

I Congreso Transpirenaico de Educación Física
Encuentro Capas-Cité / Capas-Ciudad

Jaca, del 14 al 16 de septiembre de 2017

Tu ciudad y su entorno también enseñan Educación Física

Libro de Actas

Coordinadores:
Alberto Aibar Solana
Sonia Asún Dieste

I Congreso Transpirenaico de Educación Física
Encuentro Capas-Cité / Capas-Ciudad

Jaca, del 14 al 16 de septiembre de 2017

Tu ciudad y su entorno también enseñan Educación Física

Libro de Actas

Coordinadores:
Alberto Aibar Solana
Sonia Asún Dieste

Edita: CAPAS-Cité/CAPAS-Ciudad
ISBN: 978-84-697-9412-8
D.L.: HU 16-2018

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirigirse a CEDRO (www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

TÍTULO	PÁG.
Introducción	
Tu ciudad y su entorno también enseñan Educación Física	5
Ponencia invitada: L'organisation de l'éducation physique et de la pratique sportive en France	
Carole Sève	7
Conclusiones mesa redonda: ¿La ciudad y su entorno deben ser un referente para la Educación Física?	
Javier Escartín Sesé	17
Taller 1: Geocaching	
José Luis Rodríguez Cabanillas, Sergio Vidal Pallarés, Angel Navarro Vicente y Víctor Gutiérrez Badorrey	21
Taller 2: Emociones en la Educación Física	
Paula Gelpi Fleta	31
Taller 3: Yoga, acroyoga y atención plena en la Educación Física	
Almudena Esteban Martín	40
Taller 4: Parkour	
Alfonso García Monge, Nicolás Borés Calle	49
Taller 5: De camino al cole: Proyecto promoción de desplazamiento activo al centro escolar	
Marta Bestué Laguna, Mariano Vallés Gallego y Luis Angulo Bestué	60
Comunicación: Otra mirada de los patios de recreo: hacia un entorno más natural y educativo	
Inmaculada Lucía Tena Porta	70
Comunicación: La organización de las actividades extraescolares en Colegio Desaix	
Franck Leclerc	74
Comunicación: Los consejos de infancia	
Luis Alejandro Soravilla Fernández	77
Comunicación: Rutas en bici en Jaca: Instituto de enseñanza Secundaria Pirineos	
Juan José Montaner Soria y Marta García Heras	80



Introducción

Tu ciudad y su entorno también enseñan Educación Física

EL Congreso Transpirenaico de Educación Física Encuentro CAPAS-Ciudad y las XXX Jornadas Provinciales de Educación Física “Tu ciudad y su entorno también enseñan Educación Física” tuvo lugar entre los días 14 y 16 de septiembre de 2017 en la ciudad de Jaca, socio colaborador del proyecto Europeo CAPAS-Ciudad (Centro Pirenaico de Promoción de la Actividad Física y la Salud). Este encuentro formativo surgió a partir del trabajo conjunto del proyecto CAPAS-Ciudad y de la Comisión Provincial de Huesca de Educación Física que, junto a la inestimable ayuda de los CIFEs (Centros de Innovación y Formación Educativa) de Sabiñánigo y Huesca y de la encomiable implicación de los profesores miembros del Seminario de Educación Física de Jaca y Sabiñánigo, diseñaron este excelente momento de intercambio pedagógico para los profesores de Educación Física de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Huesca. Este encuentro pretendió dar respuesta formativa a más de 180 profesionales que se juntaron durante dos días y medio para trabajar y reflexionar sobre el potencial educativo y de transformación social que ofrece la ciudad y el entorno próximo.

La Educación Física constituye un pilar fundamental dentro de las aulas para la promoción de la actividad y los hábitos saludables en nuestros jóvenes. Sin embargo, no podemos obviar la necesidad de conectar la realidad del aula con el entorno real próximo para, de esta manera, vincular su aprendizaje al desarrollo de una conciencia crítica en términos de práctica autónoma, saludable y sostenible. Dentro del marco del compromiso social hacia la práctica de actividad física y deporte, autores como Rubio, Campo & Sebastiani (2014) ponen de manifiesto la necesidad de una lectura cultural y ambiental de la realidad del entorno para conseguir con ello un aprendizaje óptimo y relevante. Este potencial educativo que nos brinda la ciudad y el entorno próximo desde la perspectiva de la promoción de la actividad y la salud no puede ser desperdiciado y merece la pena ser señalado explícitamente. A través de este encuentro formativo se ha pretendido reflexionar y poner en valor todas aquellas experiencias que siguen esta línea de trabajo donde la conexión entre la clase de Educación Física y el entorno próximo ha pasado de ser algo anecdótico a convertirse en el eje vertebrador de la práctica de actividad física.

Este encuentro presentó un amplio y variado programa sobre el rol fundamental de la ciudad y del entorno próximo en la construcción y desarrollo de aprendizajes para una vida activa y responsable. El primer día contó con dos ponencias inaugurales tituladas “Transformación de una ciudad amable para la Educación Física, la actividad y el deporte” y “La organización de la Educación Física y el Deporte Extra-escolar desde las instituciones francesas” a cargo de D. Gorka Urtaran Aguirre, alcalde de Vitoria, y Dña. Carole Sève, inspectora general de educación en Francia, respectivamente. Estas dos ponencias dieron paso a la celebración de una mesa redonda donde se pudo discutir en profundidad sobre la temática en base a la cuestión “¿La ciudad y el entorno deben ser un referente para la Educación Física?”

El segundo y tercer día de este encuentro se empleó fundamentalmente en la realización de cinco talleres de carácter teórico-práctico con las siguientes temáticas:

- 1.- Geocaching.
- 2.- Las emociones en la Educación Física.
- 3.- Yoga, acroyoga y atención plena en la Educación Física.
- 4.- Parkour.
- 5.- Del camino al cole: proyecto de promoción del desplazamiento activo al centro escolar.

Además de estos talleres se reservó un espacio de tiempo a la presentación de comunicaciones breves en las que en treinta minutos se abordaron experiencias educativas en línea con la temática educativa del encuentro. Dichas comunicaciones fueron las siguientes:

- 1.- Otra mirada de los patios de recreo: hacia un entorno más natural y educativo.
- 2.- La organización de las actividades extraescolares en el Collège Desaix.
- 3.- Los Consejos de Infancia.
- 4.- Rutas en bici en Jaca: Instituto de Enseñanza Secundaria Pirineos.

Este documento de actas recopila de manera detallada y sintética la esencia de todas las contribuciones académicas realizadas en el encuentro. Confiamos en que este documento pueda constituir un instrumento de apoyo y reflexión a todos los profesionales de la Educación Física que intentan conectar día a día su quehacer educativo con la realidad de su contexto próximo.

Coordinadores del documento (Alberto Aibar Solana, Sonia Asún Dieste)

Organización de la educación física y de la práctica deportiva en Francia

Carole Sève, Inspectora General de Educación (Francia)
carole.seve@education.gouv.fr

Introducción

Numerosos trabajos científicos han demostrado los efectos beneficiosos de la actividad física sobre la salud en sus dimensiones física, psíquica y social. La actividad física se define como cualquier movimiento producido por la contracción de los músculos provocando un aumento del gasto energético por encima de la media en reposo. Esta actividad física puede producirse durante la actividad profesional, los desplazamientos, las actividades de ocio o las tareas domésticas.

En el plano físico, la actividad física regular reduce el riesgo de determinadas enfermedades como la diabetes, el cáncer, las enfermedades cardiovasculares, etc. Por lo tanto, luchar contra la inactividad y el sedentarismo constituye todo un reto para la salud pública. En Francia, las recomendaciones médicas son de 30 minutos de actividad física diaria para un adulto y de 60 minutos de actividad física vigorosa diaria para un niño. La Ley sobre la salud de 2016 introdujo el deporte como prescripción médica con el fin de permitir a una persona adoptar un modo de vida físicamente activo de forma regular y así reducir los factores de riesgo y las limitaciones funcionales ocasionadas por la afección de larga duración a la que se ve sometida. Desde el punto de vista psíquico, la actividad física mejora la salud mental, definida por la OMS (2001) como el estado de bienestar en el que la persona puede realizarse, afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y contribuir a la vida de su comunidad. Este bienestar depende básicamente de la autoestima (es decir, el sentimiento más o menos favorable que cada cual siente y experimenta hacia sí mismo), de la confianza en sí mismo (es decir, la creencia que uno tiene respecto a sus capacidades para llevar a cabo satisfactoriamente una tarea) y del nivel de ansiedad. Varios trabajos han demostrado que la actividad física aumenta la autoestima y la confianza en sí mismo, disminuyendo el nivel de ansiedad (por ejemplo, Ekeland, Heian & Hagen, 2005). En Francia, la mejora del bienestar del alumnado es uno de los objetivos de la escuela, al que la Educación Física debe contribuir.

En el plano social, la práctica deportiva suele presentarse como un elemento que permite desarrollar competencias psicosociales entre los jóvenes, tales como el respeto a las normas y a los demás, la ayuda mutua y el espíritu de solidaridad, la aceptación de las diferencias, etc. En Francia, desde los años 80 del siglo XX, los poderes públicos han venido poniendo en marcha diversas políticas deportivas para desarrollar la práctica deportiva entre jóvenes que han perdido sus referencias sociales. Mediante la práctica deportiva, y en todo su ámbito, se trata de desarrollar esas competencias de orden psicosocial, apostando porque éstas se reinviertan en otros ámbitos de la vida diaria (escuela, familia, grupos de iguales, etc.). Por ejemplo, aprender a respetar las normas deportivas y a ayudarse mutuamente en un equipo de deporte colectivo podría ayudar a los jóvenes a aceptar mejor los códigos escolares y a cooperar con sus compañeros de clase.

Puesto que un gran número de ponencias y trabajos pone de manifiesto los efectos beneficiosos de la actividad física y de la práctica deportiva, será importante reflexionar sobre las condiciones de dicha práctica que permitan conseguir realmente estos efectos beneficiosos.

Lo cierto es que la práctica deportiva puede ir acompañada de numerosos excesos como el dopaje, la violencia, el engaño, la corrupción, etc. Estos excesos, que antes estaban restringidos a algunos deportes y a una práctica de alto rendimiento, en la actualidad se observan en diferentes niveles de práctica. Por todo ello, el deporte en sí mismo no es portador de valores y la práctica deportiva no se ve necesariamente acompañada del desarrollo de competencias psicosociales. En ciertos casos, incluso puede conllevar efectos negativos como un aumento de la agresividad entre los jóvenes (Pantaléon, 2003). Una investigación-acción llevada a cabo en el periodo 2007-2010 por la Agence pour l'Éducation par le Sport puso de manifiesto el impacto ambiguo, incluso contradictorio, de la práctica deportiva y la imposición de una «creencia colectiva» en virtudes «autosocializantes» del deporte (Vieille Marchiset & Coignet, 2011). Diversos agentes utilizan esta creencia para proponer políticas públicas en materia deportiva, ahorrándose una reflexión profunda sobre los resortes de la eficacia de programas deportivos que persiguen objetivos sociales. Por otra parte, los efectos beneficiosos de la actividad física sobre la salud física y mental difieren según su intensidad y su público. A título ilustrativo, entre los jóvenes, una actividad física de intensidad moderada, si bien conlleva un aumento de la autoestima, tiene poco impacto sobre la salud física que, para ser mejorada, necesita de una actividad física vigorosa. Asimismo, es fundamental adaptar los formatos de actividad física a los tipos de público y a los efectos buscados.

En este texto presentamos la manera en que se organiza en Francia la práctica deportiva para responder a estos retos de salud pública, mental y social. En Francia existen diferentes estructuras que proponen a los niños y a los adultos una actividad física: la escuela, las federaciones deportivas, los ayuntamientos y las entidades privadas. A continuación describimos los retos y los modos de organización de la educación física deportiva, del deporte a nivel escolar, del deporte asociativo federativo y del deporte a nivel municipal, ateniéndonos más específicamente a la educación física.

1. - La educación física y deportiva en Francia

Los retos de la educación física y deportiva

EN Francia, la educación física y deportiva se ha constituido progresivamente como materia escolar durante todo el siglo XX. La finalidad de la educación física ha evolucionado a lo largo de su historia en función del contexto social y político (Sève & Gal-Petitfaux, 2015). Actualmente, la educación física plantea cuatro grandes retos: la salud, la ciudadanía, la implicación sostenible en una actividad física y la adquisición de una cultura deportiva.

La educación física abarca dos facetas de la salud: la «salud pasiva» y la «salud activa». Con referencia a la «salud pasiva», gracias a la práctica de la actividad física, se trata de promover sus efectos beneficiosos y desarrollar los recursos fisiológicos de los alumnos. Con referencia a la «salud activa», se trata de enseñar a los alumnos a ocuparse de su seguridad y de la de los demás, ayudarles a conocer su potencial y mantener en forma su cuerpo. Los alumnos deberán ser capaces de implicarse de manera lúcida, razonada y adaptada en la actividad física. En este sentido, la educación física participa en el «itinerario educativo de salud», puesto en marcha en 2016 en las escuelas francesas desde preescolar a secundaria, y que pretende estructurar las diferentes acciones dirigidas simultáneamente a proteger la salud de los alumnos y prevenir conductas de riesgo.

La educación física participa igualmente en el «itinerario ciudadano» puesto en marcha también en 2016 y cuyo objetivo es, entre otros, la adquisición de valores ciudadanos por parte de los alumnos. La educación física es un soporte privilegiado para la convivencia y el desarrollo de una ciudadanía activa. Los principales ejes de este desarrollo son:

- El aprendizaje de diferentes roles sociales que generan formas de relaciones especiales entre los alumnos (compañero, árbitro, juez, etc.).
- La experiencia de la ayuda mutua, la cooperación, el valor añadido del colectivo. En educación física, a los alumnos se les incita a implicarse en proyectos colectivos que les permitan llevar a cabo tareas que no podrían realizar solos y en las que experimentan sentimientos de solidaridad recíproca.
- El aprendizaje de la función de las normas mediante su negociación y co-construcción. A título ilustrativo, implicar a los alumnos en un juego deportivo inédito (ejemplo: tres porterías, tres equipos, dos balones, el equipo que meta el balón en una de las dos porterías contrarias consigue un punto) y pedirles, a medida que avanza el juego, que definan las normas que hay que respetar, les incita a co-construir y negociar ellos mismos las normas (de juego o de seguridad). De este modo comprenden la función de las normas, aprenden a aceptarlas y modifican su actitud hacia otros tipos de normas (Méard & Bertone, 1998).
- El aprendizaje de la riqueza de la diferencia. Por ejemplo: en danza, la creación de coreografías que aprovecha la diversidad de los perfiles físicos de los alumnos.

La misión esencial de la escuela es preparar a los alumnos para su vida futura. Se trata de suscitar el deseo de aprender tanto en la escuela como fuera de ella. Para ello, la Educación Física debe desarrollar entre los alumnos el deseo de continuar involucrándose en una práctica física fuera del entorno escolar. Los incentivos para suscitar este deseo son tanto cuantitativos como cualitativos. En el plano cuantitativo la encuesta PISA de 2015, para los países de la OCDE, muestra una correlación entre el número de horas de Educación Física ofrecido en la escuela y el porcentaje de practicantes jóvenes de deportes, porcentaje que aumenta según el número de horas de Educación Física. Desde el punto de vista cualitativo, se trata de promover estrategias de enseñanza que enganchen a los alumnos en la práctica deportiva. Para estas estrategias pueden implementarse dos ejes prioritarios: trabajar las emociones y el sentimiento de competencia. Numerosos trabajos han mostrado que las emociones experimentadas en una actividad física, deportiva o artística son la garantía de un compromiso duradero hacia la misma, y así diferentes autores optan por rehabilitar el lugar de las emociones y del placer en la enseñanza de la Educación Física (EF) (por ejemplo, Lavie et Gagnaire, 2014; Séve & Terré, 2016). De este modo, lo importante es permitir que los alumnos sientan las emociones y las experiencias propias de la actividad física, asegurándose de que esas experiencias vayan acompañadas de emociones en los alumnos que les incitarán a seguir con ellas. Otro motor de la práctica es el placer vinculado al sentimiento de competencia y de autodeterminación. La autodeterminación remite al hecho de que los individuos practican una actividad libremente elegida y sobre todo persiguiendo objetivos que al menos, en este marco, ellos mismos han contribuido a determinar. Por su parte, el sentimiento de competencia remite

al hecho de haber sido capaz de llevar a término el proyecto. El placer procede del desenlace del proyecto, aun cuando el proyecto exija esfuerzo. Implicar a los alumnos en una práctica duradera, para los profesores de EF supone conseguir que los alumnos perciban la actividad física como una fuente de intensa satisfacción, a partir del momento en que aceptan dedicar el suficiente tiempo y esfuerzo para adquirir un nivel notable de competencia y rendimiento.

El último reto de la Educación Física es la adquisición de una cultura deportiva. Son muchos los autores (por ejemplo, Gal-Petitfaux, 2009) que consideran las técnicas deportivas como un patrimonio cultural que hay que transmitir a los alumnos a toda costa. Las técnicas deportivas son respuestas motrices eficaces para responder a los problemas planteados por la práctica de los diferentes deportes. Estas técnicas son portadoras de sentido, pues caracterizan una forma de compromiso corporal al servicio de una intención específica. Gracias a su adquisición, participan en una educación deportiva que al mismo tiempo integra dimensiones corporales, sensoriales, culturales y sociales.

Organización de la educación física y deportiva

La Educación Física es una asignatura escolar obligatoria en el currículum formativo tanto en Primaria como en Secundaria.

En Primaria (alumnos de 6 a 11 años), en cada curso se encarga un único maestro de todas las materias del currículum formativo. En este currículum, el volumen horario de la Educación Física teóricamente es de 3 horas a la semana. A menudo los municipios contratan a educadores deportivos para ayudar a los profesores a impartir las clases de Educación Física. Ello se debe a que el nivel de la formación inicial de los profesores de primaria es relativamente bajo en lo que respecta a esta asignatura, por lo que a veces se sienten poco preparados para enseñar Educación Física. Por otra parte, debido a la presión que se ejerce sobre los profesores en cuanto al aprendizaje de «leer, escribir, contar», en ocasiones la Educación Física se ve relegada a un segundo plano. Por consiguiente, en Francia, aunque en los discursos siempre se da prioridad, en la práctica se deja de lado en favor de otros aprendizajes que se consideran más fundamentales.

En los primeros años de Secundaria (alumnos de 11 a 15 años), cada asignatura del currículum formativo es impartida por un profesor especializado en dicha materia. En este currículum, el volumen de horas de Educación Física es de 4 a la semana para el primer nivel de enseñanza (11-12 años) y de 3 a la semana para los otros tres niveles (12-15 años). La implantación de la Ley de Refundación de la Escuela de la República Francesa (2013) estuvo acompañada de la redacción de una base común de conocimientos, competencias y cultura que define un proyecto de formación para la escuela obligatoria. Uno de los retos de esa base es dar más coherencia al currículum formativo. Cada asignatura, aun persiguiendo retos disciplinarios específicos, debe participar en la adquisición de esa base construida en torno a cinco áreas: lenguajes (incluidos los lenguajes corporales), métodos y herramientas de aprendizaje, formación de la persona y del ciudadano, sistemas naturales y técnicos, y representaciones del mundo. Se han elaborado e implantado nuevos programas curriculares (curso escolar 2016-2017) con el fin de reforzar este vínculo entre las asignaturas y la base. En Educación Física, los equipos docentes de los colegios, en relación con los equipos de otras materias, deben

proponer un itinerario formativo y organizar su enseñanza con el fin de permitir que los alumnos desarrollen las competencias recogidas en la base. Aunque esta cooperación entre docentes pretende generar otra manera de plantear las relaciones entre las materias, la implantación de la reforma es demasiado precoz para valorar sus impactos reales en la práctica. No obstante, en Educación Física parece que los docentes potencian de manera prioritaria competencias de las áreas de «lenguajes» (lenguajes corporales), «herramientas y métodos» (cooperar y realizar proyectos) y «formación de la persona y del ciudadano» (expresar su sensibilidad, comprender la norma). De esta manera, en el instituto, a nivel nacional, la Educación Física se define más por su finalidad que por sus contenidos concretos, pues cada equipo docente es libre a la hora de tomar decisiones sobre las prácticas deportivas y las modalidades de práctica para alcanzar los objetivos fijados a nivel nacional.

En Secundaria (15-18 años), el currículum formativo está orientado hacia el Baccalauréat, el examen que en Francia ratifica el final de los estudios secundarios y que permite acceder a la Universidad. El número de horas semanales de Educación Física es de 2 horas para cada curso. Forma parte de las asignaturas obligatorias para este Baccalauréat. El último año de Secundaria, los alumnos eligen tres disciplinas deportivas de entre un conjunto propuesto por los docentes de una lista nacional. A lo largo del curso son evaluados en estas tres disciplinas mediante los referenciales definidos a nivel nacional. El objetivo de estos referenciales es garantizar una cierta equidad en la evaluación del alumnado: los alumnos de todos los institutos son evaluados según los mismos criterios y los mismos niveles de exigencia. Estos criterios no solo abarcan dimensiones técnicas de las actividades físicas sino también competencias metodológicas y sociales (ejemplos: arbitraje, capacidad de calentamiento, etc.). A destacar que los alumnos, además de esta enseñanza obligatoria, pueden seguir una opción facultativa que también se evaluará en el Baccalauréat. En torno al 7 % del alumnado en Francia elige esta opción. Las dificultades a las que se enfrenta la Educación Física en Francia son de tres tipos. El primero se refiere a la ambición de los objetivos marcados para la Educación Física con relación al número de horas de práctica, que no permite alcanzarlos en absoluto. Es necesario que los docentes de Educación Física se pronuncien en este sentido y prioricen los objetivos en relación con el proyecto de la escuela o del centro educativo, y según las características de los alumnos. Aunque determinados agentes de la Educación Física estiman pertinentes e interesantes estas posibilidades de adaptación local de la Educación Física en función de las características de los contextos, otros, anteponiendo siempre la cuestión de la equidad, estiman que las prácticas deberían ser más homogéneas en todo el territorio francés.

La segunda dificultad radica en el número de «exentos» para cursar Educación Física. Un determinado número de alumnos presenta un certificado médico para no participar en las clases de Educación Física. El porcentaje del alumnado exento difiere según las edades y el sexo, pero en ocasiones puede llegar a ser considerable. Por ejemplo, es del 8 % entre las alumnas matriculadas en Bachillerato Profesional. Si bien algunos de estos certificados médicos son presentados por alumnos que realmente tienen alguna incapacidad para cursar Educación Física, muchos otros son «certificados de favor» para alumnos que tratan de evitar las clases de Educación Física por distintas razones (falta de interés, mala imagen de

sí mismo y de su cuerpo, incapacidad parcial, miedo a una mala calificación, etc.). Esto es tanto más perjudicial cuanto que este tipo de alumnado suele ser el que más necesita practicar una actividad física. Los inspectores y los docentes tratan de trabajar con los servicios médicos para reducir estos casos de exención proponiendo una adecuación de la práctica para los alumnos que la necesiten.

Una tercera dificultad está constituida por los debates recurrentes entre los agentes implicados en la Educación Física. Estos debates –específicamente franceses y que no se dan en otros países- afectan básicamente a la cuestión de las relaciones entre Educación Física y Deporte. De manera un tanto caricaturesca (ya que las posturas son cada vez más matizadas), podemos identificar dos concepciones principales de la Educación Física opuestas entre sí. Para algunos, la Educación Física es ante todo deportiva, ya que debe basarse en las disciplinas deportivas con el fin de garantizar la transmisión de una cultura deportiva, conservar una significación social para los alumnos y favorecer la circulación de los saberes y las prácticas entre la escuela y su entorno. Para otros, la Educación Física es ante todo escolar, ya que debe desmarcarse de las disciplinas deportivas con el fin de integrar mejor los códigos y los retos escolares y responder a las prioridades de la escuela. Estos debates son el resultado de interpretaciones personales más que de divergencias reales de concepto. Crean puntos de bloqueo que a menudo son frenos para la acción. Estos debates de especialistas perjudican también la legibilidad de la Educación Física fuera de Francia y también en Francia para los que no son especialistas en la materia.

2.- El deporte escolar

Organización del deporte escolar

El deporte escolar es la ocasión ideal para que los alumnos, desde las edades más tempranas, practiquen actividades deportivas en un entorno asociativo propuesto dentro y fuera de la escuela. Se organiza de manera diferente en la escuela Primaria y en la Secundaria.

En Primaria, la encargada de organizar el deporte escolar es la Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré (USEP). La creación de una asociación deportiva adscrita a la USEP dentro de las escuelas no tiene carácter obligatorio, quedando a iniciativa de los docentes y basándose en el voluntariado. El alumnado participa en la USEP de forma voluntaria. La USEP cuenta con unos 83 000 afiliados. Las actividades de la asociación deportiva son dirigidas por los docentes, los educadores o los padres. En los casos en que existan, estas asociaciones deportivas están integradas en el proyecto de la escuela y participan en la animación de la vida escolar.

En Secundaria, la creación de una asociación deportiva es obligatoria. Su presidente es el jefe del Centro educativo. Los profesores de Educación Física son retribuidos para dirigir las actividades de la asociación deportiva, dedicando 3 horas de su tiempo para animar el deporte escolar. Las asociaciones deportivas de los centros educativos se agrupan dentro de la Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) cuyo presidente es el Ministro de Educación Nacional. El alumnado participa en la asociación deportiva de forma voluntaria. Más de un millón de alumnos están inscritos en la UNSS.

