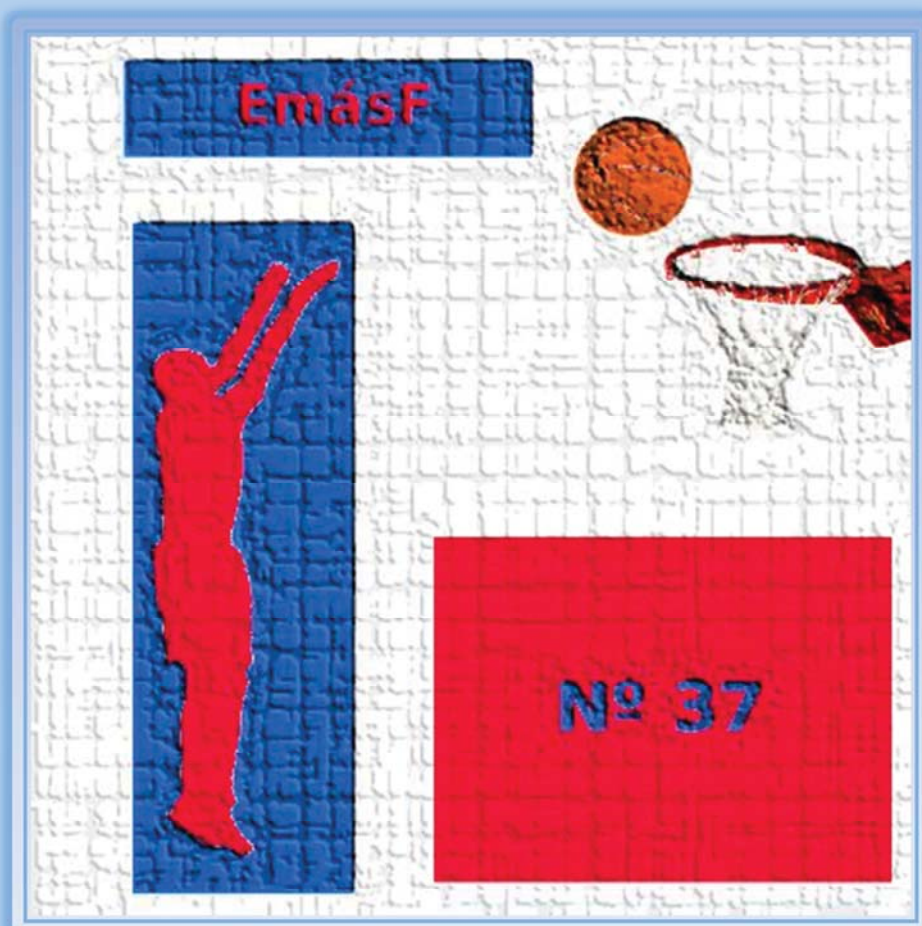


EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 37 de noviembre-diciembre de 2015

ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. RAFAEL GUIMARÃES BOTELHO. “El Arte y la Literatura en la escuela: manifestaciones culturales olvidadas por la Educación Física”. (Pp 4 a 8).

JUDITH FERNÁNDEZ CANDO. “Desafíos físicos cooperativos en EF: una unidad didáctica basada en las emociones, el disfrute y las relaciones interpersonales” (Pp 9 a 23).

HERNANDO ALEJANDRO MARTÍNEZ, EVELIA FRANCO, JAVIER COTERÓN LÓPEZ Y JOJHAN CARDONA. “Relación entre motivación e intención de practicar actividad física. Un estudio entre alumnos colombianos y españoles” (Pp 24 a 33).

FLOR RODRIGO FIDALGO Y TAMARA RIAL REBULLIDO. “Valoración subjetiva de las danzas del mundo en el aula de infantil” (Pp 34 a 49).

TAMARA RIAL REBULLIDO Y BRAIS RUBIO REGO. “Propuesta didáctica basada en ejercicio hipopresivo para alumnado de bachillerato” (Pp 50 a 61).

MANUEL VILLARD AIJÓN Y MAR MONTÁVEZ MARTÍN. “Evaluación en expresión corporal: actuaciones del profesorado de Educación Física de secundaria” (Pp 62 a 69).

JOSÉ ÁNGEL MEDINA CASCALES. “Emociones según interacción motriz y su relación con la motivación hacia las áreas del currículo.” (Pp 70 a 81).

JESÚS VICENTE RUIZ OMEÑACA, VIRGINIA BADOS RUIZ, MARÍA JOSÉ RUBIO, ÁNGELA GÓMEZ VERDE, FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ MARÍN Y OSCAR FRANCISCO PRADO LASARTE. “Validación del cuestionario sobre valores en los deportes de equipo con población adolescente” (Pp 82 a 94).

JORGE PAREDES GIMÉNEZ Y PABLO CARRIÓ BADENES. “Los juegos cooperativos en Educación Física: el hundir la flota” (Pp 95 a 105).

SALVADOR MONTORO ACOSTA Y ANTONIO BAENA EXTREMERA. “Un nuevo contenido en el área de Educación Física. El parkour” (Pp 106 a 124).

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

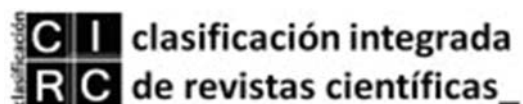
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

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

“EL ARTE Y LA LITERATURA EN LA ESCUELA: MANIFESTACIONES CULTURALES OLVIDADAS POR LA EDUCACIÓN FÍSICA”

Cuando el profesor Juan Carlos Muñoz Díaz, editor de EmásF, me invitó a elaborar el presente editorial, algunas indagaciones se me vinieron a la cabeza: ¿qué tema podría plantear sin, a la vez, incurrir en temas recurrentes en la revista? Yo, profesor de Educación Física, que vivo (y siento) las mismas dificultades y óbices enfrentados por los demás docentes en el quehacer de la asignatura, me pregunto ¿qué tipo de sugerencia e idea podría proponer para una práctica innovadora y sustancial a la vida del alumnado? Basado en la práctica diaria y en algunas publicaciones que sistematizan los resultados de actividades desarrolladas en contextos reales de clases (Botelho & Neira, 2014; Botelho, 2015), pongo de relieve algo que tuvo lugar en la Historia pero que se olvidó hace mucho tiempo: **el Arte y la Literatura**.

Empero, ¿qué tiene que ver **el Arte y la Literatura** con la asignatura de Educación Física?

Bernard Jeu (1987), en una de sus reflexiones relacionadas con el Deporte, afirma que “*el arte y la literatura* son para el deporte una sociología indirecta, un psicoanálisis, un testimonio de dignidad” (p. 20, cursivas añadidas).

La aserción presentada por Jeu traduce el ideario que inspiró este editorial. El presupuesto aquí defendido es que el Deporte y las diferentes manifestaciones de la cultura corporal de movimiento son prácticas sociales y culturales que pueden expresarse de manera **artística y literaria**.

Por ende, no cabe duda de que el Deporte, **el Arte y la Literatura** son rasgos identitarios y culturales de un pueblo. En el mismo orden de ideas, y pensando en una Educación Física que contemple en su práctica pedagógica elementos culturales y lingüísticos propios, se les pregunta a los maestros y a los profesores:

- ¿Por qué muy poco (o casi nada) se escucha y se observa sobre **Arte y Literatura** en la práctica pedagógica de la Educación Física?
- ¿Por qué los maestros y los profesores de Educación Física suelen olvidar e ignorar manifestaciones tan insignes en sus actividades curriculares en los colegios e institutos?

Los más atentos a la Historia de la Educación Física no olvidan la ilustre iniciativa del pedagogo Pierre de Coubertin en relacionar el Deporte con el **Arte y con la Literatura** utilizando los Juegos Olímpicos. En 1906 realizó, en el *Théâtre de la Comédie-Française*, la *Conférence Consultative des Arts, Lettres et Sports*, tal como se puede comprobar en uno de los anuarios del *Comité International Olympique* (1908, p. 11), expuesto en la Figura 1.

— 11 —

**CONFÉRENCE CONSULTATIVE DES ARTS
LETTRES ET SPORTS**

Tenue à la Comédie Française à Paris
Avec le Concours de MM. Dujardin-Beaumetz et Jules Claretie

MAI 1906

TITULAIRES DE LA MÉDAILLE OLYMPIQUE

M. LE PRÉSIDENT FÉLIX FAURE.....	1898
S. M. L'EMPEREUR D'ALLEMAGNE.....	1899
S. A. R. M ^{se} LE PRINCE ROYAL DE SUÈDE.....	1899
S. A. R. M ^{se} LE PRINCE ROYAL DES HELLÈNES.....	1900
S. A. I. M ^{se} LE GRAND DUC WLADIMIR DE RUSSIE..	1900
M. LE PRÉSIDENT MAC-KINLEY.....	1901
M. DANIEL MÉRILLON.....	1901
S. M. LE ROI D'ESPAGNE.....	1903
S. A. R. M ^{se} LE PRINCE DE GALLES.....	1904
M. JAMES E. SULLIVAN.....	1904
S. M. LE ROI DES BELGES.....	1905
LA COMÉDIE FRANÇAISE.....	1906
LE RACING CLUB DE FRANCE.....	1906
S. A. R. M ^{se} LE PRINCE DES PAYS-BAS, DUC DE MECKLEMBOURG.....	1907

Figura 1. *Conférence Consultative des Arts, Lettres et Sports* (Comité International Olympique, 1908, p. 11).

Seis años más tarde, en las Olimpiadas de Estocolmo (1912), hubo el primer concurso artístico (que también incluía la **Literatura**).

Tras un siglo después del primer concurso artístico, el Comité Olímpico Internacional (COI), por intermedio de la publicación *Olympic Charter* (2015, p. 67), hace hincapié en que cada Comité Olímpico Nacional “incluya en sus actividades la promoción de la cultura y de las artes en uno de los campos del deporte y del Olimpismo”.

Ahora, ¿qué decir de una publicación de 1957 que incluye el Arte y la Literatura en el currículo de Educación Física en primaria?

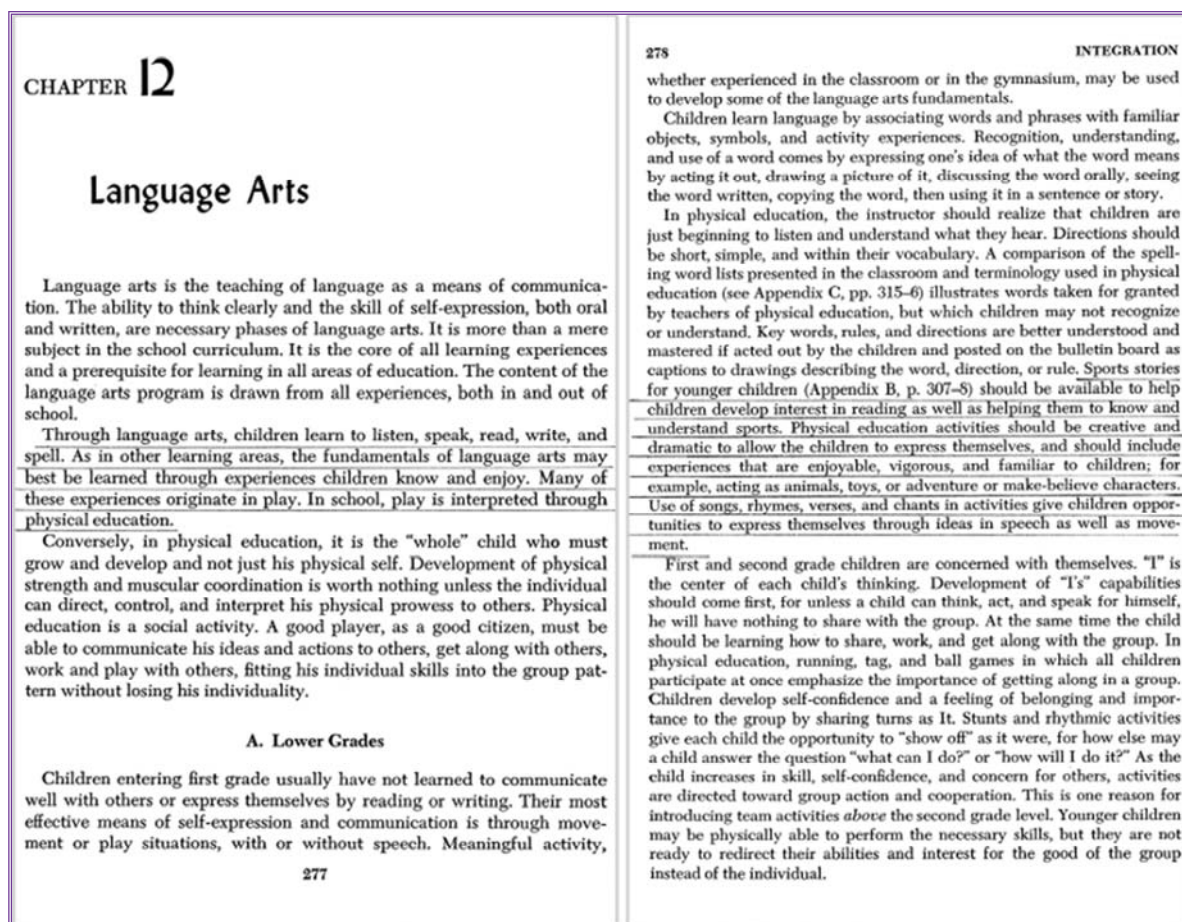


Figura 2. *Physical Education in the elementary school curriculum* (Miller & Whitcomb, 1957, p. 277-278).

Miller y Whitcomb (1957), cuando hablan del lenguaje y su relación con la Educación Física, señalan que:

A través del lenguaje los niños aprenden a escuchar, hablar, leer, escribir y deletrear. Así como en las demás áreas del aprendizaje, los fundamentos del lenguaje pueden ser más fácilmente aprendidos a través de experiencias que los niños ya conocen y disfrutan. Muchas de estas experiencias se originan en juegos, y, en la escuela, el juego se desarrolla por medio de la Educación Física (p. 277).

¿Y qué opinar de las iniciativas recientes que utilizan la literatura infantil en la asignatura de Educación Física? ¿Cuántos asuntos podríamos leer, reflexionar, jugar e imaginar con los niños dentro del corpus de conocimiento del área de Educación Física? Un pequeño ejemplo sigue a continuación.

Asuntos de 60 libros infantiles publicados en España con temática relacionada con la Educación Física y el Deporte	
Ajedrez	Juegos
Anillos olímpicos	Juegos Olímpicos de Pekín 2008
Antorcha olímpica	Juguetes
Atletismo	Lionel Messi
Ballet	Museo Valenciano del Juguete
Baloncesto	Natación
Carrera	Paseo en bicicleta
Deportes	Personas con necesidades educativas especiales
Duatlón	Piruetas
Ejercicio físico	Remo
Explotación laboral infantil	Ronaldinho Gaúcho
Fútbol	Salto de altura
Fútbol Club Barcelona	Salto de trampolín
Gimnasia artística	Síndrome de Down
Juego de cometas	Skate

 <p>(Company & Capdevila, 1991)</p>	 <p>(Figueras Adell & Martorell, 2007)</p>	 <p>(López, 2007)</p>
---	--	--

Figura 3. Cuadro con los 30 asuntos identificados en 60 libros infantiles publicados en España con temática relacionada con la Educación Física y el Deporte (Botelho, 2014a).

En un trabajo anterior, recuerdo que:

... la utilización de libros de literatura infantil en el área de Educación Física puede desarrollar diferentes aspectos educativos y temas como, por ejemplo, los juegos, los Juegos Olímpicos, el ejercicio físico, la salud, la música, la danza, el *ballet*, algunos elementos de la expresión corporal y la dramatización, la cooperación, la educación ambiental, la educación en valores, la educación para la paz y la *no-violencia* en el Deporte (Botelho, 2014b, p. 68).

Aún afirmo, a modo de aportación didáctica al área, que “es una cuestión necesaria –y también un reto– considerar los libros de literatura infantil con temática relacionada con el Deporte como elementos constitutivos del conjunto de materiales específicos del área de Educación Física” (Botelho, 2014b, p. 72).

A modo de reflexión final (y prospectiva), se considera que el presente editorial es un avance (con la acepción del cine que este vocablo conlleva) de lo que podríamos, o mejor dicho, de lo que **PODEMOS** hacer para fundamentar y sustanciar una práctica pedagógica que contemple elementos de la cultura y que,

efectivamente, no olvide componentes tan significativos de la sociedad, tal como son el **Arte y la Literatura** relacionados con las diferentes subáreas y temática de la Educación Física.

Prof. Dr. Rafael Guimarães Botelho

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro (IFRJ) –
Campus Arraial do Cabo, Brasil
rafaelgbotelho@ig.com.br

REFERENCIAS

Botelho, R. G. (2015). La literatura infantil en el área de Educación Física en España y en Brasil: ejemplos de utilización en primaria. En F. Ruiz Juan, J. Sánchez Guerrero, M. Sánchez Guerrero & J. Castro Piñero. (Orgs.). *Centros escolares y municipios promotores de una vida activa y saludable para prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad*. (pp. 69-94). Alicante: Alto Rendimiento: ciencia deportiva, entrenamiento y fitness.

Botelho, R. G. (2014a). Presencia de temas relacionados con la Educación Física y el Deporte en la literatura infantil de Brasil y España: un análisis comparativo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 137-153. Recuperado de: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2014/12/agora_16_2d_guimaraes.pdf.

Botelho, R. G. (2014b). Los enfoques de la literatura infantil relacionada con la Educación Física y el Deporte: un análisis comparativo entre Brasil y España. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación, Deporte y Recreación*, 25, 68-72. Recuperado de: http://retos.org/numero_25/68-72.pdf.

Botelho, R. G., & Neira, M. G. (2014). Arte, cultura e Educação Física: relato da exposição 'O Esporte na Literatura Infantil'. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 51A, 257-268.

Comité International Olympique. (1908). *Annuaire: 1908*. [Lausanne]: Comité International Olympique.

Company, M., & Capdevila, R. (1991). *Las tres mellizas hacemos deporte* (4. ed.). (Traducción de: Les tres bessones fem esport). Barcelona: Planeta. (Colección Las tres mellizas).

Figueras Adell, N. & Martorell, E. (2007). *El partido del año* (Ilustraciones de J. Andrada, traducción P. Rodríguez). Barcelona: La Galera. (El Botiquín de La Galera No. 6).

International Olympic Committee (2015). *Olympic charter*. Lausanne: International Olympic Committee.

Jeu, B. (1987). *Analyse du sport*. Paris: PUF.

López, L. (2007). *Me gusta jugar* (2. ed.). (Ilustraciones: Carmina del Río). Barcelona: Salvatella. (Laura y compañía No. 13).

Miller, A. G., & Whitcomb, V. (1957). *Physical Education in the elementary school curriculum*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.



Revista Digital de Educación Física

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

DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS EN EF: UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LAS EMOCIONES, EL DISFRUTE Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Judith Fernández Cando

Profesora de Educación Física. IES Merindades de Castilla. Villarcayo. Burgos.
España.

Email: judithfernandecando@gmail.com

RESUMEN

Los Desafíos Físicos Cooperativos, podemos definirlos como “una actividad física cooperativa que supone una provocación, un reto, desde el momento en que se presenta”.

Se presentan Desafíos Físicos Cooperativos con diversos materiales: cuerdas, colchonetas, quitamiedos, balones, etc., intentando que todos los alumnos sean (y se sientan) esenciales para el grupo, cooperando para la superación de los mismos.

La cooperación va más allá de ser sólo un recurso didáctico: es una actitud, un valor, un estilo de vida, una competencia básica para la vida, en un mundo cada vez más interdependiente, en un mundo que avanza mucho mejor cooperando. Si conseguimos, a través del aprendizaje cooperativo, que nuestros alumnos y nuestras alumnas aprendan a dialogar, a convivir y a ser solidarios, les habremos ayudado, en gran medida, a transitar por la vida que les ha tocado vivir.

PALABRAS CLAVE:

Desafíos físicos cooperativos; habilidades sociales; evaluación formativa; motivación; resolución de problemas.

1. INTRODUCCIÓN.

Son muchos los autores cuya bibliografía describe los beneficios que poseen los retos o desafíos físicos cooperativos en relación a la capacidad de relaciones interpersonales de nuestros alumnos, tanto en Primaria como en Secundaria (Vaquero y Velázquez, 2004; Fernández-Río, 2005; Rodríguez-Gimeno, 2008 etc.).

Un Desafío Físico Cooperativo podemos definirlo como:

Una actividad física cooperativa que supone una provocación, un reto desde el momento en que se presenta. Es la resolución de un problema motriz de solución variable que conlleva una motivación especial, derivada de la incertidumbre y de la dificultad organizativa y motriz de la actividad (Rodríguez Gimeno et al. 2008, 52).

Es decir, es una actividad cooperativa que presenta una motivación especial, presenta por tanto una tensión bastante alta durante su transcurso y cuando se culmina supone una sensación de logro, de éxito, muy semejante a un logro deportivo, con la diferencia de que se consigue gracias a la implicación y el esfuerzo de TODOS los miembros del grupo, y sin que sea necesaria la derrota y el fracaso del equipo/s adversario/s.

En cada desafío hay algo en común: los alumnos deben volver a comenzar si incumplen alguna de las sencillas normas que se les plantean. Esto quiere decir que el error es solo una fuente de información para corregir la estrategia y volverlo a intentar, no se vincula a un fracaso, a un resultado permanente.

El hecho de que las normas sean sencillas no conlleva que también lo sean los desafíos: todos ellos necesitan que los alumnos piensen una estrategia, compartan esas ideas con sus compañeros, decidan una manera común de actuar y, por fin, pasen todos juntos a la acción.

Por lo tanto, los desafíos físicos cooperativos poseen un atractivo y un potencial educativo muy importante, ya que trabajan en los cuatro ámbitos básicos de la personalidad: cognitivo, afectivo, psicomotriz y social.

No es necesario extenderse más sobre las características y ventajas de las actividades cooperativas, pero sí parece adecuado destacar cuatro circunstancias que se dan de manera muy especial en los desafíos, como son:

- Reflexión y diálogo constantes. La gran mayoría de los desafíos tienen un componente cognitivo y organizativo que hacen imposible superarlos si no se dedica un tiempo a encontrar la estrategia y organizarse. Cuanto mayor es el tamaño del grupo, más compleja es la organización y tanto más diálogo será necesario.
- Solución de problemas. Los desafíos físicos cooperativos suponen una metodología que se puede definir como de “solución de problemas cooperativa”, con las implicaciones cognitivas que se le suponen a este tipo de metodología.
- Ayuda omnipresente. Si bien en todas las actividades cooperativas los alumnos deben ayudarse, los desafíos requieren buscar el máximo de ayuda

posible: se hace necesario que la persona que centra la actividad en cada instante pueda ser ayudada por el máximo posible de personas. El contacto físico, siempre desinhibidor, se hace aquí imprescindible.

- El aplauso. Cuando los alumnos consiguen superar un desafío, es enormemente gratificante observar cómo se unen en un estruendoso aplauso espontáneo. La alegría, el repartir la responsabilidad del éxito entre todos los miembros del grupo, hacen de esos momentos algo realmente muy especial.

2. DESARROLLO

La presente experiencia, fue llevada a cabo con los grupos de 2º de ESO del IES MERINDADES DE CASTILLA de Villarcayo (Burgos) y surge tras asistir el verano pasado al IX Congreso de Actividades Físicas Cooperativas, en Vélez- Málaga. En dicho congreso, coincidí con personas que tenían inquietudes, propuestas y motivaciones para transformar las realidades educativas desde la perspectiva de la actividad física y del deporte. Lo asimilado en el congreso provocó que empezara motivada el curso. De ahí, nace la unidad didáctica, “nos retamos”, buscando el aprendizaje a partir de generar emociones y motivación entre el alumnado y haciéndoles reflexionar sobre su experiencia para facilitar y enriquecer el aprendizaje de todo el grupo.

De este modo, los desafíos físicos cooperativos, serán un recurso idóneo para lo comentado anteriormente y servirán también como evaluación inicial para conocer el clima de clase, así como para conocer las relaciones interpersonales entre el alumnado.

2.1. APLICACIÓN DEL CONTENIDO EN SECUNDARIA

Si bien, los desafíos físicos cooperativos pueden vincularse en todas las etapas educativas, la propuesta ha de encaminarse respetando las diferencias lógicas que presentan unos y otros alumnos.

Por tanto y desde un punto de vista curricular, deberemos tener en cuenta la relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, competencias básicas (primaria y secundaria) de acuerdo con los decretos vigentes.

De este modo y estando en la comunidad de Castilla y León, nos guiaremos por el Decreto 52/ 2007, que establece el currículo de 2º de ESO. En la siguiente tabla, se establece la relación con los mismos.

Curso	Objetivo de área	Bloque de contenidos	Criterios de evaluación	Competencias Básicas
2º de ESO	7,9, 16	Juegos y deportes	8,12	1. Autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender 2. Social y ciudadana 3. Conocimiento e interacción con el mundo físico

Los objetivos de área con los se establece el vínculo son el 7, 9,16, que versan tanto en relación al trabajo de la adaptación motriz a las exigencias del entorno, en este caso para la puesta en práctica de los diferentes desafíos físicos cooperativos, valorando los aspectos de relación que fomentan y siempre a través de actitudes de respeto y trabajo en equipo. De aquí mana la relación directa con el bloque de contenidos de juegos y deportes.

Respecto a los criterios de evaluación el 8 y el 12, hacen referencia a mostrar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad en la práctica, así como actitudes de respeto ante las realizaciones de los demás.

Para trabajar las competencias básicas lo haremos “a través de la resolución de las tareas y para ello, se requiere una formulación y selección de las mismas, dado que es la resolución de la tarea lo que hace que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de los que dispone” (Bolívar y Moya, 2007, 14).

Igualmente, para las competencias básicas, tomaré la propuesta de secuenciación de las mismas, por el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes” (Pérez-Pueyo y Casanova, 2009).

De este modo, en 2º curso de secundaria se contribuye a las competencias de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender, a la social y ciudadana, y al conocimiento e interacción con el mundo físico. Respecto a la primera, comprobamos cómo se relaciona con el ítem 1.2.4¹, el cual indica la iniciación en procesos de coevaluación intergrupales sencillos, procurando mantener la objetividad y llegando a un consenso de manera dialogada.

Por otro lado, el ítem 3.2.7 es el que hace referencia a la contribución de la competencia social y ciudadana, donde se incide en el diálogo con el fin de ponerse de acuerdo de a cara a reconocer el trabajo de manera objetiva dentro del trabajo grupal.

Por último, contribuimos a la competencia conocimiento e interacción con el mundo físico, por medio del ítem 5.2.5 por medio de realizar actividad física y conocer las posibilidades de las mismas en relación a la mejora de las relaciones con los compañeros.

2.2. METODOLOGÍA

La clases, tanto 2º A, como de 2º B se dividió en 4 grupos comprendidos entre 4-6 personas y elegidos a su azar y manteniéndose a lo largo de toda la unidad didáctica.

Los retos propuestos para cada una de las sesiones, estaban distribuidos por el gimnasio en unas fichas donde venían la descripción, las normas, así como el material que se contaba para la realización del mismo. Véase el ejemplo.

¹ El primer dígito se refiere al número de competencia, el segundo al curso y el tercero al número de ítem secuenciado.

DESCRIPCIÓN: Tantas cuerdas como componentes del grupo entrelazadas entre ellas por la mitad (en forma de U), de forma que quede una estrella. El reto empieza con una pelota en el centro de la estrella, se debe lanzar 5 veces consecutivas a una altura superior a la cabeza del jugador más alto del grupo.

NORMAS:

- No se puede caer la pelota al suelo.
- Ningún jugador puede tocar la pelota con ninguna parte del cuerpo.

MATERIAL

- 1 cuerda por jugador.
- 1 pelota

SOLUCIÓN:



Cada uno de los grupos, se colocaba en un reto y tenían 5 minutos para resolverlo.

Antes de empezar con el reto, el grupo debía haber comprobado que todos sus componentes habían entendido qué es lo que se iba a hacer y todos participasen en la toma de decisiones aportando una posible solución al problema planteado antes de que el grupo decidiera cuál es la que iban a intentar. Así, el grupo elige la solución que, aparentemente, se adapta mejor a sus necesidades y características y la pone en práctica.

Si lograban resolver el problema antes del tiempo, tenían que intentar una nueva forma de resolverlo hasta conseguirlo.

Durante este proceso, la labor del docente consiste en pasearse entre los grupos prestando especial atención a: cuestiones de seguridad, interviniendo si alguna de las respuestas del alumnado pudieran conllevar algún peligro, planteando la necesidad de que el grupo utilice sus conocimientos para minimizar riesgos si quiere intentar esa solución o que cambie de respuesta.

Finalizado el tiempo del reto, cada grupo debía hacer una autoevaluación del mismo, donde debían reflejar si habían conseguido el reto, si habían tenido alguna dificultad o por el si el contrario había sido fácil y una valoración del trabajo grupal. Véase la ficha.

Unidad didáctica:				
"Nos retamos"				
GRUPO Nº _____				
Nombre de todos los miembros del equipo:				
RETOS	¿Habéis conseguido el reto?		Breve comentario del reto. ¿Habéis tenido alguna dificultad? ¿Ha sido muy fácil?....	Valoración del trabajo grupal del 0 al 10
	Sí	No		
Nº1				
Nº2				
Nº3				
Nº4				
Nº5				
Nº6				
Nº ...				

Una vez hecha esta evaluación del reto, cada grupo se desplazaba a otro con el objetivo de resolverle, siguiendo la dinámica anterior.

Finalizados los retos de la sesión, se proponía un reto de GRAN GRUPO, con el objetivo de favorecer la cohesión grupal. Véase el ejemplo.

DESCRIPCIÓN: Todo el grupo tiene que pasar de un lado a otro del gimnasio, sin tocar el suelo con ninguna parte del cuerpo.

NORMAS:

- Si alguien tocaba el suelo en algún momento tenían que volver todos a comenzar la tarea

MATERIAL:

- Tres colchonetas

Solución 1, sin éxito. No pensaron estrategias en cómo debían colocarse. Trabajaban en pequeños grupos, olvidándose que todos formaban un grupo.



Solución 2. Sólo cuando dialogan, se escuchan y proponen soluciones, se llega a la resolución del problema.



Antes de terminar la clase, los grupos disponían de un tiempo, para la realización de un procesamiento grupal enfocado, no solo a determinar sus problemas con algunos de los retos intentados logrados sino, y sobre todo, a evaluar el proceso seguido como grupo y a adoptar compromisos de mejora para las siguientes sesiones.

El resto de las sesiones siguientes, versan siguiendo las mismas directrices, proponer diferentes retos y retos de gran grupo, para que sean resueltos por los grupos clase.

Más retos....

DESCRIPCIÓN: Todos subidos a una colchoneta tenéis que conseguir darle la vuelta hasta que todos estéis sobre el otro lado.

NORMAS:

- Nadie puede tocar el suelo en ningún momento.
- En el caso de que alguien toque voluntaria o involuntariamente el suelo, se deberá comenzar.
- No se pueden utilizar las manos. Las colocareis cruzadas por detrás de la espalda.

MATERIAL:

- 1 colchoneta por grupo

SOLUCIONES:



DESCRIPCIÓN: Todos los miembros del grupo deben levantar una colchoneta apoyada en el suelo hasta mantenerla en equilibrio sobre sus cabezas.

NORMAS:

- No está permitido tocarla con las extremidades, únicamente con la cabeza o el tronco.
- Todos los miembros del grupo deben terminar de pie debajo de la colchoneta

MATERIAL:

- 1 colchoneta por grupo

SOLUCIONES:



DESCRIPCIÓN: Un muro se ha interpuesto en vuestro camino. Para poder continuar deberéis superarlo.

NORMAS:

- No podéis bordearlo porque hay un precipicio que os lo impide. Por lo que tenéis que pasarlo por encima.
- El muro es de piedra y no se puede derrumbar.
- En el caso de que el muro se caiga deberéis empezar de nuevo.

MATERIAL:

- 1 quitamiedos por grupo
- De 2 a 4 colchoneta por grupo.

SOLUCIONES:



Más retos... GRAN GRUPO

DESCRIPCIÓN: debéis pasaros el balón entre todos de un lado a otro del pabellón sin usar las manos y sin que se caiga.

NORMAS:

- En el caso de que alguien no participe o involuntariamente el balón toca el suelo, se deberá comenzar.

MATERIAL: un balón

SOLUCIONES:

Solución 1: Consideran que manteniendo el equilibrio del balón entre sus pies, será suficiente... pero de esa manera, NO participan todos.



Solución 2: Solución más lógica, sencilla y participan TODOS.



DESCRIPCIÓN: Los alumnos colocados en rectángulo, deberán conseguir que un balón (de color diferente a los demás) se quede dentro de los aros situados en el centro del campo. Para ello, habrá que lanzar otros balones con la intención de modificar la trayectoria del “extraño”. Cada vez que el balón se quede dentro de los aros, es un punto para toda la clase.

