tarea es realizar 10 golpes de derecha seguidos entre los jugadores sin pisar el cuadro de saque, la primera pareja que lo consiga contará con un punto extra para su equipo. Tras cada tarea los jugadores deberán cambiar de pareja (siempre formada por un miembro de cada equipo) de modo autónomo, para fomentar la fluidez el organizador solo dejará 20 segundos entre tareas, obteniendo ventaja los primeros en encontrar pareja. El calentamiento está estructurado desde tareas iniciales más sencillas para finalizar con otras de mayor complejidad e intensidad, con una duración entre 15-20 minutos.

Esta estructura de calentamiento cumplirá con los siguientes objetivos (Ortega y Giménez, 2016):

- 1. Enfrentarse de modo eficaz a la competición con un calentamiento adecuado, secuencial y progresivo.*
- 2. Establecer nexos de unión entre los jugadores de ambos equipos previamente a la competición, con el fin de romper barreras psicológicas y sociales entre ellos. En concreto, es necesario interactuar de manera competitiva y cooperativa para fomentar valores de compañerismo, cooperación, tolerancia, etc.*
- 3. Reforzar el papel del monitor/árbitro como educador y elemento de refuerzo positivo y sentimientos*

Giménez-Egido, J.M: (2019). Propuesta de una nueva competición en tenis a través del rediseño competitivo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 13-19

positivos, para que sea percibido por los jugadores de este modo.

4. *Mostrar a padres/madres, jugadores, entrenadores y entes organizativos la verdadera esencia de la competición: jugar sin cesar los unos con los otros desde un clima positivo.*

4- Características de la competición en la fase previa.

Este apartado se estructurará utilizando el instrumento de rediseño competitivo para una mejor comprensión del lector.

4.1- Espacio de juego.

La instalación deportiva corresponde a una pista polideportiva, colocando 8 espacios de juego (cuatro espacios de juego corresponden a las dimensiones de la pista de bádminton que ya están marcadas, los otros cuartos serán adyacentes los anteriores marcados con cinta de carroceros (Figura 1).



Figura 1. Distribución espacial de la competición previa en individuales.

El espacio de juego será reducido con el fin de facilitar intercambios más largos entre los jugadores. La modificación más llamativa corresponde al cuadro de saque sobredimensionado y se basó en dos objetivos: a) simplificar la reglamentación correspondiente a la zona de servicio ventaja e iguales para evitar confusiones; y b) la dimensión del cuadro de saque se relaciona como un factor condicionante del saque en jóvenes jugadores, por este motivo se ha optado por facilitar este gesto técnico (Figura 2).

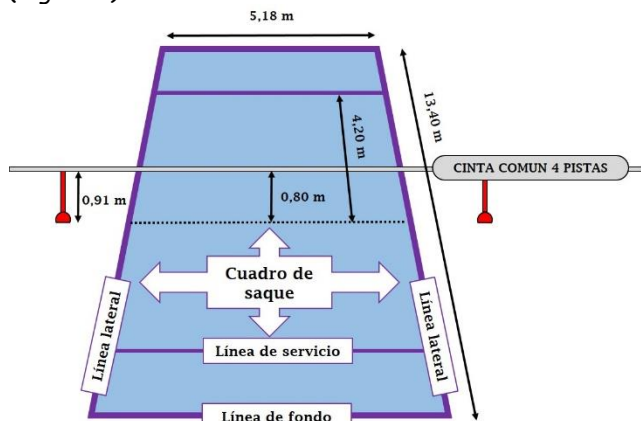


Figura 2. Características del espacio de juego en formato individual.

4.2- Equipamiento deportivo

La pelota de juego es de fieltro y corresponde a las empleadas en etapa roja en el Programa desarrollado por la Federación Internacional de Tenis "Play and Stay". Las características más destacables son un 75% más lentas que las empleadas en etapa adulta, con un bote menor y con un tamaño mayor. El objetivo es utilizar una pelota que favorezca los intercambios largos entre jugadores. Las raquetas utilizadas tendrán un tamaño de 23 pulgadas, con una superficie de golpeo amplia que favorezca el impacto en el punto dulce, así como el éxito en el golpeo. La red divisoria entre campos, será modificada solo contando con la cinta superior, y será compartida por 4 campos. Los extremos de la red están anclados a la pared, y para que la altura de la red no se desvirtúe entre pistas se colocará un poste (pica con una base pesada).

4.3- Reglas de la competición.

Cada equipo se enfrentará a los tres equipos adversarios del siguiente modo: en primera ronda se jugarán cuatro partidos contra un equipo; en segunda ronda otros cuatro partidos contra otro equipo; y finalmente una tercera ronda con cuatro partidos con los equipos que no se hayan enfrentado. Un ejemplo de como un equipo se enfrentaría al resto de equipos en las diferentes rondas sería: primera ronda) el equipo "A" con sus cuatro jugadores "A1, A2, A3 y A4" se enfrentarían en un sistema todos contra todos al equipo "B", compuesto por "B1, B2, B3 y B4"; segunda ronda) igual que el anterior pero el equipo "A" se enfrenta al equipo "D"; y la tercera ronda) el último enfrentamiento del equipo "A" sería contra los jugadores del equipo "C". Al término de cada partido los jugadores se acercarán a la mesa anotando la puntuación del partido en el orden de juego facilitado por el monitor/arbitro.

Desde otra perspectiva, el monitor/arbitro junto con los padres/madres designados previamente (solo podrán evaluar los equipos donde no juegue su hijo/hija), al finalizar la fase previa premiará con 3 puntos extra al equipo o los equipos que haya demostrado una conducta de juego limpio durante toda la fase (al igual que en la fase final). Los dos equipos que más puntos consiga al sumar la puntuación de todos sus componentes, jugarán la final entre ellos, mientras que los dos equipos con menor puntuación jugarán el tercer y cuarto puesto. La fase final se disputará en un formato por parejas (dobles).

Giménez-Egido, J.M: (2019). Propuesta de una nueva competición en tenis a través del rediseño competitivo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 13-19

4.4-Reglas de juego.

Las reglas de juego para una mejor comprensión se dividirán en reglas básicas, puntuación, servicio y especiales.

En relación a las reglas básicas, la pelota solo podrá botar una vez antes de ser golpeada, salvo si pasa por debajo de la red y se continua (ver puntuación especial primera ronda). Si algún jugador tuviera dificultad en jugar a un bote, se le podría dejar dos botes previo aviso a sus rivales (adaptación al individuo). La pelota debe ser impactada exclusivamente con la raqueta una única vez en cada golpeo. En el caso que sea necesario, el jugador podrá parar con la raqueta la pelota (sin retener), dejarla botar y golpearla nuevamente (adaptación al individuo).

El sacador previamente al saque se cerciorará que el restador está preparado para restar. Cada pista tendrá un máximo de cuatro pelotas que estarán asignadas a su pista correspondiente para el correcto funcionamiento de la competición. Ejemplo, la pista 1 tendrá las pelotas marcadas con la numeración 11 12 13 y 14, la pistas 2 la numeración 21 22 23 y 24 ... así hasta la pista 8 con la numeración 81 82 83 y 84. Los jugadores son responsables de las pelotas que hay en su pista durante el partido, al final del partido dejarán las 4 pelotas en el centro de la pista debajo de la red, para los siguientes jugadores (juego limpio). El restador debe dejar botar la pelota del sacador antes de impactarla, si esto no sucede perderá el punto. Cuando uno de los dos jugadores llegue a siete puntos o los supere, se producirá un cambio de campo que no de pista. Ante la duda si una pelota ha entrado en el campo o no, se repetirá el punto, si en 10 segundos no hay acuerdo se tendrá en cuenta para la suma de la puntuación "juego limpio."

Previamente a desarrollar las reglas de puntuación y con el propósito dinamizar la competición, se decidió todos los partidos finalizarán en el instante que un jugador gane su partido, de este modo se optimizará el tiempo de práctica activa. El ganador del partido conseguirá 4 puntos, los jugadores que tengan entre 10 y 14 puntos se anotarán 3 puntos, los jugadores que tengan entre 5 y 9 puntos se anotarán 2 puntos, los jugadores que obtengan entre 0 y 4 puntos se anotaran 1 punto. Los partidos se disputarán a 15 puntos, en caso de empate a 14 puntos ganará el jugador que consiga antes una diferencia de dos puntos. Los jugadores que no hayan concluido su partido (un jugador ha llegado a 15 antes) anotará los puntos que lleven en ese instante. Por ejemplo, si los jugadores "A1" y "B2" están jugando con una puntuación 13-8 respectivamente, y finalizan los partidos el jugador A1 se anotará 3 puntos mientras que el B12 se anotará 2 puntos. *Nota:* si en mitad de un punto se

finalizan los partidos (un jugador ha ganado su partido), se espera a concluir el punto para saber el resultado.

Los jugadores atendiendo a las reglas de servicio sacarán alternativamente cada punto, previamente los jugadores se habrán sorteado campo y saque. El saque se realizará detrás de la línea de fondo, si algún jugador tuviera problemas en superar la red, se marcaría una línea dentro del campo para facilitar esta tarea (adaptación al individuo). El saque tiene que botar dentro del cuadro de saque para que sea válido. El jugador tendrá capacidad de elección en el saque, podrá tener o dos servicios o tres según la modalidad que escoja: a) si se decide sacar por debajo del hombro en el primer servicio el segundo servicio se podrá realizar por abajo o por encima del hombro pero solo se contará con dos saques; y b) si el jugador decide sacar su primer servicio por encima del hombro, contará con tres servicios, ya sea para realizar los dos primeros servicios por arriba y el tercero por abajo o realizar los tres servicios por arriba. El adversario controlará esta norma (autogestión).

Finalmente, las reglas de juego especiales buscan un proceso de asimilación progresivo de las reglas (de menor dificultad a mayor dificultad) que implemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras cada ronda de juego se incluirá una nueva regla como se muestra a continuación: a) en primera ronda si la pelota pasa por debajo de la red y el adversario la continúa diciendo previamente alto y claro "SIGO", ese punto valdrá doble si gana el punto él jugador que continua, en el caso que los perdiera se anularía jugando de nuevo ese punto. *Nota:* el jugador que continúe la pelota que pasa por debajo de la red podrá golpearla, aunque de más de un bote, en el momento que la golpee solo podrá botar una vez nuevamente; b) en segunda ronda además de la regla anterior se informará a los jugadores que los golpes de revés que consigan ganar un punto ya sean directamente o tras fallo del rival puntuarán doble; y c) en tercera ronda también los puntos que se consigan voleando (sin bote previo) contarán doble. *Nota:* solo se computará como doble un punto en ningún caso como cuádruple o séxtuple, aunque se realicen varias conductas simultáneamente asociadas a las reglas especiales.

4.5-Desarrollo de roles.

Los jugadores participan activamente del juego, al ser jugadores y árbitros simultáneamente (autogestión). Por otro lado, el monitor/arbitro tendrá un papel motivacional y educativo sobre todos los jugadores, ayudándoles a que sea una experiencia plenamente satisfactoria.

Giménez-Egido, J.M: (2019). Propuesta de una nueva competición en tenis a través del rediseño competitivo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 13-19

En última instancia, cuatro padres seleccionados por el monitor/árbitro, otorgarán la puntuación referente al juego limpio tanto en la fase previa de la competición (4 puntos), así como en la fase final (3 puntos).

5- Características de la competición en la fase final.

Esta competición corresponderá a la disputa de la final entre los dos equipos con mayor puntuación, los dos equipos con menor puntuación jugarán el tercer y cuarto puesto. El monitor/árbitro previamente al inicio de la fase final, conformará las parejas de modo equitativo (una pareja estará formada por el jugador que más puntos del equipo haya conseguido y el que menos, la otra pareja estará formada por los dos jugadores restantes).

Cada pareja de cada equipo jugará con las dos parejas del equipo contrario, según sean los equipos finalistas, o los equipos que disputen el tercer y cuarto puesto. En total cada pareja jugará dos partidos, y ganará el equipo que más puntos consiga al sumar las puntuaciones de sus dos parejas. Las reglas serán idénticas a las de la fase previa de la competición salvo algunas modificaciones como son el formato de juego (se pasa de individual a dobles), el espacio de juego, y la introducción de nuevas reglas de juego relacionadas con el servicio.

5.1- Modificación del espacio de juego en la fase final.

Las dimensiones del espacio de juego se aumentarán un metro el ancho de la pista y el cuadro de saque, para ello los jugadores unirán la pista oficial de bádminton con la anexa que está separada un metro utilizando la línea lateral de la pista anexa como nueva línea lateral carrocerero (Figura 3).

