



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **PROYECTOS EDUCATIVOS INTERNACIONALES VINCULADOS AL ENTORNO Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS FÍSICAS**

**Roberto Silva Piñeiro**

Profesor Asociado Universidad de Vigo – Pontevedra. España  
Email: roberto.silva@uvigo.gal

**Laura González Couto**

Consellería de Educación. Xunta de Galicia. España

### **RESUMEN**

En diferentes lugares y momentos han surgido proyectos educativos vinculados intrínsecamente con su entorno y que, asumiendo riesgos, han logrado revolucionar la enseñanza con sus planteamientos. Lo interesante de estas iniciativas es la forma de acercar al alumnado a los problemas reales que los rodean y las formas de resolverlo, proporcionándole los recursos y metodologías más favorecedoras. Entre otros, los espacios naturales, la libertad para explorar y decidir, el papel de guía del docente, la colaboración, y por supuesto la práctica física son elementos diferenciales de estos proyectos que les han supuesto éxito social y escolar.

### **PALABRAS CLAVE:**

Entorno; educación; proyectos; internacional; innovación

## INTRODUCCIÓN

Sabedores de que el entorno nos condiciona y de que no podemos escapar de su influencia debemos ser conscientes de su importancia en el desarrollo de nuestro alumnado y también en la vida diaria de la escuela.

Aparecen en diferentes lugares del mundo proyectos que tienen un nexo común, el valor y el aprovechamiento del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La mayor parte de los proyectos parten de una serie de principios psicopedagógicos que dan sentido a la acción educativa y que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el principio de construcción interno (Bruner), activo (Froëbel), libre (Montessori), individual e interactivo con el contexto a partir de los aprendizajes y experiencias previas, que siempre se producen en comunicación e interacción con el entorno, lo que favorece la reorganización de las ideas y facilita su desarrollo (Piaget y Vygotsky).

Se asume que los aprendizajes tienen que ser siempre significativos, de tal forma que permitan relacionar los nuevos conocimientos con aquellos de los que ya se dispone, interconectándolos con la vida real y con la sociedad de la que cada persona forme parte (Ausubel). Y es esta interconexión entre los aprendizajes la que nos permite organizarlos (Wallon), aplicarlos a las nuevas situaciones, reflexionar y evaluarlos, para mejorar permanentemente y continuar aprendiendo a ser y a hacer.

Tampoco hay que olvidar lo que para muchos de ellos es la base que sustenta toda la educación: el principio de globalización (Decroly) e integralidad de los aprendizajes, lo que supone que estos deben contribuir y garantizar, en conjunto y de forma global, el desarrollo integral de los niños y niñas, en todas sus áreas y dimensiones, en todas sus inteligencias múltiples (Gardner) respetando siempre su individualidad y habida cuenta principios tan importantes como la creatividad (Robinson), participación, comunicación, autonomía, actividad, globalidad e integridad.

## 1. PROYECTOS EDUCATIVOS INTERNACIONALES

En los últimos tiempos, las sociedades de diferentes lugares del mundo sufrieron una transformación muy rápida y significativa, debido en gran parte a la incorporación de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida de las personas. De esta forma todos esos contenidos estáticos y cerrados de la Escuela Tradicional dejaban de ser útiles, pues no eran capaces de dar respuesta a los problemas globales y transversales que la realidad plantea. Además, la idea de acumular conocimientos como forma de aprendizaje quedaba también obsoleta, pues es el momento de aprender haciendo y experimentando, en contextos determinados y adaptados a su entorno con el fin de adquirir competencias básicas para el desarrollo social y personal del alumnado, dotando a los aprendizajes de significatividad y funcionalidad. No obstante, la necesidad de un nuevo enfoque en la educación no implicó la ruptura con todo el anterior. Los conocimientos, por ejemplo, son abordados de forma interrelacionada en conjunto con destrezas, habilidades y valores.

## 1.1. ITALIA: REGGIO EMILIA

Tras la II Guerra Mundial, en la población italiana de Reggio Emilia, surgió este proyecto de la mano del maestro Loris Malaguzzi, que con el paso del tiempo se extendió y se alcanzaron más de 80 escuelas en países como Finlandia, Noruega o EEUU (Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, 1995). No obstante, a lo largo de su evolución el enfoque fue tomando aspectos importantes de grandes pedagogos y psicólogos, evolucionando y extendiéndose así por todo el mundo.

La pedagogía del proyecto se basa en la creencia de que los niños tienen capacidades, potencialidades y conocimientos que desarrollan y construyen en relación con el entorno. Así, consideran que solo es preciso ofrecerles a los niños y niñas el ambiente y el espacio propicio para que estas puedan desarrollarse. Precisamente por esto es por lo que el cuidado de ese entorno, los materiales (principalmente naturales) y la distribución y organización del espacio en el aula son fundamentales (Correa & Estrella, 2011).

La participación social y activa de las familias en la vida de la escuela es un elemento principal en el proceso educativo del alumnado. Igual que los espacios verdes (como huertos o patios) en los que los niños pueden estar en contacto con la naturaleza constituyen también un elemento fundamental.

Los proyectos educativos que parten de los intereses de los niños suponen el método principal de aprendizaje, pues permiten y hacen que el alumnado pueda construir su conocimiento a través de la exploración, el descubrimiento y la expresión propia convirtiéndose así en protagonistas de su propio aprendizaje. El maestro por su parte es la persona que acompaña, guía y descubre con el alumnado.

Las experiencias a través del juego son fruto de las actividades didácticas organizadas en relación al proyecto trabajado, que servirán a los niños para obtener habilidades físicas (Pegueroles, 2015).