NORMAS:

- entrar dentro del rectángulo
- golpear al balón con algo que no sea otro balón
- golpear al balón con nuestro balón sin lanzarlo

MATERIAL: varios balones siendo uno de éstos de color diferente.

SOLUCIÓN:



Si bien, al principio les costaba, el hecho de trabajar de manera autónoma, así como, leer la ficha entre todos y pensar posibles soluciones, con el paso de las sesiones, estos aspectos cambiaron positivamente y los alumnos acudían a la clase con motivación y energía para superar los retos de las distintas sesiones.

2.3. EVALUACIÓN

Tras unas primeras sesiones, en las que los alumnos adquieren autonomía en la forma de trabajo, la unidad da un giro importante a nivel evaluativo.

En este punto de la unidad, y durante las siguientes sesiones, la clase va a seguir organizada en los cuatro grupos establecidos desde el inicio, si bien, ahora, serán ellos los que diseñen un reto por cada grupo (ver ficha siguiente) para el disfrute de sus compañeros.

“NOS INVENTAMOS UN RETO”

1. GRUPO N°__

2. INTEGRANTES DEL GRUPO:

3. TITULO RETO:

DESCRIPCIÓN:

NORMAS:

MATERIAL:

Mientras elaboran el reto, dentro de cada uno de los grupos, existe un trabajo cooperativo, ya que se hace necesaria una responsabilidad tanto individual como grupal, una interdependencia positiva entre los integrantes y una evaluación del aprendizaje adquirido (VVAA, 2012). Por otro lado, todo este trabajo requiere del asesoramiento del profesor durante el proceso, el cual permitirá la realización de una evaluación formativa (López-Pastor, 2006; Barba y cols., 2010).

Una vez que cada grupo ha elaborado su reto, llegará el momento en el que el resto de grupos, los realicen. De este modo, cada grupo se colocará en un reto e intentará resolverlo en 5 minutos, como ocurría en las primeras sesiones. Una vez finalizado ese tiempo, cada grupo realizará una coevaluación (ver ficha siguiente) del reto diseñado por sus compañeros, que permitan aumentar la implicación y participación de los alumnos. Este proceso, se realizará hasta que todos hayan realizados los retos de sus compañeros (3 en total, teniendo en cuenta, que los grupos eran de 4) y los hayan evaluado.

HOJA COEVALUACIÓN GRUPAL – HETEROEVALUACIÓN				
UD: NOS RETAMOS	GRUPO:			
REDACCIÓN DE LOS RETOS (0-1)	PUNTUACIÓN			
La redacción del reto no es clara. Genera muchas dudas. (0) La redacción del reto es clara. Se entiende perfectamente lo que hay que hacer. (1)	G1	G2	G3	G4
DIFICULTAD (0-2)				
El reto no tenía dificultad (0) El reto tenía poca dificultad (1) El reto tenía mucha dificultad (2)	G1	G2	G3	G4
DIVERSIÓN (0-2)				
El reto no era divertido (0) El reto era poco divertido (1) El reto era muy divertido (2)	G1	G2	G3	G4
CREATIVIDAD (0-2)	G1	G2	G3	G4
El reto no era creativo (0) El reto era poco creativo (1) El reto era muy creativo (2)				
PUNTOS TOTALES DEL GRUPO				

Dicha planilla de coevaluación, será utilizada también por el docente. De este modo, se dará coherencia a todo el proceso, ya que tanto los propios compañeros como el profesor, no harán nada más que constatar si se cumplen o no los criterios establecidos (redacción, dificultad, creatividad...).

Coincido plenamente con autores como Hernández Álvarez o Velázquez Buendía (2004), en que el apartado de evaluación, dentro del ámbito educativo, debe plantearse como un elemento más del proceso global de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, debe ser una actividad plenamente formativa. Por ello, a lo largo de la unidad, han sido utilizados varios procedimientos e instrumentos de evaluación que van a permitir por un lado, implicar al alumno desde una perspectiva formativa y, por otro lado, justificar la propuesta cooperativa. Entre ellos, cabe destacar la utilización de procesos y momentos de diálogo en el aula, el cuaderno del profesor, las fotografías, y las fichas de coevaluación intergrupales (Pérez-Pueyo, 2010).

Una vez finalizadas las coevaluaciones, se dedicará un tiempo para que la clase reflexione y valore lo acontecido, con la intención de que aprendan a valorar y reflexionar conjuntamente sobre las vivencias y sensaciones, al tiempo que se genera en el grupo, la motivación hacia el trabajo expuesto y a la posterior unidad didáctica.

Es en este punto de la unidad didáctica y siguiendo a López Pastor (2006) donde, “la comunicación tu a tu, puede ser una pieza clave para encontrar la identidad individual y grupal”. Contribuyendo de este modo, a la competencia social y ciudadana, al tratar de formar personas para que desarrollen su individualidad y su capacidad crítica.

3. CONCLUSION

La formación permanente, actúa como uno de los componentes del desarrollo de la competencia profesional, que es imprescindible para el proceso educativo.

Es el profesor, por medio de su práctica diaria, quien puede investigar, innovar, y realizar el continuo cambio que requiere una escuela que está viva, para conseguir tanto una educación encaminada al desarrollo integral de los alumnos, como para su propio perfeccionamiento docente.

Planteadas estas unidades didácticas y obteniendo que la respuesta del alumnado participante fue absolutamente positiva (más abajo se muestran algunas de las frases escritas por los estudiantes), se puede establecer, que los desafíos físicos cooperativos constituyen un recurso educativo para “el pleno desarrollo integral y de las capacidades del alumno (LOE, 2006), que es realmente la finalidad última de todo el proceso educativo.

“Es divertido y complicado a la vez”

“Tenemos que ayudarnos y colaborar entre todos”

“Pensaba que no me iba a gustar pero al final, sí me ha gustado”

“Mejora las amistades y nos acerca más a los compañeros”

“Ha habido retos divertidos y emocionantes”

La ayuda es un componente esencial en una sociedad donde cada vez va primando más el individualismo y el enfrentamiento (especialmente en los medios de comunicación, como se puede ver en los programas de más audiencia), y la empatía y solidaridad son valores básicos en cualquier sociedad que se pueda definir como “sana”.

Si pretendemos ir más allá de la mera formación académica de nuestros alumnos asumiendo una educación en valores para formar personas que vivan (y no sólo sobrevivan) en sociedad, las actividades cooperativas son un excelente medio para trabajar.

Con esta propuesta, invito a los profesionales de la Educación Física, a ponerla en práctica, pudiendo disfrutar y enriqueceros con la misma, tanto o más que los propios alumnos y su profesora.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Barba, J.J., Gonzalo, L.A., López-Pastor, V.M. y Vacas, R.A. (2010). *La evaluación en Educación Física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida.* En C. Velázquez Callado (Coord.) *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* (pp. 225-255). Barcelona. Inde.

Bolívar A. y Moya Otero, J. (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía.* Madrid. Proyecto Atlántida

Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Fernández-Río, J.; Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos.* Sevilla. Ed. Wanceulen.

Hernández Álvarez, J.L; Velázquez Buendía, R y cols (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar.* Barcelona Ed. Grao.

López Pastor V.M. (2006). *La evaluación en educación física.* Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Peré Casals, P; Vila Solá, A; Guijosa Quintilla, C y Córdoba, T (2014). Retos físicos cooperativos... una propuesta de trabajo interescolar. Actas del IX Congreso Internacional de Actividades físicas Cooperativas. Vélez- Málaga. (538-547)

Pujolás Maset, P. La cooperación, una competencia básica para la vida. (2012). Actas del IX Congreso VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena. (4-13)

Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (2009). Las competencias básicas en los centros educativos: programación y secuenciación. Madrid: CEP

Pérez Pueyo, A. (2010). El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física. Madrid: Editorial CEP S.L.

Rodríguez Gimeno, J. M. (coord.) (2008).Desafíos físicos cooperativos: trabajamos todos juntos. Actas del VI Congreso Internacional de Actividades físicas Cooperativas. Ávila.

Sánchez Carpintero, C; Fernández González, E; Romero Jiménez, P; Castillo Lajas, S y José Manuel Rodríguez Gimeno (Coord.) (2008). El gran desafío de la mole: desafíos enlazados con quitamiedos. Revista digital de educación física para la Paz "La Peonza", Nº 3. Valladolid.

Vaquero Martín, F. y Velázquez Callado, C. (2004). Desafíos físicos cooperativos en gran grupo: el reto como motivación. En Actas del IV congreso estatal y II iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Valladolid: La peonza publicaciones

VVAA (2012). Glosario de términos. VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas

Fecha de recepción: 10/7/2015

Fecha de aceptación: 7/9/2015



Revista Digital de Educación Física

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

RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN E INTENCIÓN DE PRACTICAR ACTIVIDAD FÍSICA. UN ESTUDIO ENTRE ALUMNOS COLOMBIANOS Y ESPAÑOLES

Hernando Alejandro Martínez

Facultad de Educación, Programa Educación Física. Universidad Del Quindío
amargox@hotmail.com

Evelia Franco

Universidad Politécnica de Madrid. España
e.francoalvarez@gmail.com

Javier Coterón López

Universidad Politécnica de Madrid. España
j.coteron@upm.es

Jojhan Cardona

Universidad del Quindío Colombia
jcardonap@uniquindio.edu.com

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es estudiar el comportamiento de las variables motivacionales, orientación motivacional y motivación intrínseca, y de intención de práctica de actividad física en el futuro de forma comparada entre poblaciones de Colombia y España. Se administraron los cuestionarios TEOSQ, IPAS y los ítems correspondientes al factor motivación intrínseca del PLOC a una muestra de 655 estudiantes de Colombia y España con edades comprendidas entre 16 y 18 años de edad. Los resultados del análisis de correlación evidencian patrones de relaciones entre variables similares entre ambas poblaciones a pesar de que la fuerza de la relación resultó más consistente en la población colombiana.

PALABRAS CLAVE:

Teoría de metas de logro; teoría de autodeterminación; adolescentes; adherencia a la práctica de actividad física

1. INTRODUCCIÓN.

Pese a que en la actualidad está ampliamente reconocida la influencia positiva de las actividades físicas sobre la salud física, psicológica y social (e.g., Castillo y Moncada, 2012; Molina-García, Castillo, y Pablos, 2007), se advierte con preocupación una marcada tendencia de las conductas sedentarias en la población general, siendo especialmente preocupante la disminución de participación de los adolescentes en actividades físicas. La promoción de conductas saludables durante la infancia y la adolescencia se considera un objetivo prioritario de salud pública, ya que este sector de población se encuentra en una etapa fundamental para la adquisición y consolidación de un estilo de vida activo y saludable (Biddle, Sallis y Cavill, 1998; Boreham y Riddoch, 2001).

La motivación constituye uno de los tópicos de investigación más comunes en la psicología de la actividad física (Moreno y Cervelló, 2010), habiéndose estudiado ampliamente la influencia que ciertas variables motivacionales tienen sobre práctica y adherencia de actividades físico deportivas (e.g., Franco, Pérez-Tejero y Arrizabalag, 2012; García Calvo, Sánchez Miguel, Leo, Sánchez Oliva y Amado, 2012).

El estudio de las conductas motivacionales se ha abordado en los últimos años a partir de dos grandes perspectivas: la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación.

La teoría de las metas de logro (Ames, 1992) estudia la conducta dirigida hacia una meta, incluidas las causas, dirección, y consecuencias de esta actividad, refiriéndose a cómo los individuos se acercan, se comprometen, y responden a actividades de logro, así como a las razones por las que se implican con ciertas conductas de ejecución. Según esta teoría, en los contextos de logro existen dos estados de implicación predominantes; una implicación al ego en la que se percibe éxito cuando el rendimiento es superior al de los demás; y una implicación a la tarea en la que el término meta significa mejora de la propia competencia personal. Este estado de implicación es el resultado de la interacción de factores disposicionales (orientación motivacional) o contextuales (clima motivacional).

Resultados de distintas investigaciones han encontrado que la implicación a la tarea actúa como predictor positivo de la motivación autodeterminada e indicador de la motivación intrínseca (e.g., Petherick y Weigand, 2002). Así mismo, que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea desarrolla en los sujetos una mayor persistencia e intención de práctica de actividad física (e.g., Almagro, Conde, Moreno, y Sáenz-López, 2009; Torregrosa et al., 2011).

Por otra parte la teoría de la autodeterminación (Decy y Ryan, 1985) analiza el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las mismas. Esta teoría general consta de 5 mini teorías: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la integración orgánica, teoría de las orientaciones de causalidad, teoría de las necesidades básicas y teoría de los contenidos de meta. La mini teoría de la integración orgánica establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes tipos de autodeterminación. De este modo, establece tres grandes niveles de motivación que son, de menor a

mayor grado de autodeterminación; la desmotivación, la motivación extrínseca (a su vez subdivisible según el nivel de regulación) y la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca se define como aquella relacionada con la necesidad de explorar, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad sin recompensa externa. Este tipo de motivación ha sido relacionada en la literatura con otras variables tales como la creencia de habilidad incremental (Moreno Murcia et al., 2012), la percepción de relaciones sociales (García Calvo, Sánchez Miguel, Leo, Sánchez Oliva y Amado, 2012) o el estado de implicación a la tarea descrito anteriormente (Sevil, Julián Clemente, Abarca-Sos, Aibar, y García-González, 2014)

Cabe destacar la importancia de los estudios cuyos hallazgos han establecido una relación entre la motivación intrínseca y la persistencia en la realización de actividades físico-deportivas. Esta relación ha sido encontrada tanto directamente entre la motivación intrínseca y la intención de práctica futura (García Calvo et al., 2012; Moreno Murcia et al., 2012) como a través de la correspondencia de otras variables motivacionales deseables, como la diversión o el disfrute, con la motivación intrínseca, sugiriendo además que niveles altos de autodeterminación pueden predecir una disminución en el abandono deportivo (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Wang y Liu, 2007). Otros factores íntimamente relacionados con esta motivación autodeterminada, como son las necesidades psicológicas básicas, también han demostrado ser predictores tanto del disfrute en la actividad física como de la intención de persistencia (García Calvo et al., 2012; Sarrazin, Roberts, Cury, Biddle, y Famose, 2002).

Considerando lo expuesto, la presente investigación pretende estudiar el comportamiento de las variables motivacionales, orientación motivacional y motivación intrínseca, y de intención de práctica de actividad física en el futuro de forma comparada entre poblaciones de Colombia y España (Figura 1).



Figura 1. Cuadro resumen del estudio.

2. MÉTODO.

2.1. PARTICIPANTES.

La investigación se realizó con 655 estudiantes de secundaria pertenecientes a centros de carácter público y privado de las ciudades de Armenia (Colombia) y Madrid (España), con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y distribución de la muestra por género y país.

	N	Edad M (DT)	Hombres	Mujeres
Colombia	396	16.82 (0.42)	193 (48.7%)	203 (51.3%)
España	259	16.42 (0.39)	131 (50.6%)	128 (49.4%)
Muestra total	655	16.68 (0.40)	324 (49.47%)	331 (50.53%)

2.2. INSTRUMENTOS.

Orientación motivacional. Se evaluó mediante la versión española (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996) del *Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte* (TEOSQ, Duda, 1989). El cuestionario consta de 13 ítems y mide la orientación a la tarea y al ego. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila desde *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (5).

Motivación intrínseca. Se utilizaron los cuatro ítems de la subescala motivación intrínseca de la *Perceived Locus of Causality Scale* (PLOC) de Goudas, Biddle y Fox (1994) validada al español (Moreno, González-Cutre y Chillón, 2009). Los ítems de esta subescala responden al enunciado "Participo en actividades de ejercicio físico" y se evalúan de acuerdo a una escala tipo Likert de cinco puntos desde 1 (*nada de acuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Nivel de práctica de actividad física. Se utilizó una adaptación al español del *Godin Leisure Time Exercise Questionnaire* (G-LTEQ, Godin y Shephard, 1985) para medir la actividad realizada en el tiempo de ocio. Este instrumento ha mostrado anteriormente validez y fiabilidad con respecto a medidas objetivas de la práctica de actividad física (Jacobs, Ainsworth, Hartman y Leon, 1993). Se realizó una traducción inversa del cuestionario completo. La herramienta consta de dos partes. En la primera, se pregunta a los participantes cuántas veces a la semana realizan actividad suave, moderada, o vigorosa; mientras que en la segunda se les pregunta con qué frecuencia participan en actividades en las que lleguen a sudar.

Intención futura de realizar actividad física. Se utilizó la *Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo* (MIFA, Hein, Müür y Koka, 2004) en su versión española (Moreno, Moreno, y Cervelló, 2007). Está compuesta de cinco ítems para medir la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas. Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y se responden con una escala tipo Likert cuya puntuación oscila entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*).

2.3. PROCEDIMIENTO

Se estableció contacto con las directivas responsables de cada centro educativo informando acerca de los objetivos del proyecto y solicitando su participación en el mismo. Una vez obtenida la conformidad por parte de dirección, se recogieron los datos. Los cuestionarios se administraron en las aulas de clase en ausencia del profesor por un miembro del equipo investigador previamente formado. Se informó a los estudiantes del objetivo de la investigación y sobre su participación voluntaria, dando las instrucciones necesarias para completar el cuestionario individualmente y aclarando cualquier duda que surgiese al leerlo. El tiempo empleado para la administración de los cuestionarios fue de aproximadamente 20 minutos.

3. RESULTADOS.

Estadísticos descriptivos y diferencia de medias

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables del estudio para las dos poblaciones. Se encontró que las variables motivacionales orientación al ego ($t = 3.96, p < .001$), orientación a la tarea ($t = 3.91, p < .001$) y la motivación intrínseca ($t = 2.41, p < .05$) presentan diferencias estadísticamente significativas, siendo todas mayores en la población colombiana. En las variables nivel de actividad física e intención futura, aunque la muestra colombiana reportó puntuaciones más elevadas, no se hallaron diferencias significativas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y prueba t para muestras independientes.

VARIABLES	COLOMBIA (n=396) M(DT)	ESPAÑA (n=259) M(DT)	p
Orientación al Ego	3.35 (.89)	3.19 (.95)	.000
Orientación a la Tarea	4.14 (.70)	4.02 (.69)	.000
Motivación intrínseca	3.95 (1.00)	3.85(.98)	.016
Nivel de actividad física actual (METs)	56.33 (27.30)	55.23 (25.49)	.321
Intención futura	4.02 (.88)	3.97 (.88)	.152

Correlaciones bivariadas

La Tabla 3 muestra el análisis de correlaciones entre las variables del estudio para la población de estudiantes colombianos. Se encontró que todas las variables han correlacionado, destacando la mayor fuerza de correlación de las variables de la motivación intrínseca y la orientación a la tarea con la intención futura. Por otro lado, la variable práctica de actividad física actual presenta las correlaciones más bajas con el resto de variables.

Tabla 3. Correlaciones bivariadas entre las variables de estudio en estudiantes colombianos.

	Orientación Ego	Orientación Tarea	Motivación intrínseca	Práctica de actividad física actual	Intención futura
Orientación Ego		.350**	.268**	.147**	.266**
Orientación Tarea	.350**		.508**	.188**	.521**
Motivación intrínseca	.268**	.508**		.223**	.676**
Práctica de actividad física actual	.147**	.188**	.223**		.326**
Intención futura	.266**	.521**	.676**	.326**	

** La correlación es significativa a nivel 0.01

La Tabla 4 muestra las correlaciones entre las variables del estudio para la población de estudiantes españoles. Se encontró una correlación significativa en todas las variables. La correlación fue especialmente alta entre la variable intención futura y la motivación intrínseca, la práctica de actividad física actual y la orientación a la tarea. Cabe también destacar la alta correlación entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca. La variable orientación al ego mostró los niveles más bajos de correlación con el resto de variables.

Tabla 4. Correlaciones bivariadas entre las variables de estudio en estudiantes españoles

	Orientación Ego	Orientación Tarea	Motivación intrínseca	Práctica de actividad física actual	Intención futura
Orientación Ego		.168**	.178**	.154*	.241**
Orientación Tarea	.168**		.484**	.241**	.392**
Motivación intrínseca	.178**	.484**		.262**	.532**
Práctica de actividad física actual	.154**	.241**	.262**		.367**
Intención futura	.241**	.392**	.532**	.367**	

** La correlación es significativa a nivel 0.0

4. DISCUSIÓN.

El objetivo de la presente investigación fue estudiar el comportamiento de las variables motivacionales, orientación motivacional y motivación intrínseca, y de intención de práctica futura de actividad física de forma comparada entre poblaciones de Colombia y España.

El análisis de variables motivacionales ha establecido claras diferencias significativas. Inicialmente la comparación de resultados evidencia mayor fuerza en la relaciones de variables para la población colombiana. Se denota que la motivación intrínseca de los estudiantes es la variable que alcanza indicadores más altos. Estos resultados corroboran los encontrados en otros estudios (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012; Moreno, González-Cutre y Ruiz Pérez, 2009). En este sentido, se confirmó que la motivación intrínseca se encuentra directamente relacionada con la orientación tarea; relación establecida anteriormente (Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita, 2011; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij y Vansteenkiste, 2010; Reeve y Deci, 1996; Sevil et al., 2014). Esta relación, establecida habitualmente en poblaciones de un solo país, se mantiene en el caso de dos poblaciones culturalmente diferenciadas en nuestro estudio.

Así mismo, se encontró como factor común a los sujetos estudiados la existencia de bajas correlaciones entre la orientación al ego y la práctica actual, justificado porque la motivación intrínseca presenta resultados más altos, relacionados con la orientación tarea. Estos resultados coinciden con los referidos en los estudios (Sevil et al., 2014). Hallar estas igualdades evidencia una similitud conductual general en el comportamiento de algunas variables motivacionales y de la disposición hacia la práctica en las poblaciones estudiadas. Pese a ello, en el análisis comparativo se encontraron diferencias entre la orientación a la tarea y la orientación al ego, siendo superiores en ambos casos en la población colombiana. Se sugiere la posibilidad de que los factores culturales incidan en la orientación motivacional, cuestión que deberá ser abordada en futuras investigaciones.

En la relación motivación intrínseca e intención futura se encontraron las correlaciones más altas para las poblaciones de los dos países. Estos resultados coinciden con la literatura existente (e.g., Sarrazin, Vallerad, Guillet, Pelletier, y Cury 2002; Ntoumanis, 2005; Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2006 y García Calvo 2012).

En general, se encontró que los resultados para la población española, aun siendo numéricamente inferiores, son aproximados y con orientaciones similares, lo que podría indicar que el comportamiento de las variables puede presentar la misma tendencia sin importar las diferencias culturales de las poblaciones estudiadas. Estas tendencias sugieren relaciones entre la motivación intrínseca, la orientación a la tarea y la intención de practica futura.

Dada la novedad de este tipo de investigaciones, se sugiere utilizar otras herramientas de análisis que observen otros comportamientos de las variables. Se recomienda para futuros estudios continuar la ruta investigativa que permita la relación de variables psicológicas motivacionales en poblaciones con claras

diferencias contextuales, con la intención de establecer si estos resultados son generalizable o no.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Almagro, B. J., Conde, C., Moreno, J. A., & Sáenz-López, P. (2009). Analysis and comparison of adolescent athletes' motivation: basketball players vs. football players. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(suppl.), 353-356.

Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González Cutre Coll, D., y MORENO, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte.*, 7(25), 250-265.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y García-Merita, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 133-148.

Balaguer, I., Castillo, I., y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.

Biddle, S., Sallis, J. F., y Cavill, N. (1998). *Young and active? Young people and health enhancing physical education: Evidence and implications*. London: Health Education Authority.

Boreham, C., y Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19, 915-929.

Castillo, I., y Moncada, J. (2012). El efecto de la frecuencia de participación en un programa de ejercicios contra resistencia sobre la estima y la satisfacción corporal de mujeres universitarias costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 195-212.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.

Duda, J. L., Chi, L., Newton, M., Walling, M. D., y Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.

Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Arrizabalag, A. (2012). Motivación e intención de ser físicamente activo en jugadores de baloncesto en formación. Diferencias en función de la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(supl.1), 23-26.

García Calvo, T., Sánchez Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez Oliva, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.

Godin, G., y Shephard, R. J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 141-146.

Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in Physical Fitness Testing With Children. *Pediatric Exercise Science*, 6(2), 159-167.

Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27.

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., y Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.

Hein, V., Müür, M. y Koka, A. . (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19.

Jacobs, D. R., Ainsworth, B. E., Hartman, T. J., y Leon, A. S. (1993). A simultaneous evaluation of 10 commonly used physical activity questionnaires. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25, 81-91.

Molina-García, J., Castillo, I., y Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 79-91.

Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The perceived locus of causality (PLOC) scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Ruiz Pérez, L. M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10(1), 5 - 11.

Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261 - 267.

Moreno, J. A., Martínez Galindo, C., Moreno, V., Marcos Pardo, P. J., Conte, L., y Moreno González, R. (2012). Motivación, creencias de habilidad e intención de ser físicamente activo al finalizar la Educación obligatoria. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 175-183.

Petherick, C. M., y Weigand, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmer. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.

Reeve, J., y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-55.

Sarrazin, P., Roberts, G., Cury, F., Biddle, S., y Famose, J. P. (2002). Exerted effort and performance in climbing among boys: The influence of achievement goals, perceived ability and task difficulty. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 73(4), 425-437.

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.

Sevil, J., Julián Clemente, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113.

Thogersen-Ntoumani, C., & Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviors, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 393-404.

Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.

Wang, C. K. J., y Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2), 145 - 164.

Fecha de recepción: 20/3/2015

Fecha de aceptación: 8/9/2015



Revista Digital de Educación Física

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

VALORACIÓN SUBJETIVA DE LAS DANZAS DEL MUNDO EN EL AULA DE INFANTIL

Flor Rodrigo Fidalgo

Universidad de Vigo, España

Tamara Rial Rebullido

Universidad de Vigo, España
rialtamara@gmail.com

RESUMEN

Las danzas del mundo se presentan como un contenido cultural, artístico y expresivo que permite el desarrollo integral del niño/a contribuyendo a la consecución de las competencias básicas, sin embargo, no se contemplan en el currículo de educación infantil. El objetivo de este estudio fue describir los resultados obtenidos tras realizar una intervención didáctica en alumnado de sexto de Educación Infantil (N=17) en base a dos modelos de enseñanza diferentes de las danzas del mundo. Para ello se diseñaron dos sesiones, una atendiendo a las directrices de enseñanza mediante instrucción directa (tradicional) y otra según directrices menos directivas, mediante la resolución de problemas (creativa). Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado con cinco preguntas usando los emoticonos como medio de expresión de las percepciones o impresiones del alumnado sobre las sesiones. Los resultados muestran un alto grado de satisfacción alto con ambas sesiones (tradicional 64,70% y creativa 88,23%), calificando su aprendizaje como fácil (tradicional 88,23%, creativa 100%) y despertando emociones positivas (tradicional 82,35% y creativa 76,47%). Las danzas del mundo se presentan como un contenido global e integrador adecuado para proponer en la etapa de infantil.

PALABRAS CLAVE:

Emoticonos; creatividad; danza; educación infantil; expresión corporal.

1. INTRODUCCIÓN.

La danza es una de las formas de arte más antiguas de la humanidad, la cual se ha diversificado y ramificado en diferentes variantes (Padilla & Zurdo, 2009). Entre las múltiples variantes artísticas de la danza, destacan las danzas del mundo como un reflejo de la idiosincrasia de cada pueblo que se han ido transmitiendo y modificando a lo largo del tiempo. Las danzas populares tradicionales son consideradas formadoras, ya que forman parte de un reflejo de la cultura y las vivencias de una comunidad con un alto componente relacional (Robinson, 1992). Las danzas del mundo además de ser una actividad lúdica, ejercen un importante trabajo psicomotriz y de expresión, fomentando el conocimiento de nuestro propio cuerpo y la atención hacia los demás tal y como nos señalan Muela & Señor (1997).

Así, la danza como manifestación rítmico-expresiva presenta amplias posibilidades para la formación del alumnado desde un punto de vista integrador: plano físico, intelectual y emocional (García-Sánchez, Pérez & Calvo, 2011). Por medio de la misma se puede potenciar la capacidad expresiva y comunicativa de los niños/as y satisfacer sus demandas motrices y pensantes (Macara & Lozano, 2009). La danza se convierte en una puerta abierta a numerosos beneficios y oportunidades culturales así como a la facilitación del aprendizaje en edad preescolar tal y como señalan Lorenzo-Lasa et al., (2007). Numerosos estudios han mostrado el potencial de la danza en contextos educativos para el desarrollo de diferentes habilidades en edad preescolar como la competencia social (Lobo & Winsler, 2006), creatividad (Zachopoulou, Trevlas, Konstadinidou and Archimedes, 2006) y desarrollo cognitivo (Giguere, 2011). De forma más específica se muestra como una herramienta excepcional de aprendizaje cultural (Lutz & Kulhman, 2000), destacando las danzas del mundo por su estrecha vinculación con la evolución histórico-cultural de cada país.

Sin embargo, la enseñanza de las danzas en la etapa de educación infantil no viene reflejada en el Decreto 330/2009, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la comunidad gallega (DOG Núm. 121, 2009). Al ser un contenido que contribuye a la consecución de uno de los objetivos primarios de educación infantil como el logro del desarrollo integral en los distintos planos; físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo, puede resultar un contenido adecuado para el aula de infantil. Además, contribuye al trabajo de las tres áreas de conocimiento que se dan en el segundo ciclo de educación infantil: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del contorno; lenguajes: comunicación y representación (Decreto 330/2009). Las principales competencias sobre las que puede contribuir las danzas del mundo se encuentran: competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información y competencia digital; competencia en comunicación lingüística y competencia matemática (Ley Orgánica 2/2006).

Una preocupación básica del docente de educación infantil es descubrir cuáles son los elementos que hacen que su clase funcione y conocer los elementos que favorecen el aprendizaje (Iglesias, 2008). Entre estos aspectos claves de enseñanza-aprendizaje se debe prestar atención al estilo de enseñanza y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto de la enseñanza de la danza, el

proceso destinado al aprendizaje de cualquier danza o baile se caracteriza por tres aspectos como son: la sencillez, la metodología de enseñanza expresivo-vivencial y la utilización del juego como elemento motivador y facilitador del aprendizaje (García-Sánchez, et al., 2011).

De forma más concreta, en el proceso de enseñanza de las danzas del mundo, se vinieron utilizando fundamentalmente estilos de enseñanza tradicionales, basados principalmente en la metodología mediante instrucción directa o mando directo (Gray, 1989; Lord y Petiot, 1987). Ante el uso excesivo de la misma, en los últimos años se ha propuesto adaptar los estilos de enseñanza más cognoscitivos a la danza, mediante métodos menos directivos como la indagación o resolución de problemas (Cuellar, 2005).

Actualmente en educación, la memorización y la repetición juegan un papel importante en los aprendizajes del alumnado, por lo que el modelo de instrucción directa pretende adaptar las acciones y movimientos a un modelo fijado anteriormente el cual hay que aprender y reproducir eficazmente. Por tanto el alumnado no decide sobre cómo realizar el movimiento, simplemente se limita a imitarlo (García, 1997).

En contrapartida, la metodología mediante indagación o resolución de problemas está orientada a que el alumno/a complete su aprendizaje con la mediación del docente (Moreno, 2006). Así, se centra el protagonismo en el alumnado, el cual siguiendo las orientaciones didácticas, toma decisiones sobre cómo moverse teniendo en cuenta sus capacidades y posibilidades personales. La metodología de resolución de problemas en danza se basa en la presentación de problemas de movimiento, de tal manera que el alumnado se sienta motivado a encontrar nuevas formas de usar el gesto (García, 1997). Investigaciones como la de Chen (2001), muestran como introducir la danza de forma constructivista permite el progreso del pensamiento crítico. El desarrollo de la creatividad es más propicia en este estilo de enseñanza. Cabe destacar que la creatividad es un aspecto clave de los procesos educativos de la danza. Castañer (2000) y Moreno (2006) explican al respecto que no se puede programar algo cerrado, sino valorar y potenciar los movimientos y aportaciones de cada persona que baila según su manera de ser (Castañer, 2000; Moreno, 2006).

Las investigaciones sobre enseñanza permiten confirmar que el modo en el que el profesorado enseña, influye en la calidad del aprendizaje del alumnado. El crecimiento del conocimiento relacionado con aprendizaje y danza debe ayudar a los educadores encontrar una manera sencilla de facilitar el aprendizaje de la danza en edades tempranas (Guigere, 2011). Surge un interés por estudiar qué tipo de metodología de enseñanza resulta más adecuada para abordar distintos contenidos en el aula de educación infantil como pueden ser las danzas del mundo. Por ello, el objetivo principal de este estudio ha sido desarrollar dos propuestas didácticas de danzas del mundo en función del tipo de modelo de enseñanza (directa o resolución de problemas) para alumnado de segundo ciclo de educación infantil y conocer sus impresiones subjetivas.