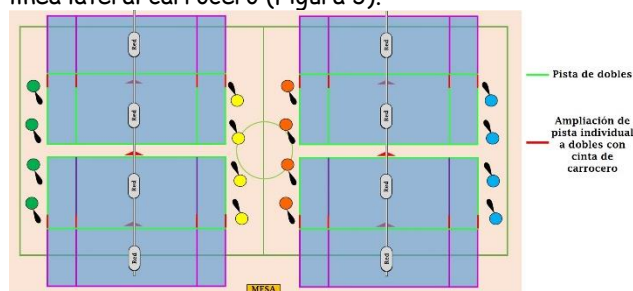


Figura 3. Distribución espacial de la competición final en formato de dobles.

Los propios jugadores marcarán la ampliación del espacio de juego y el cuadro de saque generando unas nuevas dimensiones (autogestión) (Figura 4).

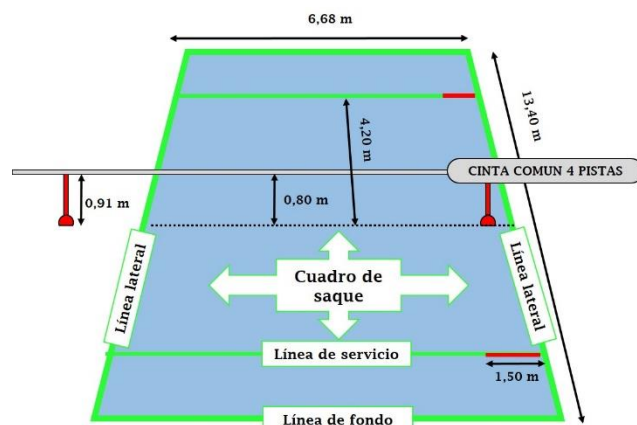


Figura 4. Características del espacio de juego en dobles (fase final).

5.2- Introducción de reglas de saque en la fase final.

Los jugadores sacarán alternativamente, un ejemplo sería primero saca el jugador "A1" luego "D1", en tercer lugar, sacaría "A3" y por último "D4". Una vez saquen todos los jugadores se seguirá con el orden establecido. Nota: si se cometiera algún error en el orden de saque, en el momento que lo detecten se corregiría la situación.

El jugador que sirve podrá hacerlo en cualquier lugar detrás de la línea de fondo, y puede sacar a cualquiera de sus adversarios. Nota: los restadores deben permanecer uno a cada lado de la pista y serán libres de tomar cualquier estrategia de resto, incluso moverse de lado en el servicio (fomento de la creatividad en la resolución de problemas).

6- Reflexión final.

La propuesta competitiva creada fomenta holísticamente gran cantidad de variables relacionadas con un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, pero si queremos extrapolar exactamente esta competición a otro contexto con casi total probabilidad será un fracaso. La clave de esta propuesta es la adaptación a las características de los individuos no que ellos se adapten a la competición. En conclusión, esta competición tiene que ser tomada por el lector como un instrumento moldeable a través del rediseño competitivo, adaptándola tantas veces como se requiera para alcanzar la excelencia en la formación integral de jóvenes tenistas.

7- Referencias bibliográficas

Bayer, D., Ebert, M., & Leser, R. (2017). A comparison of the playing structure in elite kids tennis on two different scaled courts. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 17(1-2), 34-43.

Burton, D., Gillham, A. D., & Hammermeister, J. (2011). *Competitive Engineering: Structural Climate Modifications to Enhance Youth Athletes' Competitive*



MATERIAL Y SESIONES DE FORMACIÓN 2019-2020

TCHOUKBALL

PORTERÍAS, ARCOS, CUADROS DE REBOTE ... 2019-20

201,51 €*
 135 € X 2 porterías
 Con balón, bomba, conos, cable 3m. reglas, manual...
 113'43 €*
 Desde 63 € X 2
 Desde 6'92 €* (for balls)

*Precios con IVA incluido . A todos los modelos hay que sumarle los gastos de envío y el precio es por UNIDAD

SESIÓN de FORMACIÓN de TCHOUKBALL, STACKING, SLACKLINE, MÖLKKY, ROUNDNET o KUBB Duración: de 45 a 120 minutos. Participantes: de 20 a 60. Profesorado Licenciado y especialista. Coste de la actividad: 3 Euros por participante.

STACKING

Juego de 12 vasos, **8'94 €**
 Alfombrilla, **9'95 €**. + gastos de envío



ROUNDNET PRO

Modelo oficial. Contiene: 2 bolas Pro, bomba de inflar y Mochila **1 a 85 €**.
4 a 320 € y 6 a 456 € (+ gastos de envío)



ROUNDNET

La Caja contiene: 1 red de apoyo (5 pedazos de llanta, 5 patas 1 red). 1 bolsa de asas (nylon). 3 bolas. 1 manual de instrucciones. 1 aguja para la bomba. **54 €** + gastos de envío. 3 juegos de Roundnet **147 €** (la unidad sale a 49€). 6 juegos de Roundnet **270 €** (la unidad sale a 45). + gastos de envío.

MÖLKKY Oficial

Modelo oficial del campeonato del mundo. Contiene: 12 bolos, Mølkky, Mølkkaari y caja de madera **1 a 45 €**. **3 a 120 €** (+ gastos de envío)



Mølkky Indoor

6 juegos de molkky indoor **150 €** (la unidad sale a 25 €). + gastos de envío.



KUBB Oficial

Modelo oficial del campeonato del mundo. Contiene bolsa especial **1 a 64,50 €**. **3 a 185 €** (+ gastos de envío)



KUBB

Juego completo oficial AEK + bolsa **30 €**. **4 a 100 €**. **6 a 130 €**. Bolsa de transporte y conservación **3 €**. + gastos de envío



*** SI QUIERES CONSEGUIR ESTE MATERIAL CON DESCUENTO PONTE EN CONTACTO CON NOSOTROS info@apefadal.es Tfno. 644 44 83 04**






www.apefadal.es

JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS - Ficha 86

QUIDDITCH MUGGLE

<p>OBJETIVO</p> 	<p>El Quidditch Muggle es un deporte de contacto. Surge de una fusión de elementos del dodgeball, balón prisionero, rugby o el pillado. Cada equipo está formado por 7 jugadores con escobas entre sus piernas durante todo el partido.</p> <p>El objetivo del juego es conseguir más puntos que el equipo contrario. Se obtendrá 10 puntos cada vez que una Quaffle pase por uno de los aros "mágicos" y el equipo que atrape la Snitch ganará 30 puntos, así como también el partido. Al ser un juego con diferentes roles, cada jugador tendrá unos objetivos concretos: conseguir puntos o evitar que les marquen.</p>
<p>HISTORIA</p> 	<p>Surge de una adaptación del deporte ficticio "Quidditch" creado por la autora británica J.K. Rowling en sus novelas de Harry Potter. Esta adaptación de las novelas a la realidad fue en 2005, en la Universidad de Middlebury (Vermont), por Xander Manshel, un estudiante de primer año que buscaba cambiar la tradición deportiva de su residencia de estudiantes. Tuvo un gran éxito originando un gran número de practicantes.</p> <p>El Quidditch Muggle tiene un reglamento llevado a cabo por la IQA (Asociación Internacional de Quidditch) fundada en 2014. Cuenta con más de 170 equipos, unos 3700 jugadores, campeonatos regionales, nacionales e incluso con una copa del mundo.</p>
<p>TERRENO DE JUEGO Y MATERIAL</p>	<p>El campo tiene forma de píldora ya que se compone de tres zonas: un rectángulo y dos semicírculos.</p> <p>Material necesario: pelotas de foam, de voleibol, pelota de tenis, petos, escobas (churros de piscina), aros, picas y ladrillos (para construir los 6 aros).</p>  
<p>PRINCIPALES REGLAS</p>   	<p>Roles de los jugadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cazador: Anotar con la Quaffle (pelota de voleibol) en los aros jugando en equipo. ▪ Guardián: Proteger los aros mágicos y evitar que hagan punto los cazadores oponentes. ▪ Golpeador: Utilizar la Bludger (pelota de foam) para incomodar a los cazadores para que no anoten punto. Si le dan a un cazador, este quedará noqueado y tendrá que tocar uno de sus aros para volver al juego. ▪ Buscador: Conseguir atrapar la Snitch dorada para conseguir 30 puntos para su equipo. <p>Reglas adaptadas para el ámbito escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada equipo tendrá un guardián, un buscador/cazador, dos golpeadores y tres cazadores. ▪ El juego comienza con todos los jugadores en la línea de aros. A la señal del árbitro "brooms up" todos corren a coger las pelotas que están en la línea de centro del campo. ▪ Si un jugador tiene la pelota en posesión, no se puede desplazar con ella. ▪ Cada jugador solo puede jugar con su pelota (dependiendo del rol de jugador que sea). ▪ Cuando un Cazador es golpeado, tiene que soltar la pelota y no puede intervenir en el juego hasta que toque su aro. ▪ Inicialmente, el buscador ayuda a los golpeadores a conseguir anotar. Solo cuando el árbitro libera la Snitch, los buscadores de cada equipo tienen que atraparla. <p>Otras variaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La Snitch puede ser un jugador neutro, sin churro y con un peto a modo de "colita" la cual tienen que quitarle los buscadores o puedes dar un "raquetazo" a una pelota de tenis. ▪ También puedes fusionar roles como guardián/cazador o el número de golpeadores. ▪ Otra opción sobre los golpeadores es delimitar su zona de juego a los extremos del campo, de esta manera los cazadores jugarán por dentro en un espacio para ellos y diferente.



Para más información y ver su reglamento oficial
 Asociación Española de Quidditch 
asociacionquidditchspana@gmail.com

JOSE ANTONIO DEL FRESNO CAMACHO
 Jose del Fresno 
 @josedelfresno7
josedelfresnocamacho@gmail.com



www.apefadal.es

JUEGOS Y DEPORTES ALTERNATIVOS - Ficha 87

JUGGER

<p>OBJETIVO e HISTORIA</p>	<p>El Jugger es un deporte de equipo, cooperación-oposición e invasión. Su objetivo es conseguir el mayor número de tantos. Cada tanto se obtiene cuando el equipo consigue el Jugg (móvil), lo lleva a la base del equipo contrario y se mantiene en la misma. Surge en Alemania entre 1989-1995 inspirado en la película Sangre de Héroes de 1989</p>
<p>TERRENO MATERIAL y DURACIÓN</p> 	<p>Es un rectángulo de 40x20m con las esquinas "recortadas". Tiene tres bases, una central y dos metas, donde se coloca el Jugg</p> <p>Se juega con un móvil, llamado Jugg, y armas blandas, llamadas Pompfen. Todas las armas deben tener bordes redondeados y estar construidas con materiales blandos. Se pueden usar protectores, rodilleras o guantes siempre que sean blandos. El tiempo se mide en intervalos/piedras (1 interv=2 sg). El partido son dos tiempos de 100 intervalos.</p> 
<p>EQUIPOS</p> 	<p>Dos equipos de 5 personas. Con el siguiente tipo de jugadores/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qwiker o corredor/a: 1 por equipo, puede tocar el Jugg y no puede llevar armas. -Pompfers o luchadores/as: 3 o 4 por equipo, llevan armas, sólo pueden tocar el Jugg con su arma. -Kette o cadenero/a: 1 por equipo, lleva un arma especial, cadena o Kette, una bola blanda unida a una cadena. Tiene reglas especiales
<p>DESARROLLO</p> 	<p>A grito de "3, 2, 1 ¡Jugger!" comienza el partido". Cada uno de los dos equipos salen desde uno de los fondos del terreno de juego donde se encuentra su base. En el centro estará el Jugg. Esta misma dinámica se aplica al inicio de cada punto. El corredor/a trata de hacerse con el Jugg mientras que el resto del equipo tratan de bloquear a sus contrincantes y proteger a su equipo. Cuando una persona es "GOLPEADA" por cualquier arma queda "BLOQUEADA" e inactiva. Tras el golpeo se permanece bloqueado en posición de "ARRODILLADO" dura 5 intervalos (10 sg) u 8 intervalos (16 sg) si el golpeo es realizado por una Kette.</p>
<p>PRINCIPALES REGLAS</p> 	<ul style="list-style-type: none"> -Golpeos: solo se pueden hacer: en una zona de impacto válida, con la parte de golpeo del arma, por un jugador/a activo/a, sin fuerza desmesurada, con el arma correctamente agarrada. -Zona de impacto válida: se puede golpear en todo el cuerpo o vestimenta a excepción de: cabeza, cuello y manos. Se grita ¡Cabeza! o ¡Manos! Sí se produce el golpeo en una de estas zonas no válidas. -Agarre de armas: siempre con dos manos, excepto escudo y espada corta (una con cada mano). -Arrodillado: posición tras un golpeo o falta. Se permanece con una rodilla y el arma en el suelo, contando intervalos con la otra mano colocada en la espalda y sin moverse o dar órdenes. -Protección: es válido protegerse de golpeos con un arma agarrada con una sola mano o con escudo. -Kette: antes de golpear debe girar 180°. Puede golpear con la bola o enrollar (hacer una o). -Pineo: jugador/a activo/a que deja su arma apoyada para prologar el bloqueo (arrodillado) de otro/a. -Carga: golpear con el cuerpo o una parte del arma no válida a un/a contrincante. Es falta grave. -Autoarbitraje y faltas leves: todas las faltas leves son auto-arbitradas. Son faltas leves las que no cambian el tanteo del partido ni suponen un riesgo grave. Sanción: arrodillado 5 intervalos. -Falta grave indirecta: falta leve no auto-arbitrada. Sanción: 5 intervalos de falta leve y 5 extra. -Falta grave directa: acciones voluntarias, temerarias, antideportivas y que pueden incidir en un cambio en el resultado. Sanción: 5 intervalos "in-situ" y 5 intervalos más al inicio del siguiente punto. -Falta penal: evita consecución de un tanto claro. Sanción: otorga el tanto al contrincante. -Descalificación: jugador/a que acumula dos faltas graves. Sanción: expulsión del juego. -Falta técnica: contra el espíritu del deporte o que supone un riesgo importante para la seguridad. Sanción: expulsión del juego y del campo. -Perder el partido: Si un equipo acumula 4 faltas graves perderá inmediatamente el partido.