Los retos del deporte escolar

El objetivo del deporte escolar es promover la práctica deportiva entre los jóvenes. Proponiendo una práctica asociativa dentro de las propias escuelas con cuotas bajas, el deporte escolar facilita el acceso a determinados tipos de público que están alejados de la práctica deportiva tales como las chicas o los jóvenes de barrios desfavorecidos. Permite profundizar en las prácticas deportivas enseñadas en el marco de la Educación Física y descubrir nuevos deportes. Al mismo tiempo, el deporte escolar fomenta una práctica deportiva centrada en el ocio, el descubrimiento o la competición portadores de valores. La USEP y la UNSS organizan encuentros deportivos adaptando los formatos de las competiciones de las federaciones deportivas con el fin de favorecer la inclusión y la convivencia. Por ejemplo, en tenis de mesa, la UNSS organiza competiciones por equipos mixtos (lo que no existe en las competiciones oficiales de la Federación Francesa de Tenis de Mesa) al objeto de favorecer la práctica femenina. Igualmente existen diversos encuentros en los que se integran, junto con los alumnos válidos, alumnos en situación de discapacidad. El deporte escolar abarca numerosos ejemplos innovadores que proponen formas de práctica deportiva más éticas y solidarias, en las que los alumnos aprenden a aceptar las diferencias y a considerarlas como fuente de riqueza y progreso.

Más allá de la dimensión ética y solidaria, el deporte escolar pretende también desarrollar un compromiso ciudadano y responsable entre el alumnado. Se trata de incitar a los alumnos a participar en la vida de la asociación deportiva y a asumir responsabilidades en ella. La UNSS propone que los alumnos se impliquen en distintos tipos de tareas vinculadas a la práctica deportiva y validar sus competencias mediante diferentes titulaciones: árbitros jóvenes, organizadores jóvenes, dirigentes jóvenes, jueces jóvenes, reporteros jóvenes. Desempeñando los papeles de árbitro, organizador, juez o reportero los alumnos pueden implicarse de diferentes maneras en la asociación deportiva en función de sus sensibilidades y competencias. Se comprometen con el colectivo y aprenden a tener responsabilidades y a actuar para los demás.

3.- El deporte asociativo y federado

Las asociaciones deportivas afiliadas a federaciones ocupan un lugar primordial en Francia dentro del deporte de competición. Adoptan la forma de clubes deportivos y son en torno a 170 000. Es necesario el pago de una cuota de inscripción (más o menos alta, que puede variar entre 80 y 600 euros al año). Para funcionar, los clubes deportivos disponen también de subvenciones (cuyo importe tiende a disminuir en los últimos años) asignadas por entidades locales (ayuntamientos, departamentos). Estos clubes se agrupan en federaciones que organizan toda una red de competiciones para entregar títulos deportivos.

Las formas de actividad física propuesta por estos clubes han evolucionado a lo largo de los últimos años para adaptarse a la demanda de los diferentes públicos. Junto a la práctica deportiva de competición se proponen otras modalidades de prácticas más centradas en la salud, la convivencia, el encuentro o el ocio. A título meramente ilustrativo, la Federación Francesa de Atletismo en 2006 puso en marcha un dispositivo llamado Coach Athlé Santé con el objetivo de responder mejor a las cuestiones de la salud y del ocio. Las prácticas propuestas incorporan

la marcha nórdica, la condición física, la puesta en forma, etc. Actualmente distintas federaciones ofrecen nuevas formas de prácticas deportivas para acoger a una variedad de público (especialmente mujeres y hombres de edad) más interesado por el placer o el bienestar.

A pesar de los esfuerzos por proponer formatos de prácticas deportivas que se correspondan con las diferentes necesidades, el porcentaje de licencias deportivas sigue siendo relativamente bajo (en torno al 16 %) y existen numerosas desigualdades en la práctica deportiva asociativa federada. Los factores de diferenciación son el sexo (los hombres practican más deporte que las mujeres), la edad (generalmente el número de practicantes disminuye con la edad, con una caída drástica en torno a los 25 años), el tipo de entorno (el número de practicantes es más bajo en zonas rurales que en urbanas), la geografía (el porcentaje de practicantes es mayor en el oeste de Francia que en el este), el nivel de estudios (el porcentaje de practicantes aumenta con el nivel de estudios). De este modo, el perfil tipo de una persona con licencia deportiva es un hombre joven, con alguna titulación y residente en zona urbana. Ante estos datos el Ministerio de Deportes francés intenta implementar políticas para incitar al desarrollo de la práctica femenina, responder a la diversidad de las expectativas de los distintos públicos y reducir las desigualdades territoriales. El reto es proponer una oferta deportiva diversificada en todo el territorio para permitir que todos se impliquen en una asociación y una forma de práctica física que se corresponda con sus deseos y necesidades.

4.- El deporte municipal

A través de su servicio de deportes, los Ayuntamientos desempeñan también un papel importante en la organización de la práctica deportiva. La manera en que las ciudades se comprometen en esta iniciativa deportiva depende de su contexto y de su proyecto político. Según este proyecto, los Ayuntamientos dedican más o menos medios humanos y económicos a este capítulo deportivo para llevar a cabo acciones innovadoras que adoptan diferentes formas. De manera general, se pueden establecer tres ejes principales en las políticas deportivas a nivel municipal:

- luchar contra las desigualdades territoriales y sociales en materia de práctica deportiva (creación de equipamientos deportivos, creación de asociaciones deportivas municipales en barrios desfavorecidos, etc.).
- fomentar un estilo de vida más activo para los habitantes (acondicionamiento de los espacios públicos, creación de carriles-bici, escuelas municipales de deportes para jóvenes con propuestas de prácticas múltiples, etc.).
- mediación social mediante el deporte (política de inserción y de educación mediante el deporte, creación de vínculos sociales para «públicos frágiles», etc.).

En Francia, son cada vez más los Ayuntamientos que invierten en la práctica deportiva para responder a problemáticas sociales locales. Por ejemplo, la ciudad de Calais ha venido aplicando estos últimos años una política de educación e inserción mediante el deporte para dar una respuesta municipal a los problemas del abandono escolar de niños y adolescentes y al de la inserción profesional de jóve-

nes adultos (Coignet & Duchateau, en prensa). El hecho es que los responsables del servicio municipal de deportes habían observado una cierta resistencia de los clubes deportivos locales, más preocupados por cuestiones puramente deportivas y competitivas que de integrar a los jóvenes con comportamientos disconformes con las normas de buena conducta. Entonces crearon una escuela municipal de deportes cuya vocación es ofrecer una alternativa a los jóvenes que no desean incorporarse a los clubes deportivos. Paralelamente, el Ayuntamiento ha creado nuevos equipamientos deportivos (por ejemplo, en un barrio desfavorecido ha construido un equipamiento híbrido, combinando un espacio para la práctica deportiva -gimnasia- con oficinas para el servicio de juventud, espacios de reunión, actividades artísticas, exposiciones y orientación profesional) para apoyar a una política de inserción mediante el deporte. Ha formado un equipo de nueve educadores deportivos de perfiles y trayectorias heterogéneas para intervenir en los barrios desfavorecidos con el fin de entablar contactos mediante el deporte con un público alejado de las instituciones socioeducativas, de la formación y de la inserción. Aunque la ciudad de Calais sigue padeciendo una problemática social de cierta envergadura, la aplicación de esta política deportiva ambiciosa va acompañada de efectos beneficiosos sobre la salud, el bienestar y la socialización de los jóvenes en situación difícil.

Conclusión

La oferta de práctica deportiva en Francia es considerable y diversificada. A pesar de esto, muchos niños y adultos son sedentarios. Menos de la mitad de la población adulta en Francia desarrolla un nivel de actividad física que conlleva beneficios para la salud. Esto se puede explicar por la falta de coordinación (incluso existe una cierta competencia) entre las diferentes entidades que ofrecen actividad física y un enfoque parcial de las condiciones de dicha actividad. Es fundamental coordinar mejor las acciones para fomentar un estilo de vida más activo entre niños y adultos. Estos esfuerzos de coordinación se materializan en alianzas educativas. Estas alianzas aglutinan a un conjunto de colaboradores que comparten objetivos y valores en torno a un proyecto común. Los colaboradores definen un territorio de intervención (que puede ser una escuela, una ciudad o una región), localizan a los actores pertinentes que poseen diferentes competencias susceptibles de ponerse en común, determinan las modalidades de funcionamiento de la alianza, elaboran una estrategia de acción, concretan las formas de acción de cada uno, etc. Estas alianzas empiezan a aplicarse en los institutos, que se abren a su entorno y organizan un trabajo en común entre los profesores de Educación Física, los educadores deportivos a nivel municipal, los clubes deportivos, las asociaciones de vecinos, etc., con el fin de organizar proyectos para implicar a los alumnos en una actividad física continuada. A nivel municipal, diferentes colaboradores educativos definen prioridades comunes y coordinan sus acciones a través de la creación de proyectos educativos territoriales. Estas alianzas pueden abarcar territorios más amplios. Por ejemplo, el proyecto CAPAS Ciudad pretende nutrirse de experiencias de dos ciudades (Tarbes y Huesca) y dos universidades, y poner en común sus competencias para fomentar la actividad física para la salud.

La creación de las condiciones de un estilo de vida más activo para todos, fuente de bienestar físico y mental, exige un trabajo conjunto de diferentes actores par-

tipicantes. Se trata de reunir las competencias de los municipios, la investigación, la escuela, la universidad, el sector asociativo, entre otros, para poder proponer una oferta deportiva adaptada y accesible a todos, formar participantes competentes capaces de comprender y responder a las necesidades de públicos muy diversos, proponer estructuras de acogida a dichos públicos, concebir espacios públicos que favorezcan la actividad física, etc. Es importante trabajar de manera simultánea y coordinada en diferentes ámbitos (ambiental, sociológico, deportivo) uniendo los puntos de vista de los usuarios, los políticos, los urbanistas, los investigadores y los especialistas deportivos. Solo este trabajo en común podrá posibilitar la creación de espacios y de una oferta de la práctica deportiva como medio hacia un estilo de vida más activo.

Bibliografía

- Coignet, B., & Duchateau, G. (à paraître). La politique d'éducation et d'insertion par le sport de la ville de Calais. In Les milieux difficiles. Paris : Revue EP&S.
- Ekeland, E., Heian, K. & Hagen, K.B (2005). Can exercise improve self esteem in child and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British International Sports Medicine*, 39, 792-798.
- Gal-Petitfaux, N (2009). Le sport et la culture technique. *HYPER EPS*, 244, 10-16.
- Lavie, F. & Gagnaire, P.(2014). Plaisir et processus éducatif en EPS. Paris : AE-EPS.
- Méard (J.A.), Bertone (S.) (1998). L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique. Paris : PUF.
- Pantaléon, N. (2003). Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales. *Empan*, 51, 51-53.
- Vieille Marchiset, G, & Coignet, B. (Ed.) (2011). Les ressorts des innovations sociales dans les clubs sportifs dans les zones urbaines sensibles : approche systémique et critique. Rapport final de recherche-action CIV-APELS « Les clubs sportifs dans les zones urbaines sensibles : des lieux d'intégration et d'éducation »(www.apels.org)
- Sève, C. & Gal-Petitfaux, N (2015). « Les techniques corporelles en éducation physique », in M. Durand, D. Hauw, G. Poizat (Eds.), L'apprentissage des techniques corporelles, p. 101-114. Paris: PUF.
- Sève, C., & Terré, N. (2016). L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur. Paris :Revue EPS.

¿La ciudad y el entorno deben ser un referente para la Educación Física?

Javier Escartín Sesé. Asesor de Participación y Trabajador social
Instituto Aragonés de la Juventud
jjescartins@aragon.es

Ponentes participantes:
Carole Séve, Enrique Muñoz Burillo, Carlos Pardo Martínez y Laura Gallardo Otín

En el marco del Encuentro CAPAS CIUDAD se planteó una mesa redonda de expertos y experiencias para reflexionar sobre el reto que supone el entorno y la ciudad para la Educación Física.

La mesa estuvo compuesta por la docente universitaria Carole Séve (Francia), el pediatra Carlos Pardos (Centro de Salud de Huesca), el concejal y profesor jubilado Enrique Muñoz (Ayuntamiento de Jaca), la psicóloga Laura Gallardo (CAPAS Ciudad, Huesca) y moderando el trabajador social Javier Escartín (Gobierno de Aragón). Una mesa – espacio interdisciplinar desde el que se realizó una aproximación a la materia desde miradas diversas y complementarias.

El contenido y objetivo de la mesa era poner en valor los activos que existen en el ámbito educativo, social, sanitario, local y educativo-deportivo, e intentar responder a la pregunta – título de la misma: ¿la ciudad y el entorno deben ser un referente para la Educación Física?.

Claramente, la respuesta fue positiva. Sí, la ciudad y el entorno deben ser un referente fundamental para una mayor, mejor y más positiva Educación Física en las diversas etapas educativas y con la ciudadanía.

La participación ciudadana infantil y adolescente: derecho y reto en el entorno.

JAVIER Escartín, del Instituto Aragonés de la Juventud (Gobierno de Aragón) expuso brevemente la labor desarrollada desde Participación Ciudadana y Juventud en la implementación de la estrategia aragonesa de participación infantil y adolescente desde 2010. La misma, incorpora medidas de estudio, asesoría, acompañamiento y apoyo para crear – a través de procesos de participación ciudadana – políticas públicas y planes locales, así como Consejos de infancia y adolescencia municipales o comarcales. Se trata de órganos estables de participación, vinculado a las Entidades locales con la comunidad educativa, los servicios de las Administraciones, el tejido asociativo y el propio colectivo infante – juvenil. Y todo ello para propiciar espacios efectivos de participación ciudadana, que ayuden a construir políticas públicas y comunidades más cohesionadas que cuenten con las niñas, niños y adolescentes en todo aquello que les afecta, siguiendo la estela y el mandato de la Convención de derechos de la infancia de Naciones Unidas.

Tras un intenso trabajo tanto al interior del Gobierno de Aragón como con las Entidades locales aragonesas, existen en 2017 en nuestra Comunidad autónoma 25 Consejos de infancia y adolescencia (9 en la provincia de Huesca, 14 en la de Zaragoza, y 2 en la de Teruel). Junto a UNICEF–Comité Aragón, con quien el Gobier-

no autonómico mantiene un Convenio de colaboración, se trabaja con el fin de empoderar a la infancia y adolescencia como un sector protagónico e importante en la sociedad, incorporar su participación ciudadana y social como un referente natural en la Política y Gestión públicas, y aglutinar energías y establecer sinergias que potencien la participación infantil y adolescente como un derecho efectivo (con incidencia y transformaciones reales) y afectivo (con fortalecimiento de la comunicación y cohesión comunitaria).

Los Centros educativos y la ciudad: una apertura esencial y de doble dirección

Enrique Muñoz, concejal del Ayuntamiento de Jaca, expuso brevemente su intensa y larga trayectoria como docente y su más reciente y positiva labor en el ámbito de la política municipal como concejal.

La importancia del ámbito local, de la institución municipal y de la importancia de la política de proximidad fue una de las ideas fuerza que planteó este experto. Rescató la importancia de la calle y los espacios públicos como espacios de relación, de encuentro y de construcción de la ciudad, de las inmensas posibilidades que ofrece la movilidad urbana y la relación centros educativos – ciudad para la salud, la educación física y el deporte.

En definitiva, apostó por seguir avanzando en la colaboración, trabajo en común y desarrollo de la apertura de los centros educativos a la ciudad, sus servicios, recursos, espacios e instituciones (especialmente la municipal) y viceversa, una ciudad más vinculada y cohesionada con sus centros educativos. Y todo ello, con el telón de fondo de un mejor y mayor desarrollo de la educación y actividad física y deportiva.

Los activos de salud en el entorno, la actividad física y los factores sociales.

Carlos Pardo, pediatra del equipo del Centro de Salud del Barrio del Perpetuo Socorro de Huesca expuso con un encuadre previo, los proyectos de salud comunitaria que están desarrollando desde este Centro junto al Centro educativo público Pío XII y la red comunitaria existente. Planteó elementos fundamentales para lograr avanzar hacia comunidades saludables y con mayor bienestar, deteniéndose específicamente en los principales determinantes de la salud para las personas, que son sociales y que están sustentados por las desigualdades existentes. Planteó la necesidad de trabajar en la detección, aprovechamiento y potenciación de los activos de salud para lograr una agenda comunitaria que ponga en valor las ventajas de trabajar en común, con participación de la población en sus propios hábitos, condiciones y estilos de vida. Aunque teniendo claro que estos últimos no son solo una decisión personal, sino que están marcados grandemente por factores sociales y del entorno que hay que modificar desde diversos niveles. La actividad física y deportiva presenta enormes ventajas para la salud de la población, y el reto es cómo lograr que la población se apropie de los consejos, hábitos y formas de vida saludables, a la vez que se transforman esos factores sociales y del entorno. La experiencia participativa y proyecto con niños-as y adolescentes (“Pío se mueve”), y con madres del centro educativo mencionado son muy positivos e interesantes para abordar el sedentarismo, la alimentación saludable, combatir la obesidad, y potenciar la participación.

CAPAS Ciudad: convirtiendo el Entorno en referente para la Educación física.

Laura Gallardo, técnica del proyecto CAPAS Ciudad, compartió los objetivos, sentido y principales líneas de acción del mismo, así como los proyectos que actualmente se vienen desarrollando en la ciudad de Huesca. Se trata de un proyecto europeo interregional, con implicación de Francia y España, e impulsado en Aragón desde la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca con participación de Ayuntamientos, diversas Facultades, tejido social y Gobierno de Aragón. En la ciudad de Huesca, la línea de trabajo en el ámbito escolar se ha centrado en un estudio piloto con adolescentes y el proyecto ITB de puesta a punto de bicicletas con alumnado de varios centros educativos, fomentando la movilidad urbana, el ejercicio físico y hábitos de vida saludables. El proyecto “Pío se mueve” ha conectado al Centro de Salud, al Colegio público Pío XII y a la comunidad del barrio obrero del Perpetuo Socorro, y desarrolla la línea de trabajo con población socialmente vulnerable. Por último, el ámbito sobre desplazamientos activos se está trabajando desde varias iniciativas: un proyecto piloto en el Colegio Salesianos, una evaluación diagnóstica con niños de 5º y 6º curso de educación primaria sobre movilidad, la inclusión de esta materia en el Seminario permanentes con profesorado de Educación Física, etc. La atención, promoción, formación y desarrollo de la actividad física y del deporte en la ciudad y el entorno, haciendo crecer el vínculo entre Ciudad y Educación Física, es la base de este hermoso proyecto.

La participación e intersectorialidad: claves en la Educación Física y la ciudad.

Carol Séve, profesora universitaria francesa y Doctora en Educación física, compartió reflexiones que clarificaron y contribuyeron a alcanzar el objetivo de la mesa. Al calor de su experiencia docente, su asesoría y acompañamiento en proyectos aplicados, y sus trabajos de investigación, planteó cuestiones como:

- La importancia de trabajar el vínculo Educación física – Ciudad / Entorno, porque la plusvalía que aporta lo “colectivo” es un elemento fundamental.
- La necesidad de avanzar en el trabajo de la diversidad desde la educación física en el entorno, en un sentido amplio y transversal.
- El entendimiento de la participación de las personas, grupos y comunidades como una cuestión básica para avanzar desde el ámbito educativo, una participación que genere implicación cualitativa y cuantitativa, incluyendo la de todas las personas, también los docentes. Hay que propiciar que las personas, los alumnos y alumnas aporten sus puntos de vista, sus opiniones, necesidades y deseos, y es una tarea básica comprender los mismos.
- La intersectorialidad, muy en línea del proyecto CAPAS Ciudad, es un buen eje para fomentar una participación que garantice la mejora de la calidad de vida que pretende la Educación Física, una calidad de vida que debe desarrollarse en el contexto más cercano, que es la ciudad.
- La intersectorialidad debe ser entendida como la asociación de competencias de distinta naturaleza, de distintas disciplinas, espacios, agentes, y puntos de vista.
- Las buenas prácticas, los ejemplos positivos que existen y se pueden conocer, compartir y adaptar, son fundamentales para avanzar en este tema

para sentir y hacer sentir la necesidad de “moverse”, de hacer ejercicio físico y deporte, de participar, y de lograr una Educación Física que tenga como referente el entorno y la ciudad.

Esta intensa e interesante mesa de experiencias puede resumirse en una serie de constantes que fueron apareciendo tanto en el transcurso de las intervenciones como en las preguntas posteriores y coloquio con el público del encuentro.

¿La ciudad y el entorno deben ser un referente para la Educación Física?

Sí, es imprescindible: promover alianzas y la intersectorialidad; cuidar la motivación y la participación de las personas y los equipos; poner en valor y nutrirnos de la plusvalía de lo “colectivo”; y desarrollar propuestas, iniciativas, proyectos, medidas y caminos que construyan centros educativos abiertos a la Ciudad y viceversa.

Geocaching y dispositivos móviles: Conectar entorno y Educación Física

José Luis Rodríguez Cabanillas (1), Sergio Vidal Pallarés (2), Víctor Gutiérrez Badorrey (3) y Ángel Navarro Vicente (4).

(1) CEIP María Moliner School (Zaragoza), jlrodriguez118@gmail.com; (2) CRA L'Albada (Bujaraloz y La Almolida, Zaragoza), sergiovidalpa@gmail.com; (3) CEIP Val de la Atalaya (María de Huerva, Zaragoza), vgbadorrey@gmail.com; (4) CEIP María Moliner School (Zaragoza), angelnavarro83@gmail.com

Resumen

El taller presentado abre la puerta de nuestros centros educativos a las aplicaciones móviles, y tiende puentes con la realidad social, dando una significatividad y un uso educativo de dichas aplicaciones. Esta propuesta pretende ser una oportunidad para resolver situaciones del día a día en nuestros estudiantes, potenciando su uso como dispositivo de aprendizaje y ocio activo, partiendo de la orientación deportiva como hilo conductor.

La creciente utilización de los dispositivos móviles, gamificación o robótica en la sociedad actual, es una realidad a la que la escuela no puede quedar ajena. Por ello, la introducción de los Smartphones en nuestras sesiones, de forma puntual y como medio motivante en busca de nuevos aprendizajes, podría ser una opción educativamente interesante.

Los Smartphones son herramientas muy presentes en la vida diaria de nuestro alumnado, disponiendo de aplicaciones con potencial educativo de forma gratuita, principalmente en dispositivos Android.

Las APPs C:geo, QR Code Reader y Mapas de España van a ser los ingredientes de un cóctel educativo para culminar de forma lúdica unidades de programación de orientación deportiva, para jornadas de deporte en familia o actividades deportivas en entornos naturales que impliquen a la comunidad educativa. Estas aplicaciones móviles también pretenden ser un medio de conexión del ciudadano con su localidad y entorno, brindándole la oportunidad de conocer su cultura, espacios naturales o riqueza histórica.

Butler y Harlow (1957), destacan la curiosidad y la manipulación como elementos básicos motivacionales en el proceso de aprendizaje. "Picar" la curiosidad de los alumnos a través de las propuestas didácticas que se realizan, así como permitir la manipulación (como salir al patio a ver y comprobar lo que han aprendido) son elementos vitales y básicos en la motivación del alumnado. Por ello, pretendemos ofrecer alternativas y nuevos usos a sus dispositivos móviles, con un trasfondo de aprendizaje y ocio activo, respetuoso y saludable, apostando por el uso responsable y moderado de los dispositivos.

Palabras clave: Orientación, Geocaching, Aplicaciones Móviles, Educación Física, Educación Primaria.

Introducción teórica del tema

• Orientación escolar y las APPs

VIVIMOS "pegados" a nuestro teléfono móvil. Vemos a niños de corta edad manejar con soltura tabletas, móviles y otros dispositivos electrónicos. Los adultos usamos nuestro móvil para saber el tiempo que va a hacer el día siguiente, planificar nuestras actividades, comunicarnos con amigos y familiares

de forma interactiva o estar informados de la actualidad. No se concibe en la actualidad una sociedad sin teléfonos móviles.

Ante esta realidad, a nivel educativo podemos adoptar dos posturas. La primera y posiblemente la más común sea negarnos al uso de los dispositivos móviles, considerarlos un problema. La otra opción es verlos como una oportunidad de conectar con los intereses del alumnado, o bien de ofrecer alternativas de ocio activo. Por tanto, está en nuestra mano excluir o explorar.

Para muchos padres-madres y docentes, los teléfonos móviles se han convertido en un enemigo del aprendizaje y las inquietudes que genera su uso son totalmente válidas y comprensibles: sus contenidos son superficiales, pueden provocar dependencia, acceso a contenidos peligrosos e inadecuados, pueden generar aislamiento social o vulnerar la seguridad de los niños. Es por todo ello que debemos ser cuidadosos a la hora de utilizar estos dispositivos en nuestras clases y haber explorado profundamente las aplicaciones, páginas, enlaces y archivos que vamos a descargar o visitar.

En el contenido que nos ocupa en el área de Educación Física (EF), la orientación escolar y su vinculación con la localidad, los Smartphones y diversas APPs son un recurso educativo con un potencial a tener en consideración.

No pretendemos ofrecer una secuencia didáctica para el manejo de dispositivos móviles en la orientación deportiva, en 6º de primaria o en la enseñanza secundaria. Pero sí que pretendemos dar a conocer las posibilidades pedagógicas de varias APPs móviles para crear contextos y situaciones de aprendizaje en las que aplicar los aprendizajes alcanzados en una propuesta de trabajo interdisciplinar.

Para ello, es básico programar secuencias de 10-12 sesiones, donde los alumnos/as afronten situaciones que les lleven a alcanzar aprendizajes fundamentales de carrera de orientación, tales como (Julián y Pinos, 2011): oriento el plano, sigo trayectorias y ataque a la baliza, así como el uso de la brújula de forma puntual.