2. MÉTODO.

2.1. Contexto y Participantes.

Se ha diseñado un estudio descriptivo con carácter exploratorio de un único grupo y muestra intencionada durante el mes de febrero del 2015. Participaron 17 niños y niñas (nueve niñas y ocho niños) de edades comprendidas entre los cinco y seis años, del sexto curso de educación infantil del colegio Quiñones de León de Vigo (España). Este centro es un Colegio Público Rural situado en el centro urbano de la ciudad Viguesa. Las familias del alumnado pertenecen a una clase social, económica y cultural media.











2.2. Instrumentos.

Para la recogida de los datos se utilizó un cuestionario autoadministrado, realizado *ad-hoc* que constaba de cinco preguntas cuyo objetivo era conocer las percepciones subjetivas sobre las sesiones planteadas. Todo el alumnado que participó en las sesiones de danzas del mundo contestó dicho cuestionario, pintando o coloreando la respuesta escogida y bajo la supervisión de la profesora. El cuestionario constaba de preguntas planteadas con carácter cerrado basadas en emoticonos que la profesora les formulaba de manera oral e individual.

Se ha optado por la utilización de emoticonos como sustitutos de escalas de gradación de Likert convencionales por su sencillez de entendimiento, carácter lúdico (Elizonda, 2000) y motivacional en edades infantiles. Cada emoticono se correspondía con una escala de gradación emocional o valoración personal (tabla 1). Los emoticonos o iconos emocionales (Elizonda, 2000), son símbolos popularizados en la comunicación digitalizada para expresar estados emociones. Como recurso expresivo, han llegado a formar parte de un tipo de lenguaje, denominado alfabetización emoticónica, muy distinto al empleado en la escritura tradicional (Cuadrado, Martín-Mora, Fernández & Merchán, 2015). La elección de esto mismo se debe principalmente al carácter innovador, motivador y sobre todo por que la presencia de estas herramientas tecnológicas están presentes en la vida cotidiana de los más pequeños (García-Ruiz, Duarte y Guerra, 2014).























En los últimos años, debido al amplio uso de las tecnologías y medios virtuales de comunicación social, los emoticonos se han convertido en la principal estrategia de las personas usuarias de este tipo de comunicación para incorporar emotividad a sus conversaciones (Cuadrado et al, 2015). Su uso está muy extendido, así como la asociación emocional de cada símbolo y su respectiva emoción. La elaboración de las fichas de emoticonos y asignación de la emoción correspondiente se ha realizado en base a la literatura reciente sobre éstos, como el estudio de Cuadrado et al, (2015). Se ha recurrido al uso de emoticonos que representan de forma universal emociones, es decir, emoticonos sentimentales en base a las grandes categorías de emociones: positivas (alegría, amor), negativas (tristeza, miedo) como nos indican Pérez-González y Pena (2011).

Tabla 1. Categorización de cada emoticono.

Categorías de emociones	Emoticonos				
Positivas					
	Muy bien	Bien/ Feliz	Fácil		
Neutrales					
		Regular	Regular		
Negativas					
	Mal/ Triste	Muy mal	Difícil	Asustado	Avergonzado

Previamente a la utilización del cuestionario y valoración a través de los emoticonos, el alumnado en sesiones previas fue familiarizado con la emoción y/o significado asociado a cada emoticono. Para que el alumnado comprendiese el significado de cada cara y pudiese, por tanto, realizar la evaluación, se llevaron a cabo varios juegos días antes de la puesta en práctica de las sesiones. Estos juegos consistieron básicamente en el reconocimiento de las diferentes expresiones por parte del alumnado y la asignación de una palabra clave a cada una. Estas se mantuvieron a la vista en clase durante un largo periodo de tiempo (hasta que ambas sesiones fueron llevadas a cabo), y se hizo referencia a ellas como método para evaluar otras actividades.

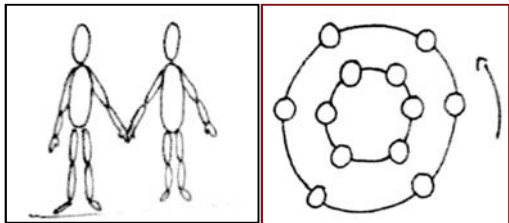
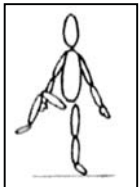
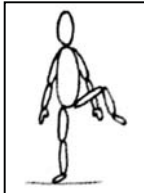
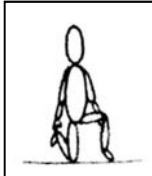
Tabla 2. Preguntas y emoticonos empleados para la valoración del alumnado de las sesiones.

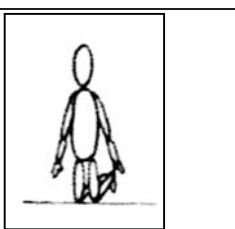
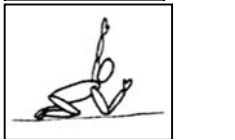
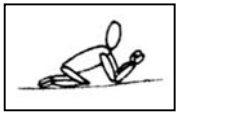
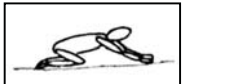
Pregunta	Respuesta				
1. ¿Qué te ha parecido la sesión?					
	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy Mal
2. ¿Te ha parecido difícil la danza?					
		Difícil	Regular	Fácil	
3. ¿Qué te ha parecido la música?					
	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
4. ¿Cómo te has sentido durante la práctica de la danza?					
	Feliz	Triste	Asustado	Avergonzado	
5. ¿Cómo te has sentido con tus compañeros/as?					
	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal

2.3. Procedimiento.

Para llevar a cabo el estudio se han planteado dos sesiones de danzas del mundo de fácil adaptación al aula de infantil. Una de ellos se planteó con un proceso de enseñanza más tradicional y la otra con una metodología más creativa, la asignación del tipo de metodología propuesta para cada danza se realizó de manera aleatoria. Según explica Zamora (2005), las danzas del mundo empleadas poseen características similares: i) ambas están recomendadas a alumnado de entre siete y diez años; ii) son danzas de animación; iii) están destinadas a un número indeterminado de personas y parejas. Para la descripción y práctica de cada danza se ha partido de la propuesta de Rodríguez (2014). La primera sesión de danzas del mundo practicada fue la danza de los siete saltos. Dicha Danza fue ejecutada mediante instrucción directa. La tabla 2 muestra la estructura de baile de dicha danza.

Tabla 3. Estructura de baile de la danza de los siete saltos.

Danza de los siete saltos – Dinamarca	
<p>Disposición: esta danza se baila en círculo, cogidos por la mano; agarre en "V". En sentido inverso a las agujas del reloj (SIAR).</p>	
<p>Partes de la canción Introducción.</p> <p>Parte A.</p> <p>Parte B.</p>	<p>Pasos de la danza No hay movimiento. Se dan 8 pasos saltados en dirección S.I.A.R., comenzando con el pie derecho. Se dan tres palmadas y un giro de 360°, quedando finalmente mirando hacia dentro del círculo.</p>
<p>Parte C. En esta parte se acumulan las diferentes posturas de equilibrio.</p>	<p>1. Elevación pierna derecha</p>  <p>2. Elevación pierna izquierda</p>  <p>3. Rodilla derecha en el suelo</p> 


4. Rodilla izquierda en el suelo	
5. Arrodilla codo derecho	
6. Arrodilla codo izquierdo	
7. Se apoyan las manos en el suelo delante de la cabeza	

La segunda propuesta práctica de danza del mundo escogida para enseñar mediante la metodología por resolución de problemas es La Badoise, de Francia (<https://danzasdelmundo.wordpress.com/category/39-la-badoise-francia/>). La estructura de la danza se muestra en la tabla 3.

Para integrar estas sesiones de danza en el aula de una manera coherente, se diseñaron varias clases musicales con el nombre de “Músicas del mundo”. Estas se basaban en la escucha activa de una canción de un lugar del mundo, la identificación y situación del país de procedencia en un mapamundi, la decoración de la bandera del lugar y la realización de varios juegos y actividades que permitiesen desarrollar conceptos básicos musicales en relación con cada audio.

Las dos sesiones de danza se llevaron a cabo durante el horario destinado a la sesión de psicomotricidad infantil del centro escolar. Cada sesión tuvo como duración entre cuarenta y cincuenta minutos, distribuidos en tres partes diferenciadas. La primera parte: introducción, fue llevada a cabo en el aula ordinaria, se habló sobre el nombre de la danza y del país al que esta pertenecía, también se explicó la actividad que se llevaría a cabo, es decir, una danza que bailan los habitantes de ese lugar. La segunda parte: desarrollo, fue llevada a cabo en el aula de usos múltiples del centro, en la que se puso en práctica el diseño de cada sesión. La tercera y última parte: relajación, consistió en la realización de un masaje con el que se pretendía bajar el nivel de actividad antes de volver al aula ordinaria.

Tabla 4. Estructura de baile de la danza la Badoise.

La Badoise – Francia	
<p>Disposición: colocados por parejas en un doble círculo, cogidos por la mano; agarre en “V”. En sentido inverso a las agujas del reloj (SIAR).</p> <p>Partes de la canción</p>	 <p>Pasos de la danza.</p>

Introducción.	No hay movimiento. Paseo en dirección S.I.A.R.
Parte A.	
Parte B.	Movimiento creado por la pareja. Se repite.

Para cerrar la sesión de danza se realizó una actividad en el aula que consistió en la ubicación del país en el mapamundi (tanto en el mapamundi grande, como en el mapamundi personal de cada alumno y alumna), la escritura del nombre del país y la decoración de la bandera de ese lugar. Mientras se realizaba esta actividad bajo la supervisión de la profesora del centro, se realizó la evaluación de la danza por parte del alumnado. Esta fue llevada a cabo en un aula a parte y de manera individual con cada alumno y alumna de forma oral. Las actividades realizadas para cada sesión práctica se contemplan y desarrollan en la tabla 4.

Tabla 5. Ficha descriptiva del proceso de enseñanza de las danzas del mundo.

1º sesión: Danza de los siete saltos Dinamarca	2º sesión: La Badoise – Francia
<p>Introducción: se explica la canción que vamos a conocer y el país al que pertenece. También la actividad de hoy, aprender un baile.</p> <p>Desarrollo: El alumnado y la profesora se colocaron en círculo, se dieron la mano y se colocaron mirando hacia la derecha, en sentido inverso a las agujas de reloj (como el alumnado aún no domina este concepto, se les dibujó en la mano derecha una carita sonriente).</p> <p>1. Se trabajó la parte A de la canción sin la música (8 pasos). La profesora baila con el alumnado y cuenta el alto los pasos al pulso de la canción. Se repitió varias veces sin música y después se realizó una vez con la música.</p> <p>2. Se trabajó la parte B de la canción sin música (tres palmadas y un giro de 360°). Se ensayó varias veces, introduciendo una cuenta atrás para que todos y todas empezasen a la vez. Se repitió el</p>	<p>Introducción: se explica la canción que vamos a conocer y el país al que pertenece. También la actividad de hoy, aprender un baile.</p> <p>Desarrollo: El alumnado se sentó en el suelo y la profesora narró un cuento musical cuyos protagonistas eran dos muñecos. Con la narración del cuento la profesora fue silbando en cada parte la música que correspondía y mostrando los pasos de la danza en los muñecos. (Parte A de la canción: los muñecos van paseando de la mano. Parte B: los muñecos hacen su saludo especial. Al acabar, lo repiten).</p> <p>1. Se repartieron los muñecos y se pidió al alumnado que se colocasen por parejas. Primero el alumnado representó brevemente los movimientos con su compañero/a y con los muñecos como protagonistas. Después con la música de fondo la profesora fue indicando cada movimiento y el alumnado lo representó, de igual modo que en el cuento, hasta que la música terminó.</p>

paso hasta que se dominó. Después de explicó que este se realizaba dos veces.

3. Se trabajó la parte C de la canción sin música (varias posturas de equilibrio). La profesora las realizaba y el alumnado imitaba el movimiento. Se explicó que los equilibrios de hacían después del giro.

4. Se realizó la danza completa sin música. La profesora iba diciendo los pasos que había que hacer y contando en alto.

5. Se realizó la danza completa con música una vez. Al igual que antes, la profesora iba indicando en alto cada paso.

Relajación: con una nana de Francia de fondo, el alumnado y la profesora se sentó en el suelo formando un círculo. Cada persona debía tener delante la espalda de un compañero o compañera, al que debía darle un masaje.

2. El alumnado se convirtió en el protagonista del cuento. Se explicó que ahora ellos y ellas con sus respectivas parejas deberían hacer los mismos movimientos que los muñecos (caminar de la mano con su pareja y cuando la profesora lo indicase, hacer el saludo inventado). Se les dejó un tiempo para inventar un saludo con su pareja.

3. Con la canción de fondo, fueron realizando cada movimiento. Podían moverse con su pareja por todo el espacio.

4. Antes de poner la canción por segunda vez, se dio una indicación de movimiento, deberían colocarse en el círculo marcado en el suelo (un miembro de la pareja pisando la línea y el otro de la mano por fuera del círculo). Se reprodujo la música y la profesora fue indicando cada parte del cuento.

5. Al acabar la canción, cada pareja tuvo un momento para enseñar a las demás el saludo que habían inventado.

Relajación: con una nana de Francia de fondo, el alumnado se colocó por parejas y se realizó el juego de la ducha. En este un miembro de la pareja debe hacer un masaje con las yemas de los dedos a la otra persona simulando el agua de una ducha.

En la parte de desarrollo se pueden ver las diferencias entre ambas. En la sesión tradicional se aprecian las directrices propias de esta metodología. Es una sesión instructiva, en la que lo principal es conseguir que el alumnado siga unas instrucciones que la docente marca. Se basa por tanto en la reproducción de un modelo, en este caso es la profesora, ya que es parte activa del baile, quien realiza los movimientos que el alumnado copia y reproduce. El papel del alumnado en esta sesión es pasivo, se limita a ejecutar las pautas que indica la profesora.

En la sesión creativa se aprecian también las directrices propias de esta metodología. Es una sesión que tiene como principal objetivo favorecer la capacidad creativa y la libertad del alumnado en la realización de los movimientos. No da pautas concretas y específicas sobre la manera o el modo de moverse y bailar. Se basa en las respuestas motrices que cada alumno y alumna da en función de sus capacidades. La profesora en esta sesión juega un papel de guía, introduce una historia en la que se narran unos movimientos que no están pactados, propone un problema motriz al que el alumnado debe dar una respuesta. En la parte en la

cual deben inventar un movimiento, se promueve la creatividad y la búsqueda, en pareja, a un problema motriz. El papel del alumnado en la sesión es activo, se le brinda mayor iniciativa y protagonismo.

3. RESULTADOS.

La primera pregunta formulada *¿qué te ha parecido la sesión?*, a la cual gran mayoría del alumnado ha contestado de forma muy positiva respondiendo *muy bien* (64,70%) para la primera sesión y 88,23% para la segunda sesión (Figura 1). Al respecto a la segunda pregunta formulada, *¿te ha parecido difícil la danza?*, la mayoría del alumnado ha contestado de forma positiva, respondiendo *fácil* un 88,23%. Mientras que para la segunda sesión el porcentaje es aún mayor en esa misma valoración, con un 100%. Por tanto el alumnado de forma general para las dos sesiones ha respondido de forma muy positiva en esta segunda pregunta. De forma residual, la primera sesión obtuvo un voto con valoración de “difícil” y otro voto con valoración de “normal”, con un porcentaje de 5,88% respectivamente (Figura 2).



Figura 1. Resultados de las respuestas a la primera pregunta.

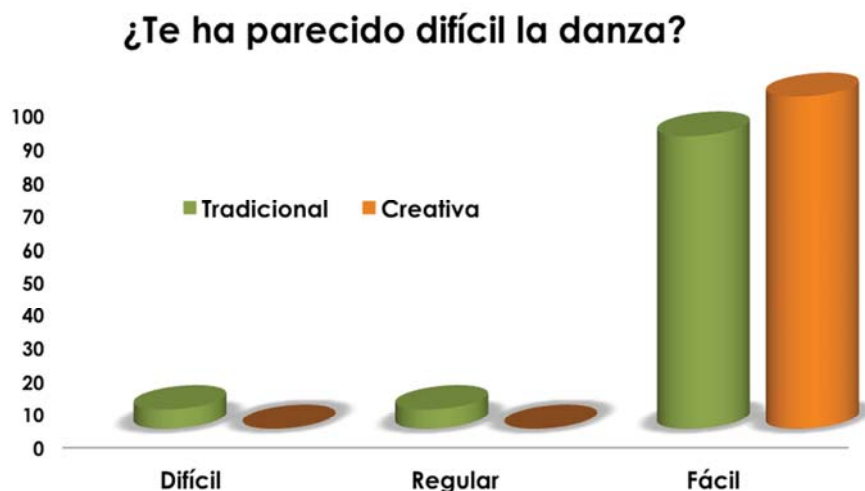


Figura 2. Resultados de las respuestas a la segunda pregunta.

La tercera pregunta, *¿qué te ha parecido la música?*, la mayoría del alumnado ha contestado de forma positiva, respondiendo “muy bien” un 58,82% mientras que para la segunda sesión el porcentaje es similar en esa misma valoración, con un 52,94%. Por tanto, el alumnado de forma general para las dos sesiones ha respondido de forma positiva en esta tercera pregunta. Por otra parte, la primera sesión obtuvo una valoración de “bien” (29,41%) y la segunda sesión un 41,17%. Las dos últimas preguntas del cuestionario hacían referencia a como se sintieron y respecto a sus compañeros durante dichas prácticas. Los resultados se detallan en la figura 3 y 4, respectivamente.

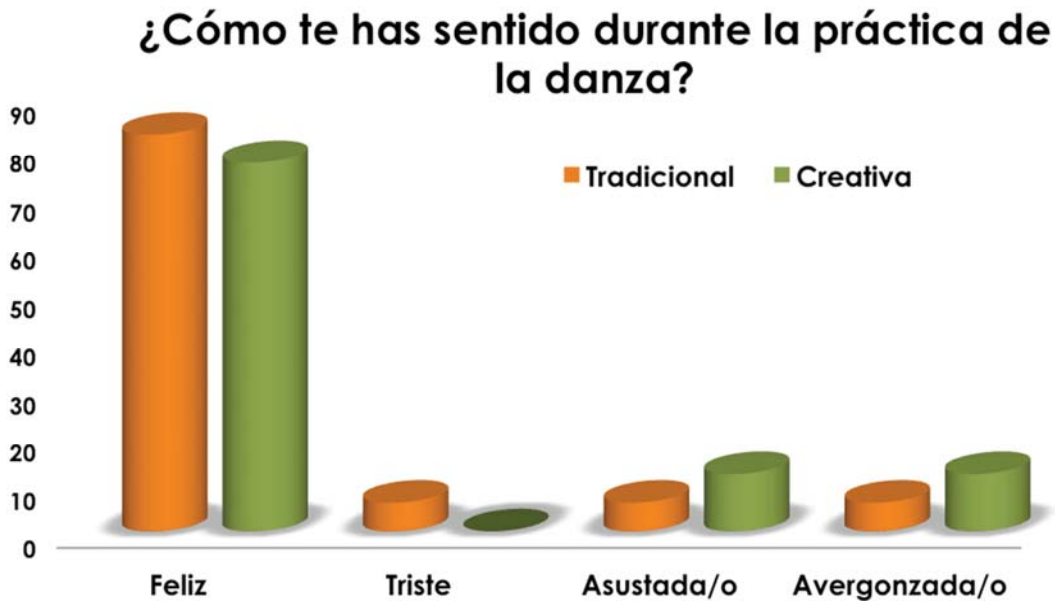


Figura 3. Resultados de las respuestas a la cuarta pregunta.

Las emociones positivas como la felicidad prevalecieron sobre las emociones negativas como la tristeza o la vergüenza en ambas sesiones (Figura 3). Cuando se les preguntaba por la relación con sus compañeros/as, las emociones surgidas fueron en consonancia con la anterior pregunta (Figura 4).



Figura 4. Resultados de las respuestas a la quinta pregunta.

4. DISCUSIÓN.

Uno de los objetivos planteados en este estudio fue conocer las valoraciones subjetivas surgidas tras la práctica de dos sesiones de danzas del mundo impartidas con metodologías bien diferenciadas en un aula de infantil. Tras una revisión de la literatura no se han encontrado estudios similares por lo que la discusión de los resultados resulta compleja.

En términos generales los resultados de ambas sesiones (tradicional y creativa), muestran que el alumnado se encontró bien durante la clase, la danza les pareció fácil, se sintieron felices durante su ejecución y la relación con los compañeros y compañeras es buena. En la sesión directiva (tradicional) la mayoría del alumnado ha contestado de forma positiva, a la primera pregunta “¿Qué te ha parecido la sesión?”, respondiendo “muy bien” un 64,70%, mientras que para la sesión creativa el porcentaje es aún mayor en esa misma valoración, con un 88,23%. Para la segunda pregunta, “¿Te ha parecido difícil la danza?”, en la sesión directiva la mayoría del alumnado ha respondido “fácil” un 88,23%, mientras que para la sesión creativa el porcentaje es mayor en esa misma valoración, con un 100%. En resumen, para estas dos preguntas, la sesión creativa tiene una valoración más alta. Sin embargo, en las dos últimas preguntas, no se presentaron diferencias notables entre la sesión creativa frente a la sesión de mando directo (tradicional), por lo que no se puede concluir que la sesión creativa sea la mejor valorada en todos los aspectos por el alumnado. Los datos reflejan la valoración positiva por parte del alumnado de ambas sesiones en diferentes aspectos. Reacciones positivas también fueron mostradas por preescolares en un estudio realizado con danzas nativas americanas y africanas (Lutz & Kulhman, 2000).

Las sesiones de danzas del mundo planteadas en el presente estudio han sido elaboradas para alumnado de infantil, siendo contenidos educativos con mayor presencia en educación primaria y/o secundaria. Pacheco (2010), ha planteado una unidad didáctica de danzas del mundo para alumnado de primaria en consonancia con el nuestro, recurriendo al estilo de enseñanza tradicional como el mando directo y al estilo más cognoscitivo basado en la resolución de problemas..

La danza es concebida como un arte que debe estar ligada al desarrollo de la creatividad, representando las danzas del mundo un óptimo vehículo de danza educativa a raíz de los resultados arrojados en el presente estudio. Padilla & Zurdo (2009) relatan como muchos de los actuales docentes se iniciaron en las actividades de danza a través de modelos cerrados (danza clásica, danza jazz, danzas del mundo..) Así, por tradición, la metodología mayormente utilizada en la enseñanza de dichas danzas es el mando directo, estando los pasos y el orden predeterminados y limitando la capacidad de variación por parte del alumnado. Se considera que el uso de este tipo de planteamiento limita la capacidad creativa del alumnado y sitúan la atención sobre el aprendizaje de destrezas físicas específicas Cuellar (2005). Las danzas del mundo poseen una estructura musical y patrón motriz y coreográfico ya cerrado y conocido previamente. Este aspecto no debe ser un factor limitante a la hora de escoger la metodología de enseñanza-aprendizaje. En la presente propuesta se plantearon dos modelos bien diferenciados: modelo directivo y modelo no directivo, mostrando una alternativa didáctica innovadora y motivadora en el aula infantil.

Moreno (2006) refiere la existencia de innumerables factores que pueden influir en el desarrollo de la creatividad como es la motivación. Partiendo de esta idea, se puede extraer que para desarrollar la creatividad en una actividad, en este caso en la danza, el docente precisa contagiar valores emocionales y motivacionales en aquellas tareas que se van a desempeñar. En este sentido, merece una mención especial tanto el material usado en la sesión no directiva (muñecos realizados por el propio alumnado) como la propia historia creada para introducir la danza. Ambos son recursos que pueden favorecer el gusto e interés del alumnado por la actividad, lo cual llevaría a un mayor desarrollo de aspectos relacionados con la creatividad.

La etapa infantil, de cero a seis años, es el momento más adecuado para el desarrollo de la creatividad como nos indican diversos autores (Heinelt, 1992; Madrid 2002). Se considera que la inclusión de la danza en el aula de infantil permitiría desarrollar de una manera integradora y global diferentes aspectos esenciales para el niño/a, siendo un recurso muy importante en las etapas educativas por su enorme influencia en el desarrollo de la creatividad (Macara & Lozano, 2009).

Los niños o niñas que realizan actividades como la danza tendrían, más potencial para generar ideas originales, innovadoras y expresividad tal y como explican Krumm & Lemos (2012) en un estudio llevado a cabo sobre jóvenes para evaluar la influencia de las actividades artísticas sobre la creatividad. Un estudio similar a este, es el de Garaigordobil & Pérez (2001), el cual consistió en la evaluación de un programa de arte realizado con alumnado de entre 6 y 7 años en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical. Se empleó un diseño experimental en cuya la intervención se trabajan tres lenguajes artísticos: visual, sonoro-musical y dramático. Los resultados sugieren que el programa mejoró significativamente la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad), la creatividad gráfica (coeficiente de fluidez), y la creatividad motriz (fluidez y originalidad).

Uno de los principales objetivos de la educación debe ser dar herramientas al alumnado para adaptarse al medio físico y social, considerando que la estimulación de la creatividad debe ocupar un lugar importante en el currículum. En este estudio se confirma la importancia de poner en práctica intervenciones con estas características y se menciona la falta de propuestas que a nivel curricular empleen la estimulación artística a través de la danza con el objeto de potenciar la creatividad.

Estudios como el de Iglesias, Loeches & Serrano (1989) ya indicaban cómo el reconocimiento de emociones básicas empieza a desarrollarse desde edades muy tempranas. El alumnado participante en el estudio tiene una edad comprendidas entre los cinco y seis años, encontrándose en una etapa idónea para el trabajo de tareas basadas en emociones. En este caso para la valoración de las sensaciones o emociones surgidas tras las danzas se recurrió al uso de emoticonos por ser fácilmente identificables en esta etapa. Niños de 3 años de edad ya son capaces de reconocer y asociar emoticonos como demuestra el estudio de Privitera, Vogel & Antonelli (2013). Una revisión sobre el uso de los emoticonos en la enseñanza online, nos indica el uso de los estos como forma de comunicación no verbal ha adquirido

un papel predominante en la sociedad (Dunlop, Bose, York, Atkinson & Murtagh (2015).

5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha sido enmarcado dentro de una experiencia educativa en un aula específica de infantil de la provincia de Pontevedra, siendo sus valoraciones personales y vivencias reflejo de la realidad inherente y propia de dicho alumnado. En este sentido resulta difícil extrapolar conclusiones generales.

Se pueden señalar como principales conclusiones de la experiencia la valoración positiva del alumnado frente a las sesiones de danzas del mundo y las emociones positivas generadas en todo el grupo aula, independientemente del estilo de enseñanza empleado. El uso de emoticonos para la valoración y representación de estados de ánimo es una alternativa fácilmente reconocible y adaptada al alumnado de infantil. Por tanto, las danzas del mundo se convierten en un contenido de danza educativa óptimo para contribuir al desarrollo íntegro y global en el aula de infantil.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.

Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching: engaging students' critical thinking and learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 366-75.

Cuadrado, I., Martín-Mora, G., Fernández, I., & Merchán, I. (2015). Análisis Metaperceptivo de los elementos expresivos de internet: clasificación y uso de emoticonos. *Internet Latent Corpus Journal*, 4(1), 29-45.

Cuellar, J.M. (2005). *Estudio sobre metodología utilizada en danza*. Disponible en: http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/danza.htm#

Dunlap, J., Bose, D., Lowenthal, P. R., York, C. S., Atkinson, M., & Murtagh, J. (2015). What sunshine is to flowers: A literature review on the use of emoticons to support online learning. *Emotions, Design, Learning and Technology*: Elsevier.

Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 121, de 23 de junio de 2009.

Elizonda, F. (2000). Los emoticonos, otro engendro del internet. *Ingenierías*, 3(9), 59-60.

Garaigordobil, M., & Pérez, J.I. (2001). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística infantil en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical*. I Congreso de Creatividad & Sociedad, Barcelona, España.

García, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.

García-Ruiz, R., Duarte, A. & Guerra, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44 doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06>

García-Sánchez, I., Pérez, R., & Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36.

Gray, J. (1989). *Dance Instruction. Science Applied to the Art of Movement*. Illinois: Human Kinetics Books.

Giguere, M. (2011). Dancing Thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*. 12(1), 5-28.

Heilnet, G. (1992). *Maestros creativos. Alumnos creativos*. (J.J. Thomas, trad.). Buenos Aires: Kapelusz.

Iglesias, J., Loeches, A. & Serrano, J. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y aprendizaje*, 48, 93-113.

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.

Krumm, G. & Lemos, V. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos. *International Journal of Psychological Research*, 5, 40-48.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Lobo, Y. & Winsler, A. (2006). The Effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-516.

Lord, M. & Petiot, B. (1987). *A Characterization of Recreational Dance Classes*. In Barrette, G., Feingold, R. Roger, C. & Piéron, M. (Coord). *Myths, Models & Methods in Sport Pedagogy* Champaign: Human Kinetics.

Lorenzo-Lasa, R., Ideishi, R., Ideishi, S. (2007). Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance. *Early Childhood Education Journal*, 35 (1), 25-3.

Lutz, T., Kulhman, W. (2000). Learning about culture through dance in kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1) 35-40.

Macara, A. & Lozano, S. (2009). Danza Educativa. Creación coreográfica: Cómo y Por Qué. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 2(2), 29-31.

Madrid, D. (2002). *Metodología vivenciada y creativa en Educación Infantil*. En Barreales, M., Moreno, M. C. & Gervilla, A. M. (coord.). *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio (27-36)* (volumen 1). Málaga: Diputación de Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).

Moreno, M.D. (2006). ¿Desarrolla los estudios de Danza la creatividad? *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 3, 21-23.

Muela, F., & Señor, D. (1997). Danzas del mundo. *Eufonía. Didáctica de la música*, 6, 45-52.

Padilla, M., y Zurdo, G. (2009). *Desarrollo de la Creatividad a través de la danza improvisación y la danza contacto. Valores y aplicaciones en educación primaria y secundaria*. En Ruano, K., y Sánchez, G. *Expresión corporal y educación*. Wanceulen: Sevilla. Pp. 219.

Pacheco, J. (2010). Unidad didáctica danzas del mundo. *Emásf. Revista digital de educación física*. 1(5), 17.

Pérez-González, J. C., & Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35

Privitera, G., Vogel, S., Antonelli, D. (2013). Performance on a Food Health Assesment Using Emoticons with Pre-Literacy-Aged Children. *American Jorunal of Educational Research*, 1(3), 110-114.

Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.

Rodríguez, R. (26 diciembre 2009) *Le Badoise*. Disponible en: <https://danzasdelmundo.wordpress.com/2009/12/26/39-le-badoise/>

Rodríguez, R. (27 diciembre 2009) *La danza de los siete saltos*. Disponible en: <https://danzasdelmundo.wordpress.com/2009/12/27/5-siete-saltos/>

Zamora, A. (2005). *Danzas del mundo*. Madrid: Editorial CCS.

Zachapoulou, E., Trevlas, E., Konstadiniou, E. & Arcimedes Project Research (2006). The design and implementation of a Physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 279-294.

Fecha de recepción: 4/5/2015
Fecha de aceptación: 13/9/2015



Revista Digital de Educación Física

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

PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EJERCICIO HIPOPRESIVO PARA ALUMNADO DE BACHILLERATO

Tamara Rial Rebullido

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la
Universidad de Vigo, España
*rialtamara@gmail.com

Brais Rubio Rego

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la
Universidad de Vigo, España

RESUMEN

El Ejercicio Hipopresivo (EH) se basa en una metodología de entrenamiento postural y respiratoria con base en la gestión de la presión intraabdominal. La creciente práctica de EH en los centros de deporte o fitness de España plantea la posibilidad de incorporarlo como contenido didáctico novedoso enmarcado dentro de las prácticas de actividades físico-saludables. El objetivo del artículo es presentar una propuesta didáctica de introducción al EH para bachillerato. Se diseñó una unidad didáctica de cinco sesiones introductorias a los principios técnicos, ejercicios básicos y de pareja que pueda servir de guía para profesores de Educación Física para su inclusión en el bloque de contenidos de actividad física y salud.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; postura; condición física; unidad didáctica; salud

1. INTRODUCCIÓN.

En la asignatura de Educación Física se pueden introducir contenidos innovadores y actuales cuya novedad suponga una motivación añadida al alumnado, así como proveer de conocimiento sobre diversas tendencias actuales de actividad física saludable. Un reciente estudio (Rubio, Rial, Villanueva & Raposo, 2015) puso de manifiesto que solamente un 82% del alumnado de bachillerato encuestado conocía previamente los Ejercicios Hipopresivos (EH). Éstos, son una técnica corporal cuya metodología de entrenamiento hace hincapié en la postura y la respiración. Son ejercicios realizados en posturas estáticas mantenidas en isometría y/o contracción excéntrica durante un cierto tiempo. Se realizan en respiración torácica, intercalando fases de apnea espiratoria asociadas a *vacuum* abdominal. Fueron inicialmente utilizados en el norte de Europa como ejercicio de rehabilitación para el postparto, así como, para la rehabilitación de disfunciones del suelo pélvico (Bernardes et al., 2012), sin embargo, han sido popularizados en España como práctica de actividad físico-saludable con presencia en los últimos años en los centros deportivos y de fitness (Rial & Pinsach, 2014), a pesar de existir aún pocas evidencias de sus efectos preventivos en población sana adulta y/o escolares.

