

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 55 de noviembre-diciembre de 2018 - Año 10 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

55





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. Augusto Rembrandt Rodríguez Sánchez. “La producción científica. De la autorregulación a la supervivencia”. (Pp 5 a 9).

María del Carmen Cerezo Ros y Nuria Ureña Orfín. “El cuento motor como propuesta de actividad física para el aula de educación infantil” (Pp 10 a 21).

Mariana Sarni Muñoz y José Luis Corbo Bruno. “Las testificaciones en la educación física escolar ¿una oportunidad para aprender? (Pp 22 a 32).

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca, Carlos Velázquez Callado, José Manuel Rodríguez Jimeno, Luis Corral Fernández y Mónica López Mendía. “Validez y fiabilidad del cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas”. (Pp 33 a 48).

Fco. Javier Grijota Pérez, Javier Fernández Villalón, Gema Barrientos Vicho, Diego Muñoz Marín, Mario Pérez Quintero y Julio Montero Arroyo. “Hábitos e influencias de adolescentes en actividades deportivas extraescolares”. (Pp 49 a 61).

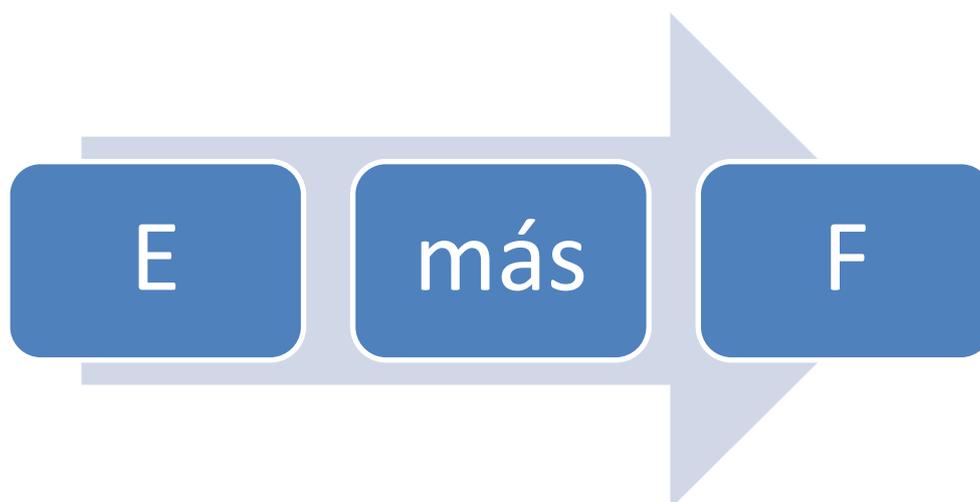
Álvaro Valenzuela Rodríguez, Manuel Francisco De La Cruz Ortega, Aurelio Rafael Pérez Andreu, Jesús Sergio Badilla Zavala y José Daniel Del Carmen Roldan. “Percepción de los deportistas del clima motivacional generado por los padres de familia”. (Pp 62 a 76).

José Eugenio Rodríguez Fernández, David Radío Rioseco y Milagros Rivadas Porteiro. “Desarrollo curricular del bloque de juegos y deportes en educación física en educación primaria”. (Pp 77 a 96).

Víctor Torres Sánchez, Concepción U. Naranjo Caboverde y Georgina Ruiz Rousseaux. “Propuesta de ejercicios para la enseñanza del lanzamiento de la pelota en atletismo” (Pp 97 a 106).

José Francisco López Gil. “Competencias clave en educación primaria: relación con la educación física dentro de la región de Murcia”. (Pp 107 a 122).

Elieser Antonio Alonso Leyva, Iker Muñoz Pérez y María del Carmen Quiñones Pantoja. “Las nuevas tecnologías en la educación superior”. (Pp 123 a 134).



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

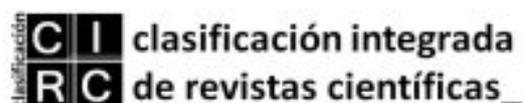
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

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

“LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA. DE LA AUTORREGULACIÓN A LA SUPERVIVENCIA”

“La producción científica” es un concepto que despierta un interés entre quienes hacen de la universidad su contexto profesional y laboral.

Aunque pueda dar la sensación de ser un tema de actualidad, quizás lo sea únicamente porque quienes están inmersos en ese sistema (entre quienes me incluyo) lo perciben como el criterio estándar de rendimiento, aquél del que todo el mundo habla a la hora de estimar en qué coordenadas del sistema productivo académico actual se encuentra. Una búsqueda en Google haciendo uso de los criterios ‘ “producción científica” AND “españa OR española” ‘ arroja, en agosto de 2018, 477.000 resultados. Aplicando los mismos criterios en Google Académico, la cifra es de 39.700. El uso del término ‘producción’ no es baladí; por ello, va a engranar la reflexión que planteo en las siguientes líneas.

Como suele ser habitual (y propio, permitiéndome la licencia) de la sociedad competitiva en que vivimos, la producción científica es la ‘matrícula’ con la que actualmente se establece quién es quién en el entramado que conforma la red académica global. Muestra de ello es la normalización en el uso diario de conceptos como “factor de impacto”, “cuartil”, “índice h”, “JCR”, “SJR” y otro sinfín (presentes y futuros) que, incluso desconociendo su significado, empiezan a poblar el vocabulario de cualquier persona que viva en el marco de la academia. Importan porque están ahí.

En España, la conformación de las reformas para el profesional universitario ha determinado, de forma flagrante, el entendimiento que se tiene sobre la producción en dicho ámbito. Y, en este sentido, actualmente existen unos estándares productivos necesarios para poder persistir en la universidad. No en vano, la denominación que conlleva la profesión queda recogida bajo el acrónimo 'P.D.I.': Personal Docente e Investigador. La producción científica (entendida desde el paradigma del método científico) supone no sólo un compromiso profesional que todo PDI ha de tener consigo mismo, sino también un compromiso laboral, asumido según las reglas que establece el espacio académico universitario.

Entendiendo las dos caras de la moneda, producir material que se considere científico supone no sólo un método para canalizar el interés e inquietudes profesionales de quienes hacen de la universidad su profesión, sino un sustrato de altísimo interés para espolear al profesorado universitario a investigar; no en vano, el futuro en su labor le va en ello.

En este marco, no son pocas las cuestiones que se desgajan de esta estructura productiva. Si bien parece que es coincidente la progresión de los centros universitarios en las posiciones de los rankings internacionales (establecidos mediante mecanismos productivos en función diferentes parámetros, dependiendo del ranking) con las exigencias establecidas, en España, por organismos como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA) para la promoción de los profesionales de la universidad, no lo es menos que el ecosistema de medios donde poder difundir las publicaciones también se ha incrementado. La mayor producción ha implicado un aumento proporcional en los medios donde difundirla, donde reside el rol de importancia de las revistas y congresos especializados (libros aparte, por el estatismo de su material frente a la dinámica de publicación y difusión de estos dos medios mencionados). Es habitual que todos los años, publicaciones españolas (así como de otras nacionalidades) comiencen a incorporarse a los asumidos como índices de calidad editorial internacional, reconocidos actualmente en la *Web of Science* (recientemente adquirida por la empresa Clarivate Analytics, emancipada empresarialmente de la matriz Thomson Reuters, un conglomerado empresarial editorial) y en *SCOPUS* (perteneciente a la empresa Elsevier, del grupo empresarial RELX). De la misma forma, los organismos encargados de controlar la producción científica para la promoción del profesorado también han establecido criterios análogos basados en estos índices, estableciendo números de publicaciones consideradas "de impacto" (es decir, atendiendo a la posición de la revista donde se haya publicado el trabajo): *Grosso modo*, las posiciones de las revistas quedan establecidas en relación a las citas que reciben sus artículos por parte de otras publicaciones (habitualmente, en otras revistas). Desde la perspectiva del personal investigador, hacer uso de estas publicaciones en revistas de impacto para sus trabajos es primordial, pues se entiende que son los que mayor interés están despertando en la comunidad (de ahí su elevado número de citas) y por ello, se constituye como la vanguardia del conocimiento.

Haciendo un bosquejo de este entramado y mencionando tangencialmente el conflicto de intereses epistemológico respecto a la “difusión” y “contrastabilidad” del método científico, cuando gran parte de estas publicaciones de impacto se publica en formato *closed* (es decir, que es necesaria la suscripción al medio para poder consultarlas; cuestión que las bibliotecas de las universidades suelen resolver pagando para que sus investigadores tengan acceso a las publicaciones más recientes y con mayor calado en estos índices), así como publicaciones que cobran *fees* en concepto de maquetación o, en el caso que se requiera, para poder publicar el trabajo en abierto (*open access*), el sistema competitivo de publicación está asentado. Concretando en España, si un PDI quiere persistir en el entorno laboral universitario, debe, además de cumplir con una serie de requerimientos básicos (como es adquirir el rango de doctor, que diverge actualmente del formato tradicional y se adhiere más a este sistema productivo comentado), cumplir con unos procedimientos de acreditación que regula la ANECA, estableciendo la consecución de estas como el mecanismo para poder seguir en la carrera universitaria (o incorporarse a ella, como puede ser el caso de una persona que se doctore y acredite y quiera concurrir a un concurso de empleo público en alguna universidad estatal).

Tras este intento de simplificación de las aristas del sistema productivo científico en España, centraremos el foco en el PDI. Este personal investigador, que podría estar ejerciendo como PDI o estar preparándose para serlo (desde una posición de becario o autofinanciada, en caso de no disponer de beca alguna), no sólo persevera para ser competente, sino que lo hace compitiendo. La producción científica se sustenta en esta “competición por ser competente”, como toda faceta vital en la que existan cánones de rendimiento. De hecho y, atendiendo a las calidades mencionadas anteriormente, no vale cualquier aportación, sino aquella que cumple con los estándares establecidos por el propio sistema productivo, mayormente la publicación de los trabajos en revistas consideradas de impacto. Una consecuencia de esto es que toda revista que no se considere de impacto compite en inferioridad de condiciones para ser atractiva en cuanto a la difusión del trabajo del PDI.

En este punto, puede ser interesante realizar un ejercicio de imaginación para concretar todo este abstracto. Digamos que un investigador ha realizado un trabajo y, estudiando las revistas presentes en los índices de su área de conocimiento, se prepara para enviarlo para su (posible) evaluación y (posible) posterior publicación. Siguiendo con el ejemplo y atendiendo a cualquiera de los índices de impacto establecidos (*Web of Science* o *SCOPUS*), escoge una revista de primer o segundo cuartil (que son las que marca la ANECA, principalmente, como “deseables” para publicar). En primer lugar, se observa que el número de publicaciones nacionales de ciencias del deporte en esos cuartiles es cero. Una consecuencia directa de esto es, por tanto, la obligada publicación en inglés, idioma imperante en la producción científica. Esto no debería ser un problema, siempre que se tenga la competencia o la capacidad para poder traducir el trabajo en cuestión; aquí empieza a jugar un

papel importante las sinergias entre investigadores. Fundamentalmente, para poder atraer situaciones deseables para la producción. Un proyecto de investigación financiado sobre un tema de alto interés tendrá más posibilidades de ser publicado, sobre todo si dicho tema que está en boga actualmente. En caso de no disponer de ningún proyecto financiado, la autofinanciación suele ser la única salida para traducir el trabajo, haciendo la colaboración entre investigadores no solo deseable, sino práctico y, llegado el caso, necesario. En este punto, la cuestión es encontrar la revista que aúne el interés por acoger el trabajo y la calidad de este al ser evaluada por su comité científico. Si finalmente es publicado, empezará a recibir citas, si cumple con todo lo anterior.

De esta forma, promocionando el trabajo en los diferentes medios, el PDI se labra su carrera profesional en la universidad en su faceta de investigación, redundando ésta en sus contenidos docentes.

Dada la exigencia de este proceso productivo y competitivo, existen una serie de connotaciones e incógnitas que se resuelven de forma inductiva, sobre la práctica, probablemente por no disponer del tiempo necesario para reflexionar sobre ello o porque el sistema, como afirmaría Ludwig Von Bertalanffy, tiende a autorregularse.

Por mi parte, llegado a este punto y con el fin de concluir (o comenzar, según se mire), me gustaría exponer algunos interrogantes con los que convivo y que, a modo de reflexión, marcan el trasfondo del proceso comentado:

¿Cuál es el atractivo de la profesión investigadora?

¿Qué ocurrirá con las revistas hispanoparlantes si no son competitivas en cuanto a los requerimientos de acreditación?

¿Qué impacto tendrá sobre la divulgación en España un material que está únicamente en inglés?

¿Qué porcentaje del material producido tiene una transferencia a la realidad diaria, digamos, de un docente de educación física?

¿Qué ocurre con los trabajos cuyo objeto de estudio no encuentra ninguna revista en primer o segundo cuartil?

¿Qué ocurre con un trabajo que se ha publicado en una revista de bajo impacto (tercer, cuarto cuartil o no indexada) y que no está recibiendo citas?

¿Qué lugar tienen en todo este proceso los investigadores noveles, que deben acreditarse de igual forma que los seniors, para seguir en la profesión?

¿Qué solución existe cuando hay voluntad y conocimiento, pero no financiación para difundir una investigación?

¿Qué riesgos son asumibles en este sistema donde la voluntad investigadora se interseca con la producción como medio para conservar un puesto de trabajo?

En un sistema de supervivencia basada en la producción... ¿qué mecanismos regulan cuando la subsistencia se basa en publicar para sobrevivir?

Augusto Rembrandt Rodríguez Sánchez

*Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU
arembrandtrs@gmail.com*



Revista Digital de Educación Física

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

EL CUENTO MOTOR COMO PROPUESTA DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

María del Carmen Cerezo Ros

Alumna de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
Email: mariacarmen.cerezo1@um.es

Nuria Ureña Ortín

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
Email: nuriaur@um.es

RESUMEN

En la actualidad son numerosos los estudios que demuestran los beneficios de la actividad física en el rendimiento cognitivo. Entre los procesos incluidos en el rendimiento cognitivo o función ejecutiva se destacan tres componentes fundamentales en el aprendizaje y en el éxito académico: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. En la misma línea, encontramos cada vez más propuestas educativas que incluyen la inteligencia emocional como un factor relevante en el éxito académico y en la formación integral de las personas. Integrando ambos componentes, función ejecutiva e inteligencia emocional, la presente propuesta de intervención educativa tiene como objetivo incrementar el control inhibitorio motriz en niños de Educación Infantil a través del recurso metodológico del cuento motor, con el objetivo de influir sobre el rendimiento académico aumentando la atención, la memoria de trabajo y la inhibición.

PALABRAS CLAVE:

Función ejecutiva; Educación Infantil; Educación Emocional; Actividad física; Cuento motor.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad son numerosos los estudios que demuestran los beneficios de la actividad física en los seres humanos y en los escolares (Best, 2010; Diamond, 2014; 2015; Tomporowski, Davis, Miller y Naglieri, 2008). En concreto, si nos centramos en la relación entre la actividad física y los procesos cognitivos, encontramos diversas investigaciones que utilizan la intervención, a través de la actividad física, para obtener mejoras en las habilidades relacionadas con la Función Ejecutiva (o procesos cognitivos), tanto desde programas estructurados o intervenciones prolongadas (Davis et al., 2011; Martín, 2014; Martín et al., 2015; Rasberry et al., 2011; Riquelme et al., 2013; Sibley y Etnier, 2003), como en una sesión y/o tarea motriz de corta duración o con efecto agudo (Carlier, Turrell y Dione, 2014; Jäger, Schmidt, Conzelmann y Roebbers, 2014; Kubesch et al., 2009). En los últimos tiempos, se están efectuando investigaciones que muestran la importancia del protagonismo de la actividad física en el desarrollo del cerebro de los niños. En la misma línea encontramos, cada vez más, propuestas educativas que incluyen las emociones como un factor relevante en el éxito académico y en la formación integral de las personas, y en los niños más pequeños en particular (Cohen, 2003). López Cassà (2007, p. 9) confirma que en la etapa que comprende la Educación Infantil “los aspectos emocionales juegan un papel esencial para la vida y constituyen la base o condición necesaria para el progreso del niño en las diferentes dimensiones de su desarrollo”.

