

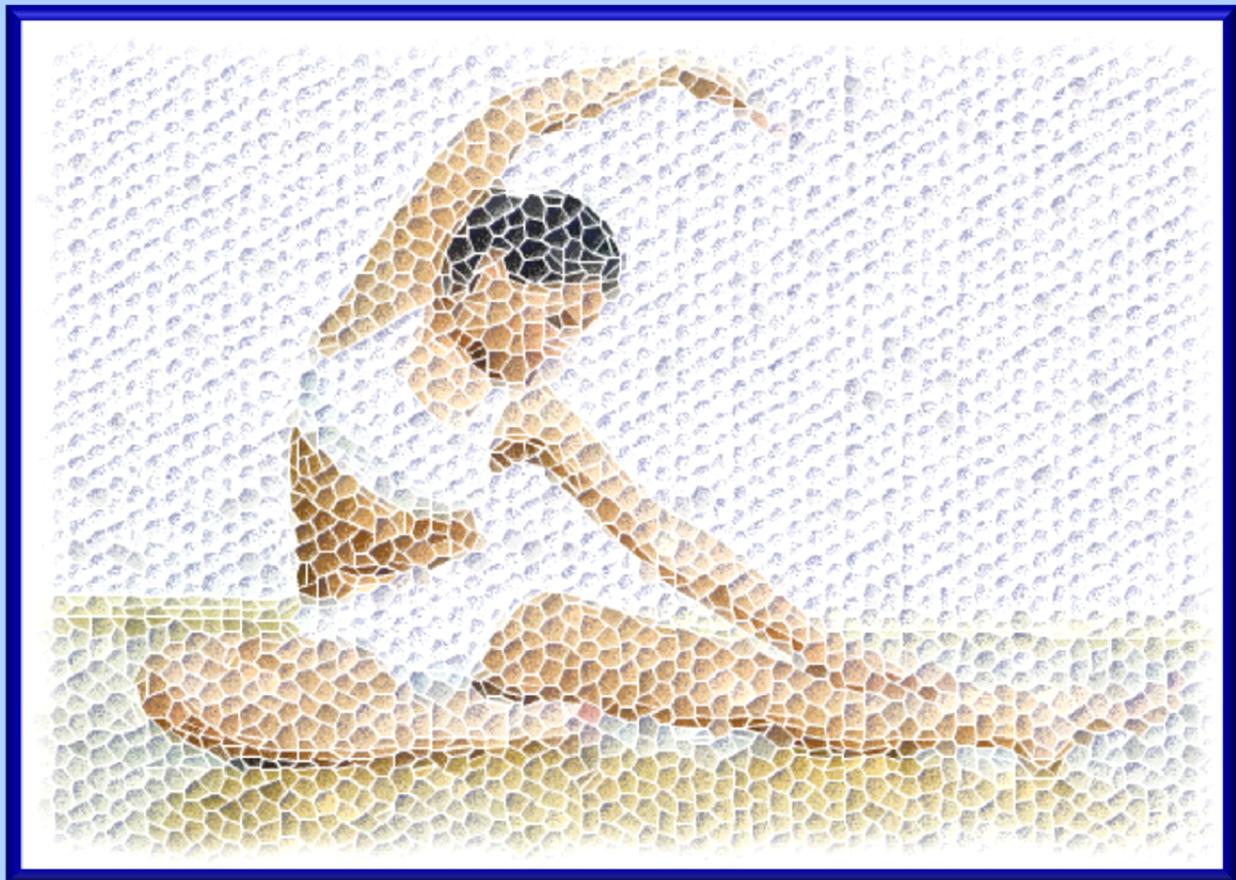
EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 32 de enero-febrero de 2015

ISSN: 1989-8304

D.L.J864 -2009





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. VICENTE ROMO PÉREZ. “Recomendaciones sobre actividad física: ¿seres humanos diseñados para vivir como en la Prehistoria?” (Pp 4 a 7).

RAFAEL ORTEGA CUELLO. “Utilización de los recursos de expresión corporal en las clases de Educación primaria”. (Pp 8 a 19).

PABLO PEÑA ANGUITA Y DAVID PEÑA ANGUITA. “Formación y actitud del profesorado de educación física con respecto a la atención a la diversidad del alumnado de primaria en la ciudad de Jaén”. (Pp 20 a 40)

SALVADOR PÉREZ MUÑOZ Y DIEGO FONSECA ALONSO. “Influencia de las acciones a balón parado en el fútbol de élite nacional e internacional: análisis de los factores competición y jugar como local o visitante”. (Pp 41 a 52).

GUILLERMO FELIPE LÓPEZ SÁNCHEZ, LAURA LÓPEZ SÁNCHEZ Y ARTURO DÍAZ SUÁREZ “Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y actividad física”. (Pp 53 a 65).

ÒSCAR CHIVA BARTOLL, JESÚS GIL GÓMEZ Y AARÓN LAFUENTE BARANDARAIN. “Innovación pedagógica en la asignatura “actividad físico-deportiva y salud”. (Pp 66 a 81).

PABLO CABALLERO BLANCO. “El desarrollo positivo en los programas de actividad física y el deporte” (Pp 82 a 96).

ALEJANDRO CÉSAR MARTÍNEZ BAENA. “La Educación Física desde la perspectiva europea: ¿Renunciar a nuestra identidad?” (Pp 97 a 103).

JOSÉ FELIPE MÁRQUEZ AGUILAR Y MARÍA ROSA ALFONSO GARCÍA. “Rol del entrenador deportivo en el Centro Acuático Olímpico de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México” (Pp 104 a 122).

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

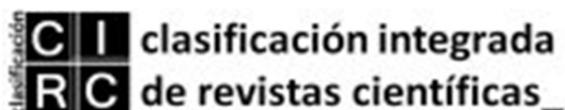
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

RECOMENDACIONES SOBRE ACTIVIDAD FÍSICA: ¿SERES HUMANOS DISEÑADOS PARA VIVIR COMO EN LA PREHISTORIA?

El doctor Ángel Acuña, Catedrático de Antropología Social de la Universidad de Granada, realizó en la década de los 80 un trabajo de campo durante varios meses en las selva de Ituri, en la República de Zaire¹. Al regreso de su viaje, en el que no pude acompañarle, me contó cómo vivían aquellas tribus nómadas, dedicadas a la caza y a la recolección desde hacía miles de años; construían unas cabañas con ramas y hojas, cazaban durante un tiempo y cuando escaseaba la caza se trasladaban a otro lugar. Le pregunté cómo era el día a día y relató que se levantaban con al amanecer colocaban una red de caza que construían con fibras vegetales y luego durante varias horas acosaban a los animales que caían en la red. Dedicaban parte de la tarde a reparar la red y a recolectar frutos.

Los twidos de la selva de Ituri, para sobrevivir, tenían que realizar diariamente un esfuerzo físico, la actividad física para la que estaban programados genéticamente. El antropólogo profesor Arsuaga lo resume en una frase "Los humanos estamos diseñados para vivir como en la prehistoria"². Nuestro programa nos permite acumular grasa para poder sobrevivir durante unos días sin ingerir alimentos. En una situación habitual se produce un equilibrio entre el gasto calórico y la cantidad de alimentos que consumimos.

¹ Acuña-Delgado A. Los hijos de la selva: estudio de la vida de los Twidos Mbutis de la selva de Ituri. Granada. Universidad de Granada, 1986.

² Arsuaga JL y Martín-Loeches M. El sello indeleble. Pasado, presente y futuro del ser humano. Ediciones Debate, 2013.

En la sociedad actual, para sobrevivir en el mundo desarrollado no es necesario realizar una gran actividad física, más bien todo lo contrario: la tecnología, las máquinas, los medios de transporte nos ahorran energía. Los desplazamientos se realizan en coche o en transporte público, en los grandes almacenes se utilizan las escaleras mecánicas, en los aeropuertos los pasillos rodantes. Incluso, en los grandes hipermercados americanos es posible desplazarse utilizando unos carritos autopropulsados con asientos. En definitiva, se facilita la vida sin tener que hacer actividad física y, así, los requerimientos de movimiento para desarrollar las tareas de la vida diaria son mínimos. En resumen, nuestros hábitos diarios son contrarios al mandato genético. Si, efectivamente es cierta la afirmación de Arsuaga, el hecho de no realizar la cantidad de actividad física diaria necesaria, sumado a que la industria alimentaria nos facilita nutrientes ricos en grasas y azúcares simples, empeora el escenario. Si la ingesta es superior al gasto calórico, se produce una acumulación de grasa que no se consume, se rompe el equilibrio y aparecen el sobrepeso y la obesidad, una de las mayores pandemias de este siglo XXI. Si nuestro organismo no cumple el mandato genético para el que está programado enferma: actualmente hay suficientes evidencias científicas de que las actitudes hipocinéticas están asociadas con la diabetes tipo II y las enfermedades cardiovasculares. Por el contrario, la práctica regular de actividad física mejora nuestra salud psíquica, física, y social.

Si tenemos en cuenta un discurso macroeconómico, incrementar la actividad física de la población reduce los costes sanitarios y asistenciales³ que tienen que soportar las familias y las administraciones sanitarias. Por ello, las estrategias para incrementar la práctica de actividad física se convierten en elementos estratégicos para favorecer la salud de la población. Una sociedad más activa desde el punto de vista físico es una sociedad más sana. Los indicadores de sobrepeso y obesidad en el mundo están aumentando⁴. Todo esto sugiere que los gobiernos no son conscientes de la importancia del problema⁵; sin embargo las actuaciones gubernamentales pueden ser muy eficaces. Un ejemplo de ello ha sido la lucha contra el consumo de tabaco. Hace algunos años la publicidad asociaba el consumo de tabaco con conceptos como libertad o el triunfo social, pero actualmente la percepción es totalmente contraria, pues la sociedad ha asumido que el consumo de tabaco representa un riesgo real para la salud. Son muy pocas las personas que fuman en lugares públicos y cualquiera se sorprende si ve fumar a alguien en una oficina. Hace pocos años era lo habitual, incluso en los centros médicos.

En el ámbito mundial, iniciativas como la Carta de Toronto⁶ sobre la Actividad Física advierten del riesgo que supone los hábitos sedentarios, y hacen un llamamiento a los gobiernos para que implementen estrategias que fomenten la actividad física, entre ellas la redacción y difusión de guías sobre este tema. Estas recomendaciones hacen referencia a la cantidad de actividad física necesaria

³ Roux L, Pratt M, Tengs T, et al. Cost effectiveness of community-based physical activity interventions. *Am J Prev Med.* 2008;35:578-88.

⁴ Kohl H, Craig C, Lambert E, et al. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet.* 2012; 380:294-305.

⁵ Chodzko-Zajko WJ, Schwingel A, Romo-Pérez V. Un análisis crítico sobre las recomendaciones de actividad física en España. *Gac Sanit.* 2012;26: 525-33.

⁶ Bull F, Gauvin L, Bauman A, et al. The Toronto charter for physical activity: a global call for action. *J Phys Act Health.* 2010;7:421.

para mantener el organismo en un estado saludable; estas recomendaciones la dictan los gobiernos o instituciones como el American College of Sport Medicine (ACSM), o la Organización Mundial de la Salud⁷. Las líneas guía no son documentos con recomendaciones estáticas, pues la cantidad de actividad física recomendada puede variar según las nuevas evidencias científicas, las distintas posiciones del ACSM se modifican con el tiempo y los equipos que realizan la posición sobre la cantidad de actividad física se basan en los estudios realizados en los años anteriores.

Las recomendaciones que realizan las instituciones y organismos internacionales tienen un carácter genérico. Deben servir de marco de referencia para que los países dicten sus propias recomendaciones, pero además deben tener en cuenta las características específicas de la población, como son los hábitos de vida o las peculiaridades culturales.

Las recomendaciones sobre actividad física deben ser el fundamento para que profesionales que la prescriben dispongan de unas referencias sobre la cantidad de dicha actividad que deben realizar los diversos grupos de población. Por otro lado, las recomendaciones no son suficientes, pues por sí mismas no garantizan que la población realice actividad física, pero son absolutamente necesarias, puesto que:

- Suponen una referencia fundamental para el profesional.
- Justifican las cantidades presupuestadas de los servicios de deportes.
- Son un mensaje claro para la ciudadanía.

Desde la administración estatal se deberían divulgar los beneficios de la práctica física para la población y de los riesgos que tienen para la salud las actitudes sedentarias. La población recibiría un mensaje institucional, basado en las recomendaciones, y estas campañas podrían tener un efecto similar a las que se han realizado en diversos países sobre los peligros del consumo de tabaco.

Actualmente, existen recomendaciones que abarcan todas las edades y también para poblaciones especiales. Resumiendo, las recomendaciones sobre actividad física en el ámbito escolar y preescolar son las siguientes:

- En el primer año de vida deben ser activos físicamente varias veces al día y todos los días, jugando en el suelo.
- Entre uno y cuatro años deben acumular al menos 180 minutos de actividad física diaria (actividades en diferentes entornos, desarrollar habilidades motrices) y llegar a los cinco años acumulando diariamente 60 minutos de actividad física intensa a través del juego. Los niños en edad preescolar que acumulan menos de 9.000 pasos al día puede considerarse insuficientemente activos⁸.

⁷ Global recommendations on physical activity for health. WHO. (Actualizado en 2010; consultado el 12/1/2011.) Disponible en: http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/index.html

⁸ Vale S, Trost S, Duncan M, Mota J. Step based physical activity guidelines for preschool-aged children. Preventive Medicine. 2014 (in press).

- Desde los 5 a 11 años deberían acumular al menos 60 minutos diarios de actividad moderada o vigorosa todos los días. Dentro de esta actividad física se debería incluir actividades de intensidad vigorosa al menos tres días semanales. También se deben realizar actividades de fortalecimiento muscular y óseo al menos tres días por semana.
- Desde el tramo 12-17 años rigen las mismas recomendaciones que en el tramo de edad anterior, pero adaptando las actividades a las edades de los sujetos.

En todas las edades realizar más actividad física diariamente aporta mayores beneficios para la salud.

Las recomendaciones sobre actividad física nos indican lo que tenemos que hacer para mantener nuestro cuerpo sano. La evolución nos ha programado para movernos y realizar actividad física, así que todo parece indicar que hasta que se produzca modificación en nuestros genes debemos seguir haciéndolo.

Dr. Vicente Romo-Pérez
Universidad de Vigo (España)
vicente@uvigo.es



Revista Digital de Educación Física

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

UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DE EXPRESIÓN CORPORAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rafael Ortega Cuello

Profesor de Educación Física. Madrid. España
Email: rafaelortegacuello@hotmail.com

RESUMEN

En este artículo lo que se pretende es, describir cuales son los factores más importantes que intervienen durante la práctica de las clases de Expresión Corporal en educación primaria, destacando las características que aportan diferentes autores del tema.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal, música, espacio, material, primaria.

1. INTRODUCCIÓN.

Durante la historia de la Educación Física el contenido de la expresión corporal ha ido desarrollándose no exento de cierta dificultad. La expresión corporal es un contenido complejo y difícil de trabajar por parte de los docentes en las clases de educación física, debido en general a la poca formación que han tenido éstos. Y en ocasiones, ha sido denostada no dándole la importancia merecida y sacándole el partido que dicho contenido puede llegar a tener.

Su importancia como parte de la formación del individuo ha sido reconocida en los últimos años por profesionales de diferentes áreas artísticas y de la educación.

En la actualidad esta disciplina está incluida en diferentes campos del saber y posee una gran diversidad de direcciones hacia donde orientar sus aportes.

De esta manera el objetivo de dicho artículo es revisar cuales son los aspectos más importantes que nosotros como docentes de educación física tenemos que llevar a cabo (poner en práctica) para realizar una clase de expresión corporal en primaria.

2. ¿QUÉ ES Y CÓMO SE PROPONE LA EXPRESIÓN CORPORAL?

Algunos autores proponen una línea de trabajo íntimamente relacionada con la danza como es el caso de la expresión corporal-danza, propulsada por Patricia Stokoe en los años setenta y con dicha autora es con la que comenzamos el siguiente análisis.

Según Stokoe (1978): la expresión corporal es una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma.

En Expresión Corporal el instrumento expresivo, la sustancia, se encuentra en el propio ser y reúne en sí lo creado y a su creador, a diferencia del músico, que se expresa por medio del sonido, o del escultor, artista de la piedra, o del poeta cuyo vehículo es la palabra.

Según Stokoe (1978) los aspectos fundamentales de la expresión corporal se sintetizan en 6 puntos:

- *La sensibilización, es decir, la afinación del cuerpo propiamente dicho desde el punto de vista de los sentidos.*
- *El dominio del cuerpo por medio de su conocimiento más profundo y de su entrenamiento consciente.*
- *Conocimiento y aprendizaje del manejo y dominio de la rítmica corporal derivada de los movimientos básicos del cuerpo.*
- *Corporeización de los elementos musicales por medio del movimiento.*

- Empleo de la música como estímulo de la creación.
- Integración de todos los elementos enunciados

Según Stokoe (1978) hay 4 etapas fundamentales en expresión corporal que debemos de trabajar:

1. **El despertar.** Consta primordialmente de la investigación sensorial que profundiza el reconocimiento de sí mismo; el objetivo es la toma de conciencia del propio cuerpo para lograr la integración del esquema personal. Una técnica que podemos realizar en esta fase es adoptando una posición cualquiera fácilmente sostenible, de modo que nos concretemos en las manos y brazos. Se intenta formar la imagen interna de esta posición, así como registrar sensaciones suscitadas. Esta se podría realizar integrando todas las partes de cuerpo.
2. **Comunicación.** El objetivo de este aspecto de la práctica es desarrollar la facultad de percibir al otro e interactuar e intercomunicarse con él. Una técnica propuesta para esta fase sería colocándonos por parejas con un integrante activo y otro pasivo.

El rol del integrante pasivo sería adoptar una posición que le permitiera el máximo grado posible de relajamiento, mientras que el integrante activo moverá al compañero pasivo tomándolo por cualquier parte del cuerpo que resulte cómoda para ambos. Hay que reseñar que no hay que tomar con brusquedad ninguna parte del cuerpo y no soltarlo nunca bruscamente antes de haberlo apoyado con seguridad.

Dentro de este apartado hay una segunda etapa que se realizara con objetos de modo que se buscaran formas de comunicación por medio del movimiento corporal en respuesta a la existencia y actitudes de los compañeros, que a su vez harán lo mismo. Posteriormente se interactuará con los objetos respecto a su textura, peso, forma, etc. A partir de esta interacción se descubrirán las posibilidades que ofrecen los objetos para el desarrollo del juego corporal.

3. **Imaginación.** En esta fase de trabajo se imagina el propio cuerpo o parte de él transformando en un objeto y luego se actuara de acuerdo con este.
4. **Expresión.** Desde el principio se tratara que los participantes se expresen con su cuerpo. A medida que desarrollan su percepción, sensibilidad, imaginación y capacidad de movimiento, sus posibilidades expresivas crecerán y se harán más ricas.

Según Kalmar (2005) 4 son los elementos de la Expresión Corporal dentro del área del cuerpo y el movimiento:

- A) **Sensopercepción:** En esta área tenemos como punto de partida la sensopercepción la cual se define como el proceso y resultado del registro de la realidad a través de los sentidos, punto de partida de la conciencia tanto del propio cuerpo como del mundo externo. La imagen sensoperceptiva es la base de todas las demás: la fantasía, por más alejada que parezca estar de la realidad, está basada originalmente en imágenes sensoperceptivas.

B) **Espacio.** En segundo lugar dentro de este bloque Kalmar (2005, 47) destaca el espacio ya que según dicha autora "es necesario delimitar el espacio en ámbitos con sus fronteras y regiones. Los ámbitos definen espacios y estos pueden ser:

- *Espacio personal: Aquel que abarca todo lo que habita de la piel hacia dentro del cuerpo.*
- *Espacio parcial: Aquel que abarca lo que habita de la piel para afuera, mientras no nos desplazamos de lugar.*
- *Espacio total: Aquel que abarca todos los recorridos.*
- *Espacio social. Aquel que abarca la conciencia vincular con los otros, como pueden ser parejas, tríos o grupos.*
- *Espacio físico. Aquel que orienta la atención al lugar concreto en que nos estamos desarrollando, ya sea natural o culturalmente construido.*
- *Espacio escénico: Aquel que surge con el cambio de mirada, cuando aparece el espectador.*

C) **Calidades de movimiento.** Las calidades de movimiento que según Kalmar (2005) pueden ser de forma consciente, o pueden surgir como una consecuencia inevitable al investigar en forma orientada a los ejes. Algunos ejemplos son:

- *Buscarlas a partir de movimientos conscientes desde los huesos, piel, los espacios internos y zonas motoras.*
- *Trabajar directamente las acciones como impulsos, rebotes, vibraciones, torceduras, estiramientos etc.*
- *Trabajar una misma acción modificando sus intenciones y generando diversas cualidades,*
- *Desarrollar la imitación u observación del movimiento de la naturaleza o de objetos.*
- *Desde la reproducción de imágenes, crear espacios de diversos tamaños.*
- *Con la estimulación sensorial trabajar los aromas, colores, texturas, gustos, temperaturas etc.*

Dentro de estas calidades Kalmar 2005 (2005) destaca las siguientes:

- **Fluidez:** *Es el iniciador del acto y se mantiene siempre presente.*
- **Peso:** *Elemento del esfuerzo, el cual no debe confundirse con el peso corporal.*
- **Tiempo:** *Dependerá de la actitud que es la que moldeará la calidad del movimiento.*

D) *Corporación de los elementos de la música.* En este apartado Kalmar (2005) desarrolla los aspectos fundamentales de la sensibilización del sistema auditivo es decir de nuestra escucha. Para ello propone una serie de acciones que facilitan al docente el desarrollo de dicha cuestión,

- *Investigar las posibilidades de utilizar el cuerpo como fuente o generador de sonidos, investigando múltiples y sensibles maneras de generarlos con la voz, el aparato respiratorio o explorando el cuerpo como elemento de percusión.*
- *Investigar las posibilidades de generar sonidos con diversas partes del cuerpo sobre el mundo externo.*
- *Explorar los objetos del lugar físico que podrían servir como instrumentos del percusión, y la posibilidad de producir sonidos de frotación, golpeteo o entrechoque, de manera que se cuide la calidad de los mismos.*
- *Fabricar instrumentos informales que puedan generar ambientes sonoros variados y significativos.*

Según Ortiz (2002) para que se produzca expresión, comunicación y creatividad es necesario y requisito fundamental, que se dé un ambiente favorable de aceptación, comprensión, respeto y sinceridad.

Según Sierra (1997) en la creación de este ambiente tienen especial importancia la sala, los materiales y la música. Todos los estímulos que incitan a la acción expresiva deben ser considerados. Stokoe y Harf (1984, 25) distinguen los siguientes:

- *El habla, que incluye el lenguaje escrito y el hablado.*
- *El sonido y la música: instrumentos, cintas, CD,..*
- *La forma, el color y la plástica: cuadros, diapositivas, laminas,...*
- *Los objetivos*

Por su parte Brozas (1994) en el marco de los recursos didácticos, habla de dos grandes grupos:

- *El de los soportes-estímulos, los que a su vez se diferencian:*
 - *Los espaciales-materiales*
 - *Los sonoros-visuales*
 - *Los humanos*
- *El de los recursos metodológicos (formas de intervención y propuestas de organización).*

Entre los recursos espaciales-materiales, Brozas (1994) habla de cinco posibles funciones de los objetos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Expresión Corporal:

- *La función de apoyo: que otorga al objeto una capacidad tranquilizadora, de escudo y soporte emocional.*
- *La función de información: ya que el objeto aporta datos perceptivos y simbólicos.*
- *La función de inducción: ya que los objetos provocan relaciones asociativas, animan los procesos imaginativos y conducen a determinados estados emocionales.*
- *La función de transformación: ya que el objeto puede modificar el aspecto y las posibilidades del propio cuerpo y del espacio.*
- *La función de medición: ya que los objetos pueden facilitar el acercamiento corporal y la relación interpersonal.*

3. ¿CÓMO SE UTILIZAN LOS MATERIALES EN EXPRESIÓN CORPORAL?

3.1. LA SALA.

Según Ortiz (2002), si el espacio es muy pequeño e impide el movimiento vital no será adecuado, así como si es demasiado grande por resultar frío y disperso. El suelo debe permitir andar descalzo y debe estar ventilado.

Para Varios (1993) se debería de considerar siempre el local o lugar de desarrollo de las sesiones y valorarlo para la construcción o no, de los objetivos de las prácticas. Utilizar el lugar idóneo.

Valorar la comodidad del alumno en cuanto a:

1. Las ropas cómodas o adaptadas.
2. La posibilidad de hacer prácticas descalzos.
3. Un buen lugar
4. El mejor ambiente para lograr el mayor placer en el movimiento.

Una sala con:

- Ambiente cálido.
- Iluminación variable a voluntad.
- Temperatura idónea.
- Todo tipo de material.
- Buena aireación.
- Silencio o cierto aislamiento.
- Etc.

Grondona y Díaz (1989) consideran que, la sala donde se realice la actividad, deberá de tener algunas características particulares para un mejor desenvolvimiento de la tarea, ya que la misma, no deja de ser un recurso didáctico:

- *Espacio amplio adecuado para el número de integrantes del grupo.*

- *Iluminación adecuada.*
- *Piso apto, en lo posible de madera o linóleoum.*
- *Posibilidades de regular la temperatura ambiente.*
- *Lugar para guardar los elementos necesarios que utilicen en las clases.*

Así deberá contar con los implementos básicos, tales como:

- *Instrumentos musicales.*
- *Equipo de audición.*

Sabemos que no siempre contamos con la sala apropiada ni con todos los implementos enumerados, pero el docente tendrá que adecuarse a las limitaciones o carencias, tratando de llevar a cabo la tarea, aun en las condiciones menos favorables, intentando que el aprendizaje no se vea perjudicado.

Sefhovich y Waisburd (1992) consideran que las dimensiones del salón deben ser adecuadas para la cantidad de niños en el grupo, calculando que todos ellos quepan cómodamente acostados en el piso, con los brazos y piernas extendidos, sin estorbarse unos a otros. Debemos recordar que un salón pequeño y sin espacio vital no permite el movimiento espontáneo y libre, mientras que un recinto demasiado amplio es frío y propicia la dispersión.

También es importante que el piso sea de madera, linóleoum o algún otro material cálido, puesto que se trabaja descalzo, debe estar limpio y ser seguro, sin asperezas, astillas u objetos dañinos.

Según Sierra (1998) la sala puede afectar a las sensaciones y a la tranquilidad, deberá ser un espacio cubierto y cerrado con un suelo cálido, con luz natural si es posible, y si no con suficiente luz artificial, y que en cualquier caso podamos controlar, tanto para poder iluminar, como para dejar a oscuras, de dimensiones regulares y suficientes en función del alumnado que compongan nuestros grupos, con sistema de calefacción que permita tener una temperatura agradable, constante y regulable, y preferentemente en un lugar silencioso.

Ortiz (2002) considera que la instalación debe estar cubierta, bien ventilada y con suficiente espacio libre para facilitar el movimiento creativo, evitando choques y accidentes. Si se utiliza música, el equipo debe de tener potencia suficiente en función del espacio y fácil acceso para su manejo.

3.2. LOS MATERIALES

Según Varios (1993) el material para las sesiones será extremadamente variado, pero no por ello sofisticado, el equipo de música, un baúl de retales de disfraces, elementos de percusión, material de gimnasio: colchonetas; espalderas; bancos suecos; etc. La imaginación y el estudio de las condiciones materiales nos ayudarán a no encontrar impedimentos por la falta de alguno de los materiales descritos

Ortiz (2002) considera que, en lo concerniente al uso de los implementos en el trabajo de la Expresión Corporal, lo más recomendado es que fomenten la creatividad y la imaginación de su empleo, que no conduzcan a respuestas estereotipadas o cerradas, se presentan variados objetos (de diferentes pesos, tamaños y texturas) y si es posible que los alumnos participen en su elaboración.

Sefchovich y Waisburd (1992) creen que cada uno de los materiales utilizados en la sesión de expresión corporal, tiene características por las cuales se escoge.

Así, cada material debe seleccionarse de acuerdo a las experiencias del maestro y en las sensaciones que el material despierta. Para cada periodo de trabajo hay materiales básicos.

Si bien es cierto, que exponer al niño a las posibilidades que ofrecen los distintos materiales enriquece su experiencia, la profundización en cada uno de ellos es de suma importancia, puesto que la creatividad aparece cuando se rompen los límites impuestos por lo estereotipado o conocido y se exploran terrenos nuevos y no habituales.

Grondona y Díaz (1989) creen que debemos utilizar en Expresión Corporal, objetivos que nos sirven como contacto con el mundo exterior y además, como nexo para el desarrollo de la comunicación. Los objetivos pueden ser variados y ofrecer aportes diferentes, que ayuden al desarrollo de la percepción y de la imaginación.

Debemos considerar que el objeto se transforma en auxiliar cuando llamamos la atención sobre el mismo en función del aprendizaje.

Para la selección de los objetos auxiliares, se deberá tener en cuenta quien lo utilizará, atendiendo a las necesidades de cada edad y grupo, debiendo estar en función de los contenidos que se quiera trabajar. Aclaremos que, se pueden utilizar objetos conocidos y cotidianos, como también, objetos no convencionales ni de uso corriente como: aros; telas; cajas; globos; tizas; arcilla; cintas; plastilina; pelotas; entre otros.

Sierra (1998) considera que, además de los materiales específicos de la Educación Física (aros, cuerda, pelotas, picas, etc.), un es recomendable disponer de toda una gama de materiales que podríamos llamar desecho, baratos y de fácil manejo y sustitución. También es posible utilizar material convencional, del que se dispone en cualquier aula, y así, a modo de ejemplo, una de las sesiones propuestas en el apartado práctico utiliza precisamente sillas.

Según Varios (1997) el material nos sirve como contacto con el mundo exterior y como nexo para el desarrollo de la comunicación. A la hora de seleccionar los objetos debemos tener en cuenta al alumno que va dirigido, su edad, el grupo y los contenidos que queremos trabajar.

Cada material tiene unas características particulares. Utilizar un material implica comprender que sensación aporta a nuestro subconsciente. Los siguientes apartados describen distintos tipos de sensaciones:

- Sentimiento que provoca el material.
- Tipos de movimientos que puedo hacer con el objeto de forma individual y conjunta.
- Valorar si dicho material posibilita que se produzca en el alumno el placer de movimiento, y la estimulación de su fantasía e imaginación.
- Observar si el objeto, provoca calidad de movimiento en las variadas manifestaciones de expresión y estados de ánimos, dentro de una situación de aprendizaje.

La constancia en la exploración, origina nuevas formas de movimiento que permiten en acceso a sentimientos más profundos y auténticos y representaciones originales y creativas.

Los objetos pueden cubrir diferentes funciones:

- Objeto tratado desde el punto de vista sensorial. Se intenta descubrir las cualidades físicas de los objetos, utilizando todos los sentidos.
- Objeto que tapa partes corporales. Primero tapparíamos la mayor cantidad de zona corporal, para ir poco a poco reduciéndola.
- Objeto que es accesorio al cuerpo. Supone utilizar y manejar objetos durante la representación. La función del objeto es de ayuda, teniendo finalidad en sí mismo, ya que con él se refuerza lo que se quiere representar.
- Sin objeto. Consiste en representar, utilizando objetos que no están presentes en la representación. Al principio, parte del cuerpo se transforma en un objeto.
- Utilización de objetos que empleamos con la función cotidiana de dicho objeto, sino otra. El objeto se transforma, perdiendo su funcionalidad para adquirir un nuevo uso.
- Objeto simbólico. El objeto es demandado en la representación por el mismo, sino por las sensaciones y sentimientos que provoca al alumno.

Según Motos (1983) considera que se puede partir de un triple tratamiento de los objetos a utilizar:

- *Desde el punto de vista sensorial: en este caso intentamos descubrir las cualidades físicas de los objetos utilizando todos los sentidos: textura color, peso, forma, equilibrio, movilidad, sabor. Y a partir de aquí se tratará de encontrar posibilidades que el objeto en cuestión ofrece para el juego y el dialogo corporal.*
- *Tratamiento lúdico: el objeto se transforma, pierde su funcionalidad para adquirir un nuevo uso. Consiste pues en emplear los objetos de otra manera, en buscarle usos inusuales, y desde la nueva utilización encontrada jugar con ellos.*
- *Tratamiento simbólico: el objeto adquiere un valor simbólico de manera que expresada un sentimiento o sensación.*

Blández (1998) nos habla de materiales propios del contenido de expresión dentro de los ambientes de aprendizaje, pero también pueden ser apropiados en otras metodologías. Las telas, los plásticos o papeles los podemos incorporar a nuestro propio cuerpo para comunicar, gesticular o expresar algo.

3.3. LA MÚSICA.

Grandona y Díaz (1989) creen que la música es otro de los recursos importantes con que se cuenta en las clases de Expresión Corporal. Además de proporcionar los climas más apropiados para los diferentes momentos, desarrolla la percepción auditiva y provoca en el alumno respuestas corporales más sensibles y creativas.

El docente de Expresión Corporal puede proporcionar diferentes estímulos sonoros con su aparato fonador o percutiendo en su propio cuerpo: también podrá introducir elementos tales como diarios, maderas, cajas y otros que le sirvan a los mismos fines como instrumentos no-convencionales. Los alumnos a su vez pueden generar sus propios sonidos y utilizar los antes mencionados complementando y enriqueciendo el lenguaje del movimiento.

El docente necesita poseer conocimientos musicales básicos, puesto que muchas veces debe guiar al músico acompañante. Entendemos que lo ideal es que el músico acompañante haya vivenciado previamente la Expresión Corporal, capacitándose de esta manera para proporcionar un estímulo acorde a todo momento.

También debemos de:

- Escoger una cuidadosa selección de temas de acordes con las actividades propuestas.
- La calidad de las grabaciones.
- El uso apropiado evitando el exceso o el poco volumen.