Para más información
Federación Española de Jugger
www.fejugger.es
www.juggermadrid.com

ANA PÉREZ CUIEL

Physical Education CLIL resources - Game 24

LOOK AHEAD AND PASS

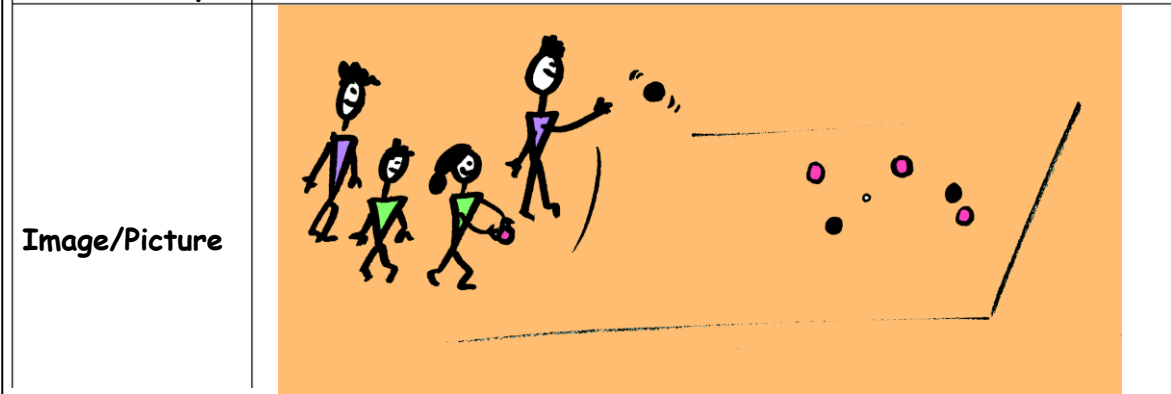
Age	8-9 years old and on
Learning objectives	- Target game in which the players are challenged to control run, receive and pass a ball until they reach the target.
Resources /equipment	Balls, hoops.
Game description	Divide the class into pairs. The game follows this pattern: Player 1 starts with the ball and Player 2 travels forward and then Player 1 sends the ball diagonally to Player 2 (see picture). Then, Player 1 travels forward as Player 2 receives the ball and the pattern is repeated. That is, Player 2 looks for Player 1 and passes the ball diagonally across to Player 1. This continues until the target is reached (e.g. a hoop in which to put the ball).
Assessment criteria	- Players respect the rules of the game - Players coordinate themselves to achieve the common goal (i.e. reach the target)
Contents	- Target games - Work in pairs (communication, synchronization)
Variations	- Increase/decrease the distance to the target. - Increase/decrease the distance between the players. - Use different types of balls (e.g. rugby balls make receptions more difficult)
Specific vocabulary	Target, diagonally
Image/Picture	

JAIME PRIETO BERMEJO

Physical Education CLIL resources - Game 25

EASY PETANQUE

Age	8-9 years old and on
Learning objectives	- Target game in which two opposing teams throw a number of balls trying to get as closer as possible to a little target ball (but or cochon) placed in the playing surface.
Resources /equipment	Balls (the originals are metallic spheres called boules), a little ball (the original is a little wooden sphere called but or cochon), cones (for boundaries)
Game description	Two opposing teams with an equal number of players (e.g. 4 players per team, 4 boules per team). The teams throw alternatively their boules in a rectangular playing area (use cones for boundaries). Players attempt to throw the boule so that it lands as close to the but as possible. In their turn, players from the opposing team attempt to land their boule closer to the but even if this means knocking the opponent's boule out of the way. Teams throw the boules until they have finished. The team that has the boule closest to the but wins and scores one point. Play the best of three rounds.
Assessment criteria	- Players respect the rules of the game - Players decide together who wins each round
Contents	- Target games - Teamwork (communication, team strategy)
Variations	- Increase the number of boules per team. - Make bigger the playing surface
Specific vocabulary	Target, petanque, boules, but, cochon



JAIME PRIETO BERMEJO

PROYECTO "SPORTS STUDENTS AS MENTORS" (SSAMS): ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO TEMPRANO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Olga Rodríguez Ferrán

Alba Aparicio Sarmiento

Antonio Joaquín García

Pilar Sainz de Baranda Andújar

María Jesús Bazaco Belmonte

Universidad de Murcia (Spain)

Otros autores del Proyecto Europeo SSaMs*

*Paul Hopkins y Colin Baker, University of Gloucestershire (England); Liam Kernan, Mengage (England); Noel Richardson y Shane O'Donnell, Institute of Technology Carlow (Ireland), Athanasios Kolovelonis y Marios Goudas, University of Thessaly (Greece); Jana Sklenářková, Ladislav Baloun y Tomas Vyhlidal Palacký University Olomouc (Czech Republic); Caterina Impastato y Jelena Mazaj CESIE (Italy)

Resumen:

El fracaso y el abandono escolar es uno de los problemas más preocupantes del sistema educativo español siendo una problemática que afecta a más del 10% de los jóvenes europeos y al 18,3% de los jóvenes españoles. La prevención de esta problemática está considerada como una de las líneas estratégicas básicas de Europa en materia de educación, proponiéndose reducir estos índices por debajo del 10% en el año 2020. El mentoring es una estrategia de uso común en el trabajo con jóvenes que ofrece un enfoque basado en la evidencia para abordar las conductas problemáticas en los centros educativos y, por tanto, mejorar el rendimiento escolar. El Desarrollo Positivo del Adolescente (DPA) es un modelo de trabajo que se ha utilizado como base para el trabajo con jóvenes, incluye estrategias de intervención como la mentoría y la mediación basada en el concepto de las 5 Ces. El Proyecto Europeo "Sports Students as Mentors" (SSaMs) nace con el objetivo de crear una formación en Mentoring basada en la evidencia científica, dirigida a futuros formadores deportivos en cualquiera de sus ámbitos de intervención profesional.

Palabras clave: actividad físico deportiva, adolescencia, desarrollo positivo del adolescente, inclusión.

"SPORT STUDENTS AS MENTORS" EUROPEAN PROJECT (SSAMS): STRATEGIES FOR THE PREVENTION OF EARLY SCHOOL LEAVING

Abstract

Early school dropout is a major concern of the Spanish education system, being a problem that affects more than 10% of young Europeans and 18.3% of young Spanish people. Addressing this problem is considered one of the basic strategic challenges of Europe in the field of education, with a proposal to reduce these rates to below 10% by 2020. Mentoring is a commonly used methodology used to work with young people, offering an evidence-based approach to address problematic behaviours in schools and therefore improve school performance. Positive Youth Development (PYD) is a working model that has been used as a basis for working with young people, including intervention strategies such as mentoring and mediation based on the 5 C's concept. Therefore, the European Project "Sports Students as Mentors" (SSaMs) has been developed with the aim of creating a programme of training in mentoring using evidence from research and practice, aimed at future sports trainers in any of their fields of professional intervention.

Key-words: sports and physical activity, adolescents, positive youth development, inclusion.

"体育学生担任指导老师"欧洲项目 (SSAMS) : 预防过早辍学的策略

摘要

早期辍学是西班牙教育系统的一个主要问题,这个问题影响了超过10%的欧洲年轻人和18.3%的西班牙年轻人。解决这一问题被认为是欧洲在教育

Rodríguez, O., Alba Aparicio, A., Joaquín, A., Sainz, P., Bazaco, M.,
Otros autores del Proyecto Europeo SSaMs (2019).
Proyecto "Sports Students as Mentors" (SSaMs) estrategias para la
prevención del abandono temprano del sistema educativo.
Revista Pedagógica Adal, 22(38), 25-33

dominio de la fuerza y la resistencia. Este estudio sugiere que el entrenamiento de fuerza y resistencia puede ser una estrategia efectiva para mejorar el rendimiento físico y reducir el riesgo de lesiones en atletas jóvenes. Se recomienda un programa de entrenamiento que incluya ejercicios de fuerza y resistencia, con una supervisión adecuada de un profesional de la salud.

Palabras clave: deporte, fuerza, resistencia, rendimiento físico, lesiones.

1- Introducción.

El abandono temprano del sistema educativo (ATSE) no es una problemática reciente, aunque desde hace unas décadas se ha convertido en un tema crucial objeto de estudio por parte de todo tipo de organizaciones e instituciones (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010).

Diferentes instituciones, publican periódicamente estudios e informes destinados a abordar este gran problema social. Esto da una idea de la consideración que tiene la educación y la preparación de los jóvenes como base fundamental del futuro económico y social de un país (Farel y Kotch, 2005; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010).

Más concretamente, la literatura científica identifica que la repercusión de una educación deficiente o el bajo rendimiento académico de los jóvenes está relacionada con:

- Reducción de las oportunidades laborales y la movilidad social a lo largo de la vida.
- Bajos niveles de salud y calidad de vida.
- Participación en actividades delictivas.

Así, la formación de nivel superior mejora el potencial de ingresos de un individuo y, por lo tanto, su **movilidad social** y las oportunidades para pasar a una clase socioeconómica más alta. La clase socioeconómica influye en otros factores del estilo de vida y en las opciones de vida, incluidos los factores que pueden afectar a la salud (Hadjar, Krolak-Schwerdt, Priem y Glock, 2014; Eurostat, 2019). De hecho, la educación es también uno de los determinantes sociales de la **salud**.

Diferentes estudios demuestran que el logro educativo en la formación de nivel superior está vinculado con mejores índices de salud (Telfair y Shelton, 2012; Waltzinger, Crespo-Cuaresma, Rimplmaier, Sauer y Schneebaum, 2015).

Asimismo, la falta de logros educativos es una característica común en el perfil de los jóvenes delincuentes. En esta línea, existe evidencia científica de que una mala experiencia escolar, el absentismo, la exclusión, las malas calificaciones y la falta de habilidades tienen una correlación con la criminalidad. Así, la participación en actividades delictivas a una edad

temprana puede tener un impacto negativo en las oportunidades en la vida posterior, de ahí la importancia de seguir participando en la educación y obtener un logro académico suficiente (Hawley, Murphy, y Souto-Otero, 2013).

El sistema educativo en España hace tiempo que incluye el desarrollo personal y social entre sus fines educativos, lo que se aplica a nivel práctico a través de la **acción tutorial** de los centros, pero se estima que en la mayoría de los casos no se hace un trabajo sistemático ni intensivo para el desarrollo de las competencias socioemocionales de nuestros adolescentes (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos, y Antolín, 2008).

Es necesario, por tanto, adoptar una política educativa que optimice el desarrollo personal y social del alumnado en la adolescencia y promueva integralmente la prevención del abandono temprano del sistema educativo (Pertegal, Oliva, y Hernando, 2010; Pertegal, 2014). Por ello, resulta crucial la formación específica de los futuros educadores en estrategias de acción tutorial orientadas a tratar con jóvenes en riesgo de abandono temprano del sistema educativo.

Con el objetivo de contribuir a la mejora de la formación de futuros educadores físico-deportivos en educación superior, la Comisión Europea a través de los Proyectos Europeos Erasmus+, ha dotado una propuesta para abordar una de las principales líneas estratégicas europeas en el ámbito educativo. Es decir, la prevención del abandono temprano del sistema educativo, en este caso, a través de la creación de un programa de formación en mentoring para educadores físico deportivos, "Sports Students as Mentors" (SSaMs).

