

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 44 de enero-febrero de 2017 ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009



EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. Víctor Manuel López Pastor. “¿Qué significa programar por “dominios de acción motriz” y qué ventajas tiene para el profesorado de Educación física”. (Pp 5 a 10).

Juan José Pérez Soto, Andrés Rosa Guillamón y Eliseo García Cantó. “La tarea competencial en Educación física” (Pp 11 a 20).

Antonio Méndez Giménez, Diego Martínez de Ojeda Pérez y Juan José Valverde Pérez. “Efecto de una temporada de educación deportiva dedicada al mimo en la autorregulación (evaluación), la diversión y la competencia del alumnado”. (Pp 21 a 40).

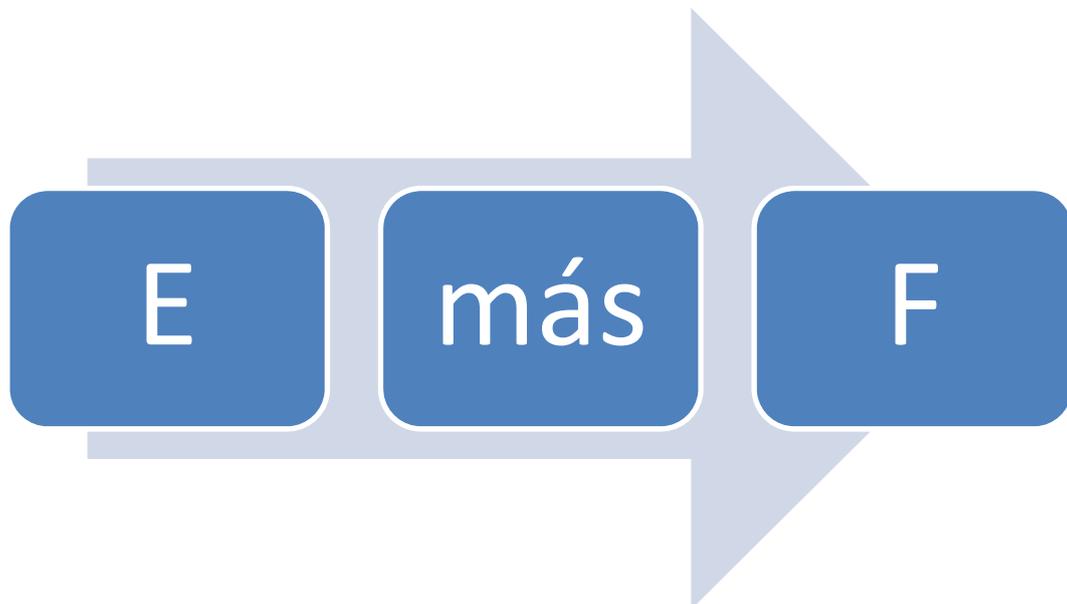
José Manuel Cenizo Benjumea, Paula Seiva Henares, Juan Carlos Fernández-Truan. “Autoeficacia del profesorado de educación física en la enseñanza de habilidades gimnásticas”. (Pp 41 a 55).

Meritxell Monguillot Hernando, Carles González Arévalo y Montse Guitert Catasús. “El whatsapp como herramienta para la colaboración docente”. (Pp 56 a 62).

Axel Lomas Rivera y Ángel Luis Clemente Remón. “Beneficios de la actividad físico-deportiva en niños y niñas con TDAH”. (Pp 63 a 78).

Marlene Margarita Mendoza Yépez, Edison (Tarpuk) Analuiza A. y Lilia Lara Chalá. “Los juegos populares y su aporte didáctico en las clases de Educación física”. (Pp 79 a 93).

Sandra Barbeira Álvarez, Rubén Navarro Patón y José Eugenio Rodríguez Fernández. “Hábitos deportivos y de actividad física en escolares de educación primaria en función de la edad y el género. Orientaciones desde del área de didáctica de la Educación física”. (pp 94 a 111).



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

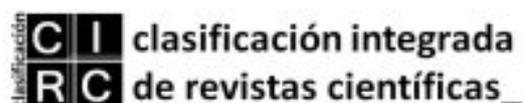
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

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

¿QUÉ SIGNIFICA PROGRAMAR POR “DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ” Y QUÉ VENTAJAS TIENE PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA?

Tanto el actual currículum de Educación Física en Primaria (R.D. 126/2014) como en Secundaria (R.D.1105/2014) están organizados por Dominios de Acción Motriz. En este texto vamos a realizar una serie de reflexiones sobre cómo afecta esto a la programación anual y qué ventajas puede tener para el profesorado de educación física la organización de esta asignatura en torno a “dominios de acción motriz”, en vez de hacerlo en torno a los antiguos “bloques de contenidos”.

El concepto de “*dominio de acción motriz*” es definido por Parlebás (1999; 103) como: “*campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz*”.

Dicho de otra manera, un “Dominio de Acción Motriz” (a partir de ahora: “DAM”) recoge un grupo de actividades físicas y/o situaciones motrices que comparten una misma lógica motriz, un mismo tipo de problemas motrices y, por tanto, un mismo tipo de estrategias o soluciones motrices para tener éxito su realización.

El Grupo de Trabajo de Investigación-Acción de Segovia llevamos algo más de una década generando una programación de EF para Primaria organizada por Dominios de Acción Motriz (DAM) (López et al, 2016; López, Pedraza, Ruano y Sáez, 2016). Nuestro trabajo está basado en una de las propuestas más completas y elaboradas que existen en estos momentos, que es la desarrollada por Larraz (2002, 2009, 2014), que organiza las diferentes actividades motrices a aprender a lo largo de toda la educación primaria en seis grandes grupos (seis DAM), que abarcan todos los tipos de actividad física a los que el alumnado de primaria tiene que enfrentarse, tanto a lo largo de su paso por la escuela como en la vida real, cuando realiza actividad física en su tiempo de ocio, bien de forma libre (en calles, parques y naturaleza), como de forma reglada, en las escuelas y clubs deportivos. Los seis DAM son los siguientes.

- *DAM 1. Situaciones motrices individuales, sin incertidumbre del medio y sin interacción con compañeros ni adversarios. Por ejemplo, atletismo, natación, patinaje, gimnasia, etc.*
- *DAM 2. Situaciones motrices de enfrentamiento uno contra uno en un entorno estable. Por ejemplo, juegos y deportes de lucha, juegos y deportes de palas y raquetas, etc.*
- **DAM 3. Situaciones motrices y actividades físicas cooperativas, cuya finalidad es la cooperación y que se realizan en un entorno estable. Por ejemplo, juegos y retos cooperativos, acrosport, combas colectivas, etc.**
- **DAM 4. Situaciones motrices y actividades físicas de colaboración y oposición en un entorno estable. Yo tengo que colaborar con los compañeros de mi equipo para enfrentarme y superar al equipo contrario. Por ejemplo: juegos tradicionales por equipos, juegos deportivos colectivos, deportes colectivos, etc. Nuestro GT ha modificado la redacción del DAM 4, cambiando la terminología de “cooperación-oposición” (utilizada por Parlebás y Larraz) por la de “colaboración-oposición”, ya que el término “cooperación” implica que no es posible ni el enfrentamiento ni la competición ni la oposición (Velázquez, 2010). Por tanto, desde este punto de vista, lo coherente es denominar a este tipo de situaciones motrices como “actividades físicas de colaboración-oposición”.**
- **DAM 5. Situaciones motrices y actividades físicas con incertidumbre y en un medio externo. Lo que normalmente conocemos como “actividades físicas en el medio natural” (escalada, esquí, orientación, senderismo, piragüismo, etc.).**
- **DAM 6. Situaciones motrices y actividades físicas con finalidad artístico-expresiva y/o rítmico-expresiva. Por ejemplo, expresión corporal, danzas, teatro de sombras, teatro de luz negra, dramatización, artes circenses, combas, etc.**

Larraz considera que estos DAM organizan las seis grandes clases de experiencias corporales que atraviesan la diversidad de prácticas motrices de la EF escolar, mediante el trabajo de los seis tipos de problemas motores diferentes a los que puede enfrentarse el alumnado y las distintas relaciones que pueden darse entre la persona y el entorno físico y humano. Cada uno de los DAM tiene rasgos comunes de lógica interna y responde a un tipo de problema motor. Por tanto, las prácticas motrices de cada dominio pueden considerarse homogéneas. En base a esta realidad, es posible agrupar todos los contenidos de EF en torno a estos seis DAM y organizar y revisar así las programaciones.

Para Larraz (2009), programar en EF por DAM tiene las siguientes ventajas:

- Permite organizar las prácticas de la EF.
- Facilita la elaboración lógica de la programación didáctica de la EF.
- Posibilita organizar de forma coherente los contenidos de los currículos de EF.
- Facilita el aprender a ser personas.
- Determina las competencias específicas de la EF.

Y resume todo esto en una idea principal: *“dan coherencia interna a la educación física”*.

Puede encontrarse un buen número de interesantes propuestas prácticas basadas en los DAM en el blog “Educación Física Escolar”, de Alfredo Larraz (2014): <http://www.educacionfisicaescolar.es/>, así como en la web del grupo de investigación “Educación Física y Promoción de la Actividad Física” (EFYPAF): <http://efypaf.unizar.es/recursos/dominiosAF.html#organizaciondominios>, y en algunas publicaciones del grupo de trabajo de Segovia (Barba y López, 2006; López et al, 2016; López, Pedraza, Ruano y Sáez, 2016; Monjas et al. 2006; Manrique, Vacas y Gonzalo, 2011).

Nosotros entendemos que agrupar las experiencias motrices por rasgos comunes (como los DAM) nos ayuda al profesorado de educación física a conseguir los siguientes aspectos:

- Que el docente de EF pueda organizar de forma lógica sus programaciones. Trabajando de esta manera sé que todos los años tengo que trabajar los seis DAM y proporcionar a mi alumnado experiencias sobre ellos; además, a lo largo de los diferentes cursos tengo que ir planificando y ofreciendo diferentes experiencias y diferentes aprendizajes dentro de cada uno de los DAM;
- Equilibrar los contenidos de aprendizaje, pues puedo calcular cuánta importancia y qué número de sesiones dedicar a cada DAM en función del curso; pero siempre teniendo en cuenta que al menos tengo que trabajar todos los DAM en todos los cursos;
- Garantizar que el alumnado tenga diferentes experiencias motrices de cada uno de los DAM a lo largo de toda su etapa formativa, de forma que se enriquezca notablemente su bagaje motor y su cultura motriz, lo cual ayudará a aumentar la posible adherencia a la realización de actividad física regular.

Por tanto, trabajar con una programación por DAM durante los seis cursos de educación primaria me ayudará mucho a conseguir un perfil de alumnado muy bien formado en nuestra área al terminar la etapa educativa; con un amplio bagaje motor en los grandes tipos de DAM a los que puede enfrentarse en la vida real y con una amplia cultura motriz sobre las actividades físicas socialmente relevantes en el contexto en el que vive. Son dos aspectos que ayudan notablemente a la hora de que nuestro alumnado desarrolle una adecuada competencia motriz a lo largo de su paso por la educación primaria.

Reconocemos que es complejo conseguir un equilibrio en el desarrollo de los contenidos de educación física, especialmente si no tomamos como referencia una clasificación lógica. A través de los DAM podemos seleccionar contenidos para secuenciar por niveles educativos; consiguiendo de este modo, afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje más satisfactorio para todas las personas implicadas en él.

En los dos trabajos ya citados (López et al, 2016; López, Pedraza, Ruano y Sáez, 2016) puede encontrarse la solución concreta que un grupo de profesores de educación física ha encontrado para secuenciar todas las unidades didácticas y

contenidos de aprendizaje a trabajar con su alumnado a lo largo de los seis cursos de educación primaria, cumpliendo los tres puntos que acabamos de explicar. No es una simple receta, ni algo fijo e inalterable. Es simplemente la programación con la que estamos trabajando en estos momentos, después de más de diez años generando material curricular y cambiando la programación poco a poco, año tras año, intentando mejorar los puntos débiles que vamos detectando en ella. Lógicamente, está adaptada a nuestro contexto social y geográfico, a nuestro clima (con otoños cortos, suaves y normalmente lluviosos; inviernos largos y muy fríos; primaveras breves y variables y veranos muy cálidos). Seguro que si trabajáramos en otras comunidades y otros climas la programación sería diferente.

Programar por DAM nos ayuda a poder responder a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué es lo que deben de aprender nuestro alumnado a lo largo de ese curso escolar?
- En el caso de que ya estemos fijos en el mismo centro durante varios años: ¿qué es lo que queremos que aprenda nuestro alumnado durante cada curso y durante toda la etapa?
- ¿Con qué tipo de actividades y contenidos queremos generar dichos aprendizajes en nuestros alumnos y alumnas?
- ¿Qué estándares de aprendizaje tenemos que marcarnos?
- ¿Qué conocimientos, capacidades y competencias debería adquirir un alumno en EF a lo largo de un curso escolar? , ¿Y a lo largo de toda la etapa de primaria?

Intentar dar respuesta a estas cuestiones, inquietudes e intereses es lo que nos ha hecho reflexionar y evolucionar como grupo, y como docentes, a la hora de organizar, temporalizar y secuenciar toda nuestra programación en educación física.

El actual currículum oficial de EF para primaria está basado en gran medida en los DAM como bloques de contenidos (RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria). Este currículo organiza los bloques de contenidos para el área de Educación Física en torno a diferentes situaciones motrices (lo que hemos venido llamando: DAM), pero estableciendo solo cinco bloques, al fusionar los DAM 3 y 4 en un único bloque, perdiendo de esta manera la lógica interna que los diferencia.

Aunque el hecho de que este Real Decreto organice los bloques de contenido en torno a los DAM supone un considerable avance respecto a los anteriores, tiene varios aspectos que pueden ser cuestionables:

No nos parece correcto juntar en un mismo DAM dos tipos de actividad física que tienen lógicas internas de acción tan diferentes (actividades cooperativas y actividades de colaboración-oposición). En la primera no existe incertidumbre con el adversario, hasta el punto de que ni siquiera hay adversario. En la segunda existe incertidumbre constante, tanto en el adversario como en nuestros propios compañeros de equipo. Por tanto, se trata de enfrentarse a dos problemas motrices completamente diferentes entre sí, con finalidad y lógica interna distintas y, en

algunos casos, opuestas. En el caso de actividades físicas cooperativas y los retos cooperativos, la finalidad es conseguir un objetivo común, sin oposición de nadie ni a nadie; conseguir el reto solo depende del propio grupo, pero no hay ganadores ni perdedores. En cambio, en las actividades de colaboración-oposición la finalidad es colaborar con tus compañeros para vencer al equipo contrario. Esto introduce una fuerte incertidumbre en todo el desarrollo del juego y altera profundamente la vivencia emocional, dado que sí hay ganadores y perdedores.

Por otra parte, en el currículum de EF que establece este Real Decreto se aprecian muchas incoherencias entre los bloques de contenidos respecto a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Se percibe de forma clara que los criterios de evaluación y estándares no siguen el mismo criterio de los bloques de contenidos. Mientras los contenidos se han estructurado de acuerdo a los DAM (a pesar del error ya señalado), los criterios de evaluación y los estándares reflejan la clasificación de bloques de contenidos del anterior currículum de 2006 (el cuerpo imagen y percepción, salud, habilidades y destrezas, expresión y comunicación y juegos y deportes). Por tanto, existe una fuerte incoherencia interna, dado que no existe una correspondencia lógica entre los bloques de contenidos y los criterios de evaluación. Pueden encontrarse análisis críticos de estas incoherencias en Julián et al. (2016) y López et al. (2016).

Capítulo aparte merecen los diseños curriculares que posteriormente han ido elaborando las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas. Aunque siempre hay magníficas excepciones, como la generada en Aragón (Orden de 16 de junio de 2014, BOA 20/07/2014), la mayoría no han entendido las cuestiones básicas de la nueva propuesta y han vuelto a reproducir los antiguos bloques de contenidos de las últimas leyes educativas, en algunos casos con extraños juegos de palabras que lo único que demuestran es su falta de comprensión de la nueva propuesta. Un interesante análisis de esta problemática puede encontrarse en Julián et al. (2016).

Una vez más, el camino por lograr generar una educación física más coherente y rigurosa, centrada en el desarrollo de aprendizajes relevantes para nuestro alumnado a lo largo de su vida, parece seguir encontrando múltiples piedras y obstáculos en el camino. Habrá que seguir trabajando con paciencia y con la firme finalidad de dotar de sentido educativo al trabajo que, día a día, muchos profesionales de la educación física realizan en los colegios de este país.

Víctor Manuel López Pastor.

Facultad de Educación de Segovia
(Universidad de Valladolid)
vlopez@mpc.uva.es

REFERENCIAS:

Barba, J. J. & López, V. M. (Coords.) (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larraz Urgelés, A. (2002). Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón. Educación Primaria: Educación Física. (consultado 5-5-2008) (http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf).

Larraz Urgelés, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria. Tándem. Didáctica de la Educación Física, 29, 45-63.

Larraz Urgelés, A. (2014). Blog "Educación Física Escolar". En: <http://www.educacionfisicaescolar.es/>

López Pastor, 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 Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 16, 36-40.

López-Pastor, V. M.; Pedraza, M.; Ruano, C.; Saez, J. (coords.) (2016). Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física en Primaria. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M.; Ruano, C.; Hernangómez, A., y otros (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 270279. (www.retos.org).

Manrique, J. C.; Vacas, R., Gonzalo, A. (Coord.) (2011). Las habilidades físicas básicas: una buena oportunidad para la cooperación. Unidades didácticas y experiencias en educación primaria. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Monjas Aguado, R. (Coord.) (2006). La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo. Experiencias y materiales curriculares. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Velázquez, C. (coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona: Inde.

Velázquez, C. (2015). "Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención". Retos de la Actividad Física y el Deporte, 28, 234-239.



Revista Digital de Educación Física

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

LA TAREA COMPETENCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Juan José Pérez Soto

Profesor asociado de la Universidad de Murcia (España)
Email: jupeso@hotmail.com

Andrés Rosa Guillamón

Maestro de Educación Física del C.B.M. Micaela Sanz Verde de Archena (Murcia-España)
Email: andres.rosa@um.es

Eliseo García Cantó

Profesor asociado de la Universidad de Murcia (España)
Email: eliseo.garcia@um.es

RESUMEN

Diversos cambios se están produciendo en la legislación educativa enfocados hacia un trabajo más competencial e integrado de los aprendizajes en todo el sistema. El cambio en el estilo de docencia reside en la metodología del docente, y más concretamente en las tareas que se llevan a cabo dentro de las sesiones. Para integrar aprendizajes prácticos y que conlleven la movilización de competencias, es necesario adoptar un nuevo enfoque en el área de Educación Física, y es ahí donde surge el concepto de tarea competencial. Las tareas competenciales poseerán las siguientes características: darán respuesta a las necesidades del alumnado, supondrán un reto o desafío, conllevarán reflexión e investigación, permitirán la aplicación del aprendizaje obtenido a diversos contextos y lo más importante, deberán de movilizar varias competencias de forma simultánea. En el presente artículo se expone un ejemplo de tarea competencial preparada para primer tramo de educación primaria del sistema educativo español.

PALABRAS CLAVE: legislación educativa; competencias; Educación física; programación didáctica.

1. INTRODUCCIÓN.

Diversos cambios se están produciendo en los últimos años en el sistema educativo español bajo el objetivo de mejorar las competencias del alumnado. La principal novedad ha sido la implantación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). El objetivo de esta ley, ha sido el de mejorar el rendimiento escolar del alumnado, ante la elevada tasa de abandono escolar temprano, y obtener mejores resultados en los informes comparativos a nivel nacional y europeo, más concretamente en el informe PISA.

Dicho informe, evalúa al alumnado en base a las competencias clave, que son aquellas que todo ciudadano europeo debe cumplir para el correcto desarrollo personal y global dentro de la sociedad (Parlamento Europeo, 2006). De ese modo, las leyes de educación contemplan las competencias como ejes vertebradores dentro de los objetivos a cumplir en el currículo. La pasada Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), ya contemplaba de manera precisa las competencias dando una explicación de cómo debían de contribuir los docentes dentro de su área al desarrollo de las mismas. Sin embargo, con la nueva ley el papel de las competencias parece ser aun más relevante, hallándose dentro de los estándares de aprendizaje, que son el nuevo elemento curricular destinado a operativizar la evaluación.

La Educación primaria se sitúa en un punto intermedio en el camino hacia la consecución de las competencias, no se tratará de aplicar planteamientos tan globalizadores como en infantil, ni propuestas tan concretas, directas y específicas como en secundaria (Escamilla, 2008). De igual modo, no se debe relacionar una asignatura con el desarrollo de una competencia. Todas las asignaturas han de contribuir en menor o mayor medida al desarrollo de las competencias. Por ello, pese a la priorización que se establece de la competencia en comunicación lingüística y matemática en la legislación educativa, ambas han de ser tratadas desde todas las áreas.

Entre las competencias observadas, no se observa ninguna destinada al desarrollo específico de la competencia motora. Respecto a esto, Pérez-Soto y García-Cantó (2013) afirmaban que la Educación Física debe de contribuir transversalmente a todas las competencias, empleando la motricidad para generar aprendizaje y aprovechando así la variedad de situaciones y encuentros que se desarrollan dentro de las sesiones.

En esa línea, Blázquez y Sebastiani (2009), establecían la relación de las competencias con el área de Educación Física en los siguientes 4 puntos:

- Desarrollo personal, cuidado del propio cuerpo, reflexionar sobre el sentido y beneficios de la actividad física, la gestión del cuerpo y la conducta motriz.
- Contenidos enfocados hacia el bienestar personal y a promover una vida más saludable.
- Empleo de la competencia comunicativa mediante la experimentación del cuerpo, el movimiento, la comunicación de sentimientos y emociones individuales, el gesto y el movimiento, etc.

- Desarrollo de la competencia social, centrada en las relaciones interpersonales, por medio de valores como aceptación, respeto, cooperación o contacto personal.

Bajo el mismo enfoque, Martín y Puig (2007) afirman que el cambio para aplicar los aprendizajes competenciales radica en la creación de las tareas y en la forma de aplicar las enseñanzas del educador. Por tanto, además de establecer adecuados planteamientos conceptuales, habrá que diseñar nuevas tareas educativas que desarrollen las competencias (Barranchina y cols., 2016).

El presente trabajo realiza una conceptualización del término tarea competencial en el área de Educación Física, aportando un ejemplo de tarea aplicable en segundo tramo, y enmarcada dentro del actual Real Decreto 126/2014 de currículo de educación primaria.

2. METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo (Real Decreto 126/2014).

En este sentido, Martín y Puig (2007) afirmaban que el cambio para aplicar los aprendizajes competenciales radica en la creación de las tareas y en la forma de aplicar las enseñanzas del educador. Zabala y Arnau (2014) exponen distintas actividades para desarrollar actuaciones competenciales. En ese sentido se puede observar:

- Método de proyectos: indicado para realizar o construir un objeto.
- Centros de interés: indicado para conocer un tema en profundidad.
- Investigación del medio: investigar sobre algún aspecto conflictivo del medio.
- Proyectos de trabajos globales: conocer un tema en profundidad y presentarlo.
- Estudio de casos: analizar un ejemplo en acción.
- Aprendizaje basado en problemas: búsqueda de soluciones antes situaciones problema.
- Role-playing: ponerse en el lugar de otros (personajes o grupos).
- Simulaciones: dominar procesos de más complejidad a través de la práctica.
- Aprendizaje servicio: realizar un servicio a la comunidad para mejorarla.
- Aprendizaje productivo: construir un producto propio de un ámbito profesional.

En cualquier caso, para que un aprendizaje sea competencial en plenitud, siguiendo lo expuesto por la nueva legislación educativa, parece tener que cumplir

con varias premisas de forma simultánea. Así, las actividades de aprendizaje deberían ser predominantemente integradas, conllevando la movilización de varias competencias al mismo tiempo para su consecución; se debería propiciar la aplicación de aprendizaje en distintos contextos; la reflexión e investigación tendrían que estar presentes; y por último las tareas deben de suponer retos para el alumnado, respondiendo a inquietudes y necesidades que posean.

En Educación Física, pocas son las aproximaciones que se han hecho para llevar a cabo metodologías competenciales. Por un lado, las metodologías de aprendizaje cooperativo (Carbonero, Prat y Ventura, 2014) parecen acercarse a los que persiguen las competencias, sin embargo, no cumplen con todas las premisas deseadas para aprendizajes competenciales.

Carrera (2015), realiza una aproximación a ejercicios o tareas competenciales bajo el concepto de “tarea integrada”, definiéndola como: *el conjunto de actividades orientadas a la resolución de una situación-problema, en la que se trabajan más de una competencia clave y en la que interviene más de un área de conocimiento, y cuyo fin se plasma en un producto final (significativo y funcional para el alumno/a).*

El autor afirma que el objetivo final de las tareas integradas sería que el alumnado realice una producción y no una mera imitación o reproducción, construyendo su propio conocimiento en base a una progresión de actividades parciales e intercambio de experiencias mediante estructuras de aprendizaje cooperativo.

De esta manera, la tarea competencial, además de lo definido por Carrera (2015), debe de suponer un reto o desafío para el alumnado, conllevando investigación y aplicación del aprendizaje de clase.

3. LA TAREA COMPETENCIAL

Por tanto, el término tarea competencial se puede definir como: *“aquella tarea que da respuesta a las necesidades del alumnado, supone un reto o desafío, conlleva reflexión e investigación, permite la aplicación del aprendizaje previo y lo más importante, moviliza varias competencias en el mismo contexto”.* En la figura 1. se puede apreciar con más detalle:



Figura 1. Componentes de la tarea competencial.

A continuación se presenta una tarea competencial elaborada desde el área de Educación Física y enfocada al *tercer curso* del primer tramo de educación primaria. En la misma, el alumnado tendrá que leer y analizar un folleto publicitario sobre una carrera deportiva solidaria (figura 2). Tras ello, deberán de responder a unas preguntas (tabla 1). La última pregunta, se formula relacionada con una aplicación práctica y concreta del área de Educación Física, en este caso relacionada con el fomento de la actividad física en el colegio y en los recreos.

Asimismo, una actividad que se realizará en pista en la sesión de Educación Física, y que forma parte del conjunto de la tarea competencial, será la de preparación de la carrera que van a realizar, mostrándoles el recorrido aproximado delimitado en la pista y realizándolo de forma dosificada e individualizada. El objetivo será que cada uno reconozca y adapte su ritmo, intentando no parar en todo el recorrido.

<p style="text-align: center;">I CARRERA ESCOLAR SOLIDARIA CEIP COLEGIO PÚBLICO</p> <p style="text-align: center;">29 de enero de 2016</p> <p style="text-align: center;">!!! Participa en la I Carrera Escolar Solidaria!!!</p> <p>Tendrá lugar el próximo viernes, 29 de enero, a las 10h00 (Entre las 10h y las 11h30)</p> <p>La salida y la meta estarán situadas en el antiguo campo de fútbol municipal de Archena (entre el CEIP Micaela Sanz Verde y el CEIP Nuestra Señora de la Fuensanta)</p> <p style="text-align: center;">LA CARRERA</p> <p>Los objetivos son: a) fomentar valores de solidaridad, integración social, convivencia y amistad; b) favorecer patrones de actividad física habitual; c) integrar a toda la comunidad educativa de nuestro centro; y, d) seguir estrechando lazos de unión y colaboración con el CEIP Colegio Público.</p> <p style="text-align: center;">SOLIDARIDAD</p> <p>Los fondos que se recauden irán destinados a la Asociación de Personas con Discapacidad. Se puede colaborar con un euro solidario a través de las huchas solidarias que estarán habilitadas en secretaría de nuestro centro.</p> <p style="text-align: center;">INSCRIPCIONES PARA PROFESORES, PADRES Y MADRES</p> <p>Se puede realizar la inscripción en un libro habilitado en secretaría del CEIP Colegio Público.</p> <p style="text-align: center;">CATEGORÍAS (No hay distinción por género o sexo)</p> <p>La carrera se realizará por categorías teniendo diferentes recorridos y horarios dependiendo de la edad.</p> <p>Chupetines (Infantil 3 y 4 años): 100m.</p> <p>Mini-benjamín (Infantil 5 años): 400m.</p> <p>Pre-benjamín (1.º y 2.º de primaria): 600m.</p> <p>Benjamín (3.º y 4.º de primaria): 800m.</p>	<p style="font-size: 1.2em;">I CARRERA ESCOLAR SOLIDARIA CEIP COLEGIO PÚBLICO</p>  <p style="font-size: 1.2em;">VIERNES 29 DE ENERO, 10H00 ANTIGUO CAMPO MUNICIPAL DE FÚTBOL</p>
--	---

Figura 2. Folleto de la Tarea Competencial.

En base a lo entendido en el folleto y apoyándose en el mismo, las veces que sea necesario, el alumno tendrá que responder a las preguntas.

Tabla 1. Preguntas de la Tarea Competencial.

Una vez leído y analizado el folleto, responde a las siguientes cuestiones:

1. La Carrera Solidaria se va a realizar el próximo viernes 29 de enero, entre las 10h00 y las 11h30 de la mañana. ¿Cuántos minutos hay exactamente entre las 10h00 y las 11h30?

2. La Carrera Solidaria tiene unos objetivos. Escribe al menos uno.

3. Encuentra en el folleto 2 nombres comunes y 2 nombres propios.

4. ¿Qué es para ti la solidaridad? Describe qué podrías hacer para ser solidario.

5. ¿Quién puede inscribirse en esta actividad? Rodea la respuesta correcta:
a) Los niños y niñas del colegio. b) Los padres. c) Los/as maestros/as. d) Los niños y niñas del colegio, los padres y los/as maestros/as.

6. De las diversas categorías de la carrera, ¿en qué modalidad vas a participar? Rodea la respuesta correcta:
a) Chupetines. b) Mini-benjamín. c) Pre-benjamín. d) Benjamín. e) Alevín.

7. ¿Qué distancia vas a correr en tu categoría o modalidad? ¿Podrías pasar esa distancia de metros a Kilómetros?

8. Correr supone un esfuerzo que nos hace tener un corazón fuerte, ¿podrías decir actividades físicas que nos sirvan para mejorar nuestro corazón?

9. ¿Qué deporte se practica en el lugar dónde vamos a realizar la carrera? Busca en Google 3 reglas del deporte que se practica donde vamos a realizar la carrera.

10. Dibuja un símbolo que anime a los niños y niñas de nuestro centro a practicar más actividad física y deporte en el colegio y en los recreos.

Para la creación de esta tarea, el docente tendrá que observar si se cumplen los componentes que toda tarea competencial debe de contener, en este caso, se analizan de la siguiente forma:

- **Responde a los intereses del alumnado:** el alumnado participará en la carrera junto a toda la comunidad educativa, habiéndose creado una concienciación en torno a los hábitos saludables de actividad física desde comienzo de curso. Por ello se decide, contribuir a la causa solidaria mediante una carrera.
- **Reto o desafío:** es la primera vez que participan en una carrera formalmente organizada, y genera expectación en ellos. El aspecto de competir también despierta interés en la mayoría.
- **Reflexión e investigación:** las preguntas están hechas a conciencia para que el alumno indague e investigue distintos aspectos.

- Aplicación de aprendizaje previo: algunas preguntas van dirigidas a aplicar en el contexto de la carrera aprendizajes matemáticos, lingüísticos o propios de la actividad físico-deportiva.
- Moviliza varias competencias: la competencia de aprender a aprender, matemática, lingüística, y social y cívica se ven movilizadas en la tarea.

Una vez concluida la carrera, el docente de Educación Física, debe de propiciar la reflexión del alumnado en torno a la tarea, para terminar así de consolidar los aprendizajes.