Se preconiza su aplicación para la rehabilitación abdominal y perineal (Rial & Pinsach, 2014) pudiendo ser una alternativa para el entrenamiento de la musculatura del suelo pélvico de mujeres con baja propiocepción (Latorre, Seleme, Resende, Stupp & Berghams, 2011) o como herramienta para activar la musculatura profunda del abdomen (Stupp et al., 2011). Al ser un técnica basada en los principios de la reeducación postural global, se ha utilizado como programa de rehabilitación para lumbalgias (Galindo & Espinosa, 2009) o escoliosis idiopáticas en adolescentes (Caufriez, Fernández & Brynhildsvoll, 2011). Su uso rehabilitador se puede extrapolar a un contexto de prevención y de mejora de la condición física saludable. En este sentido, un estudio realizado en jóvenes estudiantes de ciclo superior en animación de actividades físico-deportivas muestra como un programa de seis semanas de EH puede mejorar su condición física (Marcilla, Rial, Chulvi-Medrano & García-Soidán, 2014).

El proceso formativo que guía la Educación Física en bachillerato, se estructura alrededor de dos objetivos fundamentales para el desarrollo de las capacidades de los alumnos y alumnas permitiéndole utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social, e impulsar conductas y hábitos saludables, tal y como se propone en el decreto que rige el currículo de bachillerato (1467/2007) y en la comunidad autónoma de Galicia (DOG 126/2008). Así, incorporar el aprendizaje y conocimiento de una técnica corporal, basada en principios posturales y respiratorios, en jóvenes estudiantes de educación secundaria, podría ser una propuesta alternativa, por ser una actividad física que ofrece al alumnado herramientas para la autogestión de su condición física, según sus objetivos personales. Por ello, el objetivo de este artículo es presentar una propuesta de unidad didáctica para introducir los EH en educación secundaria, específicamente, en alumnado que cursa el último año de bachillerato, e incluirlos dentro del bloque de contenidos de actividad física y salud.

2. CONTRIBUCIÓN DEL EJERCICIO HIPOPRESIVO AL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Si se analiza el currículo por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (real decreto 1467/2008) y específicamente el currículo de la Comunidad autónoma Gallega (DOG 126/2008), se extrae que la técnica hipopresiva puede contribuir tanto a la consecución de diferentes competencias básicas, así como, desarrollar diferentes contenidos, conceptos y procedimientos del currículo fijado para la asignatura de Educación Física.

Como principales contribuciones en función de los objetivos generales se destacan: la orientación al conocimiento del propio cuerpo; experimentación de sus posibilidades motoras y capacidades físicas; formación de hábitos de práctica regular de actividad física para una ocupación más activa y saludable del tiempo libre; aprendizaje de procedimientos para la planificación de actividad física; adquisición de conocimientos que posibiliten el diseño y gestión autónoma de un proyecto personal de actividad física (DOG 126/2008). Seguidamente, se detallan los principales objetivos, contenidos y criterios de evaluación en función de los establecidos por el currículo sobre los que la técnica hipopresiva puede contribuir:

- **OBJETIVOS**

- Conocer y valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física a través de EH en el desarrollo personal y social, facilitando el avance de la salud y la calidad de vida.
- Adquirir un estilo de vida saludable, especialmente en lo que respecta a la práctica continua y adaptada de EH.
- Aprender los procedimientos básicos para la planificación de EH que permitan la gestión autónoma de un proyecto personal de actividad física para la salud.
- Aprender procedimientos sencillos de evaluación, que proporcionen información que facilite la toma de decisiones fundamentales en la elaboración de un proyecto personal de EH.
- Desarrollar las capacidades motoras de manera diversa y global para favorecer la consecución y mantenimiento de una buena salud.
- Adoptar una actitud crítica frente a prácticas sociales, con efectos negativos para la salud individual y colectiva.
- Conocer y aplicar normas básicas de higiene postural, sobre la base de criterios ergonómicos.
- Utilizar de manera autónoma la actividad física y los EH para la reducción de desequilibrios y tensiones de la vida diaria.

- **CONTENIDOS**

- Conocimiento de los beneficios de la práctica regular de EH y su valoración de su incidencia sobre la salud.

- Aprendizaje de las normas ergonómicas y de higiene postural a través de los EH.
 - Perfeccionamiento técnico y aplicación fundamental de los EH.
 - Normas ergonómicas y de higiene postural a través de EH.
 - Mejora de la condición física a través de EH.
 - Planificación de sesiones de EH.
 - Práctica de la secuencia de ejercicios básicos de Hipopresivos.
 - Práctica de la secuencia de ejercicios hipopresivos en pareja.
- **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**
 - Saber discriminar los hábitos que condicionan un estilo de vida saludable.
 - Aplicar las normas básicas de higiene postural y ergonomía en actividades de la vida cotidiana.
 - Diseñar de manera autónoma una sesión de hipopresivos.
 - Actitud de esfuerzo, cooperación, solidaridad y respeto durante la práctica.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La unidad didáctica de introducción al EH, se estructura a lo largo de cinco sesiones prácticas de 50 minutos de duración. En la siguiente tabla se recogen los objetivos, contenidos, metodología y evaluación planteados para la unidad didáctica.

Tabla 1. Características de la unidad didáctica de introducción a los EH.

OBJETIVOS
<p>Conocer los EH, aplicaciones prácticas, beneficios para la salud, y programación del entrenamiento.</p> <p>Practicar las principios técnicos (posturales y respiratorios) y posiciones básicas de los EH.</p> <p>Valorar la importancia de la higiene postural y la postura durante la práctica de ejercicio físico.</p> <p>Relacionar y valorar los EH como método de entrenamiento postural y respiratorio.</p> <p>Aprender a programar el EH y a diseñar un circuito específico de hipopresivos.</p>
CONTENIDOS
<p>El EH como técnica corporal orientada hacia la salud.</p> <p>Concepto de presión, hipertensión e hipotensión.</p> <p>Programación del entrenamiento hipopresivos</p> <p>La postura corporal y su importancia en los EH.</p> <p>La respiración y el entrenamiento respiratorio de hipopresivos.</p> <p>Los ejercicios básicos y en pareja de hipopresivos</p> <p>Circuito de entrenamiento hipopresivo.</p>

SESIONES

- 1º sesión: la postura
- 2º sesión: la respiración
- 3º sesión: las posiciones básicas
- 4º sesión: Hipopresivos en pareja
- 5º sesión: Circuito de hipopresivos

METODOLOGÍA

Metodologías directivas: mando directo y asignación de tareas.

Metodologías no directivas: resolución de problemas, trabajo por fichas, y en parejas.

EVALUACIÓN

Evaluación continua mediante la hoja de control de asistencia y registro de notas actitudinal y procedimental.

Evaluación sumativa: mediante la corrección de fichas y registro en diario de notas sobre procedimientos y actitudes a lo largo de las sesiones.

MATERIAL

Colchonetas

Fotocopias del material elaborado para la unidad didáctica.

A continuación, se explican las actividades para cada una de las sesiones planteadas.

- **PRIMERA SESIÓN PRÁCTICA: LA POSTURA**

En la primera sesión práctica, se hizo una breve presentación de los contenidos y aproximación conceptual sobre el concepto de hipopresión e hiperpresión; la historia de los EH y sus principales aplicaciones prácticas en el campo de la actividad físico-saludable.

A continuación, se desarrollaron y practicaron los principios técnicos de los EH descritos por Rial & Pinsach (2014): i. Crecimiento axial de la columna; ii. Adelantamiento del eje corporal; iii. Activación y abducción de la cintura escapular; iv. Ligera flexión de rodillas; v. Ligera flexión dorsal de tobillos (Figura 1) Se incluyeron cuatro posturas básicas (en bipedestación, en sedestación, de rodillas y en cuadrupedia) presentadas de forma sencilla para facilitar el aprendizaje de estas pautas posturales. Una vez aprendidas las pautas posturales, el alumnado se colocaba por parejas y corregía la posición o daban *feedbacks* kinestésicos sobre la correcta alineación o posicionamiento corporal. En esta sesión la principal metodología a emplear es el mando directo, la clase magistral y la asignación de tareas.



Figura 1. Esquema de los principios posturales de la técnica hipopresiva.

- **SEGUNDA SESIÓN PRÁCTICA: LA RESPIRACIÓN**

En la segunda sesión, el objetivo principal es el aprendizaje de las pautas respiratorias de los EH. Para ello, se procede a realizar ejercicios en parejas mediante el descubrimiento guiado de cómo se puede llegar a la ejecución del *vacuum* abdominal pero en apnea espiratoria.

La última actividad consiste en descubrir y observar por parejas, los efectos anatómicos y características que evidencian la ejecución técnica respiratoria de los EH de forma correcta. Estos se detallan en la siguiente tabla:

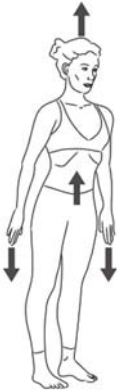


Tabla 2. Características técnicas de la respiración en los EH.

Características técnicas	Representación gráfica	
Hundimiento de las fosas claviculares y contracción de la musculatura inspiradora	Con <i>vacuum</i> abdominal	Sin <i>vacuum</i> abdominal
		
Expansión de la caja torácica que provoca hundimiento y elevación del ombligo.	Con expansión de la caja torácica	Sin expansión de la caja torácica
		

- **TERCERA SESIÓN PRÁCTICA: LAS POSICIONES BÁSICAS**

En disposición circular, se practicaron y ejecutaron las posiciones básicas de los EH: Venus, Atenea, Artemisa, Freya, Gaia, Maya y Afrodita con la metodología de enseñanza y ejecución técnica descrita por Rial & Pinsach (2014; 2015). Se recurrió, en esta ocasión, a la metodología de mando directo y trabajo por parejas. Una vez aprendida la colocación postural de cada ejercicio (tabla 3), se procedió a realizar una práctica de 20 minutos de duración, con las pautas respiratorias en todas las posturas aprendidas.

Tabla 3. Ficha de ejercicios hipopresivos básicos diseñada para la tercera sesión.

Descripción técnica de los EH	Representación gráfica
<p>1º. Ejercicio Venus</p> <p>En bipedestación, con los brazos extendidos a lo largo de la columna, se adoptan los principios técnicos descritos para los EH. Se realizan tres respiraciones diafragmáticas seguida de una apnea espiratoria con apertura costal mantenida entre 10-15 segundos. Se realiza el procedimiento tres veces manteniendo las correcciones posturales.</p>	
<p>2º. Ejercicio Atenea</p> <p>En bipedestación, con los brazos en rotación interna con flexión de codo y de muñeca, una vez colocado/a en la postura técnica. Se realizan tres respiraciones diafragmáticas seguida de una apnea espiratoria con apertura costal mantenida entre 10-15 seg. Se repite el procedimiento respiratorio tres veces sin perder posición.</p>	
<p>3º. Ejercicio Artemisa</p> <p>Se flexiona la columna y se apoyan las manos sobre los muslos. La columna cervical y dorsal se mantiene flexionada. La columna se mantiene arqueada, como muestra la figura y desde ahí se repite el procedimiento respiratorio descrito para las anteriores posiciones. Se repite tres veces el ejercicio sin perder la posición.</p>	

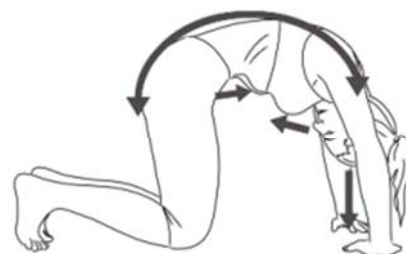
4º. Ejercicio Freya

De pie, se adelanta la pierna derecha de forma que quede el tronco inclinado como muestra la figura. Se mantienen las direcciones de tensión postural y se realizan tres respiraciones diafragmáticas lentas y controladas para seguidamente realizar el *vacuum* abdominal. Se repite tres veces el ejercicio alternando la pierna adelantada.



5º. Ejercicio Gaia

En cuadrupedia, se arquea la columna vertebral como muestra la figura manteniendo las fuerzas de tensión muscular. Los codos se flexionan ligeramente y las escápulas se mantienen en adducción. Desde esa posición, se repite el mismo procedimiento respiratorio descrito para el resto de posturas hasta un máximo de tres veces.



6º. Ejercicio Maya

Desde la posición de Gaia, se apoya la frente en el suelo y los antebrazos. La columna se alinea respecto a la línea que describe la cadera y la columna cervical. En esa posición se realizan las pautas respiratorias (tres respiraciones diafragmáticas más apnea asociada a apertura de la caja torácica) hasta un máximo de tres veces.



7º. Ejercicio Afrodita





Decúbito supino, se flexionan las rodillas y los brazos se colocan alargadas sobre el suelo. Desde ahí, se eleva ligeramente la cadera al tiempo que se mantiene el *vacuum* abdominal. Durante las respiraciones torácicas la cadera y lumbar se apoyan nuevamente en el suelo. Se repite tres veces.



- CUARTA SESIÓN PRÁCTICA: HIPOPRESIVOS EN PAREJA

En la cuarta sesión se explican y practican los ejercicios hipopresivos, en pareja, que muestra la tabla 4 y se realiza un recordatorio de la anterior sesión y los ejercicios aprendidos.

Tabla 4. Ficha de ejercicios básicos para realizar en pareja.

Descripción técnica de los EH en pareja	Figura de las posturas
<p>1º. Ejercicio Atenea en pareja</p> <p>Siguiendo las pautas posturales descritas como Atenea. Se colocan los brazos a la altura del pecho y aprovechando la fuerza y oposición del cuerpo del compañero/a se ejecuta el procedimiento postural y respiratorio aprendido en las anteriores sesiones.</p>	
<p>2º. Ejercicio Aura en pareja</p> <p>De rodillas, con el peso del cuerpo ligeramente inclinando y realizando contraresistencia del empuje y peso corporal de la pareja. Se realizan tres repeticiones del ejercicio.</p>	
<p>3º. Ejercicio Aura variante en pareja</p> <p>Una variante del ejercicio anterior, con una pierna adelantada y los brazos elevados en apoyo con los brazos del compañero. Se ayuda la ejecución gracias a la contraresistencia y apoyo del peso de la pareja. Se repite tres veces con cada pierna.</p>	
<p>4º. Ejercicio Hestia en pareja</p> <p>En sedestación con las piernas cruzadas, de espaldas a la pareja. Se mantienen las espaldas apoyadas para ayudar al mantenimiento postural y crecimiento postural. Se repite tres veces.</p>	

• QUINTA SESIÓN PRÁCTICA: CIRCUITO DE HIPOPRESIVOS

En la última sesión práctica, tras lo aprendido en las anteriores y una vez asimilada la ejecución técnica, se entregará una ficha para cada pareja con un circuito de ejercicios y procedimiento detallado en la figura 2 y una ficha de evaluación de la ejecución técnica durante la realización del circuito de ejercicios por parte del evaluador/a. Dicha sesión práctica, cubrirá un doble objetivo: servirá para aprendizaje del entrenamiento y práctica en circuito de los EH, por parte del ejecutante y por parte del evaluador, para aprender a observar y valorar la ejecución técnica del ejecutante. Primero uno/a de los componentes de la pareja realiza la función de evaluador/a y luego se intercambiarán los roles.



Figura 2. Ficha de circuito de ejercicio hipopresivo de la cuarta sesión.

En parejas, el evaluador debe registrar en la ficha, si se cumplen los siguientes requisitos técnicos descritos en la siguiente hoja de evaluación:

Ficha corrección ejecución técnica durante el circuito Nombre evaluador: _____ nombre ejecutante: _____	Anotación	
¿Realiza respiraciones torácicas lentas y exhalaciones profundas durante las recuperaciones respiratorias?	SI	NO
¿Inspira tras la apnea?	SI	NO
¿Mantiene el crecimiento axial de forma mantenida?	SI	NO
¿Durante el <i>vacuum</i> abdominal se realiza hundimiento de las fosas claviculares?	SI	NO
¿Durante el <i>vacuum</i> abdominal se realiza una apertura y expansión de la caja torácica?	SI	NO
¿Las rodillas se mantienen ligeramente flexionadas?	SI	NO
¿Realiza la abducción escapular mantenida?	SI	NO
¿Mantiene la columna vertebral alineada?	SI	NO
¿Realiza tres respiraciones torácicas entre apnea y apnea?	SI	NO

¿El eje corporal se mantiene ligeramente inclinado?	SI	NO
¿Inspira aire al realizar la apertura costal?	SI	NO
OBSERVACIONES:		

Figura 3. Ficha de evaluación ejecución técnica durante el circuito de EH

4. CONCLUSIONES.

Los EH son una técnica poco conocida previamente por alumnado de bachillerato, su enseñanza puede incluirse dentro de un contexto de innovación educativa y motivación hacia contenidos novedosos. La práctica de dicha técnica corporal, se vincula con competencias específicas de Educación Física como la conciencia postural y respiratoria. Su enseñanza-aprendizaje y aplicación en alumnado de bachillerato se puede hacer a través del bloque de contenidos de actividad física y salud. El abordaje metodológico, puede ser tanto a través de la metodología directa, como no directa a través del empleo de fichas de ejercicios, trabajo en parejas y por circuitos, como se ha planteado en la unidad didáctica presentada.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bernardes, B., Resende, A., Stupp, L., Oliveira, E., Castro, R., Bella, Z., et al. (2012). Efficacy of pelvic floor muscle training and hypopressive exercises for treating pelvic organ prolapse in women: randomized controlled trial. *Sao Paulo Med J*, 130(1), 5-9.

Caufriez, M., Fernández, J.C. & Brynhildsvoll, N. (2011). Preliminary study on the action of hypopressive gymnastics in the treatment of idiopathic scoliosis. *Enferm Clin*, 21(6), 354-8.

Real Decreto 126/2008 del 19 de Junio, por el que se establece el currículo oficial de bachillerato en la comunidad autónoma de Galicia. Disponible en: http://www.xunta.es/dog/Publicados/2008/20080623/Anuncio2A94A_es.html

Galindo, T. & Espinoza, A. (2009). Programa de ejercicio en lumbalgia mecanopostural. *Rev Mex Med Fís Rehab*, 21, 11-19.

Real Decreto, 1467/2008, del 2 de noviembre, por el que se establece la estructura de Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínima. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-19184

Rial, T. & Pinsach, P. (2015). *Manual práctico de hipopresivos nivel 3*. Ed. Cardeñoso: Vigo.

Rial, T. & Pinsach, P. (2014). *Técnicas Hipopresivas*. Ed. Cardeñoso: Vigo.

Marcilla, A., Rial, T., Chulvi-Medrano, I., & García-Soidán, J.L. (2014). ¿Can a program based on postural exercise associated with intermittent apneas improve physical fitness of young students? *Journal of Sport and Exercise Science*, Suppl 2. doi: 10.12863/ejssxs1x-2014.

Latorre, G., Seleme, M., Resende, A.P., Stüpp, L., & Berghmans, B. (2011). Hipopressive gymnastics: evidences for an alternative training for women with local proprioceptive deficit of the pelvic floor muscles. *Fisioterapia Brasil*, 12(6), 463-466.

Rubio, R., Rial, T., Villanueva, C., & Raposo, M.A. (2015). Valoración y percepción subjetiva del alumnado tras una unidad didáctica de ejercicio hipopresivo. *Actas del XI Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física: Pontevedra*.

Stüpp, L., Resende, A., Petricelli, C., Nakamura, M., Alexandre, S., & Zanetti, M. (2011). Pelvic floor muscle and transversus abdominis activation in abdominal hypopressive technique through surface electromyography. *NeuroUrol Urodyn*, 30(8), 518-21.

Fecha de recepción: 11/5/2015

Fecha de aceptación: 14/9/2015



Revista Digital de Educación Física

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

EVALUACIÓN EN EXPRESIÓN CORPORAL: ACTUACIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA

Manuel Villard Aijón

Profesor de Educación Física en Secundaria. IES Silena en Gilena (Sevilla)
Nacionalidad Española
sidin78@gmail.com
mvillard.wordpress.com; efexpresiva.wordpress.com

Mar Montávez Martín

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Educación Artística y Corporal de la Universidad de Córdoba (España).

RESUMEN

A través de estudio se pretende conocer las percepciones del profesorado de Educación Física (EF) de secundaria de los centros educativos públicos de las capitales de provincia de Andalucía, con respecto a la evaluación en Expresión Corporal (EC) como contenido del área de educación física en secundaria. Forma parte esta investigación de la Tesis "Percepciones del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria sobre el papel de la Expresión Corporal en el Currículum en Andalucía". Para ésta se aplicó un cuestionario a los jefes de departamento, estructurado en 5 dimensiones, de las cuales se ha seleccionado una de ellas para este trabajo, la que hace referencia a la evaluación. Los resultados revelaron el uso de una evaluación en EC que es realizada por el profesor preferentemente, siendo ésta al final de cada unidad didáctica, y con la observación sistemática como principal instrumento.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal; evaluación, secundaria; percepciones del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN.

Una visión del espacio educativo que ocupa la EC, no sólo desde el conocimiento del currículo, sino también desde las percepciones que el profesorado tiene de este contenido, es fundamental para afrontar su enseñanza con garantías y equiparar este contenido a los llamados tradicionales, como apuntaron Coterón y Sánchez (2012).

El valor educativo y formativo de la EC como contenido de enseñanza en secundaria es conocido, siendo descrito por varios autores (Learreta, 2004; Montávez, 2001 y 2011; Sierra; 2000), manifestando así, su importancia como un bloque de contenidos con identidad propia que ayuda a alcanzar las competencias básicas desde el área de educación física (Montávez, 2012). No sólo el camino legislativo se ha mostrado como imprescindible (Montávez, 2012; Villard, 2012) en estos años para lograr el reconocimiento dentro de la educación obligatoria (Coterón y Sánchez, 2012), además es necesario conocer el pensamiento que los propios docentes tienen hacia la EC, sus percepciones, inquietudes, creencias personales, experiencias vividas, formación recibida... (Archilla y Pérez, 2012).

Siendo la evaluación un elemento clave para la mejora de la educación, atender a éste se hace necesario también desde la EC, permitiendo como apunta Montávez (2011, p.118) “adaptar el currículo y la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado”.

El diagnóstico derivado de nuestro estudio pretende aportar datos claves a la hora de adoptar futuras decisiones que repercutan en un estímulo para afrontar este contenido sin miedos ni limitaciones que condicionen su desarrollo (Archilla y Pérez, 2012; Montávez, 2011). La descripción y enumeración de los problemas detectados a la hora de poner en práctica la evaluación en EC en las clases de EF por parte del profesorado, podrá permitir la evaluación formativa y dialogada que describiera Montávez (2011, p.119), entiendo ésta como “dinámica e interactiva basada en aspectos comunicativos que ayudan a alumnado y profesorado a tener una idea clara de su situación en el proceso educativo”.

2. MATERIAL Y MÉTODO.

2.1. PARTICIPANTES.

La presente investigación está encuadrada dentro la tesis, “percepciones del profesorado de EF de secundaria sobre el papel de la EC en el currículum en Andalucía”. La muestra está compuesta por 105 profesores de secundaria, jefes de departamento, que dan clase de educación física en las capitales de provincia de Andalucía, de un total de 199 centros censados. Esta muestra se distribuye en un 73,3% de hombres y un 26,7% de mujeres, quedando como perfil mayoritario de encuestados; profesorado de mayoría masculina, que supera los 41 años, siendo licenciado en educación física y funcionario con destino definitivo.

2.2. PROCEDIMIENTO.

La administración del cuestionario se realizó durante el tercer trimestre del curso 2011/2012, siendo todos los encuestados, por razones prácticas y de accesibilidad, debidamente informados por carta y teléfono, accediendo voluntariamente a participar tras recibir las instrucciones de los investigadores, devolviendo el cuestionario autoadministrado en el sobre con sello adjuntado en el envío inicial.

2.3. INSTRUMENTO.

Utilizamos un cuestionario donde los diferentes ítems se estructuraron en cinco dimensiones; formación, contenido, metodología, evaluación y propuestas. Para este trabajo hemos seleccionado la dimensión de evaluación, configurada por las variables que aparecen en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensión evaluación y variables

Dimensión Evaluación	<ul style="list-style-type: none">▪ Existencia de evaluación inicial▪ Tipo de evaluación▪ Momento de la evaluación▪ Porcentaje a evaluar en la UD de EC▪ Instrumentos utilizados
-----------------------------	--

En la elaboración de los ítems para esta dimensión se utilizaron preguntas cerradas, tanto de elección única como de elección múltiple, así como de ranking por porcentaje. La validez de contenido se llevó a cabo de acuerdo con lo establecido previamente por Colás y Buendía (1992); Del Rincón et al. (1995); Díaz (2005), donde investigadores y expertos valoraron si el cuestionario tenía la capacidad de evaluar las dimensiones que deseamos medir. El instrumento quedó revisado y validado, y tras varias aportaciones y modificaciones, se llevó a cabo un estudio piloto con 6 profesores con el fin confeccionar mejor los ítems y las dimensiones, sin llegar a utilizar estos datos en el estudio.

3. RESULTADOS.

- **Evaluación inicial y tipos de evaluación utilizados:** se comprueba viendo la figura 1, que más de la mitad del profesorado, un 66,7%, no realiza una evaluación inicial de los contenidos de EC.

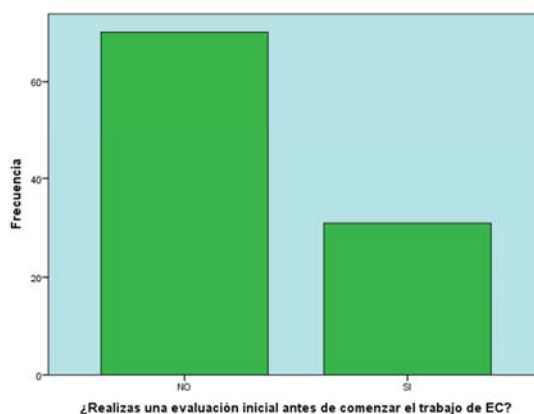


Figura 1 Evaluación inicial en EC.

Respecto al tipo de evaluación utilizada para la EC comprobamos tabla 2 que la “evaluación por el profesor” es la de mayor uso en ambos ciclos, con un 48,6%. Sólo la “evaluación del proceso” queda cerca con un 45,7% para su uso en ambos ciclos, mientras otras con un papel principal del alumno no alcanzan el 30% cuando hablamos tanto del primer como del segundo ciclo.

Tabla 2. Evaluación empleada en EC

La evaluación que empleas para los contenidos de EC es:								
	Evaluación por el profesor		Autoevaluación del alumnado		Coevaluación entre alumnos		Evaluación del proceso	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ciclo 1º	11	10,5	4	3,8	4	3,8	7	6,7
Ciclo 2º	9	8,6	14	13,3	15	14,3	8	7,6
Ambas	51	48,6	29	27,6	28	26,7	48	45,7
N	71	67,6	47	44,8	47	44,8	63	60

▪ Momento de la evaluación, porcentaje asignado e instrumentos utilizados

La tabla 3 refleja que el momento elegido por un mayor número de profesores para realizar la evaluación de la EC es al final de la unidad didáctica, un 68,6% del total, seguido en segundo lugar la evaluación durante la misma, con un 44,8%.

Tabla 3. Momento de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes alcanzados por el alumnado en EC suele ser:						
	Al final de la UD		Durante la UD		Al final del trimestre	
	f	%	f	%	f	%
Ciclo 1º	5	4,8	2	1,9	4	3,8
Ciclo 2º	11	10,5	4	3,8	2	1,9
Ambas	56	53,3	41	39	14	13,3
N	72	68,6	47	44,8	20	19

Analizando los datos siguientes (tabla 4) cabe resaltar que si nos fijamos en el primer ciclo, son los aspectos actitudinales los de mayor peso, con un 69,5% que opta por otorgarle una puntuación comprendida entre el 26 y el 50% del total de la unidad didáctica. Sin embargo, si del segundo ciclo se trata, se homogenizan los resultados obtenidos, en torno al 60 %. En este caso, el profesorado dice repartir el peso tanto de conceptos (69,5%), procedimientos (60%) y actitudes (64,8%), otorgándoles porcentajes que rondan entre el 26 y el 50 % de la nota al finalizar la unidad didáctica.

Tabla 4. Porcentaje asignado en la evaluación

¿Qué porcentaje le das al evaluar una Unidad Didáctica de EC?							
		Ciclo 1º			Ciclo 2º		
		Concep	Proced.	Actit.	Concep	Proced.	Actit.
0-25%	f	64	60	3	2	14	15
	%	61	57,1	2,9	1,9	13,3	14,3
26-50%	f	11	15	73	73	63	68
	%	10,5	14,3	69,5	69,5	60	64,8

71-75%	f			10	10	7	4
	%			9,5	9,5	6,7	3,8
76-100%	f				2	1	1
	%				1,9	1	1

Al detenernos en la tabla 5, podemos ver que la observación sistemática, con un 89,5% del total, es el principal instrumento de evaluación, pero seguido con un porcentaje elevado, de la prueba práctica (76,2%), tanto para ciclo 1º como para ciclo 2º en ambos casos.

Tabla 5. Instrumentos utilizados en la evaluación

¿Qué instrumentos utilizas para evaluar las UD dedicadas a la EC?

	Observación Sistemática		Prueba Práctica		Prueba Teórica		Trabajos Alumnos	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ciclo 1º	7	6,7	4	3,8	1	1	4	3,8
Ciclo 2º	10	9,5	12	11,4	3	2,9	9	8,6
Ambas	77	73,3	64	61	17	16,2	50	47,6
N	94	89,5	80	76,2	21	20	63	60

4. DISCUSIÓN.

Cuando observamos los datos, queda de manifiesto que la gran mayoría del profesorado no realiza una evaluación inicial al comienzo del trabajo de EC, pudiendo ser debido a lo expuesto por Archilla y Pérez (2012) en su estudio cuando reconocen las dificultades que el colectivo docente encuentra en la forma de realizar la evaluación. Aunque esta dificultad para Romero (1999, p.83) no debería ser “un factor excluyente de un tema si este se considera suficientemente importante como para ser tratado”. Se rechaza por parte del profesorado encuestado, por tanto, las propuestas que abogan por una evaluación inicial en Educación Física (Blázquez, 2010) y que sí serían válidas y vistas con normalidad para otros tipos de contenidos (condición física) del currículo de Educación Física.

La evaluación llevada a cabo por el profesor es la más elegida por los encuestados, sumergiéndose en evaluaciones clásicas y predominantes en otros tipos de contenidos, y manteniéndose al margen de “evaluaciones alternativas” (Chaparro y Pérez, 2010; Fernández-Balboa, 2005; López, 2004) donde la EC, con la participación del alumnado, parece hallar la respuesta idónea a los planteamientos educativos del currículo. Encontramos en la diversificación en la evaluación empleada esta respuesta.

La puesta en práctica de instrumentos y momentos de coevaluación, autoevaluación y/o evaluación compartida, permite disponer de una información más clara y continua de los procesos de aprendizaje que están teniendo lugar, así como de las decisiones que hay que tomar para que mejoren (López, González y Barba, 2005, p.24).

En definitiva, esta diversificación nos concederá una evaluación más democrática acorde con los tipos de contenidos expresivos, donde exista una evaluación dialogada entre profesor y alumno (López, 2006 y Montávez, 2012) que

les lleve al consenso ante valoraciones con puesta en común y a lo largo de diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El momento para efectuar la evaluación está marcado por el realizado al final de la unidad didáctica, seguida de cerca por la evaluación durante la realización de ésta. Se convierte, por tanto, la evaluación en EC en una evaluación del producto final más que del proceso, pese a datos que hablan de un cambio lento de tendencia en ese sentido. Es la evaluación formativa la garantía para que el alumno aprenda de las propias situaciones de evaluación y conlleve un proceso de retroalimentación en su aprendizaje hacia la mejora. Como expresaban Learreta, Ruano y Sierra (2006, p.112) “estas características de la evaluación sólo puede evidenciarse si constituye en su conjunto una evaluación continua, asociada a diferentes momentos del proceso, y en cualquier caso, aportando al alumno información de las valoraciones realizadas”. Es ésta una idea que también sostenía Díaz (2005) de modo general para Educación Física, cuando deberíamos situarnos desde una racionalidad práctica para evaluar el proceso frente al producto, sin detenerse en distinciones de tipos de evaluación sino más bien en posicionamientos dependiente de la utilidad y la finalidad buscada, repercutiendo en el alumno constantemente sea por el procedimiento y técnica que sea.