7- La Mentoría como estrategia de intervención

El mentoring es una intervención de uso común y un factor clave en las estrategias que trabajan con los jóvenes ya que ofrece un enfoque basado en la evidencia para abordar las conductas problemáticas en las escuelas, a su vez vinculadas con las posibles conductas,

Rodríguez, O., Alba Aparicio, A., Joaquín, A., Sainz, P., Bazaco, M.,
Otros autores del Proyecto Europeo SSaMs (2019).
Proyecto "Sports Students as Mentors" (SSaMs) estrategias para la
prevención del abandono temprano del sistema educativo.
Revista Pedagógica Adal, 22(38), 25-33

delictivas, y por tanto, mejorar el rendimiento escolar (Philip y Hendry, 1996).

Philip y Hendry definen la mentoría como "Una relación de uno a uno entre un adulto y una persona joven donde el mentor, mayor y experimentado, proporciona apoyo, consejo y desafío" (como se cita en Hall, 2003).

Así, la función principal del mentor es brindar orientación y apoyo a un joven en función de los requisitos específicos de desarrollo de esa persona. Desglosando sus funciones destacan los siguientes roles:

- Proporcionar asesoramiento y orientación, hacer sugerencias sobre cómo se pueden mejorar las cosas y proporcionar comentarios al aprendiz sobre cómo está progresando.
- Escuchar. El joven tendrá alguna perspectiva sobre su futuro. El mentor no solo brinda consejos, sino que también actúa como una caja de resonancia de sus ideas y preocupaciones sobre los problemas escolares y sus futuras opciones académicas y profesionales.
- Identificar recursos para ayudar al joven a mejorar su desarrollo personal y lograr sus objetivos. Los recursos pueden plantearse a través de diferentes vías. Estos pueden incluir la identificación de ayudas para el aprendizaje, como libros de texto o sitios web, visitar otras organizaciones que pueden proporcionar información o ayudar a lograr un objetivo. También pueden enfocarse a través de la búsqueda de una fuente de financiación para permitir que un aprendiz vaya a la universidad o se inscriba en un programa de capacitación.
- Actuar como un amigo crítico para guiar y ayudar al joven a través de decisiones que puedan impactar en el logro de su objetivo, proporcionando una crítica constructiva según corresponda.

Un mentor puede sentir que debe asumir otros roles en lugar de derivar a los servicios apropiados o personas que estén designadas profesional o legalmente para asumir esos roles. Por ello, vale la pena señalar lo que no es un mentor:

- No es un padre, un tutor/guardia legal o un trabajador social: sus responsabilidades no son proporcionar comida, refugio y ropa, ni garantizar que el joven asista a la escuela.
- No es un psicólogo, psiquiatra o psicoterapeuta: sus responsabilidades no son brindar ayuda a las personas con enfermedades mentales o angustia.
- No es un profesional sanitario: sus responsabilidades no son el tratamiento y cuidado médico de la persona, no debiendo tratar o recomendar terapias basadas en sus propias ideas y experiencias.

En definitiva, si el mentor está preocupado por la salud o el bienestar de su aprendiz, debe actuar como un "agente de recursos", indicando a sus pupilos los servicios y recursos, y asegurándose de que tengan acceso a ellos según sea necesario. Para realizar un trabajo exitoso de mentoría se consideran deseables una serie de cualidades que el mentor debe tener para conseguir el éxito en el tándem mentor-joven. Éstas incluyen:

- Ser un buen modelo a seguir.
- Poseer conocimiento de sí mismo y aceptación.
- Ser un defensor y tener interés en desarrollar a otras personas.
- Respetar la diversidad.
- Ser bien organizado y brindar confianza.
- Ser entusiasta y alentador.
- Ser un potenciador de retos.
- Poseer la capacidad de formar relaciones profesionales con los jóvenes.

Además de las cualidades deseables para un buen mentor, también hay un conjunto de habilidades necesarias para asegurar una relación productiva; el mentor debe ser capaz de:

- Construir una buena relación (por ejemplo, identificar áreas donde el mentor y el joven tienen cosas en común).
- Escuchar lo que se dice e identificar su significado (por ejemplo, escuchar activamente, analizar lo que se dice).
- Preguntar para comprender (por ejemplo, preguntas abiertas para permitir la discusión).
- Acción rápida (por ejemplo, ser decisivo, no prometer cosas que no se hacen).

Gestionar objetivos y metas para que se alcancen (por ejemplo, llevar a cabo ciertas acciones y tomar medidas para desarrollar la situación). Este conjunto de habilidades está respaldado por las buenas habilidades de comunicación esenciales que debe tener cualquier mentor para que el tándem "mentor-joven" pueda dar fruto. Unas buenas habilidades de comunicación incluyen:

- Hablar (por ejemplo, claro, conciso, deliberado, anunciar).
- Escuchar activamente (por ejemplo, mostrando interés, escuchando cuidadosamente y con atención).
- Mostrar empatía (por ejemplo, mostrando interés: mencionar si has experimentado una situación similar. Escuchar cuidadosamente y mostrar compasión).

Rodríguez, O., Alba Aparicio, A., Joaquín, A., Sainz, P., Bazaco, M., Otros autores del Proyecto Europeo SSaMs (2019). Proyecto "Sports Students as Mentors" (SSaMs) estrategias para la prevención del abandono temprano del sistema educativo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 25-33

- Desafío (por ejemplo, pregunta apropiadamente, explora la situación y la justificación de las acciones).
- Preguntas (por ejemplo, preguntas abiertas para alentar la discusión, ambos deberían cuestionar todo).
- Parafrasear (por ejemplo, replantear la situación usando sus términos, claridad).
- Resumir (por ejemplo, resumir continuamente, afirmale que entiendes su situación).
- Dirigir la atención (por ejemplo, que muestra interés y cuida a su aprendiz).
- Proporcionar información (por ejemplo, fuentes online o libros, folletos, etc.).
- Asesoramiento y orientación (por ejemplo, dirigiendo al joven hacia la información que necesita y al objetivo que está tratando de lograr).

8- Un modelo para la Mentoría: El Desarrollo Positivo del Adolescente y las 5 Ces.

La mayoría de los programas escolares de promoción de la salud dirigidos a la población adolescente han partido de un modelo de déficit y se han centrado en la prevención de conductas de riesgo como la violencia o el consumo de sustancias. En la actualidad este modelo está siendo sustituido por otro de desarrollo positivo que pretende promover la competencia y el desarrollo adolescente saludable, y que elige la escuela como un contexto idóneo para llevar a cabo programas de promoción de la salud (Pertegal, Oliva, y Hernando, 2010).

El Desarrollo Positivo del Adolescente (DPA) es un modelo de trabajo que proporciona un cuerpo de evidencia reconocido y bien investigado que se ha utilizado como base para el trabajo con jóvenes, incluyendo el trabajo de mentoría y el concepto de las 5 Ces.

El modelo de Desarrollo Positivo del Adolescente (DPA) no ve a los jóvenes a través de un enfoque basado en sus déficits o como problemas que deben manejarse, sino que reconoce el potencial y las fortalezas de todos los jóvenes y su capacidad para cambiar su comportamiento y adquirir nuevas habilidades de comportamiento, cultivar nuevos intereses, desarrollar su capacidad cognitiva, sus habilidades y establecer nuevas relaciones sociales. Pasa de un enfoque de 'un problema a arreglar' a un enfoque de 'recurso a construir'.

Este modelo reconoce que sólo prevenir comportamientos de riesgo como el consumo de alcohol y sustancias por menores de edad, fumar, el acoso escolar y el vandalismo, no es suficiente, y que el trabajo en estas y otras preocupaciones debe combinarse con un trabajo

que promueva un comportamiento positivo de los jóvenes para que éstos puedan contribuir socialmente como adultos responsables.

Por lo tanto, este modelo considera cómo el potencial y las fortalezas de los jóvenes pueden ser utilizados y añadidos con las fortalezas de las familias, las escuelas y las comunidades, para permitir su propio desarrollo saludable y el de otros.

En todos los entornos, los adultos comprometidos, capaces y solidarios son reconocidos como el activo de desarrollo más importante asociado con el modelo de Desarrollo Positivo del Adolescente (DPA) y con el descenso de problemas y comportamientos de riesgo entre los jóvenes. Este modelo se alinea bien conceptualmente con otras teorías basadas en fortalezas, incluida la sociología del concepto de salud de salutogénesis (lo que crea, apoya o mejora nuestra salud) y el concepto de psicología del desarrollo positivo de Flourishing (Antonovsky 1996; Beier, Rosenfeld, Spitalny, Zansky y Bontempo, 2000; Di Fabio y Kenny, 2018; Goudas y Giannoudis, 2008; Super, Verkooijen y Koelen, 2018).

Los mentores son reconocidos como el activo más eficaz para el modelo de Desarrollo Positivo del Adolescente (DPA) en cualquier entorno social. Este modelo utiliza un concepto llamado 5 Ces. Las 5 'Ces' proporcionan una base para el trabajo con jóvenes, incluido el trabajo de mentoría. Las 5 Ces son:

- Competencia: habilitar y tener una visión positiva de las acciones de una persona en áreas específicas - sociales, académicas, cognitivas, de salud y vocacionales.
- Confianza: un sentido de autoestima y autoeficacia.
- Conexión: tener vínculos positivos con personas e instituciones - compañeros, familia, escuela y comunidad.
- Carácter: respeto por las normas sociales y culturales, posesión de normas para el comportamiento correcto, un sentido de lo correcto y lo incorrecto, y la integridad.
- Cuidado: tener simpatía y empatía por los demás.

Una sexta 'Ce' emerge si se evoluciona en las 5 Ces anteriores:

- Contribución: a sí mismo, familia, comunidad y las instituciones de la sociedad (Lerner, 2005; Lerner, Brittan y Fay, 2007; Zarrett y Lerner, 2008).

Rodríguez, O., Alba Aparicio, A., Joaquín, A., Sainz, P., Bazaco, M., Otros autores del Proyecto Europeo SSaMs (2019). Proyecto "Sports Students as Mentors" (SSaMs) estrategias para la prevención del abandono temprano del sistema educativo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 25-33

Las 5 Ces o 6 Ces pueden utilizarse para desarrollar el trabajo con el joven y actuar como un punto focal para la discusión. Como mentor, puede nutrir los activos de un aprendiz trabajando en los atributos y características de cada 'C'.

9- Formación en mentoring para educadores físico-deportivos.

La formación SSaMs tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes de Ciencias del Deporte competencias en mentoría para trabajar con jóvenes con la intención final de guiarles en sus opciones educativas y profesionales y evitar el abandono escolar prematuro. Para ello, utiliza una metodología de mentoría basándose en las fortalezas de los jóvenes y el Desarrollo Positivo del Adolescente (DPA).

Esta formación proporciona materiales para seis sesiones teóricas y orientaciones para el trabajo en seis sesiones prácticas desarrolladas en centros educativos. En este sentido, cada sesión teórica proporciona a los estudiantes un texto sobre el tema de cada una de las sesiones. A los profesores se les proporcionan las presentaciones en Power Point de cada sesión, junto con los planes de las sesiones con orientaciones y los recursos necesarios para impartir las sesiones (figura 1).

Los contenidos de la formación SSaMs son:

- Sesión 1. Análisis del contexto para el trabajo con jóvenes, centrándose en aspectos como la educación, la movilidad social, la salud, la criminalidad, la asunción de riesgos y la cultura.
- Sesión 2. El papel del mentor: qué es un mentor y qué no es un mentor; tareas principales de un mentor; y cualidades deseables en un mentor.
- Sesión 3. Establecimiento de límites, construcción de las relaciones de mentor-joven y salvaguarda.
- Sesión 4. Desarrollo del modelo de mentoring: Desarrollo Positivo del Adolescente y las 5 Ces.
- Sesión 5. Habilidades para la vida y establecimiento de metas.
- Sesión 6. Apoyo a la salud emocional y mental de los jóvenes.
- Sesiones de 7ª a 12ª. Principios y apoyo para las sesiones prácticas de mentoring (sólo para profesores).