4. EVALUACIÓN DE LA TAREA COMPETENCIAL.

En base a la legislación educativa actual, la tarea competencial se debe de evaluar siguiendo los Estándares de Aprendizaje. Estos elementos curriculares llevan intrínsecos las competencias desarrolladas. Así, desde un punto de vista multidisciplinar, esta tarea debería de ser evaluada desde las distintas áreas. Sin embargo, en el presente artículo nos vamos a centrar exclusivamente en los criterios y estándares de aprendizaje evaluables desde el área de Educación Física del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Criterio de Evaluación	
4. Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades motrices de todo tipo.	
Estándar de Aprendizaje	Competencia
4.2. Aplica conocimientos de otras áreas al ámbito motor.	AA
Criterio de Evaluación	
5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación sobre la salud y el bienestar.	
Estándar de Aprendizaje	Competencia
5.2. Identifica efectos beneficiosos del ejercicio físico para la salud.	CSC
Criterio de Evaluación	
6. Regular y dosificar la intensidad y duración del esfuerzo.	
Estándar de Aprendizaje	Competencia
6.1. Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad	AA, CMCT
Criterio de Evaluación	
12. Extraer y elaborar información relacionada con temas de interés para compartirla, utilizando fuentes de Información determinadas y haciendo uso de las	

tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.

Estándar de Aprendizaje	Competencia
12.1. Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información que se le solicita.	CDIG
12.2. Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas, con orden, estructura y limpieza.	CL, SIEE, CDIG
12.3. Expone sus ideas, se expresa en diferentes situaciones, respetando las opiniones de los demás.	CL, CSC

Criterio de Evaluación

13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros, en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés.

Estándar de Aprendizaje	Competencia
13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz.	AA
13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores sencillos con espontaneidad y creatividad.	SIEE

Leyenda: AA: aprender a aprender; CSC: competencia social y cívica; CMCT: competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; CDIG: competencia digital; CL: competencia lingüística; SIEE: sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Finalmente, en base a los estándares asociados a la tarea, los docentes deben de elegir el procedimiento de registro y de calificación que utilizan para instrumentalizar la evaluación de la tarea competencial.

5. CONCLUSIONES.

Las tareas competenciales se enmarcan en el contexto de una educación global, contextualizada e interdisciplinar. Los docentes de las distintas áreas, podrían propiciar aprendizaje más competencial si coordinasen bajo el mismo proyecto, las distintas habilidades, procedimientos, conceptos o actitudes que emanan de las distintas áreas curriculares.

La legislación educativa actual invita al cambio y el alumnado parece estar expectante de nuevos aprendizajes que generen emoción, se acerquen a sus intereses y les permitan aplicar los conceptos aprendidos.

Las tareas competenciales proponen ese cambio, futuros estudios deberán de evaluar si dichas tareas son aplicables y efectivas en distintos etapas y niveles. Del mismo modo, también se debe examinar la aceptación de los docentes a este nuevo enfoque metodológico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Barranchina, J., Blández, J., Blázquez, D., Camerino, O., Castañer, M., Rubio, L., Sáez, U. & Sebastiani, E. (2016). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: Inde.

Blázquez, D. & Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.

Carbonero, L., Prat, M. & Ventura, C. (2014). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes, ¿una alternativa metodológica para la educación física de la escuela primaria? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 5 (29), 42-56.

Carrera, D. (2015). Tareas integradas: características. La aportación desde el área de la educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 6 (35), 161-175.

Comisión de las Comunidades Europeas (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea. Extraído de:

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf)

Escamila, A. (2008). *Competencias Básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). PISA 2012, informe español. Número 21, diciembre de 2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Extraído de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Extraído de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

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

Martín, X. & Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Grao.

Pérez-Soto, J. J. & García-Canto, E. (2013). Competencias básicas y Educación Física en primaria: una aclaración conceptual. *Trances*, 5(3), 229-250.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52 de 1 marzo de 2014, páginas 19349 a 19420. Extraído de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Grao.

Fecha de recepción: 20/10/2016

Fecha de aceptación: 9/11/2016



Revista Digital de Educación Física

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

EFFECTO DE UNA TEMPORADA DE EDUCACIÓN DEPORTIVA DEDICADA AL MIMO EN LA AUTORREGULACIÓN (EVALUACIÓN), LA DIVERSIÓN Y LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO

Antonio Méndez Giménez

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad de Oviedo. España
Email: mendezantonio@uniovi.es

Diego Martínez de Ojeda Pérez

CEIP Profesor Enrique Tierno (Lobosillo, Murcia)
Email: diegomop@yahoo.es

Juan José Valverde Pérez

CEIP Profesor Enrique Tierno (Lobosillo, Murcia)
Email: valver8181@gmail.com

RESUMEN

Se examinaron los efectos del modelo de Educación Deportiva (ED) durante el desarrollo de una temporada de mimo en la autorregulación (evaluación), diversión, y competencia percibida y real del alumnado mediante una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa. Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos niveles de tratamiento y medidas pretest-postest. Participaron 71 estudiantes (36 varones y 35 mujeres) de 6º curso de Educación Primaria, con una media de 11,44 años de edad, distribuidos en dos grupos: experimental y control. Adicionalmente, en el grupo experimental se analizaron grabaciones de vídeo, el diario del docente, y las entrevistas a estudiantes y al profesor. Los estudiantes del modelo ED obtuvieron mejoras significativas en todas las variables dependientes, superando a las del grupo control. Los análisis cualitativos confirmaron esos resultados. Estos hallazgos extienden la evidencia sobre el modelo ED al abordar un contenido poco explorado en el marco de la expresión corporal.

PALABRAS CLAVE:

Educación Deportiva; autorregulación; mimo; expresión corporal; entusiasmo competencia.

1. INTRODUCCIÓN.

La investigación educativa ha mostrado que la intervención docente, la metodología y las estrategias de enseñanza constituyen elementos determinantes en el logro de los objetivos de aprendizaje (Piéron, 2005; Rink, 2005; Silverman, 2005). En el contexto de la Educación Física, Metzler (2005) enfatizó el papel de los modelos de enseñanza, entendidos como planes o patrones que ayudan a dar forma al currículo, enmarcan las unidades didácticas, y delimitan las actividades y materiales. Los modelos de enseñanza dan cohesión a la unidad didáctica e incluyen todas las funciones de planificación, desarrollo y evaluación, teniendo en cuenta marcos teóricos, objetivos de aprendizaje, contextos de enseñanza, contenidos, organización y control de la clase, estrategias y estilos de enseñanza (Méndez-Giménez, 2009). Entre los modelos de enseñanza más investigados en las últimas décadas se encuentra el modelo de Educación Deportiva (ED; Siedentop, 1994). Este modelo pretende generar prácticas deportivas auténticas en el ámbito escolar, y promueve que el alumnado sea competente, se entusiasme con la práctica, adquiera cultura deportiva, y disponga de las mismas oportunidades de práctica con independencia del género (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011). Básicamente, el modelo de ED reproduce en el contexto escolar 6 características esenciales del deporte: planificación de la unidad didáctica emulando temporadas deportivas, fomento de la afiliación entre los miembros de cada equipo, asignación de roles (responsabilidades) rotativos, registro de datos, estímulo de un ambiente festivo, competición formal, y organización de un evento final (Méndez-Giménez, 2014).

La profusa investigación sobre la implementación del modelo de ED ha enfatizado efectos positivos en diversas variables de resultado entre los estudiantes, como el aumento de del entusiasmo y la motivación. Así, el estudio de Wallhead, Hagger y Smith (2010) concluyó que el modelo de ED favorece la autonomía en el alumnado de primaria y secundaria, e impulsa el interés por la práctica deportiva extraescolar. En la misma línea, los estudios de Alexander y Luckman (2001), Carlson y Hastie (1997), Wallhead y Ntoumanis (2004), o Kinchin, Macphail y Ni Chroinin (2009), muestran el efecto positivo sobre el entusiasmo y la motivación que genera la experiencia con el modelo de ED. Igualmente, se han constatado efectos positivos del modelo sobre la competencia del alumnado en diversos contenidos deportivos como el rugby (Browne, Carlson, y Hastie, 2004), bádminton (Hastie, Sinelnikov y Guarino, 2009), baloncesto (Ormond, DeMarco, Smith y Fischer, 1995), voleibol (Pritchard, Hawkins, Wiegand y Metzler, 2008), atletismo (Pereira, Hastie, Araújo, Farias, Rolim, y Mesquita, 2015), o balón prisionero (Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda, 2010; Gutiérrez, García, Chaparro, y Fernández, 2014), así como en el acondicionamiento físico (Hastie, Sluder, Buchanan, y Wadsworth, 2009). Sin embargo, hasta la fecha no se han publicado informes de estudios que analicen los efectos del modelo de ED en contenidos de expresión corporal, como el mimo, y hasta donde sabemos, tampoco se han realizado investigaciones que examinen el impacto del modelo sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Una teoría que ha demostrado jugar un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado es la teoría de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2006, 2008). Se refiere a los procesos auto-dirigidos que ayudan a los estudiantes a aprender de manera más efectiva (Zimmerman, 2008).

Los aprendices auto-regulados encaran sus tareas de aprendizaje de forma proactiva, es decir, demostrando iniciativa personal, perseverancia y habilidades de adaptación, las cuales se originan a partir de estrategias metacognitivas favorables y creencias motivacionales (Zimmerman, 2006, 2008). En línea con los estudios sobre competencia percibida y motivación, esta teoría argumenta que los estudiantes que auto-regulan su aprendizaje son proactivos en términos del esfuerzo por aprender. Esta tendencia a adoptar un enfoque proactivo para el aprendizaje puede estar relacionada con el logro en múltiples dominios (por ejemplo, la competencia deportiva y/o el rendimiento académico); la autorregulación del aprendizaje podría ser uno de los factores subyacentes a este hallazgo. Los estudiantes auto-regulados toman conciencia de sus limitaciones y posibilidades, profundizan en el conocimiento de sí mismos y reflexionan sobre su progreso en el aprendizaje. Este proceso, les genera un alto nivel de entusiasmo y motivación (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoolidis, y Kouli, 2006; Zimmerman, 2006) y, por ende, un incremento en la motivación por mejorar su metodología de aprendizaje, aspecto que diferentes autores señalan como factores determinantes para obtener mejores resultados académicos (Nota, Soresi, y Zimmerman, 2004; Schunk, 2005; Zimmerman, 2006). Recientemente, Toering, Elferink-Gemser, Jonker, van Heuvelen, y Visscher (2012), han comprobado la estructura factorial de la autorregulación en el contexto físico-deportivo y han señalado 6 dimensiones: planificación, autocontrol, evaluación, reflexión, esfuerzo y autoeficacia.

Teniendo en cuenta estos antecedentes y las lagunas de investigación detectadas, el presente estudio analizó los efectos del modelo de ED durante el desarrollo de una temporada de mimo sobre la autorregulación (evaluación), la diversión y la competencia percibida del alumnado de primaria, desde la doble perspectiva del docente y del estudiante. Se estimó que una perspectiva de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), y una triangulación de datos permitiría una mayor profundidad y claridad explicativa. Se hipotetizó que el modelo de ED podría ayudar a los estudiantes a percibirse más competentes y a mejorar su competencia real, aumentaría su nivel de diversión y mejoraría su proceso de auto-regulación al abordar un contenido no deportivo, como es el mimo, dentro del bloque de expresión corporal.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES.

Participaron 71 estudiantes (36 varones y 35 mujeres) de 6º curso de Educación Primaria de 5 colegios diferentes del sur de España, con una media de 11,44 años de edad (DT = ,58), distribuidos en dos grupos: experimental y control.

2.2.1. Grupo experimental. El grupo experimental estuvo compuesto por 24 estudiantes (13 varones y 11 mujeres) que habían tenido varias experiencias con el modelo de ED (en deportes de equipo e individuales). Su profesor de educación física les había impartido clase durante cinco cursos escolares (desde que iban a segundo de educación primaria) y contaba con 11 años de experiencia, dos de ellos aplicando el modelo en contenidos deportivos.

2.2.2. Grupos control. Al mismo tiempo, se seleccionó al azar a 47 estudiantes de 4 grupos de clase y centros escolares diferentes, que conformaron el grupo control. Todos ellos recibieron sus clases de educación física bajo las mismas circunstancias temporales y contextuales que el grupo experimental, pero sin el empleo del modelo de ED. En tres grupos-clase, las unidades didácticas fueron dirigidas a la iniciación deportiva: fútbol-sala (6 varones y 8 mujeres), y la balonmano (7 varones y 7 mujeres), y en otro grupo, el contenido era de orientación (10 varones y 9 mujeres).

2.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO.

Se solicitaron los permisos en los centros y se obtuvo consentimiento informado. Se realizó un diseño cuasi-experimental intragrupo e intergrupo con muestreo no probabilístico por conveniencia (Thomas, Nelson y Silverman, 2011). La experiencia consistió en la implementación de una unidad didáctica de mimo con una duración de 12 sesiones de 60 minutos cada una, siguiendo las premisas del modelo de ED detalladas en la Tabla 1, en la que intervinieron cuatro grupos de 6 estudiantes elegidos mediante “elección a ciegas” (Siedentop et al., 2011).

Tabla 1. Fases, contenidos y roles del docente/alumnado en la temporada de mimo.

Fases de la unidad/sesiones	Contenido	Papel del profesor	Papel del alumno
Introdutoria (1)	Afiliación a los distintos equipos. Explicación de roles. Asignación de roles.	Líder de clase. Dirige la selección de equipos. Explica el proceso y los distintos roles.	Escuchar y comprender las explicaciones. Elección y afiliación a los equipos. Elección del rol a desempeñar durante el resto de la unidad.
Dirigida (2-4)	Trabajo de rutinas de mimo (tirar de la cuerda, coger objetos, etc.). Actividades generales de expresión corporal y facial. Aprendizaje y práctica de los roles específicos.	Líder de la clase. Explicación de rutinas a realizar.	Seguir las pautas que marca el docente. Interiorizar los roles y desempeñarlos correctamente. Práctica de rutinas aprendidas.
Práctica autónoma (5-11)	Práctica autónoma de rutinas. Inicio, desarrollo y ensayo de la obra a desempeñar (respetando las rutinas y los ítems evaluables). Práctica y aprendizaje del <i>Duty-Team</i> *. Hoja de observación y valoración. Auto-evaluación y corrección de errores.	Da orientaciones al <i>Duty Team</i> *. Pasa de líder de clase a supervisor, interviniendo en caso necesario.	Práctica autónoma a través del estudiante director. Comienzan el aprendizaje e implementan los roles de <i>Duty Team</i> *. Agentes activos en el proceso de evaluación.
Competición y evento final (12)	Representación final de la obra de mimo. Autoevaluación y heteroevaluación. Entrega de diplomas y	Coordinador general del evento final. Maestro de ceremonias.	Actores principales, <i>Duty Team</i> *, organizadores de las obras. Agentes activos en el proceso de evaluación.

cierre de temporada.

Público responsable ante el resto de obras.
Reciben diplomas acreditativos.

**DutyTeam*: Equipo que tiene la responsabilidad de hacer de jurado en las representaciones.

Se realizaron tres grabaciones durante la temporada de ED con la finalidad de que los estudiantes autoevaluaran sus progresos. Los estudiantes observaron los vídeos y realizaron registros sobre la actuación tras la primera y segunda grabación, al objeto de realizar los ajustes que considerasen oportunos. Tras la tercera grabación tuvieron que autoevaluarse y ser evaluados por otros grupos, así como reflexionar sobre el resultado final. En la Figura 1 se sintetiza este proceso.

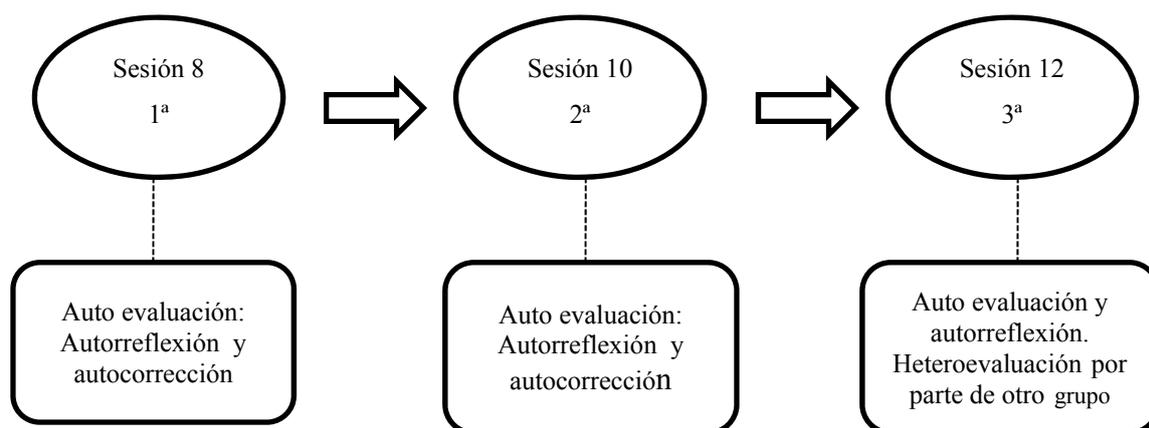


Figura 1. Fases de la grabación en vídeo y finalidad

De la misma forma se diseñaron roles específicos del contenido a tratar. Así, los estudiantes asumieron tres roles cada uno: rol de actor, rol específico (director, presentador, material, guionista, salud, o preparador físico), y rol de *Duty Team* (jurado). En la Tabla 2 se especifican estos roles con la intención de permitir la replicación de este estudio (Hastie et al., 2011).

Tabla 2. Roles desempeñados durante la temporada de mimo

Roles	Descripción
Actor	Encargado de representar la obra de mimo y trabajar con esfuerzo durante todas las sesiones
Director*	Encargado de dirigir al grupo. Responsable de que todos lleven a cabo su rol, inventar y proponer actividades (en estas dos últimas con ayuda del resto del grupo)
Presentador*	Encargado de preparar y realizar la presentación del grupo durante los ensayos y acto final
Material*	Encargado de preparar, llevar, recoger y cuidar de todos los materiales que el grupo pueda necesitar.
Guionistas*	Encargado de preparar, en coordinación con el resto del grupo, el guión de la obra. También será responsable de presentar dicho guión por escrito al docente.
Salud*	Encargado de cumplir y hacer que se cumplan las reglas de seguridad.
Preparador físico*	Encargado del calentamiento y de la vuelta a la calma.

*Roles específicos; **Rol de *DutyTeam*.

Teniendo en cuenta la singularidad que suponía enseñar, por primera vez, el mimo empleando ED, se tuvieron en cuenta tres estrategias metodológicas que pretendían garantizar y comprobar la validez de la aplicación del modelo: 1) Un experto en el modelo prestó ayuda al profesor, tanto en la planificación como en la implementación de la unidad; 2) Se puso en práctica lo planificado previamente con otro curso de similares características para ajustar las tareas; y 3) Se utilizó la hoja de control estandarizada por Ko, Wallhead, y Ward (2006), y Sinelnikov (2009), para comprobar que los aspectos claves del modelo eran presentados de manera apropiada. Se empleó la versión al castellano de Calderón et al. (2010). El proceso de chequeo sistemático permitió comprobar que la totalidad de los componentes del modelo fueron implementados.

2.3. MEDIDAS E INSTRUMENTOS.

Para la recogida de los datos se utilizó una batería exhaustiva de instrumentos, tanto cuantitativos (cuestionarios y hoja de control) como cualitativos (entrevistas, diario y valoración cualitativa de expertos), que se detallan a continuación.

2.3.1. Evaluación (Autoregulación del aprendizaje). Se utilizó la subescala específica (8 ítems) del cuestionario *Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS)* diseñado y validado por Toering et al. (2012). Se realizó una traducción doble (traducción-retrotraducción) de los ítems siguiendo las directrices de Hambleton y Zenisky (2011). Dos expertos supervisaron que se mantenía una estrecha similitud con la escala original (el Anexo I presenta la versión definitiva). Las respuestas al cuestionario fueron codificadas de acuerdo con la versión original en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 = *Nunca* y 5 = *Siempre*. Al término del tratamiento se recogieron las medidas pretest (evaluación retrospectiva: *post then pre*; Rockwell y Kohn, 1989) y postest. Davis (2003) apuntó que el pretest retrospectivo permite considerar posibles sobreestimaciones en la percepción inicial de los participantes. De esta manera, en una misma pasación se preguntó al alumnado por su percepción antes de iniciar la experiencia (pre) y al finalizar la misma (post). Se les pidió que pensaran en la unidad didáctica que acababan de practicar (mimo, fútbol, balonmano...) y contestaran valorando cómo se veían ellos antes de empezarla y después de terminar su puesta en práctica, en relación a las preguntas del cuestionario.

2.3.2. Disfrute y competencia percibida. Se utilizó la escala específica del baloncesto de Arias-Estero, Alonso y Yuste (2013), que consta de 7 ítems (4 miden el disfrute y 3 miden la competencia percibida). En el presente estudio se sustituyó el término "baloncesto" por el contenido específico que se impartía en cada grupo de clase de Educación Física. Por ejemplo: "disfruto mucho haciendo *mimo*" (disfrute) o "después de practicar *mimo* me siento bastante bueno" (competencia). Las respuestas al cuestionario fueron codificadas de acuerdo con la versión original en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*. Al igual que en el cuestionario de autoevaluación, y siguiendo los postulados de Rockwell y Kohn (1989), se realizó

una única pasación en la que se preguntó al alumnado por su percepción de disfrute y competencia antes de iniciar (pre) y al finalizar (post) la unidad deportiva.

2.3.3. Competencia real (grabaciones en vídeo). A lo largo de la unidad didáctica se realizaron tres grabaciones de las representaciones de la obra de mimo creada por cada grupo de trabajo. Los vídeos fueron analizados por tres expertos: un maestro con más de 10 años de experiencia impartiendo Educación Física, un profesora de conservatorio y titulada en artes escénicas con más de 5 años de experiencia, y un doctor en ciencias de la actividad física y del deporte especializado en los procesos de enseñanza aprendizaje en educación física. Para ello, rellenaron una planilla creada *ad hoc* en la que se les solicitaba que evaluaran diferentes indicadores de competencia al realizar la presentación de mimo cada grupo. Estos indicadores estaban relacionados con una serie de rutinas que debían aparecer en la obra (por ejemplo, el gesto de tirar de una cuerda), la propia presentación de la obra, la posición en el escenario, la expresividad de la cara, la ocupación del escenario y la transmisión de los mensajes. Asimismo, se les solicitó una valoración cualitativa de cada actuación.

2.3.4. Entrevistas a los estudiantes. Al finalizar la experiencia se realizó una entrevista grupal a cada uno de los cuatro grupos de estudiantes que trabajaron conjuntamente durante la temporada (Ennis y Chen, 2012). Los guiones fueron revisados por dos expertos en la temática, titulados superiores y doctores, al objeto de comprobar la validez de contenido. Además, las entrevistas fueron revisadas por dos maestros especialistas en Educación Física, con una experiencia mínima de 5 años en el mismo ciclo educativo, para examinar el grado de dificultad y comprensión de cada una de las cuestiones planteadas.

2.3.5. Entrevistas al docente. Se realizaron tres entrevistas durante el estudio. En la primera, se pidió al docente que justificara las decisiones que había tomado (número de equipos, roles, sesiones...) y que indicara cuáles fueron los componentes del modelo de ED que le habían supuesto mayor dificultad en la planificación, así como las expectativas de la implementación, especialmente, en cuanto al nivel de competencia percibida, entusiasmo y evaluación que provocaría entre el alumnado. El objetivo principal de la segunda entrevista fue recabar información sobre sus impresiones generales tras las primeras sesiones, y sobre los aspectos que consideraba relevantes en la implementación de la unidad, más concretamente, sobre las variables de estudio. En la entrevista final, se le preguntó sobre las impresiones generales percibidas una vez concluida la temporada, y se insistió, tal y como hicieron Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda (2010) en tres aspectos fundamentales: a) la concordancia de resultados con las expectativas iniciales; b) el comportamiento de aspectos considerados como importantes o poco relevantes, y c) sobre aspectos no previstos inicialmente. Como en las entrevistas a los estudiantes, los guiones fueron revisados por dos expertos en la temática, titulados superiores (doctores), para corroborar la validez de contenido.

2.3.6. Diario del docente. Siguiendo las premisas de Jurado (2011) se utilizó un diario de estilo abierto (Barbier, 1997), en el que cada día el docente debía abordar de forma libre todos los aspectos, observaciones, comportamientos que considerara de especial relevancia (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.). Además se incluyeron aquellas observaciones que desde su punto de vista enriquecieron o

limitaron el desarrollo de la temporada, fundamentalmente las vinculadas con la competencia, motivación, entusiasmo y evaluación.

2.4. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS DATOS

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante el programa informático SPSS, 19.0. Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de las variables cuantitativas, obteniéndose valores de *Sig.* < .05 en todas ellas. Este dato evidenció que no se cumplía el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis siguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach de las subescalas empleadas obteniendo los siguientes resultados: Evaluación Pretest ($\alpha = ,933$); Evaluación Postest ($\alpha = ,932$); Disfrute Pretest ($\alpha = ,837$); Disfrute Postest ($\alpha = ,862$); Competencia percibida Pretest ($\alpha = ,798$); y Competencia percibida Postest ($\alpha = ,827$). Todos los valores fueron ampliamente superiores al valor generalmente aceptado en la literatura ($\alpha = ,70$).

Por otro lado, los datos cualitativos fueron analizados mediante comparaciones constantes (Lincoln y Guba, 1985), y métodos de inducción analítica, al objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuesta comunes. Las entrevistas y diario fueron transcritos, leídos y releídos. Posteriormente, se establecieron diferentes categorías a partir de la agrupación de diferentes respuestas.

3. RESULTADOS.

3.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS.

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos relativos a las medidas pretest y postest en cada uno de los niveles de tratamiento (grupo experimental y control).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en pretest-postest

	Grupo Experimental		Grupo Control		Muestra Total	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Disfrute Pretest	3,81	1,031	4,76	,417	4,43	,824
Disfrute Postest	4,22**	1,128	4,77	,388	4,58**	,773
Competencia Percibida Pretest	3,42	,810	4,36	,627	4,04	,823
Competencia Percibida Postest	3,98**	,952	4,47*	,584	4,30**	,759
Evaluación Pretest	3,26	,932	4,09	,922	3,81	1,001
Evaluación Postest	4,21**	,823	4,19*	,899	4,20**	,868

* Diferencias significativa $p < .05$; ** Diferencias significativas $p < .01$

Se procedió a establecer comparaciones intragrupo a través del tiempo. Para ello, se solicitó la prueba de Suma de Rangos de Wilcoxon, tanto para las subescalas disfrute y competencia percibida, como para la evaluación (auto-regulación). Las Tablas 3 y 4 muestran los resultados al ejecutar la prueba de rangos de Wilcoxon ($p < .05$).

Tabla 4. Prueba de los rangos Wilcoxon tomando variables pre-post para cada grupo de tratamiento y grupo total

		Disfrute Postest– Disfrute Pretest	Comp. Perci. Postest– Comp. Perci. Pretest	Evaluación Postest– Evaluación Pretest
Grupo experimental	Z Sig. asintót. (bilateral)	-2,862 ^a ,004	-2,999 ^a ,003	-3,339 ^a ,001
Grupo control	Z Sig. asintót. (bilateral)	-,259 ^a ,796	-1,991 ^a ,047	-2,242 ^a ,025
Grupo Total	Z Sig. asintót. (bilateral)	-2,756 ^a ,006	-3,729 ^a ,000	-4,059 ^a ,000

a. Basado en los rangos negativos

A continuación, al objeto de comparar los datos obtenidos en todas las variables dependientes intergrupo (experimental y control), tanto en las pruebas pretest como postest, se solicitó la prueba U de Mann Whitney. La Tabla 5 muestra los valores U, Z y el nivel de significación, mostrando diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control en todas las variables, excepto en Evaluación Postest.

Tabla 5. Prueba U de Mann Whitney entre grupo experimental y control

	Disfrute Pretest	Disfrute Postest	Competencia Percibida Pretest	Competencia Percibida Postest	Evaluación Pretest	Evaluación Postest
U de Mann-Whitney	217,000	353,500	197,000	373,500	261,000	561,000
Z	-4,331	-2,587	-4,520	-2,364	-3,694	-,037
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,010	,000	,018	,000	,971

3.1.3. Valoración de las grabaciones por los expertos

Los tres jueces expertos coincidieron en que los diferentes grupos evolucionaron de forma positiva desde la primera hasta la tercera grabación. La Tabla 6 recoge las valoraciones de cada uno de los 3 expertos y la media en cada una de las grabaciones para los 4 grupos de estudiantes del grupo experimental.

Tabla 6. Puntuaciones asignadas por los expertos a cada grupo en las tres grabaciones realizadas

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Grupo 4		
	1ª G	2ª G	3ª G									
E- 1	2	5	7	8	8	10	5	2	7	5	9	10
E- 2	1	6	10	3	9	9	6	2	9	8	10	10
E- 3	2	5	8	4	7	10	4	3	8	4	7	10
Media	1.66	5.33	8.33	5	8	9.66	5	2.33	8	5.66	8.66	10

Legenda: E-1: experto 1 (maestro de educación física); E-2: experto 2 (docente de conservatorio y titulada en artes escénicas); E-3: experto 3 (doctor en ciencias de la actividad física y del deporte); G: grabación

3.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

3.2.1. Valoración de los expertos

Los tres expertos indicaron que la competencia de los estudiantes en el mimo había evolucionado positiva durante la temporada. Por ejemplo, el docente de conservatorio informó: *de la primera a la tercera representación ha habido un gran avance en cuanto a expresividad y seriedad en el trabajo. El experto doctor suscribió este mismo avance indicando que en un principio, la obra no se entendía bien, pero conforme han ido progresando la representación ha ganado en calidad. Al final se ha entendido perfectamente. El experto maestro de Educación Física corroboró esta percepción. Así, expresó que en el acto final se observa una gran evolución, entendiéndose la obra en líneas generales, apreciándose un principio, un desarrollo y un final de forma clara, así como la utilización de los recursos expresivos. No obstante, aunque reconocen el progreso en general de los aspectos expresivos, también aclaran que determinados aspectos, como la expresión facial, suponen un mayor desafío (experto doctor: han progresado mucho; sin embargo, la expresión de la cara no ha evolucionado tanto como el resto de los elementos).*

3.2.2. Percepción del docente

Tras el análisis de las entrevistas y del diario del docente se extrajeron cuatro categorías que se comentan a continuación:

(I) *Modelo de Educación Deportiva y expresión corporal: planificación e implementación*

El docente confiaba desde el principio en que el contenido de mimo podría impartirse bajo las premisas del modelo de ED (*Creí que el mimo podría ser un contenido muy interesante para los niños y para el profesor*); sin embargo, su inexperiencia en la planificación de contenidos no deportivos dificultó el proceso. En ese sentido, se lamenta que no habría sido capaz de abordar la temporada de manera autónoma sin ayuda (*Para planificar la unidad didáctica del mimo he necesitado la ayuda del experto, en concreto, en el diseño de los recursos de la unidad didáctica*). A pesar de haber implementado el modelo de ED con anterioridad reconocía elementos comunes con las experiencias que abordaban

contenidos deportivos, pero también diferencias notables (*Hay transferencia de las otras unidades didácticas a ésta, pero también hay elementos muy diferentes*). Concretamente, el docente manifestó que no le resultó fácil seleccionar y estructurar los contenidos de mimo en las diferentes fases del modelo ni la gestión de cómo organizar las responsabilidades (*Lo más complicado de la planificación ha sido el diseño de cada una de las sesiones y la planificación de los roles*). En este sentido, la estructura del modelo relativa a la mayor duración de la unidad didáctica para trabajar este contenido de expresión corporal suscitó serias dudas al docente (*Nunca me había planteado aplicar una unidad didáctica de 12 sesiones de expresión corporal*). Pese a ello, en la entrevista intermedia reconoció que la unidad didáctica se estaba desarrollando según lo planificado y de forma positiva (*Se está cumpliendo con lo planificado y está yendo muy bien. La unidad didáctica está funcionando mejor incluso de lo que se esperaba en un principio*), disipándose así aquella vacilación inicial (*Me preguntaba al empezar si no sería demasiado larga y me sobrarían sesiones, pero de momento, a la mitad, es todo lo contrario, se podrían haber planificado sin problemas más sesiones*). Esa percepción optimista fue en aumento hasta el final de la temporada a tenor de los resultados obtenidos y del análisis general cuando contrastó los pros y contras de la innovación (*Ha sido un éxito total aplicar la expresión corporal con el modelo de Educación Deportiva*).