Por ello, proponemos el taller “El misterio de Jaca” como un marco ideal para la formación de docentes, y que ésta les capacite para hacerla llegar a sus aulas, consiguiendo que su alumnado, junto a otros miembros de la comunidad escolar, apliquen de forma real y contextualizada los aprendizajes, vinculando distintas áreas curriculares.

Esta propuesta es una actividad abierta y flexible, que puede encuadrarse y contextualizarse dentro de cualquier Proyecto Deportivo de Centro, como una actividad de deporte en familia, tal y como ocurrió en el CEIP María Moliner de Zaragoza, como recalca Navarro (2015), como colofón de un proyecto más global, o como aplicación de los aprendizajes de EF en conexión con el entorno próximo, concibiéndolo como un espacio formativo más.

• **Potencial vinculación con la localidad**

“En el piso, en la localidad, en la escuela, el niño tiene cada vez más limitaciones para sus movimientos; le resulta difícil encontrar un lugar para jugar. El primer imperativo es, por lo tanto, crear espacios más amplios para el juego de nuestros niños”. (Jean Le Boulch, 1983: 178).

El aumento de la circulación de vehículos, sumado al aumento de tiempo dedicado a televisión, videojuegos y dispositivos informáticos, han provocado una disminución del tiempo de ocio activo, y del empleo del entorno como medio de disfrute y aprendizaje en comunidad. Esto ha conllevado la aparición de prácticas más sedentarias y alejadas de los recursos naturales (Castro, Fraguela, Palacios y Salvador, 1996).

Entendemos el entorno de la localidad como un recurso educativo potente, tanto en el ámbito formal como en el no formal. Los espacios urbanos y naturales no son neutros. La estructuración de estos, más los elementos que lo conforman, son un medio de comunicación con el niño/a, convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje. Por ello, como docentes, podemos incidir positivamente en su desarrollo y conservación, modificándolo respetuosamente para enriquecer los aprendizajes del alumnado.

Apostamos por “recuperar” la calle como lugar de juego, de relación social y de aprendizaje, abriendo las puertas de la escuela para aplicar los aprendizajes curriculares adquiridos, a través de una relación cercana, respetuosa y equilibrada con el entorno cercano.

• **Potencial educativo: posibilidad de interdisciplinariedad, elementos transversales y trabajo por competencias**

Basándonos en los principios metodológicos, artículo 9, de la Orden del 16 de junio del 2014, una característica esencial de nuestra propuesta es la **interdisciplinariedad**, como medio de aprender los contenidos de cada área implicada, alcanzando una meta común. Challenge (2000) destaca que las propuestas pedagógicas globalizadas e interdisciplinares, tales como trabajo por proyectos, talleres o tareas competenciales, son enfoques curriculares que se alejan de las tradicionales metodologías de temas cortos y descontextualizados de la realidad educativa que rodea al alumno/a y a la escuela. Estas prácticas interdisciplinares, que abarcan una mayor extensión de tiempo en la temporalización pedagógica, se centran en el niño/a como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y resuelve problemas que el alumnado diagnostica previamente en la práctica, integrándolos de forma lógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La inclusión de las TICs en la educación, en este caso en forma de APPs móviles, pretenden ser el motor y punto de unión de los aprendizajes de áreas como Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Artística y Educación Física (ver anexo vinculación curricular); más allá de adaptarnos a los gustos y motivaciones del alumnado actual.

¿Cómo conseguimos esa interdisciplinariedad?

Todos los aprendizajes desarrollados en forma de tareas en las diferentes áreas, desembocan en un reto común: Resolver el “Misterio de Jaca”, una dinámica cooperativa donde el geocaching, la orientación y las 3 APPs (C:geo, Mapas de España y Code Reader QR) van a ser los motores de esta dinámica en forma de proyecto interdisciplinar, que puede tener decenas de variables y enfoques, adaptándose a las necesidades o a la realidad contextual de cada centro educativo.

Uno de los primeros ejemplos del uso del geocaching como hilo conductor de un

proyecto interdisciplinar en Aragón, lo encontramos en la actividad “Ruta botánica de Fontellas” de los compañeros/as del CEIP Nertóbriga (La Almunia de doña Godina), Rodríguez, Cuevas y Fernández, 2014; con una propuesta contextualizada en otros bloques de contenido y distinto entorno.

Por otro lado, el potencial educativo de la propuesta presentada tiene otro de sus pilares clave en la contribución que realiza al tratamiento de los **elementos transversales**. A través de este reto-dinámica cooperativa, conocida como “El misterio de Jaca”, se favorece el desarrollo de los elementos transversales (artículo 8, Orden 16 de junio de 2014).

La primera contribución a destacar es la comprensión lectora, expresión oral y escrita, desarrollada en la segunda parte del taller, por medio de grupos cooperativos, que deberán resolver seis enigmas contextualizados históricamente. Para ello, deberán movilizar aprendizajes imprescindibles para completar el crucigrama y obtener la palabra clave, y con ello, dar paso a la siguiente parte del “Misterio de Jaca”.

Además, pretendemos educar para evitar situaciones de riesgo derivadas del uso de las TICs. El hecho de introducir los Smartphones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, justificado por su potencial educativo, es fundamental para que los alumnos conozcan los recursos disponibles en los dispositivos móviles, y de esta forma ofrecer alternativas coherentes, enriquecedoras y saludables, que contrastan con el uso sedentario que comúnmente brindan estos terminales.

La educación cívica, la prevención de la violencia y el trabajo cooperativo son básicos en el taller “El misterio de Jaca”. Se forman grupos cooperativos de 3-4 alumnos/as. Dichas agrupaciones se adaptarán a las necesidades que presenten los alumnos/as del grupo-clase, tal y como recoge Montessori (1909, citado en Jorge, 2011). Es importante que estos grupos mantengan el carácter heterogéneo, evitando agrupaciones homogéneas como recalca Medina (1994). Estos grupos heterogéneos fomentarán la educación cívica, el diálogo entre iguales será base de la prevención de la violencia y el reto común buscará el trabajo cooperativo, donde los roles que desempeñará cada alumno dentro del subgrupo estarán definidos y serán rotatorios: los componentes de cada grupo se turnarán las funciones en el desarrollo de la actividad.

La educación y seguridad vial como peatones va a ser otro de los elementos transversales que tiene presencia en esta actividad. El conocimiento de los derechos y deberes como peatones, conducirá al respeto por las normas de convivencia en las calles de la localidad desde la empatía, tolerancia y prudencia en el desarrollo de las acciones que implica la tarea propuesta. ¿Cuándo se puede realizar esta formación vial? De forma transversal en cualquier salida del centro educativo o en alguna tarea específica de las áreas de Ciencias Sociales (Est.CS.3.15.1 y Est.CS.3.15.2., de 6º de Primaria) o proyectos como Ciudad Patines del CEIP María Moliner (Navarro, 2013).

Por último, se realizan acciones que fomentan actitudes de respeto con la naturaleza como la campaña “TrashOut”, (www.trashout.ngo), sobre la concienciación del vertido de basuras, que funcionan mediante mapas donde los usuarios marcan los puntos al encontrar vertidos.



Figura 1.- Vinculación curricular de áreas que intervienen en la actividad

Situación de aprendizaje

La situación de aprendizaje que se presenta, titulada “El misterio de Jaca”, se encuadra en la fase central de una secuencia didáctica que implica 3 partes diferenciadas:

- **Fase previa** donde en las diferentes áreas implicadas en el evento central (situación de aprendizaje) se han abordado unos aprendizajes específicos que van a tener una aplicación real en una situación llevada a cabo en un contexto cercano al alumno/a. Desde el área de EF, en la fase previa, se ha abordado una unidad didáctica de orientación centrándonos en la progresión de los aprendizajes específicos de orientación y las reglas de acción que derivan de ellos, desarrollada por Julián y Pinos (2011). En esta fase, los docentes han acometido los trabajos necesarios para la celebración del evento central de la actividad, creando y registrando los geocachés (véase Glosario). Duración: de 7 a 9 sesiones.
- Posteriormente, nos encontramos con el **evento central**, donde la actividad complementaria que culmina los aprendizajes desarrollados previamente en las áreas de la figura 1 y las aplicaciones móviles van a ser el hilo conductor, cediendo el protagonismo activo al alumnado. Duración: 1 sesión de 2-3 horas.
- Por último, se desarrolla una **fase final o reflexiva** donde se extraen todas las propuestas de mejora y valoraciones de la actividad y el proceso pedagógico acometido, compartiendo y contando los aprendizajes a la comunidad educativa. Duración: entre 1 y 3 sesiones.

Antes de pasar a detallar los elementos de cada fase, recordamos que es imprescindible realizar las modificaciones oportunas del Reglamento de Régimen

Interno (RRI), el Proyecto Educativo de Centro (PEC), y de cuantos documentos institucionales del centro; así como recabar los permisos de las familias para permitir la utilización de los dispositivos móviles en el centro, siempre con intención educativa y de instrumentación de aprendizaje. Las actividades complementarias y/o extraescolares programadas estarán recogidas dentro de la Programación General Anual (PGA), que será aprobada por el Claustro.

En la fase previa, en el área de EF se desarrolla una unidad didáctica de orientación para 5º y 6º de Primaria, respetando el itinerario de aprendizaje del bloque de contenidos 4. “Acciones motrices en el medio natural” marcado a nivel de centro. Dicha unidad didáctica, temporalizada entre 10 y 14 sesiones de trabajo, afronta los aprendizajes fundamentales, desarrollados por Julián y Pinos (2011): oriento el plano, sigo trayectorias y ataque a la baliza. A través de una de las situaciones de aprendizaje, en la sesión 8 o 9, se introduce el uso de la brújula de forma muy simple y adaptada al nivel de los discentes, estableciendo un debate final sobre el uso actual de una brújula en actividades en entornos naturales, encaminando el debate hacia el uso de aplicaciones móviles en dichas actividades.

Por otra parte, dentro de la fase previa, los docentes debemos realizar los trabajos de acondicionamiento previo para la realización de la actividad complementaria, entendida como el evento central de esta secuencia. En dicha fase, los docentes escondimos los geocachés en 3 puntos concretos de entornos naturales pintorescos de la localidad, dándolos de alta en www.geocaching.com (ver tutorial “Esconder_geocache”). Por otro lado, se crean los acertijos/enigmas bajo un hilo conductor común establecido según los contenidos abordados desde el bloque de contenidos IV “Las huellas del tiempo” (Ciencias sociales), subiéndolos a DRIVE o al blog del centro y se generaron las tarjetas con Códigos QR, que sirvieron a modo de postas en el juego de orientación de la actividad complementaria. Por último, en Google Maps se crean los “waypoints” que marcan donde se encuentran escondidos los códigos QR con sus enigmas, que sirven para resolver la clave que conduzca al tesoro final, en forma de Geocache. Este trabajo previo, tanto a nivel pedagógico como organizativo, es fundamental para poder desarrollar con éxito la actividad interdisciplinar con el uso educativo de las Apps C:geo, QR Code Reader y Mapas de España.

A continuación, se describe la actividad central “El misterio de Jaca”, que es una actividad complementaria abierta a toda la comunidad escolar donde el alumnado puede poner en juego todos los aprendizajes adquiridos en la fase previa de las distintas áreas implicadas. Una opción posible sería desarrollarla en horario escolar, y después, en tiempo de ocio y con la participación de la comunidad y familias, el alumnado guiará a su equipo (familia/s) en la búsqueda de geocachés, empoderándolo y aplicando los aprendizajes al contar y enseñar a otros.

La otra opción, sería implicar directamente a familias y comunidad dentro de la actividad complementaria para el alumnado de 5º y 6º de Primaria (solo en horario escolar). Desde el equipo responsable del taller, animamos y apostamos por integrar a todos los estamentos de la comunidad educativa como aspecto clave para avanzar juntos y generar un discurso común que potencie los aprendizajes en la línea del modelo social-ecológico (Sallis, Owen y Fisher, 2008).

El inicio del taller se debe realizar en el colegio, ya que es necesario un lugar con acceso a internet (wifi) para la descarga del mapa del espacio de juego, y así evitar el consumo de datos en el móvil. Así mismo, es recomendable también tener un proyector para poder visionar los tutoriales de creación de mapas con la APP “Mapas de España”, de forma que sea mucho más ágil la descarga del mapa y la carga de los “waypoints” en el mismo.

Una vez explicado a grandes rasgos en qué va a consistir la actividad, dividimos a los participantes en grupos de 3 personas aproximadamente (no más de 4 personas por grupo; ya que perjudicaría la gestión de roles dentro de los subgrupos). Por supuesto, el hecho de no tener teléfono móvil no es excluyente, ya que todos van a tener responsabilidades.

- Un componente del grupo debe instalar la APP “mapas de España” y seguir el tutorial para poder descargar y crear un mapa de la zona, así como cargar los waypoints del recorrido.
- Otro componente del grupo descarga las APPs “QR Code Reader” y “C:GEO” y será responsable de escanear los códigos y leer los acertijos, así como de cargar en la APP el geocache final.
- El tercer componente del grupo será el anotador, que irá registrando las soluciones de los acertijos para poder hallar el código del GEOCACHE final.

Recordamos que es esencial que todos los componentes del equipo roten sus roles porque esto garantiza mayores aprendizajes y evita la especialización y dependencia de otros. Nos fundamentamos, igualmente, en la atención y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado: autonomía, percepción de competencia y relación con los demás. (Julián, 2012).

Puesta en acción: a través de un hilo conductor, los participantes, en grupos de 3/4 personas, se adentran en una apasionante historia donde deben de buscar 6 códigos QR localizando los “waypoints” que aparezcan en la APP Mapas de España, siguiendo un recorrido marcado. Cada Código QR (véase Glosario) les remitirá a un acertijo relacionado con el hilo conductor (y los contenidos curriculares deseados), del cual extraerán un carácter imprescindible para la localización del tesoro final (en forma de caché). Para finalizar, se introduce el código extraído en la APP C:Geo y se inicia la búsqueda del tesoro por un rincón pintoresco de la localidad.

El hecho de haber optado por un “Mystery caché” nos facilita la conexión competencial e interdisciplinaria, implicando aprendizajes de otras áreas (Lengua y Ciencias sociales, especialmente). La motivación de resolver los retos y enigmas crece al saber que solo de este modo se hallarán las coordenadas verdaderas de los Mystery caché; lo que, como docentes, nos permite secuenciar el proceso de aprendizaje, y utilizarlo como mecanismo motivacional. Otra posibilidad de secuenciar sería los “multi-cachés” y también, aunque en menor medida, los cachés tradicionales.

Una vez encontrados los geocaches, y recogida la información clave que aportan para resolver el “Misterio de Jaca”, llega el momento de compartir los descubrimientos entre los equipos (es necesario para resolver el misterio), y cerrar la ac-

tividad mediante las reflexiones grupales utilizando para ello la web menti.com, que permite a los participantes dar de forma rápida y anónima su opinión y nivel de satisfacción.

Conclusiones

A través del presente taller, pretendemos formar y sensibilizar al profesorado en torno a las siguientes necesidades básicas:

- Responder a las necesidades sociales del momento: evitar la excesiva utilización sedentaria de los dispositivos móviles y ofrecer una alternativa en la línea de objetivos y aprendizajes educativos.
- Conectar el empleo de APPs con los aprendizajes fundamentales de la orientación, ofreciendo más posibilidades de ocio activo, y globalizar aprendizajes a través de proyectos interdisciplinarios en la línea de lo que proponen autores de referencia. (Referencias).
- Atender al contexto cultural y a los usos sociales de la tecnología (geocaching) como un nuevo medio de realizar turismo activo, de socialización a través de la actividad física, de fomentar la inquietud y el gusto por el conocimiento, dando a conocer una práctica de actividad física novedosa (geocaching).
- Potenciar y enriquecer los aprendizajes adquiridos a través de las APPs, potenciando el rol activo y protagonista del alumnado, su capacidad de toma de decisiones y el espíritu crítico para reflexionar sobre un uso adecuado y saludable de las tecnologías.
- Acercar a la escuela aspectos relevantes del día a día, y aplicar en la vida cotidiana aprendizajes escolares, acercando ambas realidades y enriqueciéndolas mutuamente.
- Demostrar que con creatividad, trabajo en equipo y actitud de mejora, podemos sumar todos los estamentos de la comunidad educativa en la misma dirección, generando un discurso común y compartido, con los beneficios que ello conlleva en el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de toda la comunidad.

Al equipo responsable de este taller, nos gustaría que fuera entendido como una herramienta maleable, flexible y útil al servicio de la naturaleza y características del contexto en el que quiera ser aplicada, siendo entendida como algo modificable y que responda a los objetivos, intereses y necesidades particulares de quien desee usarla, sea a nivel curricular, de entorno, de convivencia, metodológico o de "pantallas sanas".

Bibliografía

Butler, R. y Harlow, H. (1957). Discrimination learning and learning sets to visual exploration incentives. *J Gen Psychol*, 57(2), 257-264.

Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.

Castro, C.; Fraguera, R.; Palacios, J. y Salvador, J.L. (1996). El aprovechamiento del entorno en Educación Física. Recuperado el 30 de agosto del 2017, de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9807/CC_40_2_art_16.pdf?sequence=1

Challenge 2000 Multimedia Project (1999). Why do projectbased learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Recuperado el 29 de agosto del 2017, de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/116826/mod_resource/content/0/temat/aprendizaje_por_proyectos.pdf

Jorge, M. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: una experiencia educativa innovadora. *Revista docencia e investigación*, 21, 243-268.

Julián, J.A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de educación física. *Tándem*, 40, 7-17.

Julián, J.A. y Pinos, M. (2011). Ejemplificación de educación física para segundo ciclo de primaria. *Actividad: Orientación*. Zaragoza. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Descarga disponible en <http://efypaf.unizar.es/recursos/orientacion.html>

Le Boulch, J. (1983). El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años. Madrid: Doñate.

Medina, A. (1994). El agrupamiento de los alumnos. En: Beltrán Llera, J. (Coord). *Psicología Educativa*. Tomo 2, 495-538. Madrid: UNED.

Navarro, A. (2013). Ciudad Patines. <http://deportediversionydisfrute.blogspot.com.es/> Recuperado el 7 de septiembre del 2017, de <http://deportediversionydisfrute.blogspot.com.es/2013/04/ciudad-patines.html>

Navarro, A. (2015). Gran mañana de Geocaching. <http://deportediversionydisfrute.blogspot.com.es/> Recuperado el 7 de septiembre del 2017 de <http://deportediversionydisfrute.blogspot.com.es/2015/04/gran-manana-de-geocaching.html>

Rodríguez, J.L., Cuevas, E. y Fernández, P. (2014). Actividad: orientación con geocaching. [www.efnertobriga.blogspot.com](http://efnertobriga.blogspot.com) Recuperado el 9 de septiembre del 2017 de <http://efnertobriga.blogspot.com.es/2014/06/actividad-orientacion-con-geocaching-6.html>

Sallis, J.F., Owen, F. y Fisher, E.B. (2008). Ecological models of health behavior. In: K. Glanz, B. Rimer & K. Viswanath (Eds.). *Health behavior and health education: theory, research, and practice* (pp. 465-482). San Francisco: Jossey-Bass.

Anexos y recursos en internet, lecturas recomendadas

1. Herramientas TIC-TAC. Daniel Martín Crespo. Seminario CEIP Val de la Atalaya 2017. www.ceipvaldespartera.blogspot.com

2. Mobile Devices for Learning: What You Need to Know <https://www.edutopia.org/mobile-devices-learning-resource-guide>

3. Lecturas UNESCO sobre el aprendizaje móvil (mobilelearning) <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/>

Glosario de términos empleados:

Caché o Geocaché: Tesoro escondido al que se le dan unas coordenadas GPS en las aplicaciones que permiten jugar a Geocaching. El objetivo del juego es encontrar esos tesoros escondidos. Hay de varios tipos, según tamaño (micro, multi) o según demanden la resolución de un enigma previo con el que obtienes las coordenadas exactas del caché (mystery caché). En algunos de ellos, hay objetos que puedes llevar, siempre y cuando dejes otro objeto a cambio de igual o superior valor.

Código QR: del inglés Quick Response code, "código de respuesta rápida", es la evolución del código de barras. Es un módulo para almacenar información en una matriz de puntos o en un código de barras bidimensional, que está hipervinculado a una url que haya introducido el creador. (Fuente Wikipedia). Se puede utilizar con usos educativos, vinculando la lectura de cada código QR a la realización de una actividad, un dibujo, enigma, un dato, etc. Para leer estos códigos es necesario disponer de una aplicación móvil que lo escanea y te lleva al hipervínculo asociado al código. https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_QR

Waypoints: los waypoints son coordenadas para ubicar puntos de referencia tridimensionales utilizados en la navegación basada en GPS (global positioning system: sistema de posicionamiento global). La palabra viene compuesta del inglés way (camino) y point (punto). Los waypoints se emplean para trazar rutas mediante agregación secuencial de puntos. Fuente: Wikipedia. <https://es.wikipedia.org/wiki/Waypoint>

Ampliar aprendizajes en:

Battista, R.A.; West, S.T.; Mackenzie, S.H. & Son, J. (2016). Is this exercise? No, it's Geocaching! Exploring

Factors Related to Aspects of Geocaching Participation. *Journal of Park & Recreation Administration*, 34 (2), 30-48. DOI:<http://dx.doi.org/10.18666/JPra-2016-V34-I2-6495>

Blanco, C. (2012). Geocaching: la búsqueda del tesoro. Las nuevas tecnologías en la clase de Geografía. Logroño: Universidad de La Rioja.

Cameron, L. (2017). *The Geocaching Handbook. The Guide for Family Friendly High-Tech Treasure Hunting*. Guilford (Connecticut): Falcon Guides. Consulta en: <https://goo.gl/Cohmeq>

Christie, A. (2007). Using GPS and Geocaching Engages, Empowers & Enlightens Middle School Teachers and Students. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 10 (1). Recuperado de <https://www.ncsu.edu/meridian/win2007/gps/04.htm> el 04/05/2017.

Lary, L.M. (2004). Hide and Seek. GPS and Geocaching in the Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 31, 6, 14-18. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ695752.pdf> el 04/05/2017.

Pacheco, A. y Gea, J.M. (2016). De los juegos de pistas al raid de aventura, una experiencia educativa en eso y bachillerato, 13-18, en Pérez-Brunicardi, D.; Frutos, J.; Caballero, P.; Baena-Extremera, A. y Miguel-Aguado, A. (Coords) *Actas de las I Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza 2016*. Todos juntos, con un mismo rumbo. Segovia: Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT). Recuperado de <http://educacionfisicanaturaleza.blogspot.com.es/2016/12/congreso-educacion-fisica-y-actividades.html> el 04/05/2017

Pérez-Amate, M.M. y Pérez-Ordás, R. (2012). Propuesta de Unidad didáctica sobre Geocaching: en busca del tesoro escondido. *EmásF Revista digital de Educación Física*, 4, 19. 155-172. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/unidad_didactica_geocaching.pdf el 04/05/2017.

Schneider, J. & Jadcakova, V. (2016). Mutual impacts of geocaching and natural environment. *Acta*, 64 (5), 1739-1747. Doi:<https://doi.org/10.1118/actaun201664051739>

Tejedor, J. C. (2006). El GPS y sus aplicaciones en las actividades físicas en el medio natural en el ámbito escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 97, 1-11. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd97/gps.htm> el 04/05/2017.

Una educación física emocionalmente ecológica: vinculando mundo externo y mundo interno

Paula Gelpi Fleta.
paulagelpi@ecologiaemocional.org / www.ecologiaemocional.org

Resumen

En este taller experimentaremos cómo desde el cuerpo, el movimiento y la interacción con el mundo físico podemos bucear en nuestro propio mundo interior, descubriendo o rescatando pensamientos, emociones, recuerdos y elementos intangibles que configuran nuestro territorio personal, para desde ahí, sensibilizarnos hacia el propio bienestar y autocuidado emocional. ¿Será desde este lugar sensible de encuentro sano, amoroso y pacífico con uno mismo que podemos salir al mundo a interactuar? Nuestro mundo externo es un reflejo de lo que nos pasa por dentro. Indaguemos y vivenciemos: ¿cómo podemos convertirnos en agentes activos y creativos de transformación de nuestros espacios interiores y del mundo que nos rodea? ¿Qué aporta el mundo de la educación física y la motricidad humana en esta idea participativa y constructiva de estar en la vida? ¿Qué estrategias de Ecología Emocional podemos aprender para desarrollar proyectos de impacto emocional sostenible para nosotros mismos y para el ecosistema en el que participamos, ya sea nuestra familia, comunidad educativa, barrio, ciudad, naturaleza...)?

La Ecología emocional (EE), que en esta ocasión va a ser el transversal del taller, nos orienta en comprender aquellos elementos que configuran cualquier ecosistema: energías, territorios, clima y vínculos. Comprendiendo estos factores que impactan directamente en la sostenibilidad emocional, podremos generar mediante diferentes estrategias, un mundo interior y exterior más armónico. En esta ocasión, aplicaremos dos metáforas que el modelo EE aporta para la identificación de emociones: el paisaje emocional y el escáner emocional.

Introducción y marco teórico

Como licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y profesional en el ámbito de la educación emocional y el crecimiento personal aplico, investigo y observo durante años la vinculación positiva de estas áreas. En la intervención con adultos en formación y reciclaje sobre inteligencia emocional e interioridad, recojo la demanda, cada vez mayor, de profesionales que desean implementar dinámicas desde el área motriz. También formo a expertos de la educación física y del deporte que desean complementar su labor con conocimientos de educación emocional. Desde esta perspectiva, pienso necesario promover la acción de profesionalización uniendo ambas áreas: motricidad y desarrollo del Ser.