Figura 1. Formación SSaMs con alumnado de Ciencias del Deporte (Universidad de Murcia)

Además, la formación SSaMs proporciona a los alumnos:

- Un ejemplo cumplimentado del Cuaderno de Reflexión del Mentor y otro sin completar para que puedan utilizar durante las prácticas. En este cuaderno los estudiantes pueden revisar las 5 Ces y realizar un diario de anotaciones sobre cada una de ellas, unos indicadores para identificar los activos de desarrollo de los que dispone el aprendiz, una serie de preguntas que pueden ayudar a reflexionar al aprendiz sobre el curso de su vida (cuáles son sus necesidades, qué debe hacerse y los recursos necesarios para cambiar una situación) y para finalizar una serie de consejos que pueden ayudar al mentor sobre cómo mejorar la salud mental de los aprendices.
- Estudios de casos con ejemplos para trabajar los contenidos vistos durante las clases teóricas.
- Tarjetas indicadoras sobre las 5 Ces, en las que se explica cada una de ellas y se exponen ejemplos para trabajarlas con los aprendices.
- Ejemplos de reglas básicas que pueden servir de guía a los estudiantes para utilizar o crear las suyas propias durante las prácticas.

Por último, una vez finalizada la formación, se realiza un análisis de su eficacia a través de un cuestionario, que deben completar los mentores formados (anexo). Este proceso permitirá hacer reajustes en posteriores

Rodríguez, O., Alba Aparicio, A., Joaquín, A., Sainz, P., Bazaco, M., Otros autores del Proyecto Europeo SSaMs (2019). Proyecto "Sports Students as Mentors" (SSaMs) estrategias para la prevención del abandono temprano del sistema educativo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 25-33

formaciones en función de las necesidades del alumnado y de las demandas cambiantes del entorno laboral en el que desarrollarán las competencias adquiridas.

Los aspectos que se recogen en el cuestionario son los siguientes:

- Comprensión del curso: adecuación de objetivos y materiales.
- Confianza y seguridad que les ha aportado el curso para desarrollar la función de mentor.
- Autopercepción de competencia tras recibir la formación.
- Aspectos positivos y negativos de la formación.
- Sugerencias.

10- Conclusiones.

Existe la necesidad de mejorar la formación de futuros educadores físico-deportivos, así como la formación permanente de profesores de Educación Física en activo, para la adquisición de competencias y estrategias de acción tutorial con jóvenes en riesgo de abandono temprano del sistema educativo, a fin de favorecer un logro académico suficiente.

Del trabajo en equipo de una asociación estratégica bajo la financiación de la convocatoria Erasmus +, se han producido materiales formativos eficientes, basados en evidencia científica para el desarrollo de una formación específica en mentoring para educadores físico-deportivos. Con ello, se contribuye a una de las líneas estratégicas principales de Europa en materia educativa, la reducción del abandono escolar temprano del sistema educativo.

11- Aplicaciones prácticas.

La formación SSaMs se puede impartir dentro de las asignaturas de grado relativas a la acción tutorial y el deporte o aspectos sociológicos. También se puede plantear como formación o estudio propio de la Universidad. Los destinatarios podrán ser futuros profesores de Educación Física o profesores en activo.

Asimismo, puede ser enfocada hacia aquellos profesionales del ámbito deportivo que consideren contribuir en la consecución del éxito educativo de sus deportistas. En este sentido, la formación SSaMs también podría incluirse en los cursos de técnico deportivo y técnico deportivo superior, ciclos formativos de grado medio y grado superior.

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido llevado a cabo por cinco universidades europeas, Universidad de Gloucestershire en Reino Unido, Universidad de Thessaly en Grecia, Universidad de Palacký en República Checa, Instituto tecnológico de Carlow en Irlanda y Universidad de Murcia en España, y un centro superior de estudios, CESIE (Italia), bajo la financiación del programa Erasmus+ de la Unión Europea (KA2 Strategic Partnership for Higher Education): SSaMs - Training Sports Students as Mentors o Sport Students as Mentors for Boys and Young Men (2017-1-UK01-KA203-036698).

Referencias Bibliográficas

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11 - 18.
- Beier, S. R., Rosenfeld, W. D., Spitalny, K. C., Zansky, S. M., & Bontempo, A. N. (2000). The Potential Role of an Adult Mentor in Influencing High-Risk Behaviors in Adolescents. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 154(4), 327-331.
- Di Fabio, A. & Kenny, M. E. (2018). Intrapreneurial Self-Capital: A Key Resource for Promoting Well-Being in a Shifting Work Landscape. *Sustainability*, 10(9), doi:10.3390/su10093035.
- Education and Social Mobility in Europe: Levelling the Playing Field for Europe's Children and Fuelling its Economy.
- Eurostat. Children at risk of poverty or social exclusion.
- Eurostat. Quality of life in Europe - facts and views - health. Available from: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Quality_of_life_in_Europe_-_facts_and_views_-_health.
- Farel, A. M. & Kotch, J. B. (2005). The child from 1 to 4: the toddler and preschool years. En: J. B. Kotch. (Ed.). *Maternal and child health: programs, problems and policies in public health*. (159-201). Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa"

Rodríguez, O., Alba Aparicio, A., Joaquín, A., Sainz, P., Bazaco, M., Otros autores del Proyecto Europeo SSaMs (2019). Proyecto "Sports Students as Mentors" (SSaMs) estrategias para la prevención del abandono temprano del sistema educativo. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 25-33

- Goudas, M. & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction, 18*(6), 528-536.
- Hall, J.C. (2003). *Mentoring and Young People. A literature review*. York: Scottish Council for Research in Education. Research Report 114.
- Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2013). Prison education and training in Europe. Current state-of-play and challenges. A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting. European Commission.
- Is school-wide positive behavior support an evidence-based practice? Office of Special Education Programs Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports Web site. <http://www.pbis.org/research/default.aspx>. Accessed June 30, 2012.
- Lerner, R. M. (2005). Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases. En *White paper prepared for: Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council*, Washington, DC. September 9, 2005. National Research Council/Institute of Medicine. Washington D.C., Estados Unidos: National Academy of Sciences.
- Lerner, R. M., Brittan, A. S., & Fay, K. E. (2007). Mentoring: A key resource for promoting Positive Youth Development. *Research in Action, 1*.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M., & Antolín, A. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Pertegal, M. A., Oliva, A., & Hernando, A. (2010). Promoting positive youth development through school-based programmes. *Cultura y Educación, 22*(1), 53-66, DOI: 10.1174/113564010790935169.
- Pertegal, M.A. (2014). Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla)
- Philip, K. & Hendry L. B. (1996). Young people and mentoring—towards a typology? *Journal of Adolescence, 19*(3), 189-201.
- Super, S., Verkooijen, K. & Koelen, M. (2018). The role of community sports coaches in creating optimal social conditions for life skill development and transferability - a salutogenic perspective. *Sport, Education and Society, 23*(2), 173-185.
- Telfair J., & Shelton T. L. (2012). Educational Attainment as a Social Determinant of Health. *North Carolina Medical Journal, 73*(5), 358-365.
- Waltzinger, W., Crespo-Cuaresma, J., Rumlmaier, B Sauer, P y Schneebaum, A. (2015). Education and Social Mobility in Europe: Levelling the Playing Field form Europe's Children and Fuelling its Economy. Available from: https://epub.wu.ac.at/4720/1/WWWforEurope_WPS_no080_MS19.pdf.
- Zarrett, N., & Lerner, RM. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends, 11*(1). Available from: <https://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/01/Youth-Positive-Development.pdf>

Recibido 02-04-2019
Aceptado 22-05-2019

Olga Rodríguez Ferrán
olga.rodriguez@um.es
Universidad de Murcia
Facultad de Ciencias del Deporte
C/Argentina s/n Campus de San Javier
30720 - Santiago de la Ribera-San Javier (Murcia)

Rodríguez, O., Alba Aparicio, A., Joaquín, A., Sainz, P., Bazaco, M.,
Otros autores del Proyecto Europeo SSaMs (2019).
Proyecto "Sports Students as Mentors" (SSaMs) estrategias para la
prevención del abandono temprano del sistema educativo.
Revista Pedagógica Adal, 22(38), 25-33



Comentarios sobre el curso:

7. Comenta qué aspectos crees que fueron bien durante el curso:

8. Comenta qué piensas que debería mejorarse del curso:

9. Utiliza este espacio para comentar cualquier aspecto que quieras añadir:

Gracias por completar este cuestionario. Tus respuestas serán de gran ayuda para el desarrollo y la mejora de los materiales del curso.

Tema 4. En una escala de 0 a 10. Señala con un círculo tu intención de aplicar lo aprendido en este curso durante los próximos 6 meses (ten en cuenta que 0 es "ninguna intención").

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

	Ambito formal (colegios)	Contexto informal (p.e. clubes juveniles, trabajo comunitario, clubes deportivos)	En ambos contextos
En los próximos 6 meses es más probable que use las habilidades de <i>mentoring</i> que he aprendido en este curso en:			
Mis habilidades serán más útiles y efectivas en:			

5. Experiencias personales positivas durante el curso

Permitenos conocer cualquier experiencia positiva que hayas vivenciado durante el curso, o bien durante el período práctico con jóvenes (por favor, no incluyas el nombre propio de ningún joven):

6. Experiencias personales negativas durante el curso

Permitenos conocer cualquier experiencia negativa que hayas vivenciado durante el curso, o bien durante el período práctico con jóvenes (por favor, no incluyas el nombre propio de ningún joven):





ANEXO I - Educadores físico-deportivos como mentores: Cuestionario piloto

El curso desarrollado se enmarca dentro del Proyecto europeo "Sports Students as Mentors (SSaMs)", que cuenta con la colaboración de cinco universidades y una ONG. El curso se ha desarrollado con el fin de dotar a los jóvenes estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de conocimiento y competencias suficientes para el trabajo de mentoría o mentoring con jóvenes que se encuentran en edad escolar. El objetivo de la mentoría no es otro que alentar y dar apoyo a los jóvenes para que permanezcan en el Sistema educativo y continúen sus estudios. Por tanto, la tarea de mentoría incluiría ayudarles a mejorar en su logro académico mediante el apoyo emocional y la proporción de herramientas para la mejora de su bienestar.

El presente cuestionario trata de recopilar tus opiniones personales sobre el curso del que acabas de formar parte. La información que proporciones ayudará al equipo del Proyecto SSaMs a identificar áreas de mejora para futuras ediciones del curso. El cuestionario es totalmente anónimo y los resultados que se deriven del mismo serán tratados con estricta confidencialidad. Muchas gracias por tu participación, valoramos mucho tus aportaciones.

Si tienes cualquier pregunta sobre el cuestionario o el curso SSaMs, no dudes en contactar con el gestor del Proyecto: Dr. Colin Baker, University of Gloucestershire, UK: cmbaker@glos.ac.uk.

A.- Sexo biológico (masculino/femenino): _____

B.- Edad (en años): _____

C.- Nacionalidad: _____

D.- ¿Dónde hiciste el curso? *: _____

*En una Universidad o en otra institución.



Escala:

1. = Muy en desacuerdo; 2. = En desacuerdo; 3. = Neutro; 4. = De acuerdo; 5. = Muy de acuerdo

#Pregunta		1	2	3	4	5
Tema A. Comprensión del curso:						
1	El objetivo del curso está claro					
2	Los materiales del curso eran fáciles de entender					
3	El curso ha sido importante para mí					
4	Haber hecho este curso me ayudará					
Tema B. Confianza y seguridad:						
1	Me siento con más confianza de cara a trabajar con jóvenes					
2	Me siento con confianza para proporcionarles o mostrarles recursos					
3	Me siento con más seguridad para mentornizar a jóvenes					
4	Me siento con más confianza para apoyar y ayudar a los demás					
5	Me siento con más seguridad para derivar hacia otros servicios o recursos de ayuda					
Tema C. Competencia:						
1	Me siento competente para poner en práctica las habilidades de mentoring que he aprendido					
2	Me siento competente para poner en práctica la metodología del "Desarrollo Positivo de la Juventud"					
3	Me siento competente utilizando las 5Cs para mejorar la resiliencia de los jóvenes					

INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL JUEGO EN TIEMPO DE RECREO PARA ALUMNADO CON AUTISMO. PROGRAMA PATIOS Y PARQUES DINÁMICOS Y PROYECTO ¿A QUÉ JUGAMOS?

Olga Rodríguez-Ferrán

Universidad de Murcia (Spain)

Rosa de los Ángeles Fernández Lagar

Gabinete Entramados. Programa Patios y Parques Dinámicos (Spain)

Carlos García Junco

Universidad de Oviedo (Spain)

Resumen:

El Programa de Inclusión Social a través del Juego, Patios y Parques Dinámicos, propicia la libre participación del alumnado en juegos y dinámicas lúdicas. Lejos de dirigir el recreo, con el programa se interviene para alcanzar la participación y disfrute de todo el alumnado con toda su variabilidad personal. Este programa se centra en un primer momento en propiciar la inclusión del alumnado dentro del espectro del autismo y extendiéndose a alumnado con otras dificultades o circunstancias personales. El estudio de caso ¿A qué jugamos? Hace una evaluación sistemática del programa obteniendo unos magníficos resultados.