(II) Percepción de disfrute y entusiasmo

Antes de iniciar la unidad, el docente mostró expectativas positivas hacia la idea de que los estudiantes pudieran incrementar su entusiasmo y disfrute en las clases de expresión corporal (mimo) con el modelo de ED (*Pienso que el hecho de aplicar el modelo de ED va a provocar que les guste muchísimo más y que se impliquen y se esfuercen más*). Esta creencia también se fue reafirmando según transcurrió la unidad e, incluso, involucró al propio docente (*El nivel de entusiasmo, no solamente de los alumnos sino el mío propio, a la hora de trabajar la expresión corporal, está siendo muy alto*). El profesor reconoció que otros cursos escolares la manera de trabajar este contenido no había sido tan motivante para el alumnado como esperaba, llegando en ocasiones a percibir aburrimiento en determinadas actividades (*Cuando he trabajado la expresión corporal otros años con esta clase ha habido sesiones que no les ha gustado; sin embargo, con este modelo la motivación en cada una de las sesiones está siendo muy alta, y las ganas de trabajar y mejorar de los niños, también*). En su opinión, este incremento en la motivación y entusiasmo se debía a la mayor autonomía (toma de decisiones) que los estudiantes habían experimentado trabajando el mimo con el modelo de ED (*Se atreven a proponer variantes para los ejercicios con lo que las sesiones terminan siendo mucho más divertidas*). De nuevo, esta percepción optimista en términos motivacionales fue en aumento hasta el final de la intervención (*Durante toda la unidad didáctica todos los alumnos han tenido mucha ilusión y entusiasmo*), si bien el evento final supuso un broche de excepción para convencerle de estos resultados (*Las obras finales salieron muy bien. Los alumnos representaron sus obras con muchas ganas y con mucha alegría. A todos nos gustó mucho*).

(III) Percepción de competencia

El docente manifestó que enseñar los contenidos de mimo con el modelo de ED *es una forma de trabajar la expresión corporal a un nivel muy alto*. Conforme avanzó la unidad didáctica fue reparando en detalles específicos de expresión

corporal que cursos anteriores no había percibido con otras metodologías (*Los alumnos están siendo capaces, no solo de realizar el movimiento, sino de incorporar gestos apropiados cuando realizan el movimiento*). En ese sentido, consideró que el conocimiento de los elementos del modelo de ED (e.g., roles rotativos) practicados previamente aunque con contenidos deportivos fue determinante en el aumento del logro de los estudiantes (*No les ha supuesto demasiado problema realizar los roles porque tienen similitudes con los practicados en otras unidades didácticas deportivas*). De la misma forma que en la valoración del disfrute y entusiasmo, el docente concluyó una mejora de la competencia de los/as alumnos/as desde el inicio hasta la finalización de la unidad implementada (*Han mejorado su competencia muchísimo. Desde el inicio hasta la representación final la evolución ha sido muy alta*).

(IV) Autoevaluación y reflexión en el proceso de aprendizaje

En un principio, el docente señaló que los estudiantes desconocían su nivel de competencia (*Ellos no son conscientes de su nivel de competencia en expresión corporal*), si bien expresó sus expectativas sobre la potencialidad de conectar el modelo con procesos de grabación y posterior reflexión de vídeos de las representaciones al objeto de ayudar a los estudiantes en el análisis de sus progresos (*Cuando representan no son conscientes de lo que están transmitiendo realmente pero a través de la autoevaluación van a aprender a ser conscientes de lo que representan y exteriorizan*). Esta previsión fue contrastada durante el desarrollo de las sesiones; en la segunda entrevista el docente constató una mejora en las capacidades de representación de los estudiantes debido, en gran medida, a la posibilidad de grabarse en vídeo, corregir los posibles errores y utilizar hojas de observación (*La autoevaluación mediante vídeos ha influido mucho en la mejora... Cuando veían los vídeos ellos mismos se iban dando cuenta de qué cosas hacían bien y en qué tenían que mejorar... Han podido ver qué hacían bien, en qué fallaban, qué tenían que pulir*). Así, a los ojos del docente, este proceso permitió que los estudiantes pasaran de un escenario de cierta decepción sobre el logro exhibido a una actitud más autocrítica y de confianza, lo que le llevó a valorar muy positivamente el uso de la autoevaluación en el evento final (*La mayor parte de los equipos se desaniman un poco al ver sus actuaciones, ya que pueden observar de forma objetiva que no cumplen con algunos de los requisitos obligatorios para la representación. Sin embargo, pronto cambian la actitud a una mucho más positiva pues no tardan en darse cuenta que lo único que tienen que hacer es modificar algunos aspectos. Comprenden así que la autoevaluación es un instrumento que les ayuda a mejorar su propia actuación*).

3.3.3. Percepción de los estudiantes

Tras el análisis profundo de las entrevistas de los estudiantes emergieron dos categorías: (I) Contenido, cambio metodológico y percepción de aprendizaje, competencia y disfrute; y (II) autoevaluación y autorreflexión en el proceso de aprendizaje. A continuación, se exponen los resultados a partir de estas categorías.

(I) Contenido, cambio metodológico y percepción de aprendizaje, competencia y disfrute

Las características del modelo de ED favorecieron que el alumnado percibiese una mejora en su aprendizaje. Así, los estudiantes indicaron que el hecho de tener una experiencia completa con el mimo originó un mejor conocimiento de su esencia, tal y como indicó un alumno: *ahora sabemos bien lo que es el mimo. El año pasado hacíamos juegos, pero no lo entendíamos bien.* Otra alumna concluye: *hemos aprendido mucho porque hemos cambiado. Antes hacíamos siempre lo mismo y este año lo hemos hecho más abierto.* En este sentido, numerosos estudiantes señalaron que, a pesar de que llevaban varios cursos trabajando el mimo como contenido de expresión corporal, no habían aprehendido prácticamente nada sobre él (Alumna: *ahora sabemos que se pueden hacer obras en la que se expresen sentimientos, en las que se representen cosas, que nos pintamos la cara de blanco, que hagamos como si cogiésemos cosas que pesan mucho...*). Otro alumno sentencia: *antes no sabíamos ni lo que significaba el mimo.* Este cambio metodológico provocó, asimismo, una mejora en la percepción de competencia (Alumno: *el año pasado no habríamos sido capaces de representar esta obra; Alumna: las obras se han entendido muy bien*), a pesar de reconocer la dificultad de las tareas que debían desempeñar (Alumna: *no ha sido fácil inventarnos la obra*). Con todo, los estudiantes no percibieron dificultad a la hora de implementar los roles asignados debido, fundamentalmente, a las similitudes con las responsabilidades asumidas en experiencias previas con el modelo (Alumno: *los roles no han sido difíciles porque se parecían un poco a los que habíamos hecho antes*). Junto a esta percepción de aprendizaje y competencia el alumnado manifestó un incremento en el disfrute y diversión al realizar actividades de expresión corporal en el marco del modelo (Alumna: *este año me ha gustado más porque también he aprendido más*). En este sentido, la dificultad de este tipo de aprendizajes que fueron asumiendo propició la asunción de retos divertidos (Alumna: *me ha gustado mucho pensar en lo que teníamos que hacer y encajar las piezas*). La percepción de disfrute por los estudiantes fue aumentando a medida que avanzó la unidad (Alumno: *al principio parecía un poco aburrido, pero cuando lo fuimos practicando nos gustó mucho*) de forma que el momento más álgido coincidió con las representaciones finales (Alumno: *nos ha gustado mucho la obra final; alumna: ha sido muy divertido porque todos hemos participado para hacer las presentaciones*).

(II) Autoevaluación y auto-reflexión en el proceso de aprendizaje

La observación y análisis del vídeo de las representaciones sirvió al alumnado para contrastar lo que pensaban que habían hecho con lo realmente realizado (Alumna: *cuando quería expresar fuerza a lo mejor ponía la cara mirando para otro lado o me reía, y cuando lo veía en el vídeo me daba cuenta que no estaba bien, y lo intentaba mejorar para la siguiente obra. Alumna: nosotros pensábamos que lo hacíamos bien, pero después de ver el vídeo nos dimos cuenta que lo hacíamos muy rápido, y algunas cosas no se entendían*), aspecto que no habían producido con anterioridad (Alumna: *este año nos hemos dado cuenta mejor de lo que hemos hecho en las obras*). Así, el hecho de tener que realizar una autoevaluación repetidas veces les hizo reflexionar sobre el proceso y mejorar el producto final (Alumno: *hemos ido mejorando porque hemos visto en los vídeos en qué fallábamos, y lo hemos intentado mejorar. Alumna: al principio no nos salía tan bien como ahora y cuando me he visto he sabido en lo que tenía que mejorar. Por ejemplo tenía que mejorar en lo de tirar de la cuerda. (Alumno: Cuando empezamos la obra y veíamos el vídeo apuntábamos en la hoja de observación en*

*casi todo que no lo hacíamos, luego ya lo hacíamos bien). Sin embargo, aunque esta autoevaluación les hizo mejorar, cuando fueron evaluados por otros grupos (Duty Team) en la representación final sintieron que eran demasiado exigentes a la hora de anotar los aspectos indicados en la hoja de valoración (Alumna: *había equipos que en la valoración final no apuntaban cosas que sí habíamos hecho*), lo que les llevaba a crear estrategias propias para representar la obra de forma más adecuada y asegurarse que cumplían con los objetivos que se les exigía. (Alumno: *cuando hacemos la obra y nos valora otro equipo exagerábamos los gestos para que se dieran cuenta de que lo hacíamos*).*

4. DISCUSIÓN

El principal objetivo del presente estudio fue examinar los efectos del modelo de ED durante el desarrollo de una temporada de mimo sobre la autorregulación (evaluación), la diversión, y la competencia percibida y real de los estudiantes, desde las perspectivas docente y discente. Los resultados confirmaron nuestras hipótesis de mejora de las variables dependientes consideradas en esta muestra de estudiantes de primaria.

En primer lugar, los resultados señalaron que el modelo de ED permitió la mejora del nivel de competencia real de los estudiantes, tal y como indicó la evaluación de los expertos. Estos resultados convergen con diferentes trabajos que analizan el nivel de habilidad adquirido por los estudiantes mediante vídeo-grabación tras la implementación del modelo de ED con deportes colectivos e individuales. Así, por ejemplo, el trabajo de Pritchard et al. (2008) encontró, tras implementar una temporada de voleibol, que los estudiantes del grupo de ED mejoraron significativamente más en el rendimiento del juego en comparación con otro grupo de metodología tradicional. En este mismo estudio se reportó que ambos grupos (ED y tradicional) mejoraron el aprendizaje de los contenidos. Pereira et al. (2015) también contrastaron los resultados entre el modelo de ED y la metodología tradicional, aunque en un deporte individual (atletismo), y encontraron que solamente mejoraron los estudiantes del modelo de ED (tanto varones como mujeres) con independencia de su nivel de habilidad inicial. En la misma línea, los resultados recabados en el presente estudio a través de cuestionarios, revelan que el modelo de ED se mostró eficaz para mejorar la competencia percibida de los estudiantes. Estos resultados están altamente contrastados cuando se aplica el modelo con contenidos deportivos, tal y como se recoge en las revisiones de Hastie et al. (2011) y Araújo et al. (2014). Hasta la fecha, ningún estudio había comprobado los efectos del modelo de ED en temporadas de mimo. En consecuencia, estos resultados extienden la evidencia del efecto positivo del modelo de ED en contenidos deportivos sobre la competencia percibida y prolongan los hallazgos a un contenido no deportivo, el del mimo y la expresión corporal, un bloque caracterizado por una menor aceptación e impacto entre los docentes y el alumnado de todas las etapas educativas (Villard, 2013). En el presente estudio una vez más se confirma esta tendencia, puesto que los análisis comparativos de los cuestionarios muestran mayor percepción de competencia y diversión en las unidades deportivas abordadas por el grupo control (fútbol, balonmano...) que en la temporada de mimo del grupo experimental (tanto en el pretest como en postest).

En segundo lugar, los resultados cuantitativos y cualitativos sugieren que el aumento de la competencia real y percibida fue asociado al incremento del entusiasmo y disfrute de los estudiantes cuando se aplicó el modelo de ED en el contenido del mimo. La triangulación de los datos, tanto del docente como de los estudiantes, avalaron estos resultados. Estos mismos hallazgos se encontraron en diferentes estudios, fundamentalmente cualitativos, que aplicaron el modelo de ED con contenidos deportivos (Hastie y Sinelnikov, 2006; MacPhail, Gorely, Kirk, y Kinchin, 2008; Meroño, Calderón, y Hastie, 2015; Mohr, Townsend, Bulger, et al., 2006; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los análisis de datos fueron exclusivamente cualitativos. Así, por ejemplo, en la investigación de Kinchin, Mac Phail y Ni Chroinin (2009) 8 profesores de 4 escuelas de primaria y 33 grupos de estudiantes manifestaron, a través de entrevistas, divertirse durante su participación en una unidad didáctica de un deporte híbrido entre netball y baloncesto, principalmente el día del evento final. El estudio de Perlman (2010) encontró que 74 estudiantes de secundaria y sus profesores que participaron en unidades didácticas de baloncesto, fútbol, voleibol y lacrosse se divirtieron más cuando participaron en temporadas de ED, principalmente los estudiantes desmotivados. Los resultados del presente estudio sugieren que a pesar de lo laborioso que resultó la planificación de una temporada (McMahon, y MacPhail, 2007; Rovegno, 2003) y la dificultad que supuso programarla para contenidos no deportivos, el efecto de disfrute y diversión es extensible también a contenidos de expresión corporal, como el mimo.

Por último, la implementación del modelo de ED provocó un incremento en las puntuaciones de auto-evaluación del aprendizaje del alumnado. Hasta la fecha ninguna investigación en el marco del modelo había explorado este efecto sobre la regulación del aprendizaje. Esto supone para el estudiante mejorar los mecanismos de comprobación, revisión y reflexión sobre cómo aprende las técnicas de mimo y, por ende, ser más eficiente en dicho proceso. Tomando todos los resultados de esa investigación en conjunto, proponemos una posible explicación en línea con la teoría de la autorregulación (Zimmerman, 2001). El hecho de que los estudiantes sean agentes activos en el proceso de evaluación, reflexionen sobre su práctica y auto-regulen su aprendizaje propicia un incremento de su nivel de habilidad y competencia percibida, lo que a su vez favorece su entusiasmo y satisfacción con la práctica. En todo caso, está hipótesis debería ser contrastada con investigaciones de diseño experimental y el uso de modelos predictivos que permitan confirmar o refutar, en su caso, estas relaciones de causa-efecto.

Los resultados de la presente investigación arrojan evidentes implicaciones didácticas. Los docentes deberían promover ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes se auto-evalúen y reflexionen sobre su práctica; este proceso podría integrarse entre los elementos estructurales del modelo ED (Greene y Azevedo, 2007; Schmitz y Wiese, 2006; Winne y Jamieson-Noel, 2002). Por ejemplo, en la presente investigación este aspecto fue enfatizado mediante la grabación de vídeos y su posterior visualización/análisis en grupo utilizando una tableta digital. De esta manera se amplían los usos de este instrumento recomendado por Sinelnikov (2012) en las unidades implementadas bajo la metodología de la ED.

A pesar de lo expuesto, los resultados deben ser tomados con cautela puesto que se trata de una experiencia aplicada a un número restringido de estudiantes. En futuros estudios sería necesario ampliar la muestra en una diversidad de edades de

Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Asimismo, se sugiere extender la investigación sobre los efectos del modelo de ED a otros contenidos menos predominantes en la literatura y no deportivos, como son las otras formas de expresión corporal, los juegos tradicionales, o la orientación en el contexto escolar o natural.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alexander, K., y Luckman, J. (2001) Australian teacher's perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7, 243-267. doi: [10.1177/1356336X010073002](https://doi.org/10.1177/1356336X010073002).

Araújo, R., Mesquita, I., y Hastie, P.A. (2014). Review of the Status of Learning in Research on Sport Education: Future Research and Practice. *Journal of Sports Science and Medicine* 13, 846-858.

Arias-Estero, J.L., Alonso, J.I., y Yuste, J.L. (2013). Propiedades psicométricas y resultados de la aplicación de la escala de disfrute y competencia percibida en baloncesto de iniciación. *Universitas Psychologica*, 12(3), 945-956.

Barbier, R. (1997). *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. París: Anthropos.

Browne, T. B. J., Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10 (2), 199-214. doi: [10.1177/1356336X04044071](https://doi.org/10.1177/1356336X04044071).

Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5, 169-180. doi: [10.12800/ccd.v5i15.103](https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.103).

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Martínez, I. M. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud de alumnos tras una unidad didáctica con Educación Deportiva. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-21.

Carlson, T.B. y Hastie, P.A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-95.

Davis, G. (2003). Using a retrospective pre-post questionnaire to determine program impact. *Journal of Extension*, 41(4), 1-5.

Ennis, C. D., y Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En Armour, K., Macdonald, D. (Ed.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. (pp. 217-236). New York: Routledge.

Greene, J. A., y Azevedo, R. (2007). Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 36, 125-148. doi: [10.2190/G7M1-2734-3JRR-8033](https://doi.org/10.2190/G7M1-2734-3JRR-8033).

Gutiérrez, D., García, L.M., Chaparro, R., y Fernández, A.J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144. doi: [10.4321/S1578-84232014000200014](https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000200014).

Hambleton, R. K., y Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto y F.J.R. van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46-70). Nueva York: Cambridge University Press.

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. doi: [10.1080/17408989.2010.535202](https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202).

Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140. doi: [10.1080/17461390802542564](https://doi.org/10.1080/17461390802542564).

Hastie, P. A., Sluder, J. B., Buchanan, A. M., y Wadsworth, D. D. (2009). The impact of an obstacle course sport education season on students' aerobic fitness levels. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80(4), 788-791.

Hastie, P. A., y Sinelkinov, O. A. (2006). Russian students participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-151. doi: [10.1177/1356336X06065166](https://doi.org/10.1177/1356336X06065166).

Jurado, M. D. (2011). El diario como instrumento de autoformación e investigación. *Revista Curriculum*, 24, 173-200.

Kinchin, G. D., Macphail, A., y Ni Chroinin, D. (2009). Pupils' and teachers' perceptions of a culminating festival within a sport education season in irish primary schools. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14 (4), 391-406. doi: [10.1080/17408980802584982](https://doi.org/10.1080/17408980802584982).

Ko, B., Wallhead, T., y Ward, P. (2006). Professional Development Workshops: What Do Teachers Learn and Use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 397-412.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Méndez-Giménez, A. (coord.). (2009) *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Ed. Wanceulen.

Méndez-Giménez, A. (coord.) (2014). *Modelos de enseñanza en educación física: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared*. Madrid: Editorial Grupo 5.

MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., y Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79(3), 344-355.

McMahon, E., y MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246. doi: 10.1177/1356336X07076878.

Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P.A. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 35-46.

Mohr, D., Townsend, J., Bulger, S., Rairigh, R., y Mohr, C. (2006). Effect of a pedagogical approach to sport education season on sport literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(Suppl.), A-67.

Nota, L., Soresi, S., y Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215. doi: 10.1016/j.ijer.2005.07.001.

Ormond, T. C., DeMarco, G. M., Smith, R. M., y Fischer, K. A. (1995) Comparison of the sport education and traditional approaches to teaching secondary school basketball, *Research Quarterly for Exercise and Sport (Supplement)*, A-66.

Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., y Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 367-382. doi: 10.1080/02640410400022060.

Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., y Mesquita, I. (2015). A comparative study os Students, track and field technical performance in Sport Education and in Direct Instruction approach. *Journal of Sport Science and Medicine*, 14, 118-127.

Perlman, D.J. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 2010, 433-445.

Pièron, M. (2005). Research on teaching physical activities and sport: paradigms and selected results. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12, 4-7.

Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., y Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12(4), 219-236. doi: 10.1080/10913670802349774.

Rink, J. (2005). *Factors that influence learning*. En J. Rink. *Teaching Physical Education for learning* (pp. 22-41). New York, NY: McGraw-Hill.

Rockwell, S. K., y Kohn, H. (1989). Post-then-pre evaluation. *Journal of Extension*, 27(2), 88-93.

Rovegno, I. (2003). *Teachers' knowledge construction*. En S. Silverman y C.D. Ennis (eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*, (pp. 295-310). Champaign, IL: Human Kinetics.

Schmitz, B., y Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96. doi: [10.1016/j.cedpsych.2005.02.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002).

Schunk, D.H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177. doi: [10.1016/j.learninstruc.2005.04.013](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.013).

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., y van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. (2nd. Ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.

Silverman, S. (2005). Thinking long term: Physical education's role in movement and mobility. *Quest*, 57, 138-147. doi: [10.1080/00336297.2005.10491847](https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491847).

Sinelnikov, O. (2012). Using the iPad in a Sport Education Season. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 83(1), 39-45. doi: [10.1080/07303084.2012.10598710](https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598710).

Sinelnikov, O., y Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222. doi: [10.1177/1356336X08090706](https://doi.org/10.1177/1356336X08090706).

Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonkera, L., van Heuvelen, M.J.G. y Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24-38.

Villard, M. (2013). Percepciones de profesorado de secundaria sobre el papel de la expresión corporal en el currículo de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 80-89.

Wallhead, T., Hagger, M., y Smith, D. (2010). Sport Education and Extracurricular Sport Participation: An Examination Using the Trans-Contextual Model of Motivation. *Physical Education, Recreation and Dance*, 81(4), 442-455. doi: [10.1080/02701367.2010.10599705](https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599705).

Wallhead, T.L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.

Winne, P. H., y Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students; calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 551-572. doi: [10.1016/S0361-476X\(02\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00006-1).

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. doi: [10.1037/0022-0663.81.3.329](https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329).

Zimmerman, B.J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.),

Self-regulated learning and academic achievement (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. (2002). *Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence*. En F. Pajaras, y T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc

Zimmerman, B.J. (2006). *Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs*. En K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, y R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 705-722). New York: Cambridge University Press. [doi: 10.1017/CBO9780511816796.039](https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.039).

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

ANEXO I. Versión en español de los ítems de la subescala Evaluación del Cuestionario de Auto-regulación en el Aprendizaje de Toering et al. (2010)

1. Reviso y compruebo si lo que hice era correcto
2. Compruebo dos veces las cosas para asegurarme que lo hice bien
3. Compruebo para ver si mis cálculos son correctos
4. Reviso para comprobar si utilicé los procedimientos correctos
5. Compruebo mi trabajo durante todo el proceso
6. Reviso el problema para ver si mis respuestas tienen sentido
7. Me paro y me replanteo lo que ya he hecho
8. Me aseguro de completar cada paso

Fecha de recepción: 9/11/16
Fecha de aceptación: 23/11/16



Revista Digital de Educación Física

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

AUTOEFICACIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES GIMNÁSTICAS

José Manuel Cenizo Benjumea *

Email: jmcenben@upo.es

Paula Seiva Henares*

Email: paula_rbb10@hotmail.com

Juan Carlos Fernández Truan*

Email: jcfertru@upo.es

*(Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. España)

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar la relación entre la percepción de eficacia (Autoeficacia) docente en relación a la enseñanza de las Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas (H.G.A.), en qué medida se sienten capaces y con qué frecuencia las llevan a cabo, en sus programaciones en Primaria y Secundaria. La muestra fueron 49 docentes de Educación Física que integran este contenido en sus programaciones. Contestaron al Cuestionario de Análisis de la Enseñanza de estas habilidades y cumplieron la Escala de autoeficacia docente en la enseñanza de este contenido. Las variables sexo, fecha de finalización de estudios, si cursó la asignatura de Gimnasia en su formación, si existen recursos materiales adecuados en su centro, si aplican estas habilidades jugadas, técnicas de enseñanza y los métodos de evaluación, no influyen en cómo de eficaces se sienten los docentes. Por el contrario, aquellos con más de 15 años de docencia se perciben más eficaces para enseñar las H.G.A. que los profesores con menos de 5 años ($p < .05$). El tipo de docencia y si creen que son suficientes sus estudios para enseñarlas influye en su autoeficacia ($p < .05$). La capacidad de adaptarse a las necesidades del alumnado al planificar las sesiones con contenidos de H.G.A. es el ítem de la escala que refleja el valor medio mayor. El relacionado con el dominio de los fundamentos técnicos básicos de estas habilidades y de su proceso de enseñanza-aprendizaje, es el que ha alcanzado un valor medio inferior.

PALABRAS CLAVE:

Habilidades; acrobacias; gimnasia; educación física; autoeficacia.

1. INTRODUCCIÓN.

Autores como Estapé, López y Grande (1999) entienden por habilidades gimnásticas y acrobáticas (H.A.G.) todas aquellas habilidades específicas que se desarrollan en el ámbito de la gimnasia artística y también en el ámbito de las actividades gimnásticas y acrobáticas, entendidas como actividades de carácter físico deportivo recreativo. Estas habilidades han estado presentes directa e indirectamente en el currículo de la educación obligatoria en las últimas leyes (Ávalos, 2013). En la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se especifica su inclusión de forma concreta dentro de las cinco situaciones motrices que se proponen en el currículo de Educación Física (E.F.), en Primaria y Secundaria. Diferentes autores defienden su inclusión en la programación de aula por diversos motivos:

- Fomenta la diversificación de contenidos tradicionales utilizados para el desarrollo de distintos bloques de contenidos en Primaria y Secundaria, y fomenta igualmente la consecución de diversas capacidades (León, 2004).
- Contribuye a desarrollar cualidades como la coordinación, la fuerza, la flexibilidad y también aspectos como la imagen mental del movimiento, la coordinación de varias habilidades y la construcción de enlaces, el trabajo del ritmo y la adaptación a la música, la cooperación, etc. (Llamas, Hellín y Moreno, 2004).
- Descubrirá y experimentará las distintas habilidades acrobáticas básicas creando las bases para un trabajo de dificultad mayor en etapas posteriores (Llamas, Hellín y Moreno, 2004).
- Para Carrasco (2000) la práctica precoz de la gimnasia es una excelente ocasión de ofrecer al niño un entorno adaptado a sus necesidades de expresión.
- Engloba aspectos de danza, expresión corporal y creatividad para hacer que los movimientos vayan encadenados. (Vernetta, López y Panadero, 2007).
- El Acrosport es un deporte integrador en el que adquiere un papel importante evitando cualquier discriminación o exclusión (Llamas, Hellín y Moreno, 2004).
- Alternativa deportiva en su tiempo de ocio (León, Gómez y Calvo, 2002).
- Su inclusión estará condicionada por la progresión teniendo en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje según la edad y el nivel motriz del alumnado (Estapé, 1993). No obstante, no basta con el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz (Bandura, 1986).

A través de la reflexión, las personas dan sentido a sus experiencias, analizando sus propias creencias e implicándose en procesos de autoevaluación que pueden modificar su pensamiento y su conducta. La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales (Medina y Medina, 2007). Esta autopercepción, denominada "autoeficacia", ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos (Prieto, 2003). Por lo tanto, podemos definir el término autoeficacia como los juicios que cada individuo hace

sobre sus capacidades, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1997; Ornelas, Blanco y Rodríguez, 2011).

La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales (Prieto, 2003), e influye en la elección de las conductas que deciden emprenderse (Prieto, 2007). Es por ello, por lo que nos preocupa conocer la relación existente entre la percepción de eficacia de la práctica que tienen los docentes de E.F. en relación a la enseñanza de las H.G.A., en qué medida se sienten capaces, con qué frecuencia las llevan a cabo y entre quién, cómo y cuándo las incorporan en su Programación de Aula en Educación Primaria y Secundaria.

Los aspectos metodológicos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de las H.G.A. están siendo analizados por diversos autores (Vernetta, Gutiérrez y López, 2009; Calvo y Sánchez, 1997; León, 2004; Vernetta, López y Panadero, 2007).

En el caso de autoeficacia del docente de E.F., cabe destacar la investigación realizada en México (Ornelas, Blanco, Peinado y Blanco, 2012), cuyo objetivo era conocer las características de los estudiantes que optaron por la licenciatura en E.F., en cuanto a la eficacia percibida en su desempeño académico, al comparar su perfil con el alumnado que eligió otra carrera. Los resultados obtenidos demostraron que la autoeficacia percibida en conductas académicas es muy similar entre unos y otros. Todo esto justifica nuestro interés por comenzar a investigar sobre la percepción que tienen los docentes de E.F. sobre su propia práctica docente en relación a las H.G.A.

2. METODOLOGÍA.

Para la recogida de datos y su posterior análisis de tipo descriptivo hemos utilizado: Cuestionario para el Análisis de la Enseñanza en las Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas (C.A.E.H.G.A.) (Llamas, Hellín y Moreno, 2004) y la Escala de Autoeficacia Docente en la Enseñanza de las Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas (E.A.H.G.A). Esta Escala, con una consistencia interna de 0,95 en el coeficiente Alfa de Cronbach, está formada por dos ámbitos de análisis (“En qué medida me siento” y “Con qué frecuencia lo llevo a cabo”) con cuatro estrategias didácticas en cada una de ellos (Cenizo, Seiva y Fernández, 2015) (Tabla 2).

Tabla 1. Variables de la Investigación

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	
INDEPENDIENTES	DEPENDIENTES
- Sexo: hombres y mujeres	- Tipo de H.G.A. que se desarrollan
- Docencia: E.S.O., E. Primaria o Ambos	- Motivos de la elección de este contenido en las clases de E.F.
- Titulación: licenciado en E. F., Maestro especialista en E. F. u otras titulaciones	- Papel de las ayudas en el desarrollo de las Habilidades
- Formación inicial: asignatura Gimnasia Artística	- Aspectos de la programación: técnicas, estilos, estrategias de enseñanza, evaluación
- Año finalización de la carrera	- E.A.H.G.A.:

<ul style="list-style-type: none"> - Años de docencia - Tipo y número de HGA que incluye: Elementos gimnásticos y acrobáticos de suelo, acrobacia en aparatos, figuras humanas y otros - Motivos por los que incluye este deporte. - Presenta las H.G.A. en formas jugadas - Opinión del docente respecto a la motivación del alumnado - Suficientes los estudios universitarios para desarrollar las H.G.A. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ámbito de estudio: en qué medida se sienten capaces de utilizar las distintas estrategias de enseñanza y con qué frecuencia las llevan a cabo - Estrategias Didácticas: planificación de la enseñanza (8 ítems), desarrollo del aprendizaje (implicación activa del alumnado (3 ítems) e interacción del alumnado (2 ítems)) y evaluación del aprendizaje (4 ítems)
--	---

Tabla 2. Relación entre los ámbitos de análisis, estrategias didácticas e ítems de la E.A.D.H.A.G.

	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	ÍTEMS
¿EN QUÉ MEDIDA ME SIENTO? ¿CON QUÉ FRECUENCIA LO LLEVO A CABO?	PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concretar los objetivos de aprendizaje que espero que alcance el alumnado en relación a las H.G.A. 2. Dominar los fundamentos técnicos básicos de las H.G.A. y su proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Planificar con tiempo suficiente las clases para trabajar las H.G.A. 4. Adaptarme a las necesidades del alumnado (motivación, intereses, conocimientos...) cuando planifico las clases de las H.G.A. 5. Diseñar una secuencia de tareas para la construcción del proceso de enseñanza de las H.G.A 6. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para las sesiones donde se desarrollan las H.G.A. 7. Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje de las H.G.A. previamente establecidos 8. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de las H.G.A.
DURANTE EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA	PARA IMPLICAR ACTIVAMENTE A LOS ALUMNOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Otorgar al alumnado un papel activo en las sesiones de desarrollo de las H.G.A. Estimular su capacidad para crear propuestas relativas a estos contenidos. 2. Conseguir que el alumnado se conciencie de la importancia de la correcta ejecución de las H.G.A. (pirámides y/o elementos gimnásticos con una buena técnica de ejecución). 3. Dominar la capacidad de organizar el espacio, los materiales y los grupos en beneficio de la construcción del desarrollo de las H.G.A.