Por tanto, podemos afirmar que la realización de actividad física tiene una incidencia positiva en nuestra salud física, pero también cognitiva y emocional. Por todo lo expuesto, consideramos necesario que el docente debe implementar programas de mejora de los procesos cognitivos y las emociones para conseguir un aprendizaje donde se movilice el control atencional, raciocinio, toma de decisiones, memoria a largo plazo, planificación, etc. Desde esta perspectiva, destacamos una dimensión metodológica que ha demostrado tener una fuerte incidencia en el desarrollo del sujeto en edades tempranas (Vargas y Carrasco, 2006), especialmente en la relación de la estimulación motora y desarrollo cognitivo o función ejecutiva: el cuento motor.

1. FUNCIÓN EJECUTIVA

El desarrollo cognitivo o función ejecutiva es un término general referido a un conjunto de procesos mentales que el ser humano es capaz de llevar a cabo (Martín et al., 2015). Luria (1979) realizó una de las primeras aproximaciones a las funciones ejecutivas. Sobre esta base, el término Función Ejecutiva se utiliza para hacer referencia a un constructo multidimensional que engloba una serie de procesos cognitivos necesarios para realizar tareas complejas dirigidas hacia un objetivo (Diamond, 2013; 2014; 2015). No obstante, siguiendo a Diamond (2015) podríamos agruparlas en tres habilidades fundamentales: el control inhibitorio (control atencional), la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Este trabajo se ha centrado en la primera de ellas, el control inhibitorio o atencional por medio de la actividad física.

1.1. CONTROL INHIBITORIO

Dentro los procesos que integran las funciones ejecutivas, atendiendo a Acosta et al. (2010, p. 274), se puede definir el control inhibitorio o procesos atencionales como “el proceso encargado del control intencional-voluntario, es decir, de la supresión de respuestas inmediatas que requieran interferencia motora o inhibición conductual”. Diferentes estudios indican que la atención ejecutiva experimenta un gran desarrollo en los primeros seis años de vida (Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno y Posner, 2005). Una definición directamente relacionada con esta propuesta de intervención en el ámbito motriz, es la que hace Consuelo (2013, p. 100) sobre el control inhibitorio motriz definiéndolo como “la capacidad de aislar los distractores y evitar las respuestas motrices ante una modificación en el entorno”. En la misma línea Barkley (1999) se refiere a la inhibición motora o conductual como la capacidad del individuo para inhibir su respuesta comportamental ante un estímulo.

Desde la perspectiva de la inhibición motora o conductual, encontramos diversas investigaciones que han puesto de relieve los beneficios de la actividad física sobre el control inhibitorio (Buck, Hillman, y Castelli, 2007). Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Verret et al. (2012), en el que el objetivo fue evaluar la incidencia de la actividad física moderada sobre las funciones cognitivas, la atención y la inhibición de la respuesta. Los resultados mostraron que el programa de actividad física tuvo un impacto positivo, el funcionamiento motor era mejor, las habilidades motrices aumentaron y se observaron mejoras significativas en los procesos de atención, inhibición y cumplimiento de normas.

Por todo lo descrito anteriormente se puede considerar que el trabajo del control inhibitorio está presente directamente en el ámbito educativo de forma cotidiana y diaria, ya que desarrolla la capacidad de concentración en la tarea, la capacidad de inhibir la impulsividad, la fijación y el mantenimiento de metas, la perseverancia en el esfuerzo, la gestión de las emociones, la organización de la memoria de trabajo, las operaciones metacognitivas y la flexibilidad mental. La necesidad de demorar la gratificación, controlar los impulsos, y modular la expresión emocional es la exigencia más demandada en la sociedad actual, y el éxito en muchas tareas de la vida depende de manera crítica del desempeño del niño en el autocontrol (Moffitt et al., 2011).

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL

Las palabras Educación Emocional resuenan cada vez más en los planteamientos educativos propuestos actualmente por profesionales en la materia. Sin embargo, la importancia que las emociones tienen en la educación no es un concepto novedoso, ya que Goleman (1996) ya plantea la importancia de las emociones y de la inteligencia emocional como un factor importante de éxito en la vida de las personas y con ello la necesidad de aprender a regular las emociones para prevenir comportamientos de riesgo. Tal y como expresa Goleman, la infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas.

Para definir de forma concreta las emociones se puede seguir la definición de Bisquerra (2010, p. 61) quien se refiere a las emociones como “un estado

complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”.

Según la clasificación que realizan autores como Goleman (1996) y Bisquerra (2010) de las emociones, se puede hablar de emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias, dentro de las emociones básicas se pueden encontrar emociones como alegría, tristeza, ira y miedo. Estas emociones básicas son aquellas innatas en el ser humano que pueden encontrarse en la conducta y comportamiento de todas las personas, por tanto, estas serían las primeras que se han de trabajar en la etapa de Educación Infantil.

3. CUENTO MOTOR

Los cuentos adquieren una especial relevancia en los primeros años de vida provocando, en aquellos que los escuchan, unas altas dosis de motivación, desarrollo de la fantasía e imaginación, además del protagonismo que adquieren como principal potencial educativo. Esta condición de protagonista principal, en los cuentos motores, se multiplica al convertirse el niño en protagonista activo (Conde, 1994) y absoluto al tener que ir representando motriz y corporalmente lo que en él se cuenta.

Siguiendo a Seves (2016, p. 114) es posible utilizar el cuento “como vía de cimentación, estructuración y propagación del conocimiento y de autodomio del pensamiento, del comportamiento y las emociones”

Por las razones expuestas en el párrafo anterior entendemos que, en Educación Infantil, el cuento motor, constituye un instrumento educativo de gran relevancia en el que, de forma general, se propone la realización de acciones motrices en las que los niños participan representando a los personajes de la historia (Méndez y Fernández, 2013).

Este planteamiento parte de la utilización de los cuentos motores como una herramienta pedagógica para la mejora del control inhibitorio y el reconocimiento de emociones, ya que los niños van a explorar sus múltiples posibilidades motrices, cognitivas, socio-afectivas y creativas (Iglesia, 2011). Al trabajar con cuentos motores conseguimos intervenir desde un gran significado educativo, puesto que la acción motriz conlleva las dimensiones cognitiva, afectiva y social (Ruiz Omeñaca, 2011).

En esta misma línea Serrabona (2008) expone que, en el cuento, gracias al lenguaje y al movimiento, se aborda y estimula todas las dimensiones del niño, concretando que, todas las dimensiones tienen un soporte en la dimensión motriz, siendo la piedra angular donde las demás dimensiones se insertan y se ven reflejadas.

Siguiendo a Ruiz Omeñaca (2011) el cuento motor nos ofrece múltiples posibilidades educativas, entre las que consideramos adecuado destacar para estas edades algunas como: el cuento motor abre las puertas hacia la educación en valores, permite integrar propuestas de naturaleza cooperativa, estimula el desarrollo de la creatividad y es una fuente de desarrollo global de la persona.

Desde esta perspectiva, Vargas y Carrasco (2006) destacan el cuento motor como una dimensión metodológica que tiene una fuerte incidencia en el desarrollo del sujeto, especialmente en la relación de la estimulación motora y el lenguaje expresivo y comprensivo.

4. DESARROLLO

La propuesta que planteamos se articula en torno a dos herramientas educativas: el juego, ya que es el lenguaje natural del niño y una conducta universal que se manifiesta de forma espontánea y los cuentos, por su valor educativo y partiendo de la importancia que tiene la literatura infantil en esta etapa educativa.

Sobre este planteamiento educativo establecemos como soporte y piedra angular del proceso educativo la dimensión motriz, donde se contiene, se observa y se trabaja la totalidad de la persona. La motricidad, así considerada, implica aspectos importantes de todas las dimensiones de la persona Serrabona (2008), en nuestro caso relacionados principalmente con la dimensión cognitiva (control inhibitorio) y afectiva (identificar emociones).

De esta forma el recurso del cuento motor aúna todos los requisitos necesarios para convertirse en la estrategia perfecta para la etapa de Educación Infantil. En primer lugar, permite aprender mediante el juego de forma creativa y significativa dada su cualidad lúdica; y en segundo lugar, el alto grado de motivación que éste suscita.

No hay que olvidar que, en la puesta en práctica de los cuentos, mediante el movimiento, el niño es el protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz Omeñaca, 2011). Con este diseño hemos introducido “la variable inhibición” en cada una de las tareas y/o juegos propuestos.

La estructura del trabajo con cuentos motores para incrementar la inhibición e identificar emociones sería la siguiente, estructura en cuatro pasos:

1º paso: criterios para seleccionar el narrado de los cuentos. Los métodos de elección de los cuentos pueden ser diversos, no obstante, hay que partir siempre del contexto y características de nuestros alumnos. Atendiendo a López y Otones (2014, p. 29) debemos tener en cuenta que las narraciones sean breves, de hechos imaginarios y con un conjunto reducido de personajes y que el hilo argumental sea sencillo.

Otra de las consideraciones para la selección del narrado es tener en cuenta las emociones que queremos que identifiquen los niños. Las emociones que proponemos para trabajar son alegría, tristeza, enfado, ira y miedo, ya que estas son algunas de las emociones básicas propuestas por diversos autores (Aguado, 2005; Goleman, 2010) y que suelen darse con mayor asiduidad en el alumnado de Educación Infantil.

2º paso: narrado del cuento en el aula. Una vez elegido el narrado del cuento pasamos a su lectura. Estas sesiones de narrado presentan varios objetivos. En primer lugar, pretendemos motivar a los alumnos e introducirlos en el conocimiento

del narrado del cuento, que posteriormente trabajamos de forma vivencial. Debemos incluir la utilización de estrategias interrogativas durante el narrado y al finalizar el cuento para mantener la atención y realizar una primera evaluación sobre el reconocimiento y la identificación de la emoción a trabajar, despertar en los alumnos una actitud reflexiva y crítica y que los alumnos puedan ponerse en el lugar del otro valorando otros puntos de vista.

3º paso: selección de situaciones vivenciales desde una dimensión motriz. En el área de la Educación Física, cuando el niño interpreta el cuento con su cuerpo, está viviendo una experiencia particular en la que concentra todas sus facultades en la atención al movimiento (Bravo y Pagazaurtundua, 2003). En esta fase hay que seleccionar situaciones de juego motor en las que se escenifique el narrado del cuento y concretar donde se llevan a cabo las diferentes tareas motrices, actividades y juegos asociadas a la trama de dicho cuento (López y Otones, 2014). En cada una de los cuentos, debemos abordar, de forma activa y participativa el desarrollo de diferentes habilidades motrices y un control de los impulsos iniciales mediante diversas situaciones de juego motor que impliquen conflicto es su resolución. Estas tareas requieren dar una respuesta en presencia de información distractora que sugiere una respuesta incorrecta o inhibir una respuesta dominante pero incorrecta en favor de una respuesta no-dominante pero correcta (Checa, Santonja, y Rueda, 2010).

4º paso: práctica motriz del cuento. Para el desarrollo de las sesiones de cuento motor proponemos una estructura concreta en todas ellas (Gil, Contreras, Gómez y Gómez, 2008; López Pastor, 2004) compuesta por los diferentes momentos o etapas fijas: a) Momento inicial o encuentro, se concretan las normas para el buen desarrollo de la sesión y recordatorio del argumento del cuento; b) Momento de actividad motriz, que constituye la parte fundamental de la sesión en la que los alumnos deben llevar a cabo individualmente o en grupo, según requiera la actividad, los juegos motores y situaciones propuestas según narrado; c) Relajación, vuelta a la calma o despedida, se realiza la verbalización con preguntas sobre las emociones vividas durante el desarrollo de los diferentes juegos. A continuación, presentamos un ejemplo de sesión del cuento popular de Garbancito teniendo en cuenta los pasos explicados anteriormente (Tabla 1).

Tabla 1.
Ejemplo de sesión cuento motor "Las aventuras de Garbancito"

LAS AVENTURAS DE GARBANCITO			
Objetivos generales:			
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades motrices como desplazamientos y saltos. • Mejorar el control inhibitorio. • Reconocer las propias emociones. 			
Contenidos motrices: desplazamientos, saltos y control inhibitorio.	Contenidos cognitivos: inhibición y/o autocontrol	Contenido afectivo: emoción del miedo.	
Hilo conductor: Cuento tradicional adaptado de Garbancito.			Metodología: cuento motor
Recursos, materiales e instalaciones: pabellón deportivo, personaje protagonista del cuento, aros, silbato, pandero, plumas y colchonetas.			
Ritual de entrada: todos en fila cogidos de los hombros hasta el pabellón.			
MOMENTO INICIAL O MOMENTO DE ENCUENTRO:			
Asamblea: todos los alumnos se sientan en el lugar destinado a la asamblea. Comentan el			

narrado del cuento y lo recuerdan con la ayuda de láminas u otros materiales que les ayuden a recordar la historia con facilidad.

Normas: se recuerdan las normas y se colocan en un lugar visible.

MOMENTO DE ACTIVIDAD MOTRIZ

Desarrollo del cuento	Objetivos	Actividad motriz: "Somos pequeños como garbanzos"
<p>Garbancito era un niño <i>tan pequeño</i> como un garbanzo y su mama tenía miedo de que alguien no lo viera y lo pisara, por eso no lo dejaba salir solo de casa.</p>	<p>Desarrollar la escucha atenta y la capacidad de reacción.</p> <p>Desarrollar el control inhibitorio.</p> <p>Introducir los desplazamientos y los saltos.</p>	<p>Organización: Individual.</p> <p>Desarrollo: Los alumnos se mueven libremente por el espacio, cuando la maestra toque el silbato y diga Garbancito deben sentarse en el suelo y encogerse todo lo que puedan, cuando la maestra toque el pandero y diga Garbancito deben dar un salto.</p> <p>Variante: si suena el instrumento musical pero no va precedido de la palabra garbancito no deben hacer la acción motriz.</p>
Desarrollo del cuento	Objetivos	Actividad: "Llego la lluvia"
<p>Un día Garbancito convenció a su madre para ir solo a la tienda a comprar azafrán y como no le paso nada, su madre tuvo menos miedo y le dejo ir a llevarle el almuerzo a su padre al campo, pero de camino comenzó a llover y <i>Garbancito tuvo que refugiarse de la lluvia</i> debajo de una hoja de col.</p>	<p>Experimentar y descubrir distintos desplazamientos.</p> <p>Desarrollar el control inhibitorio.</p>	<p>Organización: Individual.</p> <p>Desarrollo: Los niños se desplazan por el espacio en cuadrupedia simulando ser pequeños como garbancito, en el suelo del pabellón se encuentran colocados aros verdes y azules. Cuando la maestra diga me escondo en la col, los niños deben colocarse sobre un aro de color verde. Cuando la maestra diga busco la lluvia, los alumnos deben colocarse sobre un aro de color azul.</p> <p>Variante: si la maestra dice busco la lluvia los niños deben situarse en los aros verdes y si dice me escondo en la col deben situarse en los aros azules.</p>
Desarrollo del cuento	Objetivos	Actividad: "Salimos de la barriga del buey"
<p>Cuando un buey se comió la col donde Garbancito se había refugiado de la lluvia, el pobre Garbancito tenía mucho miedo de no volver a ver a sus padres y sus padres tenían miedo de que Garbancito no pudiera salir de la barriga del buey. Pero finalmente y <i>tras hacerle muchas cosquillas</i> en la nariz</p>	<p>Desarrollar el control inhibitorio.</p> <p>Desarrollar la escucha atenta y la capacidad de reacción.</p>	<p>Organización: Individual.</p> <p>Desarrollo: Cada niño dispone de una pluma con la que debe hacerse cosquillas en el lugar que vaya diciendo la maestra con diferentes consignas. Las consignas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cosquillas en la nariz. -Cosquillas en la oreja. -Cosquillas en el cuello. -Cosquillas en el pie.