Se constata que el profesorado otorga mayor protagonismo a los aspectos actitudinales, contradiciendo lo datos analizados por Sicilia y otros (2006) que hablan de una tendencia hacia la evaluación de los aprendizajes procedimentales y pese a que “la EC al igual que el resto de los contenidos de la Educación Física generará aprendizajes que es necesario evaluar, identificando y valorando los procedimientos, las actitudes y los conceptos más significativos” (Montávez, 2012, p.73). En este diagnóstico aparece la dificultad que parecen tener los docentes para “calificar” este tipo de contenidos (Archilla y Pérez, 2012), y su predilección por la valoración de actitudes que parecen inherentes y únicas en los contenidos expresivos. Sólo en el caso del segundo ciclo se suaviza la predilección por uno u otro aprendizaje y se compensan más los pesos de cada uno de estos para su evaluación, aunque, en todo caso, son los aprendizajes conceptuales los más discriminados.

Cuando focalizamos el análisis en los instrumentos utilizados se observa que el porcentaje mayor del conjunto de los docentes opta por la observación y la prueba práctica, lo que se equipara con lo expresado por Sicilia et al. (2006) en su estudio, y que pone de manifiesto que los aprendizajes actitudinales son evaluados mayoritariamente por el primero de estos instrumentos, mientras que para los procedimentales se añadiría el segundo entre las preferencias.

5. CONCLUSIONES

El profesorado de educación física en secundaria en los centros educativos públicos de las capitales de provincia de Andalucía, dice desestimar una evaluación inicial de la EC al comienzo de la enseñanza de este contenido. Además, es la evaluación llevada a cabo por el profesor la que predomina, alejándose de otros tipos como la autoevaluación o la coevaluación que se presentan como idóneos para que la participación del alumnado en este elemento curricular se vea favorecida.

Por otro lado, se elige como momento evaluativo el final de cada unidad didáctica, centrando ésta, de este modo, en la atención al producto final más que al proceso llevado a cabo durante el tratamiento del contenido expresivo.

Los docentes participantes consideran los aspectos actitudinales como aquellos a los que otorgan mayor protagonismo durante el proceso evaluativo, viéndose relegados a un segundo plano los aspectos procedimentales, y sobre todo los conceptuales. Esta orientación se muestra como propia de la dificultad detectada entre el profesorado a la hora de saber cómo evaluar los contenidos expresivos, sin atender a los elementos característicos de la EC.

En cuanto a los instrumentos utilizados para evaluar, se opta por utilizar principalmente la observación o la prueba práctica al final de la unidad didáctica, reafirmando la idea del producto por encima del proceso, o de la indefinición del qué evaluar.

En función de los resultados obtenidos se hace necesaria una revisión de este elemento curricular en cuanto a la EC se refiere, de modo que puedan reformularse aspectos como el quién, qué, cuándo y cómo evaluar, de acuerdo a las características propias de este contenido. Este cambio de rumbo nos llevará a afrontar con garantías la evaluación de estos contenidos y la enseñanza-aprendizaje de los mismos con la calidad que requieren. La evaluación en EC en este giro necesario debe: abrirse a otros agentes evaluadores, no sólo el docente; es necesario asumir como imprescindible una evaluación inicial para otorgar puntos de partida; la concreción de los elementos a evaluar y cuándo se realizará ésta, favorecerá un continuo feedback en los contenidos expresivos; y por último, un abanico mayor en cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, permitirá que la fuente de información y la calidad de ésta sea mayor, y acorde con las particularidades de la EC.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Archilla, M.T., y Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de E. F. con las actividades de expresión corporal en secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, pp. 176-190.

Chaparro, F., y Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física; enfoques tradicionales vs enfoques alternativos. *Educación Física y Deportes. Revista digital*. Buenos Aires. 14, N° 140.

Coterón, J. y Sánchez, G. (2012). Expresión corporal en educación física: la construcción de una disciplina. En *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 14, pp. 164-175.

Blázquez, D. (2010). *Evaluar en Educación Física*. Madrid. Inde.

Colás, M^a. P., y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sannns, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson.

Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona. Inde.

Fernández-Balboa, J.M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, y J.M. Fernández-Balboa, *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp.127-158). Barcelona. Inde.

Learreta, B. (2004) Los paradigmas educativos como punto de partida para la comprensión de la Expresión Corporal. En *Kronos*, 5, pp. 31-36

Learreta, B., Ruano, K., y Sierra, M.A. (Coords.) (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona. Inde.

López, V.M. (2004). La participación del alumnado en los proceso evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y trasversal* (pp. 265-290). Madrid. Biblioteca Nueva.

López, V.M. (coord.) (2006). *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

López, V.M., González, M., y Barba, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17, pp. 21-37.

Montávez, M. (2001). La expresión corporal y la creatividad. Un camino hacia la persona. *Tándem*, 3, pp. 50-66.

Montávez, M. (2011). La Expresión Corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba.

Montávez, M. (2012). Loe. La consolidación de la expresión corporal. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14, pp. 60-80.

Romero, R. (1999). La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En D. Linares, F. Zurita, y J.A. Iniesta. *Expresión y comunicación corporal en Educación Física* (pp. 75-90). Granada. Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario.

Sierra, M.A. (2000). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid. UNED.

Sicilia, A.; Delgado, M.; Sáenz-López, P.; Manzano, J.; Varela, R.; Cañadas, J. y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, pp. 71-95.

Villard, M. (2012). La expresión corporal, un camino tortuoso. *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 14, pp. 9-26.

Fecha de recepción: 20/8/2015
Fecha de aceptación: 15/9/2015



Revista Digital de Educación Física

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

EMOCIONES SEGÚN INTERACCIÓN MOTRIZ Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN HACIA LAS ÁREAS DEL CURRÍCULO.

José Ángel Medina Cascales

Graduado en Educación Primaria, mención en Educación Física. Murcia
joseangelmedinacascals@gmail.com

RESUMEN

Es intención de este estudio el analizar las preferencias motivacionales hacia áreas del currículo de educación primaria en base a las emociones presentes en los alumnos, y de cómo estas pueden modularse según el tipo de interacción motriz realizada en clase de educación física. Mediante un estudio preexperimental de pre y pos test a un solo grupo, realizado en alumnos de 3º de educación primaria (Medad= 8,3 años), en el que participaron en 4 sesiones de educación física donde en cada una de ellas se exponían a varios juegos motores de una concreta situación motriz (psicomotriz, cooperación, oposición, cooperación-oposición). Pre y post intervención completaban una adaptación de la escala Games and Emotions Scales (GES), así como, una escala sobre la intensidad motivacional hacia el estudio de las demás áreas del currículo. Tras el análisis estadístico de los resultados obtenidos en 159 muestras, destacan las emociones positivas con independencia del tipo de interacción motriz, además existe una mayor motivación hacia el área de educación artística y conocimiento del medio ante emociones positivas y ambiguas, y hacia conocimiento del medio y lengua castellana y literatura ante emociones negativas. El alto nivel emocional negativo desencadena una alta competitividad existente a edades tempranas en juegos de oposición frente a los demás tipos de interacción. Las áreas curriculares que abarcan aspectos próximos a su realidad inmediata y que exigen concentración mental como educación artística y conocimiento del medio son las que han experimentado una mayor motivación, indicando con ello una necesidad de relajación emocional, cognitiva y física tras experimentar un incremento de intensidad emocional.

PALABRAS CLAVE:

Emoción; dominio motriz; juego motor; rendimiento académico; motivación.

1. INTRODUCCIÓN.

Los pésimos datos del Informe del Proyecto para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) del 2012 han supuesto una cierta conmoción en la opinión pública española; desde hace años existe un interesante debate sobre la manera más eficaz de incrementar los niveles en este sistema de evaluación (Marchesi, 2005), y estos últimos datos no han hecho sino acentuar dicho debate.

El interés y la motivación en los alumnos, forman parte de las funciones más importantes de las emociones, actuando en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar (Bisquerra, 2003; Damasio, 1996; Salovey & Mayer, 1990). Por ello, la educación debe considerar las emociones, dado que investigaciones de neurociencia han demostrado que son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, constituyendo la base de la curiosidad y la atención, y que son tan determinantes en los procesos de aprendizaje que, incluso, están directamente relacionadas con la salud (Damasio, 2006).

Diversos autores han encontrado correlaciones significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en diferentes rangos de edad (Drago, 2005; Gil-Olarte, Guil, Mestre, & Nuñez, 2005; Mestre Navas, Gil-Olarte Márquez, & Guil Bozal, 2004; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004; Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002; Vela, 2004). Por su parte Valle et al. (2007) afirma que las variables motivaciones son uno de los elementos del aprendizaje, y que a su vez un componente de la motivación académica es el componente emocional. Programas como el de Filosofía para Niños donde se estimula inteligencia racional y emocional ha mostrado un cierto incremento del rendimiento académico a largo plazo (García, 2002). Además, determinadas competencias emocionales como el autocontrol predicen mejor el rendimiento académico que el cociente intelectual (Duckworth & Seligman, 2005). Como contrapunto, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Austin, Evans, Goldwater, & Potter (2005); Barchard (2003); Newsome, Day, & Catano (2000), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado de dicha relación.

Atendiendo al informe PISA como el ejemplo más representativo sobre el rendimiento académico a nivel internacional, este informe permite realizar comparaciones entre los países participantes, teniendo como objetivo, evaluar conocimientos y destrezas en materias de Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de Problemas (Redondo & Navarro, 2007). Son evidentes las semejanzas entre los aspectos que se evalúan en dicho informe y las áreas curriculares presentes en Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística, Lengua extranjera y Educación física).

El área de la educación física (EF) es un escenario propicio para que el alumnado experimente un repertorio extraordinario de vivencias motrices asociadas a la adquisición de aprendizajes, que pueden contribuir al desarrollo integral de su personalidad (Parlebas, 2001).

De entre los múltiples aprendizajes estimulables motrizmente, tiene especial interés el desarrollo sociopersonal y concretamente la educación en competencias emocionales (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007).

En el campo de la EF, cuando el profesor invita al alumnado a participar en un juego motor, los protagonistas se adentran en un laboratorio excepcional de vivencias motrices y por tanto de intercambios emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Parlebas, 2001). Para actuar con inteligencia emocional en ese juego motor, los alumnos deberán aprender a percibir, comprender y expresar de forma adecuada esas emociones (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

Tres son los ejes en los que se basan el presente estudio, por un lado, las emociones, por otro, las áreas curriculares y el rendimiento académico en ellas, y finalmente los juegos motores, basados en interacciones motrices específicas. Teniendo la intención de establecer la conexión de dichos ejes, y de tal forma poder determinar la relación existente entre ellos. Así, como búsqueda de la solución a este problema, y dada la escasez de estudios sobre esta temática concreta, se plantea el siguiente Objetivo General: a) Analizar como las emociones experimentadas tras la práctica de un tipo de interacción motriz concreta, se relacionan con la motivación hacia áreas del currículo.

2. MÉTODO.

El estudio corresponde a un diseño preexperimental, con pre y post test a un solo grupo, donde los participantes no fueron asignados al azar, pues al tratarse de escolares, el grupo de estudio ya estaba formado previamente a la investigación.

2.1. PARTICIPANTES.

En la investigación participaron 21 alumnos de Educación Primaria (EP) (rango de edad 8 a 9 años; $M_{\text{edad}} = 8,3$ años); 12 niñas (57,14%) y 9 niños (42,86%), pertenecientes a un Colegio de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública del municipio de Ceutí (Murcia), durante el mes de marzo del año 2014.

Todos los participantes en la investigación entregaron previamente un consentimiento informado de participación en la investigación firmada por sus padres, tutores o guardadores legales, de conformidad con la Declaración de Helsinki.

2.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO.

Los participantes tomaron parte en 4 sesiones dentro de la asignatura de EF (Tabla 1), las cuales fueron lideradas por el investigador, el cual se encontraba en el centro cursando la asignatura Prácticas Escolares III EF de los estudios Grado en EP, cada sesión tenía 1,5 horas de duración y estaba compuesta exclusivamente por juegos motores de un tipo de dominio motriz, siguiendo a Parlebas (2001) la clasificación sería: a) Juegos Psicomotores en los que no existe interacción motriz entre los participantes; b) Juegos de Cooperación, en los que dos o más participantes interactúan ayudándose para resolver un objetivo común; c) Juegos

de Oposición en que cada jugador se enfrenta a uno o más adversarios; y d) Juegos de Cooperación-oposición en los que los jugadores de un mismo equipo cooperan entre ellos para vencer a otros rivales generalmente también organizados en equipo. Esta clasificación atendiendo a la praxiología nos brinda una clasificación sistemática por dominios que ofrece criterios para estudiar los rasgos emocionales de cada tipo de dominio motriz y nos permitirá diseños de situaciones de enseñanza y aprendizaje (Alonso, Gea, & Yuste, 2013).

Tabla 1. Descripción de los juegos usados en las sesiones del programa.

	Sesión 1. Psicomotriz	Sesión 2. Cooperación- Oposición	Sesión 3. Oposición	Sesión 4. Cooperación
Tareas	¿Qué puedo hacer?	Si te despistas te saco el balón fuera de la pista.	Conduce-libre.	¿Qué puedo hacer?
	Carrera miope.	Roba-balón.	Te reto.	De punta a punta.
	Fuerte-flojo.	Pato mareado.	Si te despistas te saco la bola fuera de la pista.	Salto y paso.
	Ida y vuelta.	Pelota sentada por equipos	Kaddaby con stick.	Pelota plantada.

Dentro de las cuatro sesiones de la investigación, se eligieron juegos predeportivos con una concreta interacción motriz, basándose en los siguientes criterios: a) integrados dentro de la programación didáctica del centro escolar. b) los juegos representan los cuatro dominios de acción motriz mencionados anteriormente. c) los juegos pueden tener diferentes duraciones, pero el total de la sesión es el mismo para cada situación motriz. d) la competición en los juegos no se tendrá en cuenta.

Para la tipificación de la intensidad de las emociones vividas se utilizó una adaptación de la escala Games and Emotions Scale (GES), validada por (Lavega, March, & Filella, 2013) a fin de que fuese sencilla de entender y completar por participantes de tan corta edad, esta adaptación consistió en reducir el número de emociones básicas de Bisquerra (2000) a seis (alegría, miedo, enfado, felicidad, tristeza y sorpresa), también se redujo la escala Likert a de 1 a 5, donde 1 significaba que no había sentido esa emoción y 5 que la había experimentado al máximo, además de incluir a cada una de estas emociones un icono de un rostro con expresiones faciales bien marcadas según la emoción. Este instrumento permitió valorar el grado de intensidad emocional vivida, dichas adaptaciones estaban encaminadas a facilitar la comprensión y correcta ejecución de dichos cuestionarios. Así mismo, se tipificó la motivación hacia las áreas curriculares mediante otro cuestionario muy similar al anterior, basado en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 significaba que no sentía motivación ninguna hacia el área y 5 que la sentía motivación máxima hacia el área.

Ambos cuestionarios se completaban una manera continuada uno tras otro, encontrándose recogidos en un único instrumento, con la intención de poder analizar las correlaciones existentes entre los ejes, emociones y motivación hacia áreas curriculares, y también para poder analizar las diferencias en ambas variables pre y post intervención. Previamente a las sesiones, se desarrollo un ensayo en el aula, en el cual el investigador dio un cuestionario a cada uno de los alumnos y explicó de modo verbal como rellenarlo, haciéndolo estos autónomamente. La toma de datos y posterior análisis de las emociones pre intervención, se debe a que las sesiones de EF donde se llevo a cabo el estudio, siguen su dinámica habitual, precediéndoles el normal discurrir de otras áreas, las cuales pudieran influir en las emociones de partida.

2.3. ANÁLISIS DE DATOS.

Mediante el test Kolmogorov-Smirnov se valoró el ajuste a normalidad de las intensidades emocionales y de las preferencias de las áreas curriculares, debiendo rechazar las hipótesis de normalidad de todas ellas como consecuencia de la distribución asimétrica que presentaban. Además fue aplicado el modelo lineal generalizado basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), a fin de considerar la correlación entre las puntuaciones obtenidos por un mismo participante y la distribución asimétrica que presentan dichas puntuaciones. Las comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías del modelo consideró los factores intraparticipantes: 1) dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación- posición); 2) tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua) y preferencia de asignatura (matemáticas, lengua castellana, educación artística, lengua extranjera y conocimiento del medio). Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

3. RESULTADOS.

Mediante el análisis estadístico de los datos (N=159) se pudo identificar comportamientos correlacionados para cada variable estudiada.

Tipo de emoción: las emociones positivas obtuvieron valores más intensos (M=4,42) que las emociones ambiguas (M=3,15) y también que las emociones negativas (M=1,44).

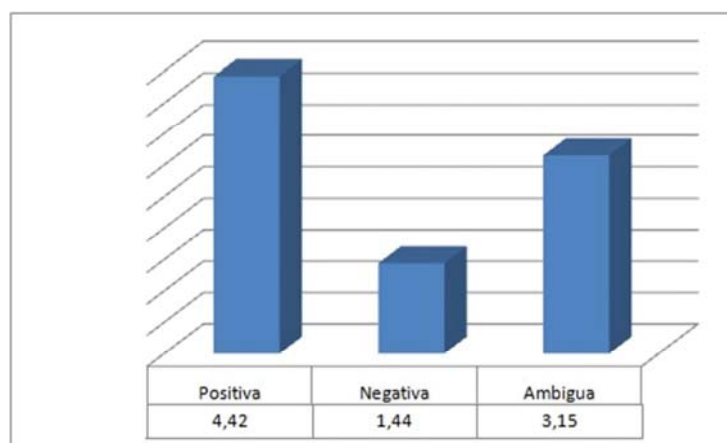


Figura 1. Promedio de intensidades según el tipo de emoción.

Dominio de acción motriz: al comparar el dominio psicomotor con el resto de dominios sociomotores (cooperación, oposición y cooperación-oposición), se observó que en todos los dominios motrices predominaban las emociones positivas, si bien destaca que el dominio motriz de oposición es el que despierta una mayor intensidad emocional en los participantes ($M=4,83$), con escaso margen con respecto a los demás dominios. Que en los cuatro tipos de dominio motriz se mantienen constantes las intensidades emocionales de los tres tipos (positivas, negativas y ambiguas), no hallándose diferencias significativas entre ellas. Si bien, se desprende de los resultados, que en el dominio motriz psicomotor las emociones negativas ($M=1,57$) son mayores que en los dominios sociomotrices ($M=1,53$; $M=1,19$; $M=1,37$).

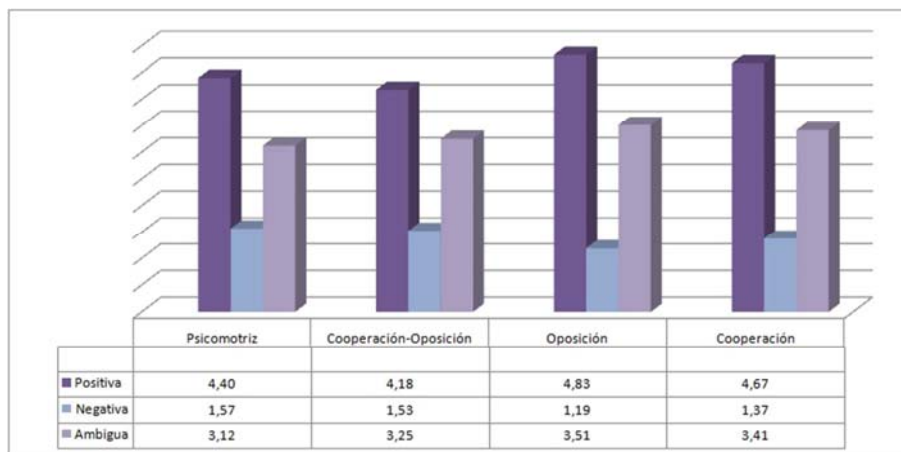


Figura 2. Intensidad emocional según interacción motriz.

Intensidad motivacional por interacción motriz hacia área según emoción:

Como puede observarse en la figura 3 donde son las emociones de tipo positivo las predominantes, tras las intervenciones de tipo psicomotriz, cooperación-oposición y cooperación los sujetos muestran una menor motivación hacia el área de Matemáticas ($M=2,19$, $M=1,87$ y $M=1,85$, respectivamente), observándose la mayor motivación tras la intervención motriz de cooperación-oposición ($M=3,53$) hacia el área de Educación Artística. Cabe destacar que a nivel general, cuando predominan las emociones positivas el área con mayor motivación sería la Educación Artística, y por el contrario la que menor motivación experimenta será el área de Matemáticas.

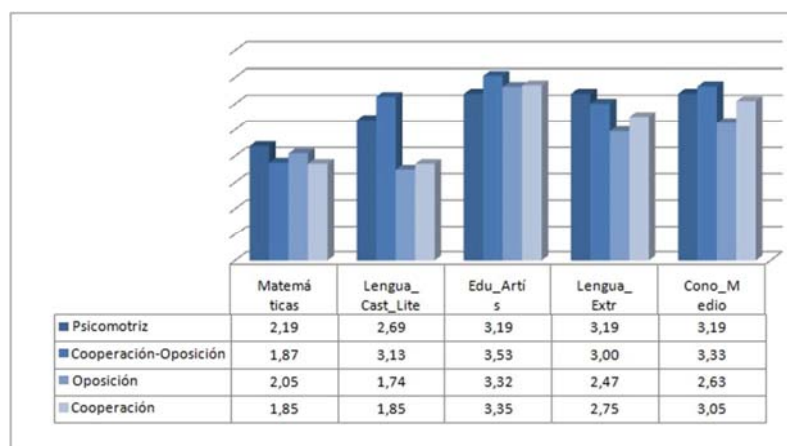


Figura 3. Intensidad motivacional hacia área por interacción motriz según emoción positiva.

En la figura 4 donde se analizan las relaciones de las emociones negativas puede observarse como mediante la intervención dedicada a interacción motriz de cooperación se obtienen los menores niveles de motivación ($M=1$) hacia cualquiera de las áreas curriculares. Y por el contrario, cuando la interacción motriz está enfocada en la cooperación-oposición se obtiene la máxima motivación ($M=5$) hacia las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Conocimiento del Medio. También cabe destacar que ante la predominancia de emociones negativas, existen mayores motivaciones hacia el área de Conocimiento del Medio, seguida de cerca por el área de Lengua Castellana y Literatura. Y por su parte, el área que menor motivación suscita ante este tipo de emociones es la de Matemáticas.

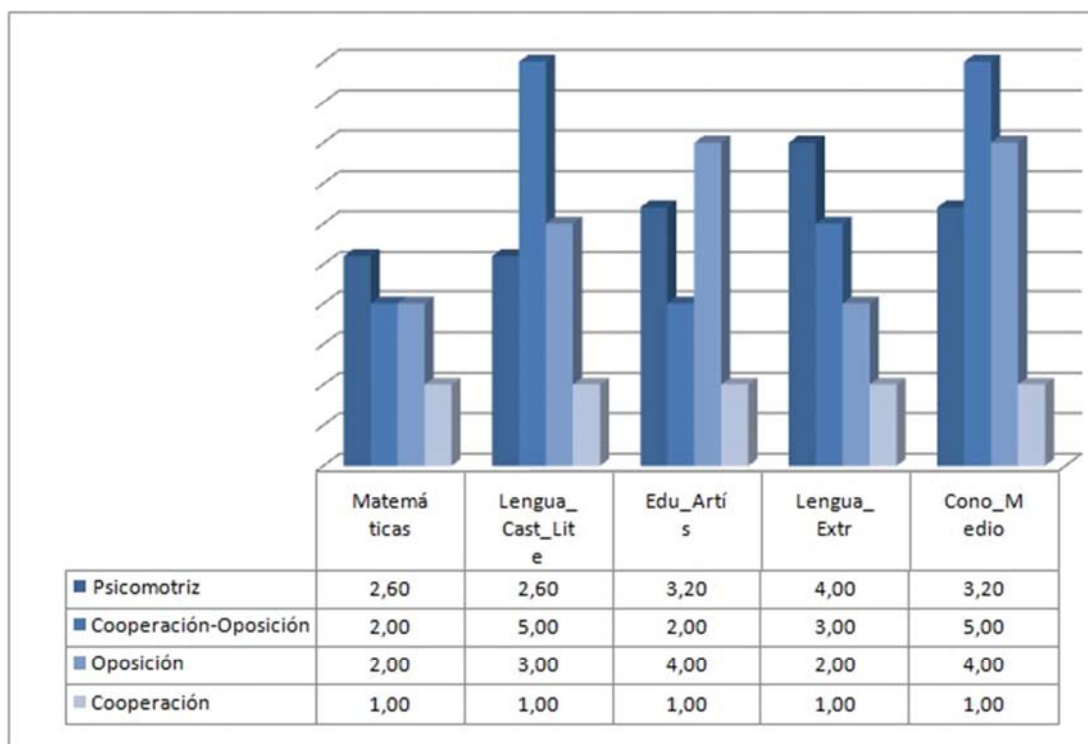


Figura 4. Intensidad motivacional hacia área por interacción motriz según emoción negativa.

La figura 5 muestra las relaciones entre las emociones ambiguas y las áreas curriculares en función del tipo de intervención motriz, y en esta puede observarse como la mayor motivación es hacia el área de Educación Artística ($M=3,73$) cuando los sujetos se han sometido a interacciones motrices de oposición. Siendo interesante el resultado de que para el mismo tipo de interacción motriz se obtenga el menor de los niveles motivacionales ($M=1,45$) para el área de Matemáticas. A nivel general, ante emociones ambiguas, los sujetos muestran una mayor motivación hacia el área de Educación Artística, y al contrario para el área de Matemáticas.

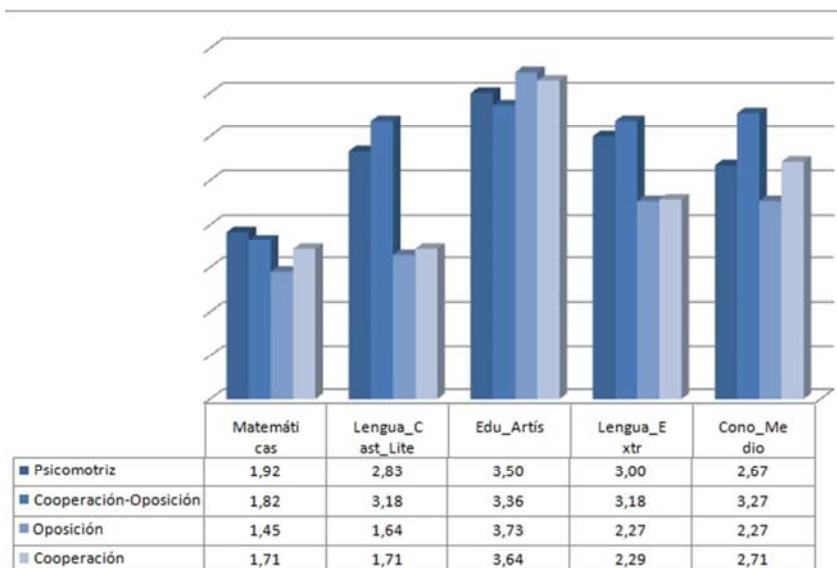


Figura 5. Intensidad motivacional hacia área por interacción motriz según emoción ambigua.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Mediante esta investigación, se pretendía estudiar la influencia de las intensidades emocionales experimentadas por distintos tipos de juegos motores, clasificados por el tipo de interacción motriz (Parlebas, 2001), y la motivación hacia el estudio del resto de áreas del currículo presentes en Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en vigor durante la realización del estudio.

Se ha constatado que los juegos motores han potenciado mayormente altas intensidades de emociones positivas, bajas intensidades en emociones negativas, e intermedias en emociones ambiguas. Estos resultados vienen a reforzar los de otras investigaciones realizadas en poblaciones de diferentes edades y niveles educativos como los llevados a cabo en alumnos de EP (Miralles, 2013), en educación secundaria (Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014) y en educación universitaria (Alonso, Gea, et al., 2013; Lavega, Araújo, & Jaqueira, 2013; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011).

El favorecimiento de la alta intensidad de emociones positivas a través de los juegos motores, independientemente del tipo de acción motriz al que se someta a los participantes, contribuye de forma decisiva al bienestar subjetivo del estudiante (Bisquerra, 2000, 2003; Lundqvist, 2011), algo que también se sugiere de los resultados obtenidos.

De los resultados obtenidos y con independencia del tipo concreto de interacción motriz al que se sometan, y tal como se puede observar en las figuras 3 y 5, se desprende que ante emociones de corte positivo, y ambiguo parece que las motivaciones quedan encaminadas hacia el área de Educación Artística. Y que según se muestra en la figura 4 ante emociones negativas la mayor motivación la suscitan las áreas de Conocimiento del Medio y Lengua Castellana y Literatura.

De estos resultados, se puede pensar que los participantes desean y están motivados para el estudio de áreas que poseen características tales como proximidad a su realidad inmediata, al sentirlas integradas en su vida propia, y a la vez que le exijan una cierta intensidad de concentración mental, como Lengua Castellana o Conocimiento del Medio. Esto se puede deber, a que ellos mismos intuyen, y por tanto demandan, de una manera inconsciente, que les es necesario algún tipo de relajación emocional, que les proporcione estabilidad a nivel cognitivo, físico y emocional, y ante las posibles alternativas que se les ofrecen, encuentran más adecuadas las descritas anteriormente, pudiendo deberse a sus experiencias previas y bagaje cognitivo; siendo esta una posible línea de investigación futura.

Todo ello, permite afirmar que los resultados obtenidos por otras investigaciones donde se observa que el juego deportivo realza las intensidades emocionales positivas en todos los dominios de acción motriz, pero, sin considerar género o competición (Alonso, Gea, et al., 2013; Lavega et al., 2011; Lavega, Filella, et al., 2013)

En los juegos de cooperación-oposición, donde el alumno coopera con sus compañeros y a la vez se enfrenta a un grupo de adversarios, se ha obtenido la más elevada tasa de intensidad emocional positiva, esto corrobora y matiza lo concluido por otros estudios similares (Duran et al., 2014) en el que los resultados emocionales positivos son mayores en los juegos sociomotrices, pero a pesar de ello, coincidiendo en este estudio en la mayor tasa de intensidad emocional negativa de este tipo de juegos.

Destaca de esta investigación, los resultados obtenidos en los juegos motores de oposición, donde las tanto emociones positivas como ambiguas destacan por presentar unos niveles menores frente a los demás tipos de interacción motriz, no siendo así al referirnos a las emociones negativas. De aquí, se puede desprender que durante la etapa de EP los alumnos que poseen grandes dosis de competitividad, intentan mostrar su valía con mayor intensidad cuando el nivel emocional negativo es elevado, lo que disiente de los resultados obtenidos en juegos de oposición por otros estudios (Alonso, Lavega, & Gea, 2013), siendo este aspecto un posible eje para futuras investigaciones.

El maestro de EF debe de saber qué tipo de emociones suscitan en sus alumnos unas motivaciones u otras con respecto a las demás áreas de estudio, y aprovechar el laboratorio experiencial (Parlebas, 2001) que se le brinda, para que a través de los juegos motores, provoque en sus alumnos las emociones necesarias para producir el aumento en la motivación, predisposición y entusiasmo, que facilite la adquisición de conocimientos académicos de una manera más dinámica, fácil y eficiente, colaborando con ello al desarrollo integral del alumno. Con los resultados obtenidos se sugiere aconsejar a este maestro la integración en sus programas didácticos de una gran variedad de experiencias motrices, que le ayuden a superar retos y aumentar la propia autoestima de los alumnos (Bisquerra, 2000, 2003).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alonso, J. I., Gea, G. M., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física Emotional training and game in future physical education teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(1), 97–108.
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Gea, G. M. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. In *Investigación en el ámbito escolar* (Ed. GEU.). Granada.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395–1405. doi:10.1016/j.paid.2005.04.014
- Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*. doi:10.1177/0013164403251333
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Revista de Educación.*, 10, 61–82.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65–78.
- Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 351(1346), 1413–1420. doi:10.1098/rstb.1996.0125
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Crítica.
- Drago, J. M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(9B), 4811.
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apuntes. Educación Física Y Deportes*, 117(3), 23–23.
- García, F. (coord). (2002). Proyecto Didáctico Quirón. In *Programa Filosofía para Niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., & Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas Del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, 5, 351–357.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York.

Lavega, P., Aráujo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and social competencies in university students. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 8(22), 5–15.

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Education and Psychology*, 9(2), 617–640.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura Y Educación.*, 25(3), 347–360.

Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa.*, 31(1), 151–165.

Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports—The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. doi:10.1080/1750984X.2011.584067

Marchesi, A. (2005). El Informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 139.

Mestre Navas, J. M., Gil-Olarte Márquez, P., & Guil Bozal, M. del R. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *REME*, 7(16).

Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions*. Universitat de Lleida. Lleida.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. doi:10.1016/S0191-8869(99)00250-0

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Redondo, S., & Navarro, E. (2007). Estudio sobre el rendimiento en matemáticas en España a partir de los datos del informe PISA 2003. Un modelo jerárquico de dos niveles. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio de Educación.*, 5(3), 118–136.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. doi:10.1016/S0962-1849(05)80058-7

Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología General Y Aplicada*, 60(1-2), 181–192.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103–125. doi:10.1002/per.434

Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Humanities, Dissertation Abstracts International Section A: Sciences, and Social*, 6(11A), 3978.