Palabras clave: Inclusión, Trastorno del Espectro Autista, Juego, Infancia, Recreo, Educación Infantil, Educación Primaria.

SOCIAL INCLUSION THROUGH THE GAME IN RECESS TIME FOR STUDENTS WITH AUTISM. "SCHOOL RECESS TIME AND DYNAMIC PLAYGROUNDS" PROGRAM AND "WHAT DO WE PLAY" PROYECT

Abstract

The Program of Social Inclusion through "School Recess and Dynamic Playgrounds" encourages the free participation of students in games and play dynamics. Far from directing the recess, the average program to achieve participation and enjoyment of all students with all their personal variability. This program focuses in a first moment to promote the inclusion of students within the spectrum of autism and extending to students with other difficulties or personal circumstances. The case study What do we play? makes a systematic evaluation of the program obtaining some magnificent results.

Key-words

Inclusion, Autism Spectrum Disorder, Game, Childhood, Recess time, Pre-school, Primary School.

通过游戏手段来帮助自闭症学生的社交融合项目—“课间休息时间和动态操场”项目和“我们玩什么”项

摘要:

通过“课间休息和动态操场”的社交融合项目来鼓励学生自由参与游戏和进行动态游戏。与指导课间休息不同的是，一般的课间活动是在不考虑所有学生的自身特点而实现所有学生的参与和享受。该项目的重点是在第一时间内促进自闭症学生的融入，并扩大到有其它困难或个人情况的学生

。个案研究“我们玩什么？”对该方案进行了系统的评价，并取得了较好的效果。

关键词：融入，自闭症谱系障碍，游戏，童年，课间休息时间，学前，小学

Key-words

Inclusion, Autism Spectrum Disorder, Game, Childhood, Recess time, Pre-school, Primary School.

Rodríguez, O., Fernández, R., García, C., (2019). Inclusión social a través del juego en tiempo de recreo para alumnado con autismo. Programa patios y parques dinámicos y proyecto ¿a qué jugamos?. Revista Pedagógica Adal, 22(38), 34-39



1. Introducción.

Los sistemas educativos actuales viven un proceso de búsqueda de una excelencia educativa que en muchos casos se limita a los buenos resultados académicos de su alumnado. Sin embargo, en otros se vive una evolución del concepto de excelencia que enraíza con el desarrollo inclusivo de su día a día fundamentado en las premisas de la equidad educativa y el uso de las buenas prácticas inclusivas (Lagar, 2018).

La escuela inclusiva es un reto, un proceso en el que estamos inmersos y en el que el docente debe actuar como agente activo inclusivo tanto dentro del aula como fuera de ella. En este sentido, el recreo es un periodo lectivo más donde la diversidad del alumnado debe de ser respetada e incluida propiciando su participación y su disfrute.

La palabra recreo evoca automáticamente el concepto de juego. Pero la realidad es que no todo el alumnado accede de una manera instantánea a ese juego. Los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) se encuentran con mayores dificultades, presentándose como uno de sus mayores retos a lo largo de la jornada escolar (Nielfa, 2016). Según Wenner (2011) *“ el juego libre resulta crucial para que una persona llegue a ser socialmente competente, maneje el estrés y desarrolle habilidades cognitivas”*.

La situación de libre albedrío que se da en el recreo hace que el alumnado escoja lo que hacer durante su tiempo libre y esto puede favorecer el desarrollo del aislamiento o de la socialización, de la violencia o convivencia (Gómez-Landero y Reguera-López, 2009). El juego ha estado presente y ligado a la especie humana desde prácticamente su aparición. Diversos estudios de antropología confirman esta teoría (García, 2018).

Por eso resulta tan importante la actuación del docente en el recreo, de educar para el ocio sano proponiendo la posibilidad de compaginar descanso, desayuno y juego (Díaz, 2014), y estableciendo normas que favorezcan ante todo la socialización, participación, las interacciones personales haciendo resistencia a la inactividad y el sedentarismo (Gómez-Landero y Reguera-López, 2009).

En este sentido, es fundamental contar con una figura que guíe y reconduzca al alumnado con TEA en estas actividades dotándolo de recursos, apoyos y herramientas necesarias con las que puedan sentir confianza a la hora de establecer relaciones interpersonales (Lagar, 2015; García, 2018).

EL Programa de Inclusión Social a través del juego “Pacios y Parques Dinámicos” (Lagar, 2015) nace en 2011

en Asturias (España) con el objetivo de favorecer la inclusión del alumnado con autismo en un primer momento ampliándose a cualquier alumno o alumna que presente dificultades para acceder de manera espontánea al juego en tiempo de recreo más tarde. En el caso de los niños con TEA, generalmente, la opción de juego libre llega tras enseñarles cómo jugar y sobre todo cómo hacerlo con sus iguales.



Figura 1. Moldeando en el juego al niño con TEA.

El estudio de caso recogido en la obra *¿A qué Jugamos?* (García, 2018) se ha desarrollado en un centro educativo de Educación Primaria en Oviedo (Asturias) y ha demostrado la utilidad del programa.

2. Características del TEA y estrategias metodológicas para facilitar su inclusión.

La concepción del autismo ha cambiado significativamente en el trascurso de los últimos años. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948), sigue catalogando el TEA (Trastorno del Espectro Autista) como trastorno generalizado del desarrollo. En cambio, una de las referencias internacionales de mayor relevancia, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) desarrollado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (American Psychiatric Association, o APA) en su última actualización (DSM-V, 2013) clasifica el TEA como un Trastorno del Neurodesarrollo, incluyendo en la misma clasificación los siguientes trastornos: discapacidad intelectual, trastornos de la comunicación, trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), trastorno específico del aprendizaje y trastornos motores.

Se define el TEA como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por la alteración de la interacción social, de la comunicación (verbal y no verbal) y el comportamiento restringido y repetitivo (DSM-V, 2013). Además de estos patrones, y a diferencia de sus

Rodríguez, O., Fernández, R., García, C.,(2019). Inclusión social a través del juego en tiempo de recreo para alumnado con autismo. Programa patios y parques dinámicos y proyecto ¿a qué jugamos?.. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 34-39

anteriores versiones, incluye otra manifestación caracterizada por una cierta hiper o hiposensibilidad ante estímulos sensoriales y un interés inusual por aspectos sensoriales del entorno (Bedoya, Blandón y Osorio, 2014).

Para trabajar con niños con TEA es necesario comprender sus características cognitivas, pudiendo así, detectar mejor cuáles pueden ser sus dificultades en el ámbito escolar. Con ello se facilitará la comprensión de su entorno y se les podrá guiar en la relación con sus iguales (Muñoz y Ruiz, 2018). Sin embargo, se debe considerar que el alumnado con estas características presenta una gran variabilidad en el desarrollo personal del cuadro diagnóstico si bien se dan una serie de características comunes que se hacen palpables a tener en cuenta para cualquier intervención y concretamente para la que se desarrolla en el presente trabajo para el tiempo de recreo.

Diferentes autores (Muñoz y Ruiz, 2018; Yañez, 2017) destacan como características cognitivas a tener en cuenta las analizadas en la Teoría de la Mente, la dificultad de anticipación, la Teoría de la Coherencia Central, la Teoría de las disfunciones ejecutivas y las alteraciones sensoriales. Se desglosan a continuación estas condiciones asociando las barreras que el entorno escolar puede presentar a este alumnado:

La Teoría de la Mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985) es la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas. En el ámbito escolar se traduce en dificultades a la hora de respetar las normas de juego como el respeto de turnos, mantener la cordialidad en determinados momentos y un déficit de empatía hacia los demás lo cual puede llevarles a no entender las consecuencias en los compañeros/as por su propio comportamiento. Así, tener en cuenta la Teoría de la Mente es una parte fundamental para ayudarles a desarrollar estrategias que mejoren sus habilidades sociales.

Las personas con TEA presentan una dificultad de anticipación y para predecir lo que va a ocurrir en su entorno. Como consecuencia, surgen las conductas estereotipadas, rituales, preferencia por situaciones cotidianas, rutinarias y entornos conocidos. En el ámbito escolar, esta condición, se puede traducir en barreras para la aceptación de situaciones novedosas o en entornos naturales muy cambiantes.

La dificultad de las personas con TEA para percibir una información general dentro de un entorno con más informaciones, centrándose habitualmente en detalles o aspectos parciales fue recogida por Utah Frith en 1989 bajo el nombre de la Teoría de la Coherencia Central. En el contexto escolar se puede traducir, entre otras, en la

dificultad de atención a las explicaciones del profesor o compañeros, dificultad de comprensión de los objetivos o requerimientos generales de la actividad que se está desarrollando.

Las funciones ejecutivas, son un conjunto de habilidades cognitivas que se utilizan para llevar a cabo actividades de manera autónoma. Para los niños con TEA algunas dificultades concretas que se derivan de este déficit son (Muñoz y Ruiz, 2018):

- Dificultades en tareas de organización.
- Literalidad en la comprensión de enunciados.
- Dificultades con el cambio de entorno en la tarea.
- Falta de iniciativa en la resolución de problemas.
- Falta de sentido en lo que se está haciendo.



Figura 2. Anticipación de la sesión de Patios Dinámicos en el Valle de los Pedroches

El perfil sensorial en una persona con TEA debe de ser muy tenido en cuenta ya que se ha observado la hipo o hipersensibilidad que presentan muchos niños con autismo, lo cual les hace vivir determinadas situaciones o ambientes como agresivos. Estas circunstancias, en el entorno escolar, suelen dificultar la presencia del niño con TEA en espacios ruidosos durante el recreo y alteraciones en momentos concretos como las sirenas de inicio y fin de este periodo o el sonido de un silbato o de un grito, entre otros.

Así, se puede concretar que algunas dificultades que pueden determinar la participación en el juego de un niño con TEA en el tiempo de recreo son las siguientes (Martos, Ayuda, Freire, González y Llorente, 2014):

Rodríguez, O., Fernández, R., García, C., (2019). Inclusión social a través del juego en tiempo de recreo para alumnado con autismo. Programa patios y parques dinámicos y proyecto ¿a qué jugamos?. Revista Pedagógica Adal, 22(38), 34-39

- Dificultad para respetar turnos de juego.
- Necesidad de estar solo para deshacerse del estrés acumulado en el aula.
- No flexibilización en las normas de juego con respecto a las propias o aprendidas.
- Dificultad en la aceptación de la derrota o la victoria.
- Dificultad para solucionar problemas interpersonales.
- Dificultad en la atención a comunicaciones verbales.

Esta relación de teorías y dificultades se conjugan con la personalidad del alumnado con TEA y el entorno en que se desenvuelve por lo que las estrategias metodológicas que se presentarán son de tipo genérico. En este sentido, se debe tener en cuenta la perspectiva neuropsicológica de Yañez (2016) quien propone los siguientes tipos de intervención para asegurar la Accesibilidad Cognitiva:

- Modificaciones en el ambiente (p. e.: evitar estímulos distractores del entorno).
- Metodologías de enseñanza muy estructuradas.
- Cambiar la naturaleza de las tareas que se espera que el niño lleve a cabo: tareas breves, explícitas y ordenadas ofrecidas paso por paso.
- Cambiar las formas de comunicación de las tareas: elaborar recordatorios verbales, apoyos visuales, reglas escritas, horarios, calendarios, listas de cosas por hacer, instrucciones o recordatorios grabados en aparatos electrónicos.
- Cambiar la manera en que la gente cercana al niño interactúa con él.



Figura 3. Comprendiendo la organización espacio-temporal de la sesión de juegos.

Una vez conocidas estas estrategias y su origen, será necesario el ajuste del programa de intervención a cada contexto educativo y a su alumnado en base a un análisis inicial de la situación y una valoración continua de su eficacia (García, 2018). Por esta razón, la formación en un programa de intervención sistemático es fundamental

para su implementación y desarrollo efectivo (Lagar, 2015).

3. La intervención a través del Programa Patios y Parques Dinámicos.

Patios y Parques Dinámicos (PyPD) es un programa de intervención, a través del cual, el recreo escolar cobra sentido para el alumnado con diversidad sensorial, cognitiva, funcional, etc. haciéndole partícipe de éste junto con el resto de alumnado que libremente quiera jugar. El programa "Patios Dinámicos" se ajusta y acomoda a cada realidad educativa y se ha implementado en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Entre los objetivos del programa están: 1) promover la inclusión de todo el alumnado en el recreo, aumentando el deseo y el sentido de la socialización y el juego; 2) potenciar el desarrollo de áreas específicas (habilidades sociales, comunicación, motricidad, etc.); 3) acrecentar el desarrollo de actividades funcionales frente a posibles estereotipias y/o conductas disruptivas; 4) favorecer un clima de entendimiento y respeto acerca de las características personales de todo el alumnado creando y afianzando vías de Inclusión social.