<p>PARA FAVORECER LA INTERACCIÓN EN EL AULA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ofrecer apoyo técnico y ánimo al alumnado que tiene dificultades en el aprendizaje de las H.G. y A. 2. Favorecer la confianza del alumnado cuando está trabajando las H.G. y A. enseñándoles cómo se realizan las ayudas y criterios a tener en cuenta para realizar los Elementos Gimnásticos y/o Pirámides.
<p>PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje de las H.G.A. 2. Utilizar métodos para evaluar el aprendizaje de las H.G.A. 3. Justificar, informar al alumnado los resultados de su evaluación de las H.G.A. 4. Revisar mi práctica docente (comunicación, secuencia de las tareas, metodología, materiales...) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las H.G. y A. para identificar aspectos a mejorar.

La técnica de muestreo ha sido de tipo consecutivo. El procedimiento de recogida de datos se llevó a cabo a través de dos vías: correo electrónico, en dos ocasiones, a todos los centros de Primaria y Secundaria de Sevilla y provincia adjuntando una carta de presentación, cuestionario y escala. Paralelamente, entregamos estos documentos en 98 centros educativos de Primaria y Secundaria, públicos y concertados, rurales y urbanos, situados en diferentes zonas geográficas de la provincia de Sevilla, para que igualmente lo remitieran por correo electrónico. De los 80 docentes de E.F. que contestaron, 49 (24 de Primaria, 23 de Secundaria y 2 que impartían en ambas etapas) integraban el contenido de las H.G.A. en su programación.

3. RESULTADOS.

Utilizando el programa estadístico SPSS Statistics 20.0 se ha realizado un análisis univariable del contenido de la Escala y bivariable entre las variables correspondientes a ambos instrumentos. Previamente se ha revisado que la muestra con las que trabajamos procedían de poblaciones normalmente distribuidas, utilizando como prueba de significación el estadístico de Shapiro-Wilk. El p-valor en cada una de las pruebas es superior a 0.05, por lo que no se rechaza la hipótesis de normalidad muestral. Se analizó el supuesto de homogeneidad de los datos para los distintos subgrupos, mediante el estadístico de Levene.

3.1. ANÁLISIS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA E.A.H.G.A.

Los valores medios de cada uno de los ítems de la Escala en relación al ámbito sobre, en qué medida se sienten los docentes preparados, son superiores al valor medio (3,5). El ítem 4, relativo a la capacidad de adaptarse a las necesidades del alumnado a la hora de planificar las sesiones con contenidos de H.G.A., es el que refleja el valor medio mayor (5,33). El 2, relacionado con el dominio de los fundamentos técnicos básicos de estas habilidades y de su proceso de enseñanza-aprendizaje, es el que ha alcanzado un valor medio inferior (4,43).

La media en cada uno de los ítems en relación al ámbito, con qué frecuencia lo llevas a cabo es, excepto el 9 (4,75), más baja que en el otro ámbito. Aun así, los valores también alcanzan puntuaciones mayores al valor medio (>3, puesto que el valor máximo a puntuar es 6). En el ítem 8 obtienen la puntuación media menor (3,62) y el ítem 12, que hace referencia a la capacidad de ofrecer apoyo técnico y ánimo al alumnado que tenga dificultades en el aprendizaje de las H.G.A., consiguen la mayor puntuación (5,25). La desviación típica en todos los ítems es mayor en el ámbito: con qué frecuencia lo llevas a cabo.

Comparando la suma de las puntuaciones del conjunto de ítems correspondientes a cada una de las estrategias didácticas de la Escala, se observa que las medias en las cuatro relativas a la estrategia "En qué medida me siento" son mayores. Estos resultados son similares cuando se realiza el análisis estadístico diferenciando los docentes de Primaria, Secundaria y los que desarrollan ambas etapas (Tabla 3).

Analizando los resultados de los cocientes de los ámbitos de análisis y de las estrategias didácticas de la Escala (Suma de las puntuaciones de cada uno de los ámbitos de análisis/Estrategias didácticas dividido por la puntuación total en la Escala), se observa la diferencia de las medias de los cocientes de ambos ámbitos, que tiene un valor positivo (0,02), lo que verifica que la media del cociente del ámbito "En qué medida me siento...", es más cercana a 1 (0,51). La Estrategia que obtiene una media más positiva en ambos ámbitos es la Planificación (0,23 y 0,22 respectivamente).

Del estudio de los Ratios (suma de las puntuaciones en cada una de los ámbitos de análisis/estrategias didácticas dividido por la puntuación máxima que se puede marcar en cada una de ellas), se obtiene una diferencia de las medias de las ratios de ambos ámbitos también positiva (0,04), lo que significa que el ámbito "En qué medida me siento...", obtiene un valor mejor (0,82) que el ámbito "Con qué frecuencia..." (0,78). La media de la Ratio de la Estrategia "Interacción" es la que obtiene unos valores más altos en ambos ámbitos (0,87 y 0,86 respectivamente).

Tabla 3. Análisis descriptivo sumatorios ámbitos de la Escala de Autoeficacia Docente de la enseñanza de las Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas divididos en las cuatro Estrategias Didácticas

			BLOQUES			
			Planificación	Implicación	Interacción	Evaluación
Toda la muestra (Primaria y Secundaria)	"En qué medida me siento"	Media	39.31	14.93	10.52	19.62
		Desviación	5.53	2.28	1.42	3.41
		Típica				
	"Con qué frecuencia lo llevo a cabo..."	Media	36.79	14.45	10.43	18.47
		Desviación	5.91	2.36	1.51	4.13
		Típica				
Profesorado de Educación Física de Secundaria	"En qué medida me siento"	Media	40.95	15.56	10.86	20.47
		Desviación	4.61	1.44	.96	2.95
		Típica				
	"Con qué frecuencia lo llevo a cabo..."	Media	39.00	14.82	10.78	19.91
		Desviación	4.47	1.80	1.08	2.81
		Típica				
Maestros de Educación Física en	"En qué medida me siento"	Media	37.86	14.47	10.26	18.78
	Desviación	6.09	2.77	1.71	3.80	

Primaria	Típica				
"Con qué frecuencia lo llevo a cabo..."	Media	34.47	13.86	10.00	16.69
	Desviación Típica	5.89	2.75	1.80	4.63

3.2. RELACIÓN DE LOS ÁMBITOS, LAS ESTRATEGIAS Y LA PUNTUACIÓN TOTAL EN LA E.A.H.G.A. Y LAS RESPUESTAS EN EL C.A.E.H.G.A.

a) Sexo del docente

Para contrastar si hay diferencias significativas en cada uno de los ámbitos en función de la variable sexo se ha utilizado la prueba T para muestras independientes (Tabla 6), dada la normalidad de los datos. Se puede observar que a un nivel de confianza del 95% no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias, dado que el p-valor obtenido es mayor a .05. Esto nos indica la igualdad de medias, no teniendo influencia la variable sexo sobre el valor obtenido en los dos ámbitos de análisis de la Escala.

b) Tipo de docencia

Para contrastar si hay diferencias significativas en cada uno de los ámbitos de la Escala de Autoeficacia en función de la variable docencia del Cuestionario (C.A.E.H.G.A), que indica si el docente imparte clases en Educación Primaria, Secundaria o en ambos niveles, se ha utilizado ANOVA de un factor (Tabla 4), dada la normalidad de los datos. Tras analizar la prueba de homogeneidad de las varianzas, se observa que a un nivel de confianza del 95% no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias, dado que el p-valor obtenido es mayor a .05, en el ámbito: "En qué medida me siento capaz", y se rechaza en: "Con qué frecuencia lo llevo a cabo", y en la Puntuación total de la Escala. Los valores del análisis por pares en estos dos últimos, indican que existen diferencias significativas entre los docentes de Primaria y Secundaria (Tabla 4). Las estrategias didácticas donde aparecen estas diferencias en el ámbito "Con qué frecuencia lo llevo a cabo", son Planificación y Evaluación. Esto se verifica analizando el estudio comparativo entre las medias de las cuatro estrategias didácticas de la Escala y el tipo de docencia (Tabla 5). Todos los valores de las medias muestrales en cada uno de las estrategias son mayores en aquellos docentes que imparten clase en Educación Secundaria, por encima de los de Primaria y los que la desarrollan en ambos niveles.

c) Fecha de finalización de la carrera

La distribución de la muestra según los rangos de fechas de finalización de sus estudios de la carrera ha sido de: 38,3% antes del 1995, 17% entre el 1995 y el 1999, 27,7% entre el 2000 y 2004, 10,6% entre el 2005 y el 2009 y 6,4% entre el 2010 y el 2014. Se ha utilizado ANOVA de un factor (Tabla 4) para contrastar si hay diferencias significativas en cada uno de los ámbitos y estrategias didácticas de la Escala en función del año en que finalizaron la carrera. Tras analizar la prueba de homogeneidad de las varianzas, se observó que a un nivel de confianza del 95% no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias en los dos ámbitos de análisis y la puntuación total en la Escala.

d) Años trabajados

La muestra estaba repartida según los años trabajados como docentes de E.F.: un 10,4% menos de 5 años, 47,9% entre 6 y 15 años y 41,9% más de 15 años. Del análisis ANOVA para realizar este contraste se observa que se rechaza la hipótesis nula para la variable años trabajados en el ámbito “En qué medida me siento capaz” y en la puntuación total en la Escala. Se corrobora con el análisis por pares, donde se indica que existen diferencias significativas en estas dos variables entre los rangos de edad menos de 5 años y más de 15 años trabajando como docentes de E.F. (Tabla 4). Estas diferencias en el primer ámbito entre estos dos rangos de edad aparecen en las Estrategias: Implicación, Interacción y Evaluación.

Tabla 4. Resultados ANOVA y comparaciones múltiples de las variables del cuestionario Docencia, Edad y Años trabajados.

	Docencia				Edad		Años trabajados como docentes de E.F.					
	Sig	Comparaciones múltiples			Sig	Sig	Comparaciones múltiples			Sig		
		(I) Docencia	(J) Docencia	Diferencia de medias (I-J)			(I) Años trabajados	(J) Años trabajados	Diferencia años trabajados (I-J)			
Puntuación Ámbito “En qué medida ...”	.11	ESO	Primaria	6.06	.16	.42	Menos de 5 años	Entre 6-15	-10.87	.11		
			Ambas	8.45	.57			Más de 15	-15.80	.01**		
	Primaria	ESO	-6.06	.16	.01**		Entre 6-15 años	Menos de 5	10.87	.11		
		Ambas	2.39	.95				Más de 15	-4.92	.30		
	Ambas	ESO	-8.45	.57	.01**		Más de 15 años	Menos de 5	15.80	.01**		
		Primaria	-2.39	.95				Entre 6-15	4.92	.30		
	Puntuación Ámbito “Con qué frecuencia...”	.01**	ESO	Primaria	9.37		.02**	.16	Menos de 5 años	Entre 6-15	-8.15	.37
				Ambas	-4.54		.85			Más de 15	-13.15	.09
Primaria		ESO	-9.37	.02**	.07	Entre 6-15 años	Menos de 5		8.15	.37		
		Ambas	-13.91	.25			Más de 15		-4.99	.38		
Ambas		ESO	4.54	.85	.07	Más de 15 años	Menos de 5		13.15	.09		
		Primaria	13.91	.25			Entre 6-15		4.99	.38		
Puntuación Total Escala		.04**	ESO	Primaria	15.43	.04**	.29		Menos de 5 años	Entre 6-15	-19.03	.17
				Ambas	3.91	.96				Más de 15	-28.95	.02**
	Primaria	ESO	-15.43	.04**	.01**	Entre 6-15 años		Menos de 5	19.03	.17		
		Ambas	-11.52	.74				Más de 15	-9.91	.28		
	Ambas	ESO	-3.91	.96	.01**	Más de 15 años		Menos de 5	28.95	.02**		
		Primaria	11.52	.74				Entre 6-15	9.91	.28		

** $p < .05$

e) Cursó asignatura de gimnasia en su formación inicial

A pesar de ser mayor el porcentaje de docentes que incluyen las H.G.A. en sus programaciones si durante su formación inicial cursaron alguna asignatura de Gimnasia (54,2%) (Seiva, Cenizo, Calvo y León, 2015) de acuerdo con los resultados que se obtienen de la prueba T-student, no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias en ninguno de los casos. Es decir, que hayan cursado la asignatura de Gimnasia en su formación inicial no influye en las respuestas de los docentes relacionadas con su autoeficacia en los diferentes ámbitos de análisis, o en la puntuación de la Escala (Tabla 6). Este análisis se reafirma con el estudio de la comparación entre las medias muestrales de ambas variables de estudio (Tabla 5).

f) Suficientes los estudios universitarios para desarrollar las H.G.A. en E.F.

Solo el 43,8% de los docentes que han conformado la muestra piensan que los estudios universitarios que cursaron son suficientes para poder desarrollar contenidos de H.G.A. De los resultados de la prueba T para muestras independientes (Tabla 6) se observa que no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias para el ámbito “En qué medida me siento capaz”. La opinión que tienen los docentes sobre si son o no suficientes los estudios universitarios para desarrollar las H.G.A. si influye en los valores que se obtienen en las estrategias: Planificación e Implicación del ámbito: “Con qué frecuencia lo llevas a cabo”, y en la puntuación total de la Escala.

g) Número y tipo de H.G.A. que incluye en sus clases

El 22,9% de los docentes utiliza elementos gimnásticos y acrobáticos básicos de suelo, el 66,7% acrobacias en aparatos y el 10,4% figuras humanas. Se observa que no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias para las estrategias correspondientes a ambos ámbitos de análisis de la Escala.

h) Motivos por los que elige este deporte

Del conjunto de los docentes que han compuesto la muestra, el 25% lo incluye en su programación de aula porque le gusta y se siente preparado, el 62,5% porque motiva al alumnado más que otros, el 43,8% porque es uno de los contenidos mínimos que establece el currículo y el 25% por otras razones.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba T-student no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias. Esto es, ninguno de los motivos que se proponen influye en los resultados que obtienen en los diferentes ámbitos o en la puntuación de la Escala.

i) Técnica de enseñanza

El 50% de los docentes de la muestra utilizan ambas técnicas de enseñanza y solo el 2,1% la de Búsqueda. Para contrastar si hay diferencias significativas en cada uno de las estrategias didácticas de la E.A.H.G.A en función de la variable técnica de enseñanza (C.A.E.H.G.A), se ha utilizado la prueba T para muestras independientes (Tabla 6). En el caso de la variable técnica de enseñanza, se observa que a un nivel de confianza del 95% no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias. Esto indica que no hay influencia de la variable técnica de enseñanza sobre los valores alcanzados en los diferentes ámbitos de análisis de la Escala de autoeficacia.

No obstante, y aunque en el análisis estadístico anterior se refleje que no hay diferencia significativa entre la puntuación que los docentes se dan según la técnica de enseñanza utilizada para poner en práctica el contenido de las H.G.A., en la Tabla 5 podemos ver que sí existe una diferencia en las medias muestrales obtenidas en cada una de las estrategias didácticas de la Escala de Autoeficacia en función del tipo de enseñanza que cada docente emplea para desarrollar este contenido.

Tabla 5. Análisis comparativo de medias y las Estrategias Didácticas en la E.A.H.G.A.

			En qué medida me siento				Con qué frecuencia lo llevo a cabo			
			PLAN.	IMPL.	INTER.	EVAL.	PLAN.	IMPL.	INTER.	EVAL.
Docencia	ESO	Media	40.95	15.56	10.86	20.47	39.00	14.82	10.78	19.91
		DT	4.61	1.44	.96	2.95	4.47	1.80	1.08	2.81
	Primaria	Media	37.86	14.47	10.26	18.78	34.47	13.86	10.00	16.69
		DT	6.09	2.77	1.71	3.80	5.89	2.75	1.80	4.63
	Ambos	Media	37.00	13.00	9.50	19.50	38.00	17.00	11.50	22.50
		DT	5.65	2.82	2.12	2.12	14.14	1.41	.70	2.12
Asignatura	NO	Media	39.04	14.95	10.63	19.63	35.86	14.36	10.27	18.18
		DT	4.51	2.23	1.32	3.40	4.73	2.08	1.60	3.76
	SI	Media	39.53	14.92	10.42	19.61	37.57	14.53	10.57	18.73
		DT	6.35	2.36	1.52	3.48	6.74	2.62	1.44	4.48
Técnica de enseñanza	Instrucción Directa	Media	39.08	14.52	10.73	19.82	37.43	14.21	10.82	18.60
		DT	6.30	2.69	1.60	3.09	5.33	2.61	1.40	4.21
	Búsqueda	Media	38.00	16.00	11.00	21.00	32.00	13.00	10.00	16.00
		DT
	Ambas	Media	39.58	15.29	10.29	19.37	36.37	14.75	10.08	18.45
		DT	4.93	1.82	1.26	3.79	6.52	2.17	1.58	4.20

DT: Desviación Típica; PLAN.: Planificación; IMPL.: Implicación; INTER.: Interacción; EVAL.: Evaluación

j) Presentas las H.G.A. en formas jugadas

Solo el 10,4% incluye las H.G.A. a través del juego y el 75% solo a veces. De los resultados que se obtienen del análisis estadístico ANOVA no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias en los dos ámbitos de análisis y la puntuación total en la Escala, en relación a la variable si presentan las H.G.A. a través del juego.

k) Opinión del docente respecto a la motivación del alumnado para con las H.G.A.

Los docentes que opinan que sí, son mayoría (95,8%). De acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba T-student, no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias en ninguna de las posibles opiniones sobre la motivación del alumnado hacia las H.G.A. y las variables de la Escala (Tabla 6).

Tabla 6. Resultados pruebas T-student para igualdad de medias (Sig. (bilateral))

	<i>En qué medida...</i>	<i>Con qué frecuencia</i>	<i>Puntuación Total Escala</i>
Sexo	.59	.16	.29
Son suficientes los estudios iniciales	.10	.01**	.02**
Motivo de elegir este deporte	Les gusta	.90	.08
	Les motiva	.85	.98
	Contenidos mínimos	.42	.40
	Otros	.88	.87
Curso gimnasia	.94	.44	.64
El alumnado está motivado con las H.G.A.	.13	.20	.13

** p < .05

l) Recursos materiales en el centro

La mayoría de los docentes que han contestado a los instrumentos piensan que sí existen materiales apropiados para la práctica de este tipo de actividades pero son insuficientes (58,3%), y solo el 8,3% opina que no. Del análisis se observa que no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias en los tres casos (sí, son suficientes/ sí, pero son insuficientes / no existen) en relación con las variables de la Escala analizadas.

m) Métodos de evaluación

El 81,3% de los docentes que incluyen en su programación de aula las H.G.A. utilizan tanto el método cuantitativo como el cualitativo para evaluar este contenido. Igual que en el caso anterior, tampoco se rechaza la hipótesis de igualdad de medias en ningún de los casos (cuantitativos / cualitativos / ambos).

4. DISCUSIÓN.

Bandura (1977; 1986 y 1999) diferencia entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras son definidas como el convencimiento de que una ejecución se realiza con éxito y están entre la persona y su conducta. Las segundas, como la estimación de los resultados a conseguir una vez realizada la ejecución, están entre la conducta y los resultados. En esta investigación nos hemos centrado en analizar la relación entre el docente de E.F. y su proceso de enseñanza (expectativas de eficacia).

De acuerdo con los resultados obtenidos y con la reserva en las limitaciones de la muestra, la relación entre la enseñanza de las H.G.A. y la autoeficacia de los docentes de E.F. de Primaria y Secundaria en Sevilla es la siguiente:

- Se sienten capacitados y llevan a cabo con frecuencia su enseñanza. Este aspecto es positivo para el proceso de aprendizaje del alumnado. Según Pintrich y Schunk (2006) los profesores, que son dueños de una alta confianza y opinión de eficacia personal, se mostrarán preocupados por suscitar el aprendizaje en los estudiantes y esperarán lo mejor de ellos. Al contrario, los profesores que dudan de sus capacidades y están inundados por representaciones negativas del proceso educativo y de sus estudiantes, socavarán su motivación intrínseca y extrínseca.
- Se perciben más capacitados y con frecuencia llevan a cabo su enseñanza. Concretamente, se sienten muy capacitados para planificar sesiones de H.G.A. Los docentes deben manejarse en dos niveles de pensamiento, por un lado sentirse capaces y, por otro, juzgarse capaces. La combinación de estos dos niveles indica conocimiento, despliegue y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen, de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa como un mecanismo cognitivo mediador entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos (Bandura. 1999).
- Se ven con poco dominio de los fundamentos técnicos básicos de estas Habilidades para su enseñanza. En este sentido, si se pretende un aprendizaje eficaz de las H.G.A., el docente deberá tener un conocimiento adecuado de ellas (León. 2004).

- La interacción con el alumnado es donde se perciben más capacitados y la llevan a cabo con más frecuencia. Para Rizvi y Elliot (2005) el sentimiento de autoeficacia del profesorado es parte sustancial de su profesionalidad, así como también lo son la práctica, el liderazgo y la colaboración. Una de las conclusiones de la investigación realizada por Ávalos y Sotomayor (2012) con profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria, es que estos profesionales estiman sentirse satisfechos con sus capacidades para comprometerse con entusiasmo al alumnado. Los profesores que dominan los contenidos disciplinarios y la gestión del aula obtienen un mayor sentimiento de autoeficacia, lo que deriva en un menor cansancio y en una mayor satisfacción por lo que realizan.
- Las variables sexo, fecha de finalización de la carrera, si cursaron la asignatura de Gimnasia en su formación inicial, si existen los recursos materiales óptimos en el centro para la enseñanza de las H.G.A., si presentan estas habilidades de forma jugada, las técnicas de enseñanza y los métodos de evaluación, no influyen en la eficacia que sienten los docentes, tanto en cómo de capacitados se sienten, como en la frecuencia con que llevan a cabo su enseñanza.
- La opinión del docente sobre la motivación del alumnado hacia este contenido es prácticamente máxima, aunque sólo el 25% incluye las H.G.A. en su programación de aula porque le gusta. De acuerdo con la teoría socio-cognitiva de Bandura, el esfuerzo y tiempo que un docente invierte como mediador del aprendizaje, está relacionado con su motivación y sentido de autoeficacia para enseñar.
- Por el contrario, tienen influencia variables como los años de experiencia del profesorado y la formación recibida. En ese sentido:
 - Los docentes con más de 15 años de docencia se perciben más eficaces en la capacidad para desarrollar la enseñanza de las H.G.A. que los profesores con menos de 5 años de experiencia docente.
 - El tipo de docencia y si creen que son suficientes los estudios universitarios recibidos para desarrollar la enseñanza de las H.G.A. influyen en la autoeficacia de estos profesionales a nivel general y, concretamente, con la frecuencia con la que llevan a cabo este proceso educativo. Los docentes de Secundaria se perciben más eficaces en la enseñanza de las H.G.A. Esto no se corresponde con una de las conclusiones de Ávalos y Sotomayor (2012); donde los profesores de Secundaria evidencian una menor percepción de sus capacidades pedagógicas. Pero hay investigaciones que avalan la idea de que a mayor conocimiento y práctica, mayor será el sentimiento de autoeficacia de la persona (Del Río, Lagos y Walker, 2011). Igualmente, Montesinos, Barrios y Tapia (2011), quienes aplicaron el cuestionario "Sentido de Eficacia Docente" (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001) a futuros profesores de enseñanza Primaria, al inicio y término del curso de práctica profesional, concluyeron que poseían mayores sentimientos de autoeficacia al final del proceso de práctica. Igualmente, Tagle, Del Valle y Flores (2012), analizaron los sentimientos de autoeficacia en futuros profesores de inglés, concluyendo que los estudiantes pertenecientes a los dos últimos años de la carrera gozan de un mayor sentimiento de autoeficacia.

5. CONCLUSIONES.

Como conclusiones de la investigación, podemos establecer que los docentes de Educación Física de Sevilla se sienten capacitados y con confianza tanto para planificar como para enseñar en sus clases las H.G.A. Los años de experiencia profesional docente influyen en su percepción de su eficacia a la hora de desarrollar este contenido. Por el contrario, el sexo y los recursos materiales disponibles no influyen en la consideración de autoeficacia del profesorado.

Su opinión sobre la docencia recibida en su periodo de formación universitaria influye en gran manera en su consideración de eficacia docente. Se ven con poco dominio de los fundamentos técnicos básicos de estas Habilidades para que el aprendizaje sea más eficaz. Opinan que deberían tener un mayor conocimiento de las mismas.

Los docentes de Secundaria se consideran más eficaces para impartir enseñanzas de H.G.A. que los de Primaria, concretamente a la hora de llevar a cabo su planificación y su evaluación.

Es necesario promover el fortalecimiento de la autopercepción de la eficacia en todas las competencias requeridas para formar, a nivel teórico y práctico, profesores de Educación Física de Primaria y Secundaria en la enseñanza de las H.G.A.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51 (1), 77-95.

Ávalos, M. A. (2013). *Las Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas: causas y condicionantes de un Aprendizaje en riesgo*. Alicante: Universidad de Alicante (Tesis Doctoral).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Nueva York: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. N.J.: Prentice, Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura. *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Calvo, Á. & Sánchez, F. (1997). *Gimnasia artística: Manual de iniciación*. Sevilla: Wanceulen.

Carrasco, R. (2000). *Gymnastique des 3 à 7 ans*. París: Revue.

Cenizo, J. M.; Seiva, P. & Fernández, J. C. (2015). Validación de una Escala de Autoeficacia docente en la enseñanza de las Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas. *XI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. Chiclana (Cádiz).

Del Río, F.; Lagos, C. & Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, (37).

Estapé, E. (1993). La iniciación deportiva en la escuela. En D. Blázquez. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria* (p. 867-902). Barcelona: INDE.

Estapé, E.; López, G. & Grande, I. (1999). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo. El placer de aprender*. Barcelona: INDE.

Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. En D. Berliner & R. Calfee. *Handbook of Educational Psychology* (p. 63-84). New York: Macmillan.

León, J.; Gómez, M. & Calvo, A. (2002). Jugando con habilidades gimnásticas y acrosport. Sevilla: C.E.P. de Alcalá de Guadaira.

León, J. A. (2004). Seguridad e Higiene en la práctica saludable del Acrosport. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4 (16), 276-285.

Llamas, L.; Hellín, G. & Moreno, J. (2004). La enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas en la etapa escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4 (14), 82-105.

Medina, C.O. & Medina, E.U. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería XIII* (1), 9-15.

Montecinos, C.; Barrios, C. & Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en Educación Básica. *Revista Perspectiva Educativa*, 50 (2), 96-122.

Ornelas, M.; Blanco, H. & Rodríguez, J.M. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas de cuidado de la salud. *Formación Universitaria*, 4 (6), 21-34.

Ornelas, M.; Blanco, H.; Peinado, J.E. & Blanco, J.R. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (54), 779-791.

Pintrich, P.R. & Schunk (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, Investigación y Aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Prieto, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico*. [Consultado el 12/04/2014], Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.

Rizvi, M. & Elliot, B. (2005). Teacher's perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi. Pakistan. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33.

Seiva, P.; Cenizo, J. M. Calvo, A. & León, J.A. (2015). Quién, cómo y cuándo se incluyen las Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas. *XI Congreso Internacional de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Chiclana (Cádiz).

Tagle, T.; Del Valle, R. & Flores, L. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación* (58).

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and teacher education*, (17), 783-805.

Vernetta, M.; Gutiérrez, A. & López, J. (2009). Efecto del nivel de maestría del modelo y del modelo y del conocimiento previo del error en el aprendizaje de una habilidad gimnástica acrobática. *Revista de Investigación en Educación* (6), 24-32.

Vernetta, M.; López, J. & Panadero, F. (2007). *El Acrosport en la escuela*. Zaragoza: Inde.

Fecha de recepción: 8/9/2016
Fecha de aceptación: 2/12/2016



Revista Digital de Educación Física

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

EL WHATSAPP COMO HERRAMIENTA PARA LA COLABORACIÓN DOCENTE

Meritxell Monguillot Hernando

Profesora de Educación Física en el Institut Viladomat. Barcelona
Email: mmonguil@xtec.cat

Carles González Arévalo

Profesor en el INEFC. Barcelona.
Email: cargonzalez@gencat.cat

Montse Guitert Catasús

Profesora en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Barcelona.
Email: mguitert@uoc.edu

RESUMEN

El presente artículo muestra una experiencia sobre del uso e impacto de la mensajería móvil, en este caso el WhatsApp, como herramienta virtual para el trabajo colaborativo entre docentes. La experiencia, que ha sido monitorizada por tres profesores de Educación Física de diferentes centros educativos de Barcelona, forma parte de una investigación en curso desarrollada en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) que tiene como fin diseñar, implementar y evaluar situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física. Los resultados obtenidos señalan la utilidad del WhatsApp como herramienta de uso diario para la colaboración virtual entre docentes. Las conclusiones de la experiencia muestran la importancia del uso del WhatsApp como herramienta síncrona y asíncrona a tener en cuenta en la monitorización de situaciones de aprendizaje colaborativas.

PALABRAS CLAVE:

WhatsApp; trabajo colaborativo; Educación Física; Educación Secundaria Obligatoria; docentes.

INTRODUCCIÓN.

Las TIC se han convertido en elementos imprescindibles en la vida diaria de las personas (Cózar y Roblizo, 2014). A su vez, recientes estudios apuntan hacia un cambio de modelo de enseñanza donde la integración de la tecnología en el aula resulta imprescindible (Horizon Report NMC, 2015; Fundación Telefónica, 2013). Algunas de las tendencias educativas emergentes apuestan por utilizar en el aula la gamificación, la combinación de entornos formales e informales (Cobo y Moravec, 2011), el aprendizaje social y emocional (Fundación telefónica, 2013), el aula invertida, el aprendizaje personalizado, los entornos virtuales colaborativos (Horizon Report NMC, 2015), el m-learning o el BYOD (Bring Your Own Device). En esta línea, se observa como el dispositivo móvil es el medio de interacción más extendido en el mundo, y el WhatsApp, la aplicación más común para la comunicación móvil entre personas (Padrón, 2013). La gran funcionalidad del m-learning gracias a su portabilidad y flexibilidad (Horizon Report, 2013) hacen del BYOD una herramienta altamente adaptable a las particularidades de la Educación Física (Monguillot, González, Guitert y Zurita, 2014).

Paralelamente, los cambios sociales del momento exigen el desarrollo de nuevas competencias en las personas que se centran en potenciar la flexibilidad, imaginación, innovación, creatividad, toma de decisiones, habilidades sociales y en aprender a lo largo y ancho de la vida (Paredes, Guitert y Rubia, 2015). En este contexto, los docentes tienen la oportunidad de aprovechar las ventajas de una sociedad cada vez más tecnológica para diseñar procesos de enseñanza aprendizaje basados en la interacción, personalización y creación colaborativa de conocimiento. Las múltiples ventajas que ofrecen las TIC, flexibilidad, accesibilidad y comunicación (Cabero, 2007) dan lugar a las nuevas ecologías de aprendizaje (Sangrà, González-Sanmamed y Guitert, 2013) que hacen emerger escenarios educativos basados en el aprendizaje ubicuo e invisible (Cobo y Moravec, 2011). En esta línea, el actual paradigma de aprendizaje adquiere una visión personalizada ya que puede suceder en cualquier lugar y momento (Coll, 2013). En la actualidad, la formación docente, se entiende como un proceso de aprendizaje constante, dinámico e inseparable del desarrollo profesional (Martín y López, 2012). En este contexto, el trabajo colaborativo, se concibe como una herramienta emergente en el campo de la formación docente (Gros, 2008) que favorece la creación de conocimiento curricular (Monguillot, Guitert y González, 2013). De esta manera, la habilidad para el trabajo colaborativo es una cualidad fundamental en la sociedad actual, y la creación de comunidades de práctica que construyan conocimiento, es una forma de generar valor (Cobo, 2016). De este modo, observamos como la colaboración virtual entre docentes se vislumbra como una potente herramienta para el desarrollo de las competencias profesionales (Romeu, 2011).

1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El objetivo de la experiencia se centra en valorar el impacto del uso del WhatsApp como herramienta colaborativa virtual para el diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física.