<p>el buey estornudó y Garbancito salió disparado por la nariz.</p>		<p>Variante: si la consigna no va precedida de la palabra "cosquillas" no deben cumplir la orden.</p>
<p>MOMENTO DE RELAJACIÓN, VUELTA A LA CALMA O DESPEDIDA</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Verbalización: todos los alumnos sentados en la asamblea, comentan y responden preguntas como, por ejemplo: ¿Os ha gustado el cuento? ¿Cómo se sentía Garbancito cuando estaba en la barriga del buey? ¿Os ha gustado participar en los juegos para que Garbancito pudiera salir de la barriga del buey? ¿Cómo se sentían los padres de Garbancito cuando no lo podían encontrar? • Identifican las emociones. • Vuelta a la calma: para la vuelta a la calma los alumnos deben colocarse en círculo y hacer una cadena de masajes en la espalda de nuestro compañero. • Ritual de salida: todos en fila cogidos de los hombros vuelven al aula. 		
<p>Observaciones y propuesta de mejora:</p>		

5. CONCLUSIÓN

Para finalizar queremos destacar las ventajas pedagógicas del cuento narrado y del juego motor donde su esencia se basa en el movimiento, el cual se utiliza como un instrumento más para la educación integral del niño (Vargas y Carrasco, 2006). Desde este planteamiento su intervención está relacionada con el control impulsivo, principalmente con tres aspectos:

En primer lugar, se favorece mantener la atención y escucha activa porque el cuento motor precisa mantener la atención en el narrado para poder realizar las acciones motrices (Serrabona, 2008). Se requiere del niño un aplazamiento de la inhibición motriz voluntaria al tener que representar las acciones motrices condicionadas por el narrado del cuento y/o personajes.

En segundo lugar, identificar el papel de cada personaje, así como cambio de roles según el narrado del cuento. Esta tarea requiere del niño situarse en el lugar del otro, empatizando con los sentimientos del personaje en el momento de la acción, teniendo en cuenta las acciones a realizar en cada actividad propuesta y dirigiendo sus acciones hacia consecución de una meta.

Y en tercer lugar el niño tiene que adaptarse y coordinar las acciones motrices con otros niños, así como valorar y aceptar las propuestas de otros. Para lograr recrear las situaciones de juego en relación con cada momento del cuento, el niño debe trabajar de forma cooperativa con el resto de compañeros, adaptar su conducta a la del grupo para así concluir con éxito las tareas propuestas.

Del mismo modo, otro de los objetivos principales de esta propuesta de intervención es el control de las reacciones motoras y emocionales que las diferentes emociones provocan en nuestro organismo. Para que este control sea posible en primer lugar es necesario que los alumnos sean capaces conocer las emociones, posteriormente conocer las diferentes reacciones que estas emociones pueden provocar en nuestro organismo y por último, aprender a gestionar estas emociones de la forma más adecuada posible.

Desde un planteamiento general los cuentos motores propuestos facilitan a los alumnos estrategias para gestionar su turno de palabra en la asamblea, esperar

sin alboroto los turnos para la realización de diferentes tareas rutinarias como almorzar, ir al aseo o recoger sus objetos personales, demostrando de este modo que los aprendizajes adquiridos a través de las situaciones motrices eran ampliados y utilizados en otros contextos de la vida diaria.

La aportación de este programa de intervención motriz es mejorar el control de la impulsividad en niños de Educación Infantil y que la educación emocional sea un factor que influye sustancialmente en la vida escolar, facilitando las relaciones con los demás, mejorando las actitudes hacia las tareas propuestas y proporcionando así una educación integral de la persona dentro de un contexto determinado pero extensible a cualquier aspecto de la vida cotidiana, contribuyendo con esto a una formación integral del individuo y capacitándolo para una integración exitosa en la sociedad.

Finalmente, y referenciando a Vázquez (2016, p. 8) “es necesario ser consciente de que no es lo mismo una educación física que otra y polarizar nuestra atención sobre el ámbito cognitivo y sobre la toma de decisiones para resolver los continuos problemas que se van planteando en las sesiones”.

6. REFERENCIAS

- Acosta, J., Cervantes, M., Sánchez M., Núñez, M., Puentes, P., Aguirre, D. y Pineda, D. (2010). Alteraciones del control inhibitorio conductual en niños de 6 a 11 años con TDAH familiar de barranquilla. *Psicogente*, 13(24), 274-291.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barkley, R. A. (1999). Response inhibition in attention deficit hyperactivity disorder. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 177-184.
- 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.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: WoltersKluwer.
- Bravo, E., y Pagazaurtundua, V. (2003). El cuento motor y el yoga en la enseñanza primaria. Posibilidad de una experiencia interdisciplinar desde la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 72, 35-40.
- Buck, S. M., Hillman, C. H., y Castelli, D. M. (2007). The relation of aerobic fitness to stroop task performance in preadolescent children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 40(1), 166-172.
- Carlier, M., Turrell, Y., y Dione, M. (2014). Cognitive benefits of physical activity increased when producing rhythmic actions. *ScienceDirect*, 126, 235-236.
- Checa, P., Santonja, M., y Rueda, M. R. (2010). Control atencional y ejecución de tareas afectivamente relevantes en niños en edad preescolar. En E. Añaños,

- S. Estaún y M. T. Mas (Eds), *La atención (VI): un enfoque pluridisciplinar*, (pp. 127-139). Barcelona: Monflorit Edicions i Assessoraments.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel, S. A.
- Conde, J. L. (1994). *Cuentos motores. (Vol. I)*. Barcelona: Paidotribo.
- Consuelo, J. C. (2013). Efecto de la musicoterapia en el control inhibitorio en niños víctimas de maltrato. En Madera-Carrillo, H., Barrios, E. y Sanz, A. (Eds.), *Memorias de Neurociencias en Julio* (p. 100-101). Guadalajara, Jalisco, México: Instituto de Neurociencias.
- Davis, C., Tomporowski, P., McDowell, J., Austin, B., Miller, P., Yanasak, N., Allison, J. y Naglieri, J. (2011). Exercise Improves Executive Function and Achievement and Alters Brain Activation in Overweight Children: A Randomized Controlled Trial. *Health Psychol*, 30(1), 91-98.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2014). Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes? Simple, Just Nourish the Human Spirit. *Minn Symp Child Psychol*, 37, 205-232.
- Diamond, A. (2015). Effects of Physical Exercise on Executive Functions: Going beyond Simply Moving to Moving with Thought. *Ann SportsMed Res*, 2(1), 1011-1017.
- Gil, P., Contreras, R., Gómez, S., y Gómez, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 2(11), 159-177.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Iglesia, J. (2011). Posibilidades metodológicas del cuento motor en educación. *Autodidáctica*, 5, 62-69.
- Jäger, K., Schmidt, M., Conzelmann, A., y Roebbers, C. (2014). Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-11.
- Kubesch, S., Walk, L., Spitzer, M., Kammer, T., Lainburg, A., Heim, R., y Hille, K. (2009). A 30-minute Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing*, 3(4), 235-242.
- López Cassà, E. (2007). *Educación emocional: programa para 3-6 años*. Madrid: WoltersKluwer.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2004). *La educación física en educación infantil: una propuesta y algunas experiencias*. Madrid: Miño y Dávila.

- López Pastor, V. M. y Otones, R. (2014). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil. Resultados encontrados. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 9, 27-44.
- Luria, A. R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Martín, I. (2014). *Efecto de un programa de actividad física sobre las funciones ejecutivas y la toma de decisiones en una muestra de adolescentes*. Tesis Doctoral (no publicada). Facultad de Granada, Granada.
- Martín, I, Chiroso, L. J, Reigal, R., Hernández, A., Juárez, R y Guisado, R. (2015). Efectos de la actividad física sobre las funciones ejecutivas en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 31(3), 962-971.
- Méndez, A. y Fernández, J. (2013). El diseño de cuentos motores en la formación inicial del profesorado asturiano. Análisis de las creencias de los estudiantes desde la perspectiva construccionista. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 111- 122.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693-2698.
- Raspberry, CN, Lee, SM, Robin, LI, Laris, BA, Russell, LA, Coyle, KK y Nihiser, AJ. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, S10-S20.
- Riquelme, D. Sepúlveda, C., Muñoz, M. Valenzuela, M. (2013). Ejercicio físico y su influencia en los procesos cognitivos. *Revista Motricidad y Persona*, 13, 69-74
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L. y Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(41), 14931-14936.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2011). *El cuento motor en la educación infantil y la educación física escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Serrabona, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(2), 61-78.
- Seves, Y. (2016). La animación a la lectura a través de los cuentos motores. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 39, 111-122.
- Sibley, B. Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Tompsonski, P.D., Davis, C.L., Miller, P.H. y Naglieri, J.A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111-131.

Vázquez, F.J (2016). Lo cognitivo, una cuestión de sentido común en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 43, 5-8

Vargas, R. y Carrasco, R. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento educativo*, 38, 108-124.

Verret, C., Guay, M., Claude 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.

Fecha de recepción: 7/5/2018
Fecha de aceptación: 31/5/2018



Revista Digital de Educación Física

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

LAS TESTIFICACIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ¿UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER?

Mariana Sarni Muñiz

Prof. adj. Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Universidad de la República. Instituto Superior de Educación Física (UdelaR/ISEF).
Mail: marianasarni@gmail.com

José Luis Corbo Bruno

Director Coordinador de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria/Administración Nacional de Educación Pública. Maldonado-Uruguay.
Mail: joselocorbo@gmail.com

RESUMEN

La Secretaría Nacional de Deporte y la Administración Nacional de Educación Pública, particularmente el Consejo de Educación Inicial y Primaria, establecen en 2016 un acuerdo para la aplicación de un programa de evaluación de las capacidades físicas a todos los niños y niñas que cursan 5° y 6° año escolar en el sistema educativo público y privado uruguayo. El programa, incluye una batería de testificaciones en la que destacan dos rasgos distintivos: su elaboración fuera de la escuela y el precepto de su aplicación por parte de los profesores y profesoras de Educación Física durante sus clases habituales. Ante el hecho irreversible de su actuación y el impacto político y didáctico de esta práctica, se avanza primero en su crítica teórica a los efectos de revisar su inclusión bajo ese formato en la escuela, para luego elaborar una propuesta que en las fronteras, redimensiona su lugar en la Educación Física. Nos interpela una Educación Física que aporte a la comprensión crítica de la realidad que nos toca vivir a los efectos de construir un proyecto colectivo para todos los sujetos.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; evaluación; testificaciones; aprendizaje; escuela.

INTRODUCCIÓN.

La evaluación en Educación Física viene siendo un tema internacionalmente investigado. En Uruguay desde 2006, momento en el que fuera realizada, sistematizada y puesta a circular la primera investigación sobre evaluación en Educación Física (Sarni, 2011) y hasta la actualidad¹, se trabajó en variadas instancias de discusión y formación, a todo nivel del subsistema. Participaron inspectores, directores coordinadores, profesores y profesoras de Educación Física, y fue debatido junto a maestros, directores de escuela, inspección técnica, estudiantes y docentes de formación docente, entre otros.

En todas estas instancias se enfatizó que el pensar y proyectar la evaluación le supondría al docente justificar una postura acorde a sus supuestos y respetuosa a los lineamientos generales del Programa de Educación Inicial y Primaria y a los particulares del Área del Conocimiento Corporal que en él se incluye²; además, establecer una relación coherente con el conocimiento, que en tanto recorte de la enseñanza de las clases, sería objeto de evaluación. Fue en ese sentido que se valoró a la evaluación como práctica potencialmente educativa, funcional al aprendizaje, potente en la medida de acompañar la comprensión del conocimiento, y con valor emancipador al elaborarse con los sujetos y para los sujetos. Se planteó que la evaluación delinea (y nos propone en su recorrido) una particular forma de vincularnos con el conocimiento y con el mundo, por lo que vale la pena considerar el impacto social y pedagógico de su propuesta.

En esas oportunidades se alentó la discusión particular sobre ciertos dispositivos de evaluación que, empleados a modo de instrumentos externos a la escuela, poco aportan a aquellas finalidades, por lo que no tendrían un lugar relevante en ella.

En ese mismo marco se problematizaron las pruebas estandarizadas que ingresan a la escuela promulgando a partir de sus resultados, finalidades de mejora social o de política educativa (Sales, Rodríguez, & Sarni, 2014). Foráneas a los procesos escolares, con pretensión universal, recaban datos sobre una realidad ajena a las clases por lo que difícilmente darán cuenta de lo que en ellas sucede con cabalidad, ni de la diversidad de aprendizajes que las contiene. Abanderadas como instrumentos técnicos, se ejecutan muchas veces ingenuamente y con ilusión de neutralidad. Sin embargo y contrariamente, desde su acuerdo político inicial - que habilita su puesta en práctica-, hasta los datos recabados y luego procesados a los efectos de tomar algún tipo de decisión -siempre política-, se encadenan una serie de acciones visibles y otras invisibles. Éstas, las últimas, calan imperceptiblemente en los supuestos del docente y del estudiante. Compartimos con Hanson (1994) que, en la sociedad contemporánea, las pruebas estandarizadas no describen al individuo, sino que más bien, lo construyen.

¹ En 2006 se investigaron las relaciones entre las teorías y las prácticas de evaluación en EF de todos los profesores y profesoras que trabajaban en aquel entonces en las Escuelas Públicas de Montevideo. Actualmente estamos finalizando el segundo estudio del mismo tipo, el cual surgió con intenciones comparativas de aquel, e incluso abarcativas de nuevos sentidos.

² Sólo a modo de aclaración, la Educación Física ingresa de forma obligatoria en la escuela uruguaya a partir de 2008. En su plan actualmente vigente, figura con el nombre de Área del Conocimiento Corporal.

Tal es el caso de la aplicación en la educación física de la escuela, de testificaciones cuyo valor escolar es discutible, aunque quizá fuera de ella y en el ámbito de la salud o el entrenamiento deportivo, no serían despreciables³.

Partiendo de una crítica teórica al presente programa de evaluación que se viene llevando a cabo en la escuela, y ante su irreversibilidad, hemos decidido aportar una forma alternativa que procure la revisión de un instrumento de este estilo, aunque a servicio del sujeto. Se promueve el evaluar para aprender (Stobart, 2010) en nuestro caso sobre la Educación Física en la escuela.

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

1.1 COMUNICADO 23

En 2016 se acuerda entre la Administración Nacional de Educación Primaria (ANEP), en particular el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), y la Secretaría Nacional de Deporte (SND), la realización del Programa de Evaluación diagnóstica de la condición física de la niñez en el último ciclo de la escuela primaria (5° y 6° año escolar). El propósito señalado por su documento, emitido para todas las escuelas, aspira a “(...) generar datos relevantes que se entienden necesarios para el desarrollo de políticas deportivas, educativas, sociales y sanitarias del país (...)” (SND/CEIP, Programa de evaluación física de los niños y niñas uruguayos 2017)⁴.

Acto seguido, el CEIP comunica⁵ a las escuelas y personal docente de educación física de las instituciones públicas y privadas del país cuáles serían las acciones a llevarse a cabo, las que reunían el propósito de facilitar la testificación a todos los niños y niñas de esta condición. Entre ellas se completaría una planilla que sería ingresada en un espacio destinado a tales efectos en el Programa GURI⁶ en las instituciones públicas, y enviada por mail a la SND en las privadas, cuyos datos en ambos casos, serían procesados por funcionarios de la SND a los efectos de su análisis y eventuales conclusiones.