Las fases generales de implementación del programa son:

- Observación Activa: de la situación en el patio donde se localizarán los alumnos diana y se analizarán sus características.
- Organización: Establecimiento del plan de acción, coordinación de las personas que van a intervenir, temporalización de la intervención, selección de juegos y estrategias para favorecer la accesibilidad cognitiva y creación de materiales de apoyo.
- Anticipación de la actividad a todos los niños con apoyos visuales (específicamente a aquellos que tengan TEA).
- Puesta en marcha de la actividad: Juegos Cooperativos para todos.
- Evaluación continua y sistemática.

El juego es libre, es intrínseco a la infancia y libre en desarrollo y ejecución en la teoría. Hoy en día la llegada de la tecnología ha provocado un cambio en los hábitos de juego y acarrea un vacío cada vez más palpable en cuanto a los juegos tradicionales y de interacción social que tantos beneficios aportan al desarrollo personal (Lagar, 2018). Es por ello, por lo que "Patios y Parques Dinámicos"

Rodríguez, O., Fernández, R., García, C.,(2019). Inclusión social a través del juego en tiempo de recreo para alumnado con autismo. Programa patios y parques dinámicos y proyecto ¿a qué jugamos?. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 34-39

recupera esa esencia del juego grupal a la vez que impulsa el juego libre que se generaliza y se instaura tal y como demuestra el estudio ¿A qué jugamos? (García, 2018).

4. La valoración de la utilidad del Programa. Proyecto ¿A qué jugamos?

Para la evaluación sistemática se ha llevado a cabo una metodología de análisis observacional, ya que esta posibilita la observación y análisis de las conductas mostradas por el alumnado en un contexto natural.

Este tipo de análisis consiste en una recogida de datos cuantitativos atendiendo a la categorización de conductas observables y analizables durante los recreos del alumnado objeto de estudio mediante una metodología de caso único.

Según Bono y Arnau (2014), los estudios de Caso único son útiles en aquellas situaciones donde es problemático llevar a cabo una investigación de comparación de grupos, debido a la escasa cantidad de alumnos con problemas clínicos comunes.

En este sentido, los recreos son contextos naturales difícilmente analizables fuera de su contexto real, por lo que se necesitan metodologías que permitan realizar un análisis real y natural dentro su contexto rutinario. Además, se ha seleccionado un modelo de secuenciación de fases o períodos (ABAB) de 40 sesiones, permitiendo de esta manera observar la replicación de los efectos del programa, en el que la fase A se corresponde con la línea base (no intervención), y la fase B (programa) con la fase experimental. Para dotar de una mayor fiabilidad al estudio, se ha optado por realizar el análisis observacional por tres observadores distintos (García, 2018).

También se ha calculado el PND (Percentage of Non-Overlapping Data) para dotar al estudio de una mayor consistencia y comprobar con este dato la fiabilidad del mismo. En lo que se refiere al análisis de este dato, se puede confirmar la efectividad del estudio, al analizar la conducta "juega" (Tabla 1).

Tabla 1. PND-Conducta "Juega"

Observador	Cálculo PND	Efectividad tratamiento
1	19/20=95%	Muy efectivo
2	19/20=95%	Muy efectivo
3	19/20=95%	Muy efectivo
Total	57/60=95%	Muy efectivo

Los resultados del estudio, pueden confirmar que el Programa "Patios y Parques Dinámicos" se consolida como herramienta de prevención de situaciones de acoso

escolar dada su efectividad para generar sinergias inclusivas en unos de los contextos más proclives a este tipo de situaciones: el recreo.

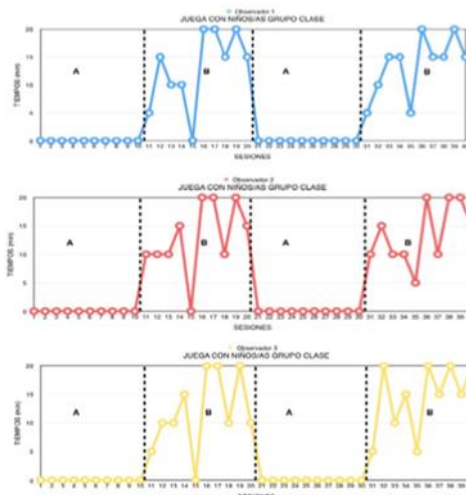


Figura 1. Línea Base-Tratamiento de la Conducta Juega con sus compañeros durante 40 sesiones.

5. Conclusiones

El Programa "Patios Dinámicos" promueve la inclusión social en el contexto escolar durante el tiempo de recreo, en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006, difundiendo sus efectos de respeto por la diversidad, compañerismo y amistad en el resto de la jornada escolar.

La formación especializada en el programa es fundamental para su implementación y desarrollo efectivo siguiendo las premisas recogidas en el mismo y siempre ajustándolo a cada entorno educativo y a su alumnado.

Es una herramienta eficaz evaluada a través del Proyecto ¿A qué jugamos? pero, aun así, está en permanente proceso de evaluación para asegurar la adecuación requerida a los diferentes contextos.

Referencias Bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Washington, EEUU. American Psychiatric Publishing.
 Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?" *Cognition*, 21, 37-46.
 Bedoya, L., Blandón, A. y Osorio, L. (2014). *El docente como agente fundamental en la atención educativa de estudiantes con TEA de Nivel 1: Medios y TIC al servicio de sus prácticas de enseñanza*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquía.

Rodríguez, O., Fernández, R., García, C.,(2019). Inclusión social a través del juego en tiempo de recreo para alumnado con autismo. Programa patios y parques dinámicos y proyecto ¿a qué jugamos?. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 34-39

Bono, R. y Arnau, J. (2014). *Diseños de caso único en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, España. Síntesis.

Díaz, D. (2014). *Variación de juegos para el recreo*. Trabajo Fin de Grado. Logroño, España. Universidad Internacional de La Rioja.

García, C. (2018). *¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares*. Valencia, España. Psylicom.

García, C. (2018). La importancia del juego y el desarrollo de las habilidades sociales. In: Monroy, R, ed., *Manual Práctico de Logopedia*. Valencia, España. Psylicom.

Gómez-Landero, L. A. y Reguera-López, X. (2009, 12 de Marzo). *Propuesta de actividades recreativas para coeducar durante el recreo*. *Educación y futuro digital*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Luis_Arturo_GomezLandero/publication/229011455_PROPOSTA_DE_ACTIVIDADES_RECREATIVAS_PARA_COEDUCAR_DURANTE_EL_RECREO/links/56ac744f08ae43a3980aba_f0.pdf

Inés, M. (11 de noviembre de 2011). *Proyecto. ¿A qué jugamos en el recreo?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://elconocimientosecomparte.blogspot.com.es/2011/11/proyecto-que-jugamos-en-el-recreo.html>

Lagar, G. (2015). *Parques y patios dinámicos. Programa y herramienta de inclusión social para personas con TEA*. Oviedo, España. Trabe.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

Martín, G. y Peno, S. (2003). *Juegos Cooperativos para educadores de la teoría a la práctica*. Madrid, España. Grupo 5.

Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A. y Llorente, M. (2014). *Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Otra forma de aprender*. Madrid, España. CEPE.

Muñoz, M. y Ruiz, S. (2017). *¡Yo también juego! ¿Teapuntas? Guía para el juego dirigido con alumnado con trastorno del espectro autista en centros educativos*. Córdoba, España. Asociación Autismo Córdoba.

Nielfa, N. (2016). *Aprendo en el recreo*. "Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo". Sevilla, España. Asociación Autismo Sevilla.

Wenner, M. (2011). La importancia de jugar. *Investigación y ciencia. Mente & Cerebro*. Enero/Febrero 2011 (46), p.38-45.

Recibido 11-10-2018
 Aceptado 05-12-2018
Olga Rodríguez Ferrán
 Universidad de Murcia
 Facultad de Ciencias del Deporte. C/Argentina s/n, 30720.
 Santiago de la Ribera-San Javier (Murcia)
olga.rodriguez@um.es

Rodríguez, O., Fernández, R., García, C.,(2019). *Inclusión social a través del juego en tiempo de recreo para alumnado con autismo. Programa patios y parques dinámicos y proyecto ¿a qué jugamos?*. *Revista Pedagógica Adal*, 22(38), 34-39

LIBROS EDITADOS

El Escaparate Deportivo es un proyecto educativo innovador que plantea al menos dos apuestas interesantes, una presente y otra futura. La primera consiste en que el alumnado consiga formación dentro de una propuesta integral, mientras que la segunda supone que este joven ciudadano pueda conseguir información sobre dónde encontrar la actividad física en su barrio, una vez que tiene una demanda o una necesidad deportiva que satisfacer. Esta experiencia permite, además de la utilización de la biblioteca escolar como centro de recursos de una manera directa para la búsqueda documental, la puesta en acción de una exposición itinerante, en los diferentes centros de la misma localidad multiplicando las posibilidades de difusión del proyecto.

El mundo del aprendizaje motor, antes de distanciarse lo suficiente como para poder reflexionar sobre él, es lejano, distante y arduo, pero poco a poco según vas profundizando en cada uno de sus tópicos se vuelve apasionante y atractivo.

El cambio de enfoque que ha tenido la educación a lo largo del tiempo es similar a las transformaciones operadas desde las primeras teorías que trataron de explicar los principios del aprendizaje motor hasta la actualidad. Es decir, se pasa desde un planteamiento puramente externo, general, cuantificable y dando primacía a los productos hasta uno interno, personal, interpretable y donde se valora, de una manera especial, el proceso.

Las 10 claves del aprendizaje motor nos facilitará, sin duda, dicho acercamiento al plantear de una forma sencilla y clara las nociones que nos abrieron las puertas de este campo de conocimiento.

Una adecuada intervención en la formación en servicio requiere el diagnóstico de los intereses, necesidades y demandas del profesorado. Este proceso de valoración es de gran complejidad, con partes cuantificables y también no cuantificables, lo que obliga a buscar una complementariedad metodológica. El hecho de utilizar tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa no pretende fusionar los distintos tipos de datos, sino articular una concatenación de métodos que permita investigar al docente de Educación física de una manera más completa, de tal manera que los resultados de los análisis anteriores puedan ser utilizados para elaborar y depurar los instrumentos de los métodos posteriores.

El tipo de perfeccionamiento que le interesa al profesorado de Educación física se centra generalmente en lo novedoso, aunque se trabaje de una manera superficial. Le suele llamar la atención cualquier contenido o metodología que al ser diferentes le saquen de la rutina.

Algunos de los problemas que tiene el profesorado en su actualización son, por un lado, la poca aplicación de la formación llevada a cabo en las clases de Educación física y por otro, la poca variedad de los contenidos ofertados, quizás excesivamente genéricos y repetitivos.

ESMASL
LIBRERÍA DEPORTIVA

DISTRIBUIDORA

LIBRERÍA DEPORTIVA ESTEBAN SANZ S.L.
 Calle Paz, 4 28012 Madrid / www.libreriadeportiva.com / esm@expocenter.com Tfo: (34) 915213868 Fax: (34) 915227873

NORMAS DE COLABORACIÓN.

Normas de colaboración actualizadas Noviembre 2012



Los autores interesados en la publicación de su manuscrito en la **Revista Pedagógica ADAL** deberán enviar una copia de su trabajo original en soporte digital Word. Tendrá una extensión entre 2500 y 3500 palabras.

En página aparte deberá figurar el nombre completo de dichos autores con su dirección institucional completa y su correo electrónico.

El texto puede presentarse íntegramente en lengua española o en lengua inglesa, debe ser original e inédito para los artículos de investigación y para las experiencias pedagógicas, los tópicos preferentemente relacionados con las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. También se recogen revisiones temáticas que contemplen el período mínimo de los últimos 4 años.

Tanto los artículos como las experiencias llegarán al Consejo Editorial que realizará una primera selección. Los artículos de investigación pasarán una segunda evaluación anónima de al menos, 2 evaluadores externos miembros del Comité Científico Internacional que forma parte de la Revista Pedagógica ADAL que servirán de base para decidir la pertinencia de su publicación.

Los artículos irán encabezados, obligatoriamente, por un título, un extracto de más de 250 y menos de 500 palabras, además de un mínimo de cinco palabras clave. Todo ello debe presentarse en lengua inglesa y española.

Las figuras, dibujos, tablas y cuadros deberán entregarse en archivo aparte, en formato *.jpg*, numerándose e indicando con un pie de foto y un número donde deben insertarse.