En las escuelas Reggio Emilia el ambiente es también agente educativo (Vecchi, 2013); y el componente espacio-temporal es fundamental en cualquier movimiento del alumno para su aprendizaje, los espacios son únicos y las entradas al aula, salidas a los baños, los trayectos, son tan importantes como las horas de docencia, pues serán motores de nuevas capacidades, también manipulativas y motrices, dejando al niño que vaya creando su propio aprendizaje. El ambiente cambiará conforme lo hacen los niños, sus necesidades, intereses y edad; e igualmente a medida que cambian los adultos y el propio entorno en que nos movemos (De Pablo y Trueba, 1999).

## 1.2. ITALIA: ESCUELAS MONTESSORI

Hace alrededor de cien años la educadora María Montessori desarrolló un nuevo método educativo basado en la estimulación y el respeto, un proyecto con una fuerte influencia en la actualidad en todo el mundo.

Este método resalta la necesidad de respetar y favorecer el desarrollo natural de las aptitudes y potencialidades del alumnado en todos los ámbitos de la vida (social, emocional, físico, cognitivo) a través de la exploración y descubrimiento del

entorno, de la práctica y colaboración, del juego, de la imaginación y de la comunicación; entre otras (Montessori, 1915).

Bien aplicada, la metodología es muy eficaz ya que favorece el desarrollo de las funciones cognitivas del niño, al tiempo que potencia las habilidades sociales y fomenta la autonomía. No obstante, el hecho de que más allá de los doce años de edad no exista de momento una educación superior asentada en este método hace que su continuidad en la formación de la adolescencia sea bastante compleja (Ávila, 2017).

Pese a que existen evidencias al respecto (Montessori, 1989a y 1989b), también aparecen dudas en cuanto a cómo se aplica la educación física en los centros escolares Montessori (Pate et al., 2014). En este sentido, la investigación de Carolain y Alarcón (2016) nos muestran que en educación física el alumnado está continuamente dentro y fuera del aula, generando expresión corporal y movimientos constantes, a través de juegos y dinámicas, mimetizándose con el espacio físico donde se desenvuelven y desarrollando actividades y ejercicio físicos en espacios implementados por materiales propios de M. Montessori y de los propios profesores y estudiantes.

M. Montessori entendía que los niños tienen una predisposición natural a realizar movimientos que mejoran la comunicación mente-cuerpo y la comprensión del funcionamiento corporal (Vélez y Olga, 2011); de ahí la facilidad que se les ofrece para desarrollar sus capacidades motrices a través de la exploración corporal y la interacción con el medio ambiente, como se expone desde la psicomotricidad (Obregón, 2006). Así, en Chile, la mayoría de escuelas Montessori tienen establecidas tres clases de psicomotricidad en sus planes de estudios (Boestch et al., 2017).

La Escuela M. Montessori ha traspasado los propios límites del centro educativo, creando organizaciones dedicadas al desarrollo del deporte como es Global Montessori Games, un evento internacional que ofrecen a sus escuelas, conectándolas a través del deporte, la educación y la cultura. Sus pilares son el cambio social, la promoción del trabajo en equipo y el crecimiento personal. En este sentido, para M. Montessori los deportes nos desafían a adquirir nuevas habilidades y esa sensación de mejorar es la verdadera fuente de disfrute en el juego. Por eso, los GMG no tienen ganadores ni premios, se elimina la competición y se organizan juegos intergeneracionales y mixtos (GAOMES, 2020).

### **1.3. DINAMARCA: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)**

A finales de la década de 1960, en las Escuelas de Ingeniería de varias Universidades de Dinamarca, emergió un nuevo enfoque pedagógico conocido como Project Based Learning. Esta nueva metodología, constituye un modelo de enseñanza-aprendizaje que busca que su alumnado se implique en la resolución de problemas reales, de su entorno, para la mejora de su aprendizaje.

Se parte de una pregunta, un problema o un reto de su entorno que el alumnado debe superar mediante la búsqueda y procesamiento de información (MECD, 2015).

El ABP parece más enfocado para trabajar con materias troncales que para Educación Física o el juego, pero con creatividad y planificación se puede conseguir trasladarlo al gimnasio, al patio o al campo de juego. Tanto el ABP como la Educación Física tienen elementos motivadores que los atraen mutuamente y ayuda al compromiso de los alumnos con la actividad.

Pudiera parecer complicado fomentar el uso del ABP en EF, por la dificultad de encontrar la manera de impulsar la actividad física mientras se desarrolla un proyecto, pero es cuestión de darle la vuelta, será más complicado pensar en proyectos sobre salud y bienestar que no involucren contenidos relacionados directamente con la actividad física.

Para Coyne, Hollas y Potter (2016), pese a que el cuerpo común de los estándares que se aplican con el ABP se enfoca a áreas como la lengua o las matemáticas, integrarlos en la EF es recomendable, basándose en la estrecha relación entre ésta y el rendimiento académico.

Miller (2010; En Ramírez, 2017), organizó un escenario para estudiantes de secundaria en el que crearían unidades didácticas de educación física para otros estudiantes de cursos anteriores. Conforme reflexionaban encontraron soluciones nuevas a aplicar en cada unidad, alcanzando un nivel de éxito en el ejercicio físico adecuado para desarrollar los objetivos de la asignatura. Y por su parte Blázquez y Bofill (2010), hablan de otros ejemplos de proyectos que podrían desarrollarse en EF: espectáculo coreográfico, organización de una olimpiada, organización de una salida a la naturaleza, realizar una carrera popular, preparación de un evento circense, entre otras.

Considerando que la finalidad del ABP es la globalización de la enseñanza, se podrían establecer varios enfoques para su aplicación en contextos de práctica desde la EF (Generelo, Julián y Zaragoza, 2009; En: Ramírez, 2017):

- Acometer un proyecto desde la propia asignatura y el contenido del área.
- Abrir espacios comunes a otros docentes y otras áreas del centro.
- Participar en un contexto social o comunitario próximo (barrio, municipio...)
- Realizar proyectos entre docentes de Educación Física de diferentes centros.
- Participar en situaciones que impliquen a toda la comunidad educativa.