Según Sierra (1998) el motivo fundamental por el que la música suele ser una constante en las sesiones de Expresión Corporal, es que nos ayuda a crear ambiente determinados y estimula la aparición de las más variadas emociones; estados de ánimo; ideas; imágenes mentales; sensaciones; sentimientos; etc. Si bien no es indispensable en la mayoría de los casos, la música nos será de gran ayuda. Por otra parte, sería bueno hacer de la música una necesidad imprescindible por lo que se recomienda alternar actividad en las que intervenga y en las que no sea necesaria.

Es importante disponer de un repertorio de instrumentos musicales, sencillos pero diversificados (cascabeles, claves, crócalos etc.) o creados por el propio alumnado a partir de los más diversos materiales, para cuando deseemos utilizar música creada por el propio grupo. Es necesario también tener un equipo de sonido lo suficientemente potente como para que la música pueda ser bien escuchada en todo el espacio que disponemos, situado dentro de la sala, en un espacio de cómodo acceso, con grabaciones de los más diversos estilos (clásica, rock..) y para cuando queramos utilizar música grabada.

Según Blández (1998) la música es una material para la expresión corporal dentro de los ambientes de aprendizaje, pero también pueden ser apropiados en otras metodologías.

Sefchovich y Waisburd (1992) dicen que en las clases de expresión corporal la música sirve como elemento de apoyo. El objetivo no es enseñar a los niños a ejecutarla, sino a que la disfruten y manifiesten a través de ella en distintos estados de ánimo. En otras palabras debemos de utilizarla como puente para conseguir una mejor comunicación con nosotros mismos y con el grupo.

La música tiene profundas repercusiones es el inconscientes y en la memoria auditiva.

Resulta conveniente que nos abramos a cualquier tipo de música que sea adecuada al momento y a la situación.

El maestro debe estar familiarizado con la música que va a emplear, y es preciso que revise que estado de ánimo producen en él, las distintas melodías y cuál es el volumen conveniente para cada uno de ellos, ya que variar los grados de volumen produce una impresión diferente en la percepción.

Siempre es útil tener a mano uno o dos instrumentos sencillos de percusión para dar consignas, y como apoyo al uso de códigos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Blández, J. (1998) La utilización del material del material y el espacio de educación física. Barcelona: INDE.

Grondona, L.M y Díaz, J.D (1989) Expresión corporal. Su enfoque didáctico. Buenos Aires: Nuevo Extremo.

Kalmar, D. (2005) ¿Qué es la Expresión Corporal? Buenos Aires: Serie Azul.

Motos, T. (1983) Iniciación a la Expresión Corporal. Barcelona: Humanitas.

Ortiz, M.M (2002) Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sefchovich, G y Waisburd, G. (1992) Expresión Corporal y creatividad. México: Trillo.

Sierra, M.A. (1998) La Expresión Corporal como contenido de la Educación Física escolar. Revista Electrónica Askesis, nº1 (<http://www.akesis.arrakis.es>).

Stokoe, P. (1978): Expresión corporal. Guía didáctica para el docente. Buenos Aires. Ricordi

Stokoe, P y Harf, R. (1984) La expresión corporal en el jardín de infantes. Barcelona: Piados.

Varios (1993) Fundamentos de la educación física para enseñanza primaria. Barcelona: INDE.

Varios (1997) Desarrollo de la expresividad corporal. Zaragoza: INDE.

Fecha de recepción: 4/7/2014
Fecha de aceptación: 21/10/2014



Revista Digital de Educación Física

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

FORMACIÓN Y ACTITUD DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DE PRIMARIA EN LA CIUDAD DE JAÉN.

Pablo Peña Anguita

Diplomado en Educación Física y Licenciado en Psicopedagogía.

Jaén (España)

Email: pablopanguita@gmail.com

David Peña Anguita

Diplomado en Educación Física y Graduado en Educación Primaria.

Jaén (España)

Email: david_5_pa@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo analiza la situación actual del profesorado de Educación Física en la ciudad de Jaén ante la atención a la diversidad de su alumnado. Se trata de un estudio socioeducativo sobre la actitud y la formación del profesorado con respecto a las Necesidades Educativas Especiales de sus alumnos y alumnas. Los datos se obtienen a través de la administración de un cuestionario a una muestra del total del profesorado de los colegios de Primaria de Jaén. La investigación recalca la respuesta positiva de los especialistas en Educación Física hacia la integración, las dificultades que se encuentran a la hora de adaptar el currículo, la presencia de diversas limitaciones pedagógicas y el pensamiento común de que la formación recibida debe ser más completa en el conocimiento de las diversas Necesidades Educativas Especiales.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, formación, actitud, profesorado, educación física.

1. INTRODUCCIÓN.

El modelo educativo actual en nuestro país propone un currículo abierto y flexible para dar respuesta a las características individuales. Por eso, uno de los aspectos a destacar en esta nueva concepción de educación que está emergiendo es el de la escuela inclusiva, la atención a la diversidad. De acuerdo con esta idea Cabrerizo, Rubio y Castillo (2007) plantean que a la atención a la diversidad implica a diversas instancias educativas, regulando la función docente y que trata de potenciar el desarrollo de cada alumno a través de su aprendizaje aprovechando sus peculiaridades.

Este principio está a la orden del día, cada vez son más los colegios con alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), extranjeros, de situación social desfavorecida, etc.

Uno de los interrogantes que surgen a raíz de esta “problemática” es si los docentes saben dar respuesta a estas necesidades y si la actitud de los mismos favorece sus actuaciones, por eso, con este estudio socioeducativo lo que se pretende es dar a conocer la actitud de los maestros y maestras especialistas en Educación Física y si piensan que su formación es suficiente o deficiente ante las NEE de sus alumnos y alumnas, siendo éste el objetivo principal del mismo.

Para dar respuesta a éste y a los demás objetivos que se detallan en el siguiente punto sería conveniente un estudio cualitativo en profundidad, con entrevistas con cada uno de los maestros y maestras que han formado parte del mismo, pero la falta de tiempo, recursos y el aspecto económico han hecho que se tome la decisión de llevar a cabo un estudio cuantitativo mediante una encuesta y un cuestionario. La encuesta es una adaptación a educación primaria y a la legislación vigente de una ya utilizada por Hernández y Hospital (1999) en un estudio similar llevado a cabo en Barcelona y con profesores de Educación Física de la etapa de secundaria y que, anteriormente, también utilizaron en otro estudio en Educación Primaria.

Los estudios sobre las actitudes de los maestros y maestras ante la atención a la diversidad presentan diferentes variables relacionadas tanto con el alumnado con NEE como con el propio profesorado. En este trabajo, las variables a estudiar serán aquellas relacionadas con el maestro y maestra (edad, género, experiencia previa, formación, cambio de actitudes).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo principal del estudio, como bien se ha dicho en la introducción, es conocer la formación y la actitud de los docentes especialistas en Educación Física en la etapa de Primaria frente a las NEE de su alumnado. A partir de este objetivo general se generan una serie de objetivos específicos que son los siguientes:

1. Comprobar si el sexo, la edad y la experiencia tienen un papel importante en la actitud de los docentes de EF respecto a la atención a la diversidad.
2. Analizar si los docentes tienen o no limitaciones pedagógicas para hacer frente a las NEE de sus alumnos y alumnas.

3. Conocer si la formación de los docentes tiene relación con su decisión de culpar a la administración de las limitaciones existentes.
4. Comparar la formación de los docentes con lo que piensan de la misma.
5. Conocer si las deficiencias en la formación permanente respecto a la atención a la diversidad en EF son debidas a la falta de demanda del colectivo docente.
6. Comprobar si los profesores se sienten desbordados a causa de las exigencias que implica tener alumnos y alumnas con NEE en el aula.
7. Conocer la implicación y motivación que tiene el grupo de docentes de EF para realizar esfuerzos adicionales para atender a la diversidad y su variación según la edad.

2. METODOLOGÍA.

2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Entre toda la búsqueda bibliográfica llevada a cabo, todos los estudios encontrados, destacaron dos investigaciones llevadas a cabo por Hernández y Hospital (1997 y 1999) en los que realizaban un estudio socioeducativo sobre la situación del profesorado con respecto a los alumnos con NEE en cuanto a formación y actitud en los colegios e institutos de la ciudad de Barcelona.

Desde un principio, el eje clave de este proyecto era algo similar y, tras leer ambos artículos, comprobamos que estos autores ofrecían posibles implicaciones para futuros estudios. Esto nos llevó a decantarnos por realizar un estudio descriptivo similar, siguiendo la línea de investigación cuantitativa, con lo que el diseño de la investigación sigue las líneas planteadas por estos autores en sus estudios precedentes.

Los conceptos clave que nos han hecho formular los objetivos propuestos son los siguientes: Actitud frente a la diversidad, limitaciones pedagógicas, sensibilidad de la administración, medios materiales, formación y demanda de la misma, exigencias que implica la atención a la diversidad y esfuerzos adicionales.

Estos conceptos son la base para la formulación de los objetivos a los que se pretende dar respuesta mediante esta investigación.

Pero esta investigación procura ir un paso más allá, realizando la comparación de estas variables anteriormente nombradas con otras variables como el sexo, la edad, los años de experiencia o la formación universitaria recibida. Se trata finalmente de un estudio descriptivo transversal, para estimar la distribución de una condición (formación y actitud) en un momento dado.

2.2. PARTICIPANTES.

La población del estudio la constituyen los 31 Colegios de Educación Primaria de Jaén capital (58,1 % de centros públicos y 41,9 % de centros concertados). En todos estos centros se imparte la etapa de Educación Primaria, en la mayoría de

ellos también la etapa de Educación Infantil y en algunos incluso Secundaria Obligatoria y Bachiller. Destacar también que existe un total de 57 maestros y maestras especialistas en Educación Física. Esta población no es muy grande, pero, a pesar de ello, se ha podido utilizar una muestra aleatoria de 35 sujetos, representando el 61,5 % del total.

Los maestros y maestras que contestaron al cuestionario tienen edades que oscilan entre los 19 y los 53 años con una edad media de 35,14 años, siendo el 25,7 % mujeres y el 74,3 % hombres (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del sexo.

Sexo	Masculino	Recuento	26
		% del total	74,3 %
	Femenino	Recuento	9
		% del total	25,7 %
Total		Recuento	35
		% del total	100 %

Tabla 2. Distribución de la muestra según la edad (intervalos).

Edad	19-29 años	Recuento	12
		% del total	34,3 %
	30-39 años	Recuento	14
		% del total	40 %
	40-53 años	Recuento	9
		% del total	25,7 %
Total		Recuento	35
		% del total	100 %

La media de antigüedad en la profesión es, dentro de la distribución por intervalos, de 2,49, lo que significa que la media está en el segundo grupo de años, entre 6 y 10, aproximadamente 8 años (tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la muestra en función de la experiencia como docentes (intervalos).

Experiencia	0-5 años	Recuento	14
		% del total	40 %
	6-10 años	Recuento	5
		% del total	14,3 %
	11-15 años	Recuento	8
		% del total	22,9 %
	16-20 años	Recuento	1
		% del total	2,9 %
	Más de 20 años	Recuento	7
		% del total	20 %
Total		Recuento	35
		% del total	100 %

En la tabla 4 se muestra la situación de los componentes de la muestra en el momento en que contestaron al cuestionario. Del total, 11 (31,4 %) son funcionarios, 8 (22,9 %) son interinos y el resto, el 45,7 % han respondido otros, esto es, o maestros y maestras en prácticas o que ejercen su labor en colegios concertados.

Tabla 4. Distribución de la muestra en función de su situación actual.

Situación actual	Funcionario	Recuento	11
		% del total	31,4 %
	Interino	Recuento	8
		% del total	22,9 %
	Otros	Recuento	16
		% del total	45,7 %
		total	
Total		Recuento	35
		% del total	100 %

En el 91,4 % de los centros existen alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, mientras que en las clases de Educación Física de los maestros y maestras encuestados, desciende al 71,4 % la presencia de este tipo de alumnado (tablas 5 y 6).

Tabla 5. Distribución de la muestra en función de si hay alumnos con NEE en sus centros.

Alumnos NEE en el centro	Si	Recuento	32
		% del total	91,4 %
	No	Recuento	3
		% del total	8,6 %
Total		Recuento	35
		% del total	100 %

Tabla 6. Distribución de la muestra en función de si hay alumnos con NEE en sus clases de Educación Física.

Alumnos NEE en EF	Si	Recuento	25
		% del total	71,4 %
	No	Recuento	10
		% del total	28,6 %
Total		Recuento	35
		% del total	100 %

Como puede verse en la tabla 7, un 37,1 % de los encuestados ha realizado cursos específicos sobre la temática, además de su formación inicial de Magisterio. La mitad de los docentes encuestados (48,6 %) sólo han adquirido conocimientos a través de las asignaturas específicas de su carrera de Magisterio, además, otros 5 (16,5 %) los han perfeccionado mediante las licenciaturas de Psicopedagogía, Psicología e INEF.

Tabla 7. Distribución de la muestra en función de la formación que han tenido.

Formación	Magisterio	Recuento	17
		% del total	48,6 %
	Psicopedagogía	Recuento	2
		% del total	5,7 %
	Psicología	Recuento	1
		% del total	2,9 %
		total	
	Cursos sobre la temática	Recuento	13
		% del total	37,1 %
	Otros	Recuento	2
		% del total	5,7 %
Total		Recuento	35
		% del total	100 %

2.3. INSTRUMENTOS.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario (Anexo 1) que analiza la formación y actitud de los docentes especialistas en Educación Física de acuerdo a las Necesidades Educativas Especiales de sus alumnos y alumnas.

Durante la búsqueda bibliográfica se encontró un estudio similar a éste en el cual se utilizaba un cuestionario elaborado por los propios autores (Hernández y Hospital, 1999) adaptado de un cuestionario ya existente utilizado por Barroso (1991). Este cuestionario, a su vez, fue modificado para nuestro estudio, adaptado a la legislación vigente y a la etapa educativa que proponemos, Educación Primaria (El cuestionario original de Hernández y Hospital era para Secundaria, aunque previamente también realizaron otro estudio parecido en la etapa de Primaria).

El cuestionario busca formular más de una pregunta para comprobar cada objetivo; bien una en positivo y otra en negativo, bien una en preguntas abiertas y otra en cerradas, con el objetivo de minimizar la subjetividad inducida por la formulación o la situación en el cuestionario de las preguntas, o, al menos, detectarla en el momento en que se produzcan respuestas contradictorias (Hernández y Hospital, 1999).

Durante la elaboración de la encuesta, estos autores (Hernández y Hospital, 1999), fueron añadiendo cuestiones para aumentar el número de respuestas y variables. Añadieron aspectos como la experiencia previa con alumnado con NEE (Rizzo y Vispoel, 1992), sexo y edad (Marston y Vispoel, 1983; Rizzo y Vispoel, 1991) o la experiencia educativa en general (Salomon y Lee, 1991) y propuestas de formulación hechas por Verdugo (1994). Además, los propios autores, Hernández y Hospital, añadieron cuestiones propias como la demanda para realizar cursos adicionales de atención a la diversidad o si existe desgana ante la realización de esfuerzos adicionales y dos preguntas para definir más la muestra: si existe alumnado con NEE en el centro y si este alumnado realiza clases de Educación Física. Estas dos últimas variables son muy convenientes debido a la imposibilidad de obtener estos datos a través de la Administración educativa.

El cuestionario está dividido en dos partes. La primera parte es una encuesta donde se han pedido datos como la edad, el sexo, la experiencia docente, la situación actual y la formación, además de otras preguntas tanto abiertas como cerradas sobre diferentes aspectos de la atención a la diversidad.

La segunda parte es el cuestionario en sí, compuesto por veintidós ítems tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta, desde totalmente en desacuerdo (-2) hasta totalmente de acuerdo (+2). Pasando por bastante en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y bastante de acuerdo.

El cuestionario utilizado no tuvo grandes modificaciones antes de comenzar este estudio, por lo que no se hizo necesario una validación del mismo al haber sido ya utilizado en otros grandes estudios similares.

2.4. VARIABLES DEL ESTUDIO.

- Variables cualitativas: Sexo y formación.
- Variables cuantitativas: Ítems tipo Likert, edad y experiencia.

2.5. PROCEDIMIENTO.

Desde un principio, el modo de llevar a cabo correctamente esta investigación se pensó que podría ser de manera descriptiva. Pero lo primero que se hizo, antes de decidir nada, fue una búsqueda de bibliografía, para comprobar cómo se han llevado a cabo en el pasado investigaciones del mismo tipo.

Tras esta búsqueda bibliográfica se encontró el cuestionario de Hernández y Hospital (1999) que evaluaba la formación y la actitud del profesorado ante la atención a la diversidad y a las NEE de su alumnado. Este cuestionario, ya validado, fue adaptado a nuestras necesidades de investigación y ya se decidió finalmente por la realización de un estudio descriptivo.

Una vez preparado el instrumento de evaluación se procedió a la búsqueda de la muestra. Para ello se utilizó el buscador de centros la página Web de la Consejería de Educación (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>) de la Junta de Andalucía. Se encontraron 32 centros con las características de la investigación, de los que, finalmente, se utilizaron 31, ya que en uno de ellos no había ningún docente especialista en Educación Física. Con el listado final de centros terminado, se procedió a comunicar a los docentes el propósito de nuestra investigación. Se explicó en qué consistía y se presentó una hoja de autorización del director del centro en aquellos que lo solicitaran.

El siguiente paso fue contactar con cada uno de los maestros y maestras componentes de la muestra, bien vía telefónica, bien vía e-mail o bien cara a cara en sus respectivos centros. Se explicó en primera persona todo lo relacionado con la investigación y se resolvieron las dudas que pudieran surgir, finalmente se entregó el cuestionario (vía email o en papel) para que lo contestaran.

El objetivo es recopilar toda una serie de datos e informaciones acerca de la formación y actitud de los maestros y maestras de Educación Física en la etapa de primaria, en la ciudad de Jaén, ante las NEE de su alumnado.

Una vez recogidos los cuestionarios, fueron archivados y clasificados en una base de datos para su posterior análisis, que se realizó mediante el programa estadístico SPSS statistic 19 con el propósito de descubrir las posibles relaciones entre las actitudes de los docentes y los déficits en su formación.

El análisis de los datos seguirá el formato establecido en los objetivos. Para cada uno de ellos se utilizarán y analizarán todas aquellas preguntas de la encuesta y el cuestionario que sirvan para comprobarlos.

3. RESULTADOS.

Conocida la distribución de la muestra en función del sexo, edad, experiencia docente, la situación actual y de si hay alumnado con NEE en sus centros y en sus clases de Educación Física, se comienza este apartado con los resultados en función de los objetivos planteados anteriormente.

El primer paso es analizar los estadísticos descriptivos, porcentajes y frecuencias de las preguntas del cuestionario que se van a utilizar para dar respuesta a los objetivos propuestos.

Podemos comprobar que no hay ningún maestro ni maestra que no conozca la legislación actual en cuanto al tema de la atención a la diversidad.

En cuanto a la formación inicial en esta materia, el 62,9 % de los maestros y maestras encuestado piensa que no es la adecuada, aún así, sólo la mitad ha realizado actividades de formación complementaria. Pese a la escasa formación, la gran mayoría creen poder realizar una adaptación curricular individualizada.

Estos resultados contrastan con los de la siguiente pregunta, donde los docentes encuestados piensan que su formación para la docencia de alumnos con NEE básicamente falla en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas (48,6 %), aunque sí es verdad que otros tantos piensan que falla en la metodología individualizada y trabajo cooperativo (17,1 %) o en la evaluación y seguimiento (17,1 %).

Los maestros y maestras componentes de la muestra piensan que la puesta en práctica de la atención a la diversidad lleva consigo problemas para llevar a cabo la enseñanza de alumnos normales (37,1 %), problemas para atender a los alumnos integrados (25,7 %) y otros problemas como atender perfectamente y con atención a los alumnos con NEE, falta de medios y recursos tanto materiales como humanos, adaptaciones curriculares, la preparación de la clase o la falta de tiempo.

También podemos comprobar que un gran número de docentes (65,7 %) piensan que el rechazo de muchos de sus compañeros hacia la integración se debe a la sensación de imposibilidad de llevar a cabo con eficacia su enseñanza ante la presencia de niños con problemas. Otros tantos, el 31,4 % creen que esto es causado por la creencia de que es mejor la enseñanza de los niños disminuidos en centros específicos. También existen otros motivos para pensar que existe rechazo de cierta parte del profesorado para atender a la diversidad, motivos como la falta

de tiempo para atender varias necesidades a la vez, la fluidez para llevar a cabo la clase se ve afectada, el miedo a tener que cambiar las estrategias o no tener la formación específica.

En la pregunta 16 del cuestionario, se le pide a los encuestados que ordenen, según su importancia, las actitudes que debe tener un profesor de Educación Física para la enseñanza de alumnos y alumnas con NEE. Para los resultados se han tomado sólo las dos primeras respuestas de cada encuestado. Así, en primer lugar, las dos que predominan son la capacidad de empatía y la paciencia, mientras que en segundo lugar, las más valoradas son la comprensión y, de nuevo, la paciencia y la capacidad de empatía.

En la primeras de las preguntas tipo Likert se puede observar que casi la mitad de los componentes de la muestra están totalmente de acuerdo o bastante de acuerdo en que la integración de alumnos y alumnas con NEE en las clases de Educación Física es posible.

La gran mayoría de los docentes encuestados no están de acuerdo en afirmar que la administración dedica los medios suficientes para la formación permanente del profesorado, pues el 31,4 % está totalmente en desacuerdo, el 31,4 % está bastante en desacuerdo y el 31,4 % no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Solamente un ligero 5,7 % de los encuestados están bastante de acuerdo en afirmar lo anterior.

La siguiente pregunta presenta respuestas muy diversas, pero viendo los porcentajes en las respuestas, se puede deducir que existe una ligera mayoría de docentes que están totalmente de acuerdo en que el profesorado no participa en actividades de formación permanente porque supone esfuerzos adicionales. Destacar también que el 25,7 % no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y que el 20,0 % está bastante de acuerdo.

Un contundente 85,7 % de los encuestados está totalmente de acuerdo en que el trabajo colaborativo entre profesores de apoyo, tutores y otros especialistas mejora la calidad de la enseñanza del alumnado con NEE.

En cuanto a la adecuación del profesorado para hacer frente a la enseñanza de niños y niñas con NEE, destaca la unanimidad, pues el 37,1 % están o totalmente o bastante en desacuerdo, y también el 37,1 % están totalmente o bastante de acuerdo. Solo el 25,7 % dice no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Por lo general, los docentes están de acuerdo en que la integración ha promovido el interés por el perfeccionamiento profesional, pues el 34,3 % está bastante de acuerdo y el 25,7 % totalmente de acuerdo.

Existe bastante unanimidad también en la siguiente pregunta, la gran mayoría del profesorado está bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo en pensar que su formación permanente debería llevarse a cabo por especialistas dentro del mismo centro, con el fin de resolver los problemas reales que les puedan surgir en el trascurso de su actividad docente.

El 48,6 % de los profesores encuestados están totalmente en desacuerdo al afirmar que las funciones del profesor de apoyo son encargarse de la enseñanza del alumnado con NEE mientras el profesor tutor realiza su enseñanza normal. También el 20,0 % está bastante en desacuerdo en afirmar esta cuestión.

También podemos comprobar en los resultados obtenidos que existe una ligera tendencia a pensar que el sistema actual de formación permanente del profesorado no es válido.

La mayoría de los docentes está totalmente de acuerdo en afirmar que la formación permanente es importante para mejorar la labor docente de los profesores con niños de integración. Otros tantos están también bastante de acuerdo con esto.

En la siguiente pregunta, los porcentajes más elevados son los que se corresponden con estar de acuerdo en creer que los responsables de la Administración que están a favor de la integración se preocupan más por decisiones de tipo financiero que por la adecuación educativa en la escuela.

Existe una ligera tendencia a pensar que la integración tiende a ser impuesta más que a realizarse una divulgación y búsqueda de información sobre la misma, el 34,3 % está bastante de acuerdo y el 20,0 % totalmente de acuerdo. Sólo el 11,4 % está bastante en desacuerdo.

Casi la mitad de los componentes de la muestra (42,9 %) está bastante de acuerdo en afirmar que la mayoría de las actuaciones que los profesores hacen con el alumnado normal también son apropiadas para los alumnos y alumnas con NEE.

Aunque el 37,1 % no esté ni de acuerdo ni en desacuerdo en afirmar que la enseñanza diagnóstica la realizan mejor los profesores de Educación Especial, existe una mayoría que está bastante y totalmente de acuerdo en afirmarlo.

Un alto porcentaje de los encuestados (31,7 %) no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación de que los niños con NEE deben centrar la atención del profesor. De las respuestas dadas cabe destacar también que el 28,6 % está bastante de acuerdo con esto.

La mayoría de los componentes de la muestra no están de acuerdo en afirmar que sería conveniente no tener personas con deficiencias diferentes en una misma clase y que para cada NEE se requiere una sesión de Educación Física concreta.

Para dar respuesta a la siguiente pregunta, sí está claro que los docentes están totalmente o bastante de acuerdo en pensar que es aconsejable el apoyo de un profesor de refuerzo en el aula de Educación Física para los alumnos y alumnas con discapacidad sensorial.

El 34,3 % de los maestros y maestras que realizaron el cuestionario no está ni de acuerdo ni en desacuerdo en afirmar que la atención en instituciones especiales de alumnos y alumnas con discapacidad psíquica mejora su dedicación. Es de

destacar también que el 25,7 % está bastante en desacuerdo, y el mismo porcentaje de encuestados está bastante de acuerdo.

También se puede deducir que existe una ligera tendencia a pensar que el alumnado con discapacidad física se sienten a disgusto al no poder rendir como el resto en las clases de Educación Física, pues el 40,0 % del profesorado encuestado está o bastante o totalmente de acuerdo, mientras que el 34,2 % está o bastante o totalmente en desacuerdo.

Una vez analizados las frecuencias y porcentajes de cada ítem del cuestionario, se procede a realizar correlaciones entre aquellos ítems que se requieren para dar respuesta a ciertos objetivos mediante las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney, chi-cuadrado y H de Kruskal-Wallis, además de la correlación de Pearson. El motivo de la utilización de estas pruebas no paramétricas es que la muestra de estudio es muy pequeña no sujeta a prueba de normalidad.

Podemos comprobar mediante la prueba de chi-cuadrado que el sexo no produce diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la actitud de los maestros y maestras especialistas en Educación Física ante la atención a la diversidad.

Las diferencias de edad de los docentes y los años de experiencia, variables que a priori se consideraron como propicias en cuanto al rechazo hacia la integración, no resultan significativas tras la aplicación de la prueba H de Kruskal Wallis.

En la tabla 12 se pueden observar las correlaciones que existen entre la formación de los docentes y aquellos ítems del cuestionario que tienen relación con la formación. Se puede comprobar que si existe correlación estadísticamente significativa, al ser menor del nivel 0,01, entre dos de los ítems. Así, aquellos docentes que piensan que la integración tiende a ser impuesta sin preocuparse por informarse, coinciden en pensar que los responsables de la Administración que están a favor de la integración están más interesados en asuntos financieros que en la adecuación educativa en la escuela.

Tabla 12. Correlaciones entre la formación docente y aquellos ítems que dan respuestas relacionadas con la formación.

Correlaciones						
		¿Cómo ha adquirido sus conocimientos?	La Admon. dedica los medios suficientes	Hay más interés en decisiones de tipo financiero que en la adecuación educativa.	La integración tiende a ser impuesta	¿El sistema de formación inicial es adecuado?
¿Cómo ha adquirido sus	Correlación de Pearson	1	-,304	,051	-,042	,309

conocimientos?	Sig. (bilateral)		,076	,773	,812	,071
	N	35	35	35	35	35
La Admon. dedica los medios suficientes	Correlación de Pearson	-,304	1	-,192	-,252	-,162
	Sig. (bilateral)	,076		,270	,145	,353
	N	35	35	35	35	35
Hay más interés en decisiones de tipo financiero que en la adecuación educativo.	Correlación de Pearson	,051	-,192	1	,624**	,301
	Sig. (bilateral)	,773	,270		,000	,079
	N	35	35	35	35	35
La integración tiende a ser impuesta	Correlación de Pearson	-,042	-,252	,624**	1	,138
	Sig. (bilateral)	,812	,145	,000		,428
	N	35	35	35	35	35
¿El sistema de formación inicial es adecuado?	Correlación de Pearson	,309	-,162	,301	,138	1
	Sig. (bilateral)	,071	,353	,079	,428	
	N	35	35	35	35	35
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).						

La formación de los docentes, referida a magisterio, licenciatura u otros cursos de formación, no produce diferencias estadísticamente significativas en cuanto a su pensamiento de si ésta es buena o mala.

Al comparar mediante estadísticos descriptivos la edad de los docentes encuestados con su implicación y motivación para realizar esfuerzos adicionales en cuanto a la atención a la diversidad, podemos ver que las diferencias existentes no son estadísticamente significativas, a pesar de las diferencias entre medias.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Actualmente, la situación de la Educación Física frente a la atención a la diversidad presenta un reto difícil y un panorama no muy esperanzador, ideas que coinciden con las de Mendoza (2009).

El presente estudio se basa en conocer la actitud y la formación del profesorado ante la diversidad y las NEE de sus alumnos y alumnas.

En relación al primer objetivo, que consistía en comprobar si el sexo, la edad y la experiencia suponen un papel importante en la actitud de los docentes de Educación Física respecto a la atención a la diversidad, los resultados obtenidos permiten concluir que no existen diferencias. En los tres casos, las puntuaciones son similares, ya que las diferencias entre ellas no son estadísticamente significativas, al igual que en los estudios de Hernández y Hospital (1999).

Existen diversos estereotipos dentro del mundo docente que hacen ver que las maestras tienen más empatía que los maestros con niños más pequeños y con problemas. Dentro de la rama de Educación Física en primaria, siguiendo los resultados de nuestra investigación, estos estereotipos no se confirman. Además, también, por qué no, se puede decir que ciertas creencias como que los maestros más “viejos” y con más experiencia tienden a ser menos respetuosos en cuanto a la diversidad, dato que también se desmiente mediante nuestra investigación.

Al comparar estos resultados con otros estudios anteriores, se puede comprobar que son similares a los del estudio de Hernández, Hospital y López (1997).

En cuanto al segundo objetivo, analizar si los docentes presentan limitaciones pedagógicas para hacer frente a las NEE de su alumnado, siguiendo los resultados obtenidos, se puede deducir que los docentes sí son capaces de realizar una adaptación curricular individualizada, con o sin dificultades, pero, a su vez, los propios docentes piensan que su formación falla especialmente en la elaboración de dichas adaptaciones, además de fallar también en la metodología y en la evaluación.

Relacionado con lo anterior está el hecho de que otros obstáculos y dificultades de gran calibre se encuentran en la falta de recursos materiales y personales (Mendoza, 2009).

También, los docentes encuestados piensan que la mayoría de actuaciones que llevan a cabo con los alumnos y alumnas normales, sirven para su alumnado especial, además afirman que los maestros y maestras de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza diagnóstica mejor que los maestros y maestras de educación normal. La gran mayoría de encuestados también aseguran que la enseñanza se llevaría a cabo de mejor manera con el trabajo colaborativo de los tutores, los profesores de apoyo y otros especialistas.

Con todo esto, se puede concluir que los docentes especialistas en Educación Física, pese a afirmar que puede llevar a cabo una adaptación curricular individualizada, sí tienen otras limitaciones pedagógicas para hacer frente a las NEE de su alumnado.

Estos resultados son similares a los obtenidos por Hernández y Hospital (1999) en su investigación sobre la misma temática llevada a cabo en los centros de secundaria de la ciudad de Barcelona. También se puede comparar con los resultados de la investigación de Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino

(2005) sobre actitud de los maestros de Educación Física ante las NEE en primaria, que decían que el 20 % de los docentes que formaban parte de su estudio no sabía siquiera lo que es un alumno o alumna con NEE.

En lo relativo al objetivo tres, conocer si los diferentes tipos de formación docente tienen que ver con su decisión de culpar o no a la administración de las limitaciones existentes, cabe destacar que no existen relaciones estadísticamente significativas. Existe una correlación entre dos de los ítems que dan respuesta a este objetivo, así, los que piensan que en la administración están más preocupados por temas de tipo financiero que por temas de tipo educativo también piensan que la integración tiende a ser impuesta más que a realizarse una divulgación y ampliación de información sobre la misma.

En general, sí existe una tendencia a culpar a la Administración de las limitaciones existentes y le atribuyen una falta de sensibilidad respecto a la atención a la diversidad, hechos que coinciden con los resultados de la investigación de Hernández, Hospital y López (1997) que realizaron en los colegios de primaria de Barcelona.

El cuarto objetivo planteado trata de comparar la formación de los docentes encuestados con lo que piensan acerca de la misma. En los resultados obtenidos se puede comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la formación y el pensamiento sobre la misma.

Con respecto a la formación también se formuló el objetivo número cinco, el cual trata de conocer si las deficiencias que se producen en la formación continua son causadas por la falta de demanda del colectivo docente. Se puede concluir que las deficiencias, o, al menos, una de las causas de las mismas, sí son debidas a la falta de demanda del colectivo docente, además, no es elevado tampoco el número de docentes que afirma haber realizado cursos de formación permanente.

Estos resultados relacionados con la formación también coinciden con los obtenidos en Barcelona por Hernández y Hospital (1999) en su investigación llevada a cabo en los institutos de secundaria. Estos autores concluyeron que el profesorado encuestado no mostraban interés por realizar cursos de formación permanente, además, todos sus resultados afirmaban que existía una clara deficiencia en el desarrollo profesional de los profesores y profesoras ante su alumnado con NEE. También, otros autores como Jin, Yun y Wegis (2013) afirman que los profesores no están bien preparados para dirigir las NEE de su alumnado en las clases de Educación Física.