Cabe señalar que el acceso y el uso de la base de datos institucional de CEIP, adjudica a la propuesta el carácter de política educativa, avalada por un marco legal. Sin embargo, ese marco no se acompaña con la legitimidad entre los docentes que llevan a cabo cotidianamente sus proyectos escolares; gran parte de ellos se resistieron o negaron a aplicación.

Entre las consecuencias -pedagógicas y gremiales- se llevaron a cabo varios movimientos. Discusiones, asambleas, debates formales e informales, impactaron dentro y fuera de la escuela. Ejemplo de la mencionada tensión fue la emisión de

³ En ese caso incluso es común que requiera formación académica específica a aquel profesor de educación física que se disponga a realizarlas; generalmente excede su formación de base. Además a su aplicación suelen sumar a equipos de profesionales especializados, que vigilen sea realizada con la rigurosidad suficiente para que sus resultados cumplan con los parámetros de estabilidad y confiabilidad necesarios, y por tanto, otorguen valores científicos a su estandarización, comparación, análisis y extracción de conclusiones.

⁴

http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/01_Presentacion_Programa_de_evaluacion_fisica_COMUN___SND_CEIP.pdf

⁵ Comunicado N.º 23, ANEP/CEIP, DIVISIÓN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, Inspección Técnica, del 7 de marzo de 2017 dirigido a Inspectores Nacionales y Departamentales.

⁶ Sistema informático de gestión de CEIP (<http://www.ceip.edu.uy/programas/guri>)

parte del CEIP el 1° de julio de 2017, de un acta oficial⁷ que autorizaba el ingreso de los profesores de la SND a las instituciones en que los docentes del CEIP se negaban a aplicar el test, a efectos de ellos tomar su lugar. La aplicación de dicho documento se comunicó a inspectores el día 26 de julio, solicitándoles se elevara a Directores Coordinadores y Directores de escuelas, en función de que seguían sin concretarse la totalidad de las evaluaciones⁸.

1.2 EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: EL TEST

El test, a grandes rasgos, se presenta en dos formatos. El primero se pensó para ser aplicado a todos los niños de quinto y sexto año escolar de nuestro país, y el segundo a una muestra aleatoria de escuelas. Su objetivo general fue “conocer las condiciones físicas y antropométricas de todos los niños y niñas uruguayos de quinto y sexto año escolar”⁹. Consistió en tres tipos de datos: (1) genéricos, entre los que se incluye el nombre de la institución educativa y localidad, nombre del estudiante, documento de identidad, fecha de nacimiento y Carné de salud del Niño, (2) antropométricos, mediciones de talla de pie, talla sentado, su envergadura y su peso corporal, y (3) una batería de test, de salto (horizontal y vertical), de flexibilidad, de abdominales y de fuerza de brazos. Toda la evaluación sería orientada de acuerdo al protocolo que se encuentra en la página de la SND¹⁰.

Para el segundo formato,¹¹ que fue aplicado a 103 escuelas públicas y 30 privadas del país, se agregan dos nuevas mediciones (peso con mochila y perímetro de cintura) y un test, correr y girar a máxima velocidad. Se suma la realización de una videoconferencia en que funcionarios de la SND, intercambian con los docentes de las escuelas seleccionadas, directivas específicas para su correcta aplicación, informándoles que recibirán un kit de materiales, entre los que se incluye una balanza y una cinta métrica metalizada (no específica de antropometría), y el correspondiente instructivo para los nuevos ítems agregados¹². Para esta instancia, se contó con el apoyo de los sociólogos del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), quienes tomando como criterios la cantidad de niños por departamento y las categorías de las escuelas¹³, determinaron qué cantidad de cada una debería tomarse y seleccionaron la muestra de forma aleatoria.

2. LA CRÍTICA TEÓRICA

A los efectos de dar tratamiento crítico al tema, recorremos dos nudos problemáticos: el test y su aplicación, y el impacto de este tipo de propuestas sobre el que enseña y lo que enseña, sobre el que aprende y lo que aprende, y para la educación física escolar.

⁷ Acta N.º 85, Resolución N.º 20, Expediente 2333/16 del 19 de agosto de 2016

⁸ Acta N.º 23, Resolución N.º 2, Expediente 2333/16 Leg. 5 de CEIP del 1º de junio de 2017

⁹

http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/01_Presentacion_Programa_de_evaluacion_fisica_COMUN_SND_CEIP.pdf

¹⁰ http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/02_PROTOCOLO_de_Evaluacion_Fisica_2017.pdf

¹¹

http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/01_Presentacion_Programa_de_evaluacion_fisica_muestra_aleatoria_SND_CEIP.pdf

¹²

http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/03_PROTOCOLO_de_Evaluacion_Fisica_2017_escuelas_MUESTRA.pdf

¹³ Tiempo Completo, Tiempo Extendido, APRENDER, Práctica y Común

▪ Sobre el Test de Condición Física.

En primer lugar y a partir de una revisión teórica sobre aquellos aspectos generales y técnicos que deseablemente debería atenderse en una propuesta de evaluación, planteamos:

- respecto de su *estructura mínima*, este instrumento posee varias bondades: define con claridad sus *referidos* u objetos de medición (las capacidades), establece la escala que hará las veces de *referente* (parámetros de medida: metros, kg., centímetros), y propone a *la observación*, como la metodología para valorar estas mediciones, mediada por ciertas ayudas como lápices, reglas, cintas, tizas...
- sobre la *valoración de los datos* obtenidos, se anuncia serán sistematizados por la SND,
- sobre *el uso posterior de esa sistematización*, se plantea que serán utilizados en alguna acción específica, aunque no se explicita ésta, sino que se menciona en forma genérica.

Decir, además, que lo que se prescribe es un test que mide, a fin de cuantificar, estandarizar y eventualmente pronosticar valores a escala nacional, de ciertas capacidades físicas de los niños y las niñas que asisten a la escuela, quienes viven en un barrio particular, en una zona de la ciudad, en un departamento de nuestro país. Desde estas características identitarias, y considerando al test un mecanismo de medición de una conducta observable con pretensión de universalizar, los valores que expide son al menos cuestionables. Claramente las diferencias sociales, económicas, históricas o simplemente de cultura física entre barrios, zonas, departamentos, harán difícil la comparación. A eso se suman un sinnúmero de imprecisiones producto del mecanismo definido para la toma de datos: variedad de instrumentos, variedad de evaluadores. Ello hará tornar improbable el plantear que lo realizado por los docentes sea posible de ser objeto de comparación bajo estándares científicos.

Asimismo, habría que dejar claro dos asuntos:

- No es posible afirmar que fuera valorada estrictamente la capacidad de quien es testeado, sino más bien aquello que el testado pudo hacer, quiso hacer, o aquello que el profesor pudo relevar de lo realizado en ese día particular en el que fueran realizadas las mediciones, dado que su realización fue tangencial a la práctica del docente y sus estudiantes.
- Que probablemente y dada la cantidad de alumnos y grupos por docente, el tiempo destinado a la evaluación conspira con el propiamente institucional, en cuyo caso el plazo previsto se extendería ocupando tiempo de aprendizaje escolar. Esto, de resolverse, supondría: o bien acelerarla, con los riesgos que conlleva esa toma de datos técnicamente (fiabilidad y/o validez, principios de los cuales nos ocuparemos más adelante), o bien extenderla, ocupando tiempos de enseñanza previstos por el profesor o profesora para su proyecto escolar. En este sentido aparecería una tensión que habría que resolverse sea afectando en mayor o menor medida la rigurosidad de una medición ad-hoc, o distorsionando el proceso de enseñanza planteado.

Respecto a su clasificación o tipo de evaluación diríamos que es una prueba objetiva. Si bien se prescribe como una evaluación diagnóstica, no se ajusta a esta clasificación. Si así fuera, supondría para el docente de la escuela proyectar sus resultados hacia secuenciar un proceso de enseñanza, o en este caso al menos, uno de estimulación intencional. Como tal, incluido en su programa, habría de ser regulado y planeado por él, activando las capacidades que luego valorará aplicando el test que permitiría entonces sí, medir el resultado de esas manifestaciones, producto de un trabajo intencional de estimulación. Incluso de pretender mejorarlas, debería este mismo profesor continuar durante el año y los sucesivos años, integrándolas a su trabajo como parte de lo que debería entrenar/medir en sus clases. Podríamos decir que lo indicado sería hablar de una evaluación de tipo inicial, por responder a la pregunta sobre ¿cómo se manifiesta una capacidad en una población concreta, frente a un estímulo o parámetro determinado, en un momento dado de la vida? sin atender a las causas, contextos o posibilidades culturales o estructurales.

En términos técnicos este tipo de pruebas debería gozar de algunos principios que justifiquen su solidez teórica/técnica. Nos referimos a la validez (que valore aquello que realmente se pretende medir), la confiabilidad (la estabilidad de los resultados vueltos a administrar en corto tiempo para el mismo colectivo de evaluados), la fiabilidad (precisión de la medida que aporta), la objetividad (independencia de los resultados obtenidos), la practicidad (que el test sea económico, fácil de realizar), la normalización (que exista una transformación inteligible de los resultados), y la estandarización (que la prueba, forma de realizarla y condiciones de ejecución estén uniformizadas) (Litwin & Fernández, 1995).

Por profundizar en cualquiera de ellos -algunos ya anunciados- pensemos en la validez del test. Podemos afirmar que, en parte, es cierto que se mide lo que se pretende medir, aunque no en todos los casos (el test de flexibilidad por ejemplo, presenta poca validez). Por otra parte, no cumpliría ni con la validez de construcción (acorde con los supuestos del profesor), ni con la validez de contenido (en este caso la relación entre un curso y su propuesta de evaluación), seguramente en más de un caso no la posee (Camilloni, 1988). Si pensamos en la confiabilidad y la comparación de resultados entre niños/niñas de escuelas diferentes, sería claramente un problema: el parámetro es el mismo, pero el instrumento, el evaluador, la preparación, y el propio dispositivo -de no ser previamente testeado y rigurosamente aplicado-, sería probablemente diferente. La practicidad puede ser discutible: entendemos que requeriría más de un docente y más de una clase para llevarse a cabo con ciertos niveles de precisión dentro del mismo grupo incluso. De superar los escollos anteriores, su utilidad se justificaría si sus datos fueran utilizados para propuestas futuras de la escuela, aportaran al trabajo del proyecto de enseñanza del docente, o al del sistema educativo en su conjunto.

- **Sobre su impacto en la Educación Física que se enseña y se aprende en la escuela.**

Decidimos iniciar este segundo nudo problemático abordando la dimensión política de este tipo de dispositivos de evaluación en el ámbito escolar. Bourdieu afirma que:

“Los test que miden las disposiciones sociales que requiere la escuela, - de ahí su valor predictivo del éxito académico- están hechos justamente para legitimar de antemano los veredictos escolares que los legitiman” (Bourdieu, 1990, pág. 277)

Parfraseándolo, podríamos decir que los test que se aplican a partir de “disposiciones políticas” en la escuela, se legitiman y embanderan en aquel poder que le otorga la “ciencia” en tanto forma científica y estadísticamente probada de medir. Ello, *naturalmente* lo dota de un rigor científico casi inapelable. Sus resultados descansan en esa científicidad que, al validarlos, (re) valida a la ciencia y a quienes la sostienen/proponen. En ese mismo acto la mantienen y fortalecen en una suerte de giro sobre sí misma.

Ahora bien, una cuestión similar, aunque inversa, le sucede a la enseñanza de la educación física. De lograr legitimarse con énfasis en un saber (ya no en una actividad, la actividad física por ejemplo), desvirtuaría cualquier intento de irrupciones de corte biomédico en su actividades escolares. Para tales efectos requiere más temprano que tarde reivindicar dos asuntos: primero, que su lugar en el sistema educativo se corresponde con la intención de enseñar algo a alguien, poner a circular un saber sofisticado de este recorte particular de la cultura del movimiento, lo que demandará al docente atender sobre aquel, cumplir justificados procesos de personalización, transformación y adaptación, con sintonía y resguardo biológico (epistemológico) y moral (social), en el sentido que es trabajado por Chevallard (1992). Esto permitirá profundizar el sentido de la Educación Física asentado en ser objeto de enseñanza. Segundo, y en consecuencia, reforzando la lógica bourdiana ahora a favor del sujeto -no de la ciencia naturalizada-, y de la educación física y no de la actividad física o capacidad física, deberá simultánea y coherentemente considerar la realización de una evaluación que *valore el saber*, se constituya en una nueva forma de aprenderlo y, en ese mismo acto, fortalezca a su propio campo.

Acordar con lo antedicho supone, por un lado, superar la idea de evaluar en la escuela como sinónimo de medir, calificar o controlar los resultados sobre algo, sostenido por aquel poder científico todo poderoso y claramente cosificado, sostenedor del sistema educativo. Por otro, y para el caso que nos ocupa, redirigir cualquier intento de testificación que se solicitara al docente aplicase en la escuela, hacia aquellos ámbitos deportivos u otros vinculados al desarrollo de la salud, que pudieran ejecutarlas con la calidad y rigurosidad que ellos requieran.

Sin embargo, no fue esto lo sucedido; en muchos casos se aplicó quizá ingenuamente, aunque reforzando la funcionalidad y fidelidad al sistema escolar. En otros se resistió aislada o colectivamente, rescatando la idea de sujeto, de agencia, de debate, de posibilidad de hacer del colectivo su proyecto social.

Finalmente, creemos importante alertar sobre un asunto al menos probable respecto a lo alquímico de los resultados de este tipo de propuestas escolares.

Cualquier formato evaluatorio que ingresa a la escuela, cualquier jerarquía de excelencia, instala modelos preestablecidos, en este caso además por agentes externos, que condicionarán sus espacios de enseñanza, siendo preciso

“percatarse de que fabrica una realidad nueva, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación” (Perrenoud, 1990, pág. 17)

Los resultados de estas testificaciones, además, pueden llegar a poner en tela de juicio el trabajo de los docentes en el patio, aun cuando los esfuerzos por aclarar su distancia por parte del organismo solicitante (SND), hayan sido importantes.

No podemos negar el efecto oculto y de rebote que este tipo de aplicaciones masivas pueda tener en lo social y en el impacto sobre las prácticas escolares de sus docentes. El test en cuestión fue aplicado sobre las primeras generaciones que transitaron por el primer período histórico en el cual la educación física se consagró obligatoria para la escolaridad completa de enseñanza primaria de nuestro país. Es en extremo probable que quienes procesan los datos y quienes los interpretan, asocien los resultados a su éxito o al fracaso en términos de rendimiento, aun cuando la realidad de los test no se vincule en manera alguna con el proyecto que se pretende hoy para la educación física de la escuela, y mucho menos con el sentido y forma de la evaluación para los aprendizajes que se promueve dentro del propio documento curricular.

3. CONTRAPROPUESTA: UN EJEMPLO A FAVOR DEL CONOCIMIENTO.

Ante la implantación del test en la escuela, y su anuncio de recurrente y de carácter bienal, nos propusimos un desafío que venimos llevando a cabo con quienes son objetos/sujetos a los cuales se aplica tal testificación, elaborando un proyecto escolar dedicado a su revisión crítica, tanto política como didáctica. A favor de pensarlo como una oportunidad de enseñar algo sobre algún conocimiento, el cuerpo docente tomó una decisión: de deber aplicarlo y responder al pedido del sistema, aprovechemos las posibilidades de crítica sistémica que su aplicación permite. Se resolvió trabajar enfáticamente a los efectos de que todo lo que él suponía y proponía, fuera debatido por el sujeto que lo realizaba, sus familias, y otros colegas del centro educativo. Se instaló para tal finalidad un proyecto de enseñanza anual que se ocuparía de problematizar su sentido y sus formas y, en base a tal debate, proponer las modificaciones que su propuesta y puesta en práctica supusieran, sea en aspectos metodológicos, logísticos o de técnica.