Esta sesión la planteo en la línea de trabajo que vengo desarrollando materializado en un programa educativo y preventivo llamado InCORPORArte, que fusiona teorías y planteamientos contemporáneos relevantes entre los que destacan: 1. El

marco de la Motricidad Humana, planteamiento ético-socio-político que colabora en la comprensión de la complejidad humana, centrada en el movimiento entendido no como un acto mecánico del cuerpo-objeto, sino como vida, «energía que impulsa a ser más», con intencionalidad y hacia la superación (Trigo y Montoya, 2014) para promover la humanización de las personas. 2. La Ecología Emocional (Soler y Conangla, 2011) como el arte de la sostenibilidad emocional, dirigiendo la energía de nuestras emociones de forma equilibrada para ser mejores personas, aumentar la calidad de las relaciones con los demás y respetar y cuidar el mundo. Por lo tanto «promueve un modelo de persona más sostenible y equilibrada que se responsabiliza de la gestión de su mundo afectivo para construir una felicidad auténtica y serena» (Conangla y Soler, 2011:41). Pensemos que las emociones son un lenguaje universal inteligente que nos da información relevante para vivir. La Ecología Emocional propone cuatro áreas de diagnóstico e intervención para el equilibrio emocional de personas y ecosistemas trabajando desde paralelismos con la naturaleza y la gestión medioambiental aplicada al mundo interno: territorios – autoconocimiento, energías – automotivación, clima – regulación emocional y vínculos – habilidades interpersonales y de comunicación.

Los nexos comunes entre Motricidad Humana y la Ecología Emocional son sólidos. En mi opinión, comparten un marco ético, una poética, una metodología y una práctica muy valiosas para ayudar a educar al individuo y a la colectividad. Además, hay que sumarles una importante fuente: 3. La neurociencia. Para justificar la educación emocional y el desarrollo del ser a través de la motricidad tomamos como referencia las teorías de neurólogos como Luria (Da Fonseca, 1998; Damasio, 1996) que vinculan cuerpo, emoción y razón; y autores recientes en el ámbito de la neuroeducación como Mora (2014) o Pellicer (2015) que consolida la educación física como camino para la salud integral apoyada desde la neurociencia. En este taller, ponemos énfasis en la salud emocional.

Además, bebemos de las teorías psicomotricistas (Pick y Vayer, 1969; Lapierre y Aucuturier, 1977; Le Boulch, 1969) y de las teorías de la motricidad (Sergio, 1996) que fundamentan que el cuerpo es la base del ser humano para su propio conocimiento, su relación con los demás y para entender y desenvolverse en el mundo; tomamos como ejemplo investigaciones y experiencias de las escuelas psicoterapéuticas desde Wilhelm Reich (Schwind, 1989) que se ocupan de cómo se expresan las emociones en el organismo y otras investigaciones sobre las diferentes prácticas motrices y su influencia en la génesis emocional (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, y Ochoa, 2013; Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva, 2011). Dentro de ellas, en Incorporarte se destacan las prácticas corporales de expresión como una de las vías más completas para la educación emocional y el desarrollo del Ser por sus características intrínsecas (Castañer y Camerino, 2004; Luesia y Romero, 2016; Montávez citado en Galo Sánchez y Coterón, 2012; Torrents y Mateu, 2015). Apuntamos autoras que han investigado y desarrollado la expresión y la comunicación corporal construyendo puentes de transferencia claros hacia la gestión afectiva (Castañer, 2000; Learreta, Sierra, Ruano, 2005; Mateu, 1989; Ruano, 2004) e inspirando esta propuesta e intervención.

Tanto la Ecología Emocional como las teorías de la inteligencia emocional (Goleman, 1996; Mayer y Salovey, 1997), la educación emocional y programas de interven-

ción psicopedagógica en el ámbito de la emocionalidad (Bisquerra, 2000; Rodríguez Ledo, Celma, Orejudo, Rodríguez Barreiro, 2012; Vallés y Vallés, 2000) han servido para hacer más coherente esta intervención desde el ámbito de la corporeidad.

1.1. El movimiento que nos impulsa a Ser.

El cuerpo es nuestro lugar en el mundo. A través de él vivimos, percibimos, construimos conocimientos, nos vinculamos, sentimos. En una acción o conducta motriz se expresan nuestras emociones, pensamientos, valores, actitudes... (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013). La dimensión física y mecánica, sólo es una manifestación de las dimensiones que alberga la corporeidad. Según Grasso (2008), desde la Fenomenología de Maurice Merleau-Ponty, la Ciencia de la Motricidad Humana de Manuel Sergio, hasta Jean Le Boulch, Pierre Parlebas y autores contemporáneos con propuestas prácticas desde la neurociencia como Pellicer (2015), se concluye que cuando se habla de corporeidad la palabra expresa una idea múltiple, plural, compleja y diversa de una unidad: uno mismo. La corporeidad integra el vivir, hacer, percibir, sentir, conocer, saber, expresar, comunicar, desear y la motricidad se entiende como las acciones que la implican.

Por lo tanto, la corporeidad, en este taller y en Incorporarte, es el eje fundamental desde el que se articula una intervención integral que moviliza a la persona en todo su yo en su camino de crecimiento personal. La corporeidad nos permite atender la multidimensionalidad humana en la acción vivida, es decir, Incorporarte propone abordar las diferentes dimensiones de la persona desde el cuerpo como eje transversal. El papel de la dimensión corpórea sería esencial no sólo en la participación de la salud física, sino en la salud emocional, mental, interior, relacional y sistémica. La finalidad es posibilitar a la persona la vivencia de su corporeidad de una forma mucho más plena. Dando alicientes, aportando novedades para que descubra su cuerpo como fuente, canal, motor y punto de partida de muchísimas más facetas, posibilidades y potencialidades del ser humano, con importancia clave en la dimensión emocional. La intención es rescatar los mensajes que el cuerpo sabio, sostiene entre sus células, para ayudarnos en el camino del bienestar personal y colectivo.

1. Objetivos del taller:

- a. Sensibilizar nuestros sentidos de una manera sutil, captando la información del entorno para vincularla con nuestro mundo interior. ¿Qué nos dice el mundo externo de nosotros mismos?
- b. Utilizar la información que proviene de nuestro interior de forma creativa individual y colectiva para evolucionar.
- c. Identificar nuestras emociones.
- d. Comprender las áreas que influyen en el equilibrio de cualquier ecosistema (interno-persona, externo-grupo o espacio-mundo): energías, territorios, clima y vínculos. Aprender a manejar estas áreas o competencias emocionales aportando equilibrio y bienestar.
- e. Reflexionar sobre el papel del cuerpo y el movimiento en el crecimiento personal y el equilibrio interior de las personas.

2. Contenido del taller.

- Sentidos y sensibilidad (capacidades perceptivomotrices), a través de juegos motrices, expresión corporal y propuestas de atención plena.
- Mundo externo y mundo interno.
- Ecología emocional: concepto.
- Metáforas de Ecología Emocional: El taburete de tres patas (yo en la relación conmigo mismo, los demás y el mundo), Paisajes emocionales, Escáner emocional, eje Pensamiento-emoción-acción.
- Áreas de trabajo de la Ecología emocional para la sostenibilidad del ecosistema personal, social o natural: energías, territorios, clima y vínculos.

3. Metodología

Activa (el sujeto es activo en su experiencia de aprendizaje), desde la creatividad lúdica que permita gozar el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva (Trigo y Montoya, 2014), que posibilite la significatividad y «estados de experiencia óptima» (Cziscenmihalyi, 1997) para la persona. Vivencial, interdisciplinar, reflexiva, que fomente el pensamiento crítico, respetando y acogiendo la complejidad y la singularidad de cada ser, contemplando con importancia el vínculo y la afectividad, potenciando un espacio protegido emocional de confianza. A la vez, que inculque los valores necesarios para potenciar la humanización de la persona.

Trabajar con el interior de las personas requiere respeto y amor. La metodología ha de facilitar un camino que les ayude a abrirse a su vivencia emocional, a su interioridad y al crecimiento personal desde un marco de contención favorable.

4. Potencial vinculación con la ciudad.

Desde el modelo de la Ecología Emocional, se entiende el bienestar personal como un bien común. Es decir, si apostamos por nuestro equilibrio personal, convirtiéndonos en personas capaces de estar en el mundo y en la sociedad de una manera creativa, amorosa, pacífica y autónoma, estaremos apostando por ser una pieza del puzle positiva dentro de los ecosistemas donde participamos, entre ellos nuestra ciudad, en vez de ser agentes contaminantes.

¿Qué nos muestra de nosotros mismos el ecosistema donde participamos? ¿Es constructivo, es destructivo? ¿Cómo se pueden aplicar la sostenibilidad emocional para cuidar nuestro mundo interior y externo? ¿Cómo podemos pasar a la acción personal y colectiva responsable para posibilitar una transformación?

Existe una propuesta de acción llamada “Exploradores emocionales” (Conangla y Soler, 2013), que no fue motivo del taller, pero que dejo como idea y que propone un salto de la gestión emocional al mundo externo: analizar el entorno donde realizamos la práctica de EF, en base a las cuatro áreas que contribuyen a la sostenibilidad emocional de cualquier ecosistema (personal o colectivo). Desde ahí, ¡pasar a la ACCIÓN!: Pensar una acción colectiva que promueva el equilibrio y la armonía de ese lugar o que lo transforme. Apliquemos alguna estrategia de Ecología emocional, las 4R's de la sostenibilidad emocional (Conangla, Soler y Soler, 2012): Reducir, Reciclar, Reutilizar, Reparar.

- ¿Qué se puede reducir en este lugar? (ejemplo: ruido, insultos, basuras, ...)
- ¿Qué emociones podemos reciclar-transformar y cómo? Reciclaje emocional. (ejemplo: es un espacio por el que nos da miedo pasar: analizar los porqués, busquemos cómo generar experiencias positivas en ese espacio, reflexionar y aprender sobre estrategias de afrontamiento de esa emoción y de esa situación. etc..)
- ¿Qué podemos reparar? (Ejemplo. Lamentablemente tenemos cercano el atentado de Barcelona y Cambrils. Ramblas: ¿cómo intervenir “emocionalmente” ese espacio?; acciones reparadoras del sufrimiento, del dolor, del miedo, de la agresión)
- ¿Qué cualidades, dones, valores, aptitudes, acciones que utilizamos en otras áreas de nuestra vida o en el área de Educación Física podemos reutilizar para llevarlas a la acción en este proyecto y en este territorio? Un buen momento para reflexionar sobre la aportación de nuestra área de Educación Física en la aportación a la vida interior de las personas y al equilibrio colectivo.

Vemos que a partir de estas preguntas pueden salir muchos frentes de actuación, por lo tanto, recomiendo apostar por una y buscar soluciones creativas, cooperativas e integrativas que puedan, además, invitar a la participación al resto de personas, asociaciones o colectivos que habitan esa zona, barrio o ciudad.

Esta propuesta permitiría ahondar en el análisis de los contextos en los que participamos: nuestra aula, nuestro centro educativo, nuestros barrios, nuestros entornos naturales... para mejorar su bienestar. Promueve que haya una acción colectiva para el cambio desde la motricidad humana. El alumno/a y el grupo-clase, tendría la ocasión de reconocer su entorno, de valorarlo, de sentirse agente activo transformador desde un impacto positivo. Tendrían la oportunidad de invitar e interactuar con personas, asociaciones o colectivos que habitan ese espacio intervenido en la clase de educación física.

Aporto dos ejemplos de proyectos que se están llevando a cabo a nivel de entornos, que conozco o en el que participo activamente:

El Ganchillo Social: personas en acción tejiendo soluciones. El Ganchillo Social es una iniciativa de emprendimiento social cuya herramienta son las personas en acción, por medio de la participación buscamos cambiar nuestras ciudades desde la propia ciudadanía, lo que queremos es que las personas sean motor de su propio cambio. <https://elganchillosocial.wordpress.com/>

Tratutan: arte, naturaleza y aventura. Intervenciones en el medio natural desde el cuerpo y el land art. <https://www.trarutan.com/>

5. Elementos clave de su relación contextual

Potencialidad pedagógica de este tipo de experiencias: repensar los caminos de acción desde el cuerpo y la motricidad, entendiendo que reconectar con el cuerpo es una vía de desarrollo personal y reconociendo que la motricidad es más que una disciplina educativa, sino un modo ético-socio-político de estar en el mundo. Vincular el yo con lo circundante ¿si me conmueve me concierne?; ¿Si me concierne actúo?. Desarrollar la mirada ecosistémica y de unicidad con los demás y el mundo desde la responsabilidad personal de conciencia y afectividad.

Posibilidades que ofrece para el trabajo interdisciplinar: en este caso vinculamos motricidad humana con Ecología Emocional (educación emocional y trabajo en valores), con la naturaleza y la expresión artística (plástica). En este caso, destacaré el desarrollo de competencias emocionales como: el autoconocimiento y la conciencia emocional, la regulación emocional, la automotivación, la autonomía-autoestima-autoconfianza, las habilidades interpersonales y habilidades para la vida.

6. Situaciones de aprendizaje clave. Actividades:

1. Energías: Mapa de las emociones en el cuerpo. Identificar nuestro nivel de energía. Identificar nuestro nivel de predisposición-apertura a la experiencia (corazón). Predisposición psicocorporal: automasaje percutido de chi-kung. Identificación de nuestro paisaje emocional. Juego: contacto-abrazo-confianza. Compartimos nuestro paisaje emocional.

2. Territorio y Vínculos: Explorando los sentidos para la interacción con el mundo físico para seguir posibilitando el viaje al interior de uno mismo (autoconocimiento). Oído: Campana zen – respiraciones y micro-macro estiramientos. Escáner emocional: foto de 1, 2, o 3 emociones que sentimos en este momento. Vista: fotografía sensorial en parejas. Olfato: Esencias o plantas aromáticas y recuerdos o imágenes que nos evocan. Gusto: Saborear. Traducir la sensación de lo que saboreamos a un gesto que lo exprese. Mostrarlo: en pequeño, en grande. “Danza del gusto” coreografía cocreada de forma sumativa con los gestos que han salido del saborear. Tacto: Bosque de manos. Stop: atención plena primero a las sensaciones físicas y después a la emoción que nos transmite el toque. En parejas: “Exploración científica” de las manos del otro. Regalar “lluvia de sensaciones” en las manos, muñecas, brazos (caricias, cosquillas, movimiento, etc). Tras cada actividad vamos rellenando la ficha 1: Me gusta especialmente: oír, ver, oler, saborear, tocar. Cada persona, según el nivel de introspección, puede responder de manera más superficial o de manera más simbólica. Ej. Saborear: pasta con tomate, o “cada momento de mi vida”. Reflexión personal final. Escribir una propuesta de acción personal muy concreta a incluir en su vida para su bienestar.

1. Clima Emocional: Huella creativa en el espacio vivido: ¿cómo podemos expresar lo que hemos sentido aquí a través de una intervención plástica? Mural: “El cuerpo sentido”. Dibujamos una silueta de una persona en papel mural y el grupo, expresa, a través del color, la forma y alguna palabra, lo que ha sentido durante la sesión.

2. Conocer los 5 elementos o áreas clave de la Ecología Emocional para el bienestar y el equilibrio emocional de personas y ecosistemas (Soler y Conangla, 2011): (FICHA 2)

a. Energías: Poner la atención en lo valioso de nuestras vidas: automotivación. Nutrir nuestro capital emocional – “pila”. ¿A qué fuentes internas has estado conectado durante la sesión para participar en ella? Ilusión, creatividad, pereza, disgusto...etc. La EF como área que permite actividades de “serotonización” y aumento de nuestro capital emocional.

b. Clima interior: ¿qué emociones reconozco en mí en este momento de la sesión? Sol, llueve, huracán, niebla, nieve... ¿Y el clima del grupo?; ¿Cómo podemos gestionar nuestro clima interno? Aplicamos estas metáforas: “Eje pensamiento – emoción – acción” (Conangla, Soler, Soler, 2012) o “Las tres esferas: Mente – emoción – cuerpo” (Pellicer, 2015).

c. Territorio: ¿Pensamientos?; ¿Reflexiones?; ¿Qué cualidades de mí he puesto en juego?; ¿Valores? Desde el área de EF podemos crear puentes a través de preguntas, fichas, etc. para que nuestro alumnado dirija su mirada al interior de sí mismo. A través del autoconocimiento estamos ayudando a fortalecer una imagen mejor de sí mismo y autoestima.

d. Vínculos: ¿Cómo me he relacionado con los demás? Comparación, dependencia, autonomía, cooperación, depredación, etc. El área de la EF posee contenidos esenciales en las habilidades interpersonales y de comunicación, por ejemplo, la comunicación no verbal, base de la empatía.

7. Conclusión

Según el neurobiólogo Damasio (1996), el cuerpo es el marco de referencia para procesos neuronales que experimentamos como la mente, es decir, el cuerpo es la base para las explicaciones que hacemos del mundo que nos rodea y para la interpretación del sentido de subjetividad que le damos a nuestras experiencias.

Este mismo autor, apunta que el movimiento es un proceso dinámico en el que las emociones, percepciones, motivaciones e interacciones interpersonales logran expresarse; todas están entrelazadas desde el nacimiento en estructuras psicomotrices complejas. Al mismo tiempo, la emoción, el sentimiento y la regulación biológica desempeñan su papel en la razón humana. Por lo tanto, los órdenes inferiores de nuestro organismo están en el bucle de la razón elevada. También apunta que los sentimientos son algo que se materializa en una imagen continuamente puesta al día de la estructura y el estado de nuestro cuerpo. Los sentimientos serían como una ventana abierta del estado, la estructura y la regulación corporal. Recuperar la posibilidad de acceder a la riqueza emocional que implica el desenvolvimiento de la vida, supone revitalizar el cuerpo, restablecer la conexión sensorial enactiva (Fischman en Wengrover, & Chaiklin, 2008).

Por lo tanto, la corporeidad y la motricidad son el punto de partida en nuestra manera de entender el mundo y participar en él. Si como profesionales de Educación Física, abordamos el cuerpo de forma holística, profundizando en nuestra naturaleza interior, a través de modelos como el de la Ecología Emocional, quizá podamos contribuir a formar personas más conscientes, plenas, respetuosas, sensibles y amorosas, como una forma de evolucionar como humanidad y de salvar nuestro planeta.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Buxarrais M.R., y Burguet, M.(coords.) (2017). Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad. Barcelona: Graó.
- Castañer, M. (2000). Expresión Corporal y Danza. Barcelona: Inde.
- Castañer, M. y Camerino, O. (2004). Las emociones no escapan a la práctica motriz. La expresión corporal, un procedimiento ideal para trabajarlas. Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal. 217-236, Madrid: Biblioteca Nueva, D.L.
- Conangla, M. y Soler, J. (2013). Exploradores emocionales. Un planteamiento creativo para gestionar las emociones. Badalona: Parramón.
- Conangla, M., Soler, J. y Soler, L. (2012). Emociones: las razones que la razón ignora. 25 metáforas de ecología emocional para el crecimiento personal. Barcelona: Obelisco.
- Czisczenmihalyi, M. (1997). Fluir (flow). Una psicología de la felicidad. Barcelona: KAIRÓS.
- Da Fonseca, V. (1998). Manual de observación psicomotriz. Barcelona: Inde.
- Damasio, A. (1996). El error de Descartes. Barcelona: Crítica.
- Galo Sánchez, F. y Coterón, J. (2012). La expresión corporal en la enseñanza universitaria. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gelpi, P. (2016). INCORPORarse al ser: el cuerpo en la interioridad. Aula de Innovación Educativa, Primaria, 253, 22-26.
- Gelpi, P., Romero-Martín M^o.R., Mateu, M., Rovira G., y Lavega P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. Revista Educatio S.XXI, 32(2), 49-70.
- Gelpi, P., y Lozano, P. (2010). Desarrollo de competencias emocionales desde el Área de Expresión Corporal. Las emociones en movimiento en las aulas de la Universidad: estudio experimental para el alumnado de 1º curso de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Comunicación presentada al V Congreso Internacional XXVI Congreso Nacional de Educación Física, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Zaragoza y el INEFEC. 4-6 febrero (paper).
- Gelpi, P., Romero, M.R. y Tena, I. (2010). Innovación de contenidos: programa transversal de educación emocional en la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal para la formación de maestros. IV Jornadas de Innovación e Investigación Educativa, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: KAIRÓS.
- Grasso, A. (2008). La palabra de la corporeidad en el diccionario de la educación física. [versión electrónica], Portaldeportivo La Revista Año 1, 4, EneroFebrero [en línea]. Disponible en: <http://www.academia.edu/4789452/> [Consulta: 13 marzo 2016].
- Lapierre, A., y Aucuturier, B. (1977). Simbología del movimiento. Barcelona: Científicomédica.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. Cultura y educación, 25(3), 347-360.
- Learreta, B., Sierra, M.A., y Ruano, K. (2005). Los contenidos de la expresión corporal. Barcelona: INDE.
- Le Boulch, J. (1969). La educación por el movimiento en la edad escolar. Barcelona: Paidós.
- Luesia, L., y Romero, M.R. (2016). Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria. [versión electrónica], Investigación en la escuela, 89, 49-70. Disponible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-4.pdf> [Consulta: 17 diciembre 2016].
- Mateu, M. (1989). Actividades físicas de expresión, ¿paradoja, contradicción o innovación?. Revista APUNTS, 16-17; 57-62.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). «What is emotional Intelligence», Emotional Development and Emotional Intelligence. New York: Basic Books. 3-31.
- Mora, F. (2014). ¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro? Madrid: Alianza Editorial.
- Pellicer, I. (2015). Neuroef: Revolución de la Educación Física desde la Neurociencia. Barcelona: INDE.
- Picq, L., y Vayer, P. (1969). Educación psicomotriz y retraso mental. Barcelona: Científicomédica.
- Rodríguez Ledo, L. Celma, S. Orejudo, L. Rodríguez Barreiro (2012). Programa de educación socioemocional SEA: desarrollo de las habilidades sociales y emocionales para jóvenes con técnicas de atención plena [versión electrónica] [SEF Science, Revista de investigación científica. <http://www.isepscience.com/> psicología-clínica/ [Consulta: 20 enero 2014].
- Romero - Martín, M.R.; Gelpi, P.; Mateu, M., y Lavega, P. (2014). Influencia de juegos y prácticas de expresión e introyección en la vivencia de emociones. Perspectiva de género. Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Zaragoza: Universidad de Zaragoza y AAPS.

- Ruano, M.T. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Tesis Doctoral. España: Universidad Politécnica de Madrid.
- Schwind, P. (1989). Plenitud corporal con el rolfiing. El cuerpo de acuerdo con la fuerza de la gravedad. Barcelona: Los libros de INTEGRAL.
- Sergio, M. (1996). Epistemologia da motricidade humana. Lisboa: FMH.
- Soler, J., y Conangla, M. (2011). Aplícate el cuento. Barcelona: Amat.
- Soler, J., y Conangla, M. (2011). Ecología emocional para el nuevo milenio. Barcelona: Zenith.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusóva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. Revista de Psicología del Deporte, vol. 20(2), pp. 401-412.
- Torrents, C., y Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento. Tándem Didáctica de la Educación Física, 47, 26-33.
- Trigo, E. y Col. (2000). Fundamentos de la motricidad. Madrid: GYMNOS.
- Trigo, E., y Montoya, H. (2014). Motricidad Humana: política, teoría y vivencias (2ª ed.) España-Colombia: Lulú Colección Léeme.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicopedagógica.
- Wengrover, H. & Chaiklin, Sh. (coords.) (2008). La vida es danza. El arte la ciencia de la Danza Movimiento Terapia. Barcelona: GEDISA.

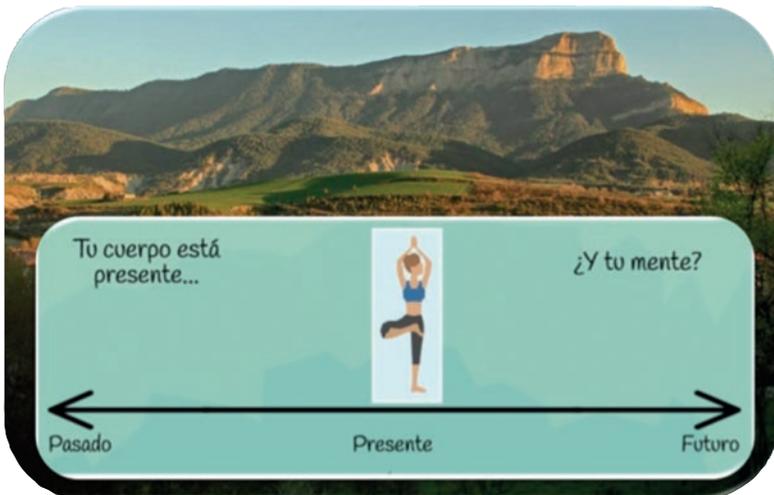
Yoga, acroyoga y atención plena en Educación Física

Almudena Esteban Martín.

Diplomada en Magisterio de EF, Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Profesora de Yoga por la Escuela de Yoga y Yogaterapia de Pilar Iñigo y Máster de experto universitario de Mindfulness en contextos educativos por la Universidad Camilo José Cela.

Resumen

El taller a desarrollar es una muestra de la unión de varias temáticas afines con el objetivo de acercar al alumnado de una manera vivencial la posibilidad de profundizar en el conocimiento de sí mismo para una consciente gestión de los aspectos de su vida y su relación con el mundo en el que viven. Si bien el título denota variedad en las técnicas, todas ellas comparten objetivos comunes y beben de las mismas raíces que serían el yoga y la meditación como fuente de un proceso de conocimiento y crecimiento interior. Así hacemos uso del alto valor educativo que nos aportan tomando de unas y otras aquellas metodologías y herramientas (Acroyoga y Mindfulness o atención plena) que consideramos más afines al rango de edad al que nos dirigimos sin perder la esencia de sus prácticas. Desde un planteamiento centrado en las sensaciones corporales y la conciencia de las mismas, vamos descubriendo y destapando su estrecha vinculación con lo que sentimos y pensamos, abriendo la oportunidad al alumnado a realizar un trabajo de carácter más introspectivo.