Por el contrario, Díaz de Cuero (2009), aunque afirmó que el profesorado no se encuentra lo suficientemente formado para hacer frente a las NEE, manifestando dificultades en la formación, sí concluye que el profesorado demanda recursos para mejorar su intervención, hecho que choca con nuestros resultados.

El penúltimo objetivo formulado, el seis, pretende comprobar si existe un desbordamiento por la presencia de alumnos y alumnas especiales en clase. No existen diferencias entre aquellos que piensan que los niños y niñas con NEE deben centrar la atención del profesor y aquellos que piensan lo contrario, también, existe una tendencia a pensar que no se debe hacer una sesión de Educación Física

específica para cada necesidad ni que no debe haber dos alumnos o alumnas con distintas necesidades en la misma clase.

Por todo esto, en relación al objetivo seis, se puede concluir que no existe un desbordamiento por la presencia de alumnos y alumnas especiales en clase. Todo esto tiene relación con algunos de los resultados de estudio anteriormente citado de Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005). Entre sus resultados cabe destacar, siguiendo la temática de nuestro objetivo seis, que menos de la mitad de los docentes encuestados recomiendan el aula de integración para aquellos alumnos con NEE, también la mayoría de los docentes piensan que la integración es necesaria y piensan que la presencia de este tipo de alumnado no perjudica al resto.

También, Vickerman y Coates (2009) afirman que muchos docentes denuncian la falta de formación frente a las NEE y no se encuentran bien dispuestos a trabajar con este tipo de alumnado.

El último objetivo de nuestra investigación trata de conocer si la edad tiene relación con la implicación y la motivación de los docentes para realizar esfuerzos adicionales para atender a la diversidad.

Aunque los ítems utilizados para dar respuesta a este último objetivo son diferentes a los que dan respuesta al primero, el resultado es similar, ya que también se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al papel de la edad a la hora de motivar e implicar a los docentes para realizar esfuerzos adicionales.

Como se dijo anteriormente, el sexo no produce diferencias en la implicación, motivación y actitud de los docentes, resultados similares a los de Hernández, Hospital y López (1997).

Una vez expresados y comparados todos nuestros resultados, podemos concluir:

- La actitud de los maestros y maestras especialistas en Educación Física hacia la atención a la diversidad y la integración de su alumnado con NEE es positiva.
- En cuanto a la actitud y la motivación, no existen diferencias estadísticamente significativas por el sexo, la edad, la experiencia y la formación.
- Aunque los docentes reconocen sus limitaciones pedagógicas para hacer frente a la diversidad, es cierto que parte de la culpa se la echan a la Administración.
- Otra parte de las deficiencias en la formación de los docentes es causada por la falta de demanda e implicación de actividades y cursos de formación docente en cuanto a la atención a la diversidad.

Cabe destacar que, Hernández, Hospital y López, en su estudio de 1997 de actitud y formación de los maestros y maestras especialistas de Educación Física en Primaria en la ciudad de Barcelona, proponía realizar estudios similares al suyo en lugares diferentes y tras las Reformas Educativas. Así pues, otra conclusión que podemos sacar de nuestra investigación es que, aun habiendo existido cambios

legislativos, Reformas Educativas y habiéndose llevado a cabo en una población de zona opuesta de España, los resultados siguen siendo similares.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alemaný, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 11 (34), 183-215.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*. 17 (4), 601-606.

Barroso, E. (1991). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú.

Cabrerizo, J., Rubio, M.J. & Castillo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.

Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 9 (35), 322-348.

Hernández, F.J. (2000). La educación física, el deporte y la diversidad en Secundaria. *Apunts: educación física y deportes*, 60, 6-12.

Hernández, F.J. y Hospital, V. (1999). Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona. *Apunts: Educación física y deportes*, 56. 48-56.

Hernández, F.J., Hospital, V. y López, C. (1997). Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en primaria. *Apunts: Educación física y deportes*. 51, 70-78.

Jin, Y., Yun, J. y Wegis, H. (2013). Changing Physical Education Teacher Education Curriculum to Promote Inclusion. *Routledge*. 65, 372-383.

Mendoza, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 43-56.

Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S.Stainback y W.Stainback (eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea

Vickerman, P. y Coates, J.K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspective on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (2), 137-153.

6. ANEXOS.

CUESTIONARIO UTILIZADO

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

PROTOCOLO DEL CUESTIONARIO

Le agradecemos de antemano su colaboración en este trabajo. Con él pretendemos dar a conocer la situación en que se encuentra la formación y la actitud del profesorado con respecto a la atención a la diversidad en la Educación Física en los centros docentes de Educación Primaria de Jaén capital. Para ello le pedimos que responda al siguiente cuestionario con la máxima sinceridad posible.

Su respuesta requiere en la mayoría de casos tan sólo una cruz o una palabra. Excepcionalmente se le piden varias propuestas o algún comentario. El cuestionario tiene una duración entre 15 y 20 minutos. La información será tratada estadística y confidencialmente, ya que no se pretende en ningún momento el análisis individual de los profesores de Educación Física sino del colectivo global.

Para facilitar la agilidad del lenguaje, se han omitido referencias a ambos sexos, siguiendo las indicaciones de la Real Academia Española, sin que esto signifique en ningún caso discriminación alguna.

ENCUESTA

Datos iniciales:

Edad: _____

Sexo: H __ M __

Experiencia docente (años):

- 0-5 años
- 6-10 años
- 11-15 años
- 16-20 años
- Más de 21 años

Situación actual:

- Funcionario
- Interino
- Otros...

¿Cómo ha adquirido sus conocimientos sobre atención a la diversidad y Necesidades Educativas Especiales?

- Asignaturas de su especialidad de Magisterio
- Licenciatura en Psicopedagogía
- Licenciatura en Psicología
- Cursos sobre la temática
- Otros. Diga cuáles:.....

¿El centro donde trabaja tiene alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

SI NO

¿Existen alumnos con Necesidades Educativas Especiales en sus clases de Educación Física?

SI NO

1. ¿Conoce las propuestas que plantea la Legislación Educativa vigente sobre la atención a la diversidad?

- Las conozco plenamente
- Las conozco ligeramente
- No las conozco

2. ¿Ha participado en actividades de formación permanente sobre alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

SI NO Si la respuesta es SI, señale que actividades:

3. ¿Ha solicitado a la Administración cursos de formación relacionados con la atención a la diversidad?

SI NO Si la respuesta es SI, señale si se los han concedido y en qué consistían:

4. ¿Cree que el sistema de formación inicial del profesorado es adecuado?

SI NO Si la respuesta es NO, señale las causas:

5. La puesta en práctica de la atención a la diversidad lleva consigo:

- Problemas para llevar a cabo la enseñanza de alumnos normales.
- Problemas para atender a los alumnos integrados.
- Conflicto entre profesores.
- Otros problemas (especifíquelos):

6. La formación permanente deberá centrarse ante todo en los siguientes temas:

7. ¿A qué cree que se debe el rechazo de muchos profesores hacia el fenómeno de la integración?

- La comprobación de la imposibilidad de llevar a cabo con eficacia su enseñanza ante la presencia de niños con problemas.
 - La consideración de que es mejor la enseñanza de los niños disminuidos en centros específicos.
 - Otros motivos (especifíquelos):
-
-

8. El profesor que imparte su enseñanza en la escuela ordinaria con niños integrados debe poseer además de la formación adecuada las siguientes actitudes:

9. ¿Considera que puede elaborar una adaptación curricular individualizada en Educación Física?

- Sí
- Sí, pero con dificultades
- No

10. Señala los aspectos concretos en los que falla su formación para la docencia con alumnos con necesidades educativas especiales:

- Elaboración de adaptaciones curriculares individuales
 - Organización de la enseñanza en el aula
 - Metodología individualizada y trabajo cooperativo
 - Evaluación y seguimiento
 - Otros (especifíquelos):
-
-

11. Ordene según su importancia las actitudes personales que cree que el profesor debe tener en la enseñanza de alumnos con Necesidades Educativas Especiales:

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| ___ salud | ___ capacidad de empatía |
| ___ autoaceptación | ___ comprensión |
| ___ sentido ético | ___ paciencia |
| ___ capacidad de trabajo en equipo | ___ sentido positivo de la vida |

A continuación se exponen toda una serie de cuestiones sobre la necesidad y adecuación de la formación permanente en relación a la atención a la diversidad en Educación Física y sobre conocimientos previos de determinadas deficiencias y su inclusión en clase. Señale si en relación con ellas está:

-2: Totalmente en desacuerdo
 -1: Bastante en desacuerdo
 0: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 +1: Bastante de acuerdo
 +2: Totalmente de acuerdo

	-2	-1	0	+1	+2
12. La integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las clases de Educación Física es posible.					
13. La Administración dedica los medios suficientes para la formación permanente del profesorado.					
14. El profesorado de Educación Física no participa en actividades de formación permanente ante la atención a la diversidad motivado por la desgana que produce la realización de esfuerzos adicionales.					
15. El trabajo en equipo de los profesores tutores, de los profesores de apoyo y de otros especialistas mejora la calidad de la enseñanza.					
16. La formación del profesorado es adecuada para hacer frente a la enseñanza de niños con Necesidades Educativas Especiales.					
17. La integración ha promovido el interés por el perfeccionamiento profesional.					
18. La formación permanente del profesorado se debería llevar a cabo en el propio centro de trabajo a través de orientaciones y apoyo de otros profesionales, a fin de resolver los problemas reales que surgen en su actividad.					
19. Las funciones del profesor de apoyo son encargarse absolutamente de la enseñanza de los niños con Necesidades Educativas Especiales mientras el profesor tutor atiende a los demás niños.					
20. La formación permanente del profesorado se debería efectuar mediante la asistencia a cursos específicos impartidos dentro del horario laboral.					
21. El sistema actual de formación permanente del profesorado es válido.					
22. La formación permanente es importante para mejorar la labor docente de los profesores con niños de integración.					
23. Los responsables de la administración que están a favor de la integración están más interesados en decisiones de tipo financiero que en la adecuación educativa en la escuela.					
24. La integración tiende a ser impuesta más que a realizarse una divulgación e información sobre la misma.					
25. La mayoría de las actuaciones que los profesores hacen con los alumnos normales en clase son apropiadas para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.					
26. Los centros tienen los medios y recursos materiales necesarios para la atención a la diversidad.					
27. Los profesores de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo más adecuadamente que los profesores de educación normal.					
28. Los niños con Necesidades Educativas Especiales deben centrar la atención del profesor.					
29. Para cada tipo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales se requiere una sesión de Educación Física concreta					

por lo que no es conveniente tener personas con distintas deficiencias en una misma clase.					
30. Para los alumnos con discapacidad sensorial es aconsejable la presencia de un profesor de refuerzo en el aula de Educación Física.					
31. Para los alumnos con discapacidad psíquica, su atención en instituciones especiales contribuye mejor a su educación.					
32. Los alumnos con discapacidad física se sienten a disgusto al no poder rendir como el resto de sus compañeros en la clase de Educación Física.					

33. En este apartado puede expresar aquellas opiniones respecto al tema de la diversidad que desearía que fuesen oídas por la Administración

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Fecha de recepción: 25/9/2014
Fecha de aceptación: 22/10/2014



Revista Digital de Educación Física

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

INFLUENCIA DE LAS ACCIONES A BALÓN PARADO EN EL FÚTBOL DE ÉLITE NACIONAL E INTERNACIONAL: ANÁLISIS DE LOS FACTORES COMPETICIÓN Y JUGAR COMO LOCAL O VISITANTE.

Salvador Pérez Muñoz

Profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. España.
Email: sperezmu@upsa.es;

Diego Fonseca Alonso

Universidad Pontificia de Salamanca, Grado en Educación Primaria. España.
Email: diego14_barsa@hotmail.com.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar las Acciones a Balón Parado (ABP) en el fútbol de élite, nacional e internacional. Se analizaron un total de 1179 ABP, resultado del estudio de 60 equipos de fútbol, entre primera y segunda división española y liga de campeones, diferenciando entre equipos que juegan como local y visitante. La ABP que tiene mayor importancia en el resultado son los Saques de Esquina, seguida de las Faltas y en menor medida de los Penaltis. No existen diferencias significativas entre jugar como Local o Visitante en lo que se refiere al total de Goles que se consiguen mediante las ABP. Sin embargo sí que hay diferencias significativas en lo que se refiere al nivel competitivo entre Segunda División y Liga de Campeones, donde los goles que se consiguen en ABP son un factor determinante del resultado final de los equipos. Y especialmente relevantes para los equipos que actúan como equipo local.

PALABRAS CLAVE:

Fútbol, Acciones a Balón Parado, Córner, Faltas y Penaltis.

1. INTRODUCCIÓN.

El fútbol es un deporte colectivo y su estudio es más complejo que en los deportes individuales, porque los factores que afectan al rendimiento son mayores y más amplios (Palau, López & López, 2010).

El análisis de la competición y del deporte por medio de la observación (Ardá, Maneiro, Rial, Losada & Casal 2014) es uno de los recursos más importantes para mejorar el conocimiento del juego (Mombaerts, 2000) y una de las fuentes de información más importante (Castellano, 2000; Garganta, 2000; Hughes, 1996). Es necesaria para su posterior aplicación en el entrenamiento (Borrás & Sainz, 2005). Su estudio nos permite extraer las conductas de los jugadores (Palau et al., 2010) que nos proporcionan información sobre el juego real y su realidad contextual, de un modo específico de juego que queremos conocer e investigar (Lames & McGarry, 2007), ya que en fútbol todas las acciones requieren de distintos jugadores e interacciones entre ellos. (Palau et al.) Éste conocimiento será la base que apoye la toma de decisiones de los entrenadores (Vales, Areces, Blanco & Arce, 2011).

Si lo comparamos con el resto de deportes colectivos modernos, el fútbol es uno de los deportes que menor número de tantos, puntos o goles se consiguen (Abt, Dickson & Mummery, 2002). Con el fin de buscar nuevas fórmulas para poder mejorar el número de goles marcados por los equipos, distintos autores han analizado y reflexionado sobre esto y la forma de consecución de los goles (Ardá et al., 2014; Carey et al., 2001; Faria & Tavares, 1996; Saraiva, 2007), especialmente en las Acciones a Balón Parado (ABP).

Las Acciones a Balón Parado (ABP) son acciones que reanudan el juego tras una interrupción establecida por el reglamento, que condicionan de manera significativa el desempeño de los futbolistas en el contexto de juego (Ardá et al.; Silva, 2011). Por lo tanto, se pueden considerar como acciones estáticas dentro de un contexto dinámico. Es uno de los aspectos ofensivos más favorables que tienen estas acciones.

Son responsables del reinicio del juego con una ventaja espacial reglamentaria que no sucede en el transcurso del juego dinámico (Ardá et al.). La reanudación del juego se realiza mediante un saque a balón parado ya sea con la mano, saque de banda, o con el pie: como los saques de esquina, penaltis, saques de centro y/o tiros libres.

Durante los últimos años se aprecia un aumento del número de estudios e investigaciones que se centran en el estudio de las ABP y de su incidencia en el fútbol (Acar, Yapicioglu, Arikan, Yalcin, Ates & Ergun, 2009; Ardá et al.; Grehaigne, Marchal & Duprat, 2002; Mombaerts, 2000; Perea, 2008; Sánchez, García, Martín, Ramos, Arriaza, & Da Silva, 2012; Silva, 2011; Taylor, James & Mellalieu, 2005; Yamanaka, Liang & Hughes, 1997). Castelo (2009, citado por Arda et al.) llega a afirmar que estas situaciones son, en muchas ocasiones, las que deciden el vencedor en un duelo entre equipos del mismo nivel de rendimiento. El saque de esquina o córner es la ABP más estudiada por su importancia en el resultado (Ardá et al.; Borrás & Sainz, 2005; Márquez & Raya, 1998; Mota, 2007; Olsen & Larsen, 1997; Pino, 2002; Sánchez et al., 2012; Yamanaka, Nishikawa, Yamanaka & Hughes, 2002).

Por lo tanto, el hecho que sean consideradas como acciones clave en el desarrollo del juego y del resultado final, es motivo más que suficiente para analizar las Acciones a Balón Parado (ABP) en Fútbol, con el fin de ofrecer datos que sirvan para su entrenamiento y posterior aplicación a la competición, en cada uno de los tres niveles competitivos analizados.

El objetivo que nos proponemos en esta investigación es analizar y comparar las Acciones a Balón Parado (saques de esquina, faltas y penaltis) y su eficacia en el fútbol de élite nacional e internacional y determinar si el nivel competitivo y el jugar como local o visitante influyen en ellas y en los goles conseguidos por los equipos.

2. MÉTODO.

2.1. METODOLOGÍA:

De acuerdo con Anguera, Blanco, Losada & Hernández (2000), la metodología observacional constituye una de las opciones de estudio científico del comportamiento humano que reúne especiales características en su perfil básico, también llamada natura o de observación (Barriopedro & Muniesa, 2012). Así, requiere el cumplimiento de los siguientes requisitos: la espontaneidad de la conducta del individuo a estudiar dentro de un contexto natural, que se trate de un estudio preferentemente ideográfico, y la utilización de instrumentos de observación ad hoc, que utiliza como instrumento la categorización de las acciones que acontecen durante el partido objeto de análisis (Sánchez et al., 2012) sin manipular la realidad (Barriopedro & Muniesa, 2012).

2.2. MUESTRA:

Se han analizado un total de 60 equipos de fútbol correspondientes a 30 partidos de fútbol de tres niveles competitivos consecutivos: Liga de Campeones, Primera División y Segunda División española, diferenciando entre equipo que actúa como local y visitante.

2.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS:

Se han recogido todos los partidos a través de las grabaciones de los mismos en retransmisiones deportivas en DVD. El instrumento utilizado para recoger los datos de la investigación se compone de una ficha elaborada "ad hoc", sin diferenciar entre primera y segunda parte, donde se recogen (tabla 1): total de ABP, Total de Córner, Total de Faltas, Total de Penaltis, Total de goles, Goles en ABP, Goles de Córner, Goles de Falta, Goles de Penalti y Total Goles con Balón en Juego y todo ello diferenciando si se juega como equipo local o visitante y el nivel competitivo de los equipos: Liga de Campeones, Primera División y Segunda División Española. El motivo principal de este análisis es que a pesar de ser competiciones diferentes, nos centramos en equipos estrictamente profesionales y todos los partidos forman parte del formato de "liga" y "liguilla o fase de grupos", donde el formato de competición se basa en los 3 puntos por partido.

Se recogen y analizan todas las ABP con indiferencia del resultado y la zona del campo en las que se sacan, en todos los partidos objeto de estudio. Sin embargo, las que acaban en gol son analizadas para conocer y determinar la zona del campo en dónde se producen más goles en ABP.

Los datos han sido recogidos a través del programa de análisis de video sportcode, específico para la captura y análisis de cada una de las ABP que se realizan en cada partido y, posteriormente, son analizados por el programa estadístico SPSS 20.

Tabla 1. Datos analizados.

Total ABP	Total Goles	Goles Penaltis
Total Córner	Goles en ABP	Total Goles balón en Juego
Total Faltas	Goles Córner	Nivel competitivo
Total Penaltis	Goles Faltas	Local y Visitante

Las zonas de análisis de los Goles marcos en las ABP son tres: Zona Defensiva que se corresponde con la mitad del campo del equipo que realiza el saque; Zona Ofensiva, que va desde el medio del campo del equipo rival hasta 5 metros de la línea paralela a la línea de penalti y por último, la zona de finalización, que va desde donde acaba la zona anterior hasta la línea de meta.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO:

Se calcularon los estadísticos descriptivos media (\bar{x}) y desviación típica (DT) de las diferentes variables estudiadas. Para el análisis intragrupo, se compararon los datos obtenidos a través de la ANOVA de medidas repetidas, para contrastar si existen diferencias según el nivel competitivo y el factor local – visitante en relación a los goles conseguidos en las ABP. Se han realizado para ello, la prueba de homogeneidad de las varianzas, los descriptivos, con contraste post-hoc con un nivel de significación de 0,05 y la prueba de Scheffé que realiza los contrastes de igualdad de medias dos a dos.

3. RESULTADOS.

El total de ABP han sido de 1179 (tabla 2), siendo el total de 60 equipos analizados, como local y visitante, resultado de un total de 30 partidos objeto de estudio. Con una Media de ABP de 19.65 (± 4.769). Por categorías analizadas en Primera División se produce el mayor número de acciones 418, con una \bar{x} de 20,90 (± 5.077), seguida de la Liga de Campeones con 382 y una \bar{x} de 19.10 (± 4.800) y la categoría que menor número de acciones presenta es Segunda División con un total de 379 y una Media de 18.95 (± 4.395) (tabla 2).

Los equipos que actúan de local y en Primera División son los que realizan mayor número de ABP con 233 acciones y una \bar{x} de 23.30 (± 4.855), seguido por la Liga de Campeones con 214 y una \bar{x} de 21.40 (± 4.195) y por último el Segunda División donde se produce una acción como visitante más que como local (tabla 2).

Tabla 2. ABP en función del Nivel Competitivo y el Factor Local / Visitante.

	Total		1º División		2º División		Liga de Campeones	
	Local	Visitante	Local	Visitante	Local	Visitante	Local	Visitante
N	30	30	10	10	10	10	10	10
Media(\bar{x})	21.20	18.10	23.30	18.50	18.90	19.00	21.40	16.80
DT.	4.766	4.310	4.855	4.249	4.606	4.422	4.195	4.392
Suma	636	543	233	185	189	190	214	168
Total Suma	1179		418		379		382	
Total (\bar{x})	19.65		20.90		18.95		19.10	

La que más se produce son los Saques de Falta con un total de 862 acciones (\bar{x} 14,37 \pm 3.682), seguido por los Saques de Esquina con 311 acciones (\bar{x} 5,18 \pm 2,721) y en menor medida los Penaltis con un total de 8 (\bar{x} 0,13 \pm 0,343) (tabla 3).

Tabla 3. Total ABP y diferencia por Acción.

	ABP	S. ESQUINA	S. FALTAS	PENALTI
N	60	60	60	60
Media	19.65	5,18	14,37	0,13
DT.	4.769	2,721	3,682	0,343
Suma	1179	311	862	8

En lo que se refiere al número total de goles marcados han sido de 120 con una \bar{x} 2.0 (\pm 1.473), de esos en ABP han sido un total de 35 goles (29.17%), con una \bar{x} 0.58 (\pm .743), mientras que con el balón en juego se obtienen 85 goles (70.83%) con \bar{x} 1.42 (\pm 1.293) (anexo 1).

Los equipos que actúan como locales marcan más goles totales y por categorías, siendo la Segunda División en la que más goles se marcan (\bar{x} 3.50, \pm 1.900), mientras que no existen diferencias entre Primera División y Liga de Campeones como locales, sin embargo en el caso de Visitantes sí que existen mayores diferencias entre ambas (\bar{x} 1.50, \pm 0.707; \bar{x} 1.10, \pm 1.197, respectivamente) (anexo 2).

Los equipos que actúan como locales marcan más goles en el cómputo total 23 (65,71%, \bar{x} 0.77, \pm 0.858). De nuevo, como se puede ver en la tabla 4, la Segunda División Española la que más goles consigue jugando como Local 14 (70%, \bar{x} 1.40, \pm 0.966) y el que menos los que actúan como visitante en Liga de Campeones con 2 (40%, \bar{x} 0.20, \pm 0.422).

Tabla 4. Goles en ABP en función del Nivel Competitivo y el Factor Local y Visitante.

	Total ABP		1º División		2º División		Liga de Campeones	
	Local	Visitante	Local	Visitante	Local	Visitante	Local	Visitante
N	30	30	10	10	10	10	10	10
Media	0.77	0.40	0.60	0.40	1.40	0.60	0.3	0.20
DT.	0.858	0.563	0.699	0.516	0.966	0.699	0.483	0.422
Suma	23	12	6	4	14	6	3	2
%	65.71	34.28	60	40	70	30	60	40
Total	35		10		20		5	

Del total de goles marcados en ABP (anexo 3), el mayor porcentaje de ellos se consiguen gracias a los Saques de Esquina con un total de 17 (48.57%, \bar{x} 0.28, ± 0.490), seguido de los Saques de Falta con 11 (31.42%, \bar{x} 0.18, ± 0.431) y en último lugar de Penalti con 7 (20.01%, \bar{x} 0.12, ± 0.324). Y todos los casos al jugar como local se obtienen más goles en ABP. Especialmente importante, es el caso de los Saques de Esquina donde se consiguen como Local el 76,47% de los Goles, frente al 23.53% de los visitantes (tabla 5). En 2° División y en Saques de Esquina es dónde se obtienen más Goles en ABP (anexo 4).

Tabla 5. Goles en ABP, por tipo de ABP y por Factor Local y Visitante.

	ABP		S. ESQUINA		S. FALTAS		PENALTI	
	Local	Visitante	Local	Visitante	Local	Visitante	Local	Visitante
N	30	30	30	30	30	30	30	30
Media	0.77	0.40	0.43	0.13	0.20	0.17	0.13	0.10
DT.	0.858	0.563	0.568	0.346	0.407	0.461	0.346	0.305
Suma	23	12	13	4	6	5	4	3
%	65.71	34.28	76.47	23.53	54.54	45.45	57.14	42.86
Total Gol	35		17		11		7	

Por zonas de consecución de gol, todos los goles conseguido de ABP (35) se producen entre la zona son ofensiva y la zona de finalización. En ningún caso se consiguen goles desde la zona defensiva. Lógicamente, todos los penaltis y saques de esquina que acaban en gol lo hacen en la zona de finalización y tan sólo 2 Faltas acaban en gol en esta zona, frontal del área de meta. Mientras que en la zona ofensiva se consiguen marcar más goles de faltas con un total de 9. De total, 7 (20%) sirven para empatar el partido, 16 (45,7%) sirven para adelantar al equipo en partido y 12 (34,3%) sirven para anotar, pero no afectan al resultado final ya que ni sirven para empatar ni para ganar.

Tabla 6. Goles en ABP en función de la zona del campo.

	Zona Ofensiva			Zona Finalización		
	1° Div	2° Div	L.C.	1° Div	2° Div	L.C.
S. E.	--	--	--	6	10	1
Faltas	2	4	3	0	2	0
Penalti	--	--	--	2	4	1

En el factor competición (1ª división, 2ª división y Liga de Campeones), existen diferencias significativas en el total de Goles en ABP, mientras que no existen con el resto de variables analizadas: Total ABP, Número de goles marcados y Número de Goles con Balón en Juego y factor competición (tabla 7).

Tabla 7. Anova del Factor Competición.

	ANOVA de un factor			
	total ABP	Total Goles ABP	Número de Goles Marcados	Goles en juego
F	1,037	6,215	2,233	,184
Sig.	,361	,004	,117	,832

Las diferencias significativas en el caso del Total de Goles en ABP son las que se producen entre Segunda División y Liga de Campeones ($\leq 0,04$) (tabla 8).

Tabla 8. Total Goles en ABP y Diferencias Significativas.

Comparaciones múltiples					
Scheffé					
Variable dependiente	(I) Categoría	(J) Categoría	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
total ABP	Primera División	Segunda División	1,950	1,507	,438
		Liga de Campeones	1,800	1,507	,494
	Segunda División	Primera División	-1,950	1,507	,438
		Liga de Campeones	-,150	1,507	,995
	Liga de Campeones	Primera División	-1,800	1,507	,494
		Segunda División	,150	1,507	,995
Total Goles ABP	Primera División	Segunda División	-,500	,217	,078
		Liga de Campeones	,250	,217	,518
	Segunda División	Primera División	,500	,217	,078
		<u>Liga de Campeones</u>	<u>,750*</u>	<u>,217</u>	<u>,004</u>
	Liga de Campeones	Primera División	-,250	,217	,518
		<u>Segunda División</u>	<u>-,750*</u>	<u>,217</u>	<u>,004</u>
Número de Goles Marcados	Primera División	Segunda División	-,750	,456	,267
		Liga de Campeones	,150	,456	,947
	Segunda División	Primera División	,750	,456	,267
		Liga de Campeones	,900	,456	,152
	Liga de Campeones	Primera División	-,150	,456	,947
		Segunda División	-,900	,456	,152
Goles en juego	Primera División	Segunda División	-,250	,415	,834
		Liga de Campeones	-,100	,415	,971
	Segunda División	Primera División	,250	,415	,834
		Liga de Campeones	,150	,415	,937
	Liga de Campeones	Primera División	,100	,415	,971
		Segunda División	-,150	,415	,937

Estas diferencias son especialmente significativas en cuanto a los goles que se consiguen en los Saques de Esquina ($\leq 0,012$) (tabla 9), entre Segunda División y Liga de Campeones.

Tabla 9. Anova del Factor Competición.

ANOVA de un factor			
	Goles de Saque de Esquina	Goles de Falta	Goles de Penalti
F	4,770	1,171	1,118
Sig.	,012	,318	,334

El factor Local – Visitante, presenta diferencias significativas en cuanto el Número de Goles Marcados, Total ABP y en los Goles Marcados con Balón en Juego. Sin embargo no existen diferencias significativas en el Total Goles ABP (tabla 10).

Tabla 10. Anova del Factor Local y Visitante.

ANOVA de un factor				
	total ABP	Total Goles ABP	Número de Goles Marcados	Goles en juego
F	6,982	3,827	11,774	6,853
Sig.	,011	,055	,001	,011

Por último, se producen un elevado número de ABP (1179) en todos los niveles competitivos analizados, con una media de 19.65 ABP, siendo mayor el porcentaje cuando se juega de local. Los goles marcados en ABP suponen el 29,17% del total. El Saque de Esquina es la acción que permite conseguir mayor número de goles, aunque su porcentaje de eficacia es muy pequeño 5,46%. Sólo existen diferencias significativas en el factor competición en el total de Goles en ABP entre Segunda División y Liga de Campeones y especialmente significativas en los Saques de Esquina. Sin embargo, no existen en el caso de jugar como equipo local y/o visitante.

4. DISCUSIÓN.

Del total de ABP el mayor porcentaje se corresponde con las Faltas (\bar{x} 14,37), seguido de los Saques de Esquina (\bar{x} 5,18), datos que coinciden con los extraídos por Sánchez et al. (2012) que lo sitúan entre 5-6 por equipo y partido, y en último lugar los Penaltis (\bar{x} 0,13).

Nuestro estudio no coincide con los realizados por Borrás y Sainz (2005), que indican que el Saques de Esquina es la acción que más produce, siendo el Saque de Falta la acción que más se repite. Si bien, los resultados obtenidos en Saque de Esquina medido por partidos totales, y no diferenciando entre el factor local y visitante, con un total de 10,36 por partido coincide con el rango de resultados obtenidos por Ardá et al., Borrás y Sainz (2005), Mota (2007), Olsen y Larsen (1997), Pino (2002), Sánchez et al. (2012) y Yamanaka et al. (2002), que los sitúa entre 9 y 11 por partido.

En cuanto a la eficacia de los Saques de Esquina tenemos que tan sólo acaban en Gol 17 lo que supone un 5,46%. Datos que están por encima de los extraídos en otros estudios como los realizados por Borrás y Sainz (2005) y Márquez y Raya (1998) con un 2,47% y 2,28% respectivamente, seguido con un 1,6% Sánchez et al. (2012) y Pérez y Vicente (1996) y el menor porcentajes es el obtenido por Silva (2012) con un 1.3%.

Al analizar los datos de forma global, nuestro estudio está en la misma línea de los estudios de Ardá et al., Reina y Hernández (2012), Sánchez et al. (2012), Tapia (2010) y Tapia y Hernández (2011), al considerar que el Saque de Esquina es una acción relativamente frecuente pero que tiene una escasa eficacia para el equipo ejecutor.

Los goles marcados por medio ABP representan el 29,17% del total. Por lo tanto, influyen de forma importante en el resultado, ya que 1 de cada 3 goles que se obtienen se consiguen gracias a las ABP, y en mayor medida cuando se juega de local. Estos datos demuestran la importancia de este tipo de acciones para el resultado final, como en el caso del estudio de Sánchez et al. (2012).

De todas ellas, es el Saque de Esquina la acción con la que se consiguen mayor número de goles y, si además, el equipo juega como Local, el porcentaje se aumenta. Estos resultados no coinciden con los extraídos en otras investigaciones similares Arda et al., Reina y Hernández (2012), Sánchez et al. (2012), Tapia (2010) y Tapia y Hernández (2011).

Por último, el factor Local o Visitante no presenta diferencias significativas en cuanto al Total de Goles que se consiguen mediante las ABP. Sin embargo, el factor competición nos ha permitido comprobar que existen diferencias significativas en el total de Goles que se consiguen a través de las ABP entre Segunda División y Liga de Campeones.

5. CONCLUSIONES.

Las ABP en el fútbol son una acción bastante frecuentemente utilizada en el transcurso de los partidos, pero sin embargo su nivel de efectividad en relación al total de ABP es bastante bajo, en todas las acciones analizadas.

Las variables que influye en si un equipo juega como local o visitante son el total de ABP, Número de Goles Marcados y el Goles marcados en Juego por los equipos, pero no en cuanto a los goles que se consiguen mediante las ABP. Sin embargo, sí que hay en cuanto al nivel competitivo entre Segunda División y Liga de Campeones, donde los goles que se consiguen en ABP son un factor determinante del resultado final. Por lo tanto, a tenor de los resultados obtenidos, a menor nivel competitivo mayor relevancia tienen las ABP en la consecución de goles. Y de todas ellas, es el Saque de Esquina la que más influencia tiene en el resultado final.

Por lo tanto, el entrenamiento ofensivo de las ABP debe estar muy presente, como un contenido destacado del entrenamiento, en todos los equipos y niveles competitivos que actúan como local. Pero de todos ellos, es especialmente relevante en el caso de Segunda División, al presentar el mayor porcentaje de goles obtenido a través de las ABP.