Para este nivel escolar, 5° y 6°, el equipo docente definió primero (re)orientar y considerar su tratamiento en tanto posibilidad de enseñanza, haciéndose preguntas primarias que permitieran definir el contenido del trabajo: ¿qué son de las capacidades condicionales y coordinativas?, ¿qué importancia tiene considerarlas a efectos de su desarrollo en el ser humano?, ¿qué aporta este saber para aumentar la disponibilidad de saberes sobre la cultura corporal del movimiento?, ¿qué elementos centrales debemos priorizar en nuestras clases, para habilitar la crítica teórica sobre las testificaciones en la escuela?, ¿de qué forma ampliar a la comunidad educativa esta intención?

A partir de esos sentidos y con epicentro en la enseñanza, el test fue realizado como una de las tantas actividades del proyecto en cuestión. Sí decir aquí que su sola aplicación, llevó tiempo de preparación, más materiales de los

supuestos, más precauciones, varios docentes y más de una clase de educación física. La ausencia de aparatos calibrados y de un equipo experto, implicó reuniones previas y posteriores de trabajo para considerar aspectos administrativos, y sobre todo, los detalles de la medición y de la forma y lugar de la observación, así como del evaluador y su concentración sobre la valoración sistemática y sucesiva de aquello a ser evaluado. A nuestro gusto, el margen de error de otra forma podría resultar demasiado amplio para justificar su realización y su valor didáctico, es decir, podríamos sin estos reparos haber realizado otro test, no el solicitado. En todo caso y probablemente, mejor hubiera sido consultar al docente de educación física sobre qué niños o niñas destacaban habitualmente en su quehacer cotidiano, en torno a su rendimiento sobre las finalidades del test¹⁴.

A todo aquel despliegue de actividades, se sumaron otras, entre las que mencionamos: presentación del tema, ajustes posteriores de los test a partir del estudio de las capacidades y la discusión sobre sus debilidades, elaboración/realización de otras testificaciones ante la medición pretendida, complementarias a aquellas; encuesta de hábitos de actividad física a niños, niñas, cuerpo docente de la escuela y familias de los chicos. Nos proponemos cerrar el trabajo en un día de testificación institucional y comunitaria, en la que los niños de 5° y 6° año escolar exponen el recorrido realizado sobre la búsqueda del sentido del test, sus debilidades, sus riesgos técnicos, y sus proyecciones políticas. Se intenta en consecuencia y a favor de poner a circular el conocimiento que la propuesta conlleva, extender el debate al centro educativo, las familias y la zona. Nos embarcamos además de en medir, y hacerlo lo mejor posible, en comprender lo que circula en esta medición y en las testificaciones, en desanudar sus sentidos, discutir su lugar de aplicación, sus beneficios y prejuicios, en exponer y discutir por el colectivo escolar lo que se viene realizando, generando entonces una propuesta de evaluación que permita aprender y otorgue al escolar nuevas posibilidades más fundadas de elección, abra posibilidades de decisión.

Entendemos que debe ser ese el lugar la educación física y sus propuestas en la escuela.

4. CONCLUSIONES

Creemos haber dejado claro que la testificación escolar en cuestión podría participar en la escuela únicamente si su realización fuera anclada en el conocimiento que incluye y si fuera integrada al proyecto de enseñanza escolar, en acuerdo con sus docentes. Esto le otorgaría la legitimidad requerida por la propia escuela, ingresando así probablemente al programa escolar.

Pensamos, además, haber fundamentado claramente a nivel técnico que por el sólo hecho de no poder asegurar para su realización las condiciones de validez y

¹⁴ En ese caso y seguramente hubiera alcanzado con recurrir al “ojo experto” del docente. Esto a su vez, hubiera significando menor gasto y menores embates de parte importante de su colectivo docente. Caben mencionar las acciones del personal docente sindicalizado, el cual a través de la Federación Uruguaya de Magisterio eleva a la directora del Consejo de Educación Inicial y Primaria, una nota en relación a los tests, (fecha el 14 de setiembre de 2016), en la que sugiere la necesidad de articular las políticas deportivas públicas, con las políticas educativas, a fin entendemos, de no solaparlas. Ante dicha inquietud, el Consejo de Educación Inicial y Primaria responde (Acta N.º 47, Resolución N.º 2 del 15 de setiembre de 2016) resolviendo la conformación de un grupo de trabajo con el propósito de “definir los términos del Programa de Evaluación Física de las niñas y niños uruguayos 2016-2017”, constituido por un integrante de Inspección Técnica, la Secretaria Docente, la Asesora de Educación Física de CEIP (Cargo de confianza del organismo) y representantes de la Federación Uruguaya de Magisterio.

confiabilidad mínimas que requieren, debían haber sido desterradas de la escuela; no es ella tampoco, en este caso, el lugar apropiado para su realización. Si a estos resultados técnicamente discutibles, a las altas expectativas sobre sus anunciadas proyecciones en términos de políticas de salud y de deporte impulsadas por el programa, sumado al esfuerzo humano y económico que nos supuso, nos supone y nos supondrá su concreción bienal, parece imprescindible considerar que merecen funcionar en espacios adecuados y preparados a tales efectos. Por tal motivo y a modo de aporte final, creemos que una aplicación responsable supondría considerar:

1. la participación de testadores calificados, que formen (califiquen) a docentes interesados, a los efectos de conformar un equipo de trabajo técnico;
2. la invitación y la elección libre del profesor/maestro que desee acompañar la tarea;
3. asegurar un local con condiciones adecuadas para garantizar el testeo, y que al menos en términos de medición, acorten el margen de error a nivel nacional;
4. contar con la autorización escrita de las familias para participar en la prueba, y a partir de ello, autorizando expresamente la manipulación de los datos de forma estandarizada;
5. integrar al equipo de testadores a las instituciones de formación profesional/docente, lo cual enriquecería su propia dinámica de formación sea a partir del consenso, o incluso discutiéndolo;
6. invitar a otros profesionales a efectos de sumarse a la tarea y eventualmente mejorar la propuesta;
7. analizar la prueba (pretest mediante) y de ser necesario ingresar elementos que favorezcan su precisión y validez, trabajando la evaluación de la evaluación.

Si la testificación se impulsara desde este lugar, considerar las políticas -de salud y deporte- tendría mucho más sentido.

Quienes entiendan como nosotros que la educación física en la escuela debe existir siendo legitimada cotidianamente como un lugar de enseñanza (Pastorino & Sarni, 2010), la definición sobre la inclusión de un test no puede llegar de otra forma que mediada por tal interés. Este dispositivo habrá entonces de justificar su ingreso a la escuela reclamando su aporte ya no relacionado a la medición y eventual baremo en materia de capacidades físicas, sino más bien sobre el deseo de aumentar la disponibilidad de saber que el escolar posee sobre los contenidos del área.

No sería ilógico pensar que hacer ingenuamente, reproduce y legitima esa forma, y en consecuencia consolida, sostiene, visibiliza y naturaliza a nivel social (curricular) y político a cierta idea de Educación Física.

Tampoco sería ilógico pensar que de pretender que el sujeto acceda a cierta crítica teórica de la parte del mundo en la cual vive, y que le corresponde, requiere de una escuela (y Educación Física en ella) que revise no solo lo que enseña, sino y

además, las prácticas que despliega en torno a esa enseñanza y a sus dispositivos de evaluación. Éstos, en sus sentidos y formas, vehiculizan lo enseñado, lo constituyen, lo priorizan, lo hacen posible y le otorgan valor.

Este, al menos, es el lugar que entendemos debe procurarse y reclamarse para la educación física de la escuela. Nos interpela una Educación Física que aporte a la comprensión crítica de la realidad que nos toca vivir a los efectos de construir un proyecto colectivo para todos los sujetos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 277-280). Mexico: Editorial Grijalbo.
- Camilloni, A. (1988). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran. En A. Camiloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo* (págs. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, I. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bueno Aires: Aique.
- Hanson, F. A. (1994). *Testing Testing: social consequences of the examined life*. Berkeley. CA.: University of California Press.
- Litwin, J., & Fernández, G. (1995). *Evaluación en Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: Editorial Stadium S.R.L.
- Pastorino, I., & Sarni, M. (2010). ¿Qué Deporte en la escuela? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte de IUACJ*.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sales, M., Rodríguez, L., & Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece ? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Trecho.
- Sarni, M. (2011). *La evaluación en educación física escolar: para qué, qué y cómo evaluar. Un asunto sujeto a concepciones*. (Vol. 7). España: EAE.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fecha de recepción: 25/4/2018
Fecha de aceptación: 11/6/2018



Revista Digital de Educación Física

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

VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO SOBRE VALORES EN SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Maestro de E. F. y Profesor Asociado en la Universidad de La Rioja. España
Email: jvruizo01@larioja.edu.es

Carlos Velázquez Callado

Maestro de E. F. y Profesor Asociado en la Universidad de Valladolid. España
Email: carlosvelazquezcallado@gmail.com

José Manuel Rodríguez Jimeno

Profesor de E. F. en el IES Fernández Santana de Los Santos de Maimona. España
Email: josemarodgi@yahoo.es

Luis Corral Fernández y Mónica López Mendía

Profesores de E. F. en el IES Esteban Manuel Villegas de Nájera. España
Email: luich86@hotmail.com Email: mlmendia@hotmail.com

RESUMEN

La aproximación científica al conocimiento de los valores que sirven de referencia a los participantes en situaciones motrices requiere de la elaboración de instrumentos que resulten fiables y válidos. En el estudio recogido en este artículo se elaboró y validó un Cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas para participantes de 12 a 16 años. El proceso comenzó con la elaboración del cuestionario inicial. A continuación se procedió a la validación de contenido a través de juicio de expertos y de la posterior aplicación a un grupo piloto. Seguidamente, el cuestionario se administró a una muestra de 508 participantes. El proceso de validación se culminó con la depuración de la información obtenida y el análisis de componentes principales con rotación varimax para generar la solución final. Y en relación con la delimitación de la fiabilidad, se aplicó el índice alfa de Cronbach. Los resultados permitieron corroborar la fiabilidad y validez del instrumento. En su diseño final, el cuestionario recoge seis interrogantes de identificación y sobre contexto de práctica y 20 valores presentados a través de sus respectivos descriptores, objeto de valoración a través de una escala numérica de 5 puntos.

PALABRAS CLAVE: Situaciones motrices cooperativas; educación física; valores; actitudes; cuestionario.

INTRODUCCIÓN.

Las situaciones motrices cooperativas, desde una perspectiva estructural, pueden ser definidas como actividades motrices colectivas en las que las metas de los participantes son compatibles, no existe oposición entre ellos y todos buscan un objetivo común (Velázquez, 2004). Como consecuencia, propician una relación de interdependencia con el fin de alcanzar un objetivo definido, conocido por todos y compartido (Ruiz Omeñaca, 2017). Desde la perspectiva de la Praxiología motriz, las situaciones cooperativas se ubican dentro de las situaciones sociomotrices con presencia de compañeros y ausencia de adversarios, desarrolladas bien en entorno estable, carente de incertidumbre, o en entorno inestable (Lagardera y Lavega, 2003; Parlebas, 2001). En este contexto, la cooperación es un elemento que forma parte de la lógica interna de la situación motriz (Hernández Moreno y Rodríguez Rivas, 2004).

A las situaciones motrices cooperativas se les ha atribuido un singular potencial como contexto de educación en valores (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999; Ruiz Omeñaca, 2004; Velázquez, 2006; Velázquez, Fernández, García y Vaquero, 2010).

El acceso científico al conocimiento de los valores en el contexto de la actividad física, desarrollada o no en el seno de las clases de educación física, se ha acometido, con frecuencia, a partir del uso de cuestionarios.

Dentro de este marco, cabe resaltar el Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones en Educación Física y Deporte (COMEDF) elaborado y validado por Gutiérrez (1995). En el proceso de validación de dicho cuestionario se confirmó la hipótesis vinculada a la existencia de diferencias en los valores susceptibles de hacerse presentes en el deporte y en la educación física. En ambos casos se obtuvieron estructuras de cinco factores: logro y poder social, deportividad y juego limpio, expresión de sentimientos, compañerismo y diversión, y habilidad y forma física, en el caso del deporte; y sociabilidad, éxito personal y de grupo, creatividad y cooperación, compañerismo y diversión, y superioridad y autoimagen, en el marco específico de la educación física.

Por su parte, Lee, O'Donoghue y Hodgson (1990), en el contexto de una línea de investigación vinculada a la deportividad y el juego limpio, elaboraron el Youth Sport Values Questionnaire (YSVQ). Su proceso de validación, realizado por Lee, Whitehead y Balchin, (2000), dio lugar a un cuestionario que contiene 18 valores evaluados desde una escala de 7 puntos. Dicho cuestionario fue traducido a lengua castellana y validado en nuestro entorno por Mimbrero, Valiente, Boixadós, Torregrosa y Cruz (1998).

Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2017a y 2017b) iniciaron una línea tendente a focalizar la atención en situaciones motrices con una misma lógica interna. En su trabajo partieron de la consideración de que dicha lógica interna puede estar en la base de marcos axiológicos concretos, diferenciados en función de que las situaciones motrices sean individuales, de oposición, de colaboración-oposición o de cooperación. Dentro de este contexto elaboraron y validaron en los grupos de edad de 10 a 12 años y de 12 a 16 años, respectivamente, el Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo (CUVADE), teniendo en cuenta que este conjunto de deportes están basados en una

lógica interna de colaboración-oposición. El cuestionario destinado al grupo de edad 10-12, recoge 19 valores, situados dentro de seis factores: éxito personal y de equipo, respeto a las reglas y actuación prosocial, obediencia y solidaridad, salud y forma física, compañerismo y equilibrio en el enfrentamiento, y dominio técnico/táctico. Mientras, en el grupo de edad 12-16, el cuestionario remite a 29 valores ubicados en seis factores: éxito personal y de equipo, realización personal y actuación prosocial, deportividad y juego limpio, superioridad personal y grupal, salud y forma física y actuación pacífica. En ambos casos la adhesión a los valores remite a una escala tipo likert de 5 alternativas.

Sin embargo, no se dispone de un cuestionario que permita realizar una aproximación a los valores que, desde la óptica de los participantes, adquieren especial relevancia en el contexto de la práctica de situaciones motrices cooperativas. Con el fin de conocer los valores que constituyen un referente para los participantes, en el contexto de situaciones motrices cooperativas, se hace necesario disponer de un instrumento que recoja de forma exhaustiva los posibles valores susceptibles de hacerse explícitos en el marco de esta alternativa de práctica motriz y que resulte válido y fiable. Este instrumento podrá aportar información relativa al sistema axiológico que sirve de soporte a las actitudes y a la actuación de las personas que participan en situaciones cooperativas Y añadirá luz sobre la evolución de los valores en función de la participación en situaciones educativas con orientaciones definidas.

Ante esta situación, el objetivo de este estudio se centró en:

- Diseñar un cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas.
- Realizar un proceso de delimitación de la fiabilidad y de la validez del citado cuestionario con participantes de 10 a 16 años.

1. MÉTODO.

1.1. PARTICIPANTES.

La muestra de estudio estuvo integrada por 508 participantes de edades comprendidas entre 10 y 16 años ($M= 12,8$; $D. T.= 1,7$). De ellos 270 (53,1%) eran chicas y 238 (46,9%) eran chicos. Todos ellos cursaban 5º o 6º de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria.