Desde 2012 un grupo formado por tres docentes de Educación Física de distintos centros de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña, colaboran en

un estudio centrado en diseñar, implementar y evaluar situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física (Almirall, González, Monguillot y Zurita, 2015). Para ello, el uso de diferentes herramientas virtuales, síncronas como Skype y Hangouts, y también, asíncronas como Mail, Dropbox, Google Sites y Google Drive ha sido una constante a lo largo del estudio. En los últimos cursos, se ha incorporado un grupo de WhatsApp como herramienta síncrona y asíncrona para monitorizar las situaciones de aprendizaje, aumentar la comunicación y facilitar el seguimiento a tiempo real de lo que sucede en el aula. El WhatsApp ofrece un nuevo escenario metodológico al profesorado que merece la pena tener en cuenta en el diseño de entornos de aprendizaje emergentes (Vilches, Reche y Marín, 2015). En el presente estudio, el trabajo colaborativo virtual ha sido una pieza fundamental para el diseño, implementación y evaluación de las situaciones de aprendizaje. En esta línea, el WhatsApp ha ofrecido información instantánea sobre lo que iba sucediendo en el día a día en el aula de Educación Física de los distintos centros educativos. La investigación en la que se enmarca la presente experiencia, ha sido llevada a cabo sobre 3 profesores de Educación Física y se ha implementado en el alumnado de 2º curso de la ESO de 4 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de Barcelona. A nivel metodológico, el estudio se ha basado en la investigación basada en el diseño (IBD) la cual se centra en el diseño, exploración, comprensión y mejora de las condiciones de aprendizaje de cualquier innovación educativa (Gros, 2012). La IBD se caracteriza por aplicarse en contextos reales de práctica y por llevarse a cabo mediante ciclos de iteración continua entre el profesorado y la investigadora. Una vez situada la investigación, en el presente artículo se muestran los resultados vinculados con una dimensión del estudio, la colaboración docente. De forma específica, se presentan los resultados relacionados con el uso del WhatsApp como herramienta para el trabajo colaborativo entre el profesorado participante.

Para recoger la opinión del profesorado sobre el uso del WhatsApp, se ha diseñado un cuestionario mediante los formularios de Google. El cuestionario ha estado formado por 11 preguntas abiertas y cerradas, centradas en valorar la utilidad, funcionalidad, ventajas e inconvenientes de aplicar el WhatsApp para el trabajo colaborativo docente.

El WhatsApp para el trabajo colaborativo docente

El objetivo de este formulario es identificar las potencialidades del uso del WhatsApp en el diseño colaborativo de unidades didácticas entre docentes. El formulario está formado por 11 preguntas abiertas y cerradas, y puede contestarlo en 7'-10'. Muchas gracias por su colaboración.

Figura 1. Cuestionario de valoración sobre el uso de WhatsApp para la colaboración docente.

2. RESULTADOS.

Los resultados obtenidos en el cuestionario manifiestan el potencial del WhatsApp como herramienta de uso diario para la colaboración virtual entre docentes.

1. Valore la utilidad del uso del grupo de WhatsApp para el trabajo colaborativo docente.

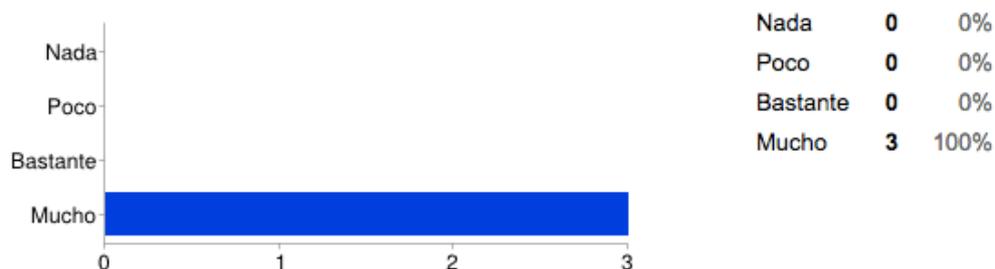


Figura 2. Utilidad del WhatsApp para la colaboración virtual docente.

El profesorado ha destacado la inmediatez, la flexibilidad para responder, la velocidad de transmisión de información y la posibilidad de compartir contenidos en distintos formatos como ventajas del uso del WhatsApp. Además, el hecho de añadir múltiples personas al grupo permite obtener diferentes visiones sobre la práctica lo cual aumenta el número de soluciones ante un mismo reto o problema. Algunas de las valoraciones del profesorado han sido las siguientes: *“Es una fórmula de salir del aislamiento profesional que genera el aula porque fomenta la relación e interacción con otros docentes”, “es una forma de diluir espacio y tiempo y compartir y diseñar proyectos con docentes de distintos lugares”.*

Por otro lado, el profesorado ha opinado que resulta dificultoso expresar en texto todo lo que se piensa y destaca la lentitud para escribir en el teclado táctil del dispositivo móvil.

El profesorado ha manifestado que los contenidos que suele compartir se vinculan con la organización y gestión de contenidos de las situaciones de aprendizaje.

6. ¿Qué tipo de contenidos suele compartir en el grupo de WhatsApp?

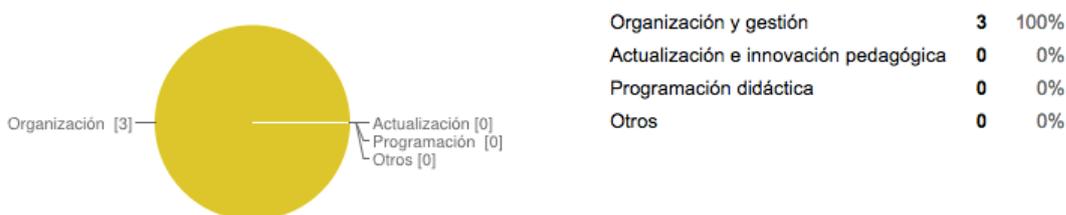


Figura 3. Tipología de contenidos que comparte el profesorado.

El profesorado ha considerado que podría ser positivo para el alumnado el uso del WhatsApp como herramienta a fin de potenciar un buen uso, favorecer la colaboración en entornos virtuales, estimular la colectividad y potenciar la motivación hacia el aprendizaje. No obstante, el profesorado ha manifestado que gestionar el uso del WhatsApp en el aula puede generar cierta dificultad en el control del alumnado y en el hecho de usarlo sin contravenir las normas de la institución escolar. Finalmente, el profesorado ha recomendado el uso del WhatsApp a otros docentes como una herramienta que permite colaborar, romper con el aislamiento profesional, compartir aspectos y analizar propuestas para la mejora de la práctica docente, fomentar la relación e interacción entre docentes

de distintos lugares, potenciar el aprendizaje y la formación continuada. Algunos de los comentarios realizados por el profesorado han sido los siguientes: *“Compartir la Educación Física en tiempo real es genial”, “permite conectar docentes de otras comunidades educativas, facilitar la interacción, colaboración y creación de conocimiento curricular”, “es una forma de diluir espacio y tiempo y compartir y diseñar proyectos con docentes de distintos lugares...”*.

3. CONCLUSIONES

El uso de la mensajería móvil y en este caso del WhatsApp, se consolida como una herramienta que facilita el trabajo colaborativo entre docentes y a su vez fomenta la creación y construcción conjunta de conocimiento curricular (Monguillot, *et al.* 2013). Esta conclusión coincide con otros estudios existentes que muestran el uso positivo e innovador del WhatsApp como estrategia de cooperación en el proceso de aprendizaje (Díaz, 2014). La integración del WhatsApp en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite la construcción de conocimiento en grupo y mejora la comunicación (Padrón, 2013). Las conclusiones extraídas en la experiencia demuestran la utilidad del WhatsApp como herramienta de comunicación e interacción virtual docente que rompe con el aislamiento profesional y facilita la monitorización colaborativa de situaciones de aprendizaje. De este modo, el WhatsApp se perfila como una potente herramienta síncrona y asíncrona a tener en cuenta en el diseño, implementación y evaluación de situaciones, proyectos o entornos de aprendizaje basados en la colaboración docente.

Las valoraciones realizadas por el profesorado indican posibles líneas de aplicación del m-learning, y en concreto del WhatsApp, como herramienta pedagógica en la educación secundaria obligatoria a fin de potenciar la colaboración entre el alumnado. Este aspecto coincide con otros autores que proponen el uso del m-learning en la docencia universitaria a fin de potenciar el aprendizaje colaborativo, la comunicación y la conectividad en cualquier lugar y momento (Padrón, 2013).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Almirall, L., González, C., Monguillot, M. & Zurita, C. (2015). *Experiencias colaborativas para desarrollar hábitos saludables en educación física. Tándem Didáctica de la Educación Física*, nº 48, 35-45.

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*. Año 21, Nº 45.

Cobo Romaní, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. (Universitat de Barcelona, Ed.). Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate. Montevideo.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa. Aula de Innovación Educativa*.

Cózar, R. & Roblizo, J.M. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 13(2).

Díaz, J. (2014). El whatsapp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo. X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. 5 y 6 de agosto 2014, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Fundación Telefónica. (2013). 20 Claves Educativas para el 2020. Obtenido de: http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=257

Gros, B. (2008). Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 1-10.

Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, nº 32.

Johnson, I., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada V., Freeman, A. & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, I., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Martín Sánchez, MA. & López Meneses, E. (2012). La sociedad de la información y la formación del profesorado. E-actividades y aprendizaje colaborativo. *RIED v. 15: 1, 15-35 I.S.S.N.: 1138-2783*.

Monguillo, M., Guitert, M. & González, C. (2013). El trabajo colaborativo virtual: herramienta de formación del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 24, 24-27.

Monguillo, M., González, C., Guitert, M. & Zurita, C. (2014). Mobile learning: una experiencia colaborativa mediante códigos QR. Aplicaciones para el aprendizaje móvil en educación superior [Monográfico]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1). doi <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v11i1.1899>

Padrón, C.J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (Mobile Learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. Vol. 7, Nº 2 Julio-Diciembre 2013.

Paredes, J., Guitert, M. & Rubia, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *RELATEC. Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 14 (1)

Romeu, T. (2011). La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC. Tesis doctoral. UOC.

Sangrà, A., González - Sanmamed, M. & Guitert, M. (2013). Learning Ecologies: Informal Professional Development Opportunities for teachers. 63th International Conference on Educational Media (ICEM). Singapore, 14th October.

Vilches, M.J., Reche, E. & Marín, V. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para valorar whatsapp en la regulación de trabajo en grupo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Publicación en línea (Semestral) Granada (España). Número 15 Vol. II Julio-Diciembre de 2015 ISSN: 1695-324X.

Fecha de recepción: 28/11/2016
Fecha de aceptación: 12/12/2016



Revista Digital de Educación Física

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

BENEFICIOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS CON TDAH

Axel Lomas Rivera

Facultad de Educación. Universidad de Alcalá de Henares (España)
Email: axellr_94@hotmail.com

Ángel Luis Clemente Remón

Facultad de Educación. Universidad de Alcalá de Henares (España)
Email: angel.clemente@uah.es

RESUMEN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los posibles causantes del fracaso escolar, sin embargo, en la bibliografía revisada se observa que el profesorado de Educación Física que trabaja con alumnado con este trastorno, en muchas ocasiones, no es consciente de los beneficios que la práctica de ejercicio físico podría producir, ni de cómo tratar al alumnado en sus clases. Partiendo de dicha situación, se ha desarrollado una revisión bibliográfica para conocer qué beneficios podrían aportar la práctica de actividad físico-deportiva en niños y niñas con TDAH. Como resultados se encontró, que la mayoría los estudios revisados, muestran que la práctica de actividad físico-deportiva podría producir beneficios en la función cognitiva, la función ejecutiva, la coordinación motora, el rendimiento académico, el comportamiento y las habilidades sociales del alumnado con TDAH, así como que dichas mejoras podrían reducir síntomas básicos del TDAH a largo plazo. Sin embargo, los resultados deben ser interpretados con cautela al no existir una total unanimidad entre todos los autores. Por lo tanto, parece recomendable realizar futuras investigaciones sobre la influencia de la actividad físico-deportiva en el alumnado a largo plazo, en referencia a la influencia a nivel de ansiedad y depresión, así como de posibles pautas de actuación durante las sesiones de educación física.

PALABRAS CLAVE: TDAH; déficit de atención; hiperactividad; tratamiento del TDAH; actividad físico-deportiva; ejercicio físico; educación física; inclusión; educación física adaptada; alumnado con NEE.

1. INTRODUCCIÓN.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico que normalmente se presenta en la infancia, afectando tanto a la persona que lo padece como a su entorno personal (de la Peña, 2000). Según la Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH, 2016) dicha patología la sufre entre un 2% y 5% de la población infantil, siendo además uno de los trastornos dentro de la psiquiatría más importantes durante la infancia y adolescencia. La Fundación CADAH (2016), el TDAH, afirman que afecta entre el 6% y 10% de las personas en edad infantil.

Debido a que la mayoría de casos se presentan en la infancia (Barkley, 2002; Benavides, 2005; de la Peña, 2000; Jarque y Tárraga, 2009), lo normal es que la persona afectada esté en edad escolar y, por lo tanto, que el profesorado se convierta en una parte muy importante para que el TDAH influya lo menos posible en el progreso académico del alumnado que lo sufre.

Sin embargo, pese a que el profesorado tiene un gran contacto con este tipo de alumnado, según estudios como el realizado por Jarque, Tárraga y Miranda (2007) con una muestra de 191 profesores y profesoras, solo 99 de los mismos, aseguraron haber recibido formación sobre TDAH, mientras que el resto no. Esto refleja una grave situación, ya que la mayoría del profesorado no había recibido unos conocimientos necesarios relacionados con este tema. Un trastorno así, no tratado de forma adecuada, podría llegar a provocar fracaso escolar (Herranz y Argumosa, 2000).

Por otro lado, en referencia específica a la asignatura de educación física, se observa que autores como Putnam y Copans (1998, citado en Carriedo, 2014) sugieren que una menor práctica de ejercicio físico suele estar relacionada con una mayor probabilidad de padecer TDAH. Asimismo, Pontifex, Saliba, Raine, Picchietti y Hillman (2012) muestran que la práctica de actividad física en personas afectadas por el TDAH podría tener beneficios positivos en la función neurocognitiva, en el comportamiento y en su vida académica.

No obstante, a pesar de encontrar posibles beneficios como los mencionados, autores como López, López y Díaz (2015) exponen que, aunque ciertos problemas asociados al TDAH pueden mejorar con la educación física, sigue siendo recomendable realizar más estudios referentes a la relación existente entre la actividad física, educación física y TDAH.

Partiendo de esta situación, el objetivo de este artículo es realizar una revisión bibliográfica para conocer qué beneficios puede aportar la práctica de actividad físico-deportiva en niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

2. METODOLOGÍA.

Para alcanzar el objetivo planteado, se realizó una revisión bibliográfica inicial consultando fuentes como la Fundación CADAH o la FEAADAH. Instituciones que podían ayudar a obtener información y mediante las cuales se podría conocer a autores, especialistas y revistas específicas que se dedicaran al TDAH.

Una vez fueron consultadas estas fuentes y se tuvo una base de información más concreta sobre lo que se quería revisar. Se inició una búsqueda más exhaustiva en las bases de datos *ERIC*, *PubMed* y *SPORTDiscus*. En ellas se introdujeron los siguientes descriptores:

- 'TDAH'
- 'ADHD'
- 'TDAH' y 'deporte'
- 'ADHD' and 'sports'
- 'TDAH' y 'actividad física'
- 'TDAH' y 'ejercicio físico'
- 'ADHD' and 'physical activity'
- 'Hiperactividad' y 'ejercicio físico'
- 'Hyperactivity' and 'physical activity'

Estos parámetros se introdujeron también en *Google Scholar*. Cada artículo encontrado ayudó a buscar más bibliografía relacionada con la materia, mediante la técnica de “la bola de nieve”.

Entre los artículos encontrados, se seleccionaron los artículos que contenían información relevante y respondían al objetivo que se pretendía conseguir, excluyendo aquellos que se alejaban de la temática y del objeto de estudio. Se limitó la búsqueda a los documentos escritos en inglés y español a partir del año 2000, solo se aceptó un artículo en alemán por ser considerado muy relevante.

3. DESARROLLO.

3.1. TDAH. TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO Y ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

Según la FEAADAH (2016) existen diferentes opciones de tratamiento del TDAH, los cuales deberán adaptarse siempre a las características del niño o niña (sexo, edad, entorno familiar, entorno social, etc.).

Entre las opciones de tratamiento, según Orjades (2010) el más utilizado es el farmacológico, siendo el metilfenidato el fármaco más recomendado por la Asociación Americana de Pediatría. Sin embargo, el tratamiento del TDAH exclusivamente con fármacos, además de no coincidir con las recomendaciones de muchos especialistas (Benavides, 2005; García y Magaz, 2003; Salas et al., 2003) es, según Orjades (2010), rechazado por la gran mayoría de padres y madres, ya

que o bien no quieren medicar a sus hijos o hijas, o no creen que no merezca la pena, a pesar de que haya sido demostrado que reduce la hiperactividad, agresividad y ayuda a mejorar la atención y concentración.

Debido a esta situación, han surgido otros tratamientos que complementan al farmacológico y ayudan a reducir los síntomas del trastorno, como el tratamiento cognitivo-conductual (Arco, Fernández e Hinojo, 2004; Orjales y Polaino-Lorente, 2014) y es, dentro de este grupo, donde se puede integrar el ejercicio físico como tratamiento, pudiendo ser un complemento a la medicación tradicional del TDAH (Wigal et al., 2013).

En esta misma línea, Choi, Han, Kang, Jung y Renshaw (2015) obtuvieron que los efectos del metilfenidato sobre el TDAH son mejores cuando se complementan con ejercicio físico. Durante seis semanas trataron a 35 adolescentes con TDAH de entre 13 y 18 años divididos en dos grupos: un grupo recibió un tratamiento de metilfenidato y hacía deporte tres veces por semana (90 minutos cada sesión) y, el otro grupo, recibió un tratamiento de metilfenidato y clases para mejorar el comportamiento. En la evaluación final, encontraron que los efectos del metilfenidato sobre el TDAH estaban siendo mucho más efectivos en el primer grupo que en el segundo, por lo que sus resultados sugirieron que era favorable integrar el ejercicio físico junto con el tratamiento farmacológico.

Por otro lado, además de los posibles beneficios que pueden estar asociados a la práctica de actividad física, estudios como los de Gapin y Etnier (2014) encuentran tras encuestar a 78 padres y madres de niños y niñas diagnosticados con TDAH que consideran más efectivo el ejercicio físico combinado con la medicación que la medicación por sí sola.

3.2. BENEFICIOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN EL TDAH

Teniendo en cuenta los trabajos anteriormente mencionados y que en los últimos años se han realizado varias investigaciones que explican que el ejercicio físico podría ser beneficiosa para las personas con TDAH (Wigal, Emmerson, Gehricke y Galassetti, 2013; Ziereis y Jansen, 2015), a continuación, se va a presentar una revisión de estudios sobre los beneficios concretos que podrían obtenerse tras seguir diferentes intervenciones.

Según García y Magaz (2003) la práctica de actividad físico-deportiva puede reducir la hiperactividad de la persona afectada hasta que se recupera del esfuerzo del ejercicio, a pesar de que no incrementa su capacidad atencional.

Por su parte, Ma (2008) encuentra en su investigación que el ejercicio físico mejora los niveles de serotonina, dopamina y norepinefrina, neurotransmisores que regulan la agresividad y el comportamiento hiperactivo, mejoran el nivel de atención y de concentración, y disminuyen el nivel de distracción mejorando la memoria y la función ejecutiva respectivamente, aspectos que coinciden con los estudios de otros autores (Best, 2010; Carriedo, 2014; Pliszka, 2005, Winter et al., 2007).

Barnard-Brak, Davis, Sulak y Brak (2011) obtuvieron con una muestra representativa a nivel nacional de los niños y niñas de entre 5 y 7 años de Estados Unidos (17.565 personas), que entre la cantidad de actividad física practicada y los

síntomas del TDAH había una relación inversamente proporcional. Es decir, a mayor cantidad de ejercicio físico realizado por la persona, menos síntomas relacionados con el trastorno presentaba. La medición se hizo mediante cuatro cuestionarios: tres realizados a docentes y uno a familiares. En cada cuestionario se preguntaban aspectos relacionados con el comportamiento del alumnado y se debía contestar con 'nunca', 'a veces', 'frecuentemente' o 'muy frecuentemente'. Además, se incluía una pregunta relacionada con cuántas veces por semana practicaba Educación Física el alumnado y cuánto tiempo de ejercicio realizaba en cada clase.

McKune, Pautz y Lombard (2003) realizaron un estudio para analizar la influencia del ejercicio físico en el comportamiento de niños y niñas con TDAH. En el estudio participaron 13 niños y 6 niñas de entre 5 y 13 años de edad. Divididos en dos grupos, el grupo experimental (diez niños y tres niñas) realizó sesiones de ejercicio físico de 60 minutos, cinco veces por semana, durante cinco semanas. En cuanto al grupo control, no hizo ningún tipo de ejercicio físico. Su comportamiento fue medido antes, después de tres semanas del comienzo del ejercicio y al finalizar el período de cinco semanas. Los resultados mostraban una mejoría en el comportamiento del grupo físicamente activo al terminar el programa de cinco semanas, aunque las diferencias no eran estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental.

En la misma línea, Kang, Choi, Kang, y Han (2011) hicieron una investigación durante seis semanas dividiendo en dos grupos a 28 niños y niñas con TDAH, con una media de edad de entre 8 y 9 años. El primer grupo, formado por 13 infantes, hizo sesiones de ejercicio físico de 90 minutos dos veces por semana, mientras que el segundo grupo, formado por los 15 restantes, recibió clases para mejorar el autocontrol y el comportamiento. Como resultado encontraron que el grupo que hizo actividad física mejoró su comportamiento, su función cognitiva y sus habilidades sociales, mientras que el otro grupo apenas tuvo cambios significativos en dichas áreas.

Por su parte, Gapin y Etnier (2010), tras realizar un estudio con 18 niños y niñas, que padecían TDAH con edades comprendidas entre los 8 y 12 años, observaron que la realización de ejercicio físico mejoraba significativamente su función ejecutiva. Para ello hicieron cuatro pruebas, evaluando concretamente el control inhibitorio, el nivel de planificación, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, todo ello para ver el nivel de función ejecutiva de cada una de las personas. Posteriormente, tras realizar las pruebas, hicieron diariamente actividad física durante siete días, la cual fue cuantificada por un acelerómetro. Obligatoriamente, los familiares de los niños y niñas tenían que rellenar diariamente un registro del ejercicio físico realizado, el cual fue recogido al cabo de los siete días junto al acelerómetro para su análisis.

Por otro lado, Chang, Liu, Yu y Lee (2012) investigaron también la relación entre el ejercicio físico y la mejora del nivel de función ejecutiva de los niños y niñas con TDAH. Reunieron a 40 individuos con TDAH de entre 8 y 13 años y los dividieron en dos grupos, grupo experimental y grupo control. El protocolo de actuación seguido fue, en primer lugar, realizar un test inicial para comprobar el nivel de calidad de la atención y de velocidad de procesamiento, posteriormente llevaron a cabo un ejercicio aeróbico de intensidad moderada durante 30 minutos (el grupo control no hizo ejercicio físico, sino que estuvo viendo un vídeo sobre ejercicio y

deporte). Por último, hicieron un test final que consistió en repetir el test inicial. Los resultados del grupo experimental en las pruebas fueron mejores después de la práctica de actividad física aeróbica, mientras que en el grupo control apenas hubo cambios significativos. Se concluyó, de ese modo, que la realización de ejercicio físico mejora la función ejecutiva y la atención de los niños y niñas con TDAH puesto que, afirman también, la práctica de actividad física está relacionada con la liberación de dopamina, neurotransmisor que mejora el nivel de atención y concentración (Winter et al., 2007).

En referencia a la práctica de ejercicio aeróbico, Pontifex et al. (2012) realizaron un estudio en el que se explicaba cómo la actividad físico-deportiva aeróbica de intensidad moderada mejoraba la función neurocognitiva, el control inhibitorio y, por tanto, el rendimiento académico del alumnado con TDAH. Reunieron a 40 alumnos y alumnas de entre 8 y 10 años, 20 padecían TDAH y 20 no. Las pruebas consistieron en la realización de unos test. Un día lo realizaron tras la realización de ejercicio aeróbico de veinte minutos. Otro día, después de haber estado leyendo. Los resultados mostraron que tenían mayor precisión de respuesta, menor tiempo de reacción y mejores resultados después de la práctica de actividad física aeróbica que tras la lectura.

En la misma línea Hillman et al. (2009) desarrollaron una investigación en la que evaluaron con pruebas cognitivas a 12 alumnos y 8 alumnas con TDAH con una edad media de 9 años. Las pruebas consistieron en un electroencefalograma y en unos test que medían el control inhibitorio y el rendimiento académico en las áreas de aritmética, lectura y expresión oral. Hubo dos procedimientos para hacer estas pruebas. El primero consistió en realizar las pruebas un día tras 20 minutos de reposo. Otro día, tras 20 minutos de ejercicio aeróbico. Como resultado se obtuvo que los y las participantes en el estudio tenían mejor control cognitivo, atención, precisión de respuesta y, por tanto, mejor rendimiento académico después de realizar 20 minutos de ejercicio físico aeróbico que después de 20 minutos de reposo.

Por otro lado, en referencia a los beneficios que la práctica de actividad físico-deportiva pueden producir sobre el TDAH tras la aplicación de un plan de actividad más prolongado en el tiempo, Verret, Guay, Berthiaume, Gardiner y Béliveau (2012) realizaron un estudio. Analizaban la forma física, la habilidad motora, el comportamiento y las funciones cognitivas antes y después de que unas personas con TDAH realizaran un ejercicio físico, de intensidad moderada-alta y durante diez semanas. Veintiún niños y niñas de entre 7 y 12 años participaron en este estudio. Diez fueron parte del grupo experimental y once del grupo control (en cada grupo solo había una chica y el resto de integrantes eran chicos). El grupo experimental realizó un programa de entrenamiento tres veces por semana durante diez semanas, que consistió en 45 minutos de actividad en los que se trabajaban ejercicios aeróbicos, musculación y coordinación motora. Por otro lado, el grupo control no siguió ningún programa. Tras analizar los resultados, en el grupo experimental obtuvieron, que además de mejorar su capacidad muscular y su habilidad motora, se produjo una mejora de su comportamiento y de su nivel de procesamiento de información. Mientras que en el grupo control no hubo cambios significativos.

En la misma línea de trabajo, Smith et al. (2013) desarrollaron una investigación con seis niños y ocho niñas, con una edad comprendida entre los 5 y

8 años y con TDAH diagnosticado. Los sujetos del estudio realizaron ejercicio de intensidad moderada-alta, durante ocho semanas, obteniendo como resultado una mejora en sus habilidades sociales, en su comportamiento y en su función cognitiva y motora. El procedimiento que se llevó a cabo fue medir la capacidad cognitiva y motora, el comportamiento y las habilidades sociales antes y después de un programa físico-deportivo, que consistía en 26 minutos diarios de ejercicio físico durante ocho semanas.

Por su parte, Ziereis y Jansen (2015) realizaron un estudio durante doce semanas tras dividir, en tres grupos, una muestra de 43 niños y niñas de entre 7 y 12 años que padecían TDAH. El primer grupo hizo actividad física centrada en el manejo de pelota, habilidades y destreza manual; el segundo realizó ejercicio físico sin ninguna especificidad y, el tercero, no realizó ningún tipo de actividad físico-deportiva. Los tres grupos hicieron pruebas de memoria de trabajo y de rendimiento motor antes, después de la primera semana y una semana después de finalizar las doce semanas. Los dos primeros grupos tuvieron mejores en las pruebas evaluadas, mientras que el tercero no, por lo que los autores concluyeron que el ejercicio físico podría mejorar la función cognitiva del alumnado con TDAH, independientemente de la especificidad del ejercicio físico realizado.

Con otro protocolo, Müller et al. (2009) hicieron un tratamiento multimodal en un campamento de verano en el que trabajaron las habilidades sociales y el ejercicio físico con 27 chicos y chicas de entre 7 y 17 años. Estos eran medicados con metilfenidato. Descubrieron una mejoría significativa de los síntomas del TDAH en los sujetos que habían participado en el campamento, no solo al acabar el campamento sino también dos años después.

Del mismo modo, Yamashita et al. (2011), con una muestra de 137 niños y niñas de entre 6 y 12 años, hicieron un tratamiento de dos semanas en 2005, 2008 y 2009 y tres semanas en 2006 y 2007, combinando entrenamiento en habilidades deportivas, sociales y académicas con medicación. Obteniendo como resultado una mejoría en el comportamiento y en la función cognitiva de los y las participantes.

Por otro lado, se han llevado a cabo estudios en los que se ha observado la relación entre la coordinación motora y el TDAH, como el realizado por Pitcher, Piek y Hay (2003). En la investigación se observó que el alumnado con TDAH tiene una capacidad de movimiento más pobre que la que tienen los niños y niñas sin TDAH, además de encontrar que esta capacidad de movimiento es diferente dependiendo del subtipo de TDAH. De esta manera se llegó a la conclusión que las personas que padecen TDAH, con predominio de déficit de atención, tienen más problemas en la motricidad fina. En cambio las que tenían TDAH combinada tenían más problemas en la motricidad gruesa. Para realizar el estudio compararon tres grupos de niños y niñas con TDAH (50 con predominio de déficit de atención, 16 con predominio de hiperactividad y 38 de tipo combinado) con un grupo control de 39 chicos y chicas sin ningún trastorno. La media de edad de todos los participantes estaba en torno a los 10 años. La motricidad fina y gruesa de cada grupo fue medida mediante diversos test que incluían tanto pruebas cognitivas (mediante las que se evaluaba el nivel de TDAH y los síntomas de cada uno) y físicas (mediante las que se evaluaba la coordinación motora), como cuestionarios a rellenar por los progenitores y el profesorado. En este mismo estudio, Pitcher et al. (2003) encontraron que los niños y niñas que padecen TDAH con predominio de déficit de

atención y los que padecen TDAH combinado, tienen peor motricidad fina que los que padecen TDAH con predominio de hiperactividad, ya que, en los resultados, la motricidad fina de estos últimos apenas difería con la motricidad fina del grupo control.

En otro estudio similar, Golubović, Milutinović y Golubović (2014) reunieron a 101 niños y 32 niñas de una media de edad de entre 6 y 7 años con el objetivo de analizar los beneficios que el ejercicio físico podría tener sobre su coordinación motora y su forma física. Dichos sujetos fueron sometidos a unas pruebas para medir el nivel de TDAH en cada uno. Tras estas pruebas, fueron seleccionados 18 (los que mostraron mayor nivel de TDAH) para el grupo experimental y 18 (los que mostraron menor nivel de TDAH) para el grupo control. Al grupo experimental se le sometió a un programa de actividad física que consistió en tres períodos de 70 minutos por semana durante seis meses. Grupo control sin intervención. Su habilidad motora fue evaluada antes, durante y después del programa de seis meses. Los resultados del estudio mostraron que no hubo diferencias significativas entre grupos en cuanto a la mejora de la condición física. Mientras que, en relación a la coordinación motora, junto a la fortaleza y agilidad, mejoró más el grupo experimental que el control.

En coherencia con los resultados anteriores, Carriedo (2014) y Gil-Madróna, Contreras y Gómez (2008) consideran que es muy recomendable realizar juegos o deportes que contribuyan a mejorar la coordinación dinámica general y específica del alumnado.

Por su parte, Kiluk, Weden y Culotta (2009), tras evaluar con cuestionarios a los progenitores de 65 niños y niñas con TDAH de entre 6 y 14 años el comportamiento y el estado de ánimo sus hijos e hijas, concluyeron que, al participar activamente en deportes, las personas con TDAH presentaban menos síntomas de ansiedad y depresión.

Jensen y Kenny (2004) reunieron a 19 niños y niñas de 8 a 13 años con TDAH y los dividieron en dos grupos: el grupo experimental hizo 20 sesiones de yoga, mientras que el grupo control hizo juegos cooperativos y actividades que tenían el objetivo de hablar, escuchar. En los resultados obtenidos, observaron que el yoga había ayudado al grupo experimental a mejorar los problemas sociales y el comportamiento, mientras que el grupo control apenas tuvo cambios significativos en este aspecto.