En esta línea se pueden encontrar proyectos interdisciplinarios, que parten de las necesidades educativas en cada centro, acercándose más a la idiosincrasia de centros de Educación Infantil y Primaria, tanto urbanos como rurales. El ABP estimula un contexto ideal para su realización en cualquier curso de EF, ofreciendo una magnífica oportunidad para presentar contenidos poco habituales del área (Moya y Peirats, 2019).

#### 1.4. LETONIA, DINAMARCA, ALEMANIA, GRECIA Y REINO UNIDO: ECO-SCHOOLS

Con el objetivo de animar a las personas más jóvenes de la población a comprometerse y cuidar su entorno, y tomando como referencia los planes, trabajo y resultados obtenidos por la Eco-education en Letonia, surgió este proyecto, ofreciéndole a los niños la posibilidad de tomar parte en la gestión escolar,

incluyendo aspectos de carácter medio-ambiental desde una perspectiva de aprendizaje lúdico y de acción, en la que el juego tiene una clara importancia y siempre bajo la premisa de “being there, doing it and talking about it” y “Hands on” (Riga Education and Informative Methodological Centre, 2012).

En este sentido, tiene una relevancia fundamental la colaboración que se establece entre los diferentes participantes: familias, personal del centro, autoridades locales, población del entorno..., y por supuesto, alumnado.

Inicialmente, hace casi 25 años, el proyecto de las Eco-schools fue propuesto y desarrollado en la década de 1990 como respuesta a la necesidad de implicar a las personas más nuevas de la población en proyectos medioambientales, extendiéndose desde Europa a diferentes países de América y África.

En un estudio sobre 59 escuelas para analizar la relación entre las Eco-schools y la actividad física se afirmó que los espacios escolares verdes se destacan de los convencionales en términos de diversidad de paisajes y, según los propios alumnos, mayores oportunidades para la actividad física. Los espacios escolares verdes complementan los campos de juegos de cemento, invitan a los niños a moverse de maneras diferentes y novedosas, y tienen un especial potencial para motivar a los juegos moderados, formas de juego abiertas y no competitivas. A pesar de estas potencialidades, los espacios verdes escolares, importantes de forma preventiva y protectora de estrategias de salud, rara vez figuran entre ellas, permaneciendo su potencial sin reconocer ni realizar (Dyment y Bell, 2008).

#### 1.5. FINLANDIA: PHENOMENON BASED LEARNING (PhenoBL)

En el año 2016 todos los centros educativos de Finlandia introdujeron el método “Phenomenos Based Learning” (PhenoBL) en el que las materias tradicionales son sustituidas por proyectos que favorecen el desarrollo integral del alumnado al tiempo que lo convierten en protagonista de su aprendizaje, lo que los lleva a participar activamente en él. En este nuevo proyecto se mezcla práctica y conceptos de las diferentes materias, se emplean métodos de aprendizaje significativo en los que el entorno tiene un papel fundamental, ya que muchos surgen de problemas y situaciones de la vida real, lo que aumenta la significatividad y utilidad de los aprendizajes (Valamis Group, 2020), buscando que el aprendizaje sea algo próximo a la vida de los seres humanos partiendo y teniendo en cuenta sus necesidades, no las del currículo (Silander, 2015).

Para Karppinen (2019), investigador y profesor finlandés que trabaja con PhenoBL, el concepto de educación al aire libre y aprendizaje experimental tiene muchas ventajas en comparación con la enseñanza basada en materias en el aula. “La educación de aventura al aire libre puede ser una respuesta a la baja actividad física de niños y jóvenes en nuestras escuelas. Muchos alumnos disfrutarían de actividad física recreativa e independiente sin competencia ni rendimiento. Un parque o un bosque cercano puede ser un entorno de aprendizaje motivador y fascinante”.

Según este autor, “el aprendizaje basado en fenómenos relacionados con la actividad física puede ser una mezcla de aprendizaje social, cooperación, idiomas, matemáticas, ética, biología y educación física”. Dependiendo del propósito didáctico del profesor, mejora la comprensión mental y física de sus relaciones y

conexiones con las experiencias e ideas físicas. Un objetivo esencial es permitirles explorar los beneficios personales de la actividad física: buena salud, mejor sueño o bienestar general. El aprendizaje experimental, pues, requiere que el alumno desempeñe un papel activo, y que la experiencia sea seguida por la reflexión como un método para crear un significado más profundo que trasladar a la vida cotidiana.

#### 1.6. FINLANDIA: ENVIRONMENT ONLINE (ENO)

ENO es una red global de escuelas y comunidades que tienen como objetivo y fin principal el desarrollo sostenible. En la actualidad son más de 100 los países con escuelas participantes y con acciones concretas para el medio ambiente y su entorno, coordinadas y mantenidas desde Finlandia. Sus actividades se basan principalmente en el aprendizaje a través de la acción y de la relación entre la escuela y su entorno y emplean la red para compartir sus iniciativas y sus acciones. Como consecuencia, son numerosos los reconocimientos nacionales e internacionales que obtuvo el proyecto, animándose a la participación en eventos de rutas colectivas en bicicleta por el entorno como el “Climate Cycling” (ENO, 2019).

Climate Cycling es un evento de ciclismo para empresas y otras organizaciones que se celebró por primera vez en septiembre de 2019, y que pretende ser una manera de que las escuelas, instituciones y empresas muestren su participación en la lucha contra el cambio climático. Los escolares participan en una pequeña ruta, ayudando a recaudar fondos para apoyar medidas de reducción de dióxido de carbono (CCA, 2020).