1.2. VARIABLES.

En el contexto de la elaboración del “Cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas” se delimitaron variables en relación con:

- Elementos personales.
- Los contextos de práctica de situaciones motrices cooperativas
- Los valores susceptibles de servir de referencia a los participantes en situaciones motrices cooperativas.

El resultado fue un conjunto de 43 variables (Anexo 1).

Las variables personales se seleccionaron con el fin de permitir realizar estudios sobre referentes axiológicos relacionados con el sexo y edad de los participantes, en los que se definirían como variables independientes.

En la misma dirección las variables relativas a los contextos de práctica permiten aproximarse al estudio científico de las diferencias existentes en los sistemas de valores en función de las prácticas motrices en las que se implican los participantes en contextos escolares y extraescolares y de la lógica interna de éstas. También en este caso se definirían como variables independientes.

Finalmente, las variables relativas a valores se seleccionaron tratando de recoger todos los referentes axiológicos susceptibles de hacerse explícitos en el contexto de la práctica de situaciones motrices cooperativas. En investigaciones relacionadas con los valores en el marco de la cooperación se definirían como variables dependientes.

1.3. PROCEDIMIENTO.

A. Elaboración del cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas.

Para la elaboración del cuestionario se comenzó por realizar un análisis bibliográfico de los instrumentos construidos a los que se tuvo acceso. Se revisaron los dos referentes de carácter general que han servido tanto de soporte teórico, como de substrato a los cuestionarios sobre valores en la práctica de actividades físicas: el Rokeach Values Survey (Rokeach, 1973) y el Schwartz Value Survey, tanto en su versión original (Schwartz y Vilsky, 1987), como en la versión española validada por Ros y Grad (1991).

Por lo que respecta al ámbito específico de la actividad física, se analizó el Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones en Educación Física y Deporte (Gutiérrez, 1995). Se revisó el Youth Sport Values Questionnaire (Lee, Whitehead y Balchin, 2000), así como la última versión de este instrumento validada con población española (Torregrosa y Lee, 2000). Y se realizó un análisis de los CUVADE (Ruiz Omeñaca et al., 2017a y 2017b).

Una vez analizados los instrumentos existentes, revisadas las fuentes bibliográficas relativas a las situaciones motrices cooperativas y a su vinculación con referentes axiológicos, y definidas las variables, se elaboró la versión preliminar del "*Cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas*".

B. Determinación de la validez del instrumento.

Para determinar la validez del instrumento se tuvo en cuenta la validez de contenido y la validez de constructo.

- *Procedimiento seguido para la validación de contenido.*

Para delimitar la validez de contenido, el instrumento fue sometido a un proceso de juicio de expertos, utilizando como técnica la correspondiente a agregados individuales (Corral, 2009). El proceso fue complementado, a posteriori,

por un estudio realizado con un grupo piloto para conocer la validez de contenido desde la perspectiva de la comprensión de los participantes objeto de estudio.

Como primer paso, la versión preliminar del cuestionario fue sometida al juicio de 8 expertos. Para realizar dicha revisión se utilizó un protocolo de evaluación, adaptación del utilizado por Sanz (2005). En él, tras una breve introducción en la que se presentaba el instrumento, se introdujo la valoración del primer bloque relativo a los aspectos específicos del cuestionario.

Se solicitó, en primer lugar, que se valoraran los 5 interrogantes iniciales (sexo, edad, participación en situaciones motrices cooperativas en clase de educación física, participación en situaciones motrices cooperativas fuera del horario escolar y participación en actividades o deportes de competición fuera del horario escolar) en cuanto a la importancia de la información que puede recogerse a partir de sus respuestas, su redacción y su adecuación a la edad de los alumnos.

En segundo lugar se solicitó que se señalara para cada ítem su grado de acuerdo o desacuerdo en relación con los siguientes apartados: su inclusión entre los valores susceptibles de aparecer en el seno de las situaciones motrices cooperativas; la pertinencia de la escala seleccionada; la influencia de la redacción condicionando la respuesta; y el uso de términos cercanos a las personas del grupo de edad al que va destinado el cuestionario.

Y en tercer lugar se instó a valorar: la presentación del cuestionario; las instrucciones para darle respuesta; la dificultad del cuestionario; el orden de las preguntas; y la extensión del cuestionario.

Se tomó como criterios: mantener los ítems que contaran con, al menos, el 75% de concomitancia favorable entre los expertos; modificar o, en su caso, excluir los ítems que contuvieran más de un 25% de concurrencia desfavorable entre los expertos; y revisar las apreciaciones realizadas por cada uno de ellos, transformando, de forma consecuente el cuestionario.

Finalmente, la versión resultante se aplicó a un grupo piloto de 15 participantes para conocer la validez de contenido desde la óptica de la comprensión de los participantes objeto de estudio, así como para delimitar las dificultades encontradas en la cumplimentación del cuestionario y buscar alternativas para su superación. De forma complementaria se administró una ficha de valoración del cuestionario por parte de los participantes con el fin de que valoraran en una escala Likert de 5 puntos, las instrucciones para contestar la escala de valores, la dificultad de ésta y su extensión. De modo adicional se abrió un espacio para comentarios complementarios.

- *Procedimiento seguido para la delimitación de la validez de constructo.*

Tras la aplicación del cuestionario, su determinación se realizó a través de dos métodos: la depuración de la información obtenida y el análisis de componentes principales. Para ello se administró previamente el cuestionario a una muestra. Para delimitar el número de participantes se atendió la recomendación establecida por Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014). De este modo, se tuvo en cuenta que se tomarían en consideración las comunalidades situadas por encima de 0.40 y que podía darse el caso de que alguno de los factores quedara saturado por un número reducido de variables.

Partiendo de estas consideraciones la muestra de referencia fue superior a los 500 participantes. Dicha muestra se sitúa por encima de lo establecido también desde las recomendaciones clásicas.

En relación con la depuración de la información obtenida y con la intención de aumentar la validez de los ítems y de la muestra se llevó a cabo un proceso de depuración de datos atendiendo a las estrategias señaladas por Díaz de Rada (2009): eliminación de todos los valores ajenos al recorrido de las variables y correcto seguimiento entre las preguntas filtro y preguntas filtradas.

Se partió de los datos registrados en los 508 cuestionarios, vaciados en el SPSS 20.0.

Y por lo que respecta al *análisis de componentes principales* de la escala integrada en el cuestionario, se hizo uso del método de rotación varimax para generar la solución final. Se optó por esta alternativa teniendo en cuenta que se pretendía identificar el número y la composición de los componentes necesarios para resumir las puntuaciones relativas a un conjunto grande de variables (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014). El ajuste de la solución fue evaluado por medio del índice de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett.

C. Determinación de la fiabilidad del instrumento.

Para obtener la fiabilidad del instrumento como consistencia interna de las escalas de medida entre más de dos elementos, se optó por calcular el coeficiente alfa de Cronbach para la escala integrada en el cuestionario. De forma complementaria se calculó este mismo coeficiente en ausencia de cada una de las variables, así como la correlación elemento-total corregida.

2. RESULTADOS.

2.1. ELABORACIÓN PRELIMINAR DEL CUESTIONARIO SOBRE VALORES EN SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS.

El instrumento elaborado en la fase preliminar contenía unas preguntas iniciales relacionadas con las variables de identificación y de práctica motriz: práctica cooperativa en contexto escolar y extraescolar, práctica de situaciones de competición en contexto extraescolar e identificación de la práctica de competición en contexto extraescolar.

A continuación se presentaba una escala de valores en situaciones motrices cooperativas, en la que se recogían 30 valores en otros tantos ítems, objeto de apreciación a través de una escala numérica de 5 puntos.

Los ítems hacían referencia a los descriptores de los valores en un lenguaje pretendidamente próximo al vocabulario utilizado por los chicos y chicas de 10 a 16 años y se proponía su valoración a través de una escala numérica de 5 puntos: desde 1 (nada importante) hasta 5 (muy importante). Teniendo en cuenta que habitualmente se utilizan escalas de 5 ó 7 alternativas, con el fin de maximizar tanto la fiabilidad como la validez del instrumento (García Cueto, Muñiz y Lozano, 2002),

se concluyó en la primera opción, teniendo en cuenta la edad de los participantes y las dificultades que podrían encontrar al matizar su respuesta dentro de un espectro de alternativas más amplio.

2.2. RESULTADOS EN LA DELIMITACIÓN DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO.

En relación con el *juicio de expertos*, los 8 participantes en la revisión, cumplimentaron la totalidad de la plantilla de validación. Los resultados fueron analizados de acuerdo con los criterios propios del procedimiento de validación. En relación con el apartado 1 se obtuvo un 100% de coincidencias positivas en los tres referentes de valoración y en relación con los cinco interrogantes planteados. En consecuencia, se optó por mantener la primera parte del cuestionario en la versión a aplicar al grupo piloto. En lo relativo al apartado 2, obtuvieron una concomitancia favorable superior al 75% de los expertos, en 5 aspectos susceptibles de valoración, los ítems 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 34, 27, 28, 29 y 30. Mientras, la valoración no superó el criterio establecido en al menos uno de los 5 aspectos a valorar, en los ítems 2, 3, 10, 13, 14, 16, 22, 25 y 26. En todos los casos se optó por reformular la redacción atendiendo a las indicaciones de los expertos. Y en lo que se refiere al apartado 3, los 5 aspectos a valorar obtuvieron valoraciones positivas por parte de al menos el 75 % de los expertos. De forma complementaria, se revisaron las apreciaciones realizadas por los expertos. Ante la valoración de uno de los expertos resaltando que el cuestionario era muy largo para participantes de 10 años, se optó por demorar la toma de decisiones hasta la administración al grupo piloto. Se trató, por otro lado, de dar una presentación más atractiva al cuestionario, a demanda de un experto. Asimismo, una de las personas que participó en el juicio de expertos, relativa a que el cuestionario recogía valores y otras conductas que podían no ser valores. Se optó por mantener dichas conductas en la medida en que los valores pueden remitir tanto a formas de conducta (valores instrumentales) como a estados finales de existencia (valores finales) (Rokeach, 1973). De modo análogo se planteó que algunos de los valores podían aparecer en situaciones con otra lógica interna. Asimismo se planteó que había valores que podían no ser tales desde una óptica de deseabilidad social. No obstante, se mantuvieron pues el cuestionario trataba de ahondar en los referentes de los participantes como base para tomar decisiones educativas, por lo que convenía conocer si estos valores estaban presentes en los marcos axiológicos de los participantes. El resto de las aportaciones realizadas por 4 de los expertos explicaban la necesidad de cambios en la redacción de algunos ítems. Todas ellas fueron tenidas en cuenta. Como consecuencia las variables quedaron descritas en el cuestionario según se especifica en la Tabla 1.

Tabla 1:

Descripción de las variables en el Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo

VALOR	DESCRIPTOR EN EL CUESTIONARIO
1. JUSTICIA	Ser justo/a con las otras personas durante el desarrollo de la actividad cooperativa.
2. RESPETO A LAS REGLAS	Respetar las reglas de la actividad cooperativa.
3. CORRECCIÓN EN EL TRATO	Ser correcto/a, educado/a con los/las demás en la actividad cooperativa.
4. ACEPTACIÓN	Que los/las demás me acepten dentro del grupo.
5. LOGRO PERSONAL	Conseguir lo que deseo para mí dentro de la actividad.
6. SUPERIORIDAD PERSONAL	Destacar por encima de los/las demás dentro del grupo.
7. AUTOSUPERACIÓN	Esforzarme por ser cada vez mejor.
8. IMAGEN PÚBLICA	Que las otras personas me admiren.

9. HABILIDAD	Dominar las habilidades y técnicas necesarias en la actividad cooperativa.
10. INTELIGENCIA TÁCTICA	Decidir de forma adecuada qué hacer en cada situación de juego.
11. CREATIVIDAD MOTRIZ	Buscar soluciones o formas de movimiento nuevas y originales, en la actividad cooperativa
12. DISFRUTE	Divertirme jugando o participando en la actividad cooperativa.
13. ESTIMULACIÓN	Que la situación cooperativa sea emocionante.
14. AUTORREALIZACIÓN	Sentirme a gusto en la actividad cooperativa.
15. SALUD	Mantener una buena salud, cuando participo en actividades cooperativas.
16. FORMA FÍSICA	Mejorar mi forma física para rendir más, cuando participo en actividades o juegos cooperativos.
17. COMPAÑERISMO	Llevarme bien con el resto de las personas en la situación cooperativa.
18. AMISTAD	Hacer amigos/as a través de la práctica de actividades cooperativas.
19. AYUDA	Ayudar a las otras personas que participan en la actividad cooperativa.
20. APOYO EMOCIONAL	Mostrar a un compañero/a que le apoyo.
21. ACOGIDA	Aceptar a las otras personas en el grupo, actuando para que se sientan bien.
22. ACTUACIÓN PACÍFICA	Actuar pacíficamente.
23. EQUIDAD	Tratar a cada persona, dentro del grupo, en función de sus necesidades y de sus posibilidades.
24. TOLERANCIA	Respetar a las otras personas, con independencia de sus características personales (ser chico o chica, el lugar en que ha nacido, el color de su piel...).
25. COHESIÓN	Mantener la unión en nuestro grupo, mientras participamos en la situación cooperativa.
26. CONFORMIDAD	Actuar de acuerdo con lo que mis compañeros esperan de mí en la actividad cooperativa.
27. SOLIDARIDAD	Actuar de forma comprometida con mis compañeros, cuando considero que es justo lo que defienden.
28. ESPÍRITU DE GRUPO	Actuar buscando el beneficio del grupo, en la situación cooperativa.
29. COOPERACIÓN	Coordinar mis acciones con las de mis compañeros para alcanzar la meta de la actividad cooperativa.
30. LOGRO DE GRUPO	Que el grupo alcance su meta en la actividad cooperativa.

Finalmente y en lo que se refiere al resultado en la *administración al grupo piloto*, el tiempo dedicado a la cumplimentación del cuestionario varió entre 8 minutos con 15 segundos y 15 minutos con 5 segundos. La administración al grupo piloto no suscitó cambios significativos en el cuestionario, teniendo en cuenta que los resultados de la valoración del cuestionario por parte de los participantes (Tabla 2) ofrecieron un alto porcentaje de evaluaciones positivas.

Tabla 2:

Resultados de la valoración del cuestionario por el grupo piloto

Las instrucciones para responder el cuestionario son:				
Muy fáciles de entender: 3 (20%)*	Bastante fáciles de entender: 12 (80%)	Normales: 0 (0%)	Difíciles de entender: 0 (0%)	Muy difíciles de entender: 0 (0%)
El cuestionario es:				
Muy fácil de contestar: 4 (26.67%)	Fácil de contestar: 10 (66.57%)	Normal: 1 (6.66%)	Difícil de contestar: 0 (0%)	Muy difícil de contestar: 0 (0%)
El cuestionario es:				
Muy largo: 0 (0%)	Largo: 1 (6.66%)	Normal: 11 (73.34%)	Corto 3 (20%)	Muy corto: 0 (0%)

2.3. RESULTADOS EN LA DELIMITACIÓN DE LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO

En la *depuración de la información obtenida*, no se detectó ningún valor ajeno al recorrido de las variables.

En lo relativo al *correcto seguimiento entre la preguntas filtro y la preguntas filtradas*, al tomar como pregunta filtro la tercera se comprobó que todos los encuestados que revelaban competir en contexto extraescolar planteaban, en la pregunta cuarta alguna situación motriz susceptible de ser abordada desde la competición.

Y en la determinación de factores principales, para la interpretación de la matriz factorial rotada, se asumieron los siguientes criterios: un ítem pertenecía a un determinado factor si su carga en el factor era mayor o igual a 0.3; aquellos ítems que cumplieron con el primer criterio en más de un factor, se asignaron a aquel factor en el que tenían una carga con valor absoluto más alto; los nombres asignados a cada factor se relacionaron con el significado general del grupo de ítems que componen el factor, privilegiando aquellos con las cargas más altas.