Desde la perspectiva defensiva su entrenamiento, es un elemento que se tienen que tener en cuenta. De hecho, los equipos que disputen sus partidos como visitantes, en todos los niveles analizados, tendrán que incidir de manera directa en la defensa de las ABP, para tener mayores opciones de conseguir resultados favorables, y especialmente relevante en el caso de la Segunda División.

Por último y después de todo el análisis realizado encontramos que es necesario seguir estudiando este tipo de ABP como elemento que afecta al resultado final y al rendimiento de los equipos en competición.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abt, G. A.; Dickson, G. & Mummery, W. K. (2002). Goal scoring patterns over the course of a match: an analysis of the Australian national soccer league. En Spinks, W., Reilly, T. y Murphy, A. (Eds.), *Science and Football IV*. Londres: Routledge, 112-120.

Acar, M. F., Yapicioglu, B., Arikan, N., Yalcin, S., Ates, N. & Ergun, M. (2009). Analysis of goals scored in the 2006 world cup. En T. Reilly y FezaKorkusuz (Eds.), *The Proceedings of the Sixth World Congress on Science and Football, Science and football VI*. Londres: Routledge, 233-242.

Anguera, M.T., Blanco, A., Losada, J.L., & Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*. <http://www.efdeportes.com/efd24b/obs.htm> (consulta efectuada el 15 de julio de 2014).

Ardá, T., Maneiro, R., Rial, A., Losada, J. L., & Casal, C.A. (2014). Análisis de la eficacia de los saques de esquina en la copa del mundo de fútbol 2010. Un intento de identificación de variables explicativas. *Revista de Psicología del Deporte*. 1 (23), 165-172.

Barriopedro, M. I. & Muniesa, C. (2012). Análisis de datos en las ciencias de la actividad física y del deporte. Madrid: Pirámide.

Borrás, D., & Sainz, P. (2005). Análisis del córner en función del momento del partido en el mundial de Corea y Japón 2002. *CCD*. 2 (1), 87-93.

Carey, D. P., Smith G., Smith, D. T., Shepherd, J. W., Skriver, J., Ord, L. et al. (2001). Footedness in world soccer: An analysis of France '98. *European Journal of Sports Sciences*, 19(11), 855-864.

Castellano, J., (2000). Observación y análisis de la acción de juego en el fútbol. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.

Faria, R & Tavares, F. (1996). Estrategia e Tactica nos Jogos Desportivos Colectivos: o comportamento estratégico. Acerca da autonomia da decisão nos jogadores de desportos colectivos. Oporto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física. Universidad de Porto.

Garganta, J., (2000). Análisis del juego en el fútbol. El recorrido evolutivo de las concepciones, métodos e instrumentos. *Revista de Entrenamiento Deportivo*. 14(2), 5-14.

Grehaigne, J. F., Marchal, D. & Duprat, E. (2002). Regaining possession of the ball in the defensive area in soccer. En Spinks, W., Reilly, T. y Murphy, A. (Eds.), *Science and Football IV*. Londres: Routledge, 112-120.

Hughes, M.D. (1996). Notational analysis. En: T. Reilly (ed.). *Science and Soccer*. London: E. y F.N. Spon, 343- 361.

Lames, M. & McGarry, T. (2007). On the search for reliable performance indicators in game sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*. 7(1), 62-79.

Márquez, J.L., & Rayan A. (1998). El córner en el Mundial de Francia'98: análisis y desarrollo. *Train Fútbol*. 32, 8-45.

Mombaerts, E., (2000). Fútbol. Del análisis del juego a la formación del jugador. Barcelona: INDE.

Mota, A. (2007). Actuación defensiva en los córneres. *Training Fútbol*. 140, 20-31.

Olsen, E. & Larsen, O. (1997). Use of match analysis by coaches. En T. Reilly, J. Bangsbo and M. Hugues (Eds.), *Science and Football III*. Londres: E. and F. N. Spon, 209-220.

Palau, J.M.; López, M. & López, M. (2010). Relación entre eficacia, lateralidad, y zona de lanzamiento del penalti en función del nivel de competición en fútbol. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 19(6), 153-66.

Perea, A. E. (2008). Análisis de las acciones colectivas en el fútbol de rendimiento. Tesis Doctoral no publicada. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.

Pérez, L.A. & Vicente, E. (1996). Análisis de la Estrategia a Balón Parado en USA'94. *El entrenador español de fútbol*. 69, 48-57.

Pino, J. (2002). *Análisis funcional del fútbol como deporte de equipo*. Sevilla: Wanceulen.

Reina, A. & Hernández-Mendo, A. (2012). Revisión de indicadores de rendimiento en fútbol. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. 1(1), 1-14.

Sánchez, J., García, J.M., Martín, J.M., Ramos, E., Arriaza, E., & Da Sival, M.E. (2012). Análisis y evaluación del lanzamiento de esquina (córner en el fútbol de alto nivel. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*. 5 (4), 140-146.

Saraiva, N. G. (2007). A importância dos lances de bola parada (libres, cantos e penaltis) no Futebol de 11. Análise de situações finalizadas congolona 1ª Liga Portuguesa 2005/2006 e no Campeonato do Mundo '2006. (Monografía de Licenciatura). Universidad de Oporto. Oporto.

Silva, D. (2011). Praxis de las acciones a balón parado en fútbol. Revisión conceptual bajo la teoría de la praxiología motriz. Tesis Doctoral no publicada. <http://www.tdx.cat/handle/10803/42929>

Tapia, A. (2010). El entrenador en la dirección de equipos de fútbol y factores determinantes en el resultado del partido. Tesis Doctoral no publicada. Málaga: Universidad de Málaga.

Tapia, A. & Hernández-Mendo, A. (2011). Una herramienta para estudiar la Dirección de equipos en fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 11(2),105-113.

Taylor, J. B., James, N. & Mellalieu, S. D. (2005). National analysis of corner kicks in english premier league soccer. En T. Reilly, J. Cabri and D. Araujo (Eds.), *Science and Football V, The proceedings of the Fifth World Congress on Science and Football* (pp. 225-230). Londres: Routledge.

Vales, A., Areces, A., Blanco, H. & Arce, C. (2011). Diseño y aplicación de una batería multidimensional de indicadores para evaluar la prestación competitiva en el fútbol de alto nivel. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 23 (7), 103-112.

Yamanaka, K., Liang, D. & Hughes, M. (1997). An analysis of the playing patterns of the Japan national team in the 1994 World Cup qualifying match for Asia. En T. Reilly, J. Bangsbo and M. Hughes (Eds.), *Science and Football III* Londres: E. and F. N. Spon, 221-228.

Yamanaka, K., Nishikawa, T., Yamanaka, T. & Hughes, M. D. (2002). An analysis of the playing patterns of the Japan national team in the 1998 World Cup for soccer. En Spinks, W., Reilly, T. y Murphy, A. (Eds.). *Science and Football IV* Londres: Routledge, 101-105.

Anexos:

Anexos 1° anexos. Total Goles, Goles en ABP y con Balón en Juego.

	Total Goles	ABP	BALÓN EN JUEGO
N	60	60	60
Media (\bar{x})	2.00	0.58	1.42
DT.	1.473	0.743	1.293
Suma	120	35	85
%	100	29.17	70.83

Anexo 2. Goles en función del Nivel Competitivo y el Factor Local y Visitante.

	Total Goles		1° División		2° División		Liga de Campeones	
	Local	Visitante	Local	Visitante	Local	Visitante	Local	Visitante
N	30	30	10	10	10	10	10	10
Media	2.60	1.40	2.10	1.50	3.50	1.60	2.20	1.10
DT.	1.632	1.003	1.524	0.707	1.900	1.075	1.135	1.197
Suma	78	42	21	15	35	16	22	11
%	65	35	58.3	41.7	68.62	31.78	66.7	33.3

Anexo 3. Goles en ABP y por tipo de ABP.

	ABP	S. ESQUINA	S. FALTAS	PENALTI
N	60	60	60	60
Media	0.58	0.28	0.18	0.12
DT.	0.743	0.490	0.431	0.324
Suma	35	17	11	7
%	100	48.57	31.42	20.01

Anexo 4°. Goles en ABP por nivel competitivo y tipo de ABP.

	1° División			2° División			Liga de Campeones		
	SE	FAL	PEN	SE	FAL	PEN	SE	FAL	PEN
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Media	0.30	0.10	0.10	0.50	0.30	0.20	0.05	0.15	0.05
DT.	0.470	0.308	0.308	0.607	0.571	0.410	0.224	0.366	0.224
Suma	6	2	2	10	6	4	1	3	1
%	60	20	20	50	30	20	20	60	20

Fecha de recepción: 1/9/2014
Fecha de aceptación: 22/10/2014



Revista Digital de Educación Física

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

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y ACTIVIDAD FÍSICA

Guillermo Felipe López Sánchez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia (España).
Email: guillels23@hotmail.com

Laura López Sánchez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia (España).

Arturo Díaz Suárez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia (España).

RESUMEN

El trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) tiene una alta prevalencia en la edad infantil y con frecuencia afecta también a la actividad física, la dieta, el sueño, la imagen corporal, la frecuencia cardiaca, la tensión arterial, la coordinación, la lateralidad.... Por ello, es necesario investigar sobre nuevas alternativas de tratamiento, como la utilización de la actividad física. En este trabajo se realiza una revisión de la literatura al respecto del TDAH como concepto, características e influencia en la persona (sobre todo en la infancia), y su relación con la actividad física.

PALABRAS CLAVE:

TDAH, Actividad Física, Salud, Tratamiento, Infancia, Educación Física Adaptada, Diversidad, Atención alumnado con NEE, Alumnado con trastornos de aprendizaje.

1. EL TDAH.

El trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es una alteración de origen neurobiológico de inicio en la infancia caracterizado por la presencia de niveles clínicos de inatención y/o de hiperactividad-impulsividad (Barkley, 1997; Bitaubé et al., 2009; Cornejo et al., 2005). Se considera que el trastorno está presente cuando estas conductas son más frecuentes e intensas de lo habitual, según la edad y desarrollo del sujeto (Amador et al., 2002). Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de trastornos mentales (APA, 2002) “la característica esencial del TDAH es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar”. Además, la repercusión que el TDAH tiene sobre el desarrollo personal y familiar hacen de esta patología un hecho único en pediatría de atención primaria, neuropsiquiatría, psiquiatría infantil, así como en el medio no sanitario (Fernández & López, 2006b).

2. SÍNTOMAS Y PROBLEMAS ASOCIADOS DEL TDAH.

Los niños y niñas con TDAH suelen presentar además baja competencia social (Fernández Jaén et al., 2011), mayor inadaptación social y escolar (Lewis et al., 2004; Cidoncha, 2010), alteración en dimensiones académicas, relacionales, familiares y clínicas (López-Villalobos et al., 2004), retraso motor y del lenguaje (García García et al., 2008; Vidarte et al., 2009), alteraciones en la motricidad (Herranz & Argumosa, 2000; Harvey et al., 2009; Poeta & Rosa-Neto, 2007) y poca motivación por el deporte (Miranda et al., 2001; Pascual Castroviejo, 2004; Harvey et al., 2009). No obstante, no parece haber una relación directa entre TDAH y obesidad (Lingineni et al., 2012). El TDAH también suele ir acompañado de pérdida de peso (Poulton et al., 2012), de una condición física por debajo de la media (Harvey & Reid, 1997 y 2003) y de una baja coordinación (Chen et al., 2013), así como de bajos niveles de autoestima, de imagen corporal (Frame et al., 2003) y de autoconcepto (Garza-Morales et al., 2007) y alteraciones en la lateralidad (Vidarte et al., 2009; García Marín, 2010). También es común en el TDAH una menor calidad de vida relacionada con la salud (Wehmeier et al., 2012) y problemas y trastornos en el sueño (Schredl et al., 2007; Fajardo, 2008; Konikowska et al., 2012).

2.1. SUBTIPOS DE TDAH

Resultan tres subtipos básicos según el DSM-IV-TR (APA, 2002):

- Subtipo predominantemente inatento/desorganizado: se caracteriza sobre todo por la falta de atención, presentando dificultad en mantener la atención y en la organización y planificación de tareas.
- Subtipo predominantemente hiperactivo-impulsivo: dificultad significativa en autorregular su comportamiento, debido a una disfunción en el control.
- Subtipo combinado: de los tres subtipos, es el que aparece con más frecuencia. Este subtipo se caracteriza por combinar las características principales de los dos subtipos anteriores: inatención e hiperactividad-impulsividad.

3. PREVALENCIA DEL TDAH.

El trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) es, junto con el asma y la obesidad, una de las enfermedades más prevalentes durante la infancia (Artigas, 2006; Buñuel, 2006; Rubió Badía et al., 2006; Fernández Pérez & López Benito, 2006b), siendo uno de los trastornos neurológicos más frecuentes en la edad infantil (Fernández Jáen & Calleja Pérez, 2004; López-Martín et al., 2009; Romero Ayuso, 2006), el principal problema crónico de conducta y de la salud mental infantil (Fernández Pérez & López Benito, 2004; Cornejo et al., 2005; Fernández Pérez & López Benito, 2006a; Fernández Pérez & López Benito, 2006b) y la principal causa de fracaso escolar (Herranz & Argumosa, 2000). Según diversos autores, en algunas aulas se pueden encontrar hasta dos alumnos con este trastorno (Miranda Casas et al., 2002; Orjales, 2002; San Sebastián, 2005; Gallegos, 2010) y el trastorno afecta al 5% de los niños de todo el mundo (Bitaubé et al., 2009; Kaufman et al., 2011), con un predominio en varones sobre niñas (Herranz & Argumosa, 2000; Martínez de Haro et al., 2003; Molero del Rosal, 2009; Navarro-Pardo et al., 2012). Pascual-Castroviejo (2008) va incluso más allá, señalando que hace unos años se estimaba la prevalencia del TDAH en el 4%-6%, pero los últimos estudios epidemiológicos dan cifras que rondan el 20% y hasta los más prudentes sitúan la prevalencia por encima del 10%, según datos de la Asociación Española de Pediatría (Pascual-Castroviejo, 2008).

4. CAUSAS DEL TDAH.

El TDAH es considerado como un síndrome en el que convergen distintos factores causales y trastornos comórbiles asociados (García Lara et al., 2006). No obstante, las teorías que cuentan con mayor evidencia actualmente en la comunidad científica respecto a su etiología contemplan una causa genética y neurológica, es decir, plantean un origen neurofisiológico (Inostroza, 2007). En la misma línea, Bitaubé et al. (2009) señalan que las causas son múltiples, destacando las relacionadas con la herencia y las asociadas a diversas complicaciones prenatales y perinatales. Por último, ciertos autores, como Sibón (2010), afirman que las verdaderas causas de este trastorno aún no están claras y, por tanto, lo más razonable es pensar que en algunos casos de hiperactividad predominan las causas biológicas, en otros las ambientales y, en otros, una mezcla de ambas. Las evidencias etiológicas hasta la fecha sugieren la improbabilidad de encontrar una causa única al trastorno, considerándose más bien la vía final de una serie de vulnerabilidades biológicas que interactúan entre sí y con otras variables ambientales, tanto de orden biológico como psicosocial.

5. DIAGNÓSTICO DEL TDAH.

Conforme a Martínez de Haro et al. (2003) y el Departamento de Educación de la Generalitat Cataluña (2013), el diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es conveniente hacerlo en edades tempranas de la educación primaria y, como indica Bitaubé et al. (2009), debe seguir los criterios establecidos por la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-IV-TR) o la Organización Mundial de la Salud (CIE-10):

"Criterios diagnósticos abreviados de TDAH según el DSM-IV-TR (Bitaubé et al., 2009):

A. Seis o más de los siguientes síntomas han persistido durante los últimos 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

▪ **Inatención**

1. No presta atención suficiente a los detalles y/o comete errores por descuido
2. Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en juegos
3. No escucha cuando se le habla directamente
4. No sigue instrucciones, no termina las tareas escolares, encargos u obligaciones
5. Dificultades para organizar sus tareas y actividades
6. Evita o rechaza realizar tareas que le supongan un esfuerzo mental sostenido (p. ej., deberes escolares)
7. Pierde los objetos necesarios para sus tareas o actividades (p. ej., libros, lápices, agenda)
8. Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes
9. Es descuidado en las actividades diarias (lavarse los dientes, ducharse, hacerse la cama, etc.)

▪ **Hiperactividad-impulsividad**

1. Mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento
2. Se levanta del asiento en clase o en otros lugares donde debe estar sentado
3. Corre o salta en situaciones en que es inapropiado hacerlo
4. Tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio
5. Está siempre en marcha o suele actuar como si tuviera un motor
6. Habla en exceso
7. Contesta o actúa antes de terminar la pregunta
8. Tiene dificultades para esperar su turno
9. Interrumpe las conversaciones o los juegos de los demás

B. Algunos síntomas están presentes antes de los 7 años de edad.

C. Los síntomas están presentes en 2 o más lugares (p. ej., casa y colegio)

D. Clara evidencia de afectación académica, social y ocupacional

E. Exclusión de otros trastornos psiquiátricos/psicológicos que puedan originar una sintomatología similar al la del TDAH."

6. TRATAMIENTO DEL TDAH.

En 1993, Michanie et al. afirmaban que aún no se disponía de un tratamiento curativo para este trastorno, pero ya proponían una serie de medidas terapéuticas eficaces para reducir las manifestaciones, consistentes en la combinación de un abordaje farmacológico (mediante estimulantes) y distintas intervenciones psicoterapéuticas (técnicas de orientación y entrenamiento a padres, de tipo cognitivo-conductual, con el objetivo disminuir el estrés que estas familias suelen presentar).

En las últimas décadas ha aumentado el interés por encontrar soluciones que sean eficaces para reducir el TDAH (Barkley, 1997) y se han realizado diversas aportaciones. Existen tratamientos, en los que se incluyen el psicológico, el psiquiátrico, el farmacológico y la modificación de conducta (García García, 2006). Asimismo, García Chávez & Hernández Vicente (2009) distinguen dos tipos de intervención: tratamiento farmacológico e intervención conductual, mientras que Sances Masero (2009) habla de tres modalidades de intervención del TDAH: farmacológica, psicosocial y combinada (terapia con fármacos y psicosocial). Según Grau Sevilla (2007), las niñas y los niños TDAH están recibiendo tratamiento en un 97.4% de los casos, de los cuales en un 64% de los casos reciben tratamiento combinado (tanto psicológico como con medicación), seguido del tratamiento sólo farmacológico en un 20.2% de los casos, y sólo psicológico en un 13.2%. Un dato a destacar por tanto es que el 84.2% de los niños y niñas con TDAH recibe medicación.

Félix Mateo (2006) señala la conveniencia de combinar, junto con la intervención psicopedagógica, el tratamiento con fármacos. En la misma línea, Bitaubé et al. (2009) indica que el proceso debe incorporar medidas farmacológicas y psicosociales. Fernández Jaén & Calleja Pérez (2004) defienden que la solución más efectiva en el TDAH es el psicoestimulante. Según Ureña Morales (2007), el tratamiento que ha demostrado mayor efectividad es el "multidisciplinar", que combina los siguientes: la psicología, la medicación y la psicopedagogía. Igualmente, Herranz & Argumosa (2000) precisan que se debe abordar el problema de una forma multidisciplinar: Apoyo psicopedagógico, información exhaustiva y tratamiento farmacológico. También Rubió Badía et al. (2006) y Jarque Fernández (2012), indicaron que el tratamiento, en muchos casos, ha de ser multimodal y contextualizado. Siguiendo a Millán Lara (2009), esta intervención multimodal debe incluir psicoeducación y entrenamiento de padres, intervenciones psicológicas-conductuales o cognitivo-conductuales, intervenciones escolares y psicopedagógicas y, si fuese necesario, tratamiento farmacológico. Para Lora Espinosa (2006), los pilares del tratamiento son: plan de acción, educación, tratamiento farmacológico, no farmacológico y revisiones periódicas.

6.1. TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO.

Con respecto al tratamiento farmacológico, el tratamiento de elección es el metilfenidato por su eficacia, seguridad y coste-efectividad (Lora Espinosa, 2006; García García et al., 2008). En cuanto al tratamiento farmacológico diferente al metilfenidato, el fármaco no estimulante que más datos científicos tiene apoyando su eficacia y seguridad en escolares con TDAH es la atomoxetina, y es el único indicado como de primera elección, junto con los estimulantes (Díez et al., 2006).

6.2. TRATAMIENTO NO FARMACOLÓGICO

Respecto a los tratamientos no farmacológicos, en los últimos tiempos han aparecido nuevas líneas de interés, más allá de los habituales tratamientos conductuales o cognitivo-conductuales (Cardo & Servera, 2008). Entre ellas, Cidoncha (2010) destaca el papel favorable de la Educación Física, debido a que permite trabajar la inhibición muscular, el control postural, la relajación y la autoestima, tan fundamental para las personas con TDAH, ya que les beneficia en su rendimiento académico, sus relaciones sociales y su autoconocimiento. Rosal Giménez (2008) también propone una serie de actividades para tratar de facilitar en los niños y niñas con TDAH la relajación, el autocontrol, la atención, la concentración y la reducción de la tensión, entre las que incluye ejercicios de saltos ("saltar el burro", saltar a la cuerda, encestar en baloncesto, etc.), levantamientos de pesos adecuados a su edad llevando al día una hoja de registro de sus progresos, y baile. Además se pueden proponer situaciones de resolución de problemas como estrategia de trabajo con escolares diagnosticados con TDAH (Ochoa Angrino et al., 2006).

6.3. TRATAMIENTO NO FARMACOLÓGICO EN EL HOGAR

También son interesantes las intervenciones no farmacológicas del TDAH en el hogar o entorno familiar, las cuales incluyen informar a los padres y madres sobre los diferentes aspectos del trastorno y de cómo pueden afectar a sus hijos e hijas, e instruirles en nociones de terapia del comportamiento y terapia cognitiva para un mejor control de la conducta perturbadora, de la falta de organización y atención de los niños y niñas (Eddy Ives, 2006).

6.4. TRATAMIENTO A UTILIZAR A NIVEL EDUCATIVO

Una detección y tratamiento precoces ayudarán a controlar los síntomas, mejorando el aprendizaje escolar y las interacciones sociales del TDAH (García García et al., 2008; Martínez de Haro et al., 2003). Destaca la situación actual, en la cual las familias, el profesorado y especialistas, desconocedores de la naturaleza de este problema, de sus características y de las alternativas de tratamiento, se sienten incapaces de ofrecer ayuda adecuada a estos escolares e incluso les malinterpretan en su conducta, procediendo a una cierta marginación y a la consideración de alumnado revoltoso, rebelde, etc. (San Sebastián, 2005). Es por ello de suma importancia desarrollar estrategias de formación (Guerrero López & Pérez Galán, 2011; Herranz Jordán, 2006), por ejemplo mediante sesiones informativas al profesorado organizadas por las administraciones públicas en las que se proporcione al profesorado una serie de conocimientos sobre el TDAH y se les explique formas adecuadas de proceder ante escolares con este trastorno. También debe haber una adecuada cooperación entre pediatra y el profesorado, entre la escuela y el centro de salud (Rodríguez-Salinas Pérez et al., 2006). Además se deben tener en cuenta una serie de orientaciones educativas para escolares con esta patología, como las propuestas por Cortés Ariza (2010), entre las que se pueden destacar la coordinación profesorado-equipo de orientación-familias, estrategias de afrontamiento y resolución de problemas (de tal forma que los escolares con TDAH tengan que resolver tareas que les supongan un reto o problema, teóricas o motrices, a la vez que mantienen la calma y la atención), disciplina y buena relación afectiva, dar la oportunidad de desarrollar lo que saben

hacer bien, no realizar tareas largas y complejas, técnicas de modificación de conducta: elogiar, recompensar y establecer límites.

7. CONCLUSIONES

Sobre la base de los estudios revisados, se pueden obtener una serie de conclusiones que se desarrollan a continuación a modo de resumen.

En cuanto al concepto de TDAH, se puede afirmar que el trastorno por déficit de atención/hiperactividad es un alteración de origen neurobiológico que se inicia en la infancia y se caracteriza por falta de atención y/o por hiperactividad-impulsividad. Además con frecuencia afecta también a la actividad física, la dieta, el sueño, la imagen corporal, la frecuencia cardiaca, la tensión arterial, la coordinación y la lateralidad.

En la actualidad existen diferentes opciones de tratamiento del TDAH, que se pueden dividir en dos grandes grupos: Tratamientos Farmacológicos y Tratamientos no Farmacológicos, dependiendo de si se usan fármacos o no para mitigar los síntomas asociados.

El tratamiento farmacológico más utilizado y que ha probado una mayor eficacia es el metilfenidato. En cuanto al tratamiento no farmacológico, hay varias opciones, como el tratamiento en el hogar (mediante la formación de los padres y entorno familiar) o a nivel educativo (a través de estrategias de formación del profesorado, estrategias de afrontamiento y resolución de problemas, técnicas de modificación de conducta...).

Una importante nueva línea de interés dentro del tratamiento no farmacológico es la referida al papel favorable de la Educación Física, debido a que puede mejorar los problemas asociados al TDAH y aportar importantes beneficios. Algunos autores ya han propuesto programas de actividad física (incluyendo saltos, levantamiento de pesos adecuados a la edad o baile) para aplicar en escolares con este trastorno, pero aún no hay muchas investigaciones al respecto.

No obstante, hay escasez de estudios que comprueben el efecto de programas de actividad física en alumnado con TDAH. Por tanto, sería necesaria la realización de más investigaciones sobre estas cuestiones para poder precisar mejor las relaciones entre TDAH, actividad física y Educación Física. Tras revisar la literatura científica al respecto, se podría plantear un tratamiento no farmacológico innovador, basado en la realización de actividad física de forma regular, el cual tendría como objetivo mejorar la salud de los escolares con TDAH, ya que según algunas de las investigaciones revisadas, la actividad física podría ayudar a tratar el trastorno, además de mejorar otros parámetros saludables asociados al mismo.

Se recomienda para futuras investigaciones, la elaboración de adecuadas estrategias mediante actividad física para la prevención y el tratamiento del TDAH y de sus complicaciones. Sería muy adecuado realizar propuestas a nivel escolar, ya que en los centros educativos se puede tratar con el total de la población infantil. Se podría hacer a través de la asignatura de Educación Física o mediante sesiones de

actividad física extraescolar. Es además conveniente la implicación de todo el personal de los centros educativos, de los familiares, de asociaciones dedicadas al TDAH, de los centros de salud y de las administraciones públicas, de tal forma que apoyen y financien programas de intervención. Si todos estos elementos funcionan de manera organizada, el TDAH será más fácil de prevenir y tratar.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Amador Campos, J. A., Idiázabal Alecha, M. A., Sangorrín García, J., Espadaler Gamissans, J. M. & Forn i Santacana, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 14 (2), 350-356.

American Psychiatric Association. (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.

Artigas Pallarés, J. (2006). El trastorno de déficit de atención/hiperactividad en la consulta del pediatra. Algunas sugerencias. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 115-133.

Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.

Bitaubé, J. A., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A. & Carretié Arangüena, L. (2009). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *Jano*, 1729, 18-26.

Buñuel Álvarez, J. C. (2006). Diagnóstico del trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad. Una visión desde la evidencia científica. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 25- 37.

Cardo, E. & Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, 46 (6), 365-372.

Chen, Y. Y., Liaw, L. J., ; Liang, J. M., Hung, W. T., Guo, L. Y. & Wu, W. L. (2013). Timing perception and motor coordination on rope jumping in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Physical Therapy in Sport*, 14, 2, 105-109.

Cidoncha Delgado, A. I. (2010). Niños con Déficit de Atención por Hiperactividad TDAH: Una Realidad Social en el Aula. *Revista Autodidacta*, 1 (4), 31-36.

Cornejo, J.W., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo-Parra, H. & Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología*, 40 (12), 716-722.

Cortés Ariza, M. C. (2010). Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): Concepto, Características e Intervención Educativa. *Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-8.

Díez Suárez, A., Figueroa Quintana, A. & Soutullo Esperón, C. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): comorbilidad psiquiátrica y tratamiento farmacológico alternativo al metilfenidato. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 135-155.

Eddy Ives, L. (2006). Intervenciones no farmacológicas en el entorno familiar de niños con trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 57-67.

Fajardo, A. (2008). Trastorno deficitario de atención e hiperactividad y sueño. *Acta Neurológica Colombiana*, 24, 1, S64-S72.

Félix Mateo, V. (2006). Recursos para el diagnóstico psicopedagógico del TDAH y comorbilidades. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10, 4 (3), 623-642.

Fernández Jáen, A. & Calleja Pérez, B. (2004). "Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH)". Abordaje multidisciplinar.

Fernández Jaén, A., Fernández Mayoralas, D. M., López-Arribas, S., García-Savaté, C., Muñoz-Borrega, B., Pardos-Véglia, A., Prados-Parra, B., Calleja-Pérez, B. & Muñoz Jareño, N. (2011). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad y su relación con las habilidades sociales y de liderazgo evaluadas a través de un sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39 (6), 339-348.

Fernández Pérez, M. & López Benito, M. M. (2004). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: ¡al abordaje! *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 6 (23), 421-432.

Fernández Pérez, M. & López Benito, M. M. (2006a). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad: evaluación en la consulta pediátrica. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 11-24.

Fernández Pérez, M. & López Benito, M. M. (2006b). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad: Manejo pediátrico. *Boletín de Pediatría*, 46 (S2), 249-257.

Frame, K., Kelly, L. & Bayley, E. (2003). Increasing perceptions of self-worth in preadolescents diagnosed with ADHD. *Journal of Nursing Scholarship*, 35, 3, 225-229.

Gallegos Sánchez, M. E. (2010). La hiperactividad en la actividad física de los estudiantes de cuarto año de educación básica paralelo "B" de la escuela "Gabriela Mistral" del Cantón Pelileo provincia de Tungurahua en el periodo lectivo 2009-2010. Universidad Técnica de Ambato (Ecuador).

García Chávez, M. I. & Hernández Vicente, E. I. (2009). *Modificación de conceptos a padres y profesores en relación al TDAH*. Tesis Doctoral. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

García García, M. D., Prieto Tato, L. M., Santos Borbujo, J., Monzón Corral, L., Hernández Fabián, A. & San Feliciano Martín, L. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un problema actual. *Anales de Pediatría*, 69 (3), 244-250.

García Lara, G. A.; Díaz Cancino, J. E.; Morales Estrada, R. A.; Aguilar López, G.; López Pérez, M. L.; Vargas Constantino, M. C.; Esquinca Torruco, M.; López Mancilla, J.; Iber Pérez, J. & Torres García, M. A. (2006). Problemas escolares, de lenguaje y descriptores clínicos en niños preescolares con TDAH. *7º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis*. Universidad Pedagógica Nacional, Tuxtla Gutiérrez (México).

García Marín, G. M. (2010). El TDAH en el alumnado de Educación Primaria. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 71, 67-79.

Garza-Morales, S., Núñez-Villaseñor, P. S. & Vladimírsky-Guiloff, A. (2007). Autoestima y locus de control en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Mediagraphic*, 64, 231-239.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2013). *El TDAH: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2013). Resolució ENS/1544/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 1-5.

Grau Sevilla, M. D. (2007). Análisis del Contexto Familiar en Niños con TDAH. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Guerrero López, J. F. & Pérez Galán, R. (2011). El alumnado con TDAH (hiperactividad) como colectivo en riesgo de exclusión social: propuestas de acción y de mejora. *Revista RUEDES*, 2, 37-59.

Harvey, W. J. & Reid, G. (1997). Motor performance of children with attention-deficit hyperactivity disorder: A preliminary investigation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 3, 189-202.

Harvey, W. J. & Reid, G. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder: A review of research on movement skill performance and physical fitness. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 1, 1-25.

Harvey, W. J., Reid, G., Bloom, G. A., Staples, K., Grizenko, N., Mbekou, V., Ter-Stepanian, M. & Joober, R. (2009). Physical Activity Experiences of Boys With and Without ADHD. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 131-150.

Herranz, J. L. & Argumosa, A. (2000). Neuropediatría. Trastorno con déficit de atención e hiperactividad. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 40 (172), 88-92.

Herranz Jordán, B. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: conocimientos y forma de proceder de los pediatras de Atención Primaria. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 217-239.

Inostroza, F. (2007). El Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH/ADHS) desde un enfoque pedagógico. <http://ladimensionpsicopedagogica.bligoo.cl>.

Jarque Fernández, S. (2012). Eficacia de las intervenciones con niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Anuario de Psicología*, 42 (1), 19-33.

Kaufman, K. R., Bajaj, A. & Schiltz, J. F. (2011). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) en gimnasia: resultados preliminares. *Apunts. Medicina de L'Esport*, 46 (170), 89-95.

Konikowska, K., Regulska-Ilow, B. & Rozanska, D. (2012). The influence of components of diet on the symptoms of ADHD in children. *Roczniki Panstwowego Zakladu Higieny*, 63, 2, 127-134.

Lewis, S., Cuesta Guzmán, M., Ghisays Cardozo, Y. & Romero Santiago, L. (2004). La Adaptación Social y Escolar en Niños con y sin Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de la Ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 14, 125-149.

Lingineni, R. K., Biswas, S., Ahmad, N., Jackson, B. E., Bae, S. & Singh, K. P. (2012). Factors associated with attention deficit/hyperactivity disorder among US children: Results from a national survey. *BMC pediatrics*, 12, 50.

López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A. & Carretié, L. (2009). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología*, 3 (2), 17-29.

López-Villalobos, J. A., Serrano Pintado, I. & Sánchez-Mateos, J. D. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: comorbilidad con trastornos depresivos y de ansiedad. *Psicothema*, 16 (3), 402-407.

Lora Espinosa, A. (2006). El tratamiento del niño y adolescente con TDAH en Atención Primaria desde el punto de vista de la evidencia. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 69-114.

Martínez de Haro, V., Álvarez Barrios, M. J., Cid Yagüe, L., Garoz Puerta, I., Vega Marcos, R. de la & Villagra Astudillo, A. (2003). Evaluación de la Salud en Educación Física. *Educación Física y deporte escolar. Actas del V Congreso Internacional de FEADDF*. Ed. AVAPEF. Valladolid, 313-317.