#### 1.7. UNIÓN EUROPEA: OPEN SCHOOLS FOR OPEN SOCIETIES (OSOS)

Las Escuelas Abiertas para Sociedades Abiertas son un proyecto de investigación englobado en el programa para la Investigación e Innovación Horizon 2020 de la Unión Europea. La idea que pretenden es crear una red de Open Schools presentes en 12 países (OSOS España, 2020).

Una Open School trata de ser un entorno abierto en el que se formulan preguntas y retos y en el que se apoya el desarrollo de proyectos y actividades educativas innovadoras y creativas. La cultura de cooperación y colaboración entre la escuela y su entorno con un fin común (el desarrollo educativo del alumnado) se ve impulsado a través de actividades y buenas prácticas compartidas, como el proyecto “Dark Skies Rangers”, orientado a combatir el problema de la contaminación lumínica, “My school Garden”, que formula el aprendizaje a través de la jardinería y el mundo de la naturaleza, o “Boss” que propone que los estudiantes se conviertan en emprendedores creando sus propias empresas.

Todas sus actividades requieren la participación de toda la comunidad educativa y local con el objetivo de alcanzar cambios en determinados aspectos de su entorno, que en muchos casos requieren buscar soluciones a determinados problemas encontrados en ellas (Alarcón & Benito, 2019).

En relación con el deporte y la actividad física, estas escuelas plantean actividades como la optimización de los espacios para la práctica, por ejemplo campos deportivos o parques públicos. Se les pide a los alumnos que trabajen en equipo para proponer sistemas que mejoren el entorno. Esta actividad propone interactuar con diferentes partes interesadas, como el gobierno local, con expertos o empresas. Una vez que se ha planteado el problema de la actividad se propone una fase de recopilación de información, y después una fase de trabajo para proponer soluciones. En el mejor escenario, en un aula habrá tantas soluciones diferentes como número de grupos de trabajo. Finalmente, se presentan las conclusiones alcanzadas tanto a las familias y vecinos del entorno escolar como a la Administración Pública, invitándolos a implementarlos en un escenario real (OSOS, 2020).

### 1.8. MEXICO: EDUCATION FOR SHARING (Y4S)

Este programa educativo cívico desarrollado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas de la Juventud trata de desarrollar a los niños para que en el futuro sean ciudadanos y ciudadanas activos del mundo que los rodea. Desde su inicio en México en 2007 esta experiencia se reprodujo a otros países de América tales como Argentina, Bolivia o Guatemala.

Está inspirado en un programa educativo desarrollado en Canadá conocido como “Sport in a box”. Bajo la supervisión de un tutor, se basa en la idea de que el deporte y el juego constituyen herramientas que estimulan valores y actitudes positivas. Además, en ella el entorno y la reflexión tienen un peso relevante. En esta línea, toda la comunidad se involucra en el proceso, lo que incluye a profesorado, familias y, por supuesto, alumnado (HundrED Partners, 2020).

No obstante, a partir de la idea inicial se fueron desarrollando otras como “Initiatives for Sharing”, para el desarrollo de proyectos de impacto social a través de herramientas de gestión de proyectos, “Science for sharing”, que promueve el aprendizaje matemático aplicado a la vida diaria a partir de problemas de cuidado del medio ambiente y la salud, “Art for Sharing” y “Sport for Sharing”. Por eso, integrando estas cuatro, en la actualidad este proyecto es conocido como E4S (Education for Sharing).

Según Beyond Sport (2020), los deportes se utilizan como un catalizador para formar mejores ciudadanos desde la infancia, a través del programa Sports for Sharing (S4S). La metodología S4S utiliza deportes adaptados como baloncesto, fútbol, Ultimate Frisbee y Dodgeball para cambiar la mentalidad de los niños, maestros y familias, para que tengan una participación cívica activa dentro de su comunidad. Se proporcionan herramientas de aprendizaje social y emocional, ya que es un método que transforma las intenciones en acciones, establece relaciones positivas entre los beneficiarios y evita los comportamientos negativos. El modelo pedagógico de S4S permite adaptar deportes y juegos para reducir los problemas nocivos que afronta cada comunidad. S4S aborda los problemas mundiales que se describen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, adaptándose al contexto social de cada lugar donde se implementa.



## 1.9. AMERICA DEL SUR Y CARIBE: ESCUELAS SOSTENIBLES

Dentro del proyecto “Fortalecimiento dos Programas de Alimentación Escolar” del “Programa de Cooperación Brasil – FAO”, se implementó esta iniciativa en 13 países de América del Sur y Caribe (FAO, 2020).

El proyecto de las Escuelas Sostenibles fue diseñado con el objetivo de establecer y constituir un modelo de la implementación de programas de alimentación escolar sostenibles, principalmente a partir de actividades como la implicación de la comunidad escolar, la adopción y elaboración de menús escolares apropiados y saludables, la reforma de cocinas y comedores y la compra directa de productos de empresas del entorno para la alimentación escolar, al mismo tiempo que se fomenta la puesta en marcha y el aprovechamiento de las posibilidades que los huertos escolares nos ofrecen a nivel pedagógico, social y de salud.

Para eso se proponen como primer paso la articulación de los principales agentes vinculados a la alimentación escolar (como profesorado y alumnado, familias, ayuntamientos, empresas suministradoras). Otro aspecto importante es la organización de acciones de educación alimenticia que se establecerán a partir de huertos escolares pedagógicos, involucrando a todos los agentes.