El análisis de componentes principales en la “Escala de valores en situaciones motrices cooperativas”, conformada inicialmente por 30 ítems, arrojó 5 factores con autovalores superiores a 1 que explicaban el 62,611% de la varianza total de la escala. De acuerdo con los criterios establecidos, dichos factores albergaban 20 de las variables al quedar excluidas *logro personal, superioridad personal, autosuperación, imagen pública, habilidad, inteligencia táctica, creatividad motriz, conformidad, cooperación y logro de grupo*, que no alcanzaron el valor mínimo establecido para ser incorporados a un factor.

La solución presentó un buen nivel de ajuste según el índice de adecuación de muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (KMO =0.893) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($c^2 = 2430,534$, $gl = 190$; $p < 0.000$).

La Tabla 3 recoge la composición final de cada factor y los nombres asignados.

Tabla 3:
Matriz factorial rotada de la “Escala de valores en situaciones motrices cooperativas”

	F1	F2	F3	F4	F5
Actuación conforme a las reglas					
Justicia	,727				
Respeto a las reglas	,568				
Corrección en el trato	,709				
Espíritu de grupo	,539				
Actuación prosocial					
Compañerismo		,521			
Amistad		,689			
Ayuda		,653			
Apoyo emocional		,699			

Acogida	.585	
Cohesión	.527	
Realización personal		
Aceptación	.526	
Disfrute	.753	
Estimulación	.626	
Autorrealización	.627	
Orientación solidaria		
Equidad		.732
Tolerancia		.590
Solidaridad		.594
Salud y forma física		
Salud		.575
Forma física		.720
Método de extracción: Análisis de componentes principales.		
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		

2.4. RESULTADOS EN LA FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

El valor obtenido en el índice alfa de Cronbach (Tabla 4) fue superior a 0,8; por lo tanto se puede afirmar la fiabilidad de la escala ante lo que pretende medir con un buen resultado en el citado índice de acuerdo con los planteamientos de George y Mallery (2003).

Tabla 4:
Análisis de fiabilidad del instrumento

Escala	Alfa de Cronbach estandarizada
Escala de valores en situaciones motrices cooperativas	0,855

La correlación elemento-total corregida fue superior, en todas la variables a 0,350, por lo que no se eliminó ninguna de ellas, de acuerdo con los criterios establecidos por Cohen y Manion (1990). Por otro lado, el incremento en la fiabilidad del instrumento al eliminar singularmente cada una de las variables no justificó la exclusión de ninguna, tal como refleja la Tabla 5.

Tabla 5:
Tabla de correlación elemento-total corregido y alfa de Cronbach si se elimina el elemento

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Justicia	.490	.847
Respeto a las reglas	.432	.850
Corrección en el trato	.411	.850

Aceptación	,361	,854
Disfrute	,422	,850
Estimulación	,360	,853
Autorrealización	,511	,846
Salud	,476	,847
Forma física	,356	,856
Compañerismo	,468	,848
Amistad	,467	,848
Ayuda	,589	,843
Apoyo emocional	,527	,845
Acogida	,496	,847
Actuación pacífica	,440	,849
Equidad	,367	,852
Tolerancia	,336	,853
Cohesion	,594	,844
Solidaridad	,418	,850
Espíritu de grupo	,501	,847

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

3. DISCUSIÓN.

En relación con los instrumentos elaborados con carácter previo, por otros autores, para el estudio de los valores en la actividad física, el cuestionario derivado de este trabajo añade mayores cotas de especificidad, al focalizar su atención únicamente en las situaciones motrices cooperativas, que presentan singularidades propias.

Existen, no obstante, puntos de intersección entre los valores presentados en el cuestionario y los recogidos por Lee en el YSVQ y en la versión de este cuestionario validada con población adolescente por Mimblero et al. (1998), así como con los CUVADE en 10-12 años (Ruiz Omeñaca et al., 2017a) y en 12-16 años (Ruiz Omeñaca et al., 2017b). De este modo, en el YSVQ, hay un equivalente a los valores, respeto a las reglas, triunfo, obediencia, logro personal, imagen pública, habilidad, salud, compañerismo, justicia, deportividad, autorrealización y disfrute. Y en relación con el CUVADE, si bien este último se centra en situaciones motrices con una lógica interna diferente (colaboración-oposición), se dan puntos de intersección en los siguientes valores: justicia, tolerancia, actuación pacífica, salud, forma física, disfrute aceptación, autorrealización, compañerismo, amistad, ayuda, apoyo emocional, acogida y cohesión. Asimismo hay intersección en los factores, salud y forma física y en realización personal y actuación prosocial, si bien en el CUVADE los valores se integran en un solo factor y en el cuestionario objeto de validación se presenta en dos factores: realización personal y actuación prosocial, respectivamente.

Por lo demás, estos tres cuestionarios se presentan a través de una escala con un número impar de alternativas de respuesta, pero, mientras que el YSVQ presenta 7 alternativas, el CVDE el Cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas plantea 5 alternativas. Ambas opciones pueden ser adecuadas en sus respectivos grupos de edad.

Y en relación con el Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones en Educación Física y Deporte (COMEFD), elaborado por Guitiérrez (1995), pueden encontrarse importantes referentes compartidos entre los factores a los que dieron lugar los respectivos análisis factoriales. Así hay un alto grado de coincidencias entre los comportamientos recogidos en el COMEFD en relación con la actividad física y deportiva, dentro del factor “Deportividad y juego limpio” y los valores presentados en el Cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas dentro del factor “Actuación conforme a las reglas”. Finalmente, los comportamientos recogidos en los factores ubicados en el COMEFD, bajo la denominación de “Compañerismo y Diversión” y “Expresión de sentimientos”, mantienen notables vínculos con “Realización personal” y “Actuación prosocial” respectivamente, dentro del cuestionario objeto de validación en este estudio.

4. CONCLUSIONES.

El proceso de validación de contenido, iniciado con el juicio de expertos, reveló la consistencia de la estructura del cuestionario y de los valores integrados en su seno. Del análisis de los resultados se desprendió la existencia de coincidencias positivas superiores al 75% en relación con la presentación de valores susceptibles de hacerse explícitos en situaciones motrices cooperativas, la pertinencia de la escala seleccionada, la falta de influencia de la redacción condicionando la respuesta, la claridad del ítem expresando el significado del valor de referencia y el uso de términos cercanos a las personas del grupo de edad al que se destinaba el cuestionario en 21 de los 30 ítems, realizándose modificaciones para dar respuesta a las demandas de los expertos en los 9 restantes, especialmente porque se presentaban a través de frases coordinadas y que podían suscitar distinto grado de adhesión a cada una de sus proposiciones, por parte de los participantes.

La validez de contenido del instrumento quedó también corroborada por la aplicación a los dos grupos piloto. Los datos cuantitativos determinaron la coincidencia positiva en porcentajes superiores al 90% en lo relativo a la valoración de las instrucciones para cumplimentar la escala de valores, la facilidad para cumplimentar el cuestionario y su extensión.

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

El análisis de componentes principales, que cerró la validación de constructo ofreció resultados consistentes. El resultado fueron cinco factores, que explicaron más del 60% de la varianza y mostraron un buen nivel de ajuste según el índice de adecuación de muestreo Kaiser-Meyer-Olkin y la Prueba de Esfericidad de Bartlett.

En lo relativo a la fiabilidad, el resultado obtenido en el coeficiente alfa de Crombach está por encima de 0.8 lo que se traduce en un índice de fiabilidad calificable como bueno.

En conclusión, en coherencia con los resultados obtenidos en el presente estudio, el “Cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas” se erige en un instrumento fiable y válido para aproximarse al conocimiento de los valores de niños y jóvenes de 10 a 16 años, en el contexto de las situaciones motrices cooperativas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta. Desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. Barcelona: UOC.
- García-Cueto, E., Muñiz, J. y Lozano, L.M. (2002). Influencia del número de alternativas en las propiedades psicométricas de los tests. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Número especial*, 201-205.
- George, D y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lee, M. J., O’Donoghue, R. y Hodgson, D. (1990). *The measurement of values in children’s sport*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Lee, M. J., Whitehead, J. y Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 307-326.
- Lloret-Segura, S., Ferreres Traver, A., Hernández-Baeza A. y Tomás Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3).
- Mimbrero, J., Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). *Actituds i valors respecte a l'esport en alumnes d'ensenyament secundari obligatori (ESO)*. Comunicación presentada el 20 de noviembre en el VII Congreso Mundial Deporte para todos. Barcelona, 19 a 22 de noviembre.
- Omeñaca, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ros, M. y Grad, H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología social*, 6(2), 181-208.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: C.C.S.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2017). Las situaciones motrices cooperativas. En Ruiz Omeñaca, J. V. (coord.). *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices (49-76)*. Madrid: C.C.S.
- Ruiz Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A.; Valdemoros, M. A. y Sanz, E. (2017a). *CUVADE. Cuestionario sobre valores en los deportes de equipo [Educación Primaria 10-12 años]*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Ruiz Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A.; Valdemoros, M. A. y Sanz, E. (2017b). *CUVADE. Cuestionario sobre valores en los deportes de equipo [Educación Secundaria Obligatoria 12-16 años]*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Schwartz, S. H. y Vilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Torregrosa, M. y Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1 y 2), 71-83.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México D. F.: SEP.
- Velázquez, C. (2006). *Educación Física para la paz: de la teoría a la práctica diaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez, C.; Fernández, M. I.; García, M. D. y Vaquero, F. (2010). *Juegos y actividades para la incorporación de valores en la Educación Física*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Anexo 1

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

	VARIABLE	DEFINICIÓN	MEDIDA
IDENTIFICACIÓN	SEXO		Nominal
	EDAD		
CONTEXTO DE PRÁCTICA	PRÁCTICA DE COOPERACIÓN EN E. F.	Práctica de situaciones motrices cooperativas en el contexto de las clases de educación física.	Nominal
	PRÁCTICA DE COOPERACIÓN EN HORARIO EXTRAESCOLAR	Práctica de situaciones motrices cooperativas en tiempos diferentes al escolar	Nominal
	PRÁCTICA DE SITUACIONES DE COMPETICIÓN EN HORARIO EXTRAESCOLAR	Práctica de situaciones motrices que implican competición en tiempos diferentes al escolar	Nominal
	SITUACIÓN DE COMPETICIÓN PRACTICADA EN HORARIO EXTRAESCOLAR	Actividad motriz de competición que practica fuera del tiempo escolar.	Nominal
ESCALA DE VALORES EN SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS	1. JUSTICIA	Disposición y actuación que aplica las reglas de juego y las normas de forma coherente, preserva los derechos de las personas y regula la convivencia, desde la igualdad y el respeto.	Escala
	2. RESPETO A LAS REGLAS	Actuación basada en la observancia sistemática de las reglas que rigen el juego o la actividad.	Escala
	3. CORRECCIÓN EN EL TRATO	Participación basada en la observancia de las reglas de juego y de las normas de corrección, implícita o explícitamente fijadas, y en el respeto y la deferencia hacia las otras personas.	Escala
	4. ACEPTACIÓN	Percepción de ser admitido con plenos derechos en el seno del grupo.	Escala
	5. LOGRO PERSONAL	Consideración de haber alcanzado éxito individual en el contexto del juego o de la actividad.	Escala
	6. SUPERIORIDAD PERSONAL	Demostración de poseer un grado de competencia superior a los compañeros en el contexto de la actividad.	Escala
	7. AUTOSUPERACIÓN	Esfuerzo y perseverancia para alcanzar cotas más elevadas en las diferentes competencias.	Escala
	8. IMAGEN PÚBLICA	Reconocimiento, valoración y admiración que el sujeto suscita en otras personas.	Escala
	9. HABILIDAD	Dominio funcional y contextualizado de las habilidades y técnicas propias de la situación motriz	Escala
	10. INTELIGENCIA TÁCTICA	Adecuación de la toma de decisiones al contexto del juego o de la actividad.	Escala
	11. CREATIVIDAD MOTRIZ	Capacidad para elaborar respuestas motrices nuevas y no conocidas anteriormente por quien las produce.	Escala
	12. DISFRUTE	Diversión y recreación por la participación en el juego.	Escala
	13. ESTIMULACIÓN	Implicación en desafíos novedosos, sugerentes o	Escala

		emocionalmente estimulantes.	
14. AUTORREALIZACIÓN		Sentimiento de satisfacción personal por la participación y el desarrollo de las potencialidades propias.	Escala
15. SALUD		Estado de bienestar físico, emocional y social.	Escala
16. FORMA FÍSICA		Capacidad para realizar de forma eficiente una actividad como resultado de un buen desarrollo de la resistencia, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad.	Escala
17. COMPAÑERISMO		Relación respetuosa y deferente con los compañeros de juego o de actividad.	Escala
18. AMISTAD		Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad.	Escala
19. AYUDA		Acción tendente a paliar o a resolver las necesidades de otra persona o a contribuir a sus logros.	Escala
20. APOYO EMOCIONAL		Actuación basada en la atención, la protección, el ánimo el elogio del otro, y las muestras de comprensión, para suscitar, en él, emociones positivas.	Escala
21. ACOGIDA		Admisión de otra persona en el grupo y apoyo activo, buscando su bienestar.	Escala
22. ACTUACIÓN PACÍFICA		Intervención basada en el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, la solidaridad, la justicia y la resolución constructiva y dialógica de los conflictos.	Escala
23. EQUIDAD		Actuación tendente a proveer recursos y acciones hacia cada persona en función de sus necesidades.	Escala
24. TOLERANCIA		Respeto y consideración hacia las otras personas, con independencia de sus singularidades personales o sociales.	Escala
25. COHESIÓN		Sentimiento de adhesión e interacción social que mantiene la unión dentro de un grupo.	Escala
26. CONFORMIDAD		Acomodarse a las expectativas de los otros miembros del grupo y al papel que a cada uno le toca asumir.	Escala
27. SOLIDARIDAD		Actuación comprometida con las causas que se consideran justas, en las que están implicadas otras personas.	Escala
28. ESPÍRITU DE GRUPO		Esfuerzo y responsabilidad en la actuación personal, buscando el beneficio del grupo.	Escala
29. COOPERACIÓN		Actuación conjunta y coordinada entre los miembros de un grupo para alcanzar una meta compartida o metas compatibles.	Escala
30. LOGRO DE GRUPO		Consecución de un buen resultado, o de las metas fijadas para el grupo.	Escala

Fecha de recepción: 2/5/2018
Fecha de aceptación: 12/7/2018



Revista Digital de Educación Física

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

HÁBITOS E INFLUENCIAS DE ADOLESCENTES EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

Fco. Javier Grijota Pérez *
fjgrijota@upsa.es

Javier Fernández Villalón*
javfer1c@gmail.com

Gema Barrientos Vicho*
gbarrientosvi@upsa.es

Diego Muñoz Marín**
dmunozmarin@gmail.com

Mario Pérez Quintero**
marioperezquintero10@gmail.com

Julio Montero Arroyo**
diffupa@gmail.com

* Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca.

**Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Extremadura.

RESUMEN

Los hábitos de actividad deportiva extraescolar en adolescentes es un ámbito que ha generado mucha expectación en abundantes estudios de las ciencias del deporte. El objetivo del presente estudio fue analizar la prevalencia de adolescentes que realizan algún tipo de actividad deportiva extraescolar; qué tipo de actividad realizaban y a su vez, el motivo por el cual la desarrollaban. Un total de 408 adolescentes participaron en el estudio de manera voluntaria y todos ellos rellenaron el cuestionario sobre actividad deportiva extraescolar diseñado por los autores. Los resultados muestran que el género femenino está por debajo del masculino en cuanto a la práctica deportiva. Por otro lado, los resultados muestran que la práctica deportiva preferida de los adolescentes es el fútbol. En conclusión, podemos destacar que las actividades deportivas extraescolares son actualmente bastante demandadas, ya que, más de un 60% de los encuestados afirma realizar alguna actividad deportiva. La decisión sobre la actividad en su mayoría, es decisión de los propios adolescentes.