Por otra parte, Cooper (2005, citado en Carriedo, 2014) afirmó con su estudio que las artes marciales podían ayudar a mejorar su comportamiento y a generar autocontrol. En la misma línea, Grönlund, Renck y Weibull (2006) obtuvieron con su estudio que la danza podía mejorar la coordinación motora y reducir los malos comportamientos del alumnado con TDAH. Lo hicieron con 10 sesiones de 40 minutos que tuvieron lugar una vez a la semana durante tres meses, con dos niños de 6 años que padecían TDAH. Midieron su comportamiento y su capacidad motora antes y después de las 10 sesiones, mediante test y cuestionarios a rellenar por los padres y madres.

Según un estudio llevado a cabo por Kim, Mutyala, Agiovlaitis y Fernhall (2011) con una muestra de 66.707 sujetos, de entre 6 y 17 años, las personas que padecen TDAH realizan menos ejercicio físico y deporte que el resto de la población. Este hecho ha implicado un aumento del riesgo de obesidad y, por

tanto, ha empeorado sus condiciones de vida. Para llegar a esas conclusiones, Kim et al. (2011) se basaron en los datos de la Encuesta Nacional de Salud Infantil de 2003 (National Survey Of Children's Health 2003), donde median el nivel de ejercicio físico realizado, la obesidad, el comportamiento, si estaban o no medicados y más variables relacionadas con las condiciones de vida y el estado de ánimo de los chicos y chicas que padecían TDAH.

En la misma línea, Khalife et al. (2014) afirmaron con su estudio que había una relación directa entre los síntomas del TDAH y la inactividad física, debido a que la práctica de actividad físico-deportiva requiere una capacidad de concentración, percepción y autocontrol que puede suponer todo un reto para una persona que padece el trastorno. A través de su investigación, observaron que uno de los factores de riesgo que tienen los síntomas del TDAH es la obesidad. El estudio fue realizado con participantes que padecían TDAH. La primera investigación se les hizo con 8 años de edad, evaluando sus síntomas de TDAH, su comportamiento (informados por los docentes), su índice de masa corporal y la cantidad de ejercicio físico realizado (informados por los padres y madres). Mientras que la segunda investigación se realizó cuando estas personas ya tenían 16 años y midieron los síntomas del TDAH, comportamiento (informados por los padres y madres), la cantidad de ejercicio físico realizado, el índice de masa corporal, la medida de cintura y cadera, y su alimentación (informados por los propios adolescentes).

Otro aspecto en el que puede beneficiar es en el socializador. Según Harvey et al. (2009) los niños y niñas con TDAH tienen mayor preferencia por las actividades individuales que por las actividades colectivas y son más reacios a juntarse con otros chicos y chicas. Harvey et al. (2009) también observaron que las personas con TDAH participaban menos y con menos éxito en las actividades deportivas que el resto, que tenían peores comportamientos deportivos al participar y menos conocimiento sobre las habilidades motoras que los que no padecían TDAH. Para llegar a estas conclusiones, hicieron un estudio en el que analizaron a 12 niños y niñas (seis con TDAH y seis sin TDAH), de entre 9 y 12 años, mediante una prueba de habilidades motoras y una entrevista, en la que se les preguntó por diversos aspectos del ejercicio físico, de sus experiencias practicándolo y de sus preferencias a la hora de hacerlo.

El estudio anterior, puede ir unido a un estudio hecho por Williams et al. (2005), en el que analizó la relación entre el rendimiento deportivo y la conducta y aceptación social en 63 niños y niñas con TDAH, de entre 6 y 12 años, durante un programa de verano en el que trabajaron habilidades deportivas y evaluaron el comportamiento y la forma física mediante test. Concluyendo que cuanto mejores eran realizando deporte, más probabilidades tenían de ser aceptados en el grupo y viceversa. Además observaron que los jóvenes con mal comportamiento y un buen rendimiento deportivo eran más aceptados que los chicos y chicas con mal comportamiento y mal rendimiento deportivo. También llegaron a la conclusión que los niños y niñas tenían mejor comportamiento cuando se les emparejaba con sus amistades preferidas y peor cuando se les emparejaba con quien tenían menos relación.

Del mismo modo, Harvey et al. (2009) y Williams et al. (2005) consideran que el alumnado con TDAH, al tener dificultades en su coordinación motora en

comparación con el resto de chicos y chicas, pueden tener miedo de sentirse rechazados, o de ser objeto de burla de sus compañeros y compañeras.

4. DISCUSIÓN.

Tras realizar la revisión bibliográfica, se observa que la mayoría de autores y autoras coinciden en que la actividad físico-deportiva podría mejorar la función cognitiva de las personas con TDAH, área que abarca todos los procesos mentales que pueden permitir mejorar el rendimiento académico del alumnado: atención, procesamiento de información, memoria, lenguaje... Además, hay varios autores que consideran que el ejercicio físico beneficia la función ejecutiva, la cual abarca la memoria de trabajo, el control inhibitorio... Imprescindibles también para un buen rendimiento académico. No obstante, estos resultados deben ser interpretados con cautela, debido a que autores como García y Magaz (2003) afirman que el ejercicio físico no contribuye en ningún caso a mejorar la capacidad atencional de las personas que padecen TDAH.

Por otro lado, se observa que la mayoría de autores y autoras revisados consideran que el ejercicio físico podría mejorar el comportamiento de las personas con TDAH, faceta que puede ayudar al alumnado a poder conseguir los objetivos que deben alcanzar dentro del aula, puesto que un mal comportamiento dificulta el poder lograrlos. No obstante, se observa que en el caso de McKune et al. (2003), pese a que consiguieron en su estudio una mejora en el comportamiento mediante el ejercicio físico, los resultados fueron similares en el grupo experimental y en el grupo control, por lo que muestran que dicha mejora también podría obtenerse por otras vías, no solo la deportiva.

En cuanto a las habilidades sociales, se observa que los diversos estudios revisados han conseguido mejorarlas mediante diferentes intervenciones de actividad físico-deportiva, por lo que parece que dichas habilidades podrían ser mejoradas con distintos tipos de ejercicio físico. Pero ninguno de los autores revisados ha concretado cuál podría ser el tipo de ejercicio más adecuado para ello.

Entre los artículos examinados, se observa que varios autores han objetivado mejoras en la coordinación motora con la práctica de ejercicio físico. Sin embargo, autores como Brossard-Racine et al. (2012) o García y Magaz (2003) consideran que la pobreza motriz en quienes padecen TDAH se debe principalmente a los problemas de atención que sufren y no a que sean motrizmente torpes.

Respecto a los beneficios del ejercicio físico en la ansiedad y depresión, solo se ha encontrado un artículo, a pesar de que como se vio anteriormente, la baja autoestima y los sentimientos depresivos son una de las principales características socioemocionales del alumnado con TDAH.

Por último, pese a que varios autores y autoras consideran que la realización de ejercicio físico podría reducir los síntomas del TDAH a lo largo del tiempo y que hay una relación directa entre la aparición de dichos síntomas y la inactividad física, no se ha encontrado ningún estudio que muestre realmente cómo un niño o niña con TDAH y fracaso escolar haya logrado, mediante un programa de intervención basado en el ejercicio físico, revertir su situación hasta disipar ese fracaso escolar y convertirse en alumno o alumna académicamente bueno. Solamente se tiene constancia de artículos que evalúan dichos beneficios mediante test y pruebas específicas, pero no teniendo en cuenta sus calificaciones en Educación Primaria (o Secundaria).

5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

5.1. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el objetivo del artículo era “realizar una revisión bibliográfica para conocer qué beneficios puede aportar la práctica de actividad físico-deportiva en niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)”.

Se puede concluir que la mayoría de investigaciones de las que se tiene constancia y han sido revisadas consideran que la práctica de actividad físico-deportiva podría producir beneficios en la función cognitiva, la función ejecutiva, la coordinación motora, el rendimiento académico, el comportamiento y las habilidades sociales del alumnado con TDAH. Además de que la realización regular de actividad físico-deportiva podrían reducir los síntomas básicos del TDAH a lo largo del tiempo. No obstante, estos resultados deberían ser interpretados con cautela al haber algunas investigaciones que discrepan con ellos, así como que varios de los autores y autoras revisados todavía consideran escasa la bibliografía existente sobre esta temática de estudio.

5.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

De cara a futuros estudios, dado que se considera todavía escasa la cantidad de investigaciones que tratan los beneficios de la actividad físico-deportiva sobre el alumnado con TDAH, sería recomendable realizar más investigaciones prolongados en el tiempo para comprobar los posibles beneficios a largo plazo. Por otro lado, sería recomendable realizar más estudios referentes a la influencia del ejercicio físico sobre la ansiedad y depresión. Finalmente, parece conveniente desarrollar más investigaciones orientadas a determinar qué pautas seguir durante las sesiones de Educación Física para que el alumnado con TDAH pueda obtener los máximos beneficios posibles mientras recibe dicha asignatura y para que el profesorado disponga de más protocolos de actuación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arco, J. L., Fernández, F. D. & Hinojo, F. J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16 (3), 408-414.

Barkley, R. (2002). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.

Barnard-Brak, L., Davis, T., Sulak, T. & Brak, V. (2011). The Association Between Physical Education and Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Physical Activity and Health*, 8 (7), 964-970.

Benavides, G. (2005). *El niño con Déficit de Atención e Hiperactividad. Guía para padres*. Sevilla: Trillas.

Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331-351.

Brossard-Racine, M., Shevell, M., Snider, L., Bélanger, S. A. & Majnemer, A. (2012). Motor skills of children newly diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder prior to and following treatment with stimulant medication. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2080-2087.

Carriedo, A. (2014). Beneficios de la Educación Física en alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 47-60.

Chang, Y. K., Liu, S., Yu, H. H. & Lee, Y. H. (2012). Effect of Acute Exercise on Executive Function in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27(2), 225-237.

Choi, J. W., Han, D. H., Kang, K. D., Jung, H. Y. & Renshaw, P. F. (2015). Aerobic exercise and attention deficit hyperactivity disorder: brain research. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 47(1), 33-39.

De la Peña, F. (2000). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 43(6), 243-244.

Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (2016). *Sobre el TDAH*. Recuperado el 10 de julio de 2016 de <http://www.feadah.org/es/sobre-el-tdah/>

Fundación CADAH (2016). *Aspectos generales del TDAH en edad infantil*. Recuperado el 10 de julio de 2016 de <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/aspectos-generales-del-tdah-en-la-infancia.html>

Gapin, J. & Etnier, J. L. (2010). The Relationship Between Physical Activity and Executive Function Performance in Children With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(6), 753-763.

Gapin, J. & Etnier, J. L. (2014). Parental perceptions of the effects of exercise on behavior in children and adolescents with ADHD. *Journal of Sport and Health Science*, 3(4), 320-325.

García, M. & Magaz, A. (2003). *Mitos, errores y realidades sobre la Hiperactividad. Guía para padres y profesionales*. España: Grupo Albor-Cohs.

Gil-Madrona, P., Contreras, O. & Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96.

Golubović, Š, Milutinović, D. & Golubović, B. (2014). Benefits of physical exercises in developing certain fitness levels in children with hyperactivity. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(7), 594-600.

Grönlund, E., Renck, B. & Weibull, J. (2006). Dance/Movement Therapy as an Alternative Treatment for Young Boys Diagnosed as ADHD: A Pilot Study. *American Journal of Dance Therapy*, 27 (2), 63-85.

Harvey, W. J., Reid, G., Bloom, G. A., Staples, K., Grizenko, N., Mbekou, V.,...Jooper, R. (2009). Physical Activity Experiences of Boys With and Without ADHD. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26 (2), 131-150.

Herranz, J. y Argumosa, A. (2000). Trastorno con déficit de atención e hiperactividad. *Neuropediatría*, 40 (172), 88-92.

Hillman, C., Pontifex, M., Raine, L., Castelli, D., Hall, E. & Kramer, A. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159 (3), 1044-1054.

Jarque, S., Tárraga, R. & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19 (4), 585-590.

Jarque, S. & Tárraga, R. (2009) Comparación de los conocimientos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. *Infancia y aprendizaje*, 32 (4), 517-529.

Jensen, P.S. & Kenny, D.T. (2004). The effect of yoga on the attention and behavior of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Attention Disorders*, 7 (4), 205-216.

Kang, K. D., Choi, J. W., Kang, S. G. & Han, D. H. (2011), Sports therapy for attention, cognitions and sociality. *International Journal of Sports Medicine*, 32 (12), 953-959.

Khalife, N., Kantomaa, M., Glover, V., Tammelin, T., Laitinen, J., Ebeling, H., ... Rodriguez, A. (2014). Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms Are Risk Factors for Obesity and Physical Inactivity in Adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53 (4), 425-436

Kiluk, B. D., Weden, S. & Culotta, V. P. (2009). Sport participation and anxiety in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12 (6), 499-506.

Kim, J., Mutyala, B., Agiovlasitis, S. & Fernhall, B. (2011). Health behaviors and obesity among US children with attention deficit hyperactivity disorder by gender and medication use. *Preventive Medicine*, 52 (3), 218-22.

López, G., López, L. & Díaz, A. (2015). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y actividad física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 32, 53-65.

Ma, Q. (2008). Beneficial effects of moderate voluntary physical exercise and its biological mechanisms on brain health. *Neuroscience Bulletin*, 24 (4), 265-270.

McKune, A. J., Pautz, J. & Lombard, J. (2003). Behavioural response to exercise in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *SA Sports Medicine*, 15 (3), 17-21.

Müller, G., Petermann, U., Petermann, F., Niederberger, U., Stephani, U., Siniatchkin, M. & Gerber, W. (2009). ADHD summer camp: Development and evaluation of a multimodal intervention program. *Kindheit Und Entwicklung*, 18 (3), 162-172.

Orjales, I. (2010). *Déficit de Atención con Hiperactividad: Manual para padres y educadores*, 16ª edición. Madrid: CEPE.

Orjales, I. & Polaino-Lorente, A. (2014). *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad (DDAH)*, 10ª edición. Madrid: CEPE.

Pitcher, T., Piek, J., & Hay, D. (2003). Fine and gross motor ability in males with ADHD. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 45 (8), 525-535.

Pliszka, S. R. (2005). The neuropsychopharmacology of attention deficit/ hiperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57 (11), 1385-1390.

Pontifex, M., Saliba, B., Raine, L., Picchietti, D. & Hillman, C. (2012). Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *The Journal of Pediatrics*, 162 (3), 543-551.

Salas, M. R., Prieto, M., Simón, C., Blanco, A., Cagigal, V., Sandoval, M., ...Asensio, C. (2003). *Hiperactividad y Trastorno Disocial en la Escuela. Guía para educadores*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

Smith, A., Hoza, B., Linnea, K., McQuade, J., Tomb, M., Vaughn, A., Shoulberg, E. & Hook, H. (2013). Pilot Physical Activity Intervention Reduces Severity of ADHD Symptoms in Young Children. *Journal of Attention Disorders*, 17 (1), 70-80.

Verret, C., Guay, M. C., Berthiaume, C., Gardiner, P. y Béliveau, L. (2012) A Physical Activity Program Improves Behavior and Cognitive Functions in Children With ADHD: An Exploratory Study. *Journal of Attention Disorders*, 16 (1), 71-80.

Wigal, S. B., Emmerson, N., Gehricke, J. & Galassetti, P. (2013). Exercise: Applications to childhood ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 17 (4), 279-290.

Williams, A., Chacko, A., Wymbs, B., Fabiano, A., Seymour, K., Gnagy, E.,... Morris, T. (2005). Athletic performance and social behavior as predictors of peer acceptance in children diagnosed with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13 (3), 173-180.

Winter, B., Breitenstein, C., Mooren, F.C., Voelker, K., Fobker, M., Lechtermann, A.,... Knecht, S. (2007). High impact running improves learning. *Neurobiology of Learning and Memory*, 87 (4), 597-609.

Yamashita, Y., Mukasa, A., Anai, C., Honda, Y., Kunisaki, C., Koutaki, J.,... Matsuishi, T. (2011). Summer treatment program for children with attention deficit hyperactivity disorder: Japanese experience in 5 years. *Brain and Development*, 33 (3), 260-267.

Ziereis, S. & Jansen, P. (2015). Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 181-191.

Fecha de recepción: 8/10/2016
Fecha de aceptación: 20/12/2016



Revista Digital de Educación Física

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

LOS JUEGOS POPULARES Y SU APORTE DIDÁCTICO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Marlene Margarita Mendoza Yépez

MSc. Docente de la Facultad de Cultura Física. Universidad Central del Ecuador.
magui7124@hotmail.com

Edison (Tarpuk) Analuiza A.

MSc. Docente de la Facultad de Cultura Física. Universidad Central del Ecuador.
llactaecuador1@hotmail.com

Lilia Lara Chalá

MSc. Docente de la Facultad de Cultura Física. Universidad Central del Ecuador.
lily-lara-2@hotmail.com

RESUMEN

El juego dentro de la sociedad ha sido un medio por el cual se transmite la cultura y tradiciones de generación en generación, es una actividad vital en el desarrollo integral del ser humano, provee de experiencias trascendentales para su proceso de aprendizaje y maduración, física, emocional y social, se plantea una discusión y diferenciación entre juegos populares y tradicionales.

El juego en las clases de educación física debe ser un proceso que aporte a la formación del educando y facilite el trabajo del docente. En este trabajo se plantea una propuesta de juegos populares en donde se identifica su aporte didáctico y posibles adaptaciones que permitirán un desarrollo más operativo de las clases de educación física.

PALABRAS CLAVE:

Juego; juego tradicional; juego popular; aporte didáctico; adaptaciones.

1. INTRODUCCIÓN.

Para muchos el juego es una actividad improductiva. Desde el punto de vista didáctico el juego es el pilar fundamental del aprendizaje, el juego evoluciona junto a la humanidad y según la época se lo entiende y practica en la sociedad. Podemos encontrar que en Roma “*ludus*” significaba Broma, alegría, jolgorio; en Grecia “*Lyo*” se lo relacionaba con libertad o despreocupación. En Alemania el juego se originó como un movimiento que producía placer. (Manzano & Ramallo 2005, p. 288). En la actualidad se considera al juego en dimensiones tecnológicas y virtuales, lo que contrasta con el desarrollo de las destrezas y la socialización de los seres humanos.

A los juegos se les considera como actividades placenteras y agradables que generan un desarrollo integral. El juego logra que la activación física y mental trabaje en conjunto para que el niño o el adolescente aprendan de su propia experiencia. La interacción entre el cuerpo, la mente y el mundo externo, permiten al niño mover su cerebro mediante la imaginación transportándole a un universo en el cual puede sentir, investigar, crear, conocer, descubrir y expresar sus emociones verdaderas. Además, aprende en interacción con su entorno, comparte con sus iguales, toma conciencia de sí mismo, conoce y acepta a los demás, se propone y cumple objetivos. (Crespillo, 2010; Lobato, 2005)

El ser humano mediante el juego se expone en toda su plenitud, completo y genuino, obtiene momentos que trascienden en su integración dentro de un medio social, en el juego se definen las diferencias individuales las cuales son reconocidas por el sujeto, aceptadas y en muchos casos superadas, pero también le permiten admitir las deficiencias de los demás y apoyarse unos a otros para lograr un objetivo común.

La UNESCO (1980) menciona que: “Esta actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia. Efectivamente, el juego es vital; condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la efectividad”. (p. 5). Los juegos populares y tradicionales al utilizarlos dentro de las clases de educación física acrecentarían, el valorar las tradiciones y cultura de los pueblos, su práctica sería de un gran bagaje de experiencias motoras y socio-culturales.

De acuerdo al Informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes tradicionales, del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (2005) manifiesta que: “los juegos y deporte tradicionales son expresiones de la cultura y los modos de vida autóctonos que contribuyen a la identidad comunitaria de los seres humanos”. Anexo p1.

La UNESCO (2005), Crespillo (2010) y Lobato (2005), mencionan “Juegos Tradicionales”, pero existen otros autores que plantean como “Juegos Populares” y son estas características las que queremos profundizar o intuir una diferencia entre juego: tradicional y popular.

A continuación se plantea la posición de varios autores, y se resalta las características más importantes de los juegos tradicionales y populares.

Tabla 1. Características de los juegos tradicionales y populares

JUEGOS	CARACTERÍSTICAS		
Tradicionales	Son los que perduran, pasan de generación en generación, se transmiten de abuelos a padres e hijos, manteniendo su esencia. (Pérez, 2011).	Son típicos de la región o país, constituyen un tesoro nacional y son practicados de generación en generación. (Mizrahi, 2006).	Constituye el reflejo social, rasgos identitarios y culturales del ocio tradicional de la sociedad. (Vigne, 2011).
Populares	Un patrimonio de todos, los mismos que <i>debemos conocer y conservar, para tener una visión global de nuestra cultura</i> " (Dorado, 2011). <i>Practicado por un gran número de personas en un momento o lugar dado. (Antón, 2011).</i>	Son parte del patrimonio cultural, nacen y se desarrollan en el pueblo". (Rebollo, 2002).	Se transmiten de generación en generación, evolucionan y se modifican hasta formar parte de los rasgos populares de la cultura de una región. (Huizinga, 1972).

Al analizar las características de los juegos tradicionales vs juegos populares se puede distinguir diferencias mínimas; pero si existen algunas similitudes, por ejemplo en los dos se menciona que son:

- Transmitidos de generación en generación
- Patrimonio cultural
- Parte de la cultura y de las identidades de la sociedad

Aunque García y Bustos plantean diferencias entre juegos tradicionales y populares:

Tabla 2. Diferencias entre juegos tradicionales y populares

AUTOR	JUEGO TRADICIONAL	JUEGO POPULAR
(García, 2009)	Se transmiten de generación en generación en forma continua en período histórico.	Practicadas por la mayoría de personas, por un colectivo determinado de una población.
(Bustos et. al., 2010)	Cuando forman parte de la idiosincrasia de un pueblo transmitiéndose de generación en generación.	Son conocidos y practicados por todo el público.

En conclusión se puede manifestar que los términos en discusión son solo entelequias conceptuales, existen más características que los unen de las que las separan, en la concepción de juego tradicional y popular no se puede asentar diferencias relevantes; para este trabajo se utiliza la palabra *popular*, no obstante se advierte que algunos de los juegos que se proponen tienen una carga tradicional más fuerte ya que siguen vivos en las nacionalidades y pueblos nativos. Se propone el tema: “Los Juegos Populares y su aporte didáctico en las clases de Educación Física”, tomando en cuenta que el juego proporciona muchos beneficios emocionales, cognitivos, afirma el dominio motor, es motivador, contribuye con el aprendizaje significativo, colaborativo, entre otros.

El juego como recurso didáctico provoca la atención e interés mental del niño que juega, afina la hegemonía del movimiento mediante experiencias con su cuerpo, lo que promueve un medio fabuloso para construir el conocimiento.

Se puede considerar algunos aportes del juego dentro del ámbito educativo tales como:

- Elemento motivador y propiciador de la participación activa en clase. (Baena & Ruiz 2016).
- Favorece el desarrollo intelectual, la atención, la memoria y el razonamiento. Logra desarrollar el pensamiento conceptual, lógico y abstracto. (Crespillo 2010).
- Permite construir los aprendizajes mediante la práctica, relacionando los conocimientos previos con los nuevos, con variedad de experiencias, facilitando el aprendizaje significativo. (Ruiz, et. al., 2008).
- Parte del desarrollo de las habilidades motrices básicas, específicas, capacidades condicionales, expresivas, ayuda al desarrollo de las capacidades intelectuales, emocionales y habilidades sociales, fortaleciendo la empatía el saber compartir y la resiliencia”. (Becerro & Torrebadella, 2013)

Por ello en el nuevo currículo de Educación Física (2016) de Ecuador, da énfasis a las prácticas corporales y especialmente al juego se lo trata en el bloque “Prácticas lúdicas: los juegos y el jugar”, pág. 50.

El juego como tal en las clases de educación física es un coadyuvante en el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, el desarrollo de las formas básicas, capacidades básicas (resistencia, fuerza, rapidez, flexibilidad) y capacidades coordinativas (equilibrio, coordinación, orientación y ritmo, etc.), por tanto se asegura que al aprovechar el juego popular en las clases de Educación Física se estaría contribuyendo enormemente con el trabajo intelectual, afectivo y manual que realiza el estudiante dentro del aula.

2. MÉTODO.

Este estudio se realizó mediante una revisión bibliográfica de obras y artículos publicados en: Redined, Dialnet, Redalyc, Scielo, Research Databases (SportDiscus), efdeportes, EmásF, Efy, FEADef, como también Google académico, a nivel

internacional y nacional, en la biblioteca virtual y física de la Universidad Central del Ecuador.

Se enfocó específicamente en los Juegos Tradicionales y Populares, en el desarrollo integral del niño o niña. Se revisó bibliografía relevante de últimos 15 años, valorando su aporte al objetivo de la investigación.

“La revisión bibliográfica permite comprender el desarrollo de hechos que aportan a la construcción del conocimiento, estos estudios previos son base fundamental para toma de decisiones y planteamiento de nuevas propuestas”. (Mendes et. al., 2008)

3. DESARROLLO.

Con la sustentación del marco teórico, y el aporte de Analuiza, et. al., (2016) y Lara (2014) se sostiene la importancia y el valor didáctico de los juegos populares y su aprovechamiento en las clases de Educación Física Inclusiva y de Calidad de acuerdo al nuevo Currículo de Educación Física (2016), implementado en el Ecuador para lo cual se plantea como ejemplo siete juegos, que fueron probados por los autores, En esta propuesta se resalta: Nombre del juego, qué es, una tabla de descripción, destrezas y aportes didáctico.

3.1. JUEGO: EL PALO ENCEBADO

¿Qué es?

El palo encebado es una atracción popular, que en épocas de las fiestas de los pueblos, era uno de los eventos de gran concurrencia de niños, jóvenes y adultos.

Tabla 3. Descripción y aportes del palo encebado

PARTICIPANTES:	10-20 niños y niñas, divididos en equipos
OBJETIVO:	Desarrollo de la motricidad fina y la creatividad.
¿CÓMO SE JUEGA?	
El juego consiste en trepar un tronco de madera plantado en el suelo que en su corona tiene una especie de castillo con variedad de premios (frutas, plásticos, dinero, etc.), mide de 5 a 10 metros de altura, cubierto de aceite o grasa para hacer más difícil el ascenso de los participantes los cuales intentan tomar algún premio, al son de la banda de pueblo y animados por sus amigos, familiares y el público en general. En algunas fiestas plantan más de un palo encebado.	
ACUERDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Todos trepan sin cuerda, sin limpiar la grasa, sin ayuda de costales o telas. • Respetar un turno por participante. • Solo coger un regalo. • Realizarlo en el menor tiempo posible. 	
RECURSOS	
Palo de eucalipto sin piel, espacio abierto de tierra, regalos, frutas, manteca o grasa, banda o música grabada.	

APORTE DIDÁCTICO	
DESARROLLO DE DESTREZAS	ADAPTACIONES
<p>Desarrolla la motricidad gruesa, destreza de trepar, la agilidad, rapidez, fuerza, coordinación, ubicación espacial y temporal, introyección.</p> <p>Desarrolla valores: respeto, colaboración, solidaridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este juego puede ser adaptado para la escuela desde los 8 años. • Se puede utilizar cuerda con nudos. • Estrategias en equipo.

3.2. JUEGO: EL TROMPO, CUSHPI

¿Qué es?

Tradicionalmente se elaboraba de cerote, madera de los páramos, con una figura torneada con machete un pedazo de vidrio u otro material que permitía alisar la superficie. En la punta se colocaba un clavo sin cabeza afilándolo sobre una piedra.

En la actualidad los trompos se elaboran en tornos de carpinterías con maderas de guayacán, chanul o cerote y adornados con clavos pequeños, tachuelas o con pintura.

Tabla 4. Descripción y aportes del trompo

PARTICIPANTES:	30 a 40 niños organizados en subgrupos de 5-10-niños
OBJETIVO:	Desarrollar la motricidad gruesa y divertirse
¿CÓMO SE JUEGA?	
<p>El juego consiste en hacer girar o bailar al trompo tirando de la piola que previamente se envuelve en el pupo o cabeza. Para enrollarlo se extiende la piola hasta la punta de metal, se enrolla más de la mitad del trompo de forma uniforme, el resto de la piola se enlaza en el dedo índice o medio. Hay que lanzarlo en el piso y para ello se toma el trompo con el índice y pulgar elevando la mano y brazo, con un movimiento de vaivén se lanza y sujeta la piola para desenrollar. El trompo al aterrizar en el piso debe bailar sobre la punta de metal.</p> <p>Formas de jugar:</p> <p>Hacer bailar el trompo en el piso y luego tomarlo enrollando la punta con la piola para elevarle del piso.</p> <p>Hacer bailar el trompo equilibrando en el borde de la piola.</p> <p>Revotar para tomarlo en la palma de la mano o en el la uña del pulgar.</p> <p>Hacer revotar para ejecutar cascaritas con el pie o muslo.</p> <p>Gana quien logra hacer todas las piruetas sin que el trompo deje girar.</p> <p>Se dibuja en el piso un círculo, en el centro se entierran canicas, coronas de botellas de metal o monedas para ser sacadas al lanzar el trompo. Gana quien mueve de su lugar uno de estos materiales sin que el trompo deje de girar.</p>	
ACUERDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Respetar el turno de lanzamiento. • Hacer bailar el trompo. • Apuntar al objeto del círculo. • Hacerlo una vez por ronda. • No pisar o traspasar la línea de lanzamiento. 	

RECURSOS	
Espacio delimitado, trompos, piola de 1,30m, canicas, coronas de metal, monedas, un círculo en el piso.	
APORTE DIDÁCTICO	
DESARROLLO DE DESTREZAS	ADAPTACIONES
<p>Desarrolla precisión, coordinación aculo manual, ubicación en el espacio con el objeto, creatividad, introyección, percepción, mecanización de gestos motores. Desarrolla valores como: el respeto, la colaboración.</p>	<p>Se puede adaptar para niños desde los 8 años.</p> <p>Se puede hacer competencia en avanzadas en grupos por turnos.</p> <p>Otra variante es lanzamiento en distancia. Hacerle bailar sobre una cuchara, o madera delgada y transportarlo de un sitio a otro.</p> <p>Pasarlo de la palma de la mano derecha a la izquierda, descifrando sumas, restas, multiplicaciones o divisiones.</p> <p>Pasarlo de un pulgar a otro. Cantando algún estribillo con los nombres de países, ciudades, animales, clasificación de plantas.</p> <p>Trabajar estrategias en equipos.</p>

3.3. JUEGO: LA RUEDA

¿Qué es?

Es un juego realizado con neumáticos usados u otro tipo de material, de diferente tamaño y ancho. Se decora de acuerdo al gusto y creatividad de su dueño.

Tabla 5. Descripción y aportes de la rueda

PARTICIPANTES:	10 o más divididos en grupos de 5.
OBJETIVO:	Desarrollar la motricidad gruesa.
¿CÓMO SE JUEGA?	
<p>La rueda debe girar con un palo o con la mano en varias direcciones. Participan grupos de 5 a 6 personas, hay una línea de partida y de llegada. Gana el primero en llegar, cuando hay varios grupos, una nueva competencia definirá el ganador absoluto entre los clasificados.</p>	
ACUERDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • En la partida estar tras la línea de salida. • Salir a la señal. • Respeto a su compañero en el recorrido. • Llegar a la meta. 	
RECURSOS	
Rueda, llantas, aro de cualquier tamaño, palo, área para el recorrido.	
APORTE DIDÁCTICO	
DESARROLLO DE DESTREZAS	ADAPTACIONES

<p>Desarrolla precisión, agilidad, equilibrio, motricidad gruesa y fina (coordinación aculo manual), ubicación en el espacio, tiempo con el objeto, introyección. Desarrolla valores como: respeto, colaboración, dominio propio.</p>	<p>Se puede adaptar para la escuela desde los 8 años.</p> <p>Realizar recorridos con obstáculos, en zig-zag, rodeando aros, pasar por debajo de algún material.</p> <p>Realizar recorridos saltando con uno o dos pies.</p> <p>Empujar la rueda con las dos manos o alternando las manos, con el pie, alternando.</p> <p>Cuando la rueda es grande se puede impulsar y tratar de pasar por el centro de esta sin interrumpir el recorrido.</p> <p>También se puede impulsar la rueda y luego saltar sobre ella sin interrumpir su recorrido, este salto puede ser de frente o lateral.</p>
---	--

3.4. JUEGO: LA RAYUELA

¿Qué es?