Este proyecto está íntimamente ligado con la educación física escolar, pues es el mejor catalizador curricular dentro de los centros educativos de los hábitos saludables. En este sentido, es importante una alimentación adecuada, pero máxime cuando la vinculamos con la actividad física, pues es un elemento integrador y necesario para su realización. Según Barbieri (FAO, 2017), directora de la OREAL/UNESCO Chile, existe evidencia de la importancia de la alimentación sana en estudiantes, y la Hoja de Ruta de la Agenda Educativa 2030 para América Latina y el Caribe ayudará a impulsar el fortalecimiento de la educación alimentaria y su integración en la formulación de políticas, considerando como base la sistematización de las políticas de seguridad alimentaria y nutricional de la región, las Guías Alimentarias basadas en Alimentos, el contenido curricular relacionado con la nutrición, educación física y temas afines y las experiencias en programas de alimentación escolar en la región.

Esta relación con la educación física se puede ver además de en Chile, en Colombia, que lo incluye en la Ley 934 Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física, y Ecuador a través de la Ley del Deporte, Educación Física y Recreación (FAO, 2018a). Así, la FAO (2018b) pone a disposición una serie de buenas prácticas en relación a estrategias relevantes para la prevención y reducción del sobrepeso y obesidad en el contexto escolar (localizadas en México), a través de la promoción de actividades integrales para fomentar una alimentación saludable y actividad física, contemplando ámbitos rurales y urbanos. Destaca esta organización que la combinación de diversas acciones en el ámbito escolar junto con el fomento de la actividad física, pueden resultar más efectivos para lograr la adopción de hábitos alimentarios saludables entre los estudiantes.

## 1.10. IBEROAMÉRICA: TRANSFORMACIÓN DEL ENTORNO ESCOLAR

En el año 2017 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) lanzó el proyecto “Transformación del Entorno Escolar para el Desarrollo Integral y la Promoción de la Paz” que tenía como finalidad contribuir a que las escuelas se conviertan en espacios libres de violencia. Así, desde 2016 que se puso en marcha un programa piloto en El Salvador que se fue extendiendo hasta lo diez los países americanos que actualmente participan (OEI, 2018).

Su objetivo es fortalecer el desarrollo integral de las personas a través del fomento y el respeto de los Derechos Humanos con el fin de alcanzar comunidades y entornos seguros e inclusivos en las que la paz y la democracia se consoliden y tengan un papel fundamental. Así, las personas implicadas reconocen que a través de las iniciativas propuestas lograron mejorar sus actitudes con respecto al centro escolar, así como la relación con compañeros y profesorado. También, en el ámbito familiar se reconoce una mejora en la capacidad a la hora de detectar los focos de peligro a los que se enfrentan los niños y desarrollar los métodos necesarios para combatirlos.

Para Bernate, Fonseca, Urrea y Amaya (2019), cuando se produce un conflicto, es necesario presentar al deporte social y la educación física como oportunidades para construir nuevas formas de “hacer sociedad”, pues pueden ayudar a las dinámicas de socialización hacia la educación corporal, prevención de enfermedades e interacción social. Intervenir a nivel escolar y social es fundamental de cara a la resocialización y la construcción de ambientes de no violencia, sobre todo en la niñez, donde se inicia la adherencia al deporte social y educación física que hay que aprovechar (Pacheco & Maldonado, 2017; en Bernate, Fonseca, Urrea y Amaya, 2019).

Un ejemplo es el Proyecto Iberoamericano para la Educación en Valores y para la Ciudadanía a través del deporte, en el que colaboran la Fundación FCBarcelona y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y que se estructuró a partir de un recurso pedagógico en el que se recogen experiencias innovadoras en el contexto del deporte y los valores remitidos por parte de varios docentes e investigadores iberoamericanos (OEI, 2008).

## 1.11. MUNDIAL: PATIOS ACTIVOS

En la actualidad una gran mayoría de países están realizando estudios sobre la repercusión de los espacios escolares en los hábitos saludables de los escolares. En diferentes lugares del mundo encontramos nuevas escuelas diseñadas para favorecer la continua interacción y actividad física entre el alumnado, así como la mayor importancia de los espacios motivadores y elementos naturales en los espacios comunes de la escuela (Tezuka, 2014).

Un factor importante es el juego y el movimiento realizado por los niños. En este sentido, los estudios muestran que no existen diferencias debidas al sexo en cuanto al tiempo de actividad física de baja intensidad, aunque los niños utilizan grandes espacios mientras las niñas otros menores, lo que condiciona las actividades que realizan. Es importante tener en cuenta que los materiales (fijo o

móviles) al alcance del alumnado, así como el entorno físico y natural y las condiciones meteorológicas (temperatura, humedad...), influyen positivamente en la actividad física moderada y alta. La presencia de adultos o profesores aumentan significativamente la actividad física moderada simplemente con su monitorización; y asimismo la formación del profesorado y la provisión de materiales, el marcado del patio, la coloración del suelo y la intervención ambiental física aumentan el tiempo de actividad física moderada y alta en el recreo (Sato et al., 2012).

En una revisión sobre programas de recreos activos, los autores (Martín y Escaravajal, 2019) encontraron que éstos fomentan una mayor participación activa del alumnado, deportes alternativos, materiales autoconstruidos, juegos cooperativos y torneos organizados. La mayoría de estos programas se enfocan en educación infantil y primaria, aunque sería interesante mantenerlos posteriormente, cuando los niveles de actividad física disminuyen.

El tiempo de recreo en el patio es una oportunidad de aprendizaje para mejorar la convivencia, establecer relaciones o crear ambientes de movimientos (Rhea, 2018). Para el Center of Disease Control and Prevention (2017) es importante incluir el patio para adoptar y mantener estilos de vida físicamente activos; teniendo en cuenta la autonomía de los centros para estructurarlos y eliminar los estereotipos de género relacionados con la actividad física (Lamoneda y Huertas, 2017), así como expandirlos para convertirlos en verdaderas extensiones del aula (González, Martínez y Hortigüela, 2018).