Fuente: Neil, D (2012). Mindfulness. Sketnotes and illustrations.
<http://www.thegraphicrecorder.com/2011/11/07/mindfulness-framed-print>
 (JPG). Parcialmente modificado y traducido por Alazne González (2013)

Introducción Teórica

En las últimas décadas occidente está asistiendo a un tiempo prolífico en materia de yoga y meditación, parece que “está de moda” lo que hace que cada vez más gente se enganche a ello con las diferentes técnicas que van surgiendo y parecen adaptarse a todos y cada uno de nosotros. Ha llegado un punto en el que no se sabe muy bien si es la persona la que se adapta y aprende una manera de enfocar la vida a través de la filosofía del yoga o es el yoga el que se adapta a la visión occidentalizada de este momento. Como ocurre en tantas ocasiones, cuando algo se extiende genera una serie de pros y contras, por un lado tenemos cada vez más personas que deciden probar los beneficios que el yoga aporta a sus vidas y por otro, tenemos la desvirtualización que algunas personas realizan del yoga en base a objetivos tan alejados de su esencia como captar adeptos para sus escuelas.

Desde un punto de vista teórico trataré de describir qué es el yoga y el origen del mismo para centrar la atención en cuáles son los puntos clave que hacen que una práctica de yoga, independientemente de la metodología a emplear, no pierda su sentido para transformarse en una sesión gimnástica.

La palabra “yoga” significa “unión”, entendida como la integración armónica de todas las dimensiones del ser humano por un lado, y como la unión del individuo con el universo entendiendo ambos como una única cosa. Patanjali fue un místico, sabio, erudito que se cree que vivió entre 500/200 A.C., el cual codificó y resumió la sabiduría del yoga en un libro llamado los Yoga Sutras. El segundo aforismo de dicho libro arroja una definición precisa: yoga es la cesación de las fluctuaciones de la mente. (*yogaschittavrittinirodhah*).

Una segunda acepción del término hace referencia al conjunto de técnicas aplicadas al desarrollo integral del ser humano. En este sentido, existen cinco sendas principales del yoga, aunque a menudo se entremezclan unas con otras:

- Karma yoga: el sendero de la acción
- Bhakti Yoga: el sendero de la devoción y el amor.
- Gñana Yoga: el sendero de la indagación y el discernimiento.
- Raja Yoga: El sendero de la introspección (Patanjali)
- Hatha Yoga: el sendero del equilibrio de las energías internas.

En cualquier caso, conviene aclarar que el yoga en sí mismo no atiende a ninguna religión ni escuela filosófica, y lejos de teorizar, como bien dice Swami Sivananda “Más vale un gramo de práctica, que toneladas de teoría” para poder entender lo que nos puede aportar. Cada tipo de yoga se ajustará por tanto a un tipo de persona diferente, por lo que conviene probar diferentes estilos y escuelas hasta descubrir cuál es la que nos aporta un mayor bienestar personal.

Dependiendo de las necesidades y los diferentes niveles de evolución, las personas se acercan al yoga con diversas motivaciones y todas ellas válidas, pues son numerosos los beneficios que se obtienen de su práctica. Desde motivaciones de orden físico (equilibrio músculo esquelético, liberación de tensiones corporales, trastornos digestivos, lesiones de toda índole, mala circulación...), pasando por cuestiones de salud mental (relajación, tensión nerviosa, gestión de los estados

de ánimo, stress, ansiedad...), o resultados intelectuales (atención, memoria, concentración...), hasta de naturaleza filosófica y/o espiritual. Todas ellas suponen una vía hacia un conocimiento superior y la realización personal al trabajar con los principios holísticos de armonía y unificación.

El **Hatha yoga (Yoga físico)** es el más conocido y practicado en occidente y por ello en ocasiones pierde su auténtico sentido empleándose muy por debajo de sus posibilidades. Es un sistema de técnicas psico-fisiológicas que incluyen entre otras cosas, posturas (asanas) y ejercicios respiratorios (pranayama) para dotar al cuerpo-mente de armonía y equilibrio.

El **Raja Yoga (Yoga mental)** suele identificarse con el sistema que formuló Patanjali en el que estructura ocho grados que se conocen como Ashtanga Yoga para alcanzar el estado de iluminación. Básicamente propone llegar a un nivel superior de entendimiento a través del control de la mente y por ende, del cuerpo.

El Hatha y el Raja Yoga buscan objetivos similares, pero mientras que en el Hatha se cree que es necesario trabajar primeramente el cuerpo para que sea más fácil acceder a una mente aquietada, en el Raja Yoga se invierte el orden considerando que aprender a controlar la mente, hace que se acceda al control corporal.

Dicho esto, actualmente nos encontramos con un sinfín de nombres, que hacen alusión a diferentes métodos, tipos y subtipos de entender el Yoga. Algunos con mayor antigüedad ideados por Maestros de gran renombre que han desarrollado su propio método fruto de su interpretación de las enseñanzas tradicionales como Iyengar o Sivananda, y otros con un carácter mucho más occidentalizado y contemporáneo que pretende atender a las demandas y necesidades de nuestra sociedad actual (Power yoga, yoga terapéutico, yoga para niños, acroyoga...)

Es difícil entender las diferencias y los porqués de los métodos de cada uno de ellos, además de que profundizar en ellos podría llevar toda una vida. Lo que sí es cierto es que es importante conocer las raíces y los fundamentos del yoga para discernir aquellas disciplinas que nos acercan a ese entendimiento y las que no. En cualquier caso, todo conocimiento genera crecimiento y el arte de saber ser crítico en la sociedad actual bombardeada de información diversa y contradictoria supone el mayor de los logros, por lo que, quedarnos con lo mejor de cada uno sin perder las raíces puede suponer un salto cualitativo en cada una de las prácticas.

Pasaremos a describir someramente en qué consiste la práctica de Acroyoga como punto de acercamiento a la práctica con niños y adolescentes. AcroYoga fue fundado por Jenny Sauer-Klein y Jason Nemer en California (EE.UU.) en 2003. Combina la sabiduría del yoga, la amorosa bondad del masaje tailandés, y la dinámica potencia de la acrobacia. Estas tres tradiciones forman la base de una única práctica que cultiva la confianza, la conexión y la alegría. Es una forma de compartir el yoga en grupo aprendiendo los unos de los otros, buscando la armonía y el equilibrio en los movimientos. Los "asanas" se construyen en un clima de respeto, confianza, juego cooperativo y empatía. Existen tres roles diferenciados que son: base (persona que soporta con sus pies o manos el peso de la otra persona guiándola y ayudándola a progresar en la secuencia), volador (persona apoyada en los pies o manos del base con alguna parte de su cuerpo y que ayuda a éste

a ejecutar con suavidad la secuencia elegida) y cuidador (se encarga de velar por la seguridad de ambos dos ayudándolos a progresar en su práctica). Estos roles pueden rotar entre sí o mantenerse constantes cuando uno encuentra en cuál de ellos se siente más cómodo.

Por último en esta contextualización teórica pasaremos a definir y desarrollar el término “atención plena” como contenido integrante del taller, cuyo significado es la traducción no exacta que se hace al castellano del término Mindfulness.

El origen de la atención plena se sitúa hace unos 2500 años en la tradición budista Vipassana, una antigua técnica de meditación de la india que consiste en tomar conciencia del momento presente. Será Jon Kabat-Zinn el que la aplique con rigor científico en occidente en la década de los setenta desechando todas las referencias religiosas o ideológicas que pudiera tener y por tanto, haciéndola accesible a cualquier persona. Él la define como “la habilidad de prestar atención intencionadamente al momento presente con aceptación”.

Cada vez surgen más publicaciones, investigaciones y experiencias en torno al aprendizaje y los beneficios de llevar una vida consciente. Los campos de aplicación abarcan desde la medicina, psicología, neurociencia, asistencia sanitaria, liderazgo, hasta la educación. Algunos de estos beneficios serían el aumento de la concentración y la claridad mental, la reducción de distracciones y divagaciones, la gestión eficaz del estrés, el aumento del rendimiento y el bienestar, el desarrollo de la empatía y la compasión, así como de la creatividad.

El entrenamiento y la práctica de la atención plena permiten la adquisición y desarrollo de las siguientes habilidades o actitudes:

- No juzgar: implica tomar conciencia de los continuos juicios que surgen en la mente y asumir intencionadamente una postura imparcial a esos juicios.
- Paciencia: estar abierto a la experiencia del momento presente y comprender que las cosas sucederán cuando tengan que suceder.
- Mente de principiante: aprender a dejar a un lado las expectativas de experiencias previas para descubrir lo que antes pasábamos por alto.
- Confianza: al desarrollar la responsabilidad de ser uno mismo, de aprender a escuchar los sentimientos e intuiciones propias.
- No esforzarse: consiste en “no hacer” para “ser”.
- Aceptación: ver las cosas como son, sin negar, rechazar o resistirse a lo que ya existe. No confundir con resignación.
- Soltar: dejar las cosas tal como son, sin apegarse a lo agradable ni evitar lo desagradable.

El cultivo de la atención plena presenta una doble función, la de tomar conciencia sobre lo que está sucediendo en el momento presente y la de redirigir de forma amable la atención de acuerdo al contexto de la situación presente. Un ejemplo sería cuando estamos hablando con alguien y se nos cruza un pensamiento desviando nuestra atención de dicha conversación. El acto de darnos cuenta que nos hemos desconectado hace referencia a la primera función y el

acto consciente de dirigir nuestra atención de nuevo a la conversación corresponde a la segunda función.

Elementos Clave de su relación contextual

“A lo largo de la vida resultan esenciales una mayor autoconciencia, una mejor capacidad para dominar las emociones perturbadoras, una mayor sensibilidad frente a las emociones de los demás y una mejor habilidad interpersonal, pero los cimientos de estas aptitudes se construyen en la infancia”

Daniel Goleman

Desde la teoría de la inteligencias múltiples de Gardner destacando la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal como claves para el desarrollo mentalmente sano del ser humano en la sociedad actual, hasta las competencias clave y objetivos generales en los que los currículos educativos explicitan su intencionalidad de atender también al desarrollo emocional del alumnado como parte fundamental de su educación.

Desde los modelos que la neurociencia ha aplicado a la educación en la que no hay aprendizaje sin emoción hasta la innovación educativa que nos plantea maneras de atender al alumnado en sus necesidades desde un enfoque acorde a las demandas actuales en el que el cómo aprendo toma protagonismo frente al qué aprendo.

Desde el enfoque que un profesor puede otorgar a su materia con sus alumnos dentro del aula de manera puntual, hasta el proyecto de centro basado en la integración de las emociones en el mundo educativo como elemento transversal inherente a todos los contenidos.

Tanto a grande como a pequeña escala se aprecia un cambio de mirada que se viene gestando desde hace un tiempo. En ella se apoya la propuesta del taller que nos ocupa. Personalmente me gusta afrontar la práctica con los alumnos desde un enfoque abierto, en el que el proceso toma relevancia frente a la consecución de objetivos.

El yoga no es una disciplina a la que se acerquen los niños y adolescentes de forma voluntaria, sin embargo si les gusta explorar lo que suena a nuevo o diferente. Ofrecer espacios de conocimiento desde el área de EF es un gran paso, pero conviene poder presentar prácticas atractivas para los alumnos que los acerquen sin imposición a estos contenidos o conseguiremos el efecto contrario. Siegel (2014) establece que durante la adolescencia se dan cuatro cualidades en nuestra mente: la búsqueda de novedad, la implicación social, el aumento de la intensidad emocional y la experimentación creativa. “El reto es hacer que la energía dirigida hacia la independencia, la búsqueda de gratificación y la pasión por lo nuevo tengan resultados positivos en la vida”.

En el ámbito del yoga, el acroyoga y el yoga en pareja tiene mayor aceptación en relación a la necesidad del alumno de estar “hacia fuera”, de vivir retos que poder afrontar y relacionarse con otros. En el ámbito de la meditación, la atención plena ofrece toda una batería de prácticas, juegos y dinámicas que de forma sencilla y atractiva acercan al alumno a la posibilidad de parar y “mirar dentro”, comprender el funcionamiento del cerebro y que ayudan a conocer, identificar y gestionar

como meros observadores, las sensaciones corporales, los sentimientos y los pensamientos.

La llave que me ha permitido acercar estos conocimientos a los alumnos ha sido la combinación de las dos disciplinas en el espacio de EF. Ambas inciden positivamente en el desarrollo de una conciencia corporal y emocional más elevada (creatividad, escucha, atención focalizada...), en la mejora del clima de aula, trabajando la empatía y la compasión al ofrecer espacios cooperativos de aprendizaje, y en lidiar con emociones difíciles de rabia, ira, frustración, tristeza que en ocasiones atraviesan nuestras vidas. Ya nos gustaría a muchos haber aprendido ésto de pequeños.

Trabajarlo como contenido interdisciplinar tiene un gran valor, desde actividades propias de cada materia (diarios emocionales en el área lingüística, debates en las áreas sociales, entendimiento orgánico y fisiológico del cuerpo y el cerebro desde el área de las ciencias...), hasta maneras comunes de gestionar el día a día a nivel metodológico en la clase (paradas conscientes, libertad de movimiento expresivo en momentos puntuales como estirarse, levantarse de la silla, soltar tensión..., rutinas de comienzo y final, técnicas para centrarnos ante una tarea difícil...).

En cuestión de tiempos puede suponer 5 minutos de tu clase, un momento de la semana determinado por todo el centro, una actividad en sí misma de tutoría, o una unidad didáctica de EF, o un eje que enfoca e impregna los contenidos de cada materia. Dependerá de la cantidad de profesorado implicado.

Situaciones de aprendizaje clave

El Yoga y la atención plena no son simples conceptos que puedan describirse con palabras o aprenderse leyendo un libro. Se trata de una experiencia que implica ser vivida y experimentada de forma personal para poder comprenderla. (Arguis y otros, 2010 y Simón, 2011). Una propuesta carecerá de valor si la persona que la propone no ha vivenciado por sí misma sus efectos y los integra en su quehacer diario. Siguiendo a Lantieri (2009), los adolescentes son especialmente sensibles a la hipocresía de los adultos, por lo que debemos ser modelos para nuestro alumnado si queremos que acepten las actividades.

Es necesaria la motivación y la ilusión para un aprendizaje significativo, por ello será clave la forma en la que planteemos las actividades para enganchar a los chavales:

- Introducir las actividades de forma progresiva y a modo de juegos, tratando de que su participación no ponga en riesgo su sentido del ridículo.
- Explicar los beneficios y la aplicación práctica a sus vidas diarias. A estas edades necesitan saber para qué les sirve a ellos lo que les planteamos.
- Introducir pequeñas cuestiones teóricas vinculadas con la práctica, por ejemplo sobre el funcionamiento del cerebro y cómo se ve modificado por la práctica de la atención plena.
- Dar tiempo a la reflexión personal compartida. No esperar que los alumnos deduzcan por sí mismos el sentido de una práctica. El acompañamiento y el diálogo van a ser fundamentales en este tipo de actividades.

- El profesorado debe ser el primero que encarne la atención plena en sus prácticas.
 - Una de las actitudes fundamentales es la ausencia de juicio. Aprender a no juzgar las respuestas de los alumnos desde nuestro prisma personal. Todas las respuestas son únicas y valiosas, ni buenas ni malas. El arte de hacer indagar al alumno en sus propias respuestas en vez de que espere a un juicio por nuestra parte es todo un reto.
 - Otra es la paciencia: no hay prisa por alcanzar objetivos concretos ni todos tienen que llegar al mismo lugar, se plantea un aprendizaje en el que las respuestas divergentes son las que enriquecen al grupo, y el respeto por los tiempos de cada uno algo inestimable.

El taller propuesto es una sucesión de actividades y juegos siguiendo el esquema de una sesión de yoga tradicional y adaptándolo a las características de nuestra materia:

Estado de disponibilidad:

- Breve explicación, expresión de los presentes, propuesta de jugar a stop y tomar conciencia a lo largo de la sesión, pequeño juego introductorio de aterrizaje en el aquí y el ahora (juego de la pelota y juego de los sentidos fuera, dentro y en el otro)

Preparación respiratoria: conectar con la respiración natural sin modificarla, para ir a una respiración abdominal, después a una completa y terminar con un vaciado pulmonar.

Preparación corporal: (para crear confianza, empatía y sentimiento de grupo):

- Banco de peces: adivinando quien ha iniciado la parada.
- ¡Me caigo!: Digo mi nombre y me dejo caer para que me recojan entre todos. Atento a lo que sucede en mi mente antes, durante y después de hacerlo.
- Juegos de conciencia corporal y cooperación con el otro
- Roca y agua: uno se mueve y el otro no. Quien toca, pierde.
- Estatua: uno rígido y el otro quita apoyos.
- Apertura, cierre y torsión por parejas
- Juegos de equilibrio – fuerza
- Saludo al sol modificado en grupo. Suryanamaskar.

Asanas:

- Juego del ninja: para entender la diferencia entre atención abierta y atención focalizada además de la inmovilidad, duración y relajación propias de las asanas. Propuesta de asanas en pareja si da tiempo (árbol, guerrero, escuadra...movilizando la columna en todas las direcciones)
- Secuencia de acroyoga: pájaro – trono – ballena boca arriba – trono – pájaro. Ligeró masaje de descarga propio del masaje thailandes.

Pranayama: respiración cuadrada: contando 4 segundos en cada fase. Inspirar, apnea, espirar, apnea. Visualizando los lados de un cuadrado que circunscribe nuestro cuerpo o dibujándolo al tiempo.

Meditación: tratare por parejas con práctica de la compasión. (Qué seas feliz, que estés sano, que te vaya bien)

Cierre final en círculo: Reto de abrazo compartido.

Potencial vinculación con la ciudad

Una breve búsqueda en internet es suficiente para atisbar la magnitud del fenómeno que el yoga y mindfulness está causando en todos los ámbitos. Por nombrar algunos ejemplos: empresas que integran momentos de pausas conscientes en su horario laboral, ciudades en las que en los parques se practica taichi, yoga, meditación...para todo aquel que quiera unirse, la proliferación de asociaciones que ofertan actividades de yoga para niños y familias, la multitud de retiros y vacaciones conscientes que se ofertan como ocio actualmente en nuestra sociedad, la cantidad de cursos, máster, conferencias que se dan por todo el mundo, así como la variada bibliografía existente...

La ciudad que acoge estas jornadas es un lugar privilegiado en el que naturaleza, ocio y deporte se unen. Cada vez es más común encontrar deportistas de todos los niveles que encuentran en la meditación y el yoga una manera de aumentar su concentración, enfocarse en sus objetivos o “aislarse del ruido” ante un reto importante. Es fascinante observar como un escalador deportivo en la base de una vía puede repasar todos los movimientos de la misma para posteriormente soltarlo y escalar “fluido”, con total presencia, enfocando su atención únicamente en las sensaciones de su cuerpo y sus movimientos. O como un montañero se toma una pausa frente a un paisaje para observarlo y simplemente estar presente ahí con las sensaciones que lo envuelven.

Son muchos los espacios y alternativas que esta ciudad nos ofrece para este tipo de actividades. Algunos de ellos son:

- En los espacios abiertos dentro y fuera de la ciudad (ciudadela, piscinas municipales, mirador de Oroel, ermita de Iguacel por nombrar algunos...) en donde se puede realizar una práctica informal.
- En el tejido asociativo de clubes y escuelas deportivas. Escuelas de verano, clubes de montaña, rocódromo de la ciudad...
- En los deportes federativos de invierno. Equipos de esquí alpino, de fondo, snowboard, hockey, patinaje...
- En la oferta deportiva de la comarca o en las escuelas de yoga privadas como ya viene haciéndose.
- En los colegios e institutos dentro de sus proyectos de centro, o como actividad extraescolar.

Conclusión

La EF goza de una gran ventaja al dotar a la educación de un valor pedagógico, formativo y social que nutre al ser humano más allá de los contenidos y exámenes. Tenemos las mejores herramientas para poder trabajar, el cuerpo, el espacio y la interacción.

Contenidos como el yoga o la atención plena, ya sea de forma transversal o como contenido propio, nos ofrecen unos recursos válidos para trabajar día a día con

nuestros alumnos aquellos aspectos que les van a servir de forma clara y directa en la gestión de su propia vida. En la medida en la que tengamos integrados estos conocimientos en nuestras propias vidas y la manera en la que se lo presentemos a los alumnos serán claves para que sean acogidos y demandados gratamente.

Enseñar a escuchar, comprender y regular el cuerpo no solo en la dimensión física sino también en la emocional, supone un salto cualitativo en la EF que no podemos desaprovechar.

Bibliografía

Arguis, R, Bolsas, A, Hernández, S y Salvador, M (2010). Programa aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza. Equipo SATI.

Ferrara, Guillermo (2003). Yoga en pareja. Ejercicios y asanas para promover la elasticidad y desarrollar la conexión emocional y espiritual. Barcelona, España: Editorial Océano.

García Campayo, Javier y Demarzo, Marcelo (2015). Mindfulness. Curiosidad y aceptación. Manual práctico. España: IlusBooks

Hernández, Danilo (Swami Digambaranda Saraswati) (1997). Claves del yoga. Teoría y práctica. Barcelona, España: La liebre de marzo

Kabat-Zin, Jonn (2009). Mindfulness en la vida cotidiana: donde quiera que vayas, ahí estas. Ediciones Paidós

Lantieri, L (2009). Inteligencia emocional infantil y juvenil. España: Editorial Aguilar

Morata, Manuel (2006). Yoga. Teoría, práctica y metodología aplicada. Zaragoza, España: Manuel Morata

Nemer, Jason y Sauer Klein, Jenny (2008). Acroyoga flight manual and dvd. Estados Unidos: www.Acro-Yoga.org.

Nemer, Jason (2013). Elements of acroyoga. Partner practices for global unity. Estados Unidos: www.Acro-Yoga.org.

Ramos, N., Recondo, O. y Enríquez, H. (2012). Practica la inteligencia emocional plena. Mindfulness para regular nuestras emociones. Barcelona, España: Editorial Kairos.

Satrustegi, Xabier (Soma) (2010). El arte del yoga en pareja. Undués, Zaragoza: Asociación Wityrh Escuela de Yoga.

Schoeberlein, Deborah (2011). Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores. Madrid, España: Gaia Ediciones.

Siegel, D y Payne, T. (2012). El cerebro del niño. España: Alba editorial.

Siegel, Daniel (2014). Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente. España: alba editorial

Snel, Eline (2015). Respirad. Mindfulness para padres con hijos adolescentes. Amsterdam, Holanda: Editorial Kairos.

Simón, Vicente (2011). Mindfulness. España: Sello Editorial

Swami Satyananda Saraswati (2008). Asana Pranayama Mudra Bandha. Munger, Bihar, India: Yoga publications trust.



Parkour en Educación Física escolar

Pablo Pérez Martín, Nicolás Bores Calle, Alfonso García Monge
agmonge2@gmail.com
Universidad de Valladolid

Resumen

En los años 80 surge una nueva práctica corporal urbana (heredera del clásico Método Natural de Hébert): el Parkour o arte del desplazamiento, que buscaba un desarrollo personal a través de la superación de diferentes obstáculos en entornos naturales y urbanos. Tanto su esencia filosófica (honestidad, respeto, humildad, no competitividad, ayuda...) como sus técnicas corporales (saltos, equilibrios, trepas...) encajan muy bien con los fines de la Educación Física Escolar (EFE). Desde nuestra perspectiva de EFE, presentamos una propuesta para el desarrollo del parkour en la escuela en torno a los ejes de seguridad, ayuda a otros y autorregulación de la progresión personal, mediante propuestas que demanden cognición-acción-relación y supongan un aprendizaje consciente en el que cada participante progrese a su ritmo.

1. Introducción

PARADOJAS de la historia devuelven a nuestros gimnasios prácticas corporales clásicas adaptadas y transformadas por los cambios socioculturales.

En el fondo se trata de desarrollar los patrones motores de desplazamientos (correr, saltar, trepar, suspenderse, equilibrarse), pero matizados por algunos principios pedagógicos: funcionalidad, autorregulación o ayuda a otros.

Frente al rumbo elitista que tomaron algunas propuestas gimnásticas buscando el virtuosismo estético y acrobático, el Parkour tiene un carácter utilitario (aunque, como ocurre en muchas de las actividades físicas postmodernas como el surf, skate, o parapente, pronto aparecen tendencias más competitivas y comerciales, en este caso su expresión del “freerunning”).

El término Parkour deriva del francés “parcours” (recorrido). Su creación en los años 80 se debe a David Belle, hijo de un exmilitar francés formado en las técnicas del Método Natural de George Hébert¹, que junto a un grupo de amigos (los Yamakasi²) sentarían las bases de este inicialmente llamado art du déplacement (el arte del desplazamiento), cuyos principios se basaban en la honestidad, el respeto, la humildad, el trabajo duro, la no competitividad, la ayuda, el respeto a los ciudadanos y al entorno o el evitar ponerse en riesgo. Bajo el lema “ser y durar” (que evoca el “ser fuerte para ser útil” de Hébert), buscaban un entrenamiento

¹ Hébert, G. (1913). Lecciones prácticas de cultura física. México D.F: Librería de la Vda. C.Bouret. <http://beceneslp.edu.mx/pagina/sites/default/files/Lecciones%20prácticas%20de%20cultura%20of%20C3%ADsica.pdf>

² Palabra lingala (lengua Bantú hablada en el Congo) que significa “cuerpo fuerte, espíritu fuerte, persona fuerte”.

que les permitiera ser más útiles a través de la superación de obstáculos físicos y limitaciones mentales.