PALABRAS CLAVE: actividad física; adolescentes; educación física.

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente el número de actividades físicas desarrolladas por la sociedad ha aumentado en comparación con años anteriores, pero realmente no se sabe la franja de edad en la que verdaderamente ha sido incrementada; y mucho menos los hábitos de los adolescentes, que cada vez realizan hábitos más sedentarios.

El concepto de “deporte escolar” hace referencia a actividades físico-deportivas que se realizan en periodos de tiempo no lectivo, siendo dirigida por educadores a partir de actividades polideportivas o recreativas y que se desarrolla con la participación de los adolescentes (Fraile et al. 2004) siendo estas actividades, una alternativa para combatir dichos hábitos relacionados con el sedentarismo o con la inactividad física.

Uno de los factores que influye sobre las actividades deportivas es lo que se conoce como “tendencia social”; englobando el proceso de socialización. Según Yubero (2005), el proceso de socialización es un continuo y está permanentemente en desarrollo, aportando unos patrones sociales determinados que regulan las conductas de las personas.

En cuanto a los motivos por los que los niños/adolescentes pueden ser atraídos por actividades fuera del horario lectivo, pueden encontrarse la práctica saludable, la competición, ganar o tener éxito en el deporte, estar con los amigos o el factor género en las actividades deportivas escolares (Fraile & De Diego, 2006).

1.1. Contexto de las actividades extraescolares deportivas.

Según la actividad extraescolar que los niños o adolescentes realizan, por lo general, deben ser contextualizadas fuera del centro escolar para que los practicantes de esas actividades perciban dicho entorno de forma adecuada, y así conseguir que no asocien esas actividades como una rutina. Además, esas actividades son desarrolladas en centros especializados, siendo mucho más específicos para desarrollar dicha actividad, ya que contarán con infraestructuras más adecuadas, al igual que los materiales para impartirlas (Reverter, Plaza, Hernández, Jove & Mayolas, 2013). Son un complemento de la enseñanza reglada, ya que ayuda a los practicantes a profundizar y ampliar los contenidos incompletos de Educación Física vistos en los colegios e institutos.

1.2. Deporte y abandono escolar.

Entre todas las causas que pueden provocar el abandono de la práctica deportiva, por parte de los escolares, se encuentra la falta de tiempo, y eso es derivado de la exigencia de los estudios por la entrada en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por ello se necesita informar adecuadamente a padres y madres para que organicen el tiempo de sus hijos y así sacarle el máximo rendimiento (Hermoso, 2009).

Por otro lado, teniendo en cuenta que los estudiantes van pasando por las diferentes etapas madurativas, el abandono se puede producir por el aumento de la exigencia en los entrenamientos, la posibilidad de sufrir lesiones graves, la falta de tiempo para estar con los amigos y sobre todo el tiempo real que suponen la

realización de estas actividades deportivas, aquí influye la cercanía de las instalaciones (Mollá, 2007).

1.3. Influencia de las figuras paternas.

Para que los niños o adolescentes decidan realizar o no una actividad deportiva extraescolar, el gran factor, y uno de los principales causantes de que lo practiquen, es la influencia de sus padres.

Todos los padres y tutores deben de ser precavidos a la hora de elegir las actividades y seleccionar aquellas que sean placenteras para sus hijos, dejando de lado la subjetividad sobre aquellas actividades en las que sus hijos vayan a tener más éxito (Amenabar et al., 2008). De esta forma quizás puede reducirse el porcentaje de abandono y se promueve la continuidad de dicha actividad.

Otro factor que puede influir sobre la realización de actividades deportivas puede ser el estado de las infraestructuras en la que los estudiantes van a realizar la actividad deportiva. Este factor debe de ser evaluado por los padres, para garantizar la integridad física de sus hijos; además de este factor, se debería de analizar la cercanía de las mismas, la influencia de los medios de comunicación y los beneficios que podría aportar a cada sujeto. Así mismo, dicha práctica deportiva está condicionada por el gusto que produce en los sujetos que la practican, el disfrute y el afán de superación (Mollá, 2007).

1.4. Preparación profesional de los docentes.

Se debe insistir en la formación de los técnicos y profesionales, los cuales deben estar bien formados y tener suficientes conocimientos para intentar no causar ningún daño o trastorno sobre la salud de los practicantes. Por lo tanto, su formación debe de ser lo más completa posible porque los principales receptores de las actividades deportivas son niños o adolescentes. El técnico deportivo o entrenador, es una figura clave en la iniciación deportiva, ya que tiene el gran papel de ser la persona encargada de fomentar la actividad física y el deporte, así como intentar evitar el abandono y garantizar que dichas personas sigan realizando dichas actividades (Reverter, Plaza, Jové & Mayolas, 2012). Reverter et al., (2012) concluyen: "es necesaria una mayor profesionalización de los técnicos que imparten actividades físico-deportivas extraescolares. Por lo tanto, parece evidente la necesidad de apostar por recursos humanos competentes y que esta competencia esté asociada al reconocimiento social y económico" (p.79).

Con estas aportaciones, queda ya de manifiesto la importancia de renovar la educación y el perfil del profesor.

1.5. Influencia de los medios de comunicación.

La importancia de los medios de comunicación sobre el deporte puede llegar a modificar las conductas de sus seguidores, por lo tanto, se pueden percibir estas situaciones como peligrosas en relación con la educación y hábitos de los adolescentes y, en general, la sociedad.

El fin que persiguen estos medios es el espectáculo, es decir, ofrecer programas que impacten a la sociedad, a expensas de los riesgos que estos pueden

acarrear. Es aquí donde entra el juego el papel de los profesionales del sector, ya que son los encargados de impartir los deportes de forma adecuada y de transmitir los conocimientos teóricos aplicándolos a la práctica deportiva para todos practicantes. Son los transmisores del conocimiento, y siempre se debe de orientar hacia el ocio (Avelaneda & Lopes, 2012).

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar la prevalencia de adolescentes que realizan algún tipo de actividad deportiva extraescolar; qué tipo de actividad realizaban y a su vez, el motivo por el cual la desarrollaban (la influencia que reciben).

2. MÉTODO.

2.1. Muestra.

El presente estudio fue llevado a cabo en institutos de la ciudad de Cáceres (n=269) (Extremadura) y Zamora (n=139) (Castilla y León), participando un total de 408 adolescentes, desde primero de la ESO, hasta cuarto de la ESO, estando su franja de edad entre los 12 y 16 años.

2.2. Procedimiento.

El estudio ha sido realizado mediante el método de cuestionarios, elaborando un cuestionario propio basado en:

- Cuestionarios para adolescentes que realizan actividad extraescolar deportiva.
- Cuestionarios para adolescentes que no realizaban actividad extraescolar deportiva.

El cuestionario cuenta con preguntas abiertas y cerradas que nos permiten conocer datos sociodemográficos de los adolescentes, como el tiempo invertido en las actividades extraescolares deportivas o las horas dedicadas a realizar las tareas de clase en sus domicilios, que nos proporcionaron información sobre la dedicación personal a cada actividad.

Finalmente, todos los adolescentes han realizado un cuestionario auto administrado elaborado por los autores del presente trabajo, centrándose en el objetivo del mismo.

2.3. Análisis estadístico.

Para el procedimiento y el análisis de los datos se realizó un estudio de frecuencias y los datos se expresaron mediante porcentajes, todo ello se realizó a través del paquete estadístico SPSS 24.0.

3. RESULTADOS.

3.1. Muestra completa.

En este estudio han participado un total de 408 adolescentes.

De los cuales 269 (66%) eran de la Comunidad de Extremadura (Cáceres) y 139 (34%) de Castilla y León (Zamora).

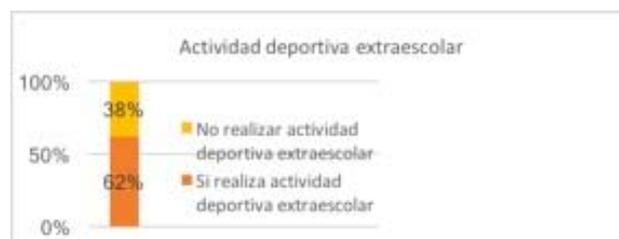


Figura 1. Actividad deportiva extraescolar.

De esta muestra el 62% de los adolescentes declaró haber realizado algún tipo de actividad deportiva extraescolar; mientras que un 38% no realizaba ningún tipo de actividad deportiva extraescolar.

3.2. Género.

De todos los adolescentes, el 53,4% eran de género masculino y el 46,6% femenino.

Del 53,4% de adolescentes de género masculino, el 75% realizaban algún tipo de actividad deportiva extraescolar, mientras que el 25% no realizaban ningún tipo de actividad.

Del 46,6% de adolescentes de género femenino, el 46% realizaban algún tipo de actividad deportiva extraescolar, sin embargo, el 54% no realizaba ningún tipo de actividad.

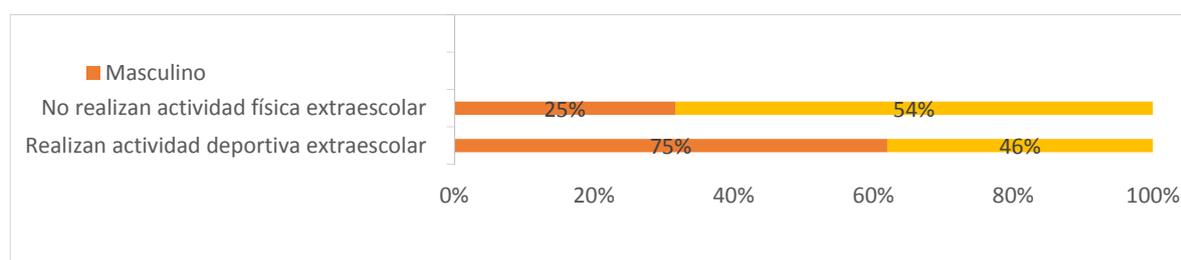


Figura 2. Muestra sesgada por géneros.

3.3. Actividad extraescolar académica.

Del total de adolescentes, el 26% realizaba alguna actividad extraescolar académica; mientras que el 74% no realizaba ninguna. Todas las actividades extraescolares académicas que los adolescentes realizaban se pueden concentrar en la siguiente gráfica:

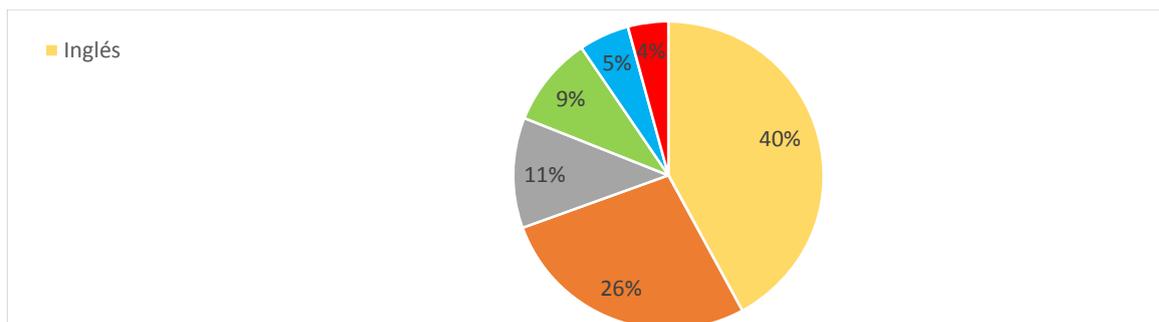


Figura 3. Actividad extraescolar académica.

3.4. Inversión del tiempo libre.

Los adolescentes en sus tiempos libres realizaban diferentes actividades, dentro de todas ellas, las que principalmente realizaban se muestran en el siguiente gráfico.

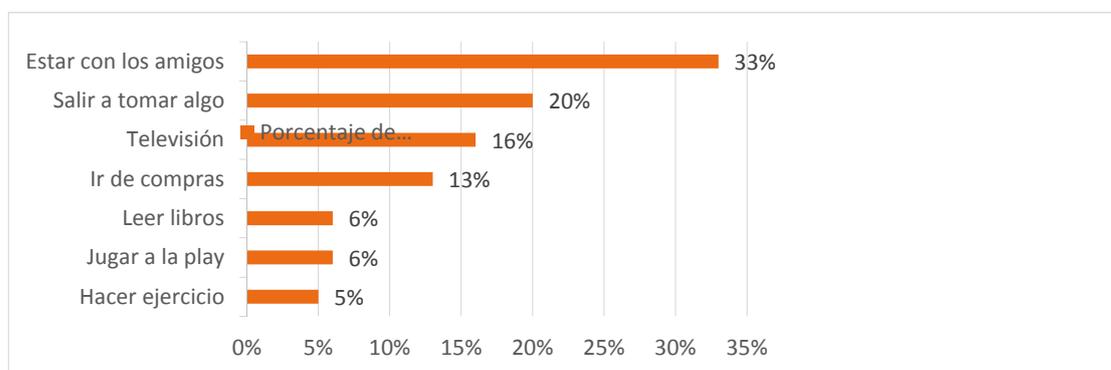


Figura 4. Inversión del tiempo libre.

3.5. Muestra que realiza algún tipo de actividad deportiva extraescolar.

Para los adolescentes que realizan algún tipo de actividad, se les entregó un cuestionario en el que se analizan variables como la frecuencia y horas que dedicaban a realizar esa actividad deportiva durante la semana, el tipo de actividad deportiva que realizaban, así como la forma en la que reciben estas actividades.

3.6. Tipos de actividades deportivas extraescolares.

En cuanto a los tipos de actividades, las elegidas y más practicadas por los adolescentes para ocupar su tiempo libre fuera de la escuela son las que se muestran en el siguiente gráfico.

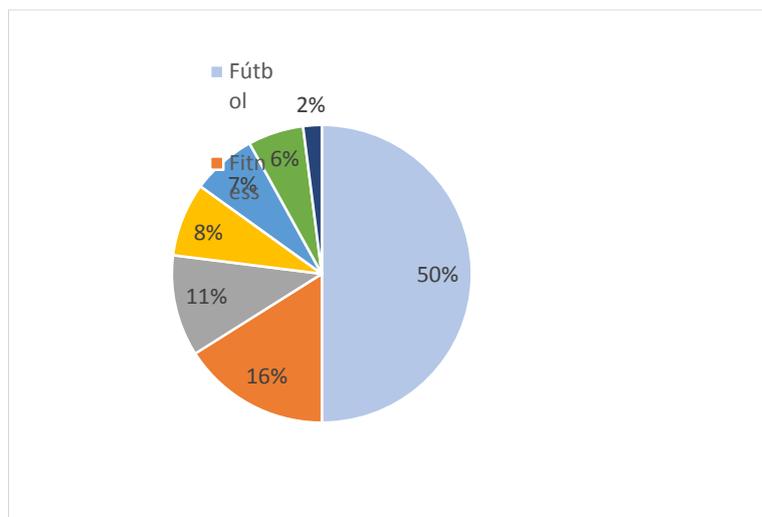


Figura 5. Actividades deportivas extraescolares realizadas.

3.7. Influencia en la decisión sobre la actividad deportiva extraescolar.

Cuando los adolescentes afrontaron la pregunta: ¿Recibiste influencia de alguien en tu decisión?, los adolescentes tenían para seleccionar cinco opciones, las cuales se muestran en el siguiente gráfico.