La Rayuela es un juego tradicional, se dibuja en el piso diferentes formas, de estas depende el nombre y su ejecución, se demuestran habilidades.

Tabla 6. Descripción y aportes de la rayuela

PARTICIPANTES:	De 10 en adelante divididos en grupos de 5 o más.
OBJETIVO:	Desarrollar la motricidad gruesa.
¿CÓMO SE JUEGA?	
<p>Días de la semana: Se dibuja en el piso dos columnas de cuadros que representan los días de la semana. Se lanza la ficha en el primer cuadro y se ingresa con un solo pie al mismo tiempo se lleva la ficha empujándola por cada uno de los cajones. No se debe pisar la línea con el pie ni con la ficha. Luego se lanza al siguiente día. Al no cumplir con las reglas se pierde el turno, pero la ficha se queda en el día la cual no debe ser tocada por el otro participante.</p> <p>El gato: Es otra variedad, se dibujan tres cuadros en columna, luego dos cuadros horizontales, un cuadro y dos cuadros horizontales, un cuadro que sería el cuello, un círculo como cabeza y dos triángulos a manera de las orejas del gato, cada cuadro hasta el círculo se numera en orden del uno al diez, las orejas no se numera y sirve para regresar, se debe saltar con un solo pie en el 1,2,3, 6, 9 y 10 y con los dos pies a la vez en el 4 - 5, y 7 - 8, en las orejas caer a la vez con los pies separados uno en cada oreja y de un salto girar y caer nuevamente en las orejas y regresar de la misma manera, en la figura que está la ficha se pasa sin pisar. El turno se pierde cuando: pisa la línea, no sigue la secuencia, al lanzar la ficha no alcanza el cuadro que le toca, gana cuando logra terminar todo el recorrido.</p> <p>El barco: Se dibuja tres rectángulos uno sobre otro enumerados 1,2,3; luego dos triángulos unidos, numerados 4 - 5; luego un cuadrado número 6, tres cuadrados en fila numerados 7,8,9 y un cuadrado sobre el 8 que será el 10, el cuadrado 6, 8 y 10 deben estar alineados. Se salta con un solo pie los números 1,2,3,6,8,10; en el 4-5; 7-9 debe caer a la vez con los pies separados uno en cada número, en el 10 se gira saltando en un pie para regresar en el mismo orden, en el número que se encuentra</p>	

la ficha no se debe pisar, se pierde el turno cuando: se pisa la línea, no se cumple con el orden, la ficha al ser lanzada no llega a la figura que corresponde, gana el primero que termina el recorrido de la rayuela.

ACUERDOS

- Pierde el turno cuando:
- Falla al lanzar el tejo o ficha al cajón que le toca.
- Pisa la línea de salida al lanzar el tejo o ficha.
- Pisa la línea al recorrer la rayuela.
- No cumple el orden de la figura de la rayuela.
- El primero que termina todo el recorrido de la rayuela gana.
- Respetar el turno.

RECURSOS

Superficie o piso plana, pedazo de ladrillo, tiza, pintura o cualquier material para dibujar la rayuela, un tejo o caja de metal pequeña llena de arena o tierra que servirá de ficha para ser lanzada.

APORTE DIDÁCTICO

DESARROLLO DE DESTREZAS

Desarrolla la motricidad gruesa, la coordinación viso motora, el equilibrio, puntería, ubicación espacial, precisión, sociabilidad, orden, introyección.

ADAPTACIONES

Este juego se lo puede realizar con diferentes diagramas, figuras, en caracol, en circulo. Se aumenta el grado de dificultad alternando los pies en el salto y la dirección.

También para cada turno se puede contestar preguntas de operaciones matemáticas o dibujarlas en el piso.

Se puede dibujar en el piso mapas con ubicaciones geográficas, ríos, regiones, ciudades, países para hacer el recorrido con la ficha o saltando.

3.5. JUEGO: LAS BOLAS O CANICAS

¿Qué es?

Este juego se practica en varios países. El objetivo por lo general es golpear a otra bola o canica, de esta acción se derivan muchos esquemas de juego. Existen también una gran variedad y tamaño de canicas, el material puede ser de vidrio, porcelana pero también puede ser de barro, madera y semillas esféricas. Sus nombres varían de acuerdo al sector y país de origen es así que se las denomina desde bolas, canicas cayucos, bolichas, bochas, bolindres, metras, piquis, chivas, maras, balas, garbinches, corote, tiros, mables, cachinas, entre otros nombres.

Tabla 7. Descripción y aportes de las bolas o canicas

PARTICIPANTES:	10-40 Máximo se puede dividir en grupos de 5-6.
OBJETIVO:	Desarrollar la motricidad fina, gruesa y divertirse.
¿CÓMO SE JUEGA?	
Para jugar canicas se prefiere una superficie de tierra porque en algunas variantes del juego se realiza agujeros en el piso, surcos, líneas y en este piso no rebotan tanto como suele pasar en el pavimento u otro piso.	

En el Ecuador se practican los pepos o el tingue; Herido, Grave y Muerto; la bomba; los ñokos; el churo; el hoyito; el castillo.

Los pepos: o tingue, se lo juega entre dos personas, quienes dirigen la bola con dirección hacia el contrario, al toparla dicha canica pasa a ser del jugador contrario. Herido, Grave y Muerto: juegan la cantidad de personas que lo quieran hacer y se trata de pegarle a una de las canicas contrarias 3 veces la primera para que la canica quede en *herida*, la segunda vez para que quede en *Grave* y la tercera vez para que salga del juego y le entregue la canica a quien le dio a su bola las 3 veces que es cuando queda *Muerto*.

La bomba: Se dibuja una circunferencia en el suelo. Pueden participar varios jugadores. Existe un lugar de salida. Se comienza con: PRIMERAS.- El jugador lanza la bola, si entra en el círculo este muere. Empieza quien esté más cerca del círculo y puede eliminar del juego chocando con su canica a los que están más cerca de él.

SEGUNDAS.- El jugador lanza la bola, inicia el juego el que está más cerca del círculo, no hay muertes hasta que todos pasen con la bola por la bomba. ÚLTIMO HECHA.- El participante lanza la bola, comienza el juego el que está más cerca del círculo, el único que puede matar es el que está más lejos de la bomba. Cuando un jugador después de la salida cae dentro de la bomba, puede poner el número de canicas que acordaron y reinicia el juego (vuelve a vivir). Si un participante saca una o varias bolas de la bomba, esa o esas canicas serán de él y sigue jugando. La forma de lanzar la canica se llama TINGUE.

Los ñocos (huecos): Se realizan unos huecos (ñokos) en el piso de la siguiente manera:

Se hace dos columnas una de tres y otra de dos y en el medio de estas un orificio más, se tiene una línea de salida, se inicia cuando el participante que está más cerca del ñoko, ingresa a este, luego lanza la bola a los dos ñokos, uno de ellos será el de la vida y el otro será de la muerte, se realizarán tres viajes, para ir a los ñokos que están a los costados, para ganar el participante que ya realizó el recorrido debe ir al orificio de la muerte y ganaría el juego.

Churo: El juego consiste en dibujar en un espacio amplio de tierra un Churo y llevar la canica por el camino zanjado sin salirse. Si no se logra se debe regresar al inicio y continuar con el juego. Si en el transcurso del juego la canica de un jugador golpea a otra este es eliminado y regresa al lugar de partida, el ganador del juego será quien llegue al final del churo.

El castillito: consiste en derribar un puño de cuatro canicas colocadas a una distancia acordada por los jugadores.

ACUERDOS

Respetar el turno.
Llegar lo más cerca al objetivo.
Si el contrario topa tu canica pierdes.
No salirse de las zonas y líneas marcadas.

RECURSOS

Bolas o canicas, piso de preferencia en tierra o arena, un trozo de madera u otro material para marcar el piso.	
APORTE DIDÁCTICO	
DESARROLLO DE DESTREZAS	ADAPTACIONES
Desarrollo de la motricidad fina y gruesa, precisión, coordinación, puntería, ubicación espacial con el objeto, creatividad, introyección.	Se puede realizar una carrera de avanzadas utilizando dos canicas que se las chocara entre si con un tingazo para avanzar, la distancia acordada. Otra adaptación consiste en lanzar las bolas por estaciones y en cada una realizar actividades que pueden ser cognitivas o físicas, gana el primero que termine el recorrido.

3.6. JUEGO: EL ELÁSTICO

¿Qué es?

Este juego se lo practica en los patios de las instituciones educativas o en los barrios como un pasatiempo entre los niños y niñas.

Tabla 8. Descripción y aportes del elástico

PARTICIPANTES:	4 personas, 2 adentro y 2 afuera
OBJETIVO:	Desarrollar la motricidad gruesa y divertirse
¿CÓMO SE JUEGA?	
<p>En un principio se jugaba con sogas, luego se le cambio con elástico por ser más flexible; hay dos modalidades: la culebrita y la mantequilla.</p> <p>La culebrita: se ubican dos personas frente a frente sujetando el elástico a una distancia de dos a tres metros, se empieza con el elástico a la altura de los pies y luego se sube a las rodillas, cintura, pecho, cuello, cabeza y manos por sobre la cabeza, se asciende una vez que se logra ejecutar los siguientes movimientos: en los pies: se salta a pisar con los dos pies el elástico de un costado, vuelve a saltar y pisa el elástico del otro costado, salta y el elástico queda entre sus piernas y lo mismo al otro lado, salta separando las piernas y quedan los dos elásticos en medio de ellas, salta a pies juntos en medio de los elásticos y termina con un salto afuera de los elásticos. Lo mismo se hace a la altura de las rodillas.</p> <p>En la cintura, se realiza el mismo recorrido pero elevando su pierna y con el pie engancha y pisa el elástico, todo el tiempo el movimiento de las piernas es en tijera y siempre alternando derecha e izquierda.</p> <p>En el pecho se engancha con los brazos cruzados el elástico primero el de un costado, pasa por debajo del otro, hace un giro y suelta el elástico y atrapa el otro elástico y nuevamente se agacha y sale de los dos elásticos. Con la cabeza hace el mismo movimiento de enganche pero ahora con la cabeza.</p> <p>Cuando el elástico llega a las manos con los brazos extendidos, tiene que aplaudir y atrapar con sus manos el elástico de un lado al otro coreando el siguiente estribillo, “Estos fueron los días de la semana” y al decir los días de la semana</p>	

tiene que separar los brazos y enganchar el elástico con sus axilas sin soltar y girar hasta el domingo, al terminar continua otro participante y este pasa a sujetar el elástico.

La variante de la mantequilla tiene el mismo procedimiento pero antes de saltar se arrastra los pies hacia atrás para luego ejecutar el siguiente movimiento.

ACUERDOS

- Ejecutar los saltos y movimientos en orden.
- Respetar el turno de participación.
- Realizar en el menor tiempo posible.
- Si falla pierde el turno.

RECURSOS

Elástico grueso de 3 a 5 metros de largo, amarrado en sus puntas para unirlo.
Espacio físico.

APORTE DIDÁCTICO

DESARROLLO DE DESTREZAS	ADAPTACIONES
<p>Desarrolla la agilidad, coordinación, ubicación temporal espacial, reproducción, introyección. Desarrolla valores como: el respeto, la colaboración.</p>	<p>Este juego popular puede ser adaptado para la escuela desde los 8 años. Se puede trabajar con un elástico más grande en donde salten más niños a la vez. Se puede hacer variaciones de saltos como pisando el elástico, cambiando de frentes. En grupo tejidos simples con el elástico. Trabajar estrategias en equipos.</p>

3.7. JUEGO: LOS ZANCOS

¿Qué es?

Este juego tradicional lo practicaban tanto niños, jóvenes y adultos en reuniones de familias o fiestas de barrios. Los zancos se construyen con palos cuadrados de 2 por 2 cm y de 1,50 m de largo más o menos; se clavan tacos de madera a unos 40 a 50 cm, midiendo desde uno de los filos al centro del madero. En estos se apoya los pies para subir y caminar o correr, dependiendo de la habilidad y experiencia en el manejo de este implemento.

Tabla 9. Descripción y aportes de los zancos

PARTICIPANTES:	De 5 a 40 subdivididos en grupos de 5-6
OBJETIVO:	Desarrollar la motricidad gruesa y divertirse.
¿CÓMO SE JUEGA?	
<p>Es un juego de competencia con obstáculos, se realiza el recorrido sin bajarse de los zancos. También se disfruta caminando por sitios de difícil acceso como subir y bajar gradas, lugares empinados entre otros. Los zancos se los puede fabricar utilizando botes de pintura, se les hace agujeros en los costados, se pasa una soga que permitirá mantener a los botes pegados a la planta del pie.</p>	

ACUERDOS	
Se debe respetar: la línea de partida, la demarcación del recorrido y superar los obstáculos. Gana el que termina el recorrido sin bajarse de los zancos o el que menos caídas ha tenido.	
RECURSOS	
Palos de 1,50 m de largo, de 2 por 2 de ancho, tacos de 15 a 20 cm de ancho por un	
APORTE DIDÁCTICO	
DESARROLLO DE DESTREZAS	ADAPTACIONES
Desarrolla la coordinación viso motora, el equilibrio, fuerza, resistencia, agilidad, flexibilidad, motricidad fina y gruesa, ubicación temporal espacial sobre el objeto, introyección. Desarrollo del respeto, discernimiento.	Se puede cambiar el tamaño de los sancos y hacer carreras en distancias cortas de ida y vuelta, en posta. Realizar rueda de baile. Interpretar rondas.

4. CONCLUSIONES.

Se puede concluir expresando, y ya dicho por varios autores que juegos populares son aquellos cuyo origen se da en los pueblos, pasa de generación en generación; y al ser aprovechados de manera correcta en la escuela, estos contribuyen en el desarrollo motriz, las destrezas, las capacidades, las habilidades, los valores, el trabajo en equipo, por lo tanto coadyuvan en la formación integral del niño y niña.

Es prioritario el impulso de los juegos populares en los establecimientos educativos por todos los aportes detallados y especialmente fortalecer su práctica en familia para acrecentar la buena convivencia, crear el sentido de pertenencia e identidad, robustecer la auto estima de todos los que participan, sin dejar de lado los beneficios que aportan en la salud y las experiencias motoras a los niños y niñas.

El docente de Educación Física tiene la obligación de enseñar al estudiante a valorar la identidad nacional, uno de los mecanismos son los juegos populares, los cuales tienen un enorme capital motriz que permiten transmitir manifestaciones y herencias culturales, permite un aprendizaje significativo, existe un accionar cooperativo, integrador, inclusivo, intercultural, permite la masificación de la actividad física, el respeto a su identidad, a sí mismo y a los demás, e incentiva el respeto a las reglas y el juego limpio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Analuiza, E., Capote, G. & Rendón, A. (2016). *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires, Año 21, N° 216, Noviembre.
<http://www.efdeportes.com/efd216/takishpa-pukllashun-jugar-cantando.htm>

Antón, E. (2011). Juegos y deportes populares y tradicionales. *Pedagogía Magna*. España, Año 2011, No. 11. ISSN 2171-9551. pp. 98-108
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629145>

Baena, A., & Ruiz, P. (2016). El juego motor como Actividad Física organizada en la Enseñanza y la Recreación. *EMásF Revista Digital de Educación Física*. España, Año 7, No.38, ISSN: 1989-8304. pp. 73-86
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5351993.pdf>

Becerro, A. & Torreadella, X. (2013). El joc tradicional i popular a l'escola primària: una proposta de l'educació física cap a la cessió d'autonomia. *REIRE*. Barcelona, Vol. 6. Núm. 2. ISSN: 2013-2255. pp. 101-118.
<https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2013/123861/REIRE.pdf>

Bustos, M. A., Carrión, M., García, J., Guzmán, J., Irigoyen, A., Larraya, I., Zoroza, A. (2010). *Juegos una propuesta práctica. Populares para la escuela*. Madrid: Pila Teleña.

Crespillo, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza aprendizaje. *Lectura: Gibralfaro Estudios Pedagógicos*. Malaga, Año IX, No. 86, ISSN 1696-9294. p. 14
http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm.

Ministerio de Educación (2016) Currículo de EGB y BGU de Educación Física. Ecuador.

Dorado, G. (2011). Unidad Didáctica de Juegos Populares Extremeños. *EMásF Revista Digital de Educación Física*. España, Año 2, No. 8, ISSN: 1989-8304 Depósito Legal: J 864-2009, pp. 32-48.
http://emasf.webcindario.com/Unidad_didactica_de_juegos_populares_extreme%C3%B1os.pdf

García, E. (2009). Juegos populares y tradicionales de España y su valor didáctico en el aula de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes: Buenos Aires*, Año 12, No.132. <http://www.efdeportes.com/efd132/juegos-populares-y-tradicionales-en-educacion-fisica.htm>

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Lobato, C. (2005). El juego en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Lecturas: Educación Física y Deportes: Buenos Aires*, Año 10, No.86
<http://www.efdeportes.com/efd86/juego.htm>

Lara, L. (2014) *Transportémonos al mundo de los Juegos Tradicionales*. Ecuador: Gráficas Israel

Manzano, J., Ramallo, C. (2005). El juego como medio de desarrollo integral en el ámbito educativo. *Lectura: Revista cultural y científica, Isla de Arriarán*, Año XXVI, No. 26, ISSN 1133-6293, p., 287-300.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2042367>

Mendes, K., Silveira, R. & Galvão, C (2008). Revisión integrada: un método de investigación para incorporar la evidencia en salud y enfermería. *Ciencia y Enfermería*, São Paulo, Vol.17, No.4, ISSN 0717-9553. pp. 758-764. <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>

Mizrahi, E. (2006). Juegos tradicionales de los llanos venezolanos: La Zaranda. *Lecturas: Educación Física y Deportes: Buenos Aires*, Año 10, No.94. <http://www.efdeportes.com/efd94/zaranda.htm>

Pérez, M. C. (2011). El patio de recreo y los Juegos Tradicionales en la Educación Infantil. *Pedagogía Magna*. España, Año 2011, No. 11, ISSN-e 2171-9551. pp. 347-353 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629245>

Rebollo, J. (2002). Juegos populares una propuesta para la escuela. *Retos de nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (FEADEF)*. España, Año 2002, No. 3. ISSN 1579-1726, pp. 31-36. http://juancarlos.webcindario.com/juegos_populares.pdf

Ruiz, F., García, A., Gutiérrez, F., Marqués, J., Román, R., & Samper, M. (2008). *Los Juegos en la Motricidad Infantil de los 3 a los 6 años*. Barcelona: INDE Publicaciones. UNESCO. (1980). *El niño y el juego. Planteamiento teórico y aplicaciones pedagógicas*. Lectura: *Estudios y documentos de educación N.34*, ISBN 92-3-301658-7. p. 7 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>

UNESCO. (2005) Informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes tradicionales. Consejo Ejecutivo ex reunión 172, París Disponible en: https://www.jugaje.com/es/source_popups/charte_unesco.pdf

Vigne, M. (2011). Las actividades tradicionales de ocio como reflejo de una sociedad. *Acciónmotriz. Las Palmas de Gran Canarias*, Año 2011, No.7, ISSN-e 1989-2837, p. 62-76. <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/amotriz/id/27>

Fecha de recepción: 6/12/2016

Fecha de aceptación: 24/12/2016



Revista Digital de Educación Física

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

HÁBITOS DEPORTIVOS Y DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL GÉNERO. ORIENTACIONES DESDE DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Sandra Barbeira Álvarez

Graduada en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física
Email: sandrabaral@hotmail.com

Rubén Navarro Patón

Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Formación del Profesorado de Lugo. España.
Email: ruben.navarro.paton@usc.es

José Eugenio Rodríguez Fernández

Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. España.
Email: geno.rodriguez@usc.es

RESUMEN

El objetivo de este estudio ha sido conocer las diferencias de práctica deportiva dentro y fuera del centro escolar. Para ello se ha realizado un estudio de caso en el CEIP Fogar (Carballo-A Coruña), aplicando un cuestionario Ad Hoc de 22 preguntas a 216 alumnos (107 niños y 109 niñas) con edades comprendidas entre los 8 y 11 años durante el curso 2015-2016. Los resultados muestran una visión positiva en cuanto a las preferencias de salir al recreo, participar en juegos y actividades deportivas (escolares y extraescolares) y, también, en cuanto a los agrupamientos, pero comprobamos que a medida que aumenta la edad del alumnado, sus actividades se convierten en más sedentarias. Se aprecian asimismo diferencias de género en las actividades realizadas, en las preferencias a la hora de realizar determinadas prácticas deportivas y de actividad física en el recreo y, también, en las relaciones personales según la edad de los sujetos. El profesor de Educación Física debe proporcionar al alumnado las orientaciones necesarias para promover una Educación Física co-educativa, atractiva, variada y con continuidad más allá del ámbito escolar en las clases de Educación Física.

PALABRAS CLAVE: Juego; Actividad física; Recreo; Deporte escolar; Educación primaria.

INTRODUCCIÓN.

El juego es, además de un excelente recurso que puede emplear el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la actividad principal que realizan los niños y niñas de educación infantil y primaria, la ocupación principal de la infancia (Veiga, 2001). Estamos ante un proceso natural del niño que potencia todas sus virtudes, que es fundamental en su desarrollo y a través del cual canaliza gran parte de su energía.

Definido por los autores como una actividad libre, socializadora, placentera (Juarros y Loza, 2014), favorecedora de la expresión y comunicación (Palacios, 1998), sometido a unas reglas básicas (RAE, 2014), es un instrumento a través del cual los niños y niñas establecen relaciones con su entorno más próximo, de modo que adquieren una serie de normas y roles sociales que les permiten establecer relaciones positivas con sus compañeros/as (Jiménez, 2009).

Autores como Sandoval (2010) habla de juegos escolares, entendidos como aquellos que se desarrollan entre los siete y los doce años, que son asociables (que no están integrados en la comunidad) y que cambian constantemente de imagen. Son estos juegos que niños y niñas realizan en el colegio durante el tiempo no lectivo (entradas, salidas y recreo) y que están basados sobre todo en actividades que implican velocidad (en los que el salto y la carrera son esenciales), fuerza (relacionados directamente con la energía del infante) y destreza.

Pero también nos encontramos en el colegio con actividades deportivas, más complejas que el propio juego en sí, con normas más definidas (Castejón, 2001; Gómez, 2003), con requerimientos físicos más exigentes (García, 2014) y en las que a través de la competición se busca conseguir unos determinados objetivos para, básicamente, ganar el juego (Robles, Abad y Giménez, 2009). Cagigal (1981) se refería a este tipo de actividades deportivas como una “diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente de forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas” (p.19).

En este sentido, autores como Antón (2011) muestran la necesidad de emplear métodos alternativos, una evolución del método tradicional de la enseñanza de los deportes que priorizaba los resultados sobre el proceso y que generaba conductas más agresivas y violentas en búsqueda de la victoria, priorizando el modelo multideporte, donde la cooperación prima sobre la competición y que busca la formación integral del alumnado.

En forma de juegos o deportes, todos estamos de acuerdo en que son actividades que se deberían practicar habitualmente, que formen parte del día a día de los niños, porque sus beneficios van más allá del ámbito de la educación, abarcando innumerables efectos positivos en la salud de los participantes (a nivel corporal, psicológico, relacional...) (González, 2011).

Los estudios sobre la práctica de actividades físicas y deportivas ligada a los estereotipos de género (Bonamy, 2009; Miranda y Antúnez, 2006; Zagalaz, 2011) nos muestran el trato desigual que tradicionalmente se aplica a niños y niñas. Sin embargo, la nueva visión de la Educación Física nos muestra que niños y niñas

pueden acceder, practicar y conseguir resultados de forma igualitaria, pero para esto se debe poner especial atención desde las primeras edades y, ahí, el profesional de la Educación Física y el Deporte desarrolla un papel fundamental.

En base a todo esto, el estudio que presentamos tiene como objetivo principal el determinar el tipo de prácticas (juegos y actividades deportivas) realizan los niños de Educación Primaria en los recreos. Asimismo, nos planteamos:

- Conocer si los niños y niñas realizan las mismas actividades.
- Averiguar el tipo de agrupamientos que se establecen durante la práctica de actividad física y deporte en el centro educativo.
- Investigar sobre los gustos y preferencias de los niños y niñas de Educación Primaria en cuanto a juegos y deportes.

1. MÉTODO.

1.1. MUESTRA.

La población objeto de estudio en esta investigación está constituida por el alumnado del CEIP Fogar de Carballo durante el curso 2015-2016. Participaron un total de 216 alumnos, de los cuales 107 eran niños (48,9%) y 109 niñas (49,8%), de edades comprendidas entre los 8 y 11 años ($M=9,19$; $DE=1,22$). Todos los participantes hicieron el cuestionario dando su consentimiento previo y después de ser informados de los objetivos que se propusieron en esta investigación.

1.2. INSTRUMENTO.

Para la realización de este estudio optamos por una investigación cuantitativa como estrategia metodológica, empleando el cuestionario como principal herramienta para la obtención de datos. Se trata de un cuestionario Ad hoc compuesto de un total de 22 preguntas divididas en 5 partes (Ver cuestionario):

- Primera parte. Cuestiones vinculadas con los datos personales del alumnado (3 preguntas).
- Segunda parte. Cuestiones relacionadas con las actividades que más/menos le gustan realizar en las sesiones de Educación Física (4 preguntas).
- Tercera parte. Cuestiones relacionadas con las actividades o con los juegos que realiza el alumnado durante los recreos (10 preguntas).
- Cuarta parte. Cuestiones implicadas con las actividades extra escolares que realiza el alumnado (3 preguntas).
- Quinta parte. Cuestiones sobre gustos y preferencias deportivas (2 preguntas).

1.3. PROCEDIMIENTO.

Después de contactar con la dirección del centro CEIP Folgar y de contar con la aprobación del profesor de Educación Física, se aplica un cuestionario al alumnado, empleando una media de 30 minutos para cumplimentarlo en su

totalidad. Los datos obtenidos fueron informatizados y analizados mediante el paquete del programa informático IBM SPSS para Windows, versión 20.0., que facilitó la puesta en práctica de las técnicas estadísticas de análisis descriptivo. Para la presentación y análisis de los datos obtenidos se muestran en tablas de frecuencia, incluidas en el apartado de resultados.

2. RESULTADOS.

Casi el 100% de los encuestados, según la edad, dicen que les gusta la Educación Física, excepto uno de 10 años que dice no gustarle. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,568$). Según el género, el 100% de las niñas y el 99,1% de los niños dicen gustarle la Educación Física. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género en este ítem ($p=0,314$) (ver tabla 1).

Tabla 1. Gusto por la Educación Física en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	Total
Si	47 (100,0%)	80 (100,0%)	71 (98,6%)	18 (100,0%)	216 (99,5%)	107 (99,1%)	109 (100,0%)	216 (99,5%)
No	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,4%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)	1 (0,9%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)
Total	47 (100,0%)	80 (100,0%)	72 (100,0%)	18 (100,0%)	217 (100,0%)	108 (100,0%)	109 (100,0%)	217 (100,0%)

Más de la mitad del alumnado encuestado (60,4%) afirma que lo que más le gusta son los deportes como el fútbol, el baloncesto y el balonmano frente a un 6% que le gusta otro tipo de actividades como el juego libre, jugar con aros, hacer giros, etc. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según la edad ($p= 0,269$) (ver tabla 2). Según el género, el 83,3% frente al 37,6% de los niños y niñas, respectivamente, afirman que lo que más le gusta es realizar deportes como el fútbol, el baloncesto y el balonmano. Por otra parte, el 5,6% de los niños afirma que lo que más le gusta es realizar juegos como saltar a la comba, jugar a la pilla-pilla, las escondidas, etc. frente al 48,6% de las niñas. Sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género en esta cuestión ($p<0,001$).

Tabla 2. Lo que más gusta en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		Total
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	
A	27 (57,4%)	44 (55%)	49 (68,1%)	11 (61,1%)	131 (60,4%)	90 (83,3%)	41 (37,6%)	131 (60,4%)
B	16 (34%)	28 (35%)	11 (15,3%)	4 (22,2%)	59 (27,2%)	6 (5,6%)	53 (48,6%)	59 (27,2%)
C	2 (4,3%)	3 (3,8%)	7 (9,7%)	2 (11,1%)	14 (6,5%)	6 (5,6%)	8 (7,3%)	14 (6,5%)
D	2 (4,3%)	5 (6,2%)	5 (6,9%)	1 (5,6%)	13 (6%)	6 (5,6%)	7 (6,4%)	13 (6%)
Total	47 (100%)	80 (100%)	72 (100%)	18 (100%)	217 (100%)	108 (100%)	109 (100%)	217 (100%)

- Deportes como el fútbol, el baloncesto, o el balonmano
- Juegos como saltar a la comba, jugar a la pilla – pilla, al escondite
- Ejercicios que se realizan fuera del pabellón o del gimnasio
- Otro tipo de actividades

En la tabla 3 podemos observar que casi la mitad de los alumnos (44,2%) afirma que lo que menos le gusta es realizar juegos como saltar a la comba, jugar a la pilla-pilla y las escondidas, mientras que solamente el 4,7% del alumnado respondió que lo que menos le gusta son los ejercicios que se realizan fuera del pabellón o del gimnasio. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,452$). Según el género, comprobamos que el 59,4% de los niños frente al 29,4% de las niñas establecen que lo que menos le gustan son los juegos como saltar a la comba, jugar al pilla-pilla y al escondite, mientras que entre el 39,4% y el 8,5% de las niñas y niños, afirman que no le agradan los deportes como fútbol, baloncesto o balonmano. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la prueba de χ^2 ($p<0,001$).

Tabla 3. Lo que menos gusta en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		Total
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	
A	23 (48,9%)	28 (35,4%)	38 (53,5%)	6 (33,3%)	95 (44,2%)	63 (59,4%)	32 (29,4%)	95 (44,2%)
B	8 (17%)	26 (32,9%)	13 (18,3%)	5 (27,8%)	52 (24,2%)	9 (8,5%)	43 (39,4%)	52 (24,2%)
C	2 (4,3%)	4 (5,1%)	3 (4,2%)	1 (5,6%)	10 (4,7%)	5 (4,7%)	5 (4,6%)	10 (4,7%)
D	14 (29,8%)	21 (26,6%)	17 (23,9%)	6 (33,3%)	58 (27%)	29 (27,4%)	29 (26,6%)	58 (27%)
Total	47 (100%)	79 (100%)	71 (100%)	18 (100%)	215 (100%)	106 (100%)	109 (100%)	215 (100%)

A- Juegos como saltar a la comba, jugar a la pilla – pilla, al escondite

B- Deportes como el fútbol, el baloncesto, o el balonmano

C- Ejercicios que se realizan fuera del pabellón o del gimnasio

D- Otro tipo de actividades

En la tabla 4 observamos que un 74,7% de los alumnos y alumnas afirman que la actividad que más le gusta es salir al recreo y jugar. Con porcentajes menores, algunos estudiantes opinan que prefieren ir a la biblioteca, leer un cuento o quedarse en clase realizando alguna tarea. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,832$).

Tabla 4. Actividad que más gusta en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		Total
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	
A	38 (80,9%)	60 (75%)	50 (69,4%)	14 (77,8%)	162 (74,7%)	86 (79,6%)	76 (69,7%)	162 (74,7%)
B	7 (14,9%)	14 (17,5%)	15 (20,8%)	3 (16,7%)	39 (18%)	18 (16,7%)	21 (19,3%)	39 (18%)
C	1 (2,1%)	1 (1,2%)	1 (1,4%)	0 (0%)	3 (1,4%)	2 (1,9%)	1 (0,9%)	3 (1,4%)
D	1 (2,1%)	1 (1,2%)	1 (1,4%)	1 (5,6%)	4 (1,8%)	0 (0%)	4 (3,7%)	4 (1,8%)

E	0 (0%)	4 (5%)	5 (6,9%)	0 (0%)	9 (4,1%)	2 (1,9%)	7 (6,4%)	9 (4,1%)
Total	47 (100%)	80 (100%)	72 (100%)	18 (100%)	217 (100%)	108 (100%)	109 (100%)	217 (100%)

A- Salir al recreo y jugar

B- Jugar en el aula a los juegos de mesa o a otro tipo de juegos

C- Quedarse en clase y que la maestra explique algo de los libros de texto

D- Salir al recreo, aunque esté castigado y no pueda jugar

E- Ir a la biblioteca y leer un cuento durante todo el recreo

Según el género, el 79,6% de los niños y el 69,7% de las niñas afirman que la actividad que más le gusta es salir al recreo y jugar. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,093$).