Fecha de recepción: 30/7/2015
Fecha de aceptación: 28/9/2015



Revista Digital de Educación Física

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

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE VALORES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO CON POBLACIÓN ADOLESCENTE

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Maestro de educación física. CEIP Las Gaunas. Logroño. España.
jruizo@larioja.org

Virginia Bados Ruiz y María José Rubio

Profesora de educación física. IES Castilla. Soria. España.

Ángela Gómez Verde

Maestra de Educación Infantil.

Francisco Javier Jiménez Marín y Oscar Francisco Prado Lasarte

Profesor de Educación Física. IES Francisco Tomás y Valiente. Fuenmayor (La Rioja).

RESUMEN

En el seno de los deportes de equipo se pueden hacer explícitos valores y sistemas axiológicos diversos. Para aproximarse de un modo científico a ellos se han creado diferentes instrumentos. Entre ellos, cabe destacar el Cuestionario sobre valores en los deportes de equipo (Ponce de León, Ruiz Omeñaca, Sanz y Valdemoros, 2014). Dicho instrumento fue validado con población infantil. Con el fin de ampliar sus posibilidades se procedió a delimitar la validez de constructo y la fiabilidad de este instrumento con población adolescente. El cuestionario se administró a 829 participantes. El proceso de validación corroboró un correcto seguimiento entre preguntas filtro y preguntas filtradas. El análisis factorial determinó la existencia de 5 factores que explicaron más de un 60% de la varianza. En lo que se refiere a la fiabilidad, los resultados obtenidos en el coeficiente alfa de Cronbach fueron superiores a 0,8, con lo que quedó validado el instrumento. El cuestionario, en su versión final, recoge dos interrogantes referidos a los contextos de práctica e integra la Escala de valores en los deportes de equipo que alberga 29 valores, objeto de apreciación por parte de los participantes desde una escala de Likert de 5 alternativas.

PALABRAS CLAVE: Valores; deportes de equipo; deporte de competición; educación física; adolescencia.

1. INTRODUCCIÓN.

Basados en una lógica interna de cooperación-oposición (Hernández Moreno y Rodríguez Rivas, 2004; Lagardera y Lavega, 2004; Parlebás, 2001; los deportes de equipo se erigen como una de las manifestaciones deportivas con mayor calado en nuestro entorno. A ellos se les ha atribuido un amplia potencia como contextos de educación en valores (Acuña y Acuña, 2011; Gómez Rijo, 2001; Muñoz Socías, 2011; Ponce de León, Valdemoros y Ramos, 2009; Ruiz Llamas y Cabrera, 2004; Ruiz Omeñaca, 2014).

La aproximación científica al conocimiento de los valores que sirven de referencia a los participantes en las actividades deportivas se ha realizado, con frecuencia, a partir del uso de cuestionarios. En este contexto, adquirieron una especial preeminencia los trabajos iniciados por Gutiérrez Sanmartín (1995), quien acometió la validación del Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones en Educación Física y Deporte (COMEDF) y confirmó la hipótesis relativa a la existencia de diferencias en los valores atribuibles al deporte y a la educación física. En ambos casos obtuvo estructuras de cinco factores: logro y poder social, deportividad y juego limpio, expresión de sentimientos, compañerismo y diversión, y habilidad y forma física, en el caso del deporte; y sociabilidad, éxito personal y de grupo, creatividad y cooperación, compañerismo y diversión, y superioridad y autoimagen, en el marco específico de la educación física.

Por su parte, desde el Reino Unido, Lee, O'Donoghue y Hodgson, (1990) iniciaron una línea de investigación sobre el juego limpio y la deportividad en jóvenes deportistas, que abrió veredas no recorridas hasta ese momento. Partiendo de la consideración de que habían sido escasos y elementales los instrumentos utilizados en el estudio de los valores en el deporte (Lee, O'Donoghue y Hodgson, 1990), elaboraron el Youth Sport Values Questionnaire (YSVQ). El YSVQ fue construido a través de cuatro estudios destinados a confirmar la fiabilidad y validez del instrumento diseñado sobre la base de los valores identificados por Lee y Cockman (1995) en relación con la actividad deportiva. A ellos se sumó un quinto estudio que trató de evaluar la vulnerabilidad del instrumento, en relación con la deseabilidad social en la respuesta. El resultado (Lee, Whitehead y Balchin, 2000) fue un cuestionario que contiene 18 valores y que recoge las puntuaciones en relación con ellos, a partir de las respuestas a otros tantos ítems, evaluados mediante escalas de 7 puntos.

Compartiendo un vector común con los trabajos del grupo de Lee, las investigaciones desarrolladas por Cruz y el Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport de la Universitat Autònoma de Barcelona, se centraron en la actividad deportiva desarrollada en contextos extraescolares (Cruz et al., 1991; Cruz, Boixadós, Valiente y Capdevila, 1995; Cruz et al., 1996). Dentro de sus trabajos realizaron la traducción a las lenguas castellana y catalana y la adecuación a nuestro entorno del YSVQ y su validación con una población de estudiantes de educación secundaria obligatoria, (Mimbrero et al., 1998).

El cuestionario fue también el referente metodológico utilizado por Ávila y Figueras (2004), en una investigación desarrollada con alumnos de 6º curso de educación primaria. Para ello crearon el Cuestionario sobre transmisión y adquisición de valores en las actividades extraescolares (CTAVAE) que integra ocho

valores, seis comportamientos individuales y seis colectivos.

Hecho este recorrido, se pudo constatar que los instrumentos utilizados para el estudio de los valores en el ámbito concreto de los deportes de equipo, se ubican en el terreno de la actividad deportiva entendida como contexto global y no responden ni a las singularidades que derivan de la lógica interna basada en la cooperación-oposición, propia de los deportes de equipo, ni a las particularidades que derivan tanto de su instauración en cuanto a hecho social, como de su consideración como marco específico para la educación en valores. A partir de esta consideración se creó y validó con niños de 10 a 12 años, el Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo (CVDE) (Ponce de León, Ruiz Omeñaca, Sanz y Valdemoros, 2014). En su elaboración se partió de un conjunto de 32 valores susceptibles de hacerse explícitos durante la práctica de deportes de cooperación-oposición. En su versión final, el cuestionario está integrado por tres bloques. El primero recoge interrogantes destinados a conocer el contexto de práctica deportiva de los participantes: práctica de deporte con asociación, deporte practicado con asociación, práctica de deporte fuera de asociación, deporte practicado fuera de asociación y personas con las que practica deporte en su tiempo libre. El segundo bloque lo compone la Escala de Valores en los Deportes de Equipo (EVDE), compuesta por 19 valores objeto de valoración por parte de los participantes, a partir de sus respectivos descriptores y a través de una escala tipo Likert de 5 puntos. Los valores integrados en esta escala son: respeto a las reglas, juego equilibrado, triunfo, obediencia, logro personal, imagen pública, habilidad, inteligencia táctica, salud, forma física, superioridad de equipo, compañerismo, elitismo, ayuda, actuación pacífica, equidad, cohesión, espíritu de equipo y logro de equipo., Y el tercer bloque integra la escala de jerarquía de valores en los deportes de equipo y que propicia la elección, por parte de los participantes, de los tres valores más relevantes en su escala y de los tres menos relevantes, de entre los 19 recogidos en la escala de valores. Entre las limitaciones de este instrumento cabe resaltar la escasa amplitud del grupo de edad en el que fue validado (10-12 años).

Por ello, se planteó como objetivo de este estudio realizar un proceso de validación con población adolescente del Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo, integrando, en él, los interrogantes iniciales y la Escala de Valores en Deportes de Equipo.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

La muestra de estudio estuvo integrada por 829 participantes de edades comprendidas entre 12 y 16 años ($M= 14,4030$; $D. T.= 1,2193$). De ellos 400 (48,3%) eran chicas y 429 (51,3%) eran chicos.

2.2. VARIABLES

El principal referente para la elaboración de un cuestionario y para el ulterior proceso de recogida y análisis de la información viene determinado por la definición de las variables. En el contexto de la elaboración del "Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo" se delimitaron variables en relación con:

- Los contextos de práctica de actividad deportiva.
- Los valores susceptibles de servir de referencia a los participantes en deportes de equipo.

El resultado fue el conjunto de variables presentado en la Tabla 1.

Tabla 1: Variables en la elaboración del Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo

	VARIABLE	DEFINICIÓN	MEDIDA
CONTEXTO DE PRÁCTICA	Práctica de deporte con asociación	Práctica de deporte con una asociación deportiva: club deportivo, asociación de madres y padres, agrupación deportiva, etc.	Nominal
	Deporte practicado con asociación	Deporte que practica con una asociación deportiva: club deportivo, asociación de madres y padres, agrupación deportiva, etc.	Nominal
	Práctica de deporte fuera de asociación	Práctica de deporte, en su tiempo libre, fuera de una asociación deportiva.	Nominal
	Deporte practicado fuera de asociación	Deporte que practica en su tiempo libre, fuera de una asociación deportiva.	Nominal
ESCALA DE VALORES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO	Justicia	Disposición y actuación que aplica las reglas de juego y las normas de forma coherente, preserva los derechos de las personas y regula la convivencia, desde la igualdad y el respeto.	Escala
	Respeto a las reglas	Actuación basada en la observancia sistemática de las reglas que rigen la actividad deportiva.	Escala
	Juego equilibrado	Competición en la que existe un equilibrio entre los potenciales de ambos equipos, de modo que la situación de juego resulta igualada.	Escala
	Deportividad	Participación basada en la observancia de las reglas de juego y de las normas de corrección, implícita o explícitamente fijadas, y en el respeto y la deferencia hacia las otras personas.	Escala
	Triunfo	Obtención de la victoria en el partido o la competición.	Escala
	Agresividad	Participación basada en la solidez, la firmeza, la determinación y la contundencia para conseguir ventaja, ante los rivales, en el contexto de la situación de juego.	Escala
	Obediencia	Actuación acorde con las demandas de la persona que dirige al grupo.	Escala
	Aceptación	Percepción de ser admitido con plenos derechos en el seno del grupo.	Escala
	Logro personal	Consideración de haber alcanzado éxito individual en el contexto del juego.	Escala
	Autosuperación	Esfuerzo y perseverancia para alcanzar cotas más elevadas en las diferentes competencias.	Escala
	Imagen pública	Reconocimiento, valoración y admiración que el sujeto suscita en otras personas.	Escala
	Habilidad	Dominio funcional y contextualizado de las habilidades técnicas propias de la	Escala

Inteligencia táctica	modalidad deportiva. Adecuación de la toma de decisiones al contexto del juego.	Escala
Disfrute	Diversión y recreación por la participación en el juego.	Escala
Autorrealización	Sentimiento de satisfacción personal por la participación y el desarrollo de las potencialidades propias.	Escala
Salud	Estado de bienestar físico, emocional y social.	Escala
Forma física	Capacidad para realizar de forma eficiente una actividad como resultado de un buen desarrollo de la resistencia, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad.	Escala
Superioridad de equipo	Percepción de que el equipo propio es superior, en el juego, al equipo rival.	Escala
Compañerismo	Relación respetuosa y deferente con los compañeros de juego.	Escala
Elitismo	Sentimiento de pertenencia a un grupo reducido de personas que mantienen un estatus superior a los demás.	Escala
Amistad	Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad.	Escala
Individualismo	Actuación basada, únicamente, en la búsqueda del propio beneficio.	Escala
Ayuda	Acción tendente a paliar o a resolver las necesidades de otra persona o a contribuir a sus logros.	Escala
Apoyo emocional	Actuación basada en la atención, la protección, el ánimo el elogio del otro, y las muestras de comprensión, para suscitar, en él, emociones positivas.	Escala
Acogida	Admisión de otra persona en el grupo y apoyo activo, buscando su bienestar.	Escala
Actuación pacífica	Intervención basada en el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, la solidaridad, la justicia y la resolución constructiva y dialógica de los conflictos.	Escala
Equidad	Actuación tendente a proveer recursos y acciones hacia cada persona en función de sus necesidades.	Escala
Tolerancia	Respeto y consideración hacia las otras personas, con independencia de sus singularidades personales o sociales.	Escala
Cohesión	Sentimiento de adhesión e interacción social que mantiene la unión dentro de un grupo.	Escala
Espíritu de equipo	Esfuerzo y responsabilidad en la actuación personal, buscando el beneficio del equipo.	Escala
Colaboración	Actuación conjunta y coordinada entre los miembros de un grupo para alcanzar una meta.	Escala
Logro de equipo	Consecución de un buen resultado, o de las metas fijadas para el equipo.	Escala
Justicia	Disposición y actuación que aplica las reglas de juego y las normas de forma coherente,	Escala

	preserva los derechos de las personas y regula la convivencia, desde la igualdad y el respeto.	
Respeto a las reglas	Actuación basada en la observancia sistemática de las reglas que rigen la actividad deportiva.	Escala
Juego equilibrado	Competición en la que existe un equilibrio entre los potenciales de ambos equipos, de modo que la situación de juego resulta igualada.	Escala
Deportividad	Participación basada en la observancia de las reglas de juego y de las normas de corrección, implícita o explícitamente fijadas, y en el respeto y la deferencia hacia las otras personas.	Escala
Triunfo	Obtención de la victoria en el partido o la competición.	Escala
Agresividad	Participación basada en la solidez, la firmeza, la determinación y la contundencia para conseguir ventaja, ante los rivales, en el contexto de la situación de juego.	Escala
Obediencia	Actuación acorde con las demandas de la persona que dirige al grupo.	Escala
Aceptación	Percepción de ser admitido con plenos derechos en el seno del grupo.	Escala
Logro personal	Consideración de haber alcanzado éxito individual en el contexto del juego.	Escala

2.3. PROCEDIMIENTO

2.3.1. Determinación de la validez del instrumento.

Dado que la validez de contenido ya había sido realizada por Ponce de León et al. (2014), el presente estudio focalizó su atención en la validez de constructo de la EVDE.

Procedimiento seguido para la delimitación de la validez de constructo. Tras la aplicación del cuestionario, su determinación se realizó a través de dos métodos: la depuración de la información obtenida y el análisis factorial exploratorio.

- *Depuración de la información obtenida.* Con la intención de aumentar la validez de los ítems y de la muestra se llevó a cabo un proceso de depuración de datos atendiendo a las estrategias señaladas por Díaz de Rada (2009):
 - Eliminación de todos los valores ajenos al recorrido de las variables.
 - Correcto seguimiento entre las preguntas filtro y preguntas filtradas.

Se partió de los datos registrados en los 829 cuestionarios, vaciados en el SPSS 19.0.

- *Análisis Factorial Exploratorio.* Para concluir la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio de la EVDE, usando el método de componentes principales para la extracción de factores y el método de rotación varimax para generar la solución final.

Para la interpretación de la matriz factorial rotada, se asumieron los siguientes criterios:

- Un ítem pertenecía a un determinado factor si su carga en el factor era mayor o igual a (0.3).
- Aquellos ítems que cumplieron con el primer criterio en más de un factor, se asignaron a aquel factor en el que tenían una carga con valor absoluto más alto.
- Los nombres asignados a cada factor se relacionaron con el significado general del grupo de ítems que componen el factor, privilegiando aquellos con las cargas más altas.

El ajuste de la solución fue evaluado por medio del índice de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett.

2.3.2. Determinación de la fiabilidad del instrumento.

Se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para la escala integrada en el cuestionario. Se valoró la incidencia de la ausencia de cada variable en el citado coeficiente. Y se prestó atención a la relación elemento-total corregido.

Se establecieron los siguientes criterios:

- Mantener la escala si su validez era superior a 0,7.
- Mantener cada elemento en caso de que la correlación elemento-total corregida fuera superior a 0,35.

2.4. REFERENTES ÉTICOS Y PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA SU CUMPLIMIENTO

La administración del cuestionario para proceder a su validación se realizó respetando los referentes de consentimiento informado de las instituciones educativas en las que se desarrolló el estudio. En la administración e interpretación de los resultados del cuestionario se informó a los participantes sobre el carácter anónimo de éste y se respetó el citado principio.

3. RESULTADOS

3.1. RESULTADOS EN LA DETERMINACIÓN DE LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO

3.1.1. Resultados en la depuración de la información obtenida.

No se detectó ningún valor ajeno al recorrido de cada variable en la segunda parte del cuestionario, que contenía la escala en la que se presentan los descriptores de cada uno de los valores.

En lo relativo al correcto seguimiento entre las preguntas filtro y las preguntas filtradas, al tomar como pregunta filtro la número 1A se comprobó que todos los encuestados que revelaban competir en algún deporte con una asociación deportiva, respondieron a la pregunta 1B indicando al menos una modalidad. Mientras, todos los que aseguraron no competir, no respondieron a la pregunta 1B, por lo que se comprobó un buen seguimiento entre la pregunta filtro 1A y la pregunta filtrada 1B. Este hecho se repitió en la relación entre la pregunta filtro 2 A y la pregunta filtrada 2 B.

Por otra parte, en la escala no se presentaron valores ajenos al recorrido de las variables.

3.1.2. Resultados en el análisis factorial exploratorio.

Del análisis factorial exploratorio realizado en la EVDE inicialmente por 32 ítems, se obtuvieron 5 factores con autovalores superiores a 1 que explicaban el 61,253% de la varianza total de la escala. De acuerdo con los criterios establecidos, dichos factores albergaban 29 de las variables al quedar excluidas *juego equilibrado, obediencia y equidad*, que no alcanzaron el valor mínimo establecido para ser incorporados a un factor.

La solución presentaba un buen nivel de ajuste según el índice de adecuación de muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (KMO =0.890) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($c^2 = 6090.026$, $gl = 406$; $p < 0.000$).

La Tabla 2 presenta la composición final de cada factor y los nombres asignados.

Tabla 2: Matriz factorial rotada de la Escala de Valores en los Deportes de Equipo

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Éxito personal y de equipo						
Triunfo	.572					
Determinación	.521					
Logro personal	.567					
Autosuperación	.560					
Habilidad	.639					
Inteligencia táctica	.577					
Espíritu de equipo	.522					
Colaboración	.558					
Logro de equipo	.565					
Realización personal y actuación prosocial						
Sentimiento de aceptación		.591				
Disfrute		.491				

Autorrealización	.549
Compañerismo	.603
Amistad	.539
Ayuda	.527
Apoyo emocional	.581
Acogida	.491
Cohesión	.624
Deportividad y juego limpio	
Respeto a las reglas	.688
Justicia	.754
Deportividad	.656
Tolerancia	.418
Actuación pacífica	.405
Superioridad personal y grupal	
Imagen pública	.671
Superioridad de equipo	.632
Elitismo	.690
Salud y forma física	
Salud	.700
Forma física	.634

3.2. RESULTADOS EN LA FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO.

El valor obtenido en el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,816. Se trata de un valor superior a 0,8, categorizable según Díaz de Rada (2009) como bueno; por lo tanto se puede afirmar la fiabilidad de la escala ante lo que pretende medir. Tal como refleja la Tabla 3, la correlación elemento-total corregida fue superior, en todas las variables a 0,35, por lo que no se eliminó ninguna de ellas, de acuerdo con los criterios establecidos por Cohen y Manion (1990). Por otro lado, el incremento en la fiabilidad del instrumento al eliminar singularmente cada una de las variables no justificó la exclusión de ninguna variable.

Tabla 3: Tabla de correlación elemento-total corregida y alfa de Cronbach si se elimina el elemento

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Justicia	,355	,813
Respeto a las reglas	,313	,811
Deportividad	,302	,815
Triunfo	,364	,814
Determinación	,368	,809
Sentimiento de aceptación	,348	,810
Logro personal	,406	,807
Autosuperación	,519	,805
Imágen pública	,311	,814
Habilidad	,522	,804
Inteligencia táctica	,465	,806
Disfrute	,340	,811
Autorrealización	,416	,809
Salud	,339	,811
Forma física	,466	,806
Superioridad de equipo	,307	,815
Compañerismo	,433	,807
Elitismo	,323	,815
Amistad	,412	,808
Individualismo	,319	,815
Ayuda	,393	,809
Apoyo emocional	,449	,807
Acogida	,381	,809
Actuación pacífica	,305	,818
Tolerancia	,302	,814
Cohesión	,480	,807
Espíritu de equipo	,462	,806
Colaboración	,476	,806
Logro de equipo	,368	,809

Una vez comprobada la validez y la fiabilidad del instrumento, se obtuvo el cuestionario definitivo.

4. DISCUSIÓN

En relación con los instrumentos elaborados con carácter previo, cabe resaltar la convergencia en un núcleo axiológico común entre el COMEFD de Gutiérrez Sanmartín (1995), el YSVQ de Lee, O'Donoghue y Hodgson (1990), el CTAVAE de Ávila y Figueras (2004) y el CVDE objeto de validación en el estudio que aquí se presenta. Bien planteados a través de descriptores o bien con la denominación del propio valor, ese núcleo compartido está integrado por los referentes de: habilidad, forma física, deportividad, diversión, esfuerzo, logro personal y victoria. Por su parte, el COMEFD presenta, de forma singular, descriptores como: conseguir beneficios económicos, aceptar sin discusión las decisiones de jueces y árbitros, reconocer los errores cometidos, controlar las emociones personales y conseguir una mayor belleza corporal. El YSVQ aporta valores tales como la concordia y la diligencia. El CTAVAE presenta, de forma privativa, comportamientos individuales y colectivos que tienen una base axiológica tales como: cuidado del material y capacidad de liderazgo. Mientras el CVDE añade mayores cotas de especificidad en relación con los valores propios de deportes vinculados a una lógica interna de cooperación-oposición. Así ocurre con inteligencia táctica, cohesión, espíritu de equipo y logro de equipo.

Por lo que respecta a la presentación del cuestionario, las soluciones tomadas son variadas. Tanto el COMEFD como el CTAVAE plantean una escala tipo Likert de cuatro alternativas. Mientras, en el YSVQ y el CVDE se opta por un número impar de opciones (7 en el YSVQ y 5 en el CVDE).

Finalmente, es preciso destacar que el COMEFD plantea referentes axiológicos a través de objetivos y manifestaciones y el CTAVAE por medio de valores y comportamientos individuales y colectivos. Mientras, tanto el YSVQ como el CVDE presentan valores a través de sus respectivos descriptores.

5. CONCLUSIONES

Por lo que respecta a la validez de constructo, el cuestionario arrojó unos buenos resultados en la depuración de la información obtenida, no mostrándose valores ajenos al recorrido de la variable, en la respuesta a los ítems integrados en la EVDE y presentándose un correcto seguimiento entre preguntas filtro y preguntas filtradas.

El análisis factorial exploratorio, que cerró la validación de constructo ofreció resultados consistentes. El realizado sobre la EVDE, dio como resultado cinco factores, que explicaron más del 60% de la varianza y mostraron un buen nivel de ajuste según el índice de adecuación de muestreo KMO y la Prueba de Esfericidad de Bartlett.

En lo relativo a la fiabilidad, el resultado obtenido en el coeficiente alfa de Crombach estuvo por encima de 0.8, lo que se traduce en un índice de fiabilidad calificable como bueno. Y se dio una correcta correlación entre cada elemento y el total de la escala. Asimismo la supresión de alguna de las variables tomada singularmente no incidió en el resultado en el coeficiente alfa de Crombach de un modo que justificara la supresión de dicha variable.

En conclusión, en coherencia con los resultados obtenidos en el presente estudio, el *Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo* se erige en un instrumento fiable y válido para aproximarse al conocimiento de los valores de jóvenes de 12 a 16 años, en el contexto de los deportes de equipo. En este contexto aporta como singularidad más relevante su especificidad en relación con los deportes de colaboración-oposición.

Concluido el proceso de validación, se abren nuevas vías de investigación haciendo uso del CVDE. Dichas vías podrían avanzar en diferentes direcciones entre las que cabe resaltar:

- La realización de estudios longitudinales relacionados con la evolución de los marcos axiológicos de los participantes en deportes de equipo, a lo largo de la adolescencia.
- El estudio de las diferencias en cuanto a sistemas de valores en función del sexo y de la práctica deportiva extraescolar.
- El análisis de la influencia de programas específicos de educación en valores sobre los referentes axiológicos de los participantes.

En todas ellos el CVDE resulta útil como medio de aproximación científica. No obstante este instrumento podría ser complementado por otros centrados en las actitudes y en los comportamientos con significado moral. De este modo se ofrecerían referencias más precisas sobre la presencia de la ética en los deportes de equipo. Y permitiría profundizar en las claves que convergen en esta alternativa deportiva para convertirlos en un contexto de educación en valores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acuña, A. y Acuña, E. (2011). Sport as a platform for values education. *Journal of human sport and exercise*, 6 (4), 573-584. DOI: 10.4100/jhse.2011.64.01

Ávila, R. M. y Figueras, F. J. (2004). Transmisión de valores en el deporte escolar: una propuesta desde el análisis de cuestionarios. *Publicaciones*, 33, 11-18.

Cohen, L y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. & Capdevila, L. (1995). Prevalent values in Young spanish soccer players. *International Review for the Sociology of Sport*, 30, 353-373.

Cruz, J.; Boixadós, M.; Valiente, L.; Ruiz, A.; Arbona, P.; Molons, Z.; ... y Capdevila, (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 19, 80-99.

Cruz, J.; Capdevila, L.; Boixadós, M.; Bassets, M.; Alonso, C.; ... y Torregrosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. *Investigación en ciencias del deporte*, 9, Valores sociales y deporte: Fairplay vs. Violencia, (38-67). Madrid: C.S.D.

Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta. Desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. Barcelona: UOC.

Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *efdeportes.com*. *Revista digital de educación física*, 31. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>

Hernández Moreno, J. y Rodríguez Rivas, J. P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.

Lagardera, F. y Lavega, P. (Ed.) (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universitat de Lleida.

Lee, M. J. & Cockman, M. J. (1995). Values in children's sport: Spontaneously expressed values among young athletes. *Internacional Review for the Sociology of Sport*, 30, 337-352.

Lee, M. J. (1990). Conducta y actitudes relacionadas con el juego limpio en el deporte juvenil. *Papeles de Psicología*, 46, 55-61.

Lee, M. J., O'Donoghue, R. & Hodgson, D. (1990). *The measurement of values in children's sport*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Lee, M. J., Whitehead, J. & Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 307-326.

Mimbrero, J., Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). *Actituds i valors respecte a l'esport en alumnes d'ensenyament secundari obligatori (ESO)*. Comunicación presentada en el VII Congreso Mundial Deporte para todos. Barcelona, Noviembre 1998.

Muñoz Socías, A. J. (2011). L'activitat física i l'esport com a mitjà d'integració social i transmissió de valors a joves socialment desfavorits. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2 (2), 19-38. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/munoz/index.html

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Ponce de León, A., Ruiz Omeñaca, J. V.; Valdemoros, M. A. y Sanz, E. (2014). Validación de un cuestionario sobre valores en los deportes de equipo en contextos didácticos. *Universitas Psychologica*, 13 (3), 1054-1064.

Ponce de León, A.; Sanz, E., Valdemoros, M. A. y Ramos, R. (2009). Los valores personales en el ocio físico-deportivo. Un estudio con jóvenes, padres y profesores. *Bordón* 61 (1), 29-41.

Ruiz Llamas, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_03.pdf

Ruiz Omeñaca (2014). *La educación en valores desde los deportes de equipo. Estudio sobre la aplicación de un programa sistémico en primaria*. Tesis doctoral. Logroño: Universidad de La Rioja.

Fecha de recepción: 26/8/2015
Fecha de aceptación: 28/9/2015



Revista Digital de Educación Física

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

LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL HUNDIR LA FLOTA.

Jorge Paredes Giménez

Maestro de Educación Física, España.
Email: jopagi10@hotmail.com.

Pablo Carrió Badenes

Maestro de Educación Física, España.
Email: papablius@me.com.

RESUMEN

Los juegos cooperativos son una herramienta indispensable en nuestro sistema educativo ya que potencian la unión del esfuerzo para conseguir un objetivo común. De esta manera el juego de hundir la flota adaptado al área de educación física permite la máxima inclusión y participación del alumnado, favoreciendo la comprensión y aceptación de las diferentes reglas planteadas. Además debido a su originalidad despierta la curiosidad del discente, aumentando su capacidad de aprender, transmitiéndoles que lo importante es divertirse, compartir, cooperar...

PALABRAS CLAVE:

Educación física; juegos cooperativos; hundir la flota; agua; pruebas.

1. INTRODUCCIÓN.

Los juegos cooperativos son actividades lúdicas que se caracterizan porque no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que, por el contrario, todos ellos aúnen esfuerzos para alcanzar un fin común (Velázquez, 2004). De esta manera, el juego de hundir la flota adaptado al área de educación física, es un juego cooperativo que potencia las relaciones sociales, la responsabilidad individual y colectiva, la comunicación, el trabajo en equipo, etc. Así, prima el disfrute del proceso frente a los resultados contribuyendo al desarrollo físico (motricidad), cognitivo (agilidad mental, resolución de problemas...) y social (participación, habilidades sociales, constancia, autonomía...) favoreciendo la comprensión y aceptación de las diferentes reglas ya que existen unas normas que hay que respetar para no quedarse fuera de la actividad.

Además, a través de este juego se busca que el alumnado plantee diversas soluciones a los diferentes retos que se les propone, mediante el disfrute en grupo, con la finalidad de conseguir su desarrollo integral a partir de sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades. Siguiendo esta línea, Fructuoso y Gómez (2001) indican que una de las principales características del ser humano es que ante todo es un ser social, por ello, se debe potenciar actividades donde se refuerce la sensación de grupo y donde se puedan desarrollar valores fundamentales para la convivencia como el respeto, la integración y la cooperación. En este entorno de aprendizaje, interactúan dentro de una misma propuesta aspectos intelectuales, corporales y emocionales, lo que favorece el encuentro con uno mismo y con los demás, lo cual implica la búsqueda de retos individuales y colectivos.

2. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR.

Tras varios años aplicando este juego con nuestro alumnado, nos hemos tenido que ir adaptando a los cambios que la ley nos marca, por lo tanto tomando como referencia la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa podemos concluir que este juego se engloba dentro de los siguientes estándares de aprendizaje que quedan marcados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

Al tratarse de un juego compuesto por muchos pequeños juegos, el alumnado tiene que controlar los espacios y realizar en los mismos los diferentes tipos de ejercicios propuestos.

1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.

Sobretudo deben tener precisión en el lanzamiento de globos de agua.

1.3. Aplica las habilidades motrices de giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural.

Deben ser hábiles y realizar grandes giros a la hora de esquivar “peligrosas bombas” de agua lanzadas por sus rivales.

1.4. Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies.

Cosa que van a tener muy complicado con tanta agua en juego.

1.5. Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.

Más claro “agua”.

3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

En cualquier juego la táctica es fundamental, pero en los juego de estrategia lo es más todavía.

4.3. Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición.

Fundamental para ganar la “batalla”.

10.1. Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural.

En todas las sesiones de EF la recogida del material es algo cotidiano y habitual, pero en esta se hace más evidente ya que los restos de goma cuando se revientan los globos son muy palpables.

13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo.

Nunca se debe descuidar una buena ducha o un buen aseo después de una sesión de educación física y más aún en el mes de junio.

13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.

Más que una aceptación es una obligación ya que de lo contrario están “eliminados”

Tomando el quinto curso de referencia los bloques de contenidos y los criterios de evaluación que con esta unidad didáctica de juegos cooperativos y de manera más específica con el juego de hundir la flota en educación física se trabajan son los siguientes:

Bloque 1: CONOCIMIENTO CORPORAL Y AUTONOMÍA

CONTENIDOS

- Relación espacio y tiempo en la realización de actividad física.
- Noción de intervalos: tiempo entre acciones.
- Organización espacio-temporal en entornos cercanos.
- Ejecución de movimientos segmentarios, prestando especial atención a los segmentos corporales (miembros inferiores y superiores) dominantes, y empleando recursos materiales.
- La participación en actividades físicas de manera responsable con los demás.
- Aceptación de sus limitaciones físicas.
- Exploración de actividades individuales encaminadas a determinar el nivel motriz: retos y desafíos motrices.
- Juegos de relación con los demás.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- BL1.2. Realizar correctamente un circuito de obstáculos mediante la realización de varias habilidades motoras básicas, con diversidad de elementos fijos, y reconociendo los huesos y músculos implicados en la ejecución del recorrido.
- BL 1.3. Aceptar la propia realidad corporal y la de los demás, estableciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva.

Bloque 2: HABILIDADES MOTRICES, COORDINACIÓN Y EQUILIBRIO. ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL

CONTENIDOS

- Reconocimiento y aplicación de las habilidades motrices en juegos y actividades físico-deportivas (de oposición, de cooperación, de cooperación-oposición, etc.), ajustando su realización a los entornos y al grado de incertidumbre.
- Identificación y aplicación de los diferentes tipos de coordinación, para resolver retos motrices, con y sin utilización de materiales.
- Acciones para preservar el entorno y el medio natural y reducir el impacto ambiental (evitar residuos y fomentar su recogida).
- Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales con entornos desconocidos.
- Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.
- Capacidad de concentración. Adaptarse a los cambios. Resiliencia, superar obstáculos y fracasos. Aprender de forma autónoma.
- Aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- BL 2.1 Adaptar las habilidades motrices a juegos y actividades físico deportivas (de oposición, de cooperación, de cooperación oposición, etc.) mediante la ejecución coordinada del movimiento adaptándose a entornos desconocidos con un grado mínimo de incertidumbre.
- BL2.3 Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración y el esfuerzo mientras las realiza, adaptándose a los cambios sin desanimarse ante las dificultades, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.