La revista pedagógica ADAL ha convenido seguir utilizando el formato de publicación y de referencias bibliográficas de la APA para publicaciones periódicas. Sólo podrán consignarse las que estén incluidas en el texto. Por ejemplo:

- Para libros: APELLIDOS, INICIAL DEL NOMBRE. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- Para revistas: APELLIDOS, INICIAL DEL NOMBRE. (Año). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número), páginas.
- Para Internet: APELLIDOS, INICIAL DEL NOMBRE. (Año). El título del artículo. Título de la revista, volumen (número). Disponible en: <http://www>. [Consulta: día de mes de año].

No se publicarán artículos que contengan referencias o alusiones que promuevan la discriminación racial, sexual o religiosa. Siendo los autores de los artículos los únicos responsables de sus textos y fotografías.

Los artículos pueden ser reproducidos siempre que se cite, expresamente, su procedencia.



Más información: Miguel Ángel Gómez Ruano. miguelangelgomezruano@apefadal.es
Tfno. 913 364 130 preferentemente por la mañana

谁要在阿达尔师范学报上 (Pedagógica 阿达勒杂志) 出版自己的文章必须用 Microsoft Word 打字 大概 2500 到 3500 字。每张页面中必须包含您的名字, 地址和电子邮件。可以用西班牙语或英语写, 必须是原件并且没有在别的地方出版过, 最好的主题是体育科学或体能活动。摘要大概 250 字到 500 字, 最少五个关键词。这也必须用英语或西班牙语。照片, 方格子和图片必须用 jpg 格式。

参考的例如:

- 书: 姓, 首字母 (年)。书名。城市: 出版商。
- 期刊: 姓, 首字母 (年)。文章的标题。期刊名称, 发行 (下卷)
- 网上: 姓, 首字母 (年)。文章的标题。期刊名称, 数量 (体积)。可在查看: <http://www>。 [查询: 月, 天, 年]。

材料和文件发送到电子邮件: miguelangelgomezruano@apefadal.es 或 info@apefadal.es 72 小时之内通知作者可不可以出版您的文章。我们不出版文章具有参考或典故, 以促进种族, 性别或宗教歧视。您必须责任您所有的文章, 文字和图片。



COLLABORATION GUIDELINES Update November 2012

Authors interested in publishing a manuscript in the **ADAL Pedagogical Journal** must send a copy of the original work in digital Word format. It should be between 2500 and 3500 words. On a separate page there must appear the full names of the authors with their full institutional address and email address.

The text can be presented entirely in Spanish or in English and must be original and unpublished in the cases of research papers and educational experiences, and should preferably be related to the areas of Science of Physical Activity and Sport. Also considered will be thematic revisions covering at least the last 4 years. Both the articles and the experiences will be checked by the Editorial Board who will make an initial selection. The research papers will undergo a second anonymous evaluation by at least 2 external reviewers who will be members of the International Scientific Committee as part of the ADAL Pedagogical Journal, as a basis for deciding the relevance of its publication.

The items will be headed, compulsorily, by a title, an abstract of between 250 and 500 words, as well as a minimum of five key-words. All this must be submitted in both English and Spanish. The figures, drawings and tables must be submitted in separate files in .jpg format, numbered and captioned and with an indication of where they should be inserted.

The ADAL Pedagogical Journal has decided to continue using the APA format for publications and bibliographic references for periodic journals. Only those mentioned in the text can be incorporated. For example:

- For books: LAST NAME, FIRST INITIAL. (Year). *Book title*. City: Publisher.
- For journals: LAST NAME, FIRST INITIAL. (Year). Article title. *Journal title*, volume (issue), pp.
- For Internet: LAST NAME, FIRST INITIAL. (Year). The title of the article. Journal title, volume (number). Available at: <http://www.> [Query: month day, year].

Materials and documents for publication should be sent by email to: miguelangelgomezruano@apefadal.es and also info@apefadal.es.

Authors will be informed of the receipt of the manuscript within 72 hours. No articles will be published which contain references or allusions which promote racial, sexual or religious discrimination. The authors of articles are solely responsible for their texts and pictures.

Articles may be reproduced as long as its origin is specifically mentioned.

NORME PER LE COLLABORAZIONI (Aggiornamento Febbraio 2012)

Gli autori di articoli interessati a pubblicare i loro lavori sulla **Revista Pedagógica ADAL** dovranno inviare copia dell'originale su supporto digitale Word. L'estensione sarà tra le 2500 e le 3500 parole.

In una pagina a parte saranno indicati il nome completo dell'autore con l'indicazione dell'istituzione di appartenenza (indirizzo compreso) e indirizzo di posta elettronica. Il testo può essere redatto in lingua spagnola o inglese, deve essere originale e inedito se si tratta di articoli relativi a ricerche o a esperienze pedagogiche e l'argomento deve essere preferibilmente legato a tematiche inerenti le Scienze Motorie. Si potranno accettare anche revisioni tematiche che tengano in considerazione il periodo minimo degli ultimi quattro anni.

Articoli ed esperienze saranno indirizzati al Consiglio Editoriale che realizzerà una prima selezione. Gli articoli relativi a ricerche saranno sottoposti ad una seconda valutazione anonima, effettuata da parte di almeno 2 *referee* esterni che fanno parte del Comitato Scientifico Internazionale della Revista Pedagógica ADAL e che decideranno della pubblicazione. Gli articoli saranno obbligatoriamente così strutturati: titolo, riassunto (abstract) tra le 250 e le 500 parole e almeno cinque parole chiave. Si rammenta che le lingue possono essere lo spagnolo o l'inglese.

Figure, immagini, tabelle e riquadri dovranno essere allegati in un file a parte, in formato .jpg, dovranno essere numerati, dovranno essere accompagnati da una didascalia e da un numero che ne indichi l'inserto.

La Revista Pedagógica ADAL ha deciso di adottare le disposizioni APA per ciò che concerne il formato di pubblicazione e i riferimenti bibliografici (obbligatoriamente solo quelli citati nel testo). Per esempio:

- Per i libri: COGNOME, INIZIALE NOME. (Anno). *Titolo libro*. Città pubblicazione: Casa Editrice.
- Per le riviste: COGNOME, INIZIALE NOME. (Anno). Titolo articolo. *Titolo rivista*, volume (numero), pagine.
- Per Internet: COGNOME, INIZIALE NOME. (Anno). Titolo articolo. *Titolo rivista*, volume (numero). Disponibile in: <http://www.> [data consultazione secondo il formato giorno/mese/anno].

Il materiale ed i documenti si invieranno ai seguenti indirizzi di posta elettronica: miguelangelgomezruano@apefadal.es e anche a info@apefadal.es Gli autori saranno informati sulla ricezione del manoscritto entro un termine massimo di 72 ore.

Non saranno pubblicati quegli articoli che contengano riferimenti o allusioni alla discriminazione razziale, sessuale o religiosa. Gli autori degli articoli sono gli unici responsabili dei loro testi e delle immagini allegate. Gli articoli possono essere riprodotti, sempre che se ne citi espressamente la provenienza.



Ficha de INSCRIPCIÓN

SOLICITO SER SOCI@ de la ASOCIACIÓN de PROFESORADO de EDUCACIÓN FÍSICA "ADAL"

Enviar por E-mail a: info@apefadal.es

APELLIDOS		SOCIO/A N ^a	
NOMBRE		N.I.F: N.R.P:	
DIRECCIÓN: CALLE, NÚMERO Y PISO		POBLACIÓN	
e-mail:		C.P.	TLFs
NIVEL QUE IMPARTE (Táchese lo que proceda) <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN INFANTIL <input type="checkbox"/> PRIMARIA <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN ESPECIAL <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN DE ADULTOS <input type="checkbox"/> E.S.O <input type="checkbox"/> ENSEÑANZA SECUNDARIA <input type="checkbox"/> BACHILLERATO <input type="checkbox"/> FORMACIÓN PROFESIONAL		<input type="checkbox"/> ENS. ARTÍSTICA EN GENERAL <input type="checkbox"/> ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS <input type="checkbox"/> OTR.PROFESORES/PROFESIONALE <input type="checkbox"/> PROFESORES EN PARO <input type="checkbox"/> PERS.OTROS ÁMBITOS ADMTVOS <input type="checkbox"/> PROF. NACIONALIDAD EXTRANJER <input type="checkbox"/> PROFESORADO UNIVERSITARIO <input type="checkbox"/> PERS. DOC SERV ED. CENTR-PROV <input type="checkbox"/> OTROS PROFESION CONVENIO	
CENTRO DE TRABAJO: TFNO: FAX:		LOCALIDAD: C.P:	
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA (Táchese lo que proceda) <input type="radio"/> Funcionari@ <input type="radio"/> Interin@ <input type="radio"/> No funcionari@ concertado		<input type="radio"/> No funcionari@ no concertado <input type="radio"/> Otros funcionarios <input type="radio"/> Parad@s <input type="radio"/> Contratad@	
ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN FÍSICA <input type="radio"/> Estudiante de <input type="radio"/> Licenciad@			

INSCRITA en el Registro de Asociaciones de la Comunidad de Madrid
El 10 de abril de 1997 con el N.R.: 16.519 y con el C.I.F. G: 81.721.607

CUOTA ANUAL:
15,02 Euros

NOMBRE			
BANCO O CAJA		DIRECCIÓN DEL BANCO	
LOCALIDAD	C. P	PROVINCIA	SUCURSAL

La cuota la abonaré por domiciliación bancaria.

..... a de de
(Firma)

IBAN	ENTIDAD	OFICINA	D.C	Nº CUENTA
E S				



Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL



IMPARTIMOS SESIONES DE INNOVACION EDUCATIVA EN EL CENTRO ESCOLAR -Horario escolar y extraescolar-

Estas actividades se presentan tanto para Educación Primaria como Secundaria. El objeto de ellas es presentar al alumnado y profesorado nuevas actividades Emergentes y no convencionales.

El coste de cada actividad será de 3 a 5 €uros por alumn@. Existe la posibilidad de becar a alumnado. Los profesores son Licenciados y especialistas en cada Taller. La duración de las sesiones irá de los 45 a los 120 minutos dependiendo de las necesidades del centro (consultar).

TALLER DE SLACKLINE Cinta de equilibrio

Actividad muy motivante. Desestabilizar el esquema de la bipedestación años después de haberlo automatizado, supone un reto para todos los miembros de un grupo. Presentando este problema motor, el grupo aprenderá recíprocamente resolviendo una situación novedosa. A partir de 1º de primaria

TALLER DE KUBB O AJEDREZ VIKINGO

Nuestra actividad más inclusiva. Juego tradicional nórdico colectivo de lanzamientos de precisión y cancha dividida. Una espectacular combinación en la que existe un componente estratégico y táctico que lo hace diferente a todos los juegos tradicionales españoles. A partir de 1º de primaria.



TALLER DE JUEGOS DE ASOCIACIÓN EL TCHOUKBALL considerado por la UNESCO deporte para la paz.

Juego de cancha compartida y colaboración-oposición. Una modalidad libre de contacto físico, en la cual dos equipos juegan desplazando una pelota mediante tres pases por ataque. La peculiar portería no se defiende, no se interceptan pases... alumnado a partir de 5º y 6º de primaria.



TALLER DE MÖLKKY o Bolos Finlandeses

Es otra de nuestras actividades más inclusivas por tratarse, al igual que el kubb, en un juego de lanzamientos de precisión. En este juego los participantes también desarrollan la inteligencia lógico-matemática al relacionar el tanteo con la táctica.



TALLER DE ROUNDNET

Un nuevo juego de cancha compartida de colaboración oposición que se juega por parejas. Muy sencillo y motivante ideal a partir de 5º y 6º de primaria.

TALLER DE STACKING

La actividad estrella para días de lluvia. Juego que consiste en apilar y desapilar vasos de una forma muy concreta pudiendo realizar actividades por equipos en la que la calidad de los movimientos es más importante que su rapidez. Para todos los niveles.

Nos avalan más de 400.000 alumn@s que han participado en nuestras actividades Lúdicas-deportivas en distintas localidades de la Comunidad de Madrid y más de 6.000 profesores/as que han participado en nuestras actividades de Formación (+ 500)

Información: www.apefadal.es daniel@apefadal.es 644 448 304

+ información www.apefadal.es daniel@apefadal.es info@apefadal.es Tfno 644 448 304



COLABORAN EN EL PLAN DE FORMACIÓN

Convenio de Colaboración con:



ASOCIACIÓN DE PROFESORADO "ADAL"

Avda. Arcas del agua, 9 * 28905 Getafe * Madrid

www.apefadal.es - info@apefadal.es