En la tabla 5 apreciamos que la actividad que menos le gusta al alumnado, con un 37,8%, es quedarse en clase en la hora del recreo y que la maestra explique algo de los libros de texto, al igual que ocurre en función del género. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la edad ($p=0,384$) y al género ($p=0,562$).

Tabla 5. Actividad que menos gusta en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		Total
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	
A	1 (2,1%)	5 (6,2%)	3 (4,2%)	1 (5,6%)	10 (4,6%)	4 (3,7%)	6 (5,5%)	10 (4,6%)
B	13 (27,7%)	13 (16,2%)	14 (19,4%)	2 (11,1%)	42 (19,4%)	25 (23,1%)	17 (15,6%)	42 (19,4%)
C	17 (36,2%)	23 (28,7%)	34 (47,2%)	8 (44,4%)	82 (37,8%)	42 (38,9%)	40 (36,7%)	82 (37,8%)
D	14 (29,8%)	31 (38,8%)	18 (25%)	5 (27,8%)	68 (31,3%)	30 (27,8%)	38 (34,9%)	68 (31,3%)
E	2 (4,3%)	8 (10%)	3 (4,2%)	2 (11,1%)	15 (6,9%)	7 (6,5%)	8 (7,3%)	15 (6,9%)
Total	47 (100%)	80 (100%)	72 (100%)	18 (100%)	217 (100%)	108 (100%)	109 (100%)	217 (100%)

A- Salir al recreo y jugar

B- Jugar en el aula a los juegos de mesa o a otro tipo de juegos

C- Quedarse en clase y que la maestra explique algo de los libros de texto

D- Salir al recreo, aunque esté castigado y no pueda jugar

E- Ir a la biblioteca y leer un cuento durante todo el recreo

En la tabla 6, según la edad, casi la mitad de los participantes (40,1%) afirma que en el recreo siempre juegan al fútbol, al baloncesto y al balonmano, mientras que sólo el 0,9% afirma que prefieren estar sentados/as mirando como juegan los/las compañeros/as. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,345$). Según el género, el 66,7% de los niños frente al 13,8% de las niñas afirma que lo que hacen es jugar al fútbol, al baloncesto o al balonmano. Por el contrario, el 56% de las niñas frente al 20,4% de los niños dice que prefiere estar dando vueltas por el patio y conversar con los amigos/amigas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0$).

Tabla 6. Qué tipo de actividades realizan en el recreo en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		Total
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	
A	23 (48,9%)	30 (37,5%)	30 (41,7%)	4 (22,2%)	87 (40,1%)	72 (66,7%)	15 (13,8%)	87 (40,1%)
B	13 (27,7%)	13 (16,2%)	14 (19,4%)	5 (27,8%)	45 (20,7%)	13 (12%)	32 (29,4%)	45 (20,7%)
C	11 (23,4%)	36 (45%)	27 (37,5%)	9 (50%)	83 (38,2%)	22 (20,4%)	61 (56%)	83 (38,2%)
D	0 (0%)	1 (1,2%)	1 (1,4%)	0 (0%)	2 (0,9%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	2 (0,9%)
Total	47 (100%)	80 (100%)	72 (100%)	18 (100%)	217 (100%)	108 (100%)	109 (100%)	217 (100%)

A- Siempre juego al fútbol, baloncesto, balonmano

B- Siempre juego a juegos como saltar a la comba, a la pilla-pilla, a la rayuela

C- Casi siempre prefiero estar dando vueltas por el patio y conversar con mis amigos/as

D- Prefiero estar sentado o sentada mirando como juegan

Respecto a los resultados de la tabla 7, el 32,3% del alumnado afirma que juega con cualquier niño/a del colegio que quiera jugar con ellos. Por otra parte, casi el 12% dice que prefieren jugar solamente las niñas con otras niñas del mismo curso, mientras que el 24% afirma que los niños sólo quieren jugar con otros niños del mismo curso. En relación con la prueba de χ^2 , no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,069$). En función del género, el 41,7% de los niños frente al 6,4% de las niñas afirma que prefieren jugar solamente los niños con otros niños del mismo curso, mientras que el 36,7% de las niñas y el 27,8% de los niños dice que juegan con cualquier niño/a del colegio que quiera jugar con ellos/as. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p<0,001$).

Tabla 7. Personas con quien juegan en el recreo en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		Total
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	
A	14 (29,8%)	22 (27,5%)	27 (37,5%)	7 (38,9%)	70 (32,3%)	32 (29,6%)	38 (34,9%)	69 (32,3%)
B	17 (36,2%)	21 (26,2%)	13 (18,1%)	1 (5,6%)	52 (24%)	45 (41,7%)	7 (6,4%)	52 (24%)
C	1 (2,1%)	12 (15%)	11 (15,3%)	1 (5,6%)	25 (11,5%)	1 (0,9%)	24 (22%)	25 (11,5%)
D	15 (31,9%)	25 (31,2%)	21 (29,2%)	9 (50%)	70 (32,3%)	30 (27,8%)	40 (36,7%)	70 (32,3%)
Total	47 (100%)	80 (100%)	72 (100%)	18 (100%)	217 (100%)	108 (100%)	109 (100%)	217 (100%)

A- Los niños y las niñas jugamos todos juntos

B- Preferimos jugar solamente los niños con otros niños del mismo curso

C- Preferimos jugar solamente las niñas con otras niñas del mismo curso

D- Jugamos con cualquier niño/a del colegio que quiera jugar con nosotros/as

Según la edad, en la tabla 8 podemos observar que alrededor del 92% del alumnado afirma que sí le gustan las actividades que se llevan a cabo en el recreo. Con respecto a las pruebas de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,748$). En función del género, observamos que el 91,5% de los niños frente al 92,7% de las niñas admite que le gustan las actividades que llevan a cabo en el recreo. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género en este ítem ($p=0,754$).

Tabla 8. Gusto por las actividades que se realizan en el recreo en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	Total
Si	42 (89,4%)	72 (91,1%)	67 (94,4%)	17 (94,4%)	198 (92,1%)	97 (91,5%)	101 (92,7%)	198 (92,1%)
No	5 (10,6%)	7 (8,9%)	4 (5,6%)	1 (5,6%)	17 (7,9%)	9 (8,5%)	8 (7,3%)	17 (7,9%)
Total	47 (100,0%)	79 (100,0%)	71 (100,0%)	18 (100,0%)	215 (100,0%)	106 (100,0%)	109 (100,0%)	215 (100,0%)

En la tabla 9 comprobamos que el 43,7% afirma que le gustan las actividades que llevan a cabo en el recreo debido a que juegan todos juntos. La prueba de χ^2 muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas respecto a esta cuestión ($p=0,014$). En función del género, el 45,4% de los niños (20,6% de las niñas) afirma que le gustan las actividades que llevan a cabo en el recreo porque son sus juegos preferidos, mientras que el 56,9% de las niñas (frente al 29,9% de los niños) afirma que le gustan porque juegan todos juntos. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la prueba de χ^2 ($p=0,001$).

Tabla 9. Por qué realizan esos juegos en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		Total
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	
A	20 (46,5%)	16 (22,2%)	26 (38,8%)	3 (17,6%)	65 (32,7%)	44 (45,4%)	21 (20,6%)	65 (32,7%)
B	13 (30,2%)	33 (45,8%)	29 (43,3%)	12 (70,6%)	87 (43,7%)	29 (29,9%)	58 (56,9%)	87 (43,7%)
C	7 (16,3%)	15 (20,8%)	4 (6%)	0 (0%)	26 (13,1%)	17 (17,5%)	9 (8,8%)	26 (13,1%)
D	3 (7%)	8 (11,1%)	8 (11,9%)	2 (11,8%)	21 (10,6%)	7 (7,2%)	14 (13,7%)	21 (10,6%)
Total	43 (100%)	72 (100%)	67 (100%)	17 (100%)	199 (100%)	97 (100%)	102 (100%)	199 (100%)

A- Porque son mis juegos o mis actividades preferidas

B- Porque jugamos todos juntos

C- Porque de esta forma puedo practicar y mejorar en el juego

D- No gusta

Según la tabla 10, casi el 34% del alumnado afirma que los juegos que realizan en el recreo no son los mismos que realizan en la clase de Educación Física. Respecto a la prueba de χ^2 , no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,630$). Según el género, observamos que el 63,6% de los niños y el 67,9% de las niñas afirma que las actividades que realizan en el recreo no son las mismas que realizan en las clases de Educación Física. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,454$).

Tabla 10. Los juegos del recreo son los mismos de la clase de Educación Física en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	Total
Si	17 (36,2%)	29 (36,2%)	25 (35,2%)	3 (16,7%)	73 (34,3%)	39 (36,4%)	35 (32,1%)	73 (34,3%)
No	30 (63,8%)	51 (63,7%)	46 (64,8%)	15 (83,3%)	142 (65,7%)	68 (63,6%)	74 (67,9%)	142 (65,7%)
Total	47 (100,0%)	80 (100,0%)	71 (100,0%)	18 (100,0%)	216 (100,0%)	107 (100,0%)	109 (100,0%)	216 (100,0%)

En la tabla 11, con respecto a la edad, más de la mitad del alumnado (67,9%) contestó negativamente a la pregunta de si participaba en algún deporte que ofrecía el colegio. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,233$). En función del género, el 65,4% de los niños y el 70,4% de las niñas afirma que no participa en ningún deporte que ofrece el colegio. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias significativas ($p=0,437$).

Tabla 11. Participación en algún deporte que ofrece el colegio en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	Total
Si	9 (19,6%)	28 (35,4%)	25 (36,2%)	6 (33,3%)	68 (32,1%)	36 (34,6%)	32 (29,6%)	68 (32,1%)
No	37 (80,4%)	51 (64,6%)	44 (63,8%)	12 (66,7%)	144 (67,9%)	68 (65,4%)	76 (70,4%)	144 (67,9%)
Total	46 (100,0%)	79 (100,0%)	69 (100,0%)	18 (100,0%)	212 (100,0%)	104 (100,0%)	108 (100,0%)	212 (100,0%)

Respecto a los resultados que se pueden observar en la tabla 12, el 71,9% de los niños y niñas encuestados dicen que sí practican algún deporte fuera del colegio. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a este ítem ($p=0,305$). En cuanto al género, apreciamos que el 72,8% de los niños y el 71% de las niñas afirman que practica algún deporte fuera del colegio. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,773$).

Tabla 12. Práctica de algún deporte fuera del colegio en función de la edad y género

	Edad				Total	Género		
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	Total
Si	30 (68,2%)	55 (69,6%)	55 (79,7%)	11 (61,1%)	151 (71,9%)	75 (72,8%)	76 (71%)	151 (71,9%)
No	14 (31,8%)	24 (30,4%)	14 (20,3%)	7 (38,9%)	59 (28,1%)	28 (27,2%)	31 (29%)	59 (28,1%)
Total	44 (100,0%)	79 (100,0%)	69 (100,0%)	18 (100,0%)	210 (100,0%)	103 (100,0%)	107 (100,0%)	210 (100,0%)

En la tabla 13 podemos observar que, según la edad, el 97% de los niños y niñas admite que el deporte que más le gusta es el baloncesto, mientras que el que menos le gusta es el juego del escondite o, incluso, la pilla-pilla, resultados similares en cuanto a la distinción de género. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas para el ítem de la edad (0,023) ni para el ítem del género ($p=0,293$).

Tabla 13. Deporte que más gusta en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	Total
Baloncesto	27 (58,7%)	32 (41%)	31 (44,3%)	7 (38,9%)	97 (45,8%)	51 (48,1%)	46 (43,4%)	97 (45,8%)
Rayuela	5 (10,9%)	9 (11,5%)	5 (7,1%)	2 (11,1%)	21 (9,9%)	6 (5,7%)	15 (14,2%)	21 (9,9%)
Comba	7 (15,2%)	5 (6,4%)	10 (14,3%)	3 (16,7%)	25 (11,8%)	14 (13,2%)	11 (10,4%)	25 (11,8%)

Fútbol	4 (8,7%)	29 (37,2%)	14 (20%)	3 (16,7%)	50 (23,6%)	27 (25,5%)	23 (21,7%)	50 (23,6%)
Pilla-pilla	3 (6,5%)	2 (2,6%)	6 (8,6%)	3 (16,7%)	14 (6,6%)	5 (4,7%)	9 (8,5%)	14 (6,6%)
Escondite	0 (0%)	1 (1,3%)	4 (5,7%)	0 (0%)	5 (2,4%)	3 (2,8%)	2 (1,9%)	5 (2,4%)
Total	46 (100,0%)	78 (100,0%)	70 (100,0%)	18 (100,0%)	212 (100,0%)	106 (100,0%)	106 (100,0%)	212 (100,0%)

En la tabla 14 podemos observar que, según la edad, cerca del 40% del alumnado admitió que el juego al que más juega en el recreo es el fútbol (baloncesto el 8%). En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,007$). Según el género, el 39% de los niños y el 37% de las niñas establecen que a lo que más juega en el recreo es al fútbol. En la prueba de χ^2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,879$).

Tabla 14. Juegos a los que más juegan en el recreo en función de la edad y el género.

	Edad				Total	Género		
	8,00	9,00	10,00	11,00		Niño	Niña	Total
Nada	1 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,5%)	1 (1%)	0 (0%)	1 (0,5%)
Pilla-pilla	7 (16,7%)	21 (29,2%)	15 (22,1%)	6 (33,3%)	49 (24,5%)	21 (21%)	28 (28%)	49 (24,5%)
Fútbol	20 (47,6%)	23 (31,9%)	31 (45,6%)	2 (11,1%)	76 (38%)	39 (39%)	37 (37%)	76 (38%)
Baloncesto	0 (0%)	11 (15,3%)	4 (5,9%)	1 (5,6%)	16 (8%)	9 (9%)	7 (7%)	16 (8%)
Balonmano	8 (19%)	10 (13,9%)	14 (20,6%)	6 (33,3%)	38 (19%)	20 (20%)	18 (18%)	38 (19%)
5,00	1 (2,4%)	5 (6,9%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (3%)	3 (3%)	3 (3%)	6 (3%)
Otros Juegos populares	5 (11,9%)	2 (2,8%)	4 (5,9%)	3 (16,7%)	14 (7%)	7 (7%)	7 (7%)	14 (7%)
Total	42 (100,0%)	72 (100,0%)	68 (100,0%)	18 (100,0%)	200 (100,0%)	100 (100,0%)	100 (100,0%)	200 (100,0%)

3. DISCUSIÓN.

El 99,65% de los participantes en este estudio señalan que les gusta la asignatura de Educación Física, coincidiendo con los datos de estudios similares al estudio de Moreno y Cervelló (2003, p.357), donde el alumnado de primaria opinaba que “la Educación Física es la materia que más gusta y la que menos disgusta”. Se puede apreciar también que las niñas muestran más gusto por la Educación Física que los niños y, en esa misma línea, Cerezo y Casanova (2004) dicen que las mujeres, en comparación con los hombres, tienen una tendencia superior por los ejercicios de Educación Física y una importante impresión de sus capacidades a la hora de llevarlos a cabo. Por el contrario, Moreno y Cervelló (2003, p.347) que expresan que “los varones muestran mayor preferencia que las mujeres por la Educación Física y el deporte en su tiempo libre”.

En relación a las preferencias del alumnado, los niños afirman que lo que más le gusta son los deportes como el fútbol o el baloncesto, mientras que las niñas enfocan sus gustos cara a los juegos populares y tradicionales. En el caso de los niños, a mayor edad, más interés tienen en practicar este tipo de deportes pero en las niñas sucede exactamente lo contrario. Esto puede ser porque hasta que los niños y niñas no entran en el período de adolescencia le gusta participar y desarrollar actividades y deportes en la escuela y, sobre todo, en la materia de Educación Física (Gil y Contreras, 2003). Esta práctica deportiva desciende cuando dichos sujetos alcanzan los 10 - 12 años, sobre todo por parte del género femenino (Biddle, Gorely y Stensel, 2004).

Esta correlación varón-deporte (vigoroso) y mujer-juego (más pasivo) se puede vincular a los aspectos tradicionales de tratamiento de la actividad física y el deporte, que siguen vigentes hoy en día y con ellos los estereotipos de género. Y, en este sentido, los medios de comunicación alimentan esta circunstancia, mostrando imágenes de varones mientras que la figura femenina en los mismos deportes queda “en un segundo plano”. Un ejemplo de esto serían los resultados conseguidos por Aspig (2014, p.3) en los cuales afirma que en la prensa “de un total de 15316 noticias, únicamente el 5% se refiere en exclusiva al deporte femenino, frente al 85% de noticias exclusivamente masculinas”.

Debido a la necesidad de movimiento y a la nula actividad motriz de las materias que se desarrollan en el aula, al alumnado le encanta salir al recreo y jugar: los chicos para jugar a deportes modernos y las chicas para pasear por el patio y conversar. Se produce así una situación en la que los mayores espacios del recreo son ocupados por los niños, ya que las niñas se dedican a rodear la pista de fútbol o de baloncesto, estando casi siempre en las periferias del patio escolar. Relacionado con este tema, Bonnemaïson y Trigueros (2005) establecieron que a medida que aumenta la edad de las niñas, éstas comienzan con actividades más inmóviles, reducen el grupo y comentan cosas entre sí, al mismo tiempo que deambulan por el patio o están acomodadas en las esquinas, para no entorpecer, pero estando constantemente muy próximas a las grandes agrupaciones.

En lo que respecta a la participación de otros alumnos en los juegos, se observa que una parte de los estudiantes afirman que juegan con otros/as niños/as del colegio, pero un promedio del 41,7% quieren jugar solamente con los/as del mismo curso. En el trabajo realizado por García y Méndez (2014) se percibieron varios rechazos a las niñas durante los recreos, sobre todo cuando el alumnado jugaba al fútbol y al baloncesto (juegos competitivos), debido a “su supuesta menor habilidad y movilidad con respecto al resto de los integrantes varones que estaban practicando esos deportes” (p.37). En este sentido, la libertad de elección se manifiesta en su forma más natural:

En el aula el niño no puede elegir con quien sentarse, en el patio puede elegir con quien jugar; el aula es un espacio cerrado, el patio es un espacio abierto; en el aula el control es casi total, en el patio es difuso, el recreo significa libertad, el poder ser tal cual se es, es decir, el patio de recreo es un espacio para el entretenimiento, la libertad y la diversión, allí no existen restricciones en cambio si la verdadera expresión del ser (Pérez y Collazos, 2007, p.15).

La mayoría de los niños (92%) afirman que les gustan las actividades que se llevan a cabo en el recreo (cuanta más edad, más le gustan), porque tienen la libertad de realizar sus juegos y actividades preferidas. Estas actividades, en más de un 65%, no coinciden con las actividades que se realizan en las clases de Educación Física, aspecto que coincide más en los primeros cursos de primaria que en los últimos.

Más de la mitad del alumnado afirma que no participa en ningún deporte que ofrece el colegio. Los que sí lo hacen, se aprecia una relación en cuanto a que los más jóvenes participan más en estas actividades. En un estudio llevado a cabo por Moreno y Cervelló (2003) se puede observar una relación muy importante entre la práctica deportiva realizada por el alumnado y sus familiares, ya que cuando los progenitores (sobre todo las madres) participan en este tipo de actividades, sus hijos probablemente también son partícipes. Pero, Reigal y Videra (2010) percibieron que cuando la edad de los sujetos aumenta, la práctica de actividades deportivas también está motivada por sus amistades, datos que no se tuvieron en cuenta en este estudio.

El alumnado practica en gran parte algún deporte fuera del colegio, aumentando el interés por el mismo entre los 8 y los 10 años y disminuyendo a los 11 años. La participación en actividades extraescolares depende en gran medida de la oferta municipal y del tejido asociativo arraigado en el contexto del centro educativo. Estas actividades que se realizan fuera del recinto escolar tienen un gran éxito, sobre todo las actividades deportivas competitivas, en las que prima el sentimiento grupal y valores como el compromiso, la dedicación, el trabajo en equipo... Dada la importancia que consiguió el baloncesto en estos resultados, hay que decir que la realización de este deporte aporta beneficios a nivel físico y emocional, tal y como confirmó Buceta (2003, p.25):

“El baloncesto puede ser una excelente escuela para que los jugadores nuevos aprendan a comprometerse, perseverar en su esfuerzo dando lo máximo posible, tolerar las situaciones adversas y seguir perseverando, asumir responsabilidades individuales en beneficio del grupo, trabajar en equipo, respetar normas de funcionamiento, respetar a los demás y ser buenos competidores, aceptando la victoria y la derrota, los buenos y los malos momentos, como parte del proceso de la vida”

4. CONCLUSIONES.

Los hábitos observados en el alumnado de primaria responden a un patrón generalizado en gustos, comportamiento y preferencias de niños y niñas de estas edades, aspecto que el docente especialista en Educación Física debe aprovechar para promover la actividad física y el deporte en el centro, de una forma amena, motivante, alejada de estereotipos y cargada de valores como el respeto, la colaboración, la amistad, la empatía... Los niños y niñas al fin y al cabo reproducen en gran medida lo que ven, lo que experimentan y, sobre todo, lo que les gusta, por eso este aspecto debe ser cuidado en gran medida.

Las preferencias de los niños siguen siendo los deportes modernos y las niñas otro tipo de actividades más pasivas, aspecto que nos debe ayudar para intentar equilibrar la balanza, pues la práctica de estos deportes, sobre todo fuera del ámbito escolar, puede ayudar enormemente a la permanencia de los jóvenes en el deporte (equipo, competición...), en este caso, niños y niñas; y al contrario, los juegos populares nos acercan a la cultura, una forma diferente de diversión y, el aspecto social de conversar, socializar a través de actividades no tan activas, actualmente más propias de niñas, también debe ser un aspecto a trabajar con niños.

El recreo es un momento y un espacio educativo enorme. El éxito de las actividades que se realizan en el recreo se debe en gran parte porque son seleccionadas autónomamente por el alumnado, de acuerdo a sus gustos y preferencias, no interviniendo nadie en ese momento íntimo y personal de cada uno. Los docentes debemos propiciar esa autonomía pero, al mismo tiempo, ofrecer nuevas posibilidades de diversión, otros juegos, otros deportes, fomentar el juego mixto el juego limpio. O sea, crear condiciones y que el alumnado sea el que elija cada actividad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Antón, E. (2011). El deporte educativo. *Pedagogía magna. Revista digital*, (11), pp. 72-79. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629129>.

Aspic, (2014). *Presencia y tratamiento del deporte femenino en la prensa generalista vasca y en periódicos de información deportiva*. País Vasco: Eusko Jaurlaritzako Gobierno Vasco. Recuperado de: http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0783/Trhastamiento_mujeres_prensa_deportiva_para_web_cast.pdf.

Biddle, S.J.H., Gorely, t. y Stensel, D.J. (2004). Health-Enhancing Physical Activity and Sedentary Behavior in Children and Adolescents. *Journal of Sports Science*, 22, pp. 679-701. doi: 10.1080/02640410410001712412.

Bonamy, M. B. (2009). Las relaciones de género en el deporte y en la Educación Física. En *8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Congreso dirigido por el Departamento de Educación Física. La Plata. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/16488/Documento_completo.pdf?sequence=1.

Bonnemaison, V. y Trigueros, C. (2005). Utilización de los recreos como espacios educativos. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 80. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd80/recreos.htm>.

Buceta, J.M. (2003). El papel del baloncesto en el desarrollo y la formación de los jóvenes. En J.M. Buceta, M. Mondoni, A. Avakumovic y L. Killik. *Baloncesto para jugadores jóvenes* (pp.-15-49). Madrid: Dykinson, S.L. Recuperado de: https://issuu.com/cdlenaesport/docs/baloncesto_para_jugadores_j_venes_-_gu_a_para_entr.

Cagigal, J.M. (1981). *¡Oh, deporte!, Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.

Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña (edición electrónica).

Cerezo, M.T. y Casanova, P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, pp. 97-112.

García, C. y Méndez, A. (2014). *La coeducación en los recreos. Propuesta de intervención didáctica en Educación Física atendiendo a las relaciones de género entre los estudiantes, mediante el uso del material autoconstruido (Tesis de maestrado)*. Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27795/3/TFM%20Cristina%20Garc%20C3%ADa%20Romero.pdf>

García, M. (2014). *Marco social de la práctica deportiva en España: definición universal del deporte*. Recuperado de http://www.uv.es/ramcv/2014/108_VIII.XII_Dr_Garcia.pdf

Gil, P. y Contreras, O. (2003). Interés y valoración del área de EF por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación* (332), pp.327-357. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11443>

Gómez, J. (2003). *Fundamentos biológicos del ejercicio físico*. Sevilla: Wanceulen.

González, E. (2011). Beneficios de la Educación Física y el Deporte en los escolares. *Innovación y experiencias educativas*, (39), pp. 1-9. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/ENRIQUE_GONZALEZ_SANCHEZ_01.pdf

Jiménez, J. (2009). Los juegos tradicionales como recursos didácticos en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, (23), pp. 1-17. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/JOSEFA_JIMENEZ_FERNANDEZ02.pdf

Juarros, J. y Loza, E. (2014). *El juego motor tradicional en el ámbito escolar. Los juegos tradicionales como herramienta en Educación Primaria (trabajo de fin de grado)*. Facultad de Letras y de la Educación. Universidad de la Rioja. Recuperado de: biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000741.pdf

Miranda, N.E. y Antunez, M.S. (2006). *Los Estereotipos de Género en la Práctica de Actividades Físicas y Deportivas*. Argentina: Área Mujer de la Secretaria deDeporte de la Nación. Consultado en: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Antunez-Miranda_21.pdf

Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*,

21, pp. 345-362. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20350&dsID=pensamiento_alumno.pdf

Pérez, L. y Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas* (Tesis de grado). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/761/371621P438lp.pdf;jsessionid=306442719D3A629F484C91B252AE66B2?sequence=1>

Real Academia Española (RAE) (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Reigal, R. y Videra, A. (2010). Influencia de la familia y amigos en la práctica física de los adolescentes. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, (150). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd150/influencia-de-la-familia-en-la-practica-fisica.htm>

Robles, J., Abad, M.T., y Giménez, F.J. (2009). Concepto, características, orientaciones y clasificaciones del deporte actual. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, (138). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd138/concepto-y-clasificaciones-del-deporte-actual.htm>

Sandoval, R.W. (2010). La educación física y el juego. *Revista del Instituto de Investigación Educativa*, (26), pp. 105-112. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a08.pdf

Veiga, P. (2001). *Juego popular gallego, educación e identificación cultural*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

Zagalaz, M.L. (2011). Participación de niñas y niños en el deporte escolar. Diferencias y similitudes. *VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y Educación Física*. Congreso dirigido por el Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento, Pontevedra.

Cuestionario

1. Edad: años

2. Género:

Niño Niña

3. Curso:

1° 2° 3° 4° 5° 6°

4. ¿Te gusta ir a clases de Educación Física?

Si No

Indica el porqué de tu respuesta.

5. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en las clases de Educación Física?

- Deportes como el fútbol, el baloncesto, el balonmano ...
- Juegos como saltar a la comba, jugar al pilla – pilla, al escondite ...
- Ejercicios que se realizan fuera del pabellón o del gimnasio.
- Otro tipo de actividades.

6. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en las clases de Educación Física?

- Juegos como saltar a la comba, jugar al pilla – pilla, al escondite...
- Deportes como el fútbol, el baloncesto, el balonmano...
- Ejercicios que se realizan fuera del pabellón o del gimnasio.
- Otro tipo de actividades.

7. Rodea con el color azul la actividad que más te guste y con el color rojo la que menos te guste:

- Salir al recreo y jugar.
- Jugar en el aula a los juegos de mesa o a otro tipo de juegos.
- Quedar en clase y que la maestra explique algo de los libros de texto.
- Salir al recreo aunque esté castigado y no pueda jugar.
- Ir a la biblioteca y leer un cuento durante todo el recreo.

8. Normalmente, ¿qué es lo que haces en el recreo?

- Siempre juego al fútbol, baloncesto, balonmano ...
- Siempre juego a juegos como saltar a la comba, al pilla-pilla, a la rayuela ...
- En general, casi siempre prefiero estar dando vueltas por el patio y charlar con mis amigos o con mis amigas.
- En general, prefiero estar sentado o sentada mirando como juegan mis compañeros porque no quiero participar en dicho juego pero me gusta mirar como juegan ellos.

9. ¿Con quién jugáis en el recreo?

- Los niños y las niñas jugamos todos juntos.
- Preferimos jugar solamente los niños con otros niños del mismo curso.

- Preferimos jugar solamente las niñas con otras niñas del mismo curso.
- Jugamos con cualquier niño/a del colegio que quiera jugar con nosotros.

10. ¿Te gustan las actividades que llevas a cabo en el recreo?

- Si (vete a la pregunta 11)
- No (vete a la pregunta 12)

11. ¿Por qué?

- Porque son mis juegos o mis actividades preferidas.
- Porque jugamos todos juntos.
- Porque de esta forma puedo practicar y mejorar en el juego.
- Otros motivos ...

12. ¿Por qué?

- Porque son juegos o actividades muy aburridas.
- Porque es el único juego o la única actividad que quieren realizar mis amigos o mis amigas.
- Porque juego con mis amigos porque no quiero jugar sólo.
- Otros motivos ...

13. ¿Los juegos que hacéis en el recreo son los que realizáis en la clase de Educación Física?

- Si (continúa en la pregunta 14)
- No (continúa en la pregunta 15)

14. ¿Por qué?

- Porque siempre realizamos algún juego o alguna actividad que se llevara a cabo en la clase.
- Porque nos gusta realizar dicha actividad.
- Porque de esta forma podemos practicar los ejercicios para realizar mejor las actividades en la próxima sesión.

15. ¿Por qué?

- Porque los juegos o las actividades que realizamos en los recreos no los realizamos en las clases de Educación Física.
- Porque no me gustan los ejercicios que realizamos en las clases de Educación Física.
- Porque en realidad no realizó ninguna actividad durante el recreo, ya que prefiero descansar y charlar con mis compañeros o con mis compañeras.

16. ¿Cómo aprendiste a jugar o a realizar las actividades que realizas durante los recreos?

- A través de lo que me enseñaron mis padres, mis tíos o mis abuelos.
- Partiendo de ver como jugaban mis compañeros en el colegio.

- A partir de que lo realizamos en las clases de Educación Física o de otra materia.
- Realizando los mismos movimientos que he visto que se realizaban en la televisión, en internet, etc.

17. ¿Los maestros de Educación Física juegan con vosotros cuando ellos tienen guardia en el patio?

- Siempre juegan con nosotros.
- A veces juegan con nosotros o nos dan alguna explicación sobre como jugar.
- No se meten en el desarrollo del juego.
- Nos dicen que juguemos a actividades diferentes para no jugar siempre a lo mismo.

18. ¿Participas en algún deporte que ofrece el colegio?

Si No

- ¿Cuál o cuáles? _____

19. ¿Prácticas algún deporte fuera del colegio?

Si No

- ¿Cuál? _____

20. ¿Cuándo realizas los entrenamientos? (Contesta solamente si practicas algún deporte).

- Antes de las clases.
- En los recreos.
- Después de las clases.
- Durante el fin de semana.

21. De esta lista de juegos y de deportes, rodea de azul el que más te guste y de rojo el que menos te gusta:

- baloncesto
- rayuela
- comba
- fútbol
- pilla-pilla
- escondite
- Otros

22. ¿Cuáles son los juegos a los que más juegas en el recreo?

1. _____ (es el juego al que más juego)

2. _____

3. _____ (es el juego al que menos juego)

Fecha de recepción: 24/11/2016
Fecha de aceptación: 26/12/2016

EmásF