Bloque 4: ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

CONTENIDOS

- Interés y satisfacción por el cuidado del cuerpo para la mejora de la autoestima.
- Consolidación de hábitos saludables de higiene corporal, posturales y alimentarios en la clase de Educación Física y aplicación en el resto de actividades escolares.
- Juegos, ejercicios y actividades para la mejora de la resistencia cardiorrespiratoria o aeróbica, la flexibilidad, la fuerza muscular y la resistencia muscular.
- Adaptación del esfuerzo a la intensidad de la actividad.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- BL 4.1 Utilizar con autonomía, hábitos saludables de higiene, posturales y de alimentación en la clase de Educación Física y en el resto de actividades escolares y reconocer los efectos beneficiosos sobre la salud.
- BL 4.2 Aumentar el nivel de sus capacidades físicas adaptando la intensidad del esfuerzo a sus posibilidades, a partir de una valoración inicial, para preservar y mejorar su salud y condición física.
- BL 4.3 Realizar actividad física, siguiendo las normas de prevención como la hidratación adecuada y de recuperación como la realización de estiramientos, respetando las medidas de seguridad en el uso de materiales y espacios en la clase de Educación Física.

Bloque 5: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

CONTENIDOS

- Reconocimiento, nombramiento y clasificación de juegos y actividades deportivas, estas últimas según la forma de utilizar el espacio y el tipo de participación de los jugadores (psicomotrices o individuales, de oposición, de cooperación y de cooperación oposición o colectivos), así como la variedad de contextos lúdicos y el análisis de la estructura (blanco diana, de campo y bate, de cancha dividida, muro o pared e invasión).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- BL 5.1. Reconocer, nombrar y clasificar los juegos y las actividades deportivas, analizando características diferenciales, según criterios de espacio, participación, contextos lúdicos y estructura, expresando sus ideas y opiniones sobre los mismos de forma reflexiva, crítica y dialogada.

3. ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA.

Las principales características que presenta este juego cooperativo y que en la asignatura de Educación Física se deben de trabajar son:

- **Corresponsabilidad.** Se produce una responsabilidad compartida tanto entre todos los miembros del mismo equipo como entre los demás.
- **Cooperación.** El discente participa en todas las fases del juego, es decir, en la parte inicial (montaje), en la puesta en marcha y en la vuelta a la calma. Todo ello con la máxima implicación en todas las pruebas (todos están en acción simultánea).
- **Motivación.** Se mejora la motivación del alumnado que según Santrock (2003), citado por Huamán y Periche (2009) es un aspecto fundamental de la enseñanza y del aprendizaje. Siendo el objetivo final transmitir valores tanto personales como sociales tales como el respeto, el autocontrol, la autoestima, la empatía, el esfuerzo y la cooperación (Barrallo, 1975; Carranza y Mora, 2003; González Lozano, 2001; Gutiérrez, 2003; Hellison, 2003; Theodoulides, 2003).
- **Capacidad de planificación (estrategia).** Esta capacidad se pone en “juego” en diferentes fases de la partida. Es decir cuando el equipo elige la colocación de los barcos en el tablero, también a la hora de elegir la estrategia de cómo dirigir los “disparos. Además se trabaja la atención, la concentración, la memoria, los turnos de juego, el manejo de conceptos tales como horizontal, vertical, coordenadas, cantidades, letras, números...

Una vez matizado lo anterior el juego de hundir la flota está incluido dentro de la unidad didáctica de “juegos cooperativos de ayer, hoy y mañana, que se desarrolla en el tercer ciclo de primaria en el mes de junio. Esta unidad didáctica tiene una duración de 9 sesiones que se reparten a lo largo de 3 semanas con una frecuencia de 3 sesiones por semana. En la última sesión se realiza el juego del hundir la flota. Para poder llevar a cabo dicho juego lo primero que se debe realizar es dividir al grupo en dos equipos aplicando cada docente la estrategia que crea más conveniente, pares vs impares, los nacidos hasta junio vs los nacidos a partir de julio, 1-2-1-2, repartiendo papelitos con el nombre de cada equipo... Una vez realizada la división en grupos, se les asigna una tarea a realizar bien en el área de educación artística (trabajo interdisciplinar) o bien para realizar en casa, donde tienen que construir el tablero y dibujar los barcos. De esta manera, cada equipo realizará dos cuadrículas (tablero), en uno de ellos dibujará los barcos mientras que en el otro posteriormente se irán anotando los resultados de los disparos que realizan en cada tirada. En función de la edad y del tiempo disponible para poder llevar a cabo la partida se colocarán más o menos barcos. Por ejemplo podemos colocar un barco que ocupe cuatro cuadros, otro que ocupe tres cuadros, otro

barco dos cuadros y uno que ocupe un cuadro (este número de celdas que ocupan siempre será mayor que cero). El equipo que más se esmere en la elaboración del tablero y de los barcos será quien empiece la partida. Asimismo los barcos se tienen que colocar respetando una franja de cuadros en blanco alrededor. Es decir, se pueden colocar los barcos junto a los bordes de la cuadrícula, pero sin llegar a tocarse unos con otros. El equipo que tenga el turno del disparo dice las coordenadas, por ejemplo "A2", que significa que su disparo corresponde a la casilla que se encuentra en esa coordenada. De esta manera, el equipo que dispara anota en su tablero de disparos los resultados. Si los tiros son "agua", marcará con un punto la cuadrícula; si los disparos son "tocado" con una cruz y si es "hundido" con una raya. De esta forma el equipo puede saber las cuadrículas que quedan en blanco y en las que ya ha disparado. El otro equipo, comprueba el resultado en su tablero. Si la casilla está en blanco, responderá "agua" y se pasa a realizar un mini juego entre los dos equipos, el equipo que resulte ganador será quien tenga el turno. Mientras que si en la casilla se encuentra parte de un barco responderá "tocado". Y si en la casilla se encuentra un barco de un cuadro o la última parte de un barco ya tocado, responderá "hundido". En estos dos últimos casos (tocado y hundido) el equipo que ha atacado disfrutará de la lona. Esta es un trozo de PVC de las medidas que se crean oportunas, en nuestro caso 12 x 1 m, que se utiliza para realizar diferentes desplazamientos con agua, con la necesaria condición de estar siempre mojada para que haga la función de resbalar. Es conveniente también empapar de agua al alumnado con el fin de que el rozamiento sea más efectivo. En éste último caso, cuando es un tocado el equipo mantiene el turno de juego. Si hunden el barco contrario, tocado y hundido, el maestro de educación física mojará a todo el alumnado del equipo que ha hundido el barco con la manguera, ducha de vencedores. El juego finaliza cuando un equipo hunde todos los barcos rivales.

A continuación dejamos a modo de ejemplo una serie de mini juegos a realizar en el caso de escuchar la palabra "agua". Éstos junto con otros muchos más son buena prueba de lo bien que se lo pasan. Las diferentes pruebas a realizar que se muestran a continuación (alumnado de 5º y 6º de primaria) están adaptados al momento evolutivo del alumnado, presentándolos de forma jugada (Huizinga, 1998).

A.- Carrera de globos

Formaremos dos círculos uno por equipo. Los alumnos estarán separados a una cierta distancia, a mayor edad mayor separación. El objetivo del juego es que el globo dé el mayor número de vueltas completas en un tiempo determinado. Para ello, deberán pasárselo mediante lanzamientos. Ganará el equipo que consiga más vueltas y en caso de empate el que haya reventado menos globos.



Material: aros y globos con agua.

B.-1X2

Se colocan todos en un espacio delimitado. Tiran el globo al aire por tres veces (1-X-2) diciendo en voz alta si es 1, X o 2. Cuando la coge el 2, los demás se paran y este ha de tocar con el globo al rival, si lo hace lo elimina y sino se elimina él. También se elimina si explota el globo intentando hacer el 1X2. Gana el último superviviente en el juego o si los supervivientes son del mismo equipo.



Material: Globos de agua

C.- Coordinación Máxima.

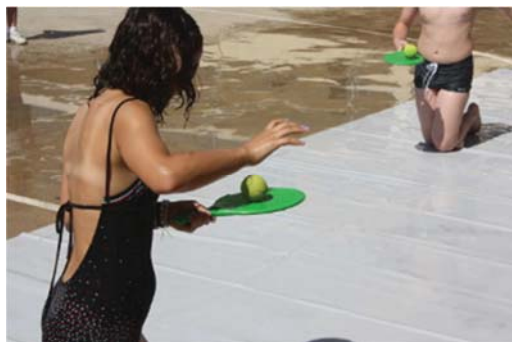
Cada equipo tiene que trasladar el mayor número de globos de agua. Se por parejas, colocando el globo en diferentes partes del cuerpo. Por ejemplo, en la frente, en el pecho, en la espalda... Gana el equipo que más globos consiga transportar en el tiempo indicado.



Material: globos de agua y cubos para coger y dejar los globos.

D.- Oído barra.

Se colocan los dos equipos en fila india para hacer una carrera de relevos. El primero de cada fila sale con la raqueta en posición bandeja y encima de ésta llevará una pelota de tenis, que deberá transportar por la lona hasta depositarla en el otro cubo, si se cae sale el siguiente.



Material: lona, cubos, palas y pelotas de tenis.

E.- Torpedo.

Los jugadores se colocan de pie formando un círculo poniéndose uno de cada equipo alternativamente, menos uno de ellos, que se sienta en el medio. Los jugadores del círculo se pasan el globo de agua. Mientras, el del medio con los ojos cerrados va contando en silencio hasta treinta. Cuando llegue a diez, extenderá un brazo, cuando llegue a veinte



extenderá el otro y cuando llegue a treinta dará una fuerte palmada a la vez que gritará ¡torpedo! Quien tenga el globo de agua en las manos en ese momento pierde y se sienta con las piernas estiradas. Así sucesivamente hasta que quede uno o todos miembros de un mismo equipo que será el ganador. Si durante el juego se explota el globo de agua, se elimina el alumno que se le haya explotado.

Material: globos de agua.

F.- Corre, corre que te mojo.

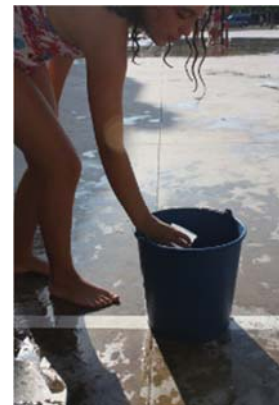
Los miembros de un equipo tienen que transportar un vaso de agua sobre un disco sin que se caiga. Los del otro, colocados a lo largo del recorrido y a una cierta distancia, intentan hacer que se caiga tirando globos de agua. Luego cambio de rol. El equipo que más vasos transporte gana.



Material: globos de agua, vasos de plástico, botellas con agua y discos

G.- El trasvase.

En un tiempo determinado, transportar con vasos de plástico agua de un cubo lleno a otro vacío. Ganará el equipo que dentro de este tiempo haya transportado mayor cantidad de agua. Se puede complicar poniendo dificultades en el recorrido o haciéndolo con el vaso en la boca



Material: vasos de plástico y cubos con agua y vacíos.

4. EVALUACIÓN.

Se parte de la idea de que la evaluación es entendida como un proceso mediante el cual es posible obtener información con la finalidad de usarla para formular juicios, que a su vez, se emplean para tomar decisiones (Tenbrink, 1997). Por ello, para la evaluación procedimental, la principal técnica de evaluación por parte del docente es la observación indirecta a través de una lista de control de manera planificada (con objetivos y criterios establecidos), completa (abarca todos los factores del aprendizaje) y registrable (con datos objetivos). Mientras que para la evaluación del apartado actitudinal el alumnado realiza la autoevaluación que según Calatayud (2002) es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente. Además es la mejor manera de conseguir en el alumnado un comportamiento adulto, digno, responsable y honrado, es que en la medida de lo posible se le trate como tal (López Pastor, 2004).

Otro aspecto a destacar es que resulta fácil la observación de los aspectos a evaluar. De esta manera con esta experiencia se pretende que el docente observe los progresos a medida que van avanzando en el desarrollo del juego.

5. REFLEXIONES FINALES

Este artículo presenta una propuesta que permite la atención de todo el alumnado (integración) al igual que potencia las relaciones de ayuda y responsabilidad, dejando a un lado las relaciones de sobreprotección (normalización). Además respeta a todo el alumnado en su interacción con los demás (autonomía), mejorando la comunicación entre iguales (relación). A la vez posibilita el trabajo de diferentes acciones motrices (desarrollo motor), impulsando un aprendizaje en los diferentes ámbitos de la persona (desarrollo integral).

Además, el juego de hundir la flota, sirve para evaluar tanto el progreso del alumnado como también como autoevaluación de la unidad didáctica tanto por parte del docente como del discente (auto observación). De esta manera sirve para evaluar los avances tanto a nivel procedimental como actitudinal del estudiante. Por ello, esta actividad puede ubicarse, atendiendo al tiempo de duración, en la sesión de educación física así como en días de celebraciones en el centro como por ejemplo la celebración de final de curso, permitiendo dinamizar la vida del centro escolar ya que favorece la implicación de toda la comunidad educativa en la celebración de actividades conmemorativas desde un enfoque más lúdico, teniendo en cuenta aspectos como la transversalidad, la globalización y la interdisciplinariedad.

En definitiva, los resultados obtenidos con esta propuesta son muy positivos en cuanto al aumento de la motivación del alumnado, aumento de las situaciones de diálogo, resolución de conflictos, actitud de ayuda al compañero para que éste pueda alcanzar el objetivo, aumento del compromiso motor, participación activa, inclusión de la diferente tipología de alumnado y mayor productividad en la tarea e implicación en el proceso de evaluación formativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Barrallo, G. (1975). El deporte en la educación integral de la juventud. In Cátedras Universitarias de tema deportivo-cultural (Vol. 25,pp.9-22). Madrid: Junta Nacional de Educación Física y Deportes. Universidad de Valencia.

Calatayud, M.A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. Revista: Educadores. Núm. 204.

Carranza, M., y Mora, J.M. (2003). Educación Física y valores: educando en un mundo complejo. Barcelona. Graó.

Fructuoso, A. C. y Gómez, S. C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. Apuntes, Educación Física y Deporte. 66.

- García M., M.E. (1999). Aspectos organizativos de los juegos de mesa adaptados a la recreación física (y II). *Espacio y tiempo (Almería)*, 27, 4-15.
- García M., M. E. (2009). Los espacios convencionales y no convencionales para la práctica físico-deportivo-recreativas. *Tándem*, 30, 9-21.
- González Lozano, F. (2001). *Educación en el deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: CCS.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003): *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona, Paidós.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity (2nd Ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Huamán Ponce, L.C. y Periche Diaz, G.E. (2009). La motivación y su influencia en el aprendizaje significativo en los alumnos del tercer grado de educación primaria. Universidad de San Pedro, Nuevo Chimbote – Perú.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid. Alianza.
- López Pastor, V.M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp.265-287). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tenbrink, T. (1997). *Evaluación. Guía Práctica para Profesores*. Ediciones Narcea. Madrid.
- Theodoulides, A. (2003). I would never personally tell anyone to break the rules, but you can bend them: Teaching moral values through team games. *European Journal of Physical Education*, 8,141-159.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.

Fecha de recepción: 22/7/2015
Fecha de aceptación: 12/10/2015



Revista Digital de Educación Física

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

UN NUEVO CONTENIDO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. EL PARKOUR

Salvador Montoro Acosta

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. España
Email: salvador.montoro@um.es

Antonio Baena Extremera

Profesor en la Facultad de Ciencias del Deporte de San Javier, Murcia. España

RESUMEN

Ante la falta de innovación de muchos colegios en el área de Educación Física en la ESO, se hace necesario introducir nuevas propuestas acerca de deportes menos conocidos y/o contenidos más llamativos para el alumnado para incrementar su nivel de motivación. La utilización de deportes alternativos y urbanos como el Parkour puede ser una propuesta que satisfaga los objetivos propuestos por las administraciones educativas y las competencias básicas. Este estudio supone una revisión de aquellos estudios que hasta ahora proponen el Parkour como contenido válido en la asignatura de Educación Física y pretende aportar directrices acerca de cómo utilizarlo de forma segura en las clases, a la vez de aconsejar a profesores sobre cómo formar a los alumnos sobre la práctica de este deporte en la calle. Analizando diversos artículos podemos concretar que, además de aumentar en gran medida la motivación de los alumnos y de contribuir al desarrollo de las capacidades físicas básicas, está demostrado que este deporte ayuda a mejorar la inteligencia emocional, así como educar al alumnado en valores como la superación, la constancia, el respeto o el compañerismo. Entre el resto de los resultados obtenidos, demostramos que podemos calificar dicho deporte como una opción apta, mediante la que podemos conseguir los objetivos propuestos por las administraciones educativas en los alumnos, al utilizarlo dentro de los contenidos de la Educación Física en la ESO.

PALABRAS CLAVE:

Parkour; Educación Física; Contenidos; Innovación.

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, está creciendo la cantidad de deportes alternativos urbanos practicados por los adolescentes en su tiempo libre (Lara, 2010). Aunque es cierto que estamos en una era tecnológica, en la que está aumentando la tasa de obesidad debido a la elevada inactividad de la población (Pérez, Rodríguez-Martín, Ruiz, Nieto y Campoy, 2010), también hay un aumento de la variedad de actividad física y deporte que ayuda ampliar el abanico de opciones deportivas por el que los jóvenes pueden decantarse (Scarnatto y Villagrán, 2010).

Entre estos deportes está el Parkour, un deporte urbano de origen francés, que consiste en superar todo tipo de obstáculos por la ciudad con la única ayuda de nuestro cuerpo, y cuyo objetivo es conseguir llegar de un punto a otro de la ciudad superando todos los obstáculos que se encuentran en el camino, de la manera más rápida, fluida y armoniosa posible. Los practicantes de dicho deporte se caracterizan por tener un gran dominio de su cuerpo en el entorno que les rodea, así como una gran capacidad de concentración y de superación personal y de respeto al entorno y la naturaleza.

Por otro lado, encontramos que la Educación Física Escolar, está sufriendo cada vez más una tendencia a la utilización de los mismos contenidos y deportes, que causan cierto desagrado en los jóvenes estudiantes. Según Álvarez y Fernández- Río (2012a), tan solo es necesario preguntar a nuestro veinteañeros qué recuerdo tienen de los contenidos vistos en sus clases de educación física ya que una preocupante mayoría señalarían con desagrado haber repetido casi lo mismo año tras año (fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano o test de condición física). De modo que podemos observar que hay una tendencia abusar de 2 bloques de contenidos: el de los Deportes Colectivos e Individuales (usando sobre todo el Fútbol, Baloncesto, Voleibol o Balonmano) y el de la Condición Física y Salud (utilizando casi siempre los mismos test para evaluar la velocidad, resistencia, flexibilidad o la fuerza).

Según Arévalo (2007), citado en Liqueste (2013), *“la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento exige incorporar a la asignatura de Educación Física, nuevos contenidos y habilidades que son útiles para la vida de las personas en esta nueva sociedad”* (p.7). Además, podemos encontrar que otros muchos estudios reflejan la emergente necesidad de una actualización de los contenidos de Educación Física, así como la utilización de actividades y deportes llamativos para los estudiantes (Álvarez y Río, 2012a; Martín y Villagrán, 2010; Río, 2000; Saravi, 2014). De hecho, podemos observar cierto interés por parte de algunos autores, por incluir otros deportes como es el caso del Rugby (Torres y Cano, 2011) o los deportes alternativos como el Pakour (Álvarez y Río, 2012ª) y el Acroport (Llamas y Moreno, 2004), dentro de los contenidos de la Educación Física.

Existen diversos artículos que dan información acerca del Parkour, sobre todo en cuanto a su historia, en qué consiste, los beneficios que pueden suponer para un practicante, y que lo describen como una nueva forma de desplazarse por el entorno (Belle, Belle, Hnautra y Piamontesi, 2010; Carbó, 2013; Gutiérrez y Rosales, 2014; Martín y Villagrán, 2010), otros que van más allá y analizan otros beneficios como el desarrollo de la inteligencia emocional (Gómez, 2015) e incluso hay otros que plantean la posibilidad de utilizarlo como contenido en las clases de Educación

Física escolar (Álvarez y Fernández-Río, 2012a; Álvarez y Fernández-Río, 2012b ; Liquete, 2013; Saravi, 2014; Villa, 2011). Sin embargo, algunos de ellos no aportan mucho sobre los beneficios que pueden suponer para los alumnos, información de por qué y cómo puede ser tan útil para conseguir los objetivos propuestos por las administraciones educativas y la consecución de las competencias básicas, la manera de llevar las sesiones, cómo evaluar a los alumnos, que movimientos pueden ser más o menos recomendables en cada etapa, etc. Además, la mayoría de los artículos que muestran sesiones en las que se practica dicho deporte, están únicamente orientadas a Primaria, una etapa que, aunque con algunas adaptaciones puede cumplir muchos de los objetivos propuestos, es difícil e incluso algo arriesgado empezar practicarlo.

De modo que el principal objetivo de este estudio es realizar una revisión de aquellos artículos y páginas webs que plantean el Parkour como medio educativo, aportar nueva información al respecto y crear una propuesta educativa de cómo se puede utilizar el Parkour dentro de los contenidos de la etapa de la ESO que puedan utilizar otros docentes para llevar a cabo su labor educativa dentro de los colegios.

2. METODOLOGÍA.

2.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

A continuación se detallan los objetivos de este trabajo:

- Realizar una revisión bibliográfica de este deporte, y de los artículos que mejor lo describen para utilizarlo como medio educativo.
- Ofrecer el Parkour como una alternativa a los deportes cotidianos, para ayudar a aumentar la motivación de los alumnos en las clases de educación física y disminuir el componente competitivo de los deportes tradicionales.
- Profundizar acerca de los beneficios que pueden obtenerse con la práctica del Parkour en la etapa escolar.
- Elaborar distintas propuestas de utilización del Parkour en cada uno de los bloques de contenidos en los que se divide la Enseñanza de la Educación Física Escolar.

2.2. DISEÑO.

El diseño llevado a cabo para la investigación ha sido la revisión de la principal bibliografía científica y didáctica relacionada con la temática seleccionada en este estudio, es decir, de aquellos artículos que aportan información sobre el Parkour y/o los que lo plantean dentro del ámbito de la Educación Física Escolar.

2.3. INSTRUMENTOS Y FIABILIDAD.

Para llevar a cabo la revisión se han ido introduciendo las palabras “parkour”, “parkour educación física”, “escalada” o “alternative sports”, en cada base de datos o revista, dependiendo de cual se utilizaba en cada caso.

Podemos asegurar una alta fiabilidad científica ya que, entre las bases de datos, se ha utilizado APUNTS y JOURNAL OF SPORT AND HEALTH RESEARCH por ser revistas de Educación Física y Deportes; DIALNET por ser uno de los mayores portales bibliográficos del mundo con especial atención a la literatura hispana; PUBMED por su prestigio en literatura de la salud; REPOSITORIO DE LA UDC, REPOSITORIO UNILIBRE y RUO al buscar artículos en Google Académico que me han llevado hasta ellas; SCIELO por su prestigio; y SEDICI por ser el Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), un lugar donde es muy conocido el parkour y era muy probable encontrar artículos de habla hispana. Sin embargo, no he utilizado la Web of Science, aunque sea una base de datos de mucho prestigio, porque no publica artículos didácticos.

3. RESULTADOS.

Atendiendo a los objetivos propuestos, obtenemos los siguientes resultados.

3.1. PRIMER OBJETIVO. Realizar una revisión bibliográfica de este deporte, y de los artículos que mejor lo describen para utilizarlo como medio educativo.

Una vez terminada la búsqueda de los artículos, se establecen los resultados obtenidos, representados en una tabla resumen con las Bases de Datos utilizadas, los artículos encontrados y los utilizados para la revisión (Tabla 1 y 2).

Tabla 1. Artículos encontrados según revista

REVISTAS	Artículos Encontrados y palabras utilizadas		Artículos seleccionados
APUNTS	“Parkour” = 0	“Escalada” = 9	1
JOURNAL OF SPORT AND HEALTH RESEARCH	“Parkour” = 0	“Alternative sports” = 4	2

Tabla 2. Artículos encontrados según base de datos

BASES DE DATOS	Artículos Encontrados y palabras utilizadas	Artículos seleccionados
DIALNET	“Parkour” = 9	1
PUBMED	“Parkour” = 2	1
REPOSITORIO DE LA UDC	“Parkour” = 3	1
REPOSITORIO UNILIBRE	“Pakour” = 1	1
RUO	“Parkour” = 2	2
SCIELO	“Parkour” = 4	1
SEDICI (ARGENTINA)	“Parkour” = 6	2
GOOGLE ACADÉMICO	“Parkour” = 2.890 “Parkour Educación Física” = 242	6

Tras analizar cada uno de los artículos seleccionados para llevar a cabo la revisión, se extraen las principales conclusiones de cada uno de los artículos (Tabla 3).

Tabla 3. - Artículos utilizados para la revisión y principales conclusiones obtenidas

FUENTES UTILIZADAS	ARTÍCULOS	PRINCIPALES CONCLUSIONES
REVISTAS		
APUNTS	Río, J. F. (2000). La trepa y la escalada: contenidos del bloque de actividades en el medio natural fácilmente aplicables dentro del marco escolar. <i>Apunts: Educación física y deportes</i> , (62), 27-33.	El alumnado posee unas necesidades e inquietudes diferentes a las de hace unos años, y demandan de los docentes nuevas formas de trabajar en el aula.
JOURNAL OF SPORT AND HEALTH RESEARCH	Lara, A. J. (2010). Promoción de los deportes alternativos como medios educativos. <i>Journal of Sport and Health Research</i> , 2(1), 3-6.	A través del deporte alternativo podemos enseñar y actuar sobre los niños que están en las escuelas deportivas, disminuyendo los niveles de agresividad, falta de respeto a las normas y competitividad.
BASES DE DATOS		
DIALNET Y RUO	Álvarez, C. S. y Río, J. F. (2012a). Expandiendo las fronteras del aula de educación física: el " parkour" como contenido educativo. <i>Tándem: Didáctica de la educación física</i> , (40), 96-106.	Es necesario renovar la educación física y ajustarla a las dinámicas de nuestro tiempo. Las opiniones del alumnado son muy favorables respecto a este tipo de contenido.
GOOGLE ACADÉMICO	Álvarez, C. S. y Fernández-Río, J (2012b). El Parkour como contenido educativo en Educación Primaria a través del Aprendizaje Cooperativo.	Con las adaptaciones necesarias, puede practicar parkour todo el mundo, y no solo unos pocos privilegiados motrices.
GOOGLE ACADÉMICO	Belle, M. L., Belle, W., Hnautra, Y. y Piemontesi, L. (2010). Análisis del arte del desplazamiento en torno a la corporeidad. Parkour, ser y durar, transformaciones del cuerpo y del espacio. <i>II Congreso Internacional Artes en Cruce: bicentenarios latinoamericanos y globalización</i> .	El parkour genera una ruptura de las construcciones preestablecidas sobre los cuerpos en la ciudad y su normal desplazamiento, posibilitando nuevos reconocimientos de la imagen corporal y formas de habitar y recorrer la ciudad.
REPOSITORIO DE LA UDC	Carbó González, R. (2013). Parkour, del origen a la actualidad desde una perspectiva de género. <i>Universidade da Coruña. Faculdade de Ciências do Deporte e a Educação Física</i> .	Se puede conceptualizar al parkour como deporte desde la definición postmoderna. El parkour a día de hoy en España es una práctica masculinizada y que está en expansión en nuestro país.
GOOGLE ACADÉMICO	Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2011). Juegos y deportes de aventura en la formación permanente del profesorado. <i>Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</i> , 11(43), 531-547.	Hay una cara necesidad del profesorado de actualizarse en los contenidos de educación física. Los juegos y deportes de aventura contribuyen a la consecución de los objetivos propuestos por las administraciones educativas y la consecución de las competencias básicas.
REPOSITORIO UNILIBRE	Gómez Acevedo, D. S. (2014). Desarrollo de la inteligencia emocional por medio de la interrelación personal y la estrategia didáctica arte de desplazamiento a la medida del niño (Parkour). <i>Universidad Libre</i> .	El arte del desplazamiento se relaciona con una mejora de la inteligencia emocional respecto a la mejora obtenida de las falencias de autocontrol, autoconciencia, auto motivación, empatía o habilidad social.
SEDICI	Gutiérrez Opazo, R., y Rosales Calderon, D. (2014). Parkour como medio motriz. In <i>IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias</i> .	El desarrollo del parkour a temprana edad permite forjar una adaptabilidad a los movimientos naturales en conjunto con el entorno.

SCIELO	Leyden Rotawisky, J. (2013). Parkour, cuerpos que trazan heterotopías urbanas. <i>Revista Colombiana de Antropología</i> , 49(2), 41-61.	El parkour retoma la importancia que tiene la disciplina militar para incrementar la fuerza del cuerpo con el objetivo de aumentar su abanico de posibilidades motrices.
GOOGLE ACADÉMICO	Scarnatto, M. y Villagrán, J. P. (2010). La ciudad, los jóvenes y el campo de las prácticas corporales. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> , 31(3), 43-58	Hay un envejecimiento de los contenidos de educación física, ante la aparición de propuestas juveniles más atractivas en las prácticas urbanas.
PUBMED	McLean, C.R., Houshian, S. y Pike, J. (2006). Paediatric fractures sustained in Parkour (free running). <i>Injury, Int. J. Care Injured</i> , 37, 795-797.	El factor de riesgo de lesión en el parkour es desconocido. Los traumatólogos deben informarse para aconsejar a los participantes sobre los riesgos asociados a su práctica.
GOOGLE ACADÉMICO	Sánchez Liqueste, C. (2013). Las nuevas tecnologías en educación física. <i>Escuela Universitaria de Educación (Palencia)</i> .	Ofrece una unidad didáctica sobre el parkour en la escuela, acerca de los principales movimientos y conceptos.
SEDICI	Saravi, J. R. (2014). Nuevas prácticas corporales, escuela secundaria y contenidos de la Educación Física: entre las preguntas, las hipótesis y las propuestas. In <i>IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias</i> .	Para mejorar la calidad educativa debemos repensar los aspectos pedagógicos de la enseñanza de estos nuevos contenidos.
GOOGLE ACADÉMICO	Redondo, C. V. (2011). ¿Qué es el parkour?: origen. Habilidades: educación física en primaria como base para esta nueva modalidad deportiva. <i>Revista digital "innovación y experiencias educativas"</i> .	Esta actividad produce beneficios como la mejora y desarrollo de habilidades motrices y capacidades físicas básicas. La etapa de primaria prepara perfectamente al alumno para practicar parkour.
DIALNET	Vânia Loureiro y Estefanía Castillo (2013). La gimnasia acrobática como instrumento pedagógico. <i>EmásF. Revista Digital de Educación Física</i> , (23), 40-52	Las actividades gimnásticas ayudan a aprender controlar el cuerpo, reducir lesiones, mejorar el desarrollo en todas las actividades deportivas y las habilidades necesarias para las rutinas de la vida cotidiana.
RUO	Vivanco, A. A., Concha, A. T., Menéndez, S. C. y Rey, C. G. (2013). Parkour: una nueva causa de lesiones internas graves. <i>Anales de Pediatría</i> , 79 (6), 396-403.	Los aficionados tratan de imitar a profesionales del parkour sin la formación adecuada o el equipo de protección necesario.

3.2. SEGUNDO OBJETIVO. Ofrecer el Parkour como una alternativa a los deportes cotidianos, para ayudar a aumentar la motivación de los alumnos en las clases de educación física y disminuir el componente competitivo de los deportes tradicionales.

Para poder ofrecer esta disciplina como una alternativa a los deportes cotidianos, es necesario explicar en qué consiste dicho deporte, así como dar a conocer su importancia como un nuevo contenido innovador.

▪ ORIGEN E HISTORIA DEL PARKOUR

A día de hoy, se puede decir que el creador del Parkour es David Belle, pero este deporte tiene unos orígenes aún más antiguos. Principalmente todo parte del Método Natural, un método de entrenamiento llevado a cabo por George Hébert, un oficial de la armada naval francesa. Este hombre, influenciado por la alta condición física de los indígenas africanos, y el modo de alcanzarla mediante la adaptación a la naturaleza, desarrolló un nuevo método de entrenamiento, con el objetivo de desarrollar la fuerza, resistencia, fuerza, velocidad, potencia y fluidez para poder correr, saltar, andar a cuadrupedia, escalar, mantener el equilibrio, realizar lanzamientos, subir pesos, defenderse y incluso nadar. A día de hoy, muchos métodos de preparación física para distintas oposiciones, e incluso de gimnasios derivan del Método Natural de George Hébert. A raíz de esto, se desarrollan circuitos de entrenamiento militar con distintos obstáculos, conocidos como “parcours”, que en español significa trayecto o recorridos.