Michanie, C., Márquez, M., Estévez, P. & Steimberg, L. (1993). Artículo especial. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Archivos Argentinos de Pediatría*, 91, 1-12.

Millán Lara, L. (2009). El Alumno Adolescente con TDAH (Manual de Estrategias para Profesores de Educación Secundaria). Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. México, DF.

Miranda, A., Amado, L. & Jarque, S. (2001) *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad: una guía práctica*, Ediciones Aljibe, Málaga.

Miranda Casas, A. (2002). Optimización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *EduPsykhé*, 1(2), 249-274.

Molero del Rosal, F. (2009). El Niño o Niña Hiperactivo. *Temas para la Educación*, 3, 122, 1-7.

Navarro-Pardo, E., Meléndez Moral, J. C., Sales Galán, A. & Sancerni Beitia, M. D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24 (3), 377-383.

Ochoa Angrino, S., Cruz Panesso, I. & Iván Valencia, A. (2006). Las situaciones de resolución de problemas como estrategia de trabajo con niños diagnosticados con TDAH. *Pensamiento Psicológico*, 2 (7), 73-88.

Orjales Villar, I. (2002) *Déficit de Atención con Hiperactividad: Manual para padres y educadores*, CEPE, Madrid.

Pascual-Castroviejo, I. (2004). Síndrome de déficit de atención con hiperactividad y capacidad para el deporte. *Revista de Neurología*, 38 (11), 1001-1005.

Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Protocolos Diagnóstico Terapéuticos de la AEP: Neurología Pediátrica*, 140-150.

Poeta, L. S. & Rosa-Neto, F. (2007). Evaluación motora en escolares con indicadores del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 44 (3), 146-149.

Poulton, A., Briody, J., McCorquodale, T., Melzer, E., Herrmann, M., Baur, Louise A. & Duque, G. (2012). Weight loss on stimulant medication: how does it affect body composition and bone metabolism? - A prospective longitudinal study. *International journal of pediatric endocrinology*, 1, 30.

Rodríguez-Salinas Pérez, E., Navas García, M., González Rodríguez, P., Fominaya Gutiérrez, S. & Duelo Marcos, M. (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 175-198.

Romero Ayuso, D. M. (2006). La Motivación y el Rendimiento Ocupacional en Niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Revista Gallega de Terapia Ocupacional TOG*, 4, 1-36.

Rosal, I. M. (2008). Atención Educativa para el Alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Innovación y Experiencias Educativas*, 9, 1-9.

Rubió Badía, I., Mena Pujol, B. & Murillo Abril, B. (2006). El pediatra y la familia de un niño con TDAH. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 199-216.

San Sebastián, J. (2005). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Un trastorno del comportamiento precursor de otros. *I Congreso Internacional de Trastornos del Comportamiento*.

Sances Masero, C. (2009). *Intervención Familiar Grupal en Niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Abat Oliba CEU.

Schredl, M., Alm, B. & Sobanski, E. (2007). Sleep quality in adult patients with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 257, 3, 164-168.

Sibón, A. M. (2010). ¿Qué es el TDAH? *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-10.

Ureña Morales, E. (2007). *Guía Práctica con Recomendaciones de Actuación para los Centros Educativos en los Casos de Alumnos con TDAH*. Islas Baleares: STILL. Asociación Balear de Padres de Niños con TDAH.

Vidarte, J. A., Ezquerro, M. & Giráldez, M. A. (2009). Perfil psicomotor de niños de 5 a 12 años diagnosticados clínicamente de trastorno por déficit de atención/hiperactividad en Colombia. *Revista de Neurología*, 49 (2), 69-75.

Wehmeier, P. M., Schacht, A., Escobar, R., Hervas, A. & Dickson, R. (2012). Health-related quality of life in ADHD: a pooled analysis of gender differences in five atomoxetine trials. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, 4, 1, 25-35.

Fecha de recepción: 3/8/2014
Fecha de aceptación: 9/11/2014



Revista Digital de Educación Física

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

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ASIGNATURA “ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA Y SALUD”

Òscar Chiva Bartoll

Profesor asociado de la Universitat Jaume I.
Profesor de Enseñanza Secundaria. España
ochiva@uji.es

Jesús Gil Gómez

Profesor de la Universitat Jaume I. España
jegil@uji.es

Aarón Lafuente Barandarain

Alumno Máster Educación Secundaria. Universitat Jaume I, España
al22625@uji.es

RESUMEN

El presente trabajo expone el proceso y el resultado de aplicar una innovación metodológica en la asignatura “Educación Física-Deportiva y Salud”, perteneciente al segundo curso de Bachillerato. Concretamente la propuesta se centra en el desarrollo de una Unidad Didáctica en la que se trabaja la condición física a partir de juegos motores y, todo ello, dentro del contexto de un programa de acercamiento intergeneracional. El acercamiento intergeneracional es el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y los jóvenes, y lo que se pretende con el mismo es conseguir beneficios individuales y sociales debido al aumento de riqueza cultural que se produce.

PALABRAS CLAVE:

Innovación pedagógica, educación física, programa intergeneracional, juego motriz, acondicionamiento físico.

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo consiste en el desarrollo de una Unidad Didáctica para la asignatura optativa de segundo de bachillerato: "Educación Físico-Deportiva y Salud" de los alumnos/as del IES El Caminàs, de Castellón. Dicha Unidad Didáctica está dirigida a la enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con la actividad física y la salud, más en concreto con el acondicionamiento físico. En ese sentido, el enfoque innovador del proyecto se adapta perfectamente a los contenidos de la especialidad.

Este trabajo, además de desarrollar una Unidad Didáctica, utiliza la estructura básica de un programa de acercamiento intergeneracional, adaptándola al contexto educativo y curricular. Las ventajas educativas que ha aportado el acercamiento intergeneracional a la Unidad Didáctica han sido:

- La cesión de responsabilidades y fomento de la autonomía del alumnado.
- La apertura de las aulas al entorno social mediante metodologías activas.
- La posibilidad de intercambiar puntos de vista con miembros de otra generación y fomentar así la adquisición de nuevos valores.

De esta forma, los objetivos y contenidos curriculares propios de la Unidad Didáctica se han visto beneficiados con la implementación del proyecto intergeneracional, ya que una actividad física que busca beneficios para la salud es algo que está estrechamente relacionado con la situación y las necesidades de los adultos mayores y, por lo tanto, conocerlas de primera mano ayuda a comprender y contextualizar este ámbito de la actividad física.

La actividad física, y más en concreto el acondicionamiento físico para la mejora de la salud, ha sido el nexo mediante el cual se han llevado a cabo tanto la Unidad Didáctica curricular, como el acercamiento intergeneracional. La clase de acondicionamiento físico para adultos ha servido para delimitar el marco teórico sobre el cual se han podido desarrollar los contenidos y objetivos curriculares y a su vez, ha definido un contexto propicio para el acercamiento intergeneracional. Dando como resultado una relación simbiótica muy interesante para la educación y formación integral del alumnado.

2. EDUCACIÓN FÍSICA E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.

La innovación educativa es absolutamente necesaria para evitar el estancamiento de una materia. En el caso concreto de la Educación Física, es interesante hacer una reflexión crítica acerca de los diferentes enfoques metodológicos (Devís y Peiró, 1992), valorando su capacidad de producir aprendizaje significativo. Al fin y al cabo, lo que se busca es una Educación Física que realmente eduque y que no se convierta únicamente en un espacio en el que el alumnado practique actividad física.

2.1. PROGRAMA INTERGENERACIONAL.

Los planteamientos pedagógicos expuestos anteriormente se han implementado en esta Unidad Didáctica en forma de aplicación de un programa intergeneracional. El Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales (ICIP), acordó la siguiente definición: “Los programas intergeneracionales son vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y los jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales”.

Uno de los principales ámbitos de intervención en el que se busca actualmente la proliferación de estos programas intergeneracionales es el ámbito educativo. Tal y como define Pérez (2007) la educación intergeneracional se basa en el encuentro mutuo entre dos o más generaciones, donde una de ellas coincide con las personas mayores. Para conseguir este acercamiento, es necesario potenciar la comunicación entre ambos grupos o generaciones (Lawrence-Jacobson, 2006). Este diálogo intercultural consiste en la aproximación cultural entre diferentes edades, buscando para ello motivaciones comunes que hagan posible esta comunicación; donde además, se establezca una relación de igualdad entre ambas generaciones, basada en el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la aceptación hacia las otras personas. Los rasgos que debe seguir una práctica para que se considere programa intergeneracional son:

1. Roles. Los y las participantes en el programa deben tener un papel asignado, una posición y una tarea comprensible y significativa. En este sentido, el papel asignado es claro: el alumnado va a dirigir un programa de actividad física y salud mediante juegos motores, desarrollado ad hoc, en el que deberán dejar constancia del dominio de los contenidos curriculares de la asignatura Actividad Física y Salud. Por su parte, los adultos del grupo de mantenimiento físico desempeñan el rol de usuarios/as o participantes en dichas clases.
2. Relaciones. Los participantes deben desarrollar relaciones personales y sentimientos positivos (afecto, apoyo, confianza, etc.). La experiencia que se desarrolla en este trabajo se funde plenamente con estos planteamientos. El acercamiento intergeneracional es, de hecho, el motor de todo el proyecto.
3. Reciprocidad. Todos los participantes han de dar y recibir a personas que no pertenecen a su grupo de edad. En este programa todos aportan y aprenden algo sobre los demás y sobre uno mismo.
4. Reconocimiento continuo de lo que cada participante aporta al programa. La experiencia demuestra que este reconocimiento es una magnífica fuente de motivación para los participantes.
5. Capacidad de respuesta a necesidades de la comunidad. Los programas que se centran en la satisfacción de necesidades reales y claramente identificadas tienen una mayor probabilidad de ser sostenibles y, por tanto, de tener un impacto de más calado.

Esta propuesta satisface la necesidad de aprender de forma novedosa y significativa, a la vez que pretende mejorar las relaciones entre personas de diferentes edades. Los efectos positivos que esperamos que se produzcan a partir del programa intergeneracional que implantamos en esta Unidad Didáctica de

Educación Física en bachillerato, son estrechar lazos afectivos entre personas de diversas generaciones, romper posibles prejuicios sociales sobre el otro grupo, iniciar un compromiso intergeneracional sostenido en el tiempo y valorar la actividad física como nexo de unión intergeneracional.

2.2. INCLUSIÓN DE UN PROGRAMA INTERGENERACIONAL EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Como se ha dicho, el planteamiento pedagógico de este trabajo parte del desarrollo, la elaboración y la puesta en práctica de una Unidad Didáctica en la que el alumnado de segundo de bachillerato deberá diseñar y ejecutar un programa de acondicionamiento físico que irá dirigido a un grupo de adultos mayores. La adaptación del programa intergeneracional dentro de la Unidad Didáctica de acondicionamiento físico pretende ser una experiencia que enriquezca el proceso educativo.

El proyecto intergeneracional que se expone en este trabajo consiste en la participación de dos grupos de diferente generación en una misma actividad, en este caso, tres sesiones de acondicionamiento físico. Cada grupo de edad tendrá asignado un rol y unas responsabilidades.

Los nueve jóvenes alumnos/as de la asignatura optativa de segundo de bachillerato, Educación Físico-Deportiva y Salud, desempeñan el rol de directores de la actividad. Su función consiste en diseñar y llevar a cabo tres sesiones de acondicionamiento físico. Para facilitar el trabajo están divididos en tres grupos de tres integrantes cada uno y, mientras tres dirigen cada sesión, los seis restantes colaborarán como participantes.

En cuanto al grupo de adultos mayores, ha estado compuesto por cuarenta mujeres de entre 50 y 70 años, que participan en una actividad de gimnasia de mantenimiento organizada por el Patronato Municipal de Deportes. A nivel social esta generación ha vivido muchos cambios, siendo uno de los más significativos el desarrollo tecnológico. Esta situación ha inducido a las sociedades a caer en el individualismo y, en consecuencia, al peligro de exclusión social de estos colectivos. En definitiva, su función en este programa consiste en asistir a las sesiones, comprometerse con la actividad y tratar de facilitar el desarrollo del mismo.

3. UNIDAD DIDÁCTICA.

3.1. OBJETIVOS

▪ **Objetivos de etapa:**

A continuación se explica cómo se han trabajado algunos de los objetivos de etapa más relacionados con esta unidad didáctica:

- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y/o resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Una de las

ventajas de trabajar los objetivos y contenidos de la Unidad Didáctica aplicándolos en una situación real, es que se fomenta la responsabilidad y la autonomía. En este caso, el diseño y la dirección de una clase de acondicionamiento físico para adultos. Además, al interactuar con la sociedad pueden aparecer conflictos a resolver.

- Utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Esta Unidad Didáctica permite al alumnado presenciar y formar parte de un proceso en el que la actividad física propicia la consecución de los objetivos que el servicio social ofrece.
- Participar de forma activa y solidaria en el desarrollo y mejora del entorno social y natural, orientando la sensibilidad hacia las diversas formas de voluntariado, especialmente el desarrollado por los/las jóvenes. La puesta en práctica de la Unidad Didáctica, además de hacerlo en un contexto real, se hace en el propio entorno social del instituto, consiguiendo así que el alumnado participe en el desarrollo del barrio. En este caso en concreto el alumnado se ha relacionado con el colectivo de las mujeres adultas, observando de primera mano una realidad que de otro modo le sería ajena. Esta interacción intergeneracional favorece la toma de conciencia sobre la necesidad de colaborar para la mejora del entorno social.

▪ **Objetivos de área:**

De entre los diferentes objetivos de área que el currículo establece para la Educación Física de Bachillerato, en esta Unidad Didáctica destacan:

- Conocer y valorar las posibles salidas profesionales relacionadas con el ámbito de la Educación Física, el deporte y la salud. Con esta Unidad Didáctica se conoce de primera mano la gimnasia de mantenimiento, que es una actividad muy común en cualquier servicio de deporte, tanto municipal como privado.
- Desarrollar y participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, de actividades físicas y deportivas, cooperando en las tareas de equipo, respetando y valorando los aspectos de relación con estas actividades y mostrando actitudes de no discriminación. Para el correcto desarrollo de la Unidad Didáctica es necesaria una participación activa por parte de los alumnos/as, no solo de los encargados de dirigir la sesión, sino que también es importante la participación como usuarios del resto de alumnos/as. Además, es importante que los alumnos se muestren abiertos a interactuar con los mayores.
- Utilizar los efectos positivos de la inclusión de la actividad física y las técnicas de relajación en los hábitos personales, para la mejora de la salud, de la calidad de vida y de las relaciones interpersonales y sociales. La razón de ser de esta Unidad Didáctica es el vivenciar la capacidad del acondicionamiento físico para mejorar la salud.
- Organizar y participar en actividades físicas de tiempo libre, valorando sus aspectos positivos y siendo capaces de optimizar los recursos disponibles, resolver las dificultades o conflictos con el diálogo y el trabajo en equipo. Es la finalidad práctica de la Unidad Didáctica, es decir, conseguir

organizar una sesión de acondicionamiento físico con adultos mayores, con todo lo que eso supone.

▪ **Objetivos específicos de la Unidad Didáctica:**

- Consolidar conceptos básicos de condición física y salud.
- Reflexionar sobre los métodos de entrenamiento de la condición física.
- Aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos.
- Trabajar en equipo con el resto de componentes del grupo.
- Colaborar y participar activamente, interactuando con los adultos mayores.
- Reflexionar sobre las experiencias vividas.

3.2. COMPETENCIAS BÁSICAS

La Unidad Didáctica trabaja muchas de las competencias básicas, pero especialmente las relacionadas con la iniciativa y autonomía social y ciudadana, gracias a su puesta en práctica en un contexto real. A continuación, teniendo en cuenta las indicaciones de Yániz y Villadón (2006) para el trabajo de las competencias, mostramos cómo se han trabajado:

- **Competencia en comunicación lingüística:** necesaria para diseñar y llevar a cabo las explicaciones e indicaciones, tanto durante el transcurso de los juegos y ejercicios, que además se realizan frente a un público ajeno al contexto clase, como en las sesiones de reflexión posteriores.
- **Competencia social y ciudadana:** el proyecto intergeneracional promueve la adquisición de esta competencia. Se desarrolla mediante la interacción entre los alumnos/as y el grupo de adultos mayores de la clase de gimnasia de mantenimiento, consiguiendo así compartir valores relacionados tanto con la diferencia de generación, como con la necesidad de interacción y colaboración entre ambas para el buen funcionamiento de la comunidad. Además, se valoran positivamente los efectos que para las condiciones de salud, calidad de vida y empleo del tiempo de ocio tiene la práctica habitual de actividades deportivo-recreativas.
- **Autonomía e iniciativa personal:** es otra de las competencias que se desarrollan gracias al programa intergeneracional, ya que fomenta un sentimiento de responsabilidad por tener que poner en práctica lo aprendido en interacción con personas ajenas a la clase y de mayor edad.

3.3. CONTENIDOS

Dentro del bloque de contenidos de Actividad Física y Salud que se establece para la asignatura optativa de segundo de bachillerato “Actividad físico-deportiva y salud”, destacan:

- **Análisis y reflexión crítica de la influencia de algunos hábitos y prácticas sociales negativas para la salud, así como de aquellas alteraciones y enfermedades relacionadas con la actividad física y el deporte.**

- Aceptación de la responsabilidad en el mantenimiento y/o mejora de la condición física.
- Planificación del trabajo de las capacidades físicas relacionadas con la salud.
- Elaboración y puesta en práctica, de un programa personal de actividad física y salud, atendiendo a la frecuencia, la intensidad, tiempo y tipo de actividad.

3.4. METODOLOGÍA

La metodología que se propone es fundamentalmente activa y participativa, girando siempre alrededor del eje de la aplicación práctica, en un contexto real, fuera de los muros del instituto y empleando el programa de acercamiento intergeneracional como marco de aplicación metodológico.

Concretamente, en esta Unidad Didáctica se ha propuesto que los alumnos/as diseñen y pongan en práctica sesiones de gimnasia de mantenimiento a un grupo de mujeres de una clase real del servicio de deportes municipal de Castellón.

Aprovechando que el pabellón polideportivo es colindante con el instituto, y que su uso es compartido por el departamento de Educación Física y por las actividades del patronado municipal de deportes, la actividad que aquí se presenta se ha programado en un momento de coincidencia temporal y espacial entre los dos grupos implicados (bachillerato y gimnasia de mantenimiento). Es decir, la actividad se aprovecha de que cada grupo estaba desarrollando su actividad dentro de su horario y espacio, llegando en este punto a coincidir en el desarrollo de actividades conjuntas, por mutuo acuerdo del monitor, del profesor y del grupo de gimnasia de mantenimiento.

Este hecho, junto con la supervisión constante (tanto del diseño como de la ejecución) por parte del profesor de Bachillerato y del monitor de mantenimiento, unido a la aprobación de la propuesta didáctica en la programación anual del centro y al consentimiento informado que firmó el grupo de mantenimiento (monitor y alumnado), cubría cualquier contingencia que pudiera darse en términos de responsabilidad civil.

En la línea de lo que indican Moreno, Gómez y Cervelló (2010), y Peiró, Pérez y Valencia (2012), las ventajas que obtenemos al llevar a cabo un proceso de aprendizaje que tenga como fin la aplicación práctica de lo aprendido en un contexto real son las siguientes:

- Un mayor sentimiento de responsabilidad por el producto final, ya que no supondrá únicamente una calificación, sino que habrá unos efectos observables ante unos usuarios, en este caso el grupo de mujeres mayores.
- La aplicación de las ideas teóricas aprendidas. Ya que las ideas no serán solo teóricas, sino que tendrán que ser aplicadas y los alumnos/as podrán vivir de primera persona la necesidad de tener que saber para poder hacer.

- La necesidad de adaptarse al contexto real y tener que utilizar el material que haya, el espacio, el número de participantes, etc.

Por otro lado, se ha fomentado el trabajo en equipo, ya que el diseño y la puesta en práctica de la sesión se ha realizado en grupos de tres. El trabajo cooperativo es un valor fundamental en la educación de hoy en día, ya que cada vez más en los trabajos actuales se exige la capacidad de resolver conflictos en grupo, coordinar y repartir roles, así como la cooperación y la colaboración dentro de una dinámica de grupo.

3.5. ACTIVIDADES

- Exposición introductoria: al finalizar la primera clase los alumnos debían saber cuáles eran los objetivos que tenían que lograr en esta Unidad Didáctica, qué tareas tenían que realizar y cuáles serían sus fechas de entrega. Además, tuvieron que haber repasado conceptos ya conocidos sobre el acondicionamiento físico, reflexionando sobre la relación entre la condición física y la salud.
- Clase práctica de búsqueda de información: la segunda clase de esta Unidad Didáctica se llevó a cabo en el aula de informática del instituto. El objetivo de la sesión fue el de buscar información sobre juegos motores y el entrenamiento de la condición física en la red. Para agilizar y orientar este trabajo a los alumnos se les facilitaron varios portales de internet por donde comenzar su búsqueda.
- Diseño de la sesión de acondicionamiento físico: esta parte de la Unidad Didáctica consistió en diseñar por grupos una sesión de acondicionamiento físico para mujeres de entre 45 y 60 años. Para ellos los alumnos/as contaron con una ficha de sesión modelo. La información necesaria ya había sido expuesta, comentada y recopilada anteriormente. Se dedicaron varias clases a este apartado. Al trabajar en el aula los alumnos/as pudieron aprovechar para comentar dudas e ideas con el resto de grupos y con el profesor. De esta manera se fomentó la colaboración entre todo el grupo clase.
- Aplicación de la sesión: cada grupo tuvo un día asignado para poner en práctica su sesión. Los alumnos/as se dividieron en 3 grupos de 3 integrantes cada uno. Sus roles y responsabilidades fueron: (1) Grupo director: organizar, dirigir y gestionar la sesión de acondicionamiento físico y salud, (2) Grupos participantes: integrarse en la sesión y participar como alumnos, tratando de facilitar en todo momento el desarrollo de la sesión propuesta por los compañeros/as.
- Participación como alumnos/as: los dos grupos que no estuvieron dirigiendo, participaron como alumnos/as en la sesión de acondicionamiento físico que se les había explicado previamente, para que pudieran actuar como facilitadores de la misma. Su papel fue importante, tanto como participantes activos, como ayudando en lo posible a los tres responsables de la sesión.
- Grupo de discusión: al finalizar cada una de las tres sesiones de Acondicionamiento Físico y en un día reservado a este fin, se realizaron discusiones dirigidas por el docente y con la participación de los nueve integrantes de la clase. El docente únicamente introdujo los temas y fomentó el intercambio de ideas entre los alumnos. En estas dinámicas de grupo de

discusión se buscó reflexionar acerca de diversos temas como por ejemplo: las diferencias entre el diseño y el resultado de la aplicación de la sesión, el juste con el tiempo planteado, la utilización del material, el número de participantes, la utilización del espacio, la calidad de las explicaciones, las decisiones tomadas durante la sesión, las mejoras a realizar en el diseño, la participación y actitud de las usuarias, la opinión acerca de las personas mayores y su interacción, etc.

- **Trabajo en casa:** los alumnos/as tuvieron que redactar un diario personal donde explicaron lo que hicieron durante la Unidad Didáctica y cómo mejorar la sesión que ellos habían diseñado. Además, reflexionaron sobre lo que les llamó la atención de la experiencia: la imagen que tienen y que tenían de los adultos mayores, los recursos de los que disponen los monitores de la actividad del patronato, etc.

3.6. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Para afrontar la evaluación se emplearon dos rúbricas o matrices de evaluación (una para valorar el diseño de las sesiones y otra para la aplicación práctica) y un diario individual de clase. A continuación, teniendo en cuenta los planteamientos de López-Pastor (2013), se presenta una tabla con los criterios de evaluación y las citadas herramientas de evaluación utilizadas.

Tabla 1. Relación entre criterios e instrumentos de evaluación.

Criterios de Evaluación	Herramientas de Evaluación
Criterios actitudinales	
Valorar los efectos que para las condiciones de salud y calidad de vida, tiene la práctica habitual de actividad física en personas mayores.	Diario individual de clase.
Cooperar y llegar a acuerdos en el trabajo en equipo, aceptando y llevando a cabo el rol y las funciones de cada uno.	Rúbrica de evaluación de la aplicación.
Sentirse responsable y defender el trabajo de cada uno (o grupo en este caso).	Diario individual de clase.
Ser solidarios con el resto de grupos, tanto los constituidos por compañeros de clase, como con el grupo de usuarias, participando para facilitar el buen funcionamiento de las actividades.	Rúbrica de evaluación de la aplicación.
Criterios procedimentales	
Diseñar una sesión de condición física y ejecutarla junto a mujeres de entre 40 y 65 años, utilizando juegos motores.	Rúbrica de evaluación del diseño.
Dirigir y desarrollar una sesión de condición física, siendo capaz de improvisar y adaptarse a los posibles inconvenientes que surjan en la práctica.	Rúbrica de evaluación de la aplicación.
Participar e interactuar en varias sesiones de acondicionamiento físico.	Rúbrica de evaluación de la aplicación.
Criterios conceptuales	

Conocer la definición y el significado de la condición física, así como las diferentes cualidades que la componen.	Rúbrica de evaluación del diseño.
Conocer y diferenciar los métodos generales de trabajo de la condición física.	Rúbrica de evaluación del diseño.
Conocer las partes de una sesión de condición física.	Rúbrica de evaluación del diseño.

A continuación se describen una a una las respectivas herramientas de evaluación empleadas:

▪ **Rúbrica para evaluar el diseño de la sesión:**

Tabla 2. Rúbrica evaluación alumnos: diseño sesión.

Criterios e indicadores de logro	Niveles de desempeño			
	Excelente	Muy bueno	Regular	Debe mejorar
Presenta la sesión con calidad en su organización y estructura.	Presenta en forma organizada y creativa la sesión con todas las partes solicitadas.	Presenta en forma organizada la sesión con todas las partes solicitadas.	Presenta la sesión con la mitad de las partes solicitadas.	Presenta la sesión con menos de la mitad de las partes solicitadas.
Los objetivos y contenidos generales están adecuadamente definidos.	Los objetivos y contenidos son coherentes entre sí y tienen en cuenta las características y el nivel del grupo, el contexto de la práctica y la ubicación dentro de una hipotética planificación.	Los objetivos y contenidos son coherentes entre sí y tienen en cuenta las características y el nivel del grupo y/o el contexto de la práctica.	Los objetivos y contenidos de la práctica no son del todo coherentes entre sí pero se adecuan al grupo y/o al contexto de la práctica.	Los objetivos y contenidos no se adecuan ni al grupo ni al contexto de la práctica.
Los juegos son de calidad en su forma y contenido.	Los juegos son originales, además tienen un objetivo coherente con las normas del juego, y éstas son claras y comprensibles. Se presentan con todas las partes solicitadas.	Los juegos tienen un objetivo coherente y unas normas claras. Se presentan todas las partes solicitadas.	Los juegos tienen un objetivo poco coherente y las normas no son del todo claras. Se presentan casi todas las partes solicitadas.	El objetivo no tiene nada que ver con las normas, y éstas son complicadas de entender. Se presentan la mitad o menos de las partes solicitadas.
La intensidad y el volumen previstos siguen una lógica.	La duración de las tareas es adecuada y el orden de las mismas dentro de la sesión es coherente, yendo de menos a más en intensidad y volviendo a la calma al final.	La duración de las tareas es adecuada y el orden dentro de la sesión es correcto, aunque algo incompleto. (Falta una buena activación o vuelta a la calma)	La duración de las tareas no es del todo adecuada pero se respeta el orden en la sesión.	No se respeta un orden en la sesión coherente con la intensidad de las tareas.

El diseño de las tareas tiene en cuenta los recursos disponibles y posibles imprevistos.	El diseño tiene en cuenta el material, el número de usuarios, el espacio y además presenta alternativas y variables de calidad.	El diseño tiene en cuenta el material, el número de usuarios y el espacio. Aunque las variables y alternativas son escasas.	El diseño tiene en cuenta el material, el número de usuarios y el espacio. Pero no prevé posibles contratiempos.	El diseño no tiene en cuenta el material disponibles, ni/o el espacio, ni/o el número de usuarios.
---	---	---	--	--

▪ **Rúbrica para evaluar la aplicación de la sesión:**

Cada juego o tarea obtuvo una calificación, positiva o negativa, en cada situación definida en la planilla de observación. Por ejemplo, el calentamiento de la sesión estuvo representado por el número 1, y se colocó en la columna de los positivos o de los negativos en cada una de las situaciones (filas). A la hora de realizar el recuento se realiza una resta entre la suma de calificaciones positivas y negativas de cada situación. Si el resultado es negativo o cero, no se obtiene la puntuación correspondiente, si por el contrario es positivo se suma el valor de esa parte al total de la calificación.

Tabla 3. Rúbrica evaluación alumnos: aplicación práctica sesión.

Criterios observables	Situaciones y acciones concretas		
		+	-
Comunicación	Modulado de la voz y localización del emisor respecto al grupo.		
	Explicaciones sencillas y comprensibles.		
	Preguntas para asegurarse de la comprensión de lo expuesto.		
	Simpatía.		
Organización	Utilización del espacio.		
	Reparto de los participantes en grupos.		
	Utilización del material y su distribución.		
	Utilización del tiempo (Poco tiempo perdido)		
Dirección	Indicaciones durante el transcurso de las dinámicas.		
	Aplicación clara de las normas.		
	Duración adecuada a lo previsto.		
Improvisación	Utilización de tareas diferentes a la inicialmente propuesta.		
	Adaptaciones de las tareas. (Diferente material, grupos, espacios, normas, etc.)		
Participación y colaboración	Participación activa como usuarios.		
	Colaboración en todo lo necesario con los responsables de la sesión.		

▪ **Diario individual de clase**

Para completar la evaluación del alumnado se utilizó el diario individual de clase, ya que mediante esta herramienta se pueden comprender elementos del desarrollo de la Unidad Didáctica que de otro modo se escaparían. En el diario se pudo ver reflejado el interés mostrado por el alumnado en sus reflexiones críticas acerca de los puntos débiles de su trabajo y en la calidad y coherencia de sus

propuestas de mejora. Ya que a mayor nivel de responsabilidad, mayor inquietud por mejorar y mayor actitud crítica a la hora de valorar su propio trabajo.

4. VALORACIÓN DEL PROYECTO INTERGENERACIONAL

La valoración global del proyecto intergeneracional radica en el análisis de la información obtenida desde diferentes instrumentos. De esta manera se ha dado voz tanto a los jóvenes estudiantes como al grupo de adultos mayores. Por una parte, se recogen los contenidos más destacados que reflejaron los alumnos/as en sus diarios de clase y, por otra parte, se apuntan los resultados de diferentes cuestionarios pasados a ambos grupos.

4.1. DIARIO DE CLASE DEL ALUMNADO

En cuanto a la aplicación práctica de la Unidad Didáctica, los alumnos/as se mostraron muy satisfechos con la experiencia gracias a sus posibilidades de aplicación:

“Es más fácil aprender a hacer las cosas si tienes que usarlas” (A4-L7) ⁹

Se dieron cuenta de que al aplicar lo aprendido el aprendizaje es más significativo, porque hace falta integrar y aplicar todos los conocimientos en un contexto real:

“Tener que realizar la actividad para las mujeres te da más respeto y así intentas hacerlo mejor” (A8-L2)

No solo se valoraron los beneficios puramente físicos, tratados más habitualmente, sino que se prestó especial atención a los motivos sociales y de relación entre personas:

“Las señoras vienen a la actividad del patronato sobre todo para relacionarse entre ellas y con los juegos se consigue más fácil” (A3-L21)

En cuanto a la valoración de los aprendizajes personales relacionados con el desarrollo de la experiencia intergeneracional se dio importancia a la heterogeneidad del grupo:

“...nos dimos cuenta de que no son tan diferentes a los jóvenes...algunas tienen mucho sentido del humor y otras eran muy serias y secas.”(A7-L26)

El lado positivo de estas afirmaciones es que los alumnos/as consiguieron empatizar con el grupo de adultos mayores y de esta forma mostraron una predisposición más abierta a relacionarse.

“Con algunas mujeres considero que me podría llevar muy bien, y con otras pues no. Pasa lo mismo que con mis compañeros de clase”. (A1- L20)

⁹Sistema de codificación: A- Se refiere al código del alumno/a. L- Se refiere a la línea del documento en el que se encuentra la cita.

La experiencia propone una manera diferente de reconocer el trabajo, que no se valora únicamente mediante una buena nota numérica sino que se refuerza con la satisfacción de recibir refuerzos positivos por parte de los receptores del proyecto.

“Me gustó mucho que algunas me dijeran que les había encantado la sesión” (A8-L26)

4.2. CUESTIONARIOS PASADOS AL ALUMNADO

Además del diario de clase, a los alumnos/as se les pasaron dos cuestionarios. Un primer cuestionario (escala Likert donde 1 representa el valor de mínimo acuerdo y 5 el máximo) para valorar su percepción sobre la importancia de la condición física en la salud y el uso de juegos motores en las sesiones.

Tabla 4. Importancia condición física y salud según alumnado



Las respuestas indican que la mayoría de los alumnos/as valoró de manera positiva la utilidad de los juegos motores como herramienta básica en las actividades de acondicionamiento físico para mujeres de edad adulta. Principalmente, porque se fomentan las relaciones sociales entre el grupo, y esto es algo que después de la experiencia de los alumnos/as con la actividad han considerado que es el motor de la misma.