Aunque pronto aparecerían las divergencias en el grupo original (ofertas comerciales, competición, búsqueda de virtuosismo...), son muchos los practicantes actuales que conservan aquella filosofía inicial del parkour. Es ese enfoque el que nos parece sumamente interesante para trabajar en nuestras clases de Educación Física.

2. Algunos principios básicos de nuestra propuesta

Nuestro modelo de Educación Física se basa en la metodología del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC)³ propuesta por Marcelino Vaca. Sin entrar a desarrollar todos principios en los que se fundamenta esta metodología, resaltaríamos algunos propósitos del TPC relacionados con este tema concreto:

- Generar ambientes de trabajo en los que se demande una implicación cognitiva, motriz y relacional.

- Provocar un “aprendizaje consciente” (frente al clásico “aprender sin darse cuenta”) mediante tareas que permitan que el alumnado participe en los procesos de diseño de escenarios, asunción de retos personales y control de los criterios de realización que le permiten tomar conciencia de las causas de sus aciertos y fallos.

- Multiplicar las posibilidades de acción, especialmente en edades tempranas intentamos ofertar una amplia gama de habilidades para consolidar un buen dominio y conocimiento corporal. Ello se puede posibilitar a través de la formulación de propuestas abiertas (“formas de... desplazarse, superar obstáculos, conducir móviles, manejar objetos, lanzar, saltar, correr, equilibrarse...”).

- Lograr un buen autoconcepto a través de procedimientos en los que el alumnado sienta que va dominando progresivamente diferentes habilidades que, en principio, parecían complejas. Para ello proponemos progresiones individuales (retos en progresión de dificultad creciente a modo de peldaños de retos individuales tal y como propone MuskaMosston); y dejar rastros (mediante el uso de fichas o videos) que le permitan al escolar comprobar su evolución y mejora.

- Compensar las carencias culturales desarrollando habilidades en desuso en nuestra cultura pero que resultan importantes en nuestro desarrollo psicomotor (e.g. trepar, traccionar, equilibrarse, deslizar, esquivar, franquear, manipular, suspenderse, saltar, rodar...).

- Dotar de “bonos sin caducidad”: Comenta Marcelino Vaca el interés de enseñar habilidades en la escuela que, al igual que la lecto-escritura, le sirvan a la persona para el resto de su vida (e.g. bici o natación), no solo para los años de la “edad de la excelencia motriz” (hasta los 30, 40 años con suerte).

³ Como referencia se pueden consultar los siguientes trabajos

-Bores Calle, N. (2005). La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Barcelona: INDE, https://books.google.es/books?id=ZzfO5NSqY4EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

-Grupo Incorpora (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (coord.): La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila, https://www.researchgate.net/publication/233927218_Una_perspectiva_escolar_sobre_la_Educacion_Fisica_buscando_procesos_y_entornos_educadores

- Permitir el acceso a la cultura motriz de cada contexto social brindando una gama de habilidades que sirvan de soporte coordinativo para acceder sin dificultades a prácticas corporales propias de nuestra cultura.

A modo de ejemplo, presentamos un diseño básico de una unidad didáctica de Parkour.

3. Unidad Didáctica: “Progreso en mis habilidades y ayuda a otros haciendo Parkour”

3.1. Descripción general

Trataremos de que el alumnado conozca, aplique y progrese en técnicas de saltos-recepciones, franqueo de obstáculos, y equilibrio de forma segura en un proceso de responsabilidad sobre la propia progresión y de ayuda a otros.

3.2. Justificación

Frente a planteamientos de gimnasia tradicional que buscaban un virtuosismo en la ejecución de técnicas de gimnasio, nuestro planteamiento para el trabajo de las habilidades es más funcional. Entendemos que el desarrollo de la agilidad permite abordar potencialidades de nuestra motricidad que la vida sedentaria en nuestra sociedad va suprimiendo. Estos procesos de desarrollo de competencias motrices suponen ambientes ricos para abordar otros aspectos como la confianza personal e imagen de uno mismo; el ajuste de los retos a las propias posibilidades; el control de la propia progresión personal; el respeto a otras realidades corporales así como la ayuda a otros para que alcancen sus objetivos personales. Así pues, los ejes que estructurarán esta unidad didáctica tienen que ver con una cuádruple exigencia a las experiencias por las que hacemos pasar al alumnado:

- Que respondan a la doble intencionalidad de “educación” (trabajo sobre la ayuda a otros, el control de la propia progresión, el conocimiento de las claves para la progresión, el trabajo sobre la confianza personal) y “física” (desarrollo de diferentes habilidades y capacidades físicas de forma segura y saludable)

- Que respondan a la doble intencionalidad de trabajo de las necesidades actuales del escolar (conectar con sus intereses extraescolares, generándole un gusto por la actividad física y desarrollando sus capacidades motrices) y sus necesidades futuras (los “bonos sin caducidad” para más allá de la “edad de la excelencia”⁴, como saber ayudar a otros, saber que los aprendizajes obedecen a progresiones, conocer técnicas básicas para controlar el cuerpo en caídas, saltos o equilibrios de forma segura).

Las técnicas de Parkour nos brindan una base apropiada para el desarrollo de estas intenciones. Están cercanas a las imágenes que el alumnado maneja (lo que ven en los parques, calles y televisión) y, por tanto, a sus intereses; y se apoyan en una filosofía no competitiva en la que se busca la realización y disfrute personal en un ambiente de ayuda y colaboración con otros al estilo de una comunidad de práctica.

Su introducción en un ambiente escolar permite que utilizando el material convencional de Educación Física (bancos, espalderas, plintos y cajones, o

⁴Vaca Escribano, M. (2007): Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. Ágora para la Educación Física y el Deporte, nº4-5, pp.91-100

colchonetas) cada escolar pueda regular sus propios retos y sus progresiones, así como ayudar o colaborar con otros. Para ello es importante que cada escolar pueda regular su actuación y aprendizaje, sin sentirse presionado a hacer al ritmo de otros por encima o por debajo de sus posibilidades, en un ambiente de confianza y no competitivo (que podría llevar a lesiones por intentar acciones para las que no se está preparado o actuar distorsionando el control corporal estados de angustia, ansiedad o frustración) en el que sienta el respaldo de sus iguales y del docente.

3.3. Referencias para la UD

- Galache Moncayo, P. (2009): Fundamentos teórico-prácticos del Parkour ¿El PK como elemento didáctico? En Revista Digital Educación Física y Deportes, nº138
<http://www.efdeportes.com/efd138/fundamentos-teorico-practicos-del-parkour.htm>
- Montoro Acosta, S. y Baena Extremera, A. (2015). Un nuevo contenido en el Área de Educación Física: el Parkour. EmásF, Revista Digital de Educación Física, nº3
http://emasf.webcindario.com/Un_nuevo_contenido_en_el_area_de_EF_el_Parkour.pdf
- Redondo Villa, C. (2011): ¿Qué es el parkour?: Origen. Habilidades: Educación Física en Primaria como base para esta nueva modalidad deportiva. En Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, nº38
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_REDONDO_1.pdf
- Suárez Álvarez, C. y Fernández-Río, J.(2012). El Parkour como contenido educativo en Educación Primaria. Congreso de Actividades Físicas Cooperativas.
https://www.researchgate.net/publication/236625906_El_Parkour_como_contenido_educativo_en_Educacion_Primaria_a_traves_del_Aprendizaje_Cooperativo

Webs:

- Educación Física en el Instituto:
<http://tejaski.wordpress.com/parkour/>
- Educación Física (Instituto Alonso de Ercilla):
<http://jorgecon46.blogspot.com.es/2010/10/le-parkour-vancouver-film-school-vfs.html>
- Gorka Obeso Ardaiz: Parkour en Educación Física:
<http://www.gorputzheziketa.net/datos/docs/136/PARKOUR%20EN%20EDUCACION%20FISICA%20Erderaz.pdf>
- Graó, Revista Tamdem, Experiencias:
<http://www.grao.com/experiencias/video-sobre-las-clases-de-parkour>
- Umparkour (sobre el método natural de George Hébert precursor del parkour):
<http://www.umparkour.com/natural.html> Esta página tiene un foro muy interesante.

Videos:

ParkourKids:

https://www.youtube.com/watch?v=ML-mT_UVMI

Movimientos básicos:

<https://www.youtube.com/watch?v=OfW3BOe95is>

Movimientos básicos II:

<https://www.youtube.com/watch?v=dU9aNXSWsIY>

Recorridos de obstáculos:

https://www.youtube.com/watch?v=ITsKTjVR_Jw

Escuela de Parkour:

<http://www.youtube.com/watch?v=mRpl8GVPt0o>

3.4. Objetivos

- Conocer y dominar diferentes técnicas para el franqueo de obstáculos, el salto, las caídas, las recepciones de pies y manos, o equilibrios.
- Conocer y aplicar los criterios de realización, para realizar las actividad de forma segura.
- Administrar la progresión personal y ajustar los retos a las propias necesidades.
- Ayudar a otros en su progresión y colaborar con ellos para enseñarles los criterios para la correcta realización.
- Analizar y apreciar los recorridos y retos de otros compañeros.
- Desarrollar diferentes funciones a lo largo del proceso (explorador, aprendiz, enseñante, ayuda, espectador-evaluador, demostrador).

3.5. Contenidos

- Técnicas básicas de Parkour (“recepción básica”, “recepción rondada”, “recepción de brazo”, “saltos con apoyos”, “gato”, “salto de precisión”, “salto de fondo”, “grimpear”, “equilibrios”, “cuadrupedias”...)
- Criterios de realización de cada técnica (ver ficha anexa).
- Criterios generales: asegurarse de que la superficie es estable y limpia de objetos; pedir ayuda en los primeros intentos; buscar las distancias adecuadas y los retos personales.
- Funciones en el proceso de aprendizaje: explorador (prueba diferentes escenarios, construye sus propios escenarios, observa a otros); aprendiz (establece sus propios retos, toma datos sobre su progresión, sigue los criterios de realización que le permiten alcanzar diferentes retos en progresión y con seguridad); enseñante (da criterios a otros para lograr retos que él mismo logra, no fuerza o minusvalora); ayuda (actúa para dar seguridad a otros cuando intentan algo nuevo); espectador-evaluador (aprecia de forma respetuosa los logros de otros e identifica en la acción los criterios de realización que le ayudan a hacer correctamente de forma segura); demostrador (muestra a otros sus progresos y recorridos personales).

3.6. Esquema general de planes de lección

Las primeras lecciones las dedicaremos a que el alumnado explore sobre la construcción de escenarios para la agilidad, cuide la seguridad de los espacios y las

formas de realización, se acostumbre a ayudar y a pedir ayuda, y se proponga retos para la superación de circuitos personales. A partir de ahí comenzaremos a ofertarles diferentes técnicas de Parkour, en función de sus demandas, para que amplíen su bagaje de patrones motores y se pongan nuevos retos de aprendizaje, progresando en ellos y ayudando a otros a progresar.

En general, los planes de lección seguirán el siguiente esquema:

- Antes de la lección colgaremos algunos vídeos en el espacio web del grupo para que se vayan haciendo idea de lo que es el parkour.
- Compartir el proyecto: insistiendo en las ideas de seguridad, reto y progresión personal y ayuda y colaboración con otros.
- Preparación de la sala colocando diferentes escenarios que inviten al franqueo de obstáculos, al salto o al equilibrio. Repaso de los escenarios para ver si cumplen los criterios de seguridad.
- “Actividades de exploración” que les dispongan e impliquen en una búsqueda de soluciones divergentes al franqueo de obstáculos. Insistimos en que hagan primero muy despacio y con ayuda (normalmente a los hombros y caderas).
- Ir introduciendo a partir de las respuestas que van dando diferentes criterios de realización, e ir identificando y proponiendo diferentes técnicas que les lleven a probar nuevos retos.
- Combinar tiempos de exploración con tiempos para reflexionar y organizar las acciones y problemas surgidos. Incidir en la consecución de los criterios de realización. Felicitar las acciones que logren seguridad, ajuste personal del reto y la progresión, ayuda a otros.
- El docente puede introducir actividades que centren al alumnado en la realización de una técnica concreta y les doten de los criterios de realización que la caracterizan, así como alguna progresión para lograr su dominio.
- Dejar tiempos para el trabajo por parejas en el que unos enseñen a otros o les analicen los aspectos de mejora.
- Cuando todos vayan teniendo recursos y seguridad, se pueden proponer tiempos en los que preparen un recorrido de agilidad personal para mostrar al resto del grupo. Tras ese tiempo de preparación se hará una exposición en la que el resto del grupo podrá identificar las técnicas utilizadas, así como los criterios de realización en los que habría que insistir.
- Se dedicarán tiempos finales para recoger el material y resumir lo aprendido

3.7. Criterios de evaluación

- Conoce y domina diferentes técnicas para el franqueo de obstáculos, el salto, las caídas, las recepciones de pies y manos, o equilibrios.
- Conoce y aplica los criterios de realización, para realizar la actividad de forma segura.
- Administra la progresión personal y ajusta los retos a las propias necesidades.

- Ayuda a otros en su progresión y colabora con ellos para enseñarles los criterios para la correcta realización.
- Analiza y aprecia los recorridos y retos de otros compañeros.
- Desarrolla diferentes funciones a lo largo del proceso (explorador, aprendiz, enseñante, ayuda, espectador-evaluador, demostrador).

3.8. Ejemplo de plan de lección

U.D. “Progreso en mis habilidades y ayuda a otros haciendo Parkour”

Contexto: Colegio Público Pablo Sáez de Frómista. 12 escolares de 6º de Primaria (11-12 años)

Objetivos

- Conocer y dominar diferentes técnicas para el franqueo de obstáculos, el salto, las caídas, las recepciones de pies y manos, o equilibrios.
- Conocer y aplicar los criterios de realización, para realizar la actividad de forma segura.
- Administrar la progresión personal y ajustar los retos a las propias necesidades.
- Ayudar a otros en su progresión y colaborar con ellos para enseñarles los criterios para la correcta realización.
- Analizar y apreciar los recorridos y retos de otros compañeros.
- Desarrollar diferentes funciones a lo largo del proceso (explorador, aprendiz, enseñante, ayuda, espectador-evaluador, demostrador).

Contenidos

- Técnicas básicas de Parkour. Tipos de recepciones: “recepción básica”, “rondata” y “recepción de brazo”.
- Criterios de realización de cada técnica.
- Funciones en el proceso de aprendizaje: explorador (prueba diferentes escenarios, construye sus propios escenarios, observa a otros); aprendiz (establece sus propios retos, toma datos sobre su progresión, sigue los criterios de realización que le permiten alcanzar diferentes retos en progresión y con seguridad); enseñante (da criterios a otros para lograr retos que él mismo logra, no fuerza o minusvalora); ayuda (actúa para dar seguridad a otros cuando intentan algo nuevo); espectador-evaluador (aprecia de forma respetuosa los logros de otros e identifica en la acción los criterios de realización que le ayudan a hacer correctamente de forma segura); demostrador (muestra a otros sus progresos y recorridos personales).

Preparación del espacio y material

- Preparar la sala con un circuito básico.
- Fichas con las diferentes técnicas y sus criterios de realización (Anexo I)

Plan

- Recogerles en el aula. Asegurarnos de que bajan en calma y silencio.
- Compartir el proyecto: Recordar lo que hemos hecho (algunos elementos

del Parkour y exploración de posibilidades en escenarios). Comentar que hoy nos centraremos en los criterios de realización de las técnicas de recepción. Les repartimos las fichas para explicar las diferentes técnicas y sus criterios.

Insistimos en que cada uno trabaje a su ritmo, sin llegar al límite, haciendo primero despacio y solicitando ayuda.

- Dirigimos un pequeño calentamiento repasando las diferentes articulaciones y realizando movimientos de cuadrupedia absorbiendo los obstáculos.
- Les proponemos que se distribuyan en parejas para explorar los diferentes tipos de recepciones en los diferentes escenarios. Uno de cada pareja hace y el otro le ayuda y corrige.

Durante la práctica estaremos atentos a que se ayuden y corrijan. Atentos también a que hacen en progresión, a su nivel, probando primero la seguridad del escenario. Les vamos insistiendo en que aprecien e incorporen los diferentes criterios de realización.

- Durante la exploración vamos haciendo paradas para recalcar algunos de los criterios de realización (en los que tengan más problemas). Podemos poner ejemplos o a alguno de ellos. Nos aseguramos que todos van incorporando los diferentes criterios de realización a su ejecución.
- Dejamos un tiempo de ensayo para preparar un recorrido que luego mostrarán al resto, en el que les evaluarán la corrección en las recepciones.
- Exposición final de los recorridos personales. Recordamos a los espectadores que identifiquen la calidad y seguridad de las recepciones.
- Comentamos las producciones y dificultades.
- Recogida del material y aseo.

3.9. Fichas de apoyo a la práctica⁵

<p>Técnicas de recepción: Son la base de todos los movimientos existentes en el Parkour, su aprendizaje y dominio será un aspecto prioritario para iniciarnos en la disciplina, las diferentes técnicas básicas existentes son las siguientes:</p>		<p>Nuevos Retos que me propongo. Mi técnica personal</p>	<p>Criterios de seguridad</p>	<p>Criterios de realización</p>
<p>Recepción básica: tiene como objetivo repartir el peso del impacto por todo el cuerpo, para ello se recepcionará con las puntas de los pies, semiflexionando las rodillas e inclinando la espalda ligeramente hacia delante</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Asegurarse de que la superficie es estable y limpia de objetos - Pedir ayuda en los primeros intentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Separación de pies a la anchura de hombros - Recepcionar con las punteras - Amortiguar con flexión de rodillas - Manos preparadas equilibrando y dispuestas al apoyo
<p>Rondada: se realizará cuando se produzca una elevada inercia hacia adelante después de un salto, para ello nos apoyaremos sobre uno de los omoplatos.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Meter bien la cabeza (barbilla al pecho) - Hacer despacio las primeras veces desde cuclillas e ir introduciendo altura 	<ul style="list-style-type: none"> - Redondear el cuerpo - Flexionar las piernas y acercar el cuerpo al suelo - Pegar barbilla al pecho - Recepcionar con la parte exterior del antebrazo
<p>Recepción de brazo: se realiza tanto con las manos como con las puntas de los pies, con la intención de repartir y amortiguar el peso del impacto.</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Busca una distancia adecuada y vete ampliándola poco a poco - Pedir ayuda al intentarlo 	<ul style="list-style-type: none"> - En el aire llevar los pies por delante (para proteger las rodillas) - Recibir simultáneamente con pies y manos - Flexionar bien rodillas
<p>Salto: Los saltos son acciones fundamentales en el parkour, se usan tanto para superar obstáculos como para sortear distancias, los diferentes saltos existentes son los siguientes:</p>		<p>Nuevos retos que me propongo. Mi técnica personal. Aquí es donde podrían meter ellos sus retos modificados</p>	<p>Criterios de seguridad</p>	<p>Criterios de realización</p>

⁵ Dibujos y descripciones tomadas de: Galache Moncayo, P. (2009): Fundamentos teórico-prácticos del Parkour ¿El PK como elemento didáctico? En Revista Digital Educación Física y Deportes, nº138, <http://www.efdeportes.com/efd138/fundamentos-teorico-practicos-del-parkour.htm>

<p>Salto con apoyo: Se utiliza para sobrepasar un obstáculo de forma rápida y fluida, puede hacerse con una o dos manos</p>		<p>Por ejemplo: Diferentes formas de hacer los apoyos que se les ocurren</p>	<p>-Comprobar antes la estabilidad de la superficie de apoyo y la seguridad de la superficie de recepción -Primero hacer despacio, calculando los movimientos -Ajustar la altura del obstáculo a nuestras posibilidades</p>	
<p>Gato: Es un salto parecido al anterior pero en este caso las piernas se pasan por entre el hueco que dejan los brazos al apoyarse en el obstáculo</p>				
<p>Salto de precisión: Se trata de un salto que requiere una recepción precisa sobre una base estrecha, puede realizarse con uno o ambos pies.</p>		<p>Aquí por ejemplo, retos personales de altura, distancia desde el punto de batida</p>		
<p>Salto de distensión: Es el mismo salto que el anterior pero con una mayor longitud, por lo que se realizará en carrera</p>				
<p>Salto de brazo: Es un salto cuyo objetivo consiste en alcanzar un lugar donde no se puede llegar sin los brazos</p>				
<p>Salto de fondo: Se trata de un salto hacia abajo</p>				
<p>Salto del angel: Consiste en dar un salto y abrir los brazos horizontalmente, una vez en la recepción habrá que rodar sobre el omóplato para repartir el peso del cuerpo</p>				

<p>Movimientos específicos: Los movimientos específicos requieren, como norma general, el dominio previo de los elementos anteriores, se trata de acciones de una mayor complejidad</p>		<p>Nuevos retos que me propongo. Mi técnica personal</p>	<p>Criterios de seguridad</p>	<p>Criterios de realización</p>
<p>Underbar: Consiste en pasar un hueco bajo ayudándose de las manos en la parte superior para pasar el cuerpo</p>				
<p>Paso de muralla: Se trata de sobrepasar un muro alto pegando una patada sobre este para subir, y arriba se debe agarrar con las manos y subir a pulso</p>				
<p>Grimpear: es una escalada rápida</p>				
<p>Plancha: ejercicio que ayuda a pasar las murallas, estirando el cuerpo para colgarnos de las manos</p>				
<p>Tic-tac: consiste en saltar un objeto no muy alto ayudándose de algún elemento tenga en un lateral, apoyando en esta un pie para dar una patada que de impulso</p>				
<p>Balaceo: Se trata de de colgarnos con las manos y oscilar</p>				
<p>Laché: estando colgados soltamos las manos para recepcionar en otro sitio, ya sea más bajo, más alto o en paralelo</p>				
<p>Equilibrio: En una superficie estrecha estático o en movimiento</p>				
<p>Cuadrupedia: En este caso andamos a cuatro patas</p>				
<p>360°: Consiste en hacer un giro de 360°</p>				
<p>360° invertido: mismo ejercicio que en el caso anterior, con la salvedad de hacerlo de espaldas al apoyo</p>				

Se pueden ver imágenes del desarrollo de esta UD en:
<http://lacolchonetadepablo.blogspot.com.es/2013/02/el-parkour-y-los-de-sexto.html>
<http://lacolchonetadepablo.blogspot.com.es/2013/02/los-de-quinto-y-el-parkour.html>

De camino al cole: Proyecto de promoción del Desplazamiento Activo al centro escolar

Javier Zaragoza Casterad y Eduardo Ibor Bernalte (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza).
Luis Angulo Bestué, Mariano Vallés y Marta Bestué (Seminario de Educación Física de Huesca)

Resumen

El objetivo del taller surge con la necesidad de sensibilización del profesorado de Educación Física como agente facilitador del desplazamiento activo al centro escolar como estrategia de promoción de la actividad física.

El desplazamiento activo tiene en la actualidad gran relevancia, como tópico de investigación y aplicación en los centros escolares, por varios motivos:

- Considerando que un bajo porcentaje de población joven no cumple la recomendación internacional que señala que un niño debería realizar al menos 60 minutos de actividad física moderada y/o vigorosa el mayor número de veces por semana, el ir caminando o en bicicleta al colegio puede representar una oportunidad para aumentar estos niveles de actividad física (OMS, 2015).

- El desplazamiento activo además de los beneficios físicos que puede provocar (NHS, 2009), puede contribuir al desarrollo del niño. En la calle, el niño puede aprender sobre el mundo, compartiendo espacios y relaciones con sus compañeros o con otras personas de su entorno. El centro escolar se posiciona como un buen escenario para poder atender y favorecer estilos de vida saludables, proyectos de promoción de la actividad física o proyectos interdisciplinarios con el desplazamiento activo como hilo conductor. La evidencia científica señala, confirmando el objetivo del presente taller, que son muy pocos estudios se han realizado en Europa y concretamente en nuestro país, y menos estudios que se focalizan en edades comprendidas entre los 9 y 12 años, (Chillon, Evenson, Vaughn y Ward, 2011).

1. Introducción

EL taller intenta abordar aspectos que consideramos esenciales en la formación continua de los maestros y maestras, a la vez que pretende dar visibilidad, voz y participación al seminario de formación permanente de profesorado de Educación Física del Curso 2016-17.

En una primera parte del taller se realizó una breve exposición sobre tópicos del desplazamiento activo al centro escolar y los principales factores y barreras de influencia al mismo.

1.1.- El desplazamiento activo al centro escolar.

El desplazamiento activo consiste en dirigirse al centro educativo en un medio de transporte no motorizado (Chillon, Evenson, Vaughn, Ward, 2011). Cuando ha-

blamos del desplazamiento activo al y desde el colegio, estamos refiriéndonos a un comportamiento, donde el alumno realiza el trayecto desde casa al colegio o viceversa, andando o en bicicleta (Villa, 2015). En los últimos tiempos el desplazamiento activo al centro escolar es un tópico importante en el campo de la salud pública, el urbanismo y las ciencias ambientales (de Nazelle, Nieuwenhuijsen, Anto, Brauer, Briggs, et al., 2011).

La movilidad activa al colegio es una de las recomendaciones realizada por American Academy of Pediatrics (2006), ya que puede ser una buena oportunidad para incrementar los niveles de actividad física entre la población joven (Morency, Demers, 2010). Pero además de contribuir a aumentar los niveles de actividad física, el desplazamiento activo está relacionado con mayores niveles de capacidad cardiorrespiratoria, niveles más bajos de grasa corporal, un menor riesgo de enfermedades cardíacas (Andersen et al., 2011).

Pero a pesar de estos beneficios, diferentes estudios han mostrado un descenso de la población escolar que va andando al colegio en los últimos tiempos, incluso en población española (Chillon et al., 2013).