## 2. DISCUSIÓN

El alumnado es el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. Eso supone tener en cuenta y partir de sus intereses, circunstancias personales, experiencias previas, vivencias, entorno, ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades... Por eso, los proyectos coinciden en la necesidad de evaluar el contexto escolar con la intención de poder ofrecer al alumnado un ambiente educativo e interactivo amplio, en constante transformación.

Esto no implica desvalorizar la figura del profesor ni disminuir su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en muchos casos se refuerza su papel, exigiéndoles continua actualización.

Muchas de las iniciativas anteriores tratan de cubrir y abordar de forma interdisciplinar todas las materias en las que muchos de los sistemas educativos de la actualidad se organizan, como una forma de vincular los aprendizajes y la escuela con el entorno de la que fuese parte el alumnado (Gardner, 2011).

El aprendizaje cooperativo es relevante también, pues favorece la comunicación y relación entre los implicados en el proceso garantizando así un clima escolar abierto, ordenado y afectivo en el que la motivación y la atención individualizada son constantes.

También la gestión del espacio (ambientes y entornos del aula), de los recursos y estrategias es fundamental, pues van a propiciar muchas de las experiencias y aprendizajes. Eso supone organizarlos de tal forma que propicien múltiples y variadas situaciones de aprendizaje, al tiempo que ayuden a la

adquisición de la autonomía y de la responsabilidad y a la construcción de aprendizajes significativos desde una perspectiva crítica y consciente.

La implicación de la familia y del conjunto de la sociedad es fundamental en el proceso educativo. Por eso muchos de los proyectos proponen la realización de actividades en las que participen directamente, y se involucre asimismo a la comunidad más próxima (Tabla 1).

A partir de aquí, las estrategias que proponen para desarrollar la iniciativa son distintas. Algunos recurren a talleres relacionados con los contenidos que se quieren trabajar. Otros emplean actividades que el alumnado realiza directamente en el entorno como salidas, compra al comercio local, rehabilitación y reacondicionamiento de espacios en desuso para fines variados, desarrollo y relación con las empresas locales. E incluso aquellas que giran su propuesta en torno a la creación de espacios verdes en el entorno escolar, la puesta en marcha de huertos escolares, o la disposición de ambientes estructurados dentro de la propia escuela.

Con el paso del tiempo estas iniciativas fueron llegando a diferentes escuelas y extendiéndose progresivamente a nuevos lugares y países, adaptándose al entorno y al contexto en el que éstas se desarrollaban (Jové, 2017).

Cada vez son más las aulas que tratan de crear y proporcionar al alumnado ambientes ricos y conectados con la realidad en los que este pueda descubrir y desarrollarse en todos sus ámbitos y dimensiones. Y es que si hacemos cosas reales, también serán reales sus consecuencias (Malaguzzi, 2001).

Tabla 1:  
Finalidad, partícipes, propuestas y hábitos físicos reproducidos en cada proyecto

	FINALIDAD	IMPLICADOS				PROPUESTAS	HÁBITOS SALUDABLES Y PRÁCTICA FÍSICA
		Comunidad educativa	Familia	Comunidad local	Entorno		
Reggio Emilia	Formación de alumnado libre					Preparación de ambientes y contextos	Práctica física en espacios naturales, huertos y patios  El componente espacio-temporal es fundamental para el aprendizaje a través del movimiento
ABP	Resolución de problemas reales del entorno					Realización de proyectos relacionados con la vida real	Resolución de problemas aplicados al juego motriz  Proyectos basados en coreografías, eventos deportivos, salidas a la naturaleza.
Eco- schools	Combinación de educación y pensamiento verde					Proyectos medio ambientales, relación y gestión del entorno	Cuidado del medio ambiente a través de actividades físicas respetuosas  Movimiento libre y adaptado al medio, juegos moderados, abiertos y no competitivos.

<b>E4S</b>	Ciudadanos capaces de proponer soluciones a problemas reales					Iniciativas de impacto social	Impacto social a través del deporte Juegos y deportes para abordar los problemas de desarrollo sostenible, adaptados al contexto local
<b>PhenoBL</b>	Significatividad y utilidad de los aprendizajes					Fenómenos del mundo real en lugar de materiales	Interdisciplinariedad de los aprendizajes Aprendizaje experimental a través de la actividad física al aire libre
<b>Montessori</b>	Potencialidades del alumnado a través de la relación con el entorno					Estructuración del ambiente, rico y adaptado	Exploración corporal e interacción con el medio ambiente Juegos no competitivos, intergeneracionales y mixtos
<b>OSOS</b>	Consecución de contextos en los que formular retos					Proyectos del alumnado basados en las necesidades del entorno	Espacios colaborativos y movimiento en la naturaleza Optimización de espacios para la práctica deportiva: campos y parques
<b>Escuelas sostenibles</b>	Solución de la malnutrición a través de la mejor alimentación					Programas de alimentación escolar	Hábitos de higiene y alimentación saludable a través de la educación física
<b>Transformando el entorno escolar</b>	Escuelas o entornos seguros e inclusivos, libres de violencia					Formación del profesorado, talleres y trabajo para la paz	Deporte para la paz y la convivencia El deporte social y la educación como oportunidades de hacer sociedad
<b>ENO</b>	Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente					Actividades y acciones sobre el cambio climático	Reciclaje de materiales para el juego y el deporte Organización de rutas ecológicas
<b>Patios Activos</b>	Máxima interactividad en espacios escolares al aire libre					Espacios sinfín: acaba uno y empieza el siguiente	Momentos de juego individual y colectivo en el patio

Podemos decir que la mayoría de ellos comparten los siguientes objetivos:

- Contextualizar al máximo los aprendizajes y vincularlos al mundo real y al entorno del alumnado.
- Impulsar la participación e implicación de las familias y de la sociedad en su conjunto en el proceso educativo del alumnado.
- Estimular la creatividad, concebida como un trazo inherente de la persona que puede desarrollarse y que favorece la generalización de aprendizajes.
- Garantizar un aprendizaje significativo, en el que el alumnado pueda ir construyendo los nuevos conocimientos a partir de su interrelación con aquellos de los que ya dispone, dotando así de utilidad a los aprendizajes.
- Aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno y el ambiente, convirtiéndolos en elementos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Desarrollar actitudes y valores de respeto y tolerancia, autonomía, pensamiento crítico, de convivencia y diálogo, de resolución pacífica de conflictos..., tratando de crear personas, y con ellas, sociedades más humanas.
- Favorecer el desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones e inteligencias, tratando de dar respuesta a sus necesidades y habida cuenta sus características.
- Promover la participación activa del alumnado, convirtiéndolo en protagonista de sus aprendizajes a través de la experimentación, el descubrimiento, la exploración.
- Transformar el rol del docente tal y como era comprendido en la enseñanza tradicional, convirtiéndolo en una guía que ayuda al alumnado a encontrar el conocimiento por sí mismo.
- Ofrecer contextos y ambientes ricos de aprendizaje y motivadores para el alumnado, capaces de despertar su interés y mantener la atención, tratando de estar en conexión con su entorno.
- Descubrir las posibilidades y la importancia que el entorno tiene en el proceso de aprendizaje y desarrollar acciones que traten de mejorar la vida en ellas.
- Reorganizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, flexibilizando el horario escolar en lo relativo a las materias y promoviendo el uso de proyectos como forma principal de aprendizaje, garantizando la adaptación al alumnado, a sus necesidades e intereses.
- Mejorar la calidad de vida del alumnado a través de la mejora de su entorno así como de aspectos como la alimentación saludable o la práctica de actividad física.

### 3. CONCLUSIONES

Existen principios comunes que están en la base de la totalidad de los proyectos, sin importar el lugar, el contexto y/o el alumnado. Así, principios como el papel protagonista y activo del alumnado, el rol docente como guía y facilitador del proceso educativo, la significatividad y construcción de los aprendizajes, el valor de la diversidad y las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen a la hora de compartir el conocimiento en el mundo global del que formamos parte. No obstante, hay algo en el que coinciden, sin duda, estos proyectos y es en la importancia y necesidad de relación y participación de las familias y de la comunidad en el proceso educativo del alumnado. Y es que no podemos entender la escuela sin entender el vínculo que esta mantiene con el entorno que la rodea, pues la escuela no está aislada de los hechos y momentos por los que atraviesa el mundo.

Por su parte, existe un vínculo directo e inherente de todos los proyectos hacia la práctica física, expresada en unas ocasiones a través de la educación física y en otras en fórmulas interdisciplinarias, que no hacen sino enriquecer y reconocer la importancia en ellos del componente físico-motriz, a través de planteamientos como la exploración, juego al aire libre, interacción con el espacio natural, prácticas respetuosas con el medio ambiente o hábitos de alimentación.

Lo que parece que está claro, o así lo debemos ver, es que no será una sola la iniciativa propuesta con el fin de adaptar la educación al entorno y a la realidad del alumnado, ni que tampoco habrá una escuela del futuro con una única forma; sino que existirán múltiples maneras de llegar al final del camino, siempre garantizando el derecho de todas las personas a educarse integralmente.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, J. & Benito, J. (2019). El sistema educativo finlandés y el aprendizaje invisible. En Universidad de Barcelona. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (pp.163-174). Barcelona, España: Liberlibro.

Ávila, M. (2017). *Así funciona el método Montessori en los colegios: sin exámenes ni deberes*. Recuperado de [https://cadenaser.com/ser/2020/04/02/sociedad1585817789\\_982523.html](https://cadenaser.com/ser/2020/04/02/sociedad1585817789_982523.html)

Bernate, J., Fonseca, I., Urrea, P., Amaya, G. (2019): La educación física y el deporte social para la paz y el posconflicto en Colombia. *EmásF: revista digital de educación física*, N°. 61, 33-47.

Beyond Sport (2020). Network Sport for Sharing. Recuperado de: <https://www.beyondsport.org/project/s/sports-for-sharing-1/>

Blázquez, D. & Bofill A. (2010). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Inde. Barcelona.

Boetsch, B., Heeckeren, D., Fierro, M., Gallegos, C., Narbona, M. & Valenzuela, P. (2017). La importancia de las clases de psicomotricidad en los establecimientos educacionales Montessori en el sector oriente de Santiago. Recuperado de: [http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7992/a120832\\_Boetsch\\_B\\_La\\_importancia\\_de\\_las\\_clases\\_de\\_2017\\_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/7992/a120832_Boetsch_B_La_importancia_de_las_clases_de_2017_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Carolain, E. & Alarcón, E. (2016). Influencia del método Montessori en Educación Física y Salud. Aplicaciones en el Primer Ciclo Básico del Colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/ffe.79i/doc/ffe.79i.pdf>

Centers for Disease Control and Prevention. (2017). *Increasing Physical Education and Physical Activity: A Framework for Schools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, US Dept of Health and Human Services.

Climate Circle Association - Finland (2020). Climate Cycling. Recuperado de: <https://www.enogramme.org/eno-climate-cycling-day/>

Correa, O. & Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca* (Tesina previa a la obtención del Título de Licenciadas en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa y Orientación Vocacional). Universidad de Cuenca, España.

De Pablo, P. & Trueba, B. (1999). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Barcelona: Editorial Praxis S.A.