Por otra parte, también se contestó a un cuestionario que trataba puntos relacionados con la actividad práctica y el acercamiento intergeneracional. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5. Resultados cuestionario alumnado sobre desarrollo del programa

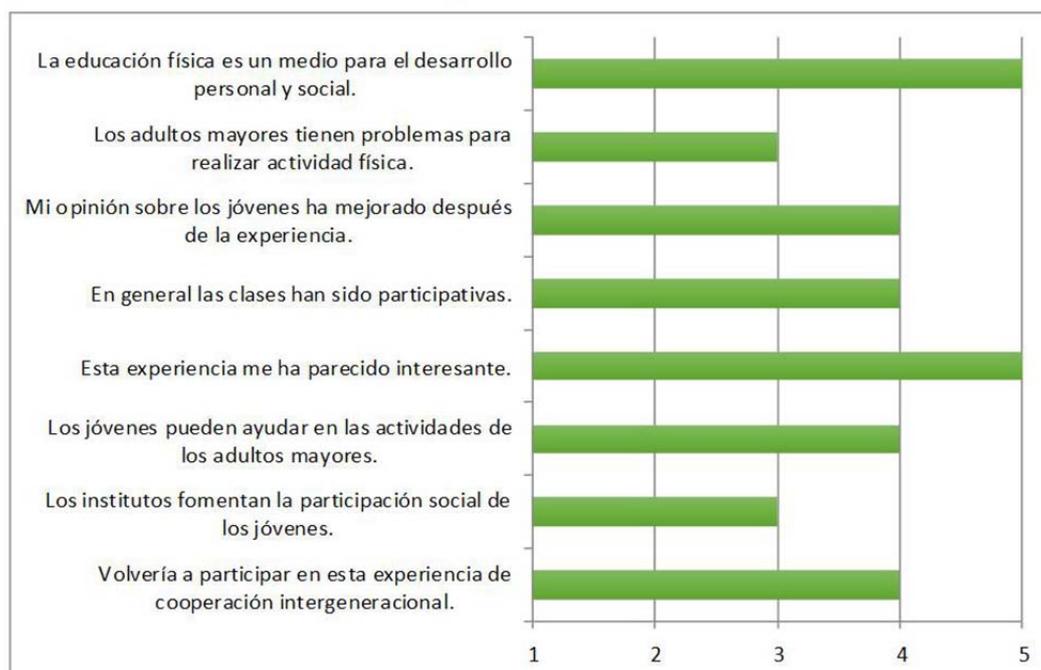


De los resultados obtenidos mediante los cuestionarios de los alumnos/as cabe destacar que la opinión de los jóvenes sobre los adultos mayores no ha mejorado tanto como se esperaba. Por otro lado, piensan que los institutos podrían fomentar mucho más la participación social de los jóvenes y que los jóvenes son útiles para la ayuda en las actividades de los adultos mayores. En general, la mayoría volvería a participar en una experiencia intergeneracional.

4.3. CUESTIONARIO PASADO A LOS ADULTOS MAYORES

Para conocer la opinión de los adultos mayores sobre el desarrollo de la actividad se les pasó el mismo cuestionario que sirvió para valorar las impresiones de los alumnos/as.

Tabla 6. Resultados cuestionario adultos mayores sobre el desarrollo de la actividad



Entre las conclusiones que se desprenden de los resultados del cuestionario de las adultas mayores cabe destacar el hecho de que no se consideran a sí mismas absolutamente aptas para realizar actividad física sin dificultad. Asimismo, conviene señalar que la opinión sobre los alumnos/as ha mejorado considerablemente. Finalmente, coinciden con los alumnos/as en que los institutos podrían fomentar en mayor medida la participación social de los jóvenes.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La evaluación del proyecto presentado se puede abordar desde dos puntos de vista claramente diferenciados. En primer lugar, sacaremos conclusiones a partir de los resultados obtenidos en el ámbito del desarrollo curricular, donde la metodología utilizada ha sido la protagonista. En segundo lugar, nos centraremos en los efectos que el proyecto como programa intergeneracional ha producido al acercamiento entre generaciones.

En lo que al desarrollo curricular se refiere, el cambio de rol del alumnado convirtiéndose en docente, les ha ayudado a entender y valorar tanto aspectos puramente conceptuales (el significado de la condición física, los métodos generales de entrenamiento, las partes de una sesión, etc.) como contenidos procedimentales (exponer de forma clara, dirigir una sesión con autoridad, ser capaz de adaptar una actividad a las condiciones y el nivel de los participantes, etc.) y, finalmente, también contenidos actitudinales, sin los cuales hubiera sido imposible el correcto desarrollo del proyecto (ser solidarios con el resto de grupos, cooperar y llegar a acuerdos en el trabajo en equipo, valorar los efectos positivos que el entrenamiento de la condición física tiene en la salud, etc.)

Por otro lado, los resultados relacionados con el carácter intergeneracional del proyecto indican que los objetivos planteados para dicho programa no se han cumplido totalmente. Aunque sí se han desarrollado valores como la constancia y la fuerza de voluntad, las actitudes empáticas del alumnado no han cristalizado totalmente en un cambio de opinión respecto a los adultos mayores. Esto seguramente se ha debido a que, primero, la Unidad Didáctica no ha durado el tiempo suficiente y, segundo, el grupo de adultos mayores era demasiado numeroso para favorecer relaciones más estrechas. De todas formas, prácticamente la totalidad de participantes de la experiencia se ha mostrado de acuerdo en repetirla.

Por último, apuntamos aspectos a mejorar para próximas aplicaciones como: (1) La duración de la experiencia no ha sido la suficiente. Lo ideal para que el resultado del programa intergeneracional hubiera sido totalmente satisfactorio es que se hubiera prolongado, tal vez, durante todo un trimestre. (2) El número de adultos mayores ha sido demasiado elevado. Esta situación sirvió para conocer mejor las condiciones laborales actuales de algunos de los profesionales del ámbito de la actividad física y el deporte, aunque hubiera facilitado mucho la consecución de los objetivos propuestos en el programa intergeneracional que el grupo hubiera sido menos numeroso.

En definitiva, después de valorar el funcionamiento del proyecto, de analizar los efectos que ha tenido sobre el alumnado y de considerar el trabajo que han desarrollado durante esta Unidad Didáctica, se puede concluir que la propuesta ha

facilitado, mediante la innovación metodológica aplicada, la necesaria conexión entre la educación y la sociedad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Dévis, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

ICIP (2012). *International Consortium for Intergenerational Programmes*.

Lawrence-Jacobson, A.R. (2006). Intergenerational Community Action and Youth Empowerment. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4, 1, 137-147.

López-Pastor, V.M. (2013): Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, 131, 4-13.

Moreno, J.A., Gómez, A. y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, 24, 1-21.

Peiró, C., Pérez, E. y Valencia, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 40, 28-44.

Pérez, M. (2007): La educación intergeneracional: necesidad de la sociedad actual. *Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Organizaciones Mayores*, 22-23 de abril, Madrid.

Yániz, C. y Villadón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. *Cuadernos monográficos del ICE Universidad de Deusto*, 12.

Fecha de recepción: 11/11/2014
Fecha de aceptación: 22/11/2014



Revista Digital de Educación Física

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

EL DESARROLLO POSITIVO EN LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Pablo Caballero Blanco

Profesor de la asignatura actividad física en el medio natural. Facultad del Deporte.
Universidad Pablo de Olavide. España
Email: pcaballero@upo.es

RESUMEN

El desarrollo positivo es el marco teórico que engloba el presente artículo. El objetivo fue ofrecer una visión general sobre los fundamentos teóricos que vertebran el desarrollo positivo; para posteriormente, profundizar en las características de los programas exitosos a nivel internacional de desarrollo positivo a través de la actividad física (como el programa SUPER, Firs Tee, Play it Smart, Sport Education y Teaching Personal and Social Responsibility). Por último, se presentan una serie de recomendaciones para la implementación y evaluación de programas de desarrollo positivo a través de actividad física (como son: conseguir la implicación y motivación por participar en el programa del colectivo y comunidad, realizar una evaluación inicial de las necesidades, llevar a cabo la formación inicial y permanente de los mentores, evaluar tanto la fidelidad de la implementación, como el proceso y los resultados, para poder terminar con un análisis global del programa).

PALABRAS CLAVE:

Desarrollo positivo adolescente, actividad física, intervención educativa.

1. INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, el desarrollo positivo ha surgido como una nueva perspectiva interdisciplinar que está sirviendo de guía para la elaboración de programas de intervención orientados al desarrollo personal y social a través de la actividad física y el deporte en adolescentes (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual, 2009; Wright y Li, 2009).

Proviene del marco teórico de la psicología positiva (área emergente dentro de este campo) y parte de la base de que la psicología no sólo tiene el objetivo de evaluar y tratar enfermedades mentales, sino que también tiene la función de investigar acerca de las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en que viven (Seligman y Csikszentmihaly, 2000; Prada 2005).

El desarrollo positivo aplica los principios teóricos de la psicología positiva a través de los programas de desarrollo positivo en niños y jóvenes. Estos programas tienen como objetivo potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí et al., 2009).

Los programas de desarrollo positivo en jóvenes se han aplicado en diferentes escenarios (centros educativos, actividades extraescolares, actividades comunitarias, etc.) y a través de distintas actividades (actividad física, música, arte, etc.) (Catalano et al., 2004; Parra, Oliva y Antolín, 2009).

Un programa de desarrollo positivo juvenil debe ayudar a sus participantes a adquirir competencias que les permita crecer, ampliar sus habilidades y convertirse en personas adultas saludables, responsables y preocupadas por los demás (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Los objetivos del presente trabajo fueron: ofrecer una visión general sobre los fundamentos teóricos que vertebran el desarrollo positivo; para posteriormente, profundizar en las características de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física. Y por último, presentar una serie de recomendaciones para la implementación y evaluación de programas de desarrollo positivo a través de actividad física

2. MODELOS TEÓRICOS DE DESARROLLO POSITIVO

El desarrollo positivo se fundamenta en distintas corrientes teóricas, que generan modelos teóricos. Entre los diferentes modelos sobre el desarrollo positivo, los más relevantes en relación a la actividad física y el deporte (Escartí et al., 2009), son:

- Modelo bioecológico.
- Modelo del empoderamiento (sic).
- Modelo de competencia.

2.1. MODELO BIOECOLÓGICO

Este modelo fue explicado por Bronfenbrenner (2005) y pone el énfasis en la interrelación que se establece entre la persona en desarrollo y los sistemas ambientales en los que se desenvuelve. Entre ambos sistemas (persona y ambiente) existe un proceso de ajuste, de adaptación mutua y acomodación. Este proceso de retroalimentación continuada que permite el desarrollo de ambas partes, es el que determina en cada momento el comportamiento de la persona (Buelga, Musuti, Vera, Ávila y Arango, 2009).

El ambiente, llamado nicho ecológico, se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una contiene en un nivel superior a la siguiente, a modo de las muñecas rusas. El nicho ecológico está compuesto por cuatro sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema corresponde al entorno inmediato de la persona. La familia, la escuela, los iguales, el deporte, son los principales microsistemas en la vida de un niño y un adolescente. Estos contextos inmediatos son considerados como “escenarios”, lugares donde la gente puede mantener interacciones cara a cara. Estos escenarios tienen su propia dinámica y presentan patrones de interacción relativamente permanentes que evolucionan con el tiempo.

Las interrelaciones que se producen entre estos entornos sociales se denominan mesosistema, el cual se refiere a las relaciones entre contextos (microsistemas) en los que la persona se desenvuelve. La cantidad de relaciones y vínculos entre entornos y la calidad y diversidad de los mismos, expresan el grado de riqueza del mesosistema de una persona. Por lo común, se plantea que cuanto más fuertes, positivas y diversas son las relaciones entre los contextos, el mesosistema es más sólido y beneficioso para el desarrollo del individuo. Un amplio espectro de mesosistemas implica de esta manera oportunidades para el desarrollo mientras que un conjunto pobre de mesosistemas puede ser un indicador de deterioro en el mismo.

Por otra parte, el exosistema hace referencia a aquellos entornos en los que la persona no tiene un papel directo, pero que influyen en su desarrollo. Es el caso, por ejemplo, del nivel socioeconómico de los padres, que repercute en el deporte que el niño podrá practicar, o el modo en que la práctica deportiva del hijo influye en la vida de los padres. Por tanto, los exosistemas optimizan el desarrollo cuando permiten a las personas significativas para el sujeto, aumentar su calidad de vida o bienestar social. En cambio, lo deterioran cuando tienden hacia su empobrecimiento.

Por último, el macrosistema representa los patrones generalizados de una cultura o un contexto social tales como la ideología y la organización de las instituciones sociales en las que se encuentra inmersa la persona. Así pues, el significado y las consecuencias de practicar deporte dependerán de la cultura y del entorno social de los practicantes.

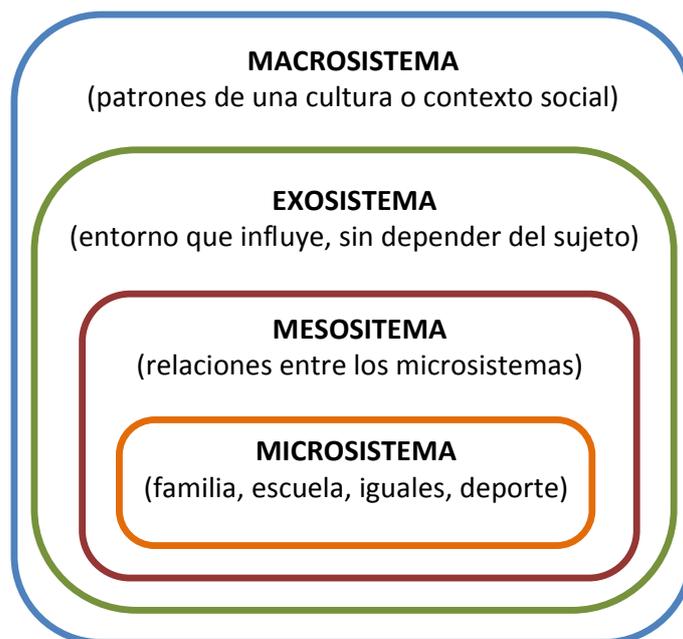


Figura 1. Representación de los sistemas ambientales según el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005)

2.2. MODELO DEL EMPODERAMIENTO (SIC)

Otro modelo teórico, particularmente interesante, desde la perspectiva del desarrollo positivo, es el modelo del empoderamiento formulado por Rappaport (2005). Este enfoque parte del supuesto de que el bienestar de las personas depende de su capacidad para controlar el curso de sus vidas, tomar decisiones y plantearse cursos de acción (Buelga et al., 2009). La realización personal se consigue cuando las personas se perciben competentes para resolver los desafíos a los que se enfrentan, aprecian que tienen capacidad para asumir los retos (percepción de autoeficacia) y se encuentran suficientemente motivados para realizar el esfuerzo necesario para conseguir las metas propuestas.

Por otra parte, otro elemento fundamental que ayuda a ejercer control sobre la vida de las personas, es la comprensión que llegan a tener de su entorno social. La capacidad para analizar y comprender de forma reflexiva y crítica la realidad social está estrechamente vinculada a la capacidad de la persona para ejercer el control de su vida. El deporte y la actividad física, adecuadamente estructurados, puedan ser escenarios excelentes para favorecer en los niños y adolescentes estas competencias, tan importantes para el desarrollo, como la motivación, el sentido de competencia personal, la autodeterminación y la autoeficacia (Escartí et al., 2009).

2.3. MODELO DE COMPETENCIA

El modelo de desarrollo positivo basado en la competencia tiene sus raíces en el modelo de competencia, surgido en los años ochenta en el ámbito de la psicología comunitaria, o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social (citado en Antolín, Oliva, Pertegal y López, 2011). Desde esta perspectiva reciente, Damon (1998) sugiere que el diseño de programas para el desarrollo de los jóvenes ha pasado de un modelo de déficit (donde el objetivo era prevenir el consumo de drogas, las prácticas sexuales de riesgo, los

problemas académicos o los de violencia escolar), a un modelo de competencia que buscan promover el desarrollo positivo.

El modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008).

Este cambio se refleja también en las investigaciones, que han pasado de tratar de buscar soluciones para reducir o eliminar los problemas de comportamiento de los jóvenes, a otro paradigma basado en desarrollar competencias y habilidades en los jóvenes para tomar parte productivamente en la sociedad (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005).

Este modelo comparte los presupuestos fundamentales del modelo bioecológico y de los modelos sistémicos evolutivos actuales, que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado, siempre hay posibilidad y potencialidad para el cambio (Oliva et al., 2008). Desde esta perspectiva, el bienestar y crecimiento de la persona en desarrollo depende de las interrelaciones continuas y dinámicas que se producen entre ésta y los contextos sociales (Escartí et al., 2009).

En el marco del modelo de competencia, los programas de desarrollo positivo tratan de ayudar a los jóvenes a construir una serie de recursos y habilidades que les serán necesarios para navegar de forma exitosa por la adolescencia y alcanzar una adultez ajustada; además de promover vínculos personales entre los iguales y con los adultos, a la vez que fomentan la conexión con la comunidad y facilitan experiencias de contribución a ella (Parra et al., 2009; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

Las características de este modelo de desarrollo positivo en jóvenes (Oliva et al., 2008) se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Características del modelo de desarrollo positivo en jóvenes basado en las competencias.

- Considera a los jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar y no un problema a resolver.
- Enfatiza en las potencialidades más que en las supuestas carencias de los adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables.
- Parte de una visión de los jóvenes como personas deseosas de explorar el mundo, que van ganando en competencias y que adquieren la capacidad para hacer su contribución al mundo en el que viven.
- Persigue el objetivo de comprender, educar e implicar a la juventud en actividades productivas y significativas, en lugar de ocuparse de corregir, curar o tratar sus conductas problema.
- Considera que un desarrollo saludable requiere algo más que evitar las conductas de riesgo.
- Comprender que en la promoción del desarrollo social, emocional, comportamental y cognitivo está la llave para prevenir problemas de ajuste psicológico y comportamental.

El modelo de competencia como marco de los programas de desarrollo positivo adolescente ha tenido un gran desarrollo en los últimos años en EEUU. Dentro de esta perspectiva, el modelo de las 5 “C” es el referente internacional (Oliva et al., 2008).

a. Modelo de las 5 “C”.

Este modelo ha sido planteado por el grupo de investigación de Lerner (2002, 2007). Proponen cinco atributos o factores determinantes para el desarrollo positivo adolescente. El objetivo es que a lo largo de la trayectoria vital del joven, adquiera y potencie lo que llaman las cinco “C”: competencia, carácter, conexión, confianza y el cuidado y compasión.

- *Competencia.* Se refiere a la capacidad para mostrar un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales (como la asertividad), habilidades de resolución de conflictos, competencias cognitivas (como la capacidad para tomar decisiones) y académicas.
- *Carácter.* Corresponde a conductas relacionadas con el respeto por las normas sociales y culturales y con el despliegue de conductas socialmente aprobadas en las que el joven se comporta con integridad moral. También incluye el autocontrol y la ausencia de problemas externo o conductuales.
- *Confianza.* Es un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo: autoestima, identidad y autoeficacia.
- *Conexión.* Se trata de la capacidad real del joven para establecer vínculos positivos tanto con las personas de su entorno inmediato (familia, iguales, adultos) como con entornos menos próximos pero que pueden servirle de apoyo en un momento dado.
- *Cuidado y compasión.* Se relaciona con el sentido de preocupación y empatía hacia los demás.

Además, cuando las cinco “C” están presentes surgirá en el adolescente una sexta C: contribución, a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil.

b. Modelo de desarrollo positivo adolescente en España.

Un grupo de investigadores de la Universidad de Sevilla, compuesto por Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal (2010), han construido un modelo de desarrollo positivo adolescente adaptado al contexto español, a partir del modelo de las cinco C. Mediante un estudio cualitativo, consiguieron definir las competencias que configuran un desarrollo positivo en los adolescentes españoles. En la Figura 2 se representan las áreas y competencias que se pretenden alcanzar a partir del modelo.

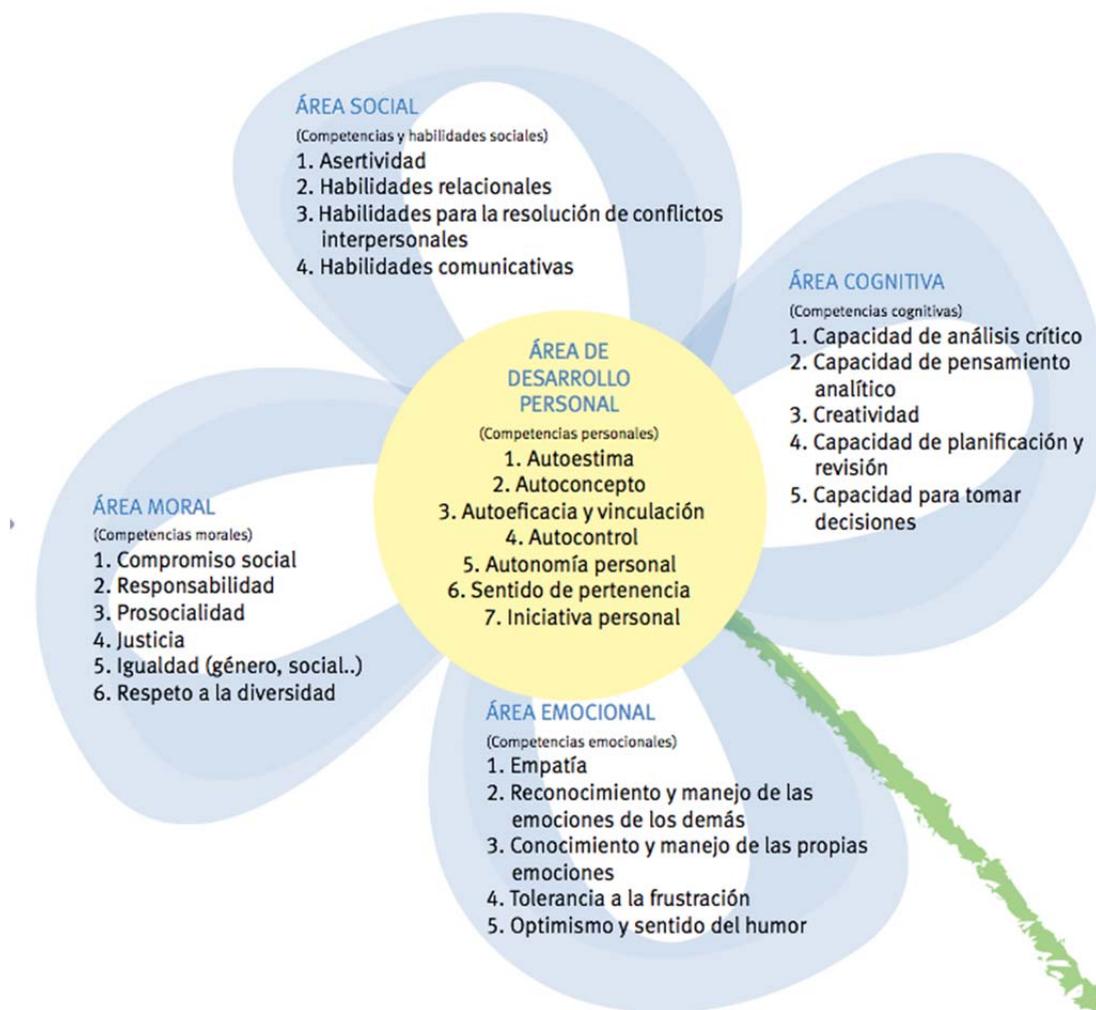


Figura 2. Modelo de desarrollo positivo adolescente elaborado por Oliva et al. (2010, p. 30)

3. LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Actualmente existe un amplio consenso acerca del contexto privilegiado que supone la actividad física y el deporte en la promoción del desarrollo positivo de los jóvenes (Danish, Fazio, Nellen y Owens, 2002; Escartí et al., 2009; Fraser-Thomas et al., 2005; Hayden, 2010; Hellison, 2011; Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008; Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005; Weiss, 2008; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009).

Las razones del potencial de la actividad física y el deporte para educar en valores y promover el desarrollo positivo en niños y jóvenes son muchas, entre ellas podemos destacar (Escartí et al., 2009; Ruíz Omeñaca, 2004):

- Suele ser atractiva y motivante para la mayoría de los niños y jóvenes, facilitando la participación.
- Permiten desarrollar aspectos que para ellos son importantes, tales como pertenecer a un grupo de iguales, demostrar capacidad o conseguir logros.
- Posee un carácter vivencial, que permite aprender a partir de la experiencia.

- Implica a la persona de forma global (especialmente al componente emocional) que aporta una mayor intensidad a las experiencias vividas.
- Ofrece oportunidades únicas de interacción con los iguales y con personas referentes (como profesores, entrenadores, mentores), que facilita la puesta en práctica de habilidades sociales, habilidades comunicativas,...
- Se manifiestan las conductas de forma explícita, ofreciendo la posibilidad de observarlas por uno mismo y por los demás, hecho que influye en la elaboración del autoconcepto.
- Suele desarrollarse mediante una metodología lúdica, propiciando que las personas se sientan a gusto y se genere un clima positivo.
- Se producen conflictos reales que ofrecen la posibilidad de aprender a solucionar problemas de forma dialogada y autónoma.
- Presenta un contexto social que facilita la transferencia de lo aprendido durante la intervención a otras situaciones de la vida y posibilita abordar temas sociales.

Los programas de desarrollo positivo, a través de la actividad física, presentan una gran diversidad en función de la finalidad que persiguen (desarrollo de la responsabilidad, fomentar las habilidades sociales, etc.), el contexto (educación formal, actividades extraescolares, etc.) o el tipo de actividad física (deportes tradicionales, danza, actividades físicas en el medio natural, etc.).

Para saber qué programas pertenecen a esta corriente, Petitpas et al. (2005, p.66) elaboraron la siguiente definición:

Aquellos que utilizan el deporte como un vehículo para proporcionar experiencias que favorezcan el autoconocimiento y enseñen a los participantes habilidades para la vida de forma intencional y sistemática. Además, en estos programas están claramente definidos los objetivos y las estrategias para mejorar la generalización y transferencia de estas habilidades a otros ámbitos de la vida.

Dentro de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física, cabe destacar aquellos que han tenido mejores resultados y una gran repercusión/difusión a nivel internacional, como son:

- SUPER (Danish et al., 2002).
- Fisrt Tee (Petlichkoff, 2004).
- Play it Smart (Petitpas, Van Raalte, Cornelius y Presbrey, 2004).
- Sport Education (Siedentop, Hastie y Van der Mats, 2004).
- Teaching Personal and Social Responsibility, TPSR (Hellison, 2011).

Los resultados de estos programas muestran que a través de la actividad física se pueden conseguir una serie de beneficios como desarrollar habilidades sociales, fomentar la motivación intrínseca, empatía, conductas prosociales, autorregulación, liderazgo, responsabilidad, etc. (Danish et al., 2002; Escartí et al., 2009; Fraser-Thomas et al., 2005; Hayden, 2010; Hellison, 2011; Jiménez y Durán, 2004;

Pardo, 2008; Petitpas et al., 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Weiss, 2005; Weiss y Wiese-Bjornstal, 2009; Wright y Li, 2009).

4. CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS CLAVES DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO POSITIVO

Distintos investigadores han realizado un análisis de las características y elementos claves que tienen los programas de desarrollo positivo con mejores resultados. En este sentido se presentan tres revisiones que ofrecen una visión amplia sobre el objeto de la investigación.

4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO EN JÓVENES

Roth y Brooks-Gunn (2003) realizaron una revisión de los programas de desarrollo positivo en adolescentes más exitosos, sin centrarse en un contexto concreto. A partir de su análisis, las características claves que proponen son tres: el clima, los objetivos y las actividades. En la Tabla 2 se desglosa la descripción de cada una de ellas.

Tabla 2. Características de los programas de desarrollo positivo en jóvenes según Roth y Brook-Gunn. (2003).

Clima (atmósfera)	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario establecer un clima físico y psicológico seguro. • El adulto (profesor, entrenador, etc.) es el responsable de fomentar y mantener un clima positivo. • Debe facilitar la interacción social. • Ha de fomentar el empoderamiento (sic) y la autonomía. • El mentor debe creer en las capacidades de los adolescentes, tener elevadas expectativas sobre el comportamiento y establecer normas y responsabilidades claras.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • El programa debe establecer unos objetivos claros. Los tres grupos de objetivos básicos son: <ul style="list-style-type: none"> ○ Estimular la adquisición de competencias sociales, emocionales, cognitivas, conductuales y morales. ○ Promover y apoyar la autodeterminación. ○ Promover vínculos entre el adolescente y otras personas significativas.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas se llevan a cabo mediante actividades planificadas. • El medio puede ser la actividad física, la música, el arte, etc. • Aspectos a incluir en las actividades: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deben ser una oportunidad para estimular los intereses adolescentes. ○ Han de facilitarles la adquisición y práctica de nuevas habilidades. ○ Deben establecer una red social. ○ Han de contribuir a construir la propia identidad (valores y capacidades). ○ Deben estimular las capacidades.

4.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES DE DESARROLLO POSITIVO

El análisis realizado por Pertegal et al. (2010), sobre los programas escolares de desarrollo positivo con resultados más eficientes, señalan los siguientes elementos (Tabla 3) como fundamentales para el éxito.

Tabla 3. Características de los programas educativos de desarrollo positivo según Pertegal et al. (2010).

1) Que tengan un enfoque global de promoción del desarrollo con cierta intensidad y continuidad en el tiempo.
<ul style="list-style-type: none">• Deben tratar de fomentar el desarrollo de competencias personales, sociales y emocionales.• Las intervenciones de corta duración, producen resultados de corta duración.• En la medida de lo posible, establecer programas de nueve meses o un curso completo.
2) Que conlleven un cambio del clima del centro educativo.
<ul style="list-style-type: none">• El fomento del aprendizaje cooperativo, acarrea una mejora de la convivencia en el centro y una reducción de los comportamientos violentos.• Creación de relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado.
3) De carácter multifocal o multidominio.
<ul style="list-style-type: none">• Los programas que inciden sobre el alumnado, sus familias y el centro educativo a través de distintas estrategias, son más eficaces que aquellos que centran la intervención exclusivamente sobre los alumnos mediante actividades en el aula.
4) Que formen a los educadores y fomenten su implicación.
<ul style="list-style-type: none">• La formación inicial y continua durante el proceso de implementación es clave para conseguir buenos resultados.• Los resultados muestran que para conseguir un aprendizaje efectivo de las competencias socioemocionales, es imprescindible una formación y preparación previa de los docentes.

4.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

La revisión realizada por Petitpas et al. (2005), se centra en los programas con mejores resultados de desarrollo positivo en jóvenes a través de actividad física. A partir del análisis establecieron que el crecimiento psicosocial positivo se produce mejor cuando los jóvenes están:

- En una actividad deseada dentro de un entorno apropiado (contexto).
- Rodeados de la ayuda de mentores adultos y un grupo o comunidad positiva (apoyos externos).
- Aprendiendo o adquiriendo habilidades importantes para resolver situaciones de la vida (apoyos internos).
- Beneficiándose de los resultados de la evaluación e investigación.

En la Tabla 4, se exponen las características de los programas atendiendo al contexto, el apoyo externo, el apoyo interno y la evaluación e investigación.

Tabla 4. Características de los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física según Petitpas et al. (2005).

Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la motivación intrínseca por la actividad. • Ser apreciado dentro de un grupo. • Las actividades son voluntarias, las reglas están claras y requieren esfuerzo y compromiso. • Clima de seguridad psicológico (entorno acogedor y seguro).
Apoyos externos	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda eficaz del mentor (altas expectativas). • Participación y supervisión de los padres. • Posibilidad de liderazgo en la comunidad.
Apoyos internos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar las habilidades y competencias a aprender y sistematizar la intervención mediante estrategias claras. • Posibilitar la toma de identidad y establecer metas. • Adquirir confianza sobre aplicar las habilidades fuera del deporte.
Investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación rigurosa sobre la eficacia de la intervención. • Aplicar estudios longitudinales. • Analizar los resultados de los participantes, el proceso y el programa.

5. RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO A TRAVÉS DE ACTIVIDAD FÍSICA

Encontramos en la literatura una serie de recomendaciones que proponen Petitpas et al. (2005), para la implementación y evaluación de programas de desarrollo positivo a través de actividad física. Se presentan a continuación divididas en dos grupos: recomendaciones sobre la implementación y recomendaciones sobre la evaluación.

a. Recomendaciones sobre la implementación del programa

- **Elección del sitio y población.** Seleccionar un sitio donde haya personas que estén interesados en colaborar con el programa. Parte del éxito del programa radica en ser capaces de involucrar a más agentes de la comunidad educativa (conserjes, guardas de seguridad, otros profesores/entrenadores), consiguiendo aliados en lugar de adversarios.
- El programa debe comenzar con una **evaluación inicial de las necesidades, bondades, potencial e historia del contexto**, y realizar una prueba piloto. En ese momento se realiza una evaluación inicial de los jóvenes.
- **Preparación de los mentores.** Es necesario contar con un grupo de mentores que implementen el programa con un alto grado de consistencia. Para conseguir esto, se realiza un periodo de aprendizaje o entrenamiento para conocer en qué consiste el programa (filosofía, finalidad,...), qué estrategias se deben utilizar y cómo se aplican en el contexto deportivo.

- **Supervisión y formación permanente.** Para garantizar la correcta aplicación del programa y adaptarse a los cambios y problemas que surgen, se aconseja establecer un sistema de comunicación permanente entre la dirección del programa y los mentores, además de una formación continua, donde resolver dudas, y una evaluación que ofrezca información sobre la consecución de los objetivos y la correcta implementación.

b. Recomendaciones sobre la investigación y evaluación del programa

- **Investigar la implementación.** El primer dato que debemos conocer en la evaluación del proceso es cómo se ha implementado el programa. Es importante describir detalladamente los elementos específicos de un programa y cómo fueron aplicados, para entender e interpretar los resultados. Además, la calidad de la puesta en práctica también se asocia a menudo a la calidad de los resultados del programa.
La evaluación de la implementación se puede realizar mediante medios cualitativos como grupos de discusión, entrevistas y estudios de observación; y/o por medios cuantitativos, como cuestionarios y exámenes.
- **Evaluación de los resultados.** El programa debe evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos sobre las competencias y habilidades para la vida planificadas en el programa. Los resultados se pueden obtener mediante métodos cualitativos, cuantitativos y ambos (cuestionarios, observación,...).
Sugieren evaluar la posible transferencia de las habilidades aprendidas a otros contextos; así como no medir exclusivamente resultados sobre comportamientos positivos y medir también comportamientos negativos relacionados con los objetivos a conseguir.
- **Evaluación del proceso.** Además de conocer el grado de fiabilidad de la implementación, es necesario saber qué aspectos se han visto implicados en el proceso de aplicación del programa, para entender los resultados y mejorar futuras intervenciones.
La mejor forma de evaluar el proceso es mediante la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos.
- **Investigar la efectividad global del programa.** La evaluación global del programa (resultados de los jóvenes, del proceso, de los mentores,...), permite contrastar y validar metodologías, estrategias de intervención, el clima,... para apoyar las investigaciones que argumentan que los programas de desarrollo positivo a través del deporte son efectivos.

6. CONCLUSIONES

En relación a los objetivos del presente trabajo, las conclusiones se estructuran en tres apartados:

- El desarrollo positivo aplica los principios teóricos de la psicología positiva a través de los programas de desarrollo positivo en niños y jóvenes. Estos programas tienen como objetivo potenciar el aprendizaje de competencias

que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida (Escartí et al., 2009).

Se fundamenta en una serie de perspectivas teóricas que generan modelos. Los más relevantes en relación a la actividad física y el deporte (Escartí et al., 2009) son: el modelo bioecológico, el modelo del empoderamiento (sic) y el modelo de competencia.

- Distintos investigadores han analizado las características que tienen los programas exitosos de desarrollo positivo a través de la actividad física, destacando las siguientes:
 - Contexto: es necesario generar motivación por participar en el programa.
 - Apoyos internos: se requiere la ayuda del mentor (profesor/entrenador), padres y comunidad.
 - Apoyos externos: establecer un programa de intervención que tenga por objetivo el desarrollo de competencias personales y sociales.
 - Investigación y evaluación: es necesario evaluar el proceso y el resultado a lo largo del tiempo de intervención.
- A partir del análisis realizado, los investigadores han descrito una serie de recomendaciones para la implementación y evaluación de programas de desarrollo positivo a través de actividad física. De forma resumida estas son:
 - Recomendaciones sobre la implementación: conseguir la implicación y motivación por participar en el programa del colectivo y comunidad, realizar una evaluación inicial de las necesidades, llevar a cabo la formación inicial y permanente de los mentores y realizar un seguimiento.
 - Recomendaciones sobre la evaluación: analizar tanto la fidelidad de la implementación, como el proceso y los resultados, para poder terminar con un análisis global del programa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. y López, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23 (1), 153-159).

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Buelga, S., Musuti, G., Vera, A., Avila, E. y Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México: Trillas.

Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.

Damon, W. (1998). *Handbook of child psychology (5th)*. New York: Wiley.

Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., y Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. En J. L. Van Raalte y B. W. Brewer (2002). Exploring sport and exercise psychology (2nd ed., pp. 269-288). Washington, DC: American Psychological Association.

Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62 (1-2), 45-52.

Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical education and sport pedagogy*, 19, 19-40.

Hayden, L. A. (2010). The power of a caring climate: assessing the fidelity of team support to Hellison's responsibility model and student-athletes perceived outcomes of participating in team support. [Tesis doctoral]. University of Boston, Boston, EEUU.

Hellison, D. (2011). Teaching responsibility through physical activity (3er ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jiménez, P. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.

Lerner, R. M. (2002). Concepts and theories of human development (3rd ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lerner, R. M. (2007). The Good Teen: Rescuing adolescents from the myths of the storm and stress years. New York: The Crown Publishing Group.

Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de salud.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, A., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, (2), 1-12.

Pardo, R. (2008). La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.

Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 1-14.

Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.

Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A., y Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 325-334.

Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. In M.R.

- Prada, E. C. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. Revista electrónica psicología positiva.com. Disponible en <http://www.psicologia-positiva.com/revistahtm>
- Parra, A, Oliva, A y Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. Papeles del Psicólogo, 30 (3), 265-275.
- Rappaport, J. (2005). Community psychology is (thank GOD) more than science. American Journal of Community Psychology, 35, 231-238.
- Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answer from research and practice. Applied developmental science, 7 (2), 94-111.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). Pedagogía de los valores en Educación Física. Madrid: CCS.
- Seligman, M. y Csikszentmihaly, M. (2000). Positive psychology: an introduction. American psychologist, 55, 5-14.
- Siedentop, D., Hastie, P. y Van der Mats, H. (2004). Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics. Weiss, Developmental sport and exercise psychology (pp. 273-292). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Weiss, M. R. (2008). "Fields of dreams". Sport as a context for youth development. Research Quarterly for exercise and Sport, 79, 434-449.
- Weiss, M. R. y Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. Research Digest, 10 (3), 1-8.
- Wright, P. M. y Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. Physical Education and Sport Pedagogy, 14 (3), 241-251.

Fecha de recepción: 24/10/2014
Fecha de aceptación: 20/11/2014



Revista Digital de Educación Física

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

LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA EUROPEA: ¿RENUNCIAR A NUESTRA IDENTIDAD?

Alejandro César Martínez Baena

Profesor Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad de Valencia-España
alejandro.martinez@ugr.es

RESUMEN

En la actualidad, existe una cierta ambigüedad dentro del campo de la Educación Física (EF). Esta situación provoca que se siga generando debate entre los profesionales de dicho ámbito de conocimiento con la finalidad de conseguir establecer un ámbito disciplinar y epistemológico propio y reconocido por todos. En esta situación de enorme desconcierto, surge una nueva dimensión política en torno a la enseñanza de la misma. Desde los grandes organismos europeos, se señala a la EF como un medio ideal desde el que paliar los grandes problemas de salud infanto-juvenil, insistiendo en reorientar dicha disciplina hacia estructuras que propicien un mayor tiempo de compromiso motor en el alumnado. Dicha propuesta, podría propiciar la renuncia hacia la EF tal y como está establecida. Es decir, como una herramienta óptima para incidir en el desarrollo integral de futuros ciudadanos para que aprendan a vivir democráticamente, utilizando para ello las prácticas físico-deportivas como medio educativo.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física Escolar, Reorientación, Perspectiva Europea, Identidad propia, Investigación Politizada.

1. INTRODUCCIÓN.

El papel de la EF en la sociedad no queda totalmente claro y por lo tanto, podría decirse, está mal establecido (Devís y Fernández-Balboa, 2001). En la actualidad sigue existiendo una cierta ambigüedad dentro del campo de la EF, algo que a su vez está provocando que siga abierto el debate sobre si entre los profesionales de la materia seremos capaces de determinar algún día de manera correcta, un ámbito disciplinar y epistemológico propio y reconocido por todos (Arráez y Romero, 2000; Cecchini, 1996; Minkévich, 2005; Montero y Vez, 2004).

En principio, se establece que la EF atiende a una especificidad propia y que al desarrollarse en un contexto educativo debe ser así (Hernández, 2001). No obstante, en los últimos tiempos parece ser que entre los profesionales del área, no se produce un consenso.

En esta situación de enorme desconcierto sobre hacia donde debe reorientarse nuestra disciplina, surge una nueva dimensión política entorno a la enseñanza de la misma. El Parlamento Europeo a través de su *Informe sobre la función del deporte en la educación* (Schmitt, 2007), señala al área de EF como un instrumento ideal desde el que luchar eficazmente contra la obesidad y el exceso de peso en la infancia y la adolescencia.

De manera positiva, se pide a los Estados miembros que hagan obligatoria la EF en la enseñanza primaria y secundaria y acepten el principio de que el horario escolar debería garantizar al menos tres clases de EF por semana como objetivo mínimo. En este sentido, señalan que “durante los últimos años el tiempo asignado a la EF en toda la Unión Europea ha disminuido gradualmente: desde 2002, el tiempo concedido a esta actividad se ha reducido de 121 a 109 minutos semanales en la escuela primaria y de 117 a 101 minutos en la escuela secundaria. ¡Los estudios realizados recomiendan que los niños y los adolescentes practiquen diariamente algún tipo de ejercicio físico durante 60 minutos!” (Schmitt, 2007, pág. 15).

Establecen este propósito con el fin de aumentar el tiempo asignado a nuestra materia, pero también desde el convencimiento de que este aumento en el número de horas, a su vez generaría un mayor tiempo de compromiso motor en el alumnado y por lo tanto, una disminución de los índices de obesidad actuales mediante el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física de moderada a vigorosa, establecidas por los grandes organismos nacionales e internacionales (Consejería de Salud-Junta de Andalucía, 2010; OMS, 2010).

Esto se constata en el reciente Informe denominado *La Educación Física y el Deporte en los centros escolares de Europa* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013), donde se comienza diciendo que durante la infancia y la juventud, la EF en la escuela ofrece una excelente oportunidad de aprender y practicar una serie de destrezas que contribuyen potencialmente a mejorar la condición física (CF) y la salud a lo largo de toda la vida.

Es cierto que en este último informe, se argumenta que la EF no puede limitarse exclusivamente a la mejora de las habilidades físicas, dado que engloba un gran número de destrezas, algunas de carácter social y emocional, así como de procesos cognitivos y de conceptos morales y motivacionales, pero en ningún

momento se especifican todos aquellos aprendizajes y adquisición de competencias que estos niños y jóvenes podrían adquirir y mejorar en las clases de EF.

De hecho, se concibe tanta importancia a la Educación para la Salud, que ellos mismos llegan a plantearse si resulta necesario establecer a esta como una asignatura independiente a la EF. Prueba de ello es que en países como Chipre, Irlanda y Finlandia, esto ya ocurre. Lo contrario que en España, donde la Educación para la Salud está incluida, tanto en la EF, como en otras asignaturas obligatorias.

Si realizamos un análisis simple sobre dicha propuesta, lo fácil sería pensar que de algún modo, se presupone a la EF como un instrumento mediante el cual el docente dispone a sus alumnos en el espacio y con el material requerido, con el objetivo de conseguir la mayor participación motora de estos durante el mayor tiempo posible. Y se nos hace pensar a los profesionales de nuestro ámbito, que nuestra mayor preocupación para ser eficaces, estriba en la ocupación en la realización de la tarea motriz correspondiente.

Es decir, la EF es considerada según este enfoque, como una forma de inspirar a niños y jóvenes para que experimenten con diferentes actividades, con el fin de motivarles a disfrutar del ejercicio físico recreativo a lo largo de toda su vida, pero en ningún momento se tratan cuestiones como que a partir de la misma, estos chicos podrán trabajar la adquisición de valores y virtudes básicos para ser ciudadanos ejemplares, que mejorarán su forma de ver el mundo adoptando una mentalidad más abierta, que aprenderán a pensar por ellos mismos, a abrir su mente y desarrollar una actitud crítica frente a los problemas sociales, que se volverán ciudadanos más responsables con ellos mismos y con los demás, que desarrollarán un mayor compromiso hacia el trabajo y la consecución de metas previamente establecidas mediante la constancia y la voluntad adquiridas a través de episodios vivenciados en las clases, etc.

Pérez López y Delgado (2004), justifican parcialmente la propuesta europea, señalando que el creciente interés en torno a la salud que existe en la sociedad actual, como era de esperar, no ha sido ajeno al ámbito educativo, donde la Educación para la Salud ha ido cobrando cada vez mayor protagonismo dentro del currículum escolar, de cara a desarrollar estilos de vida más saludables en los alumnos. Incluso van más allá, apuntando que si una de las premisas tanto de la escuela como de la EF es la de atender a las demandas de la sociedad, es evidente y prioritario la necesidad de forjar hoy día una cultura de la salud que sea beligerante con el sistema de valores de la sociedad consumista occidental.

En este sentido, debemos estudiar y aplicar (cuando sea necesario), cambios de orientación en la EF teniendo en cuenta las necesidades y las expectativas sociales y de salud de los niños. Y tampoco cabe duda de que la escuela es el lugar ideal para promover la actividad física y una actitud positiva hacia las actividades físicas regulares, pues los niños y los adolescentes de todos los estratos sociales están presentes en ella de manera regular durante al menos once de sus primeros años de vida.

No obstante, si renunciamos a la EF tal y como está establecida. Es decir, como un medio ideal para el desarrollo integral de futuros ciudadanos que aprendan a vivir democráticamente. Y si dejamos de concebir la práctica físico-deportiva como un instrumento para educar, podríamos olvidar la esencia de la profesión docente y empezar a plantear la posibilidad de adaptar la EF a la nueva perspectiva plasmada en los informes presentados desde Europa.

Dichos informes, establecen que las actividades extracurriculares o extraescolares, están encaminadas a lograr los mismos objetivos que los especificados a nivel nacional para la EF en la escuela, justificando que su objetivo primordial será ampliar o complementar las actividades establecidas en el currículo central. Esta situación podría suponer su posicionamiento como un excelente medio para sustituir a la EF escolar, quedando el futuro del área de EF a merced de las mismas y con un futuro que se antojaría efímero.

2. DESARROLLO.

2.1. ESTUDIOS CIENTÍFICOS ACTUALES POLITIZADOS: ¿IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA O PARA LA MEJORA DE LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA SALUD?

Contagiados por esta epidemia instaurada que busca generar una preocupación social y de acuerdo a lo que marcan las grandes guías y estrategias internacionales en relación a la promoción de la salud, se produce un contagio directo que podría provocar la politización de la investigación.

En este sentido, a lo largo de los últimos años, los propios especialistas pertenecientes al ámbito de las ciencias de salud en el ámbito universitario (también desde el ámbito de las ciencias sociales), se empeñan en publicar estudios centrados en el análisis descriptivo de variables de sobra conocidas (niveles de actividad físico-deportiva en niños y adolescentes, índices de obesidad infanto-juvenil, motivos de práctica y de abandono de la misma, etc.), creyendo que mediante los mismos, colaboran en propiciar estrategias que puedan desembocar en implicaciones didácticas reales que ayuden a mejorar la eficacia de la EF escolar, cuando se sabe que realmente esto no es así.

Dichas aportaciones, ayudan parcialmente a salir del marco de la ambigüedad que se cierne respecto a las funciones de la EF en el ámbito escolar. Hablamos de profesionales dedicados a la formación de formadores y a realizar investigación aplicada que debería estar orientada a una mejora de la práctica docente en el ámbito de la EF, pero que se olvidan de su principal cometido y distorsionan el ya de por sí complejo establecimiento de un marco epistemológico claro.

La EF no pretende educar únicamente la dimensión física del ser humano, sino que incide en muchos otros aspectos personales y sociales sobre los que posiblemente se debería incidir más. Por lo tanto, debemos preguntarnos, qué vale la pena enseñar? Será necesario tener en cuenta esta pregunta antes de iniciar ningún proceso de investigación o búsqueda. Como bien señala Balboa (2003), a lo que el profesorado y los investigadores se enfrentan en el Postmodernismo, es a la

necesidad de incluir aspectos socio-culturales, históricos y políticos en todo su análisis. El problema surge cuando, dada la limitada preparación de muchos de los investigadores de nuestro campo, éstos tienden a dejar de lado importantes cuestiones ontológicas y epistemológicas y a limitar sus estudios a un plano tecnocrático.

La segunda pregunta que debemos hacernos es: ¿por qué o para qué investigamos? Si la respuesta tuviéramos que responderla desde la actual perspectiva europea, la respuesta sería “para reorientar la EF hacia la nueva demanda de salud de los jóvenes”.

Si la respondiéramos desde la humilde opinión de los que aún creen en la EF, sería “para provocar que la EF se convierta en un impulso más para propiciar la transformación social, asumiendo dicha transformación como el camino para la construcción de una ciudadanía más justa, equitativa y comprometida con los valores de la democracia participativa” (Moreno, Trigueros y Rivera, en Devís y Balboa, 2001).

La Educación Física, como objeto cultural que se transmite en la escuela, puede desempeñar un papel importante dentro del currículo escolar en la contribución a la educación integral de las personas. Si tenemos en cuenta que en torno a las materias curriculares se ha conformado una actividad científica, igualmente sobre la Educación Física, se establece un marco ideológico y de investigación que estudia su práctica escolar a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados, su currículo y la formación y desarrollo profesional del profesorado. La Didáctica de la Educación Física sería la que se encargaría de la investigación didáctica en este campo. La denominada Didáctica de la Expresión Corporal sería el Área de Conocimiento que se encargaría de la investigación didáctica sobre la EF, aunque se suele hacer alusión de manera genérica a la Didáctica de la EF.

Bajo esta perspectiva, la investigación en EF debe contribuir al desarrollo profesional de forma que ayude a los docentes a establecer nexos entre su pedagogía y la sociedad. En este sentido, Balboa (2003), establece algunos interrogantes que podrían resultar interesantes para plantear en la actualidad:

- ¿Cuáles serán los resultados y las consecuencias de la globalización para la EF?
- ¿Qué nuevas oportunidades y problemas surgirán en relación al desarrollo profesional en todos los niveles de enseñanza?
- ¿Qué nuevas formas y principios pedagógicos se requerirán?
- ¿Qué normativas se establecerán con respecto a la formación del profesorado en un mundo cuyas fronteras convencionales van virtualmente desapareciendo?

Sobre estos y otros muchos interrogantes, ya se va esclareciendo el panorama algunos años después. Otros muchos quedan aún por resolver.

3. CONCLUSIÓN.

Cuando seamos capaces de establecer un marco epistemológico claro y reconocido por todos, estaremos en situación de delimitar el campo didáctico de la EF y el de su investigación.

A pesar de no quedar lo suficientemente claro, el profesor Romero Cerezo (2008) ya realizó dicho intento. Para ello, tuvo que pararse a conocer aquellos trabajos de investigación que se habían desarrollado en las diferentes universidades españolas y que tenían un propósito sobre el conocimiento didáctico de la EF.

La Didáctica de la EF trataría de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF que se dan en un contexto institucional, con una intencionalidad y con la actuación de un profesional de la enseñanza. Este profesional, que pretende transmitir un contenido mediante las estrategias y condiciones idóneas para el aprendizaje de los alumnos, necesitaría apoyarse en conocimientos de ámbito interdisciplinar. En este caso, la Educación para la Salud y toda aquella investigación orientada a conocer los niveles de Actividad Física y CF de los jóvenes, sus índices de sobrepeso y obesidad, sus motivaciones, comportamientos, actitudes hacia el ejercicio físico, etc., ayudará a obtener conocimientos sobre cómo orientar los procesos educativos en EF y que se desarrollan en determinados contextos.

No obstante, para no perder nuestra identidad, será necesario centrar la EF escolar como medio desde el que trabajar para la consecución de un mayor compromiso social, ético y pedagógico que contribuya, a partir de la educación, a transformar la sociedad consumista, neoliberal y discriminadora en la que estamos, para acercarnos lo máximo posible a una sociedad equitativa, donde la justicia social sea la clave que permita convertir la democracia representativa presente en una verdadera democracia participativa. Para ello, el objetivo se centrará en poner en valor una imagen de alumno adolescente, en el que primen las competencias vinculadas con el “saber” ser persona y el “saber” estar y convivir con los demás en un marco democrático, por encima de las competencias que miran al dominio de conceptos, hechos y principios a priori necesarios para su desarrollo.

Por la identidad de la EF debe caminar el propósito de querer formar a futuros ciudadanos que sean capaces de adquirir una cierta capacidad para reflexionar y adoptar una postura crítica frente a la falta de valores presente en la sociedad actual, siendo capaces de construir alternativas lo suficientemente potentes para jugar un papel importante en su transformación a corto-medio plazo. Para ello, la presencia de valores esenciales para la vida en la clase de EF serán fundamentales. La EF como se entiende o se quiere orientar desde los grandes organismos europeos, orientada a mejorar la CF y la salud de los jóvenes también se dará, pero no como prioridad y sí como una problemática importante que deberá abordarse a lo largo del proceso.

Como consecuencia de ello, la investigación didáctica en EF nos llevará a la búsqueda de conocimientos sobre cuestiones y problemas epistemológicos, metodológicos, de los fines y objetivos de la EF como materia educativa, de la formación y de las prácticas de su profesorado, con la finalidad de optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje en las clases de EF escolar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arráez, J. M. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En L. Rico Y D. Madrid (eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis, 99-151.

Balboa, J.M. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2, 5-22.

Cecchini, J.A. (1996). Epistemología de la Educación Física. En V. García (dir.). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp, 67-106.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150ES.pdf.

Consejería de Salud-Junta de Andalucía (2010). Guía de Recomendaciones para la Promoción de Actividad Física. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 de http://www.juntadeandalucia.es/salud/servicios/contenidos/andaluciaessalud/docs/130/Guia_Recomendaciones_AF.pdf.

Devís, J. y Fernández-Balboa, J.M. (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, ISBN 84-268-1122-1, págs. 25-46.

Hernández, J.L. (2001). La didáctica de la Educación Física: Estatus epistemológico y ámbitos de construcción de la Disciplina. En F.J. Perales, E. Rivera, F. Maeso, J. Muros, L. Rico y J. Roldan. *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. I. Granada: Grupo Editorial Universitario, 455-468.

Minkévich, O. (2005). Marcos teóricos-metodológicos en la investigación en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 82 (4º trimestre), 71-75.

Montero y Vez (2004). Didácticas específicas. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolivar (Dir.) *Diccionario Enciclopédico en Didáctica*. Vol. 1. Antequera (Málaga): Aljibe 427-448.

OMS (2010). Global Recommendations on Physical Activity for Health. Recuperado el 25 de noviembre de 2014 de http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf.

Pérez López, I.J. y Delgado, M. (2004). *La salud en secundaria desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.

Romero, C. (2008) Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 2.

Schmitt, P. (2007). Informe sobre la función del deporte en la educación (A6-0415/2007) (2007/2086(INI)), Ponencia en la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo, en la sesión de 30.10.2007. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de <http://www.oei.es/deporteyvalores/ES.pdf>.

Fecha de recepción: 04/12/2014
Fecha de aceptación: 20/12/2014



Revista Digital de Educación Física

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

ROL DEL ENTRENADOR DEPORTIVO EN EL CENTRO ACUÁTICO OLÍMPICO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO.

José Felipe Márquez Aguilar

Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México
E-Mail: felipe.marquez@live.com.mx

María Rosa Alfonso García

Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México
E-Mail: maryrosa.alfonso@yahoo.com.mx

RESUMEN

El papel del entrenador deportivo es preponderante para lograr la adaptación inicial, el desarrollo y la permanencia en la práctica de ejercicio físico. Como la natación se ha convertido en una actividad que la sociedad moderna sistematiza durante todo el año en espacios cerrados, erigiéndose en una práctica sostenida de actividad física y constituyéndose en un acto en el que interactúan el entrenador con los participantes, el estudio se centra sobre las apreciaciones de los practicantes en torno al trabajo del entrenador. Se trata esta problemática desde una modalidad eminentemente cualitativa que como el grupo focal atiende directamente y por relaciones cara a cara y de trabajo en pequeños grupos la perspectiva de los actores. Se efectuaron tres grupos focales con todos los asistentes a una clase de natación en los turnos matutino, vespertino y nocturno en el período enero-mayo de 2014. Los datos se procesaron por análisis de contenido para construir las categorías que aparecieron de acuerdo a las apreciaciones de los sujetos. Se perfilaron ideas relacionadas con las actividades de orientación y aplicación de ejercicios, corrección de errores, características personales del monitor, su nivel de clases, de relaciones interpersonales y de comunicación con los asistentes. Las principales conclusiones aluden a la diversidad de tareas que los sujetos reconocen realiza el entrenador, así como a la gran importancia que atribuyen a su trabajo para mantenerse asistiendo al Centro Acuático Olímpico Universitario (CAOU) de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

PALABRAS CLAVE: entrenador deportivo, medio acuático, grupos focales, clase de natación.

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de actividad física y deportiva se constituye modernamente en un hábito positivo de importancia para la sociedad. Las personas buscan en la actividad física y el deporte una opción para ocupar su tiempo libre en actividades que les ofrecen diversión y esparcimiento. El medio acuático, en especial la natación, es una excelente opción para realizar actividad física, porque es una disciplina sin impactos articulares, de gran desarrollo aeróbico donde intervienen prácticamente todos los grandes grupos musculares (García, Prieto, & Morilla, 2010, 2; Colado, 2004; Zomeño, & Marín, 2005).

Es importante educar mediante la práctica del ejercicio físico. En el ámbito acuático son los entrenadores de natación quienes deben aportar su experiencia para la adecuación del ejercicio a cada persona teniendo claro el papel que representan. Ahora bien, sabemos que la escasa información es la causa principal de las dudas e inseguridades que los profesionales presentan sobre este tema. Mediante este artículo se intenta ofrecer información suficiente para aumentar el conocimiento sobre el papel que representa el entrenador acuático y confiamos que sea útil, no sólo para este medio, sino para todos los profesionales deportivos.

Los diversos estudios en Psicología del deporte analizan las relaciones existentes entre las experiencias de los deportistas con sus entrenadores, enfatizando esencialmente en las respuestas psicológicas emocionales y conductuales de los atletas ante las intervenciones realizadas por el entrenador, (Barnett, Smith, & Smoll, 1992; Bredemeier & Shields, 1993; Scanlan, 1986). Se asume el carácter positivo y /o negativo de estas influencias, lo cual depende directamente de la actitud o énfasis del entrenador en propiciar que los participantes asuman la importancia de trazar metas y conseguirlas.

En algunos estudios españoles también se han analizado las relaciones del clima motivacional percibido creado por los entrenadores y las orientaciones disposicionales de meta con variables tales como las mejoras individuales y del equipo en distintos aspectos del juego, la satisfacción con ellos mismos con el juego del equipo y las puntuaciones del entrenador (Balaguer, Duda, Afienza y Mayo, 2002; Balaguer, Castillo y Duda, 2008). También (Contreras, 2011) asume que las acciones que permiten la autonomía han de ser potenciadas por el entrenador deportivo.

El fitness acuático se ha puesto de moda en la sociedad contemporánea pues se ha elevado notablemente el gusto de la población por esta actividad, ello requiere que se deban atender diversas variables contextuales y también las relacionadas con el trabajo del entrenador o de los llamados técnicos acuáticos, así como los medios a emplear, de modo tal que se puedan desarrollar estas actividades con calidad para posibilitar la adherencia y sistematicidad en la práctica del ejercicio física. (Sánchez, Moreno, Vidal, 2000).

Estos criterios son coincidentes con Moreno (2000) quien además de expresar también el auge de las actividades acuáticas, enfatiza en la idea de su importancia para el desarrollo personal de los sujetos practicantes, reforzando que los motivos pueden ser de la más variada índole: desde los de carácter médico, educativo, de rehabilitación, recreativos, hasta los puramente sociales para

reconocer el progresivo tránsito que se viene produciendo desde enfoques eminentemente deportivos, hasta otros de carácter pedagógico, tan necesarios para la formación integral de la persona. Tres son las causas a las que este autor atribuye el cambio de concepción y se relacionan con una nueva visión pedagógica de la educación infantil, un enfoque más holístico e integral de la persona y el tercero y no menos decisivo relacionado con el ascenso de la industria deportiva y de los medios de comunicación en la sociedad posmoderna.

Otros autores reflexionan sobre los requerimientos del trabajo en el medio acuático: “desde el punto de vista de la metodología, la educación en el medio acuático debería contemplar con especial atención al sujeto que aprende, al medio donde se desenvuelve y el material que manipula”. (Moreno, Estrada, Sánchez, Vicente y Zomeño, 2001,6). Estas ideas nos parecen especialmente relevantes para uno de los propósitos del presente trabajo relacionado con la contextualización del Centro Acuático Olímpico Universitario de la Universidad Autónoma de Nuevo León, para desarrollar todo tipo de actividades de práctica física de diverso carácter, desde las meramente deportivas hasta las recreativas-educativas.

Nos interesa especialmente este último enfoque de uno de los investigadores más acuciosos en el tema de las actividades físicas acuáticas (Moreno, et al 2001) porque desde este planteamiento inicial ya se aprecia su intencionalidad de enfocar el problema en sentido multidimensional, y al tránsito que se ha ido produciendo de apreciar la natación en sentido meramente deportivo a verla como una medio de activación física, disfrute y bienestar, de ahí la necesidad de abordajes complejos de este fenómeno.

De modo que se constata en la revisión bibliográfica realizada que las actividades acuáticas educativas se han encontrado generalmente en una posición inferior a las deportivas competitivas. Se necesita cambiar este enfoque para que no se continúe imponiendo la práctica de que los entrenadores y ó técnicos se dirijan primero a lo deportivo y competitivo, dejando poco espacio al trabajo educativo de largo alcance que se debe realizar en torno al cuidado del cuerpo, la calidad de vida y la adherencia sistemática a las prácticas de actividades físicas en el medio acuático.

La práctica de actividad física, y los motivos de diversa índole que la condicionan determinando la adherencia o el abandono, es un proceso sistémico en el que interactúan muchos factores. Nos interesa especialmente el rol del entrenador en este proceso. La mayoría de los estudios que trabajan estos aspectos se relacionan con la Psicología del deporte, muy orientados hacia la teoría de las metas de logro, a valorar el papel de la autonomía dada por el entrenador en los resultados deportivos, mientras que resultan escasos los trabajos de corte más general relacionados con el aspecto de cómo vivencia los entrenadores su propio rol y también como aprecian los practicantes este tipo de trabajo.

El deporte no solo debe apreciarse en sentido competitivo, o para trabajar aspectos físicos y técnicos, sino que, desde tempranas edades debe contribuir a educar en valores sociales y personales de carácter positivo a los jóvenes y niños por lo que el entrenador lo debe utilizar como un medio para el tratamiento de importantes contenidos actitudinales tales como el respeto, la responsabilidad, la

disciplina, la cooperación y la tolerancia, entre otros muchos valores. Gil et al. (2007).

Para (Espí, 2004) antes de que se pueda intervenir para modificar el ambiente creado por los entrenadores, técnicos y/o profesores de educación física, se requiere saber que la realidad, de lo que entrenadores, técnicos o profesores de educación física objetivamente hacen, es compatible hasta cierto punto con lo que atletas, estudiantes o practicantes piensan sobre lo que sus entrenadores, técnicos ó profesores están haciendo.

Los entrenadores de los equipos deportivos ejercen influencias positivas y negativas sobre las respuestas psicológicas, emocionales y conductuales de los usuarios, en dependencia de la dinámica establecida entre ellos. No todos los participantes en los programas de ejercicio físico tienen las mismas características, ni presentan las mismas razones para acudir a una sesión. De ahí que desde un punto de vista motivacional se considera que un deportista estará más satisfecho en la práctica y conseguirá mejores resultados en sus competencias, si el clima motivacional que perciba en el entrenamiento es de implicación en la tarea en los deportes de conjunto y orientada al ego en los deportes individuales.

La participación de los practicantes en el proceso conduce a la motivación intrínseca, así este tipo de actuación del entrenador propiciará la posibilidad de elección el feedback positivo y la posibilidad de decisión del grupo acerca de cómo desarrollar la actividad. (Pihu, Hein, Koka y Hagger, 2008) han revelado que el feedback que apoya la autonomía presenta una relación directa al incremento de la motivación intrínseca y esta a su vez influye en la práctica de la actividad física.

También plantean Balaguer; Castillo & Duda,(2008) que cuando los deportistas perciben una atmósfera empática de su entrenador se sienten comprendidos y apoyados incondicionalmente y no en función de los resultados, se sienten mutuamente valorados por sus compañeros y se fomentan sus relaciones sociales.

Pero asumimos con Moreno, (2006) que:

“Los entrenadores deportivos son agentes que no solo contribuyen a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los usuarios, de su estilo dependen los niveles de motivación intrínseca, extrínseca, la amotivación; la autoeficacia y el disfrute en la práctica de la natación. En definitiva, la labor del entrenador del medio acuático será fundamental a la hora de sentar las bases para la construcción de un programa acuático que trata de responder a las expectativas de los practicantes”, (Moreno, 2006, 14).

González, (2007) se dirige a revisar el rol del entrenador que trabaja con edades tempranas, se destacan actividades como el juego por sobre las competitivas, sin embargo algunos puntos pueden resultar interesantes porque establece la idea del trabajo meramente educativo del entrenador, lo cual nos parece relevante para estudiar el rol pedagógico de este en el Centro Acuático Olímpico Universitario y deberá ser motivo de ulteriores investigaciones porque es un tema escasamente atendido, así afirma que tan importante como la función

directiva es la necesidad de que los entrenadores sean un ejemplo vivo para sus discípulos porque se necesita asumir que antes de formar un campeón es preciso educar a una persona en sentido integral y trascendente.

En el decálogo del monitor ofrecido por este autor, nos percataremos del enfoque eminentemente educativo, cuando asume que la preparación física no es un problema abstracto o meramente de salud, sino que se debe enfocar a la formación integral de la persona. Apreciémoslo con sus propias palabras:

“En las escuelas deportivas el papel del entrenador será más cercano al de educador que al de técnico, jugando un papel fundamental como confesores y compañeros de juego. En cualquier caso nuestra actuación irá encaminada a colaborar en su configuración como personas mostrándoles unas normas de conducta a seguir. Trataremos de iniciarlos en una filosofía de vida de deportista, creándoles unos hábitos adecuados a sus edades. Por último iremos modelando paulatinamente y de forma gradual los cimientos del futuro jugador (a) del deporte que estemos trabajando” (González, 2007, 7).

A través de la discusión se puede ayudar a los estudiantes, atletas y personas que hacen ejercicio a tomar buenas decisiones en esta área. La sociedad enfatiza tanto la evaluación social y los resultados competitivos que se necesitará un contrapunto equilibrado enfocando la tarea, comparada con algún resultado, de ahí la importancia que se le atribuye al entrenador según sea un tipo de actividad física o de entrenamiento, aunque como ya se ha expresado no existen muchos estudios que sistematicen el rol del entrenador desde una perspectiva sistémica y holística.

Asumimos con Moreno & González, (2005) que los entrenadores son agentes que contribuyen a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y que su labor es fundamental a la hora de sentar las bases para la construcción de un programa acuático que responda a las expectativas de los practicantes. En otros estudios (Moreno & Gutiérrez, 1998) han tratado aspectos relacionados con el perfil de los educadores de programas acuáticos.

Diversos estudios contemporáneos, (Arnold, 2006; Bolton, 1999; Guiney, 2001) afirman que el verdadero papel del entrenador es el de la interrelación y el de la cooperación a partir de liderazgos adecuados, para lo cual resulta imprescindible conocer los rasgos distintivos del entrenador ó instructor desde las apreciaciones de los practicantes, de aquí la importancia de la aproximación efectuada en el presente trabajo.

Aunque la actividad del entrenador es muy importante para diversos aspectos motivacionales y de adherencia a la práctica de actividad física, no es un tema que ha sido abundantemente tratado y la mayoría de los estudios revisados trabajan con metodologías eminentemente cuantitativas. En el caso del presente trabajo, nos ha interesado indagar en torno a cómo aprecian los asistentes a las clases de natación del Centro Acuático Olímpico Universitario, la actuación de los entrenadores y también de un modo preliminar considerar la importancia del contexto y de las políticas de desarrollo deportivo, educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de México, esto debido al carácter ecológico de las aproximaciones científicas en la actualidad, de modo que en el orden

epistemológico metodológico se trabaja desde una perspectiva fenomenológica descriptiva de carácter cualitativo que, como ya se ha apuntado no constituye la nota dominante en el estudio sobre motivos de práctica de actividad física.

Es en el contexto de incursionar desde perspectivas ideográficas de investigación que se plasman los objetivos siguientes:

- Analizar el Centro Acuático Olímpico Universitario en sus potencialidades para el desarrollo de prácticas de actividad física con fines educativos.
- Valorar las apreciaciones de los practicantes de natación en el Centro Acuático Olímpico Universitario en torno al trabajo del entrenador.

2. MATERIAL Y METODO

2.1. TIPO DE ESTUDIO

El trabajo es un estudio de carácter exploratorio descriptivo que es solo un corte parcial de la tesis doctoral en proceso, del autor principal del presente artículo. Esta investigación se dirige a estudiar los motivos de práctica física desde un enfoque sistémico. Lo consideramos exploratorio descriptivo porque no existen muchos antecedentes investigativos sobre el entrenador, enfocados a la concepción pedagógica propiamente dicha, pero en base a la concepción sistémica, nos interesa también el contexto, las instalaciones, los documentos y las propias relaciones establecidas entre los sujetos que asisten al Centro Acuático Olímpico Universitario, todo lo cual es propio de los enfoques cualitativos de investigación.

Es una investigación de carácter exploratorio porque busca examinar el problema de los motivos de práctica física en el medio acuático y en el ambiente universitario que no es la nota dominante de la investigación en México. Es un estudio descriptivo, asumiendo lo que afirman Hernández, Fernández y Baptista, (2006) de que en ese tipo de estudios se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado, ya que se dirige a indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables, dentro del enfoque cuantitativo, ó ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación, describirla, como su nombre lo indica, en el enfoque cualitativo.

2.2 METODOS Y/O TECNICAS

Para este corte parcial, de la investigación doctoral en proceso, se emplearon, dos métodos esenciales en el trabajo: el grupo focal y la revisión documental. Los datos fueron procesados por análisis de discurso o análisis de contenido en ambos casos.

El análisis documental se aplicó para profundizar en la bibliografía disponible sobre el tema, estudio bibliográfico imprescindible para conformar el marco teórico de la investigación y revisar las estrategias de planeación que se siguen en el Centro Acuático Olímpico Universitario con respecto a la matrícula, asistencia y seguimiento de los sujetos usuarios de la instalación.

Se revisaron los siguientes documentos:

- **Visión 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León**
- **Visión 2020 del Centro Acuático Olímpico Universitario**
- **Documentos de promoción por la Dirección del Centro Acuático Olímpico Universitario.**

Para efectuar este acercamiento documental, tal y como se postula para este tipo de proceder investigativo de grandes similitudes con la investigación histórica de carácter documental Plasencia (1990) se confeccionó una guía temática para conducir el análisis, la cual contiene los siguientes puntos:

- **Características físicas y de las instalaciones del Centro Acuático Olímpico Universitario.**
- **Planeación estratégica del Centro Acuático Olímpico Universitario**
- **Naturaleza de la oferta que se brinda.**
- **Posibilidades educativas del centro, para la práctica de actividad física de la población en general**

El propósito central de la revisión de estos documentos y en los límites del enfoque sistémico, se relacionó con la comprensión del estudio de los motivos en el marco de las posibilidades infraestructurales y contextuales donde el Centro Acuático Olímpico Universitario se inserta y en el que su propia organización como institución tienen lugar, de ahí que también se exploren con atención las apreciaciones y vivencias de los sujetos practicantes en este centro.

Para el grupo focal y la revisión de documentos tales como: Plan Anual 2013 y 2014, Visión 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Centro Acuático Olímpico Universitario, se utilizó la técnica de análisis de contenido y un proceder inductivo para realizar el procesamiento de la información.

Los grupos de discusión se realizan generalmente con grupos homogéneos en cuanto a determinadas variables relacionadas con el nivel socioeconómico, edad, usuarios/ no usuarios de un producto o servicio, nivel educacional y/o conocimientos sobre el tema objeto de estudio. En nuestro caso, reconociendo la necesaria diversidad de todo grupo, podemos afirmar que el criterio de homogeneidad estuvo dado por ser todos practicantes de la natación.

En el grupo focal se interrogó a los sujetos en torno a los motivos por los que asisten al Centro Acuático Olímpico Universitario, los beneficios que le atribuyen a la práctica física de la natación y sobre el papel que ellos atribuyen al entrenador. De estas tres interrogantes nos interesó a los efectos del presente artículo, la tercera que exploraba de modo abierto el papel que los usuarios atribuyen al entrenador.

2.3 PROCEDIMIENTO

Los grupos focales se aplicaron con 47 sujetos, se invitó a un grupo de clase por cada turno (matutino, vespertino y nocturno), se les solicitó ocupar un lugar sentados cómodamente en las gradas del centro acuático, trabajando con tres

preguntas esenciales que exploraban de modo directo e indirecto, los motivos por los cuales asisten a las clases de natación en el complejo acuático de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Para aplicar grupos focales, el autor fue auxiliado por dos alumnos de la Facultad de Organización Deportiva (FOD) que tomaban apuntes y a la vez grababan las respuestas del grupo a partir del consentimiento de los sujetos. Se reconoce en cualquier tipo de investigación, más en la social de corte cualitativo etnográfico, destinada a captar la perspectiva de los actores, la importancia de la relación afectiva ente los participantes y el facilitador, para obtener la atmósfera empática requerida y el clima psicológico adecuado para que fluyan las ideas.

En el grupo focal se construyeron las categorías de análisis, infiriéndolas directamente de los datos y tratando en lo posible de no estar tan prejuiciados por los esquemas previos de análisis de los estudios de motivos. Taylor & Bogdan, (1987) cit. por Alfonso, (2011), dan la recomendación de no aproximarse con profundidad a la literatura más especializada, a fin de no bloquear o imponer formas de percibir los datos, por ello se trata siempre de no trabajar con esquemas conceptuales preformados en otros contextos y por otros autores (Cabero, 2008, 3).

En cuanto al proceder del análisis de contenido se reconocen diversas secuencias de pasos aunque el más aceptado y empleado en este trabajo es el que lo asume en las siguientes fases: pre análisis, formación del sistema categorial, análisis e interpretación de las ideas de los actores y redacción del informe.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 EL CENTRO ACUÁTICO OLÍMPICO UNIVERSITARIO COMO CONTEXTO PARA DESARROLLAR ACTIVIDAD FÍSICA CON SENTIDO EDUCATIVO.

Resulta indispensable aclarar que este estudio se realiza desde una perspectiva ecológica y sistémica; también se asume que el enfoque cualitativo produce un acercamiento fenomenológico descriptivo al contexto de la investigación (Miranda de Alvaneda, 2008) y (Alfonso, 2011), este tiene un valor como marco referencial y por tanto se puede enfocar como un hecho factual que a nivel de datos permite una mejor comprensión del objeto de estudio. En el marco de la lógica ya expresada, tras esta acción de caracterización contextual, se presentan los resultados obtenidos de aplicar la técnica cualitativa del grupo focal.

3.2 REVISIÓN DOCUMENTAL PARA CARACTERIZAR EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Desde la revisión documental y utilizando una guía temática previamente elaborada, como ya se expresó, se puede tener una idea de concepciones, de trabajo y de las características del contexto donde se desarrolla la investigación. Seguidamente, presentamos de acuerdo a los promocionales del centro (<http://caou.uanl.mx/>), algunos aspectos que resultan relevantes para los efectos de nuestro trabajo, relacionados con la planeación estratégica y las características físicas de la instalación, tomados textualmente de los documentos de la institución, para posteriormente realizar las consideraciones derivadas de la interpretación de

estas afirmaciones, así como aportar otras valoraciones.

El Centro Acuático Olímpico Universitario se creó en sus orígenes para fomentar programas deportivos de alto rendimiento que propiciaran el desarrollo deportivo y la formación integral del estudiante, sin embargo hoy ha ampliado su espectro a la atención a la recreación y práctica de la actividad física en general.

Con el desarrollo de la visión 2012, la Universidad Autónoma de Nuevo León da a luz el Centro Acuático Olímpico Universitario, un espacio físico dedicado a la práctica de las disciplinas acuáticas de alto rendimiento y de competición de carácter mundial.

El Centro Acuático Olímpico Universitario se encuentra ubicado en un área de 6,565 metros cuadrados, cuenta con infraestructura y equipamiento para la enseñanza, práctica y entrenamiento de Natación, Clavados, Polo Acuático y Nado sincronizado, con una capacidad diaria de hasta 3000 usuarios.

Con un diseño arquitectónico, funcional y vanguardista sus instalaciones cumplen con las normas y requisitos establecidos por la Federación Mexicana de Natación, y la Federación Internacional de Natación, para la realización de eventos acuáticos nacionales e internacionales.

En el orden administrativo es una dirección perteneciente a la oficina del rector en el campus de ciudad universitaria de la Universidad Autónoma de Nuevo León que desarrolla diversas funciones de extensión universitaria y otras propias de las tareas internas de la Universidad.

Funciones:

- Apoyar a la Dirección General de Deportes y a las coordinaciones deportivas de las escuelas y facultades, promoviendo la práctica deportiva.
- Realizar eventos y competencias oficiales a nivel nacional e internacional de acuerdo a la normatividad de la Federación Internacional de Natación (FINA).
- Apoyar a todos los sectores de la Universidad, desde bebés hasta adultos mayores atendidos por el personal profesional altamente capacitado y especializado, garantizando resultados satisfactorios de acuerdo a las necesidades de cada persona, ya sea principiante, intermedio, avanzado o de alto rendimiento.
- Generar investigaciones orientadas a la comunidad estudiantil y general, donde intervengan grupos multidisciplinarios de investigadores universitarios.

Resulta especialmente relevante la primera y tercera función que se plantean por estar directamente enfocadas a una perspectiva más plural de atención a diversos segmentos poblacionales y no solo al deporte como actividad reglada. En la tercera puede apreciarse que ya se asume el discurso de atención a la diversidad, propio de la época contemporánea en el contexto de la filosofía de la inclusión educativa que está caracterizando los enfoques educativos de cualquier nivel en y fuera del espacio escolar Tedesco, Operti, R. & Amadio, (2013), Casanova, (2011), Escribano (2013).

Como toda institución el Centro Acuático Olímpico Universitario tiene su planeación estratégica donde se definen con claridad sus objetivos, misión, visión y políticas de calidad (<http://caou.uanl.mx/mision-y-vision/>).

Misión

Diseñar y desarrollar los programas en la enseñanza de la natación en sus diferentes niveles, así mismo ofrecer servicios en las áreas competitiva, social, acondicionamiento físico y de la salud a través de personal, infraestructura y equipo que le permita a los universitarios y comunidad en general a contribuir a su desarrollo integral y calidad de vida.

Visión

Ser reconocido como el mejor Centro Acuático de México con estándares de calidad Internacional.

Políticas de calidad

El Centro Acuático Olímpico Universitario se compromete en diseñar, desarrollar y mejorar continuamente los programas de calidad en el área de docencia enseñanza de la natación, así mismo la mejora continua de servicios de las áreas: competitivas (en las diferentes disciplinas acuáticas), social (acondicionamiento físico) y de la salud, todas ellas en sus diferentes niveles y categorías a través de personal, infraestructura y equipo, satisfaciendo las necesidades de los universitarios y comunidad en general.

Cuenta con diferentes áreas de atención; docente, competitiva y social las cuales pormenorizamos seguidamente:

- **Área docente:** programas de enseñanza desde la etapa infantil hasta adultos mayores.
- **Área Competitiva:** programas de entrenamiento y competición de talento y equipos representativos, selecciones y alto rendimiento en todos los niveles ramas y categorías de las disciplinas acuáticas.
- **Área Social:** con actividades de acondicionamiento físico, acu aerobics, y clases de ritmos latinos.

Una idea de las actividades que se desarrollan desde una perspectiva sistémica y que atiende las necesarias relaciones Universidad-Sociedad, expresadas en la función sustantiva denominada extensión, se tiene si apreciamos textualmente el mensaje del director del centro Jaime Segura Gómez:

“La Universidad Autónoma de Nuevo León consciente de la responsabilidad social, ofrece a la comunidad universitaria y a la sociedad en general una amplia diversidad de actividades que van desde las acciones culturales, académicas, recreativas, deportivas y formativas, para personas desde bebés hasta personas de la tercera edad, clases de natación, clavados, polo acuático, nado sincronizado, acu aeróbics, ritmos latinos y programas de acondicionamiento físico en el gimnasio de pesas y cardiovascular, complementando nuestros servicios con departamentos de nutrición,

EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 6, Num. 32 (enero-febrero de 2015)

<http://emasf.webcindario.com>

rehabilitación física y médico” (<http://caou.uanl.mx/mision-y-vision/mensaje-del-director/>).

El Centro Acuático Olímpico Universitario cuenta con instalaciones como las siguientes:

- Alberca olímpica de 50 X 25 metros.
- Alberca semi olímpica 25 X15 metros.
- Fosa de clavados con plataformas de 3,5 7 y 10 metros. Y trampolines 1 y 3 metros.
- Jacuzzi
- Gimnasio de clavados equipado
- Gimnasio de acondicionamiento físico
- Área de nutrición
- Área de rehabilitación
- Gradas fijas y móviles para 1700 espectadores.
- Vestidores, lockers, regaderas y sanitarios
- Cafetería
- Tienda de venta de artículos deportivos.

En cuanto a la oferta del Centro Acuático Olímpico Universitario, existen cursos de natación, para niños, jóvenes y adultos con un personal capacitado y especializado para desarrollar sus funciones 35 monitores (17 mujeres y 18 hombres), 95 % cuentan con grado de licenciatura y el 5 % tiene cursos y certificación como instructores de natación por organismos acreditadores.

De analizar la propia planeación estratégica en el nivel documental, así como de observar la dinámica interna de este centro, podemos afirmar que es un contexto adecuado para desarrollar actividad física en el medio acuático no solo en sentido competitivo, sino también recreativo y de adquisición de patrones educativos a largo plazo

A pesar de que el Centro Acuático Olímpico Universitario cumple una función de extensión que es una de las funciones sustantivas de la Universidad, pero este centro de la Universidad Autónoma de Nuevo León, también es una organización que funciona como una empresa y en él interactúan los principios de la oferta y la demanda, así como la necesidad de que todos los elementos del sistema funcionen para que se mantenga la permanencia de los usuarios de esta instalación. Las actividades acuáticas se llevan a cabo de lunes a domingo en horarios matutino, vespertino y nocturno, de seis am hasta la ocho pm y los sábados y domingos de horario matutino de 7:00 am a 13:35 horas. Como puede apreciarse ofrece un servicio intensivo a la comunidad universitaria y a la comunidad en general.

De revisar la misión y visión y las políticas de calidad del Centro Acuático Olímpico Universitario, se infieren sus grandes posibilidades para educar sostenidamente a la población en el empleo sano del tiempo libre y en motivos de práctica física, con lo que puede afirmarse que actualmente por el tipo de población que asiste a sus instalaciones, los diferentes motivos por los que asisten, no meramente limitados al área del deporte competitivo-, la variedad de grupos de

edades, este centro asume una función eminentemente educativa de largo alcance, que se aviene congruentemente con la función de extensión universitaria y con las aspiraciones de la UNESCO en materia educacional. Este hecho es relevante si se considera cómo debe educarse a la población en general para el empleo sano del tiempo libre mediante la actividad física (OMS, 2013).

Así podemos concluir parcialmente que es un contexto adecuado para desarrollar actividad física en el medio acuático, no solo en sentido competitivo, sino también recreativo y de adquisición de patrones educativos para el empleo sano del tiempo libre.

Según Jiang y Wang (2006) es preciso sistematizar los estudios de calidad del servicio para sostener los estándares internacionales de calidad y poder comparar con otras instituciones similares. (Calabuig et al., 2010).

Aunque no son abundantes los estudios en el contexto mexicano y en la propia Universidad Autónoma de Nuevo León, Morquecho-Sánchez, R; Morales-Sánchez, V. y Medina-Rodríguez, R. (2013); Morquecho-Sánchez, R; Medina, R.E; Morales, V; Medina, M y Duelos, J. (2013) y Morquecho (2014) ofrecen criterios en torno al funcionamiento de una instalación de este tipo. En tal sentido establecen su acuerdo en torno a que las organizaciones deben interesarse en aplicar estrategias de mejora continua desde procesos sistematizados que atiendan las apreciaciones de los usuarios de las instalaciones.

Morquecho (2014) explorando diversos factores relacionados con la calidad en el Centro Acuático Olímpico Universitario encontró que se valoraron positivamente aspectos de la infraestructura y la planta física de la institución, también que los usuarios percibieron como adecuado el material deportivo de los entrenadores y su trabajo, lo cual viene a sustentar la idea de la importancia del factor humano en el funcionamiento integral de esta instalación.

Atender los diversos aspectos que interactúan en el funcionamiento del Centro Acuático Olímpico Universitario contribuye a un enfoque más integral del problema de los motivos de práctica de actividad física, lo cual es necesario para que se mantenga la permanencia de los usuarios de esta instalación, aspecto este en que la calidad de las instalaciones en sentido integral, incluyendo hasta las posibilidades de estacionamiento para los participantes, así como la calidad percibida por los usuarios sobre el trabajo del entrenador ó instructor resultan de interés, de ahí que es importante realizar estudios que exploren, describan y expliquen el funcionamiento y las calidad de las instalaciones, el trabajo del entrenador, y otros factores asociados. El presente trabajo es pionero en esta concepción, aunque estamos conscientes de que se deben continuar perfeccionando los mecanismos metodológicos de la investigación cualitativa ya que como se ha comentado desde la justificación de nuestro problema, los estudios de motivos han estado orientados esencialmente a la lógica propia de la epistemología cuantitativa, de filiación empírico analítica.

3.3 GRUPO FOCAL CON PARTICIPANTES EN LAS CLASES DE NATACIÓN

Al realizar una interrogante relacionada con el papel que los participantes seleccionados atribuyen al entrenador con el que trabajan, aparecieron claramente perfiladas ideas relacionadas con la orientación y aplicación de ejercicios, la corrección de errores la cooperación y sin que esto fuera motivo de una interrogante directa, muchas respuestas se relacionaron con los características personales del entrenador, su nivel de clases y de relaciones interpersonales y comunicación.

Es notable que en las respuestas aparecen claramente diferenciadas ideas relacionadas con las acciones docentes propiamente desplegadas por los entrenadores durante la interacción en la clase, con otras tendientes a valorarlo de forma integral, todo lo cual ilustraremos desde la propia palabra de los actores.

Estas dos grandes dimensiones las estructuramos en categorías para un análisis más pormenorizado. Tal y como corresponde al proceder inductivo de este tipo de técnica de efectuar acercamientos globales al contenido del discurso de los actores, pudimos inferir las siguientes categorías de análisis:

- Valoración integral del monitor
- Orientación y aplicación de ejercicios
- Corrección de errores
- Cooperación

Seguidamente citamos textualmente y sin clasificar las principales ideas manejadas, según la propia palabra de los sujetos en los grupos focales:

- “Nos hace cansarnos”
- “Accesible”,
- “Cortés”
- “Clase amena”
- “Es más pasivo para enseñar a los alumnos”
- “Motiva a los alumnos”
- “Hace la clase atractiva”
- “Activo”
- “Se involucra en la clase”
- “Buen trato”
- “Muy seca”
- “Me comprende “
- “Tajante “
- “Estricta”
- “No es empática”

En la categoría que denominamos "Corrección de errores" aparecieron ideas relacionadas con:

- “Mejorar la técnica”
- “Corrección de estilos y de movimientos”
- “Supervisión”
- “Atención de dudas”

Todas estas ideas que se relacionan con las acciones desplegadas por el entrenador y apreciadas por los participantes aluden al rol tradicional, ejecutor del docente, lo cual es semejante a las ideas expresadas en la categoría que denominamos "Orientación" y "Aplicación de ejercicios", solo por buscar niveles más ricos en el análisis.

Las ideas expresadas por los sujetos permiten apreciar que en el trabajo desplegado no se logra trascender la visión tradicional del docente ejecutor y de lo que en Educación Física se denomina estilo de mando directo.

Apreciemos algunas de las ideas que pueden sustentar estas afirmaciones: "indicar los ejercicios", "explicar los movimientos antes de hacerlos". Llama la atención el término de "Aplicación y Orientación de las rutinas", que como su nombre lo indica asume el acto de ejercitarse como estereotipado, de manera que tangencialmente podemos continuar infiriendo sobre la necesidad de realizar ulteriores intervenciones para capacitar a los monitores con nuevos estilos de trabajo, tales como el descubrimiento guiado y la creatividad que permitan a los sujetos modelar su propia actuación en el agua.

Claro, estamos conscientes de que incluso en la práctica de la Educación Física, diversas investigaciones (Martínez, 2003; Bonitch y Macarro, 2002) han encontrado un predominio de los estilos de mando directo y asignación de tareas (Moreno, Tella, y Camarero; Moreno, y González, 1994; Guedea, 2010 Piña, 2004). Solo dos ideas se relacionaron con la función de cooperación que puede y debe desempeñar el entrenador contemporáneamente entendido.

Numerosas tendencias pedagógicas afirman que el verdadero rol docente es el de la interrelación y el de la cooperación ofreciendo niveles ajustados de ayuda que permitan a los sujetos progresar.

Las opiniones en torno al entrenador como puede apreciarse, tienden a aludir a sus estilos de relaciones interpersonales y a su nivel de motivación por el trabajo, aparecen opiniones positivas y negativas, lo cual prueba una vez más la unidad cognitivo afectivo que debe primar en cualquier proceso docente, a tal punto que cuando se interroga sobre el papel del entrenador, las respuestas no se limitan solo a aludir a las acciones docentes tradicionalmente entendidas de orientación, ejecución y control, sino que por el contrario ha penetrado, sin que fuera una pregunta explícita, como ya se expresó, la valoración de su actuación integral.

Esto nos parece muy útil, sobre todo para diseñar ulteriores intervenciones donde necesariamente habrá que interactuar con aquellos instructores que son "tajantes, estrictos, secos y no empáticos" porque el éxito de todo proceso docente educativo depende de las buenas relaciones interpersonales y de adecuados estilos de comunicación.

Si generalizamos los resultados de esta pregunta en una tabla de distribución de frecuencias (Tabla 1) podemos apreciar de modo cuantitativo el comportamiento de la frecuencia en torno a las diversas categorías de análisis inferidas de la propia palabra de los actores consultados.

Tabla 1. Frecuencias por categorías de análisis. Papel del monitor

Categoría	Frecuencia/sujeto	Porcentaje
Valoración integral del monitor.	22	46
Orientación y aplicación de ejercicios.	12	25
Corrección de errores.	10	21
Cooperación.	2	4
N= 47		

Esta vez en sentido numérico y cuantitativo podemos apreciar que el rol del entrenador aún sigue siendo el de quien ordena los ejercicios y corrige errores, todo lo cual se afilia a una concepción tradicional de la docencia, situación que necesita revertirse.

Nuestros análisis e interpretaciones en torno a estos resultados obtenidos de valorar el discurso de los actores sobre el rol del entrenador, muestran correspondencia con los enfoques de Domínguez (2013) que también se refiere a la existencia de entrenadores que funcionan de modo meramente ejecutor y controlador con directivas establecidas, es decir que se comportan simplemente como técnicos cuya tarea es derivar a la práctica el plan prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos, por lo cual se reproduce el viejo esquema de corte conductista de convertir al practicante en un sujeto que debe imitar y cumplir las órdenes del entrenador. La autora termina reconociendo el predominio de un modelo técnico con tareas cerradas y la necesidad de subvertir esta práctica, por lo que coincidimos en la necesidad de profundizar en el trabajo de diagnóstico sobre las prácticas de los entrenadores en el Centro Acuático Olímpico Universitario y destacamos la necesidad de realizar estudios de corte interventivo al respecto, para propiciar nuevos estilos de enfrentamiento a la enseñanza de la natación y de las diversas manifestaciones de las actividades acuáticas.

3.4 GENERALIZACIÓN EN TORNO A LA REVISIÓN DOCUMENTAL Y AL GRUPO FOCAL APLICADO EN EL CENTRO ACUÁTICO OLÍMPICO UNIVERSITARIO.

Desde una posición fenomenológica podemos afirmar que el contexto aportado por el Centro Acuático Olímpico Universitario, relacionado con la extensión cultural, es de gran pertinencia social. Al analizar la esencia de su misión y visión, así como las políticas de calidad, ratificamos la idea de que es un ambiente apropiado para desarrollar enfoques educativos para el empleo sano del tiempo libre mediante la práctica de actividad física, específicamente la natación y otras variantes. Igualmente, la actuación de su personal es adecuada para enfrentar estas tareas y así lo expresan los participantes en el grupo focal, donde reconocen el trabajo del entrenador para lograr sus metas o propósitos con la práctica de la natación.

Sin embargo, de las alusiones a las actividades desplegadas por los entrenadores, puede inferirse que aún desarrollan su actividad muy orientados a estilos de mando directo, lo cual constituye un punto de interés para potenciar intervenciones sostenidas con el marco de referencia del entrenador, a fin de que se puedan mejorar integralmente sus estilos de relaciones interpersonales y de comunicación con los usuarios asistentes al Centro Acuático Olímpico Universitario y así ejercer su actividad con criterios más flexibles y contemporáneos.

4. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

1. El Centro Acuático Olímpico Universitario de la Universidad Autónoma de Nuevo León es una instalación de vanguardia desde el punto de vista funcional, pero lo es más desde el punto de vista de la función social y socializadora que desarrolla para ampliar el espectro de la práctica de la actividad física como medio de salud y bienestar y no sólo como medio deportivo competitivo, todo lo cual se expresa coherentemente en su misión, visión y políticas de calidad.
2. Los sujetos que opinaron en el grupo focal ofrecieron valoraciones positivas y negativas del trabajo de los entrenadores, aunque en sentido general la valoración es positiva en torno a la interacción desarrollada entre el entrenador y los participantes y a la calidad de la instalación del Centro Acuático Olímpico Universitario.
3. Continuar desarrollando indagaciones de corte cualitativo, fenomenológico, descriptivo a fin de enriquecer la perspectiva de los actores en torno al entrenador.
4. Configurar protocolos de observación estructurada, y efectuar estudios de intervención para trascender los métodos de opinión y apreciar directamente la actuación del entrenador en condiciones reales de proceso de enseñanza aprendizaje de la natación, así como modificar y enriquecer los motivos de práctica de actividad física.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alfonso García, María Rosa. (2011) Dialéctica de la cantidad y la cualidad. Investigar sin ataduras. Monterrey: Edit. UNESCO Comité Regional.

Arnold, E. (2006). Assessing the quality of mentoring: sinking or learning to swim? *ELT Journal*, 60(2), 117-124.

Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(4), 293-308.

Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

Barnett, N., Smith, R.L., y Smoll, F. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127.

Bonitch, J., & Macarro, J. (2002). La enseñanza del judo suelo mediante el descubrimiento guiado. Una propuesta para Hon Kesa Gatame. *Lecturas: Educación Física y deportes. Revista Digital*, 8(50).

Bolton, M. K. (1999). The role of coaching in student teams: A "just-in-time" approach to learning. *Journal of Management Education*, 23(3), 233-250.

Bredemeier, B.J.L., y Shields, D.L.L. (1993). Moral psychology in the context of sport. En R. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.

Cabero, L. & Felicidad, L. (2008). El análisis de contenido. Recuperado el 18/8/2008 en: <http://tecnologiaedu.us.es/web/htm/pdf/57>

Calabuig, F., Burillo, P., Crespo, J., Mundina, J. J., & Gallardo, L. (2010). Satisfacción, calidad y valor percibido en espectadores de atletismo Satisfaction, quality and perceived value in spectators of athletics. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 577-593.

Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. España. *Participación Educativa*, 18, 8-24

Contreras, J. M. (2011). Evaluación de conocimientos y recursos didácticos en la formación de profesores sobre probabilidad condicional (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Universidad de Granada).

Colado, J. C. (2004). Acondicionamiento físico en el medio acuático. (Color) (Vol.66) Barcelona: Editorial Paidotribo,17

Domínguez, M. E. (2013). Comparación y caracterización de algunas teorías de la enseñanza aplicadas a la enseñanza de la natación. In X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (La Plata, 2013).

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España. Narcea ediciones.

Espí Guerola, L. (2004). Variables conductuales y psicológicas relacionadas con la intención y la conducta de ejercicio. Valencia, España. Servei de publicacions C/Artes Gráficas, 13 bajo 46010.

García, J. A. G., Prieto, F. J. R., & Morilla, J. A. (2010) Análisis comparativo de los beneficios de la natación en jóvenes adolescentes en relación del número de sesiones semanales. Málaga, España. www.munideporte.com

Gil, R. B., & de Los Fayos, E. J. G. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 7(2), 89-103.

González, J. A. R. (2007) Rol del monitor de escuelas deportivas. Huelva, España. www.fabhuelva.org

González, P. & Pino, M. (2013). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XX1*, 17(1), 83-110.

Guedea Delgado, J. C. (2010). Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua. Granada: Universidad de Granada.

Guiney, E. (2001). Coaching isn't just for athletes: The role of teacher leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(10), 740-743.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
Martínez, E. (2003). Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado. *EfDeportes Revista Digital*, 9-63.

Jiang, Y. y Wang, C. L. (2006). The impact of affect on service quality and satisfaction: the moderation of service contexts. *Journal of Services Marketing*, 20(4), 211-218.

Moreno, J. A., Estrada, M., Rosa, A., Sánchez, L., Vicente, G., & Zomeño, T. (2001). *Juegos acuáticos educativos*. Barcelona: Inde.

Moreno, J. A. (2006). En búsqueda del estado de salud y bienestar en los programas acuáticos para adultos: Consideraciones psico-pedagógicas en el programa aqua-ludus. Ponencia presentada en el XXVI Congreso Técnico Internacional de Actividades Acuáticas. Oviedo: AETN.

Moreno, A., Tella, V., Camarero, S. Moreno, JA & González, MJ (1994). Juegos modificados acuáticos con material reciclado. Una alternativa didáctico-recreativa. *Comunicaciones Técnicas*, 2, 29-41.

Moreno, J. A., & González-Cutre, D. (2005). Adherencia a los programas acuáticos a través de la teoría de la Autodeterminación. En *Actas del II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia: ICD.

Moreno, J. A., & Gutiérrez, M. (1998). Motivos de práctica en los programas de actividades acuáticas. *Áskesis*, 2.

Morquecho-Sánchez, R; Morales-Sánchez, V; y Medina, R. (2013). Evaluación de la Calidad en los Servicios Deportivos Universitarios de Nuevo León, México. *Actas XIII Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*, San Cristóbal de la Laguna, España.

Morquecho-Sánchez, R; Medina, R.E; Morales, V; Medina, M y Duelos, J. (2013). Enfoque Diacrónico del Cuestionario SERVQUAL para su Aplicación a Entidades Deportivas. *Actas III Congreso Asociación Latinoamericana de Gerencia Deportiva ALGEDE*, Pereira, Colombia.

Morquecho, (2014). Evaluación de la calidad percibida en organizaciones de servicios deportivos universitarios. Tesis doctoral.

Pihu, M., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. (2008). How students.' perceptions of teachers.'

autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: an application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science*, 8, 193-204.

Piña, N. (2004) Estrategia de superación para los profesores de Educación Física de Saltillo, Coahuila, desde visiones de educación permanente. Dra. María Rosa Alfonso García. Tutora. Tesis Doctoral. Cuba.

Plascencia, Aleida (1990) Metodología de la investigación histórica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sánchez, J. C. C., Murcia, J. A. M., & Vidal, J. V. (2000). Fitness acuático: una alternativa a las gimnasias de mantenimiento. *Educación Física y Deportes*, 62, 68-79.

Scanlan, T.K., (1986) Competitive stress in children. In M.R. Weiss, & D. Gould (Eds.), *Sport for children and youth* (pp. 113-118). Champaign, IL: Human Kinetics.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Piidos, Barcelona, España.

Tedesco, C., Opertti, R., & Amadio, M. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. Geneva, Switzerland. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10

Zomeño Álvarez, T. & Marín de Oliveira, L. (2005). Evaluación de la condición cardiovascular acuática en personas mayores que acuden a un programa de gimnasia acuática. II Congreso internacional de actividades acuáticas.

Fecha de recepción: 19/10/2014
Fecha de aceptación: 28/12/2014

EmásF