Raymond Belle, un antiguo militar, empieza a adiestrar a su hijo, David Belle, desde pequeño, y le enseña a utilizar el Método Natural para entrenarse y aprender las técnicas de escape que él había aprendido durante la guerra, pero sobre todo con el objetivo de enseñarle la filosofía propia de dicho método “ser fuerte para durar” o dicho de otro modo “ser fuerte para ser útil”. Es a partir de este momento, a principios de los 80, cuando David Belle forma un grupo junto a Sébastien Foucan, Yann Hnautra, Laurent Piemontesi, Charles Perrière, Malik Diouf, Guylain N’Guba-Boyeke, Châu Belle-Dinh, y Williams Belle, al que llaman “Yamakasi”, palabra derivada del Lingala, lengua del Congo “Ya makási”, que significa “Cuerpo fuerte, espíritu fuerte, persona fuerte”.

En un principio, llamaron a ese movimiento ADD “Art du Déplacement” (Arte del Desplazamiento), y posteriormente pasó a llamarse “Parkour”, proveniente del término “parcours” debido a la similitud que tenía la disciplina con los antiguos entrenamientos militares. Más tarde, hubo algunas diferencias entre los dos principales miembros del grupo (David Belle y Sébastien Foucan) y deciden separarse, dando lugar a dos disciplinas diferentes:

- “Parkour”, término francés, atribuido a David Belle, que consiste en intentar llegar de un punto a otro de la ciudad, rebasando todos los obstáculos que se encuentran por el camino de la forma más rápida, fluida armoniosa posible.
- “Free Running” (Correr Libremente), término inglés, atribuido a Sébastien Foucan, que consiste en moverse libremente por la ciudad, realizando todo tipo de acrobacias en cualquiera de los 3 ejes, sin seguir ninguna ruta específica necesariamente.

A la persona que practica parkour se le conoce como “traceur”, que en francés significa “trazador”, es decir, el que traza o realiza el recorrido (el parcours).

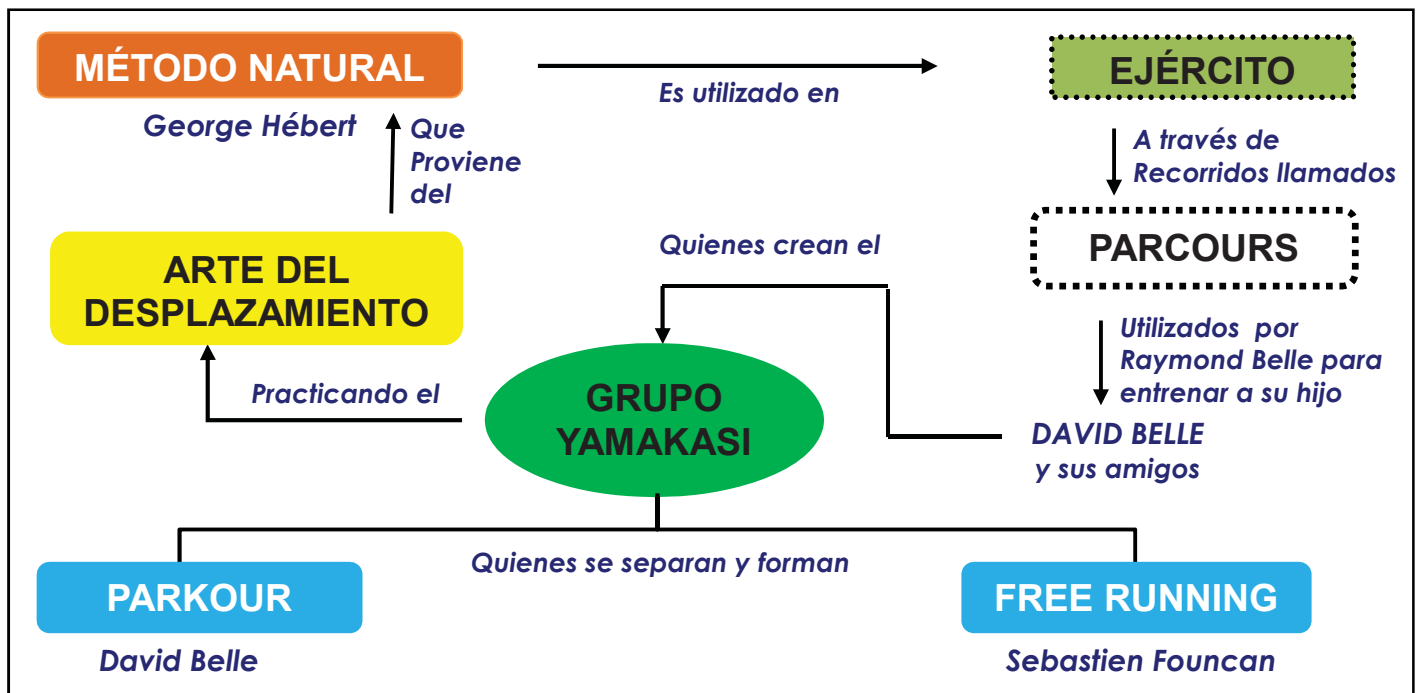


Figura 1. Esquema conceptual de la historia del Parkour.

▪ **EL PARKOUR COMO CONTENIDO EDUCATIVO. LA NECESIDAD DE UN CONTENIDO INNOVADOR**

La mayoría de las clases actuales de Educación Física de caracterizan por abusar siempre de los mismos contenidos, incluso en distintos cursos y etapas educativas (Álvarez y Río, 2012a). Dicha asignatura se diferencia mucho del resto, sobre todo en la actitud de los alumnos. Parece que en muchas ocasiones esté permitido que los alumnos puedan negarse a realizar algún ejercicio físico en las clases (incluso cuando este no le supone un gran esfuerzo) ya sea por vergüenza, pereza o falta de percepción de competencia. Sin embargo, en otras asignaturas tales como matemáticas, historia, lenguaje, etc. es obvio que un alumno no puede negarse a realizar ejercicio alguno de los que propone el profesor. Además, en muchas ocasiones (y más en esta era digital) no van a poner mucho empeño en la asignatura a no ser que el contenido sea interesante, o al menos el profesor sepa motivar adecuadamente al alumnado.

Desde mi experiencia de prácticas como profesor de educación física en un colegio, me llamó mucho la atención lo necesaria que era la motivación para conseguir un adecuado transcurso de la clase, puesto que los alumnos (tanto conmigo como con sus profesores) por lo general obedecían y realizaban los ejercicios propuestos, pero en ocasiones lo hacían sin ganas, es decir, por aprobar la asignatura. Sin embargo, el verdadero papel del profesor no es conseguir que sus alumnos sepan realizar sus ejercicios adecuadamente y que hagan ejercicio durante sus clases, sino que se interesen por la práctica deportiva y conozcan sus beneficios para el desarrollo de sus vidas. De modo que, si queremos conseguir esto, lo más apropiado es que no descuidemos la motivación e incluyamos contenido innovador dentro de las sesiones que preparamos. Olivera (2011), citado por Álvarez y Fernández-Río (2012a), afirma que “renovar la educación física y ajustarla a las dinámicas de nuestro tiempo es una obligación y ofrecer a nuestros escolares una renovada oportunidad educativa acorde a sus carencias e intereses es una necesidad”. Por lo menos, si el profesor no es capaz de introducir nuevos

contenidos, que intente innovar con los contenidos actuales, ya que lo importante es no hacer lo mismo año tras años, y un profesor está más que capacitado para hacer eso. Intentar que el profesorado de Educación Física innova a través de los contenidos de sus clases, es un objetivo de especial interés desde la formación permanente del profesorado (Granero y Baena, 2011).

3.3. TERCER OBJETIVO. *Profundizar acerca de los beneficios que pueden obtenerse con la práctica del Parkour en la etapa escolar.*

Es indudable que con la práctica del parkour podemos obtener beneficios físicos. Sin embargo, también es interesante indagar acerca de cuáles son los beneficios de los que los profesores de Educación Física puedan valerse para dar sus clases. Para ello es necesario mencionar la rica educación en valores que podemos desarrollar con su práctica, además de dar orientaciones al profesorado y recomendaciones que ayuden a maximizar los beneficios que podemos obtener con la práctica del Parkour en la etapa escolar.

▪ LA FILOSOFÍA DEL PARKOUR. EDUCACIÓN EN VALORES

Si algo caracteriza a los traceurs, además de su condición física y su valentía, es su filosofía de vida. Ésta suele caracterizarse por reunir una serie de valores que suelen pasar desapercibidos entre la gente, ya que lo que realmente llama la atención de estos deportistas son las acrobacias que realizan y su nivel de complejidad. Sin embargo, son varios los autores que destacan una serie de atributos que suele caracterizar a dicha filosofía, y que los practicantes suelen asimilar inmediatamente al introducirse en el mundo del Parkour (Belle et al., 2010; Redondo, 2011; Álvarez y Fernández-Río, 2012b; Carbó, 2013; Gómez, 2014; Gutiérrez y Rosales, 2014).



Imagen 1. Salto de 360°

• Auto-superación

El aprendizaje de una nueva acrobacia siempre es un nuevo reto. Incluso, en muchas ocasiones, un mismo movimiento requiere muchas más preparación y concienciación si se le aumenta la altura, la distancia o el tipo del obstáculo al que se somete el individuo. Un traceur no se contenta con moverse por la ciudad superando siempre los mismos obstáculos y realizando los mismos movimientos. Necesita aprender nuevos movimientos y someterse a distintos obstáculos que requieran más o menos preparación. Esto es fácilmente aplicable a la vida cotidiana: el día adía está lleno de problemas que tienes que superar, y muchos de ellos requieren una adecuada preparación antes de someterse a ellos.

- **Auto-conocimiento**

Tras unos meses de entrenamiento, cada practicante va conociendo más su fuerza, la distancia a la que realiza los saltos, la forma de enfrentarse a cada obstáculo, etc., es decir, se va conociendo más a sí mismo y siendo consciente de sus posibilidades en cada salto. Normalmente, uno no se somete a un salto si no se ve preparado para ello, y esto es fundamental para progresar. Si no conoces tus propios límites, someterte a un nuevo salto puede ser algo muy peligroso. Primero hay que conocer de qué eres capaz, y después diagnosticar si estás o no preparado para someterte a un nuevo movimiento. En la vida cotidiana pasa igual, es importante arriesgarse a hacer cosas nuevas para conseguir nuestros objetivos, pero siempre y cuando tengas cierta certeza de que no te vas a quedar en el camino.

- **Lucha**

El que algo quiere algo le cuesta. En el parkour, si no entrenas y haces una adecuada progresión no vas a conseguir nada. No solo es cuestión de valentía, es cuestión de estar dispuesto a luchar por conseguir un objetivo. Puede que a veces no lo consigamos, pero si no lo intentas nunca sabrás si puedes conseguirlo. Además, la lucha por conseguir algo a veces te regala nuevas experiencias, en ocasiones mejores de las que esperábamos conseguir, de modo que al menos hay que intentarlo. No sería la primera vez que un traceur, entrenando con el objetivo de conseguir un nuevo movimiento, ha conseguido asimilar otro aún mejor del que quería conseguir.

- **Constancia**

El que abandona solo se queda con lo que ha aprendido hasta el momento. Y mayoritariamente, si no practicas un movimiento, con el tiempo lo olvidas. De hecho, si un día practicas para conseguir realizar un movimiento, y después no vuelves a practicarlo hasta dentro de mucho tiempo, lo más probable es que lo olvides y tengas que empezar de nuevo.

- **Respeto social**

Para un traceur, cada obstáculo forma parte del mundo en el que se desenvuelve. Si rompe o deteriora un muro, barandilla, árbol, pared, etc., está eliminando la posibilidad de volver a entrenar en el mismo sitio. Además, si no respeta los espacios en los que no debe practicar (ya sea por la propiedad privada o porque no está permitido el acceso), si le pillan, probablemente no pueda volver a entrar. Lo mejor es asegurarse de que puede practicar allí, y de que no tendrá problemas para ello. En muchas ocasiones, los practicantes no suelen darse cuenta de esto, por eso es importante concienciar acerca de ello, y acerca de qué imagen tienen que dar al resto de ciudadanos para que no se les vea como vándalos. El mismo David Belle (2009) decía “últimamente tengo que justificarme, sobre todo con los policías, pero por otra parte les comprendo, cuando me ven escalando cosas pueden pensar que he robado algo”.

- **Compañerismo**

El Parkour, generalmente suele hacerse acompañado, sobre todo porque es más emocionante y nutritivo el aprender nuevos movimientos con alguien, y el hecho de que haya otra persona intentando lo mismo tiene un elemento más motivante. Además, siempre es aconsejable tener a alguien cerca por si un salto no sale bien y es necesaria su ayuda. Los traceurs suelen caracterizarse mucho por ayudarse entre ellos a aprender nuevos movimientos y aconsejar en cada momento. En muchas ocasiones, uno mismo se quiere someter a un salto, pero su compañero (que por probablemente le conozca y sepa sobre su destreza) le aconseja que no debe hacerlo aún o que practique antes. Hacerle caso o no es cosa suya, pero siempre ayuda a decidirse si hay otra opinión de por medio.

- **No competición**

A diferencia de la mayoría de los deportes, en este deporte suele ser prácticamente nulo el aspecto competitivo. Ciertamente, puede haber ciertos “piques” entre distintos practicantes, a la hora de aprender un nuevo movimiento, de hacer algo en poco tiempo, de añadir más distancia o altura, etc., pero esto siempre ayuda a motivar al resto, más que a demostrar destreza. En muchas ocasiones ha sucedido que varios traceurs han estado practicando algún movimiento, y el momento en el que le ha salido a uno de ellos ha sido el desencadenante para que empiece a salirle a resto (ya sea por la motivación o por asimilar mejor el movimiento).

- **Seguridad**

Para aprender una nueva acrobacia o movimiento es necesario estar seguros de los pasos que debes seguir hasta conseguirlo, o al menos poder intentarlo con seguridad. En el parkour son imprescindibles las progresiones. Al igual que, en la preparación de su trabajo, el profesor o entrenador debe asumir el nivel creciente de complejidad, presentando las figuras y pirámides de forma gradual y considerando los principios pedagógicos (Criley y Coulton, 1984, citado en Loureiro y Castillo, 2013), a la hora de aprender una nueva acrobacia en el parkour, se debe hacer de forma gradual (desde ejercicios muy sencillos a más complejos) y disminuyendo la peligrosidad mediante la utilización de colchonetas y disminuyendo las alturas y las distancias.

- **CÓMO PRACTICARLO DE FORMA SEGURA**

Puede que la gente piense que hacer Parkour es una locura, que los practicantes son gente que hace las cosas sin pensar e intentan hacer acrobacias sin conocer realmente la peligrosidad de estas, y puede que en gran medida sea así cuando nos referimos a los adolescentes que empiezan a practicarlo en la calle sin ningún tipo de persona que los instruya. Sin embargo, los traceurs experimentados afirman, según Gómez (2014), que una regla en el Parkour es no retroceder, y así mismo lo hacen en su vida cotidiana, jamás retroceder, su lema “seguridad” esto significa que el traceur nunca pone en riesgo su vida.



Imagen 2. Seguridad en la práctica escolar

- **La práctica en la escuela. Orientaciones para el profesorado**

Según Álvarez y Fernández-Río (2012b), a la hora de reducir la peligrosidad dentro de las sesiones de Educación Física es fundamental tener en cuenta ciertos aspectos.

- **Conocer el estado de los alumnos:** es importante saber hasta qué punto puede un alumno intentar cierto movimiento o no. Quizás pueda llegar a aprenderlo, pero hay momentos en los que las personas están más susceptible a realizar una u otra tarea, de modo que no hay que presionar para que el alumno intente un movimiento que ni el mismo sabe si es capaz de hacer.
- **Realizar las progresiones adecuadas:** al igual que en muchos deportes, tales como la gimnasia deportiva, es importante llevar a cabo una adaptación de los movimientos que los alumnos deben conseguir llevar a cabo antes de intentar hacer un determinado movimiento. Dichas progresiones deben ir aumentando la complejidad, hasta finalmente realizarlas lo más parecido posible al movimiento en cuestión. Incluso en muchas ocasiones, será necesario llevar a cabo ejercicios totalmente diferentes al movimiento a realizar, pero que pueden ayudar al alumno a similar un patrón corporal que le capacitará para realizar el movimiento final.
- **Acolchar la zona donde se realiza la práctica:** actualmente, la mayoría de colegio deberían poseer como mínimo una colchoneta grande y otra pequeña. Para aprender movimientos como el pasa-vallas, gato, reverso, king-kong, etc., será necesario colocar delante y a los lados del obstáculo donde se apoyarán las manos (aconsejablemente el potro o el plinton), dejando libre el espacio de detrás para que el alumno pueda coger carrerilla si fuera necesario.



Imagen nº 3. Saltos seguros.

- **Realizar ayudas:** será necesario que cada vez que un alumno vaya a intentar realizar una acrobacia, justo al lado del obstáculo esté el profesor o dos alumnos que tengan la suficiente fuerza como para sujetar a un compañero, listos para agarrar, sostener o impulsar al alumno que realiza el movimiento en el caso de que sea necesario, o al menos estar ahí por si se da el caso de que hay algún fallo durante la realización del movimiento.
- **Disminuir la altura de las acrobacias:** lo más aconsejable es empezar a practicar cada movimiento con un altura lo más baja posible (aunque sea demasiado fácil), para asimilar el movimiento adecuadamente, y después, ir incrementando la altura en función de las necesidades de los alumnos. Si fuera necesario, se podrían hacer 2 filas, dividiendo a la gente por altura y/o por nivel de destreza.
- **La práctica en la calle. Orientaciones para que el profesorado forme al alumno**

Lo más normal es que si a los alumnos les gustan los contenidos que están aprendiendo, los practiquen luego en la calle o en sus casas. Sin embargo, se dan un elevado número de casos de lesiones producidas por dicha práctica (Carbó, 2013). En este caso, se hace necesario aportar algunas recomendaciones a la hora de realizar Parkour.

- **¿Con quién practicarlo?** Como mínimo con otra persona y aconsejablemente con dos. Esto es para que si les pasa algo, al menos haya alguien allí que pueda buscar ayuda, y mejor dos para que sea mayor la ayuda que pueden proporcionarle al que realiza el movimiento, y más fuerza para sujetarle o impulsarle.
- **¿Dónde practicarlo?** Es importante que no se utilicen valla o muros que puedan pertenecer a una casa o propiedad privada, ya que esto no puede gustar a los dueños, y es en ese momento en el que pueden

empezar a calificarlos de vándalos. Además, cada vez hay más lugares públicos que cuentan con obstáculos y un acolchado en el suelo, que permitan realizar acrobacias disminuyendo el impacto en el suelo, tales como parque infantiles, zonas con césped, o circuitos vita o cola-caó (Extremera, Allende y Montesinos, 2007).

- ¿Cómo practicarlo? A la hora de practicarlo debe ser lo más parecido posible a cómo se hace en la escuela, en cuanto a las progresiones, ayuda y la altura. Pero también es importante que el alumno deje la zona donde ha practicado igual o mejor que cuando él llegó, de modo que no se deteriore ni se ensucie nada, no solo para que pueda volver allí en otro momento, sino para que nadie pueda reprocharle que esté haciendo nada malo, así o tenga problemas para volver a practicar.



Imagen 4. Práctica en la calle.

3.4. CUARTO OBJETIVO. *Elaborar distintas propuestas de utilización del Parkour en cada uno de los bloques de contenidos en los que se divide la Enseñanza de la Educación Física Escolar.*

Para elaborar cada una de las propuestas, primero es necesario explicar la relación que puede tener el Parkour con cada uno de los bloques de contenidos, por lo cual se hace apropiado para utilizarlo en la etapa escolar.

▪ RELACIÓN CON LOS BLOQUES DE CONTENIDOS

Como ya sabemos, los bloques de contenidos en el área de la Educación Física Escolar de la ESO, se dividen en 4: Condición Física y Salud, Juegos y Deportes, Expresión Corporal y Actividades en el Medio Natural (Decreto número 291/2007). En cada uno de estos bloques, se clasifican las diferentes unidades didácticas, para conseguir los objetivos propios de cada bloque, y para ello se utiliza distinta variedad de ejercicios. Sin embargo, el Parkour es una disciplina que ofrece una gran variedad de posibilidades educativas y deportivas, y teniendo un

poco de capacidad e innovación para adaptar los ejercicios, podemos utilizarlo en cualquiera de los bloques de contenidos, de modo que cumplamos las expectativas propuestas en cada uno. Este apartado quiere ser una explicación del por qué puede ser apropiada su utilización en cada bloque, así como incluir propuestas de qué puede ser apropiado hacer en cada uno de ellos. Vamos a analizar esta posibilidad bloque por bloque:

A. Condición física y salud

Normalmente, en las clases, se utilizan distintos test para evaluar el nivel de condición física de los alumnos, con el mero objetivo de enseñarles distintos modos de hacerlo, y en ocasiones, al margen de si es o no lo adecuado, para calificar su progresión en un determinado período de tiempo (normalmente un curso), e incluso para calificar el nivel de destreza en la prueba. Estos test suelen medir los niveles de cada una de las capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, equilibrio, coordinación, agilidad...). Si comparamos estos test, con el Método Natural de George Hébert (de donde procede el Parkour) veremos que podemos utilizar este deporte tanto para evaluar como para mejorar el nivel de condición física de los alumnos en la etapa escolar. Y aunque el método natural y el Parkour no son lo mismo, comparten muchas similitudes, y este método desarrolla las cualidades de resistencia, fuerza, velocidad; la potencia y fluidez necesaria para correr, saltar, moverse cuadrupedalmente, escalar, andar en perfecto equilibrio, e incluso en agua (Carbó, 2013). Además, muchos de estos test guardan mucha similitud con la mayoría de los pasos o movimientos en el Parkour: salto a piernas juntas, salto de longitud, salto de altura, flexiones, la trepa de la cuerda, dominadas, carreras de velocidad, carreras de resistencia, etc.

En este bloque puede ser apropiada la utilización de:

- Circuitos de velocidad con obstáculos. Con la posibilidad de superarlos de un modo en concreto o libremente.
- Distintos movimientos, ordenados de menor a mayor dificultad, a través de la utilización del potro, plinto, espalderas, cuerdas, etc.
- Evaluación de las distintas capacidades, del mismo modo, pero caracterizándolos o adaptándolos a movimientos del Parkour. Por ejemplo, evaluar el salto a piernas juntas, pero cambiando la superficie en la que el alumno tiene que recepcionar, como por ejemplo un escalón o la tablón de madera en la que los gimnastas realizan los equilibrios (todo esto claramente protegido con colchonetas y a una altura lo más baja posible).

B. Juegos y deportes

Este bloque es en el que con más facilidad se puede utilizar para conseguir los objetivos de etapa. La enseñanza de un deporte innovador, exigente y muy motivador es más que aconsejable utilizarlo en esta área, para romper con la monotonía de los típicos deportes colectivos (Fútbol, Baloncesto, Voleibol, Balonmano, etc) e incluso individuales (Atletismo). De hecho, muchas personas le atribuyen bastante similitud al Parkour y al Atletismo, en cuanto a las pruebas que se realizan. En este bloque, sería interesante dar a conocer el Parkour, enseñar los principales movimientos, y facilitar la educación en valores a través de su filosofía,

caracterizada por la auto superación, la constancia, el respeto, la lucha, la hermandad, etc. (Belle et al., 2010; Gómez, 2014; Redondo, 2011).

En este bloque puede ser apropiada:

- La enseñanza de los principales movimientos del Parkour y para qué sirve cada uno de ellos (más adelante se detallarán).
- La utilización de circuitos de obstáculos, para evaluar al alumno sobre cómo utiliza cada movimiento en cada momento, la fluidez con que los realiza, si le aportan rapidez, es decir, si le facilitan recorrer el circuito en menos tiempo del que era capaz de hacerlo antes.
- La formación acerca de cómo y dónde practicarlo para evitar los problemas relacionados con su práctica.

C. Expresión corporal

Si partimos de que la expresión corporal, así como la danza, la música y otras artes, es una manera de exteriorizar estados anímicos (Stokoe, 1967) o de que es una “disciplina para la adquisición de un lenguaje corporal propio” (Stokoe y Schächter, 1986), pronto nos daremos cuenta de que en la etapa de la adolescencia, los alumnos están en constante búsqueda de adquirir su propia manera de expresarse libremente. Esto podemos comprobarlo al ver la gran cantidad de adolescentes que empiezan a cantar o bailar hip hop, a pintar graffitis, bailar break dance, etc., con el fin de expresar sus sentimientos. Qué mejor manera de educar en la corporeidad a través de un deporte que en un principio se hacía llamar el “arte del desplazamiento”. De hecho, varios de sus integrantes admiten el cambio de su percepción del espacio que los rodea, e incluso de sus propios cuerpos tras practicar este deporte (Belle et al., 2010).

En este bloque puede ser apropiada la utilización de:

- Circuitos de obstáculos en los que el alumno tiene que superar, de la manera más eficaz, dinámica o armoniosa que al alumno se le ocurra en ese momento. Además, puede ayudar la utilización de música para motivar al alumno a cómo sobrepasar cada obstáculo. Su evaluación puede calificarse en cuanto a la originalidad de cada movimiento, la fluidez, su coordinación con la música, etc.

D. Actividades en el medio natural

Siendo conscientes que las prácticas en el Medio Natural ayudan al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2011), es importante mencionar el gran abanico de posibilidades educativas que puede ofrecer el parkour, para poner al alumno en contacto con el entorno y hacer que pueda tener una productiva interacción con él. A pesar de que originariamente, este deporte empezó a practicarse en la ciudad, son muchos los traceurs que realizan esta práctica en el bosque, el campo, la montaña, etc. De hecho, el Método Natural, que es de donde procede el parkour, empezó practicándose en medio de la naturaleza (Carbó, 2013).

En este bloque puede ser apropiada:

- La creación de circuitos de obstáculos por los propios alumnos, en los cuáles, sean ellos mismos los que, individualmente o por grupos, creen circuitos utilizando los obstáculos que les ofrece la naturaleza (tales como rocas, árboles, desniveles, etc.), y de este modo empiecen a experimentar con el medio ambiente.
- La búsqueda de zonas en las reúnan condiciones óptimas para que se puedan practicar algunos movimientos característicos del parkour (sobre todo aquellos que se realizan en vallas o muros) e incluso pueda darse la posibilidad de tengan una superficie blanda (arena, tierra o césped) para amortiguar la caída.

4. CONCLUSIONES.

Una vez analizados todos los artículos encontrados acerca del tema seleccionado, podemos concluir lo siguiente:

Podemos observar que este deporte nos puede ayudar a subsanar el problema de la falta de innovación por parte de los profesores de Educación Física, y que al mismo tiempo nos permitirá aumentar el nivel de motivación de los alumnos, que a veces es tan difícil de mantener (Álvarez y Río, 2012a). Si a lo anterior le sumamos afirmaciones como que “es indiscutible que esta actividad produce beneficios físicos como la mejora y el desarrollo de las habilidades motrices básicas y las capacidades físicas básicas” (Redondo, 2011), o que ha sido demostrada la eficacia del parkour para mejorar, mediante su práctica, la inteligencia emocional de los alumnos (Gómez 2014), podemos calificarlo como apto para poder conseguir los objetivos propuestos por las administraciones educativas en los alumnos, al utilizarlo dentro de los contenidos de la Educación Física en la ESO.

Aunque algunos autores insisten en utilizar este deporte en primaria (Redondo, 2011; Álvarez y Río, 2012^a y 2012^b) y en los beneficios que puede tener este deporte para forjar una adaptabilidad a los movimientos naturales en conjunto con el entorno a temprana edad (Gutiérrez y Rosales, 2014), considero este tipo de contenido más apropiado para secundaria, debido a su complejidad.

Este artículo, pretende ser una alternativa diferente a los habituales y repetidos contenidos de la ESO, con el fin de recopilar y aportar nueva información sobre éste deporte, explicar cómo y por qué nos puede ser útil su utilización en la ESO, para ofrecer propuestas que nos permitan sacarle el máximo provecho en cada bloque de contenidos y, finalmente, para saber cómo subsanar la problemática de su práctica relacionada con la peligrosidad y la necesaria formación al respecto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez, C. S., y Río, J. F. (2012a). Expandiendo las fronteras del aula de educación física: el "parkour" como contenido educativo. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 40, 96-106.

Álvarez, S. S., y Fernández-Río, J. (2012b). El Parkour como contenido educativo en Educación Primaria a través del Aprendizaje Cooperativo. En *Actas del 8º Congreso de Actividades Físicas Recreativas*. Badajoz.

Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2011). Contribución de las actividades físicas en el medio natural a la consecución de las competencias básicas. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 3(5), 609-632.

Belle, D. (2009). Entrevista a David Belle. [Artículo Online]. Descargado el 5 de Mayo de 2015, de <http://www.umparkour.com>. Australian Parkour Association.

Belle, M. L., Belle, W., Hnautra, Y., y Piemontesi, I. (2010). Análisis del arte del desplazamiento en torno a la corporeidad. *Parkour, ser y durar, transformaciones del cuerpo y del espacio*. II Congreso Internacional Artes en Cruce: bicentenarios latinoamericanos y globalización.

Carbó González, R. (2013). *Parkour, del origen a la actualidad desde una perspectiva de género*. Universidade da Coruña. Faculdade de Ciências do Deporte e a Educação Física.

Extremera, A. B., Allende, F., y Montesinos, G. B. (2007). La práctica de actividades físicas y deportivas en el entorno del municipio y su implicación en el currículo de la educación física escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 11, 54-59.

Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2011). Juegos y deportes de aventura en la formación permanente del profesorado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(43), 531-547.

Gómez Acevedo, D. S. (2014). *Desarrollo de la inteligencia emocional por medio de la interrelación personal y la estrategia didáctica arte de desplazamiento a la medida del niño (Parkour)*. Bogotá: Universidad Libre.

Gutiérrez Opazo, R., y Rosales Calderon, D. (2014). Parkour como medio motriz. En *Actas del IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

Lara, A. J. (2010). Promoción de los deportes alternativos como medios educativos. *Journal of Sport and Health Research*, 2(1), 3-6.

Leyden Rotawisky, J. (2013). Parkour, cuerpos que trazan heterotopías urbanas. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(2), 41-61.

Llamas, I., y Moreno, J. A (2004). Perfil docente del profesor de educación física en la enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, [en línea], 10, 78. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd78/gimn.htm> [consulta: 2015, 10 de mayo].

Scarnatto, M., y Villagrán, J. P. (2010). La ciudad, los jóvenes y el campo de las prácticas corporales. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(3), 43-58.

Mclean, C. (2005). A displaced paediatric metaphyseal fracture of a distal tibia and fibula sustained during parkour – a potentially dangerous recreation from France. *Journal of Ortophaedics*, 2.

Mclean, C.R., Houshian, S., y Pike, J. (2006). Paediatric fractures sustained in Parkour (free running). *Injury, International Journal of the Care of the Injured*, (37), 795-797.

Olivera Beltrán, J. (2006). José María Cagigal y su contribución al humanismo deportivo. *Revista Internacional de sociología*, 64(44), 207-235.

Pérez, S. V., Rodríguez-Martín, A., Ruiz, J. N., Nieto, J. M., y Campoy, J. L. (2010). Hábitos y estilos de vida modificables en niños con sobrepeso y obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 25(5), 823-31.

Redondo, C. V. (2011). ¿Qué es el parkour?: origen. Habilidades: educación física en primaria como base para esta nueva modalidad deportiva. *Revista digital "innovación y experiencias educativas"*, 38.

Río, J. F. (2000). La trepa y la escalada: contenidos del bloque de actividades en el medio natural fácilmente aplicables dentro del marco escolar. *Apunts: Educación física y deportes*, 62, 27-33.

Sánchez Liqueste, C. (2013). *Las nuevas tecnologías en educación física*. Palencia: Escuela Universitaria de Educación.

Saravi, J. R. (2014, May). Nuevas prácticas corporales, escuela secundaria y contenidos de la Educación Física: entre las preguntas, las hipótesis y las propuestas. En *Actas del IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata.

Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Stokoe, P., y Schächter, A. (1986). *La expresión corporal*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Torres, C. A. G., y Cano, C. A. O. (2011). La iniciación al rugby. [Artículo Online]. Descargado el 20 de Abril de 2015, de <http://www.kinedeportes.com.ar>

Vânia Loureiro y Estefanía Castillo (2013). La gimnasia acrobática como instrumento pedagógico. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, (23), 40-52.

Vivanco, A. A., Concha, A. T., Menéndez, S. C., y Rey, C. G. (2013). Parkour: una nueva causa de lesiones internas graves. *Anales de Pediatría*, 79 (6), 396-403.

Fecha de recepción: 21/9/2015
Fecha de aceptación: 13/10/2015

EmásF