En nuestro país, González-Gross et al., (2003), en una muestra de chicos de edades comprendidas entre los 13 y 18,5 años, demostraron que el 64% se desplazaba andando al colegio. El estudio AVENA, con una muestra de más de dos mil adolescentes de todo el territorio nacional, mostró que el 64,8% utilizaban un desplazamiento activo al centro escolar. Rodríguez-López et al., (2013), mostraron que el 62,4% de los encuestados se desplazaban de forma activa, mientras que Villa-González et al. (2012), obtuvieron que eran el 57,5% los que utilizaban el desplazamiento activo. Ambos trabajos fueron realizados en nuestro país, en niños y niñas de 6-12 años.

Además parece que el comportamiento de ir andando al colegio es menos prevalente en chicas que en chicos (Pabayó, Gauvin, 2008), o en chicos de familias con mayor estatus socioeconómico (Spallek, Turner, Spinks, Bain, McClure, 2006).

1.2- Factores que influncian el desplazamiento activo.

El conocimiento y la identificación de los factores que influncian el desplazamiento activo en un contexto determinado y en un sector poblacional concreto, nos permitirá diseñar e implementar estrategias que favorezcan este comportamiento. En nuestro caso concreto, el conocimiento de los factores que influncian a los niños en edad escolar es determinante para poder abordar estrategias y proyectos interdisciplinarios (Julián et al., 2017).

Como muestra la literatura, son diversos los factores que pueden estar influnciendo el transporte activo (Panter, Jones, Sluijs, 2008). Aunque son diversos los modelos que intentan explicarlos, el modelo socio-ecológico nos propone un marco referencial que conecta los diferentes factores con capacidad de influencia (Sallis, Owen, Fisher, 2008). Diferentes estudios han utilizado este marco teórico de referencia para examinar los programas de promoción de la salud, y la promoción de la AF.

El modelo socio-ecológico identifica factores de influencia en la AF, a diversos niveles. El primer nivel incluye los factores intrapersonales (por ejemplo, edad, sexo, estatus socioeconómico...) y factores psicológicos (actitudes, creencias, percepción de competencia...). El segundo nivel se refiere a las percepciones del ambiente tan-

to social (interacción e influencia de la familia, amigos, profesores...) como físico (características del barrio, seguridad). El tercer nivel, representa las diferentes dimensiones del comportamiento de la AF: AF recreativa o en tiempo de ocio, el desplazamiento activo, actividades domésticas y/o ocupacionales. Estos dominios son importantes considerarlos porque cada uno de ellos puede estar influenciado por diferentes variables (Carver, Timperio, Crawford, 2008). El cuarto nivel, representa la interacción entre la persona y su ambiente. El quinto nivel representa a la política ambiental que regula los comportamientos.

1.2.1.- Factores individuales.

La edad es quizá el factor de influencia más importante en el desplazamiento activo en niños y adolescentes, mostrando un moderado efecto en esta conducta (McGrath, Hopkins, Hinckson, 2015). Concretamente, los sujetos de 11-14 años utilizan más habitualmente formas activas de desplazamiento que los sujetos más jóvenes <11 años.

El sexo es otro factor individual ampliamente estudiado. La mayoría de estudios señalan que son los chicos los que utilizan habitualmente formas activas de desplazamiento para ir al colegio, en comparación con las chicas (Klinker, Schipperijn, Toftagera, Kerr, Troelsen, 2015). No ocurre lo mismo cuando hablamos de la influencia del nivel socioeconómico. Mientras algunos estudios muestran su influencia en el desplazamiento activo (Børrestad, Andersen, Bere, 2011), otros estudios no muestran esta influencia (Mandic et al., 2015).

Además de estos factores sociodemográficos, debemos destacar otros factores de orden psicológico, como la intención para utilizar formas activas de desplazamiento, cuya influencia ha sido demostrada en algunos estudios, tanto en niños como en adolescentes (Lemieux, Godin, 2009). Pero son pocos los estudios que han incluido las variables psicológicas a la hora de estudiar las influencias en el desplazamiento activo. Examinar los factores psicológicos relacionados con el desplazamiento activo es necesario, para implementar intervenciones eficaces ya que algunas investigaciones han demostrado la capacidad predictiva de estos factores (actitudes, percepción de barreras, percepción de competencia...), en la promoción de la AF en general (Van Der Horst, Paw, Chin, Twisk, Van Mechelen, 2007). Además de la intención, otras variables como percepción de competencia (sobre todo cuando hablamos de desplazamiento en bicicleta), percepción de independencia o libertad respecto a los padres, han demostrado su capacidad de influencia sobre el desplazamiento activo al centro escolar (Deforche, Van Dyck, Verloigne, De Bourdeaudhuij, 2010; Panter et al., 2008).

Otros factores relacionados con la situación familiar, como por ejemplo en nivel socioeconómico (Molina-García, Queralt, 2017), o el que se tenga en casa una bicicleta, han demostrado también, su capacidad de influencia en el desplazamiento.

1.2.2.- Factores del ambiente social.

Los padres juegan un papel importante a la hora de decidir cómo van y/o vuelven sus hijos al centro escolar. Ellos a menudo, deciden por ejemplo, en función de sus propias creencias, o de su percepción del ambiente... (Paba-

yo, Gauvin, Barnett, 2011). Diferentes estudios han mostrado que el soporte parental (apoyo), el rol modelo de los padres, son factores asociados a que un niño utilice o no medios activos de desplazamiento (Deforche, Van Dyck, Verloigne, De Bourdeaudhuij, 2010), aunque no existen demasiados estudios que analicen la contribución de la influencia del ambiente social, al desplazamiento activo en población joven (Chillon et al., 2014). De entre las diferentes dimensiones del ambiente social, el soporte parental ha sido el factor con mayor poder de influencia en el desplazamiento activo en población joven, aunque con efectos pequeños (Yao, Rhodes, 2015). Otro factor dentro del ámbito social, es la percepción que tienen los padres del ambiente físico, de las características del barrio y de su seguridad (Muthuri, Wachira, Onywere, Tremblay, 2015).

Los amigos, sobre todo en la adolescencia, pueden ser importantes factores de influencia a la hora de tomar decisiones respecto al desplazamiento activo. Tener amigos que vayan andando o en bicicleta al colegio, puede ser un factor que influya positivamente este comportamiento (Mandic et al., 2015).

1.2.3.- Factores del ambiente físico.

Cuando hablamos del ambiente físico, nos referimos a las características del contexto físico donde los niños y sus padres viven y pasan la mayor parte del tiempo.

Los factores relacionados con el ambiente físico (como distancia al colegio, tiempo climatológico, etc.), quizá son las principales barreras hacia el transporte activo (Chillon, Panter, Corder, Jones, Va Sluijs, 2015; Chillon, et al., 2014). Panter (2010), señala que las principales variables ambientales recogidas en los diferentes estudios se pueden clasificar en 2 categorías:

- » **características del barrio:** barrios que favorezcan el desplazamiento activo suelen ser zonas que tienen distancias cortas para ir a zonas comerciales o zonas recreativas. En estas áreas existen un mayor número de personas con comportamientos activos.
- » **seguridad:** considerada en 2 dimensiones, seguridad personal, y seguridad de las rutas. Respecto a la primera dimensión, la literatura muestra una falta de consenso respecto a la influencia de esta dimensión. Respecto a la segunda dimensión, parece que existen evidencias que muestran que la existencia de rutas consideradas como peligrosas, influye en una menor prevalencia de ir andando en el caso de los niños, independientemente de la seguridad reportada por ellos mismos o por sus padres.

El ambiente construido, constituye una variable que influye el desplazamiento activo. En E.E.U.U. encontraron que la existencia en los cruces de las calles de mucha densidad de tráfico, se asociaba con barreras para ir caminando al colegio, mientras que en Australia, y a pesar de que a los niños se les ayudó a establecer rutas directas al colegio, reduciendo por tanto, su exposición al tráfico, esta situación no favoreció que fueran andando al colegio (Timperio, Crawford, Telford, Salmon, 2004). La percepción que los padres

tengan del barrio es importante. Un estudio realizado en niños australianos de 10-12 años, mostró que fueron menos propensos a ir andando al colegio, si sus padres percibían que hay que cruzar muchas calles durante el trayecto (Timperio et al., 2004). La proximidad del colegio al lugar de residencia, es otro importante factor (Timperio et al., 2006). Muchos chicos/as van andando al colegio si éste está cerca (Merom et al., 2006).

Un factor ambiental con gran capacidad de influencia en el desplazamiento activo es la distancia, en nuestro caso entre el domicilio familiar y el centro escolar. Los resultados muestran una inversa asociación entre la distancia al colegio y el desplazamiento activo (Kallio, Turpeinen, Hakonen, Tammelin, 2016).

1.3.- Las barreras al desplazamiento activo.

La percepción de barreras o de limitantes al acceso a medios de transporte activo, constituye uno de los principales aspectos que pueden influenciar el desplazamiento activo al centro escolar (Villa-González et al., 2012).

Existe suficiente evidencia científica de que el ambiente donde vivimos puede influenciar nuestro comportamiento incluido la propia práctica de AF (Lake & Townshend, 2013). Las barreras son factores que deberán analizarse en los diversos contextos socioculturales que caracterizan a las ciudades modernas (Lu et al., 2014).

Salmon, et al., (2007), realizaron un estudio sobre las barreras individuales, sociales y ambientales para ir andando al colegio, en niños de edades comprendidas entre los 4 y 13 años. Sus resultados muestran una inversa asociación entre las barreras mencionadas por los padres y el desplazamiento activo de sus hijos al colegio. Las barreras más significativas señaladas en este estudio fueron: a) que no había otros niños para ir caminando a la escuela con su hijo, b) que no había adultos para poder ir caminando al colegio con los niños, y c) las preocupaciones de los padres con relación a los posibles riesgos que sus hijos deben enfrentar al caminar a la escuela. La principal barrera ambiental identificada en este estudio fue, la distancia entre la vivienda y el colegio y la falta de una ruta directa que lleve al centro escolar. Wong, Faulkner, Buliung (2011), concluyeron que la distancia entre el domicilio y el colegio es una barrera muy importante, sobre todo en edades comprendidas entre los 5 y los 12 años. Esta barrera es capaz de explicar el 40% de la varianza del desplazamiento activo (Garnham-Lee, Falconer, Sherar, Taylor, 2016). En España, encontramos pocos los estudios que han analizado las barreras respecto al transporte activo al centro educativo. Villa-González et al., (2012), realizaron un estudio en la provincia de Granada, constatando que las principales barreras eran la lejanía, el tiempo, el tráfico, la falta de aceras, el miedo, la negativa de las familias, el cansancio y la meteorología.

La mayoría de estudios previos que han examinado las barreras que muestran los padres para que sus hijos utilicen formas activas de desplazamiento, no diferencian entre las barreras de madres y padres (Lu et al., 2014), a pesar del diferente rol que pueden ejercer ambos progenitores en el ámbito familiar.

Es importante constatar que la mayoría de la investigación sobre los factores de influencia, se ha realizado en países anglosajones y en poblaciones adultas

y/o adolescentes. Pero además, entre los diferentes trabajos que han estudiado los factores que determinan el desplazamiento activo en los jóvenes, pocos estudios se han preocupado de analizar las diferentes dimensiones de una forma integral (individual, social, ambiental), en relación al desplazamiento activo (Panter et al., 2010) y ninguno de ellos diferencia entre chicos y chicas, a pesar de que las chicas son menos propensas a utilizar formas de desplazamiento activo al colegio (Fulton, et al., 2005).

Motivado por los numerosos factores que pueden influenciar este comportamiento, diferentes modelos o teorías han intentado dar luz al por qué un sujeto decide ir caminando o en bicicleta. Según Panter et al., (2008), es necesario establecer un marco de referencia específico al contexto y al grupo poblacional diana, que ayude a explicar y entender los diferentes factores que influyen la decisión de ir o no andando al centro escolar. Esto nos permitirá establecer programas de intervención específicos y eficaces.

Si se analiza la literatura científica, podemos encontrar aproximadamente 22 modelos teóricos diferentes relacionados con el desplazamiento activo (Transportation Research Board, 2005). A continuación se presentará una revisión en forma de figura (figura 6), de los principales constructos teóricos que se han utilizado para dar luz a este comportamiento.

2.- Desarrollo del taller.

En la parte principal del taller y después de la breve exposición para conocer mejor qué es el desplazamiento activo, se realizó una dinámica de aprendizaje cooperativo para profundizar en el contenido y sacar entre todos las conclusiones principales para poder llevar el desplazamiento activo a los centros escolares.

Una vez hecho esto, y respetando las estructuras cooperativas de los grupos, se les pidió que diseñaran un esquema proyecto de desplazamiento activo centrándolo en uno de los contextos donde uno de los maestros o maestras del grupo estén ejerciendo su profesión.

A continuación adjuntamos algunas de las recomendaciones para el diseño de proyectos que se fueron aportando a los diferentes grupos.

2.1.- La promoción del desplazamiento activo: las intervenciones.

Según Chillon et al., (2011), los programas de intervención que podemos encontrar en la literatura científica, para fomentar el desplazamiento activo, se caracterizan por su escasez y baja calidad. Pang, Kuback, Rundle-Thiele, (2017), concluyen en su revisión sistemática que:

- » Muy pocas intervenciones se han desarrollado para promocionar el desplazamiento activo desde 2010 hasta 2016.
- » A pesar de que diferentes estudios señalan la importancia de basar las intervenciones en modelos teóricos, solamente 7 de 18 estudios de intervención han utilizado un constructo teórico en el que han basado la intervención. El modelo socio-ecológico, la teoría social cognitiva y la

Teoría de la conducta Planeada, son los modelos teóricos más utilizados para desarrollar estrategias de intervención.

Chillon et al., (2011), señala que los 3 agentes clave para crear programas de intervención son los padres, el colegio y la comunidad, que deberán de ser integrados dentro de las propuestas de intervención, tanto en el proceso de génesis del programa como en su implementación. A su vez Chillón et al (2011), afirma que las investigaciones orientadas a la intervención para aumentar el desplazamiento activo, además de involucrar a niños, padres, escuelas y comunidad, deberán enfocándose en los factores individuales, tales como mejorar las percepciones de los niños y padres sobre la seguridad de la ruta y reducir los efectos negativos de factores externos tales como distancia o clima.

El ejemplo de intervención que se propone en este taller para favorecer el desplazamiento activo, pretende estar conectada totalmente con el centro escolar, con los aprendizajes en formas de estándares y criterios de evaluación propios del marco curricular de la etapa de Educación Primaria (Julián et al., 2017). Por consiguiente se pretenderá hacer intervención diseñada y desarrollada desde la propia aula, a través de un programa de intervención interdisciplinar. Se pretenderá favorecer por un lado, un aprendizaje globalizado y activo por parte del alumno y por otro, un aprendizaje socializado y productivo para el grupo. Este programa de intervención tendrá en la interdisciplinariedad su principal razón de ser, entendida como un proceso en el que intervienen diferentes áreas de conocimiento y por tanto diferentes docentes, con objeto de promover el aprender a ser, conocer, hacer y convivir la autonomía, la creatividad, el pensamiento complejo y la reflexión en la práctica. Concretamente Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016), en su revisión sobre la eficacia en la aplicación de los proyectos interdisciplinares, señalaron que a pesar de la poca evidencia científica existente, parece existir mejoras en el aprendizaje, ya sea en las condiciones para favorecerlo o en la tasa de mejora de algún aprendizaje concreto.

Esta orientación de la intervención, se sustenta en un previo análisis curricular de Educación Primaria, donde se ha podido constatar que existen gran cantidad de estándares de aprendizaje y criterios de evaluación conectados con la temática del desplazamiento activo.

Para diseñar el programa de intervención (que se deberá adaptar a cada centro escolar concreto), se propone seguir la siguiente estructura, adaptada al desplazamiento activo (Julián, Aibar e Ibor, 2017):

- » Nombre del proyecto
- » Curso a quien va dirigido
- » Identificar activos: ¿quiénes serán los activos y cómo se les va a implicar?
- » Áreas y aprendizajes curriculares implicados
- » Plan de acción: definir objetivos del proyecto; indicadores de evaluación; difusión del proyecto

- » Definir situaciones de aprendizaje para las diferentes momentos del proyecto:
 - Fase de sensibilización
 - Fase de diagnóstico
 - Plan de acción
 - Evento final

A partir de esta estructura, se trabajará en cada centro escolar, con el equipo directivo, profesores implicados, alumnos y padres para diseñar el proyecto interdisciplinar para favorecer el desplazamiento activo al colegio.

3.- Conclusiones del taller.

En la parte final del taller los maestros y maestras tuvieron la opción de exponer su esquema de proyecto y a su vez sacar de forma cooperativa conclusiones sobre la viabilidad de proyectos interdisciplinares en sus centros escolares.

A modo de conclusión se expusieron las aportaciones del taller, siendo las que adjuntamos a continuación:

- Sensibilización del profesorado con el desplazamiento activo.
- Dinámicas de aprendizaje cooperativo.
- Cómo realizar un proyecto interdisciplinar.
- Cómo contribuir a incrementar los niveles de actividad física.
- Conocer el liderazgo en proyectos desde el área de Educación Física

Bibliografía

- American Academy of Pediatrics, Council on Sports Medicine and Fitness; American Academy of Pediatrics, Council on School Health. (2006). Active healthy living: prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, vol 117 (5), 1834-1842.
- Andersen, L., Wedderkopp, N., Kristensen, P., Moller, N., Froberg, K., Cooper, A. (2011). Cycling to school and cardiovascular risk factors: A longitudinal study. *Journal of Physical Activity and Health*, vol 8 (8), 1025-1033.
- Børrestad, L.A, Andersen, .B, Bere, E. (2011). Seasonal and socio-demographic determinants of school commuting. *Preventive Medicine*, vol 52 (2), 133-5.
- Chillón-Garzón, P. (2008). Importancia del desplazamiento activo al colegio, en la salud de los escolares españoles: estudio AVENA. En *Deporte y actividad física para todos* vol. 4, 94-101. Granada.
- Chillon, P., Evenson, K., Vaughn, A. & Ward. (2011). A systematic review of interventions for promoting active transportation to school. *International Journal Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol 8(1),10.
- Chillón, P., Hales, D., Vaughn, A., Gizlice, Z., Ni, A., Ward D.S. (2014). A cross-sectional study of demographic, environmental and parental barriers to active school travel among children in the United States. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol 11, 61-68.
- Chillon, P., Herrador-Colmenero, M., Migueles, J.H., Cabanas-Sánchez, V., Fernández-Santos, J.R., Beiga, O.L., Castro-Piñero, J. (2017). Convergent validation of a questionnaire to assess the mode and frequency of commuting to and from school. *Scandinavian Journal of Public Health*, Volume 45 (6), 612-620.
- Chillon, P., Martínez-Gómez, D., Ortega, F.B., Pérez-López, I.J., Díaz, L.E., Veses, A.M., Veiga, O.L., Marcos, A., Delgado-Fernández, M (2013). Six year trend in active commuting to school in Spanish adolescents. *International Journal of Behavioral Medicine* vol 20, (4), 529-537.
- Chillon, P., Ortega, F.B, Ruiz, J.R, Veidebaum, T., Oja, L., Maestu, J., et al. (2010). Active commuting to school in children and adolescents: an opportunity to increase physical activity and fitness. *Scandinavian Journal Public Health*, 38, 873-9.
- Chillon, P., Panter, J., Corder K, Jones, A.P., Va Sliujs, E.M.F. (2015). A longitudinal study of the distance that young people walk to school. *Health Place*, vol 31, 133-137.
- de Nazelle A, Nieuwenhuijsen MJ, Anto JM, Brauer, J.M., Briggs, M., Braun-Faharlander, D., Cavill, et al. (2011). Improving health through policies that promote active travel: a review of evidence to support health impact assessment. *Environment International*, vol 37(4), 766- 777.
- Deforche, B, Van Dyck, D., Verloigne, M., De Bourdeaudhuij, I. (2010). Perceived social and physical environmental correlates of physical activity in older adolescents and the moderating effect of self-efficacy. *Preventive Medicine*, vol 50, 24-S29.
- Evenson, K.R., Catellier, D.J., Gill, K., Ondrak, K.S., McMurray, R.G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences*, vol 26, 1557-1565.
- Fulton, J. E., Shisler, J. L., Yore, M. M., Caspersen, C. J. (2005). Active transportation to school: Findings from a national survey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol 76, 352-357.
- Garnham-Lee, KP, Falconer ,C.L, Sherar, L.B, Taylor, I.M. (2016). Evidence of moderation effects in predicting active transport to school. *Journal Public Health*, 38(2).
- González-Gross, M., Castillo, M.J, Moreno, L., Nova E., Gonzalez-Lamuño, D., Perez-Llamas, F., Gutiérrez, A., Garaulet, M., Joyanes, M., Leyva, A., Marcos, A. y grupo AVENA. Alimentación y Valoración del Estado Nutricional de los Adolescentes Españoles (Proyecto AVENA). (2003). Evaluación de riesgos y propuesta de intervención. I. Descripción metodológica del estudio. *Nutrición Hospitalaria*,18, 15-27.
- Julián, J. A., Ibor, E., Zaragoza, J., Belenguier, I., Laliena, M., Rivarés, M., Ibor, A. (2017). Educación física, motor de proyectos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 56, 7-15.
- Julián, J. A., Aibar, A., Ibor, E. (2017). Desplazamiento Activo a la escuela como proyecto interdisciplinar. *Aula de Innovación Educativa*, 56, 17-21.
- Kallio, J., Turpeinen, S., Hakonen, H., Tammelin, T. (2016). Active commuting to school in Finland, the potential for physical activity increase in different seasons. *International Journal of Circumpolar Health*, 75,1-15.
- Klinker CD, Schipperijn J, Toftagera M, Kerr J, Troelsen J. (2015). When cities move children: Development of a new methodology to assess context-specific physical activity behaviour among children and adolescents using accelerometers and GPS. *Health & Place*, 31, 90-99.
- Kokotsaki, D.; Menzies, V.; Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19, 3, 267-277
- Lake, A.A, Townshend, T.G. (2013). Exploring the built environment, physical activity and related behaviours of young people attending school, college and those not in employment. *Journal Public Health*, 35, 57-66.
- Lemieux, M., Godin, G. (2009). How well do cognitive and environmental variables predict active commuting?. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6,12-18.
- Lu, W., Lisako, E., McKyer, J., Lee, Sh., Goodson, P., Ory, M.G., Wang, S.(2014). Perceived barriers to children's active commuting to school: a systematic review of empirical, methodological and theoretical evidence.

International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 11:140.

Mandic, S., Leon de la Barra, S., García Bengoechea, E., Stevens, E., Flaherty, C., Moore, A., Middlemiss, M., Williams, J., Skidmore, P. (2015). Personal, social and environmental correlates of active transport to school among adolescents in Otago, New Zealand. *Journal Science Medicine Sport*, 18(4), 432-7.

McGrath, L.J., Hopkins, W.G, Hinckson, E.A. (2015). Associations of Objectively Measured Built-Environment Attributes with Youth Moderate-Vigorous Physical Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 45, 841-865.

Merom, D., Tudor-Locke, C., Bauman, A., et al. (2006). Active commuting to school among NSW primary school children: implications for public health. *Health Place*, 12, 678-87.

Molina-García, J., Queral, A. (2017). Neighborhood built environment and socioeconomic status in relation to active commuting to school in children. *Journal of Physical Activity and Health*, 14, 761-765.

Morency, C., Demers, M. (2010). Active transportation as a way to increase physical activity among children. *Child Care Health Development*, 36 (3), 421-7.

Muthuri, S.K., Wachira, L.J., Onyvera, V.O., Tremblay, M.S. (2015). Associations between parental perceptions of the neighbourhood environment and childhood physical activity: results from Iscole-Kenya. *Journal Physical Activity and Health*, 3, 15-22.

NHS, (2009). Promoting physical activity, active play and sport for pre-school and school-age children and young people in family, pre-school, school and community settings. NICE public health guidance 17. London. National Institute for Health and Clinical Excellence.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). La intensidad de la actividad física. Recuperado de http://www.who.int/dietphysicalactivity/physical_activity_intensity/es/ (consultado en febrero, 2017).

Pabayó, R., Gauvin, L., Barnett, T.A. (2011). Longitudinal changes in active transportation to school in Canadian youth aged 6 through 16 years. *Pediatrics*, 128 (2), e404-13.

Pabayó, R.A., Gauvin, L., Barnett, T.A., Morency P., Nikiéma, B., Séguin L (2012). Understanding the determinants of active transportation to school among children: evidence of environmental injustice from the Quebec Longitudinal Study of Child Development. *Health Place*, 18 (2), 163-71.

Pang, B., Kubacki, K., Rundle-Thiele, S. (2017). Promoting active travel to school: a systematic review (2010–2016) *BMC Public Health*, 17, 638-653.

Panter J, Jones A, Suijs E. (2008). Environmental determinants of active travel in youth: a review and framework for future research. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5 (34), 36-44.

Panter JR. (2010). Towards an understanding of the influences on active commuting. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy School of Environmental Sciences, University of East Anglia, UK.

Rodríguez-Lopez, C., Villa-González, E., Pérez-López, I. J., Delgado-Fernández, M., R. Ruiz, J. & Chillón, P. (2013). Los factores familiares influyen en el desplazamiento activo al colegio de los niños españoles. *Nutrición Hospitalaria*, 28 (3), 756-763.

Sallis, J.F, Owen, N., Fisher, E.B. (2008). *Ecological Models of Health Behavior*. In: *Health Behavior and Health Education*. 4 edition. United States of America: John Wiley and Sons, 465–485.

Spallek, M., Turner, C., Spinks, A., Bain, C. and McClure, R. (2006). Walking to school: Distribution by age, sex and socio-economic status. *Health Promotion Journal of Australia*, 17, 134-138.

Timperio, A., Crawford, D., Telford, A., Salmon, A. (2004). Perceptions about the local neighbourhood and walking and cycling among children. *Preventive Medicine*, 38, 39-47.

Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., et al. (2006). Personal, family, social and environmental correlates of active commuting to school. *American Journal of Preventative Medicine*, vol 30(1), 45-51.

Transportation Research Board (TRB) (2005). Does the Built Environment Influence Physical Activity? Examining the Evidence TRB Special Report 282 Committee on Physical Activity, Health, Transportation and Land use. Washington, D.C.: Transportation Research Board [Online]. Recuperado el 20 de Julio de 2017. Available at: www.TRB.org.

Van Der Horst, K., Paw, M.J, Chin, A., Twisk, J.W.R, Van Mecheten, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine Science Sports Exercise*, 39(8), 1241-50.

Villa E. (2015). Efectos de un programa de intervención realizado en contexto escolar sobre el modo de desplazamiento al colegio de los niños. Tesis Doctoral Internacional. Departamento de Educación Física y Deportiva Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Granada.

Villa-González, E., Rodríguez-López, C., Huertas, J., Tercedor P., Ruiz J., Chillón P. (2012). Factores personales y ambientales asociados con el desplazamiento activo al colegio de los escolares españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 2, 343-349.

Wong, B.Y-M., Faulkner, G., Bulling, R. (2011). GIS measured environmental correlates of active school transport: A systematic review of 14 studies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 39.

Otra mirada de los patios de recreo: Hacia un espacio más natural y educativo

Inma Tena Porta.

Licenciada en Educación Física por el INEFC Lleida. Profesora en la Universidad de Zaragoza, en la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de Huesca. Miembro del grupo promotor de la transformación del patio de recreo del Colegio Santos Samper de Almudévar (Huesca).inmat@unizar.es

Los patios actuales de las escuelas necesitan transformarse en espacios más naturales y educativos, provocadores entre otros aspectos, de una motricidad más variada que acoja los intereses de la mayoría de niños y niñas. Espacios que podrían ser abiertos al municipio, alcanzando su máximo potencial si son impulsados desde la propia comunidad educativa en procesos participativos, apelando a la responsabilidad y al compromiso social.

Para que esta transformación se pueda dar es necesaria la convivencia de un espacio deportivizado con otro más natural, un equilibrio entre las necesidades del niño y las del adulto, y una urgente normativa para su realización.

1. Introducción:

Son muchas las experiencias que han optado por transformar los espacios exteriores de las escuelas, convirtiendo los patios de recreo en espacios al aire libre que provocan vivencias muy variadas, que apoyan y promueven aprendizajes y que proporcionan bienestar en los niños. Y provocando entre otros aspectos, una motricidad diversa y espontánea en los niños y niñas, atendiendo a los intereses que ellos pueden tener. Pero hoy en día son más las escuelas que siguen con patios de recreo aburridos, donde predomina el cemento, que provocan escasos aprendizajes, provocadores de una motricidad monótona, y por lo tanto los niños y niñas están perdiendo la oportunidad de vivir bonitas experiencias.

En el norte de Europa no es nada extraño encontrar patios de recreo provocadores de múltiples experiencias enclavados en espacios naturales, donde se confía en los niños y niñas, donde se les da libertad para elegir, donde gestionan la seguridad y el riesgo con autonomía. Espacios donde las acciones motrices que podemos encontrar son muy diferentes, dependiendo de los tipos de suelo, de los desniveles, de los elementos vivos que hay, del mobiliario, equipamiento y materiales usados, tal como señala Burgaz (2016). En España, en la actualidad, existen muchas experiencias de transformación de los espacios exteriores en espacios más naturales y educativos, una gran cantidad de ellas en Catalunya, pero también poco a poco otras comunidades autónomas, incluida Aragón, donde ya existen muchos maestros y maestras inquietos, con una mirada ya diferente sobre sus patios de recreo que les gustaría transformar para convertirlos por sí mismos en espacios más educativos que en la actualidad.

El patio de recreo transformado en un espacio natural y educativo tendría que ir mucho más allá del propio colegio y tendría que considerarse un espacio de toda la comunidad educativa, un espacio abierto al municipio, un espacio comunitario y por tanto un lugar de encuentro. Un lugar abierto fuera del horario escolar, donde todos los niños y niñas puedan disfrutar de estar al aire libre, donde las familias se relacionan entre sí y hacen comunidad.

2. Del patio de recreo actual a un espacio privilegiado y comunitario al aire libre con un gran potencial educativo. ¿Por qué transformar los patios de recreos actuales? Necesidades para su transformación.

El diseño de los patios de recreo responde, la gran mayoría de ellos, al momento de su construcción hace 40 y 50 años muchos de ellos, diseñados principalmente para las necesidades de aquel momento. Tal como señala IPA España (2010, p.20) “nos encontramos actualmente con patios cada vez más precarios en espacios, diseños y equipamientos; a menudo poco confortables y estimuladores y muy alejados de la naturaleza...”

Pero este espacio que muchos consideramos privilegiado, con un gran potencial educativo y que necesita transformarse, también puede ser utilizado si el espacio lo permite, para provocar una motricidad mucho más variada, realizar otras actividades en el exterior vinculadas con diferentes áreas (naturales, expresión plástica, expresión musical, matemáticas...) o con proyectos determinados de aula. Y puede ser un espacio comunitario para realizar actividades de centro con todo el alumnado y como no, un espacio abierto al municipio, un espacio comunitario.

Si queremos lograr el máximo potencial de este espacio, con un uso no solo escolar sino también abierto a toda la comunidad, es necesario el compromiso y la responsabilidad de toda la comunidad educativa: maestros, familias, niños, ayuntamiento y otras administraciones. Que el proyecto de transformación del espacio surja de la propia comunidad educativa sería lo ideal, donde todas sus partes participen de esa responsabilidad que es necesaria.

Lo que ocurre en el patio de recreo es en parte por el espacio que tenemos, aunque evidentemente habrá otros factores: intervención del adulto, normas, materiales, características del alumnado, etc. El propio espacio va a condicionar el uso que se haga, puede modificar las relaciones entre los individuos, las acciones motrices que en él se dan, las estrategias de ocupación, la interacción con el espacio, los conflictos que aparecen, etc. Si el adulto no interviene organizando los tiempos de recreo (espacios separados según cursos, juegos diferentes por días, recreos cooperativos...), en los patios de recreos actuales es muy frecuente encontrar que: la mayor ocupación del espacio es por un grupo reducido de alumnos (y alguna alumna) que juegan al fútbol, las niñas y algunos niños ocupan espacios marginales, se dan acciones motrices poco variadas y repetitivas, hay escasa relación entre niños y niñas de distinto género y de diferentes edades, aparecen escasos aprendizajes y experiencias, el espacio no satisface las necesidades de todo el alumnado y aparecen conflictos.

Tenemos un mismo patio para una sociedad diferente, la sociedad actual es muy distinta a la de hace cuarenta o cincuenta años. Es posible educar en el patio de recreo y por tanto de forma urgente necesitamos espacios exteriores que permi-

tan actuar, jugar, aprender, crear, inventar, descubrir, respetar, cuidar, observar, decidir... En el patio de recreo tendría que primar la autonomía del niño y la toma de decisiones, el contacto con la naturaleza, el desarrollo de una motricidad natural y variada, las relaciones igualitarias de género, la creatividad, la libertad, la responsabilidad, la confianza, el respeto, las relaciones positivas y tranquilas, el juego no estructurado, la gestión riesgo-seguridad, etc. Todo un reto, muy alejado de lo que ocurre en la actualidad.

Para la transformación de un patio de recreo actual en un nuevo espacio exterior, necesitamos: a) la convivencia de dos tipos de espacios: un espacio natural y un espacio deportivizado. Es necesario que este espacio acoja los intereses de todos los niños y niñas, no tan sólo de aquellos que les gusta un tipo de actividad física. b) una búsqueda de equilibrio entre las necesidades del niño/a (necesidades motrices, de intimidad, de búsqueda de retos...) y la necesidad de control y seguridad del adulto, tanto de los docentes como de las familias. c) un camino que permita encajar estos dos tipos de espacios y las necesidades del niño/a y adultos, con la normativa actual tanto de los patios de recreo como de los espacios de juego al aire libre. Un camino convergente de toda la comunidad educativa, la administración local y la administración educativa (provincial y autonómica). Las necesidades de un nuevo tipo de patio de recreo que surge desde la comunidad educativa, va claramente por delante de la regulación normativa existente, y esto supone un gran problema que es urgente resolver.

3. Características de un patio de recreo natural y educativo

En primer lugar, desde mi punto de vista, lo ideal sería que el patio de recreo en su globalidad fuera un espacio natural donde el espacio deportivo estuviera integrado, pero si partimos de la realidad de los patios actuales y queremos que las transformaciones se lleguen a realizar, nuestro punto de partida podría ser tener un espacio deportivizado como el que existe en la actualidad en la mayoría de las escuelas y un espacio más natural, que permita otras opciones de jugar, aprender y relacionarse.

Es importante partir de una visión global de transformación, sólo así se verán cumplidos todos nuestros objetivos. Hay diversos autores/as (Larraz, 1988; Colás, 2007; Ritcher, 2006) que han definido las partes que podría tener un patio de recreo, y en esta línea, partiendo de todas estas aportaciones y la propia experiencia, considero que las partes más interesantes podrían ser las siguientes, pensando en un espacio exterior para la Educación Primaria: 1) Zona deportiva con equipamiento variado. 2) Pequeño espacio diáfano. 3) Pequeños espacios provocadores de una motricidad natural que permitan saltar, trepar, deslizar, desafiar al equilibrio, subir, bajar... 4) Espacio que provoque una motricidad más expresiva y artística, la existencia de un escenario con un pequeño graderío. 5) Espacio que permita la expresión musical de los niños/as, con instrumentos que puedan descubrir y hacer sonar de forma natural. 6) Espacio que permita la expresión plástica. 7) Espacio de manipulación de arena. 8) Espacio de manipulación de agua. 9) Espacios para el juego simbólico. 10) Espacio de construcción. 11) Espacio de ciencia. 12) Zonas de descanso. 13) Zona de lectura.

Bibliografía

Burgaz Arregui, B. (2016). El patio escolar como espacio educativo: propuesta del patio como acercamiento a la naturaleza. (Trabajo fin de grado). Universidad de Zaragoza

Cols Clotet, C. (2007). Organitzar i viure els espais exteriors a l'escola dels petits. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 157, 12-19. Recuperado de: <http://www.elsafareig.org/jardiner/quinjardi/filosofia/organitzarespaiexterior.pdf>

IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar (2010). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Larraz, A. (1988). El condicionament de zones de joc per a infants: Elements que s'han de tenir en compte per a condicionar patis d'esbarjo o zones de joc per a infants. *Apunts*, 13, 10-18.

Ritscher, P. (2006). *El jardín de los secretos: Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas*. Barcelona: Ediciones Octaedro

El deporte escolar francés

Una organización única en Europa

Frank Leclerc.
Profesor del Collège Desaix (Tarbes)

1. Introducción:

EN Francia, como en prácticamente todos los demás países europeos, la Educación Física y Deportiva está presente en los Programas de Enseñanza y es obligatoria para todos los alumnos.

- En 6° (11-12 años): 4 horas semanales.
- En 5° (12-13 años), 4° (13-14 años) y 3° (14-15 años): 3 horas semanales.
- En 2° (15-16 años), 1° (16-17 años) y último curso de Bachillerato: 2 horas semanales.

Aunque determinados países presentan algunas peculiaridades, creo que se puede decir que los profesores de Educación Física y Deportiva trabajan de manera bastante similar en todos los países.

La diferencia en Francia es que los profesores de Educación Física y Deportiva tienen la obligación de proponer un determinado número de actividades deportivas adicionales en sus Centros para los alumnos que deseen practicar más o acceder a la práctica competitiva.

Es lo que se conoce como Deporte Escolar.

2. Organización del deporte escolar en Francia

Este Deporte Escolar en Francia está organizado dentro de una Federación que se llama UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire) y que presenta las mismas características que una federación deportiva, es decir:

- Una Dirección Nacional en París, gestionada por diez Directores Nacionales.
- Direcciones Regionales, gestionadas por 31 Directores Regionales y 26 Directores Adjuntos
- Direcciones Departamentales, gestionadas por 115 Directores Departamentales y 160 Secretarios distribuidos en todos esos servicios.

Estas cifras sirven para explicar el tamaño de esta Organización Nacional que gestiona un millón cien mil licencias, desglosadas de forma aproximada del siguiente modo:

- 60 % de niños
- 40 % de niñas

En cualquier federación deportiva de tipo piramidal como este, en la parte baja de la escala nos encontramos con los clubes en los que están federados los jóvenes deportistas dirigidos por entrenadores. En la UNSS, en la parte baja del sistema

nos encontramos con los centros de primaria y secundaria cuya obligación es poner en marcha su propio club, llamado Asociación Deportiva, y que está dirigido por los Profesores de Educación Física y Deportiva del Centro Educativo durante 3 horas en cada tipo de centro. Así pues, los Profesores de Educación Física y Deportiva franceses deben impartir 17 horas lectivas de Educación Física y Deportiva y 3 horas de Deporte Escolar; es decir, 20 horas semanales.

Los objetivos de la Asociación Deportiva son los siguientes:

- permitir que un determinado número de alumnos realice una práctica deportiva de ocio además de las clases normales de Educación Física y Deportiva;
- permitir a otros alumnos más motivados el acceso al deporte de competición a través de las competiciones escolares organizadas en tres categorías previamente definidas;
- por último, objetivos más sociales a través de las funciones de árbitros a los que se conoce como los «jóvenes Oficiales».

3. Actividades Deportivas practicadas

Los profesores, con arreglo a las instalaciones deportivas de que disponen, pueden organizar el conjunto de Actividades Deportivas conocidas y reconocidas: Deportes Colectivos, Atletismo, Natación, Deportes de Combate, Gimnasia, Golf, Equitación, Tenis, Bádminton, Rugby, Escalada, piragüismo, etc.

Cada año, en Francia, se organizan 150 campeonatos nacionales.

Nosotros mismos en Tarbes, desde hace algunos años, venimos organizando los campeonatos de Francia de Escalada, Rugby femenino, Fútbol Sala, Esquí y, el pasado mes de mayo, Baloncesto femenino.

Entre 200 y 400 competidores participan en estos grandes campeonatos durante 3/4 días a la semana.

Y esta organización exige la presencia de en torno a treinta Profesores de Educación Física y Deportiva locales cuyas tareas no son solamente organizar los encuentros, sino también ocuparse de todo lo referente a alojamientos, comidas, transporte para todos los participantes, etc.

4. Fórmula de las Competiciones

Durante demasiados años las competiciones escolares se han parecido a las competiciones federadas.

Desde hace unos quince años y en todas las categorías, las competiciones escolares son competiciones de Centro Educativo, en las que no se entregan títulos individuales sino títulos a todo el equipo.

Es obligatorio que un «joven oficial» forme parte del equipo.

Todos los competidores o árbitros que acaban subiendo al podio en los Campeonatos de Francia a nivel escolar son considerados como «competidores o árbitros de Alto Nivel Escolar» y consiguen puntos adicionales para su examen de *Baccalauréat*.

5. Actividades en el Collège Desaix de Tarbes

Teniendo en cuenta las instalaciones deportivas con que contamos en nuestro Centro, que constan de un gimnasio grande con una enorme pared de escalada, dentro de nuestras horas obligatorias para el deporte escolar, nuestra oferta consiste en:

- escalada
- bádminton
- gimnasia
- deportes colectivos en campo pequeño
- atletismo
- esquí

Todas estas actividades desembocan en una práctica competitiva para todos aquellos que lo deseen. En torno al 25 % de los alumnos del Collège pertenecen a la asociación deportiva; es decir, casi 150 alumnos bajo la responsabilidad de 4 Profesores de Educación Física y Deportiva.

El Collège Desaix ganó los Campeonatos de Francia en el año 2010.

Consejos de niños, niñas y adolescentes: aprendiendo a participar en la vida de la ciudad

Luis Alejandro Soravilla Fernández.

Coordinador del Departamento de Juventud y del Plan Local de Infancia y Adolescencia. Ayuntamiento de Jaca.
lasoravilla@aytojaca.es

La participación de la infancia y la adolescencia en la vida de su ciudad, en el proceso de toma de decisiones que les afectan, la aportación de la perspectiva infantil a los asuntos ciudadanos está adquiriendo un importante y creciente impulso institucional. Exista o no voluntad y convicción política sobre este asunto, es la Convención de Derechos del Niño de 1989, la que prescribe el derecho de los niños a ser escuchados (art.12).

Una norma internacional que forma parte del Derecho Interno Español desde el momento de su ratificación (21.12.1990. BOE 30.12.1990)

Este derecho a ser escuchado tiene otros desarrollos legislativos para garantizar la audiencia efectiva. Pero nos vamos a centrar en las oportunidades de influir en la vida pública local y de cómo en el municipio de Jaca la hemos concebido y estamos desarrollando

Los consejos: Institucionalizar la práctica de la participación

LOS Consejos de Niños, Niñas y Adolescentes (CNNA, a partir de ahora) son órganos previstos por la ley (Art. 39 de la Ley de Administración Local de Aragón) pensados para canalizar la participación ciudadana en el ámbito local. Cuenta con un reglamento que lo regula (BOP de Huesca de 31 de marzo). Esto significa dar relevancia a su capacidad de influir, sin que sea un mero instrumento simbólico Además debe servir para aprender a participar (saber hacer) y representar a los iguales.

¿Quiénes forman parte del Consejo?

Hasta 23 niños y niñas con edades comprendidas entre los 9 y los 14 años.

Representantes de los grupos municipales, de las AMPAS, los Centros Educativos y UNICEF

Los consejeros infantiles se eligen por sorteo entre los niños niñas que se presten voluntariamente a ello, tras una sesión de motivación, en el tiempo de tutoría.

Los Consejeros infantiles tienen sesiones propias de trabajo en las que se combinan momentos de juego, de deliberación y de aprendizaje. Estas sesiones tienen lugar., al menos, cada tres meses.

Cómo empezamos: un manifiesto inicial en el que se radiografía la ciudad:

Un trabajo que hicimos en junio de 2016: los consejeros recién elegidos hicieron un análisis de la ciudad, una lluvia de ideas en las que valoraron tanto los aspectos positivos como los negativos

A continuación destacamos algunos:

“De Jaca nos gusta:

Las fiestas

La Ciudadela

La piscina

Quedar con los amigos sin tener que vigilar los coches

Que es muy chula la ciudad con la plaza Biscos, la pista de hielo.

Como es pequeña podemos ir solos a todos los sitios.”

“Lo que menos nos gusta:

Las calles que están sin terminar

No salir solos en fiestas por borrachos

Que arreglen las baldosas de todo Jaca, no solo las del centro.

Que no hay fuentes en las pistas polideportivas

Se debería cambiar el material del que están hechas las rampas del skatepark y trasladarlo.

Que se tiran los fuegos artificiales en las fiestas y afecta a los ciervos les hacen daño a los oídos

El método de trabajo: de la encomienda del Alcalde a la acción visible y callejera

La encomienda es el método de trabajo más empleado en estos órganos de participación. El Alcalde encarga que dé su opinión sobre un asunto concreto de la ciudad, los Consejeros se reúnen, conocen el problema o proyecto y, tras reunir opiniones de expertos y de sus iguales debaten las alternativas y hacen una propuesta concreta al Ayuntamiento.

Hasta ahora, el Consejo ha llevado a cabo dos encomiendas:

- Una primera relacionada con el Fuerte de Rapián y su posible uso como Espacio de Ocio Familiar. Los consejeros recorrieron el Fuerte para hacer una valoración de sus posibilidades y hacer propuestas concretas

- Una segunda relacionada con el Programa de Fiestas: los consejeros hicieron propuestas concretas de actividades infantiles.

Hemos comprobado que el método de encomienda, aún estando bien, no nos ayuda mucho a la hora de mejorar las habilidades de participación: observar, deliberar y organizarse.

Vemos necesario un poco más de acción, dar una vuelta de tuerca, para ello vemos necesario:

- Salir de los salones de la representación, llamar la atención desde la realidad concreta, dejar huella.

- Evaluar los parques, valorar la programación cultural municipal, pero también trabajar en equipo, asumir responsabilidades a la medida, comunicarse con eficacia

Y todo ello referido a un Plan Local de Infancia y adolescencia como medida del compromiso de la ciudad con niños, niñas y adolescentes.

Además entendemos que la colaboración con la familia y la escuela es fundamental ya que aspiramos a la Ciudad Educadora como marco de acción y como concepto; pero queremos realzar a educación no formal como propuesta de método y contenido: educación por la acción (en la línea de Dewey), aprendizaje experiencial (siguiendo la pista de Kolb) y profundizando en el enfoque socioafectivo, un aspecto muy vinculado con el carácter universal de sus derechos del que no podemos desligar ni olvidar.

¿Cuál es nuestra aspiración, cual nos gustaría que fuera la tendencia?

La aspiración al marco Ciudad Educativa para el desarrollo de la participación ciudadana y, en particular, de los niños, las niñas y los adolescentes.

En esta misma línea, profundizar en el trabajo intergeneracional desde el presupuesto de que la visión infantil de la ciudad va más allá de sus propios intereses y que una ciudad que piensa en la infancia piensa en el conjunto de la ciudadanía, una visión inclusiva, por tanto.

Un cambio progresivo del papel de los actores (institucionales y no institucionales) en el diseño, la decisión y la gestión de las políticas en el ámbito local. Una progresiva mutación de la administración proveedora en administración relacional.

Rutas en bici en Jaca: Instituto de Enseñanza Secundaria Pirineos

Dña. Marta García Heras: Profesora de Matemáticas en el IES Pirineos de Jaca.

D. Juan José Montaner Soria: Profesor de E.F. y Ciclo Formativo Superior AST en el IES San Alberto Magno de Sabiñánigo.

La presente comunicación parte de un proyecto internacional Erasmus de tres años de duración llamado CIRCUIT SESAME, que comienza con el curso escolar 2014-15 y acaba con el curso escolar 2016-17. Somos 5 los países participantes en el proyecto y el objetivo común es abrir una ruta de BTT dentro de la ciudad y su entorno, o bien ampliar una ya existente, y crear y desarrollar una página web con las aportaciones de los alumnos, haciéndola accesible a toda la comunidad educativa y a la ciudad.

En la zona en la que vivimos es difícil encontrar un circuito original, y al mismo tiempo apto para todos los públicos y lo mismo ha ocurrido con otros socios, finalmente se opta por el hecho de que sea representativo.

Lo más representativo de nuestra zona, a nuestro modo de ver es el camino de Santiago, pretendemos mostrar la visión de Jaca como ciudad estratégica desde el punto de vista defensivo, a la vez que artístico y religioso.

Al tramo del camino de Santiago desde Jaca a Canfranc se le añaden variantes: de Castiello a Iguácel, bucle a Castiello por Bescós, vuelta a Bergosa, y Borau San Adrián de Sasave.

Esquema-resumen

1. Difusión del Proyecto:

- Descarga de la App del proyecto a través del código QR.
- Acceso a través del enlace: www.goo.gl/5SXPNX
- Trípticos del circuito (Disponibles en la Oficina de Turismo).

2. Exploración breve de la Web

- Descripción del Proyecto.
- Tríptico descargable del circuito
- Actividades paralelas y derivadas
- Plano interactivo del circuito

3. Plano interactivo: (Parte principal)

Reconocimiento y desarrollo de la Ruta en BTT.

- Los circuitos se trabajan con los alumnos de 2º ESO a 4º ESO, que elaboran vídeos y fichas documentando puntos importantes en el camino y graban los tramos recorriéndolo en BTT.

- Recibimos a nuestros socios en tres ocasiones, en junio de 2015, en Febrero de 2016 y en Marzo de 2017, ocasiones que aprovechamos para darles a conocer las rutas y recorrerlas en bici o a pie.

Las principales dificultades que nos hemos encontrado a la hora de realizar el proyecto han sido:

- Diferentes niveles del alumnado. Se ha buscado un circuito transitable por todos los alumnos y se han creado variantes de diferente dificultad.
- Accesibilidad desde la ciudad para abaratar costes.
- Imposibilidad de alquilar un número elevado de bicicletas, lo que obliga a utilizar las BTT de nuestro alumnado con su correspondiente reparación y puesta a punto.
- Coche escoba o de guardia para posibles contratiempos (averías, lesiones, accidentes) y logística (picnic).
- Buscar rutas con fuentes (agua potable)
- Tener en cuenta la época del año (diferentes equipamientos) y prever meteorología adversa (posibilidad de retrasar la fecha).

Asociados a la creación y desarrollo del circuito se realizan desde la asignatura de E.F. distintas unidades didácticas en las que se trabajan diferentes contenidos tales como la puesta a punto, reparación, manejo, habilidades, y juegos en BTT.

Ésta ha sido nuestra apuesta por integrar asignaturas de manera transversal y ofrecer a nuestros alumnos y alumnas de centros de diferentes países un aprendizaje práctico que además es una oportunidad para que conozcan su entorno, practiquen deporte, y valoren el lugar en el que viven.

Libro:

Laparra, Jordi y García, Lluís (2015) *Gran travesía del Pirineo Occidental GTPO. De Aneto a Hondarribia en BTT*. Barcelona: Alpina

Menéndez Granados, Juan. (2012) *Camino de Santiago en BTT (2ª ED.)* Desnivel



El proyecto ha sido cofinanciado al 65 % por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del Programa Interreg V-A España-Francia (POCTEFA 2014-2020). El objetivo de POCTEFA es reforzar la integración económica y social de la zona fronteriza España-Francia-Andorra. Su ayuda se concentra en el desarrollo de actividades económicas, sociales y medioambientales transfronterizas a través de estrategias conjuntas a favor del desarrollo territorial sostenible.



Socios de CAPAS-Ciudad



Universidad
Zaragoza



Ayuntamiento
de **Huesca**