Dyment, J. & Bell, A. (2008). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, Volume 23, Issue 6, December 2008, Pages 952–962, <https://doi.org/10.1093/her/cym059>

Enviroment On Line (2019): Climate Clycling. Recuperado de <https://www.enoprogramme.org/eno-climate-cycling-day/>

Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.

FAO - Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (2008). Proyecto Iberoamericano para la Educación en Valores y para la Ciudadanía a través del deporte Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/deporteyvalores/index.html>

FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2017). FAO y UNESCO crean alianza para fortalecer la educación alimentaria y erradicar el hambre y el sobrepeso. Recuperado de: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1047007/>

FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2018a). Políticas y programas alimentarios para prevenir Lecciones aprendidas el sobrepeso y la obesidad. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/i8156es/I8156ES.pdf>

FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2018b). Buenas prácticas para el control y la reducción del sobrepeso y la obesidad en escolares: casos de escuelas primarias en México. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/CA2111ES/ca2111es.pdf>

FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (2020). *Escuelas Sostenibles*. Recuperado de <http://www.fao.org/in-action/programa-brasil-fao/proyectos/alimentacion-escolar/escuelassostenibles/es/>

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Global Association of Montessori Education and Sport (2020). Recuperado de: <https://montessorigames.org/mission-statement/>

González, G., Martínez, L. & Hortigüela, D. (2018). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física: una perspectiva autoetnográfica. *Retos*, 34: 317-322.

HundrED Partners. (2020). *Education for Sharing*. Recuperado de <https://hundred.org/en/innovations/education-for-sharing>

Jové, R. (2017). *La escuela más feliz*. España: La Esfera de los Libros.

Karppinen, J. (2019). Didactic of Outdoor adventure education in the fall 2019. Humak, Nurmijärvi. Recuperado de: <https://www.sirene.fi/blog/phenomenon-learning-accelerating-students-to-enjoy-physical-activity-in-the-outdoors/>



Lamonedá, J. & Huertas F. (2017). Análisis de la práctica deportiva-recreativa a través de un programa de promoción en el recreo en función del sexo en adolescentes españoles. *Retos*, 32: 25-29.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Martín, F. & Escaravajal, J. (2019). Análisis bibliográfico sobre los programas de recreos activos. *Rev.Ib.CC. Act. Fís. Dep.*; 8 (1): 125-135.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Aprendizaje basado en Proyectos*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>.

Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Araluce.

Montessori, M. (1989a). *Desarrollo creativo en el niño I* (R. Ramachandran, Trans.). Madras, India: Kalakshetra Press.

Montessori, M. (1989b). *Desarrollo creativo en el niño II* (R. R, Trans.). Madras, India: Kalakshetra Press.

Moya, I. & Peirats, J. (2019). *Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física en Primaria, un estudio de revisión*. REIDOCREA, 8 (2), 115-130.

Obregón, N. (2006). *Quién fue María Montessori*. Contribuciones desde Coatepec, núm. 10, enero-junio. pp. 149-171. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/281/28101007.pdf>

OCDE (2018). *El programa PISA de la OCD. Qué es y para que sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Open Schools for Open Societies (2020). Recuperado de: <https://www.openschools.eu/portfolio-item/lighting-on-demand-in-public-and-outdoor-sports-areas/>

Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2018). *Transformación del entorno escolar*. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/proyecto-transformacion-del-entorno-escolar>

OSOS España (2020). *Actividades y proyectos*. Recuperado de <http://osos.deusto.es/actividades-proyectos/>

Pegueroles, A. (2015). *Una aproximación al atelier*. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2846/Agnes\\_Pegueroles\\_Fava.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2846/Agnes_Pegueroles_Fava.pdf?sequence=1&isAllowed=y)  
Physical activity in preschool children: comparison between Montessori and traditional preschools. *The Journal of School Health*, 84 (11), 716–721.

Ramírez, V. (2017). *Diseño e implementación de un programa de actividad física basado en la metodología ABP y su influencia en las competencias y valores del alumnado de sexto de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://n9.cl/22loc>

Rhea, D. (2018). Effects of Multiple Recesses and Character Curriculum on Classroom Behaviors and Listening Skills in Grades K2 Children. *Frontiers in Education*, 3:9. doi: 10.3389/feduc.2018.00009

Riga Education and Informative Methodological Centre. (2012). *Research in and experience with Teaching/Learning Methods*. Eco-Education Handbook. Recuperado de [https://pure.au.dk/portal/files/44963202/120327\\_Eco\\_booklet\\_Sk\\_rm\\_lav\\_opl.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/44963202/120327_Eco_booklet_Sk_rm_lav_opl.pdf)

Sato, M., Ishii, K., Shibata, A., Oka, K. (2012). Promotion of school recess physical activity among elementary school children: a literature review. *Jpn J Phys Fitness Sports Med*, 61,157-167.

Silander, P. (2015). *Phenomenal Education*. Recuperado de <http://www.phenomenal-education.info/phenomenon-based-learning.html>

Tezuka, M. (2014). The best kindergarden you´ve ever seen. TEDxKyoto. Recuperado de: [https://www.ted.com/talks/takaharu\\_tezuka\\_the\\_best\\_kindergarden\\_you\\_ve\\_ever\\_seen/transcript](https://www.ted.com/talks/takaharu_tezuka_the_best_kindergarden_you_ve_ever_seen/transcript)

Valamis Group (2020). *Phenomenon Based Learning*. Recuperado de <https://www.valamis.com/hub/phenomenon-based-learning>

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid. Morata

Vélez, S. & Olga, L. (2011). *Montessori y El Desarrollo Motriz De Los Niños*. Recuperado de: <https://elcajondeminochero.wordpress.com/2011/03/27/montessori-yeldesarrollo-motriz/>

Fecha de recepción: 26/5/2020  
Fecha de aceptación: 18/6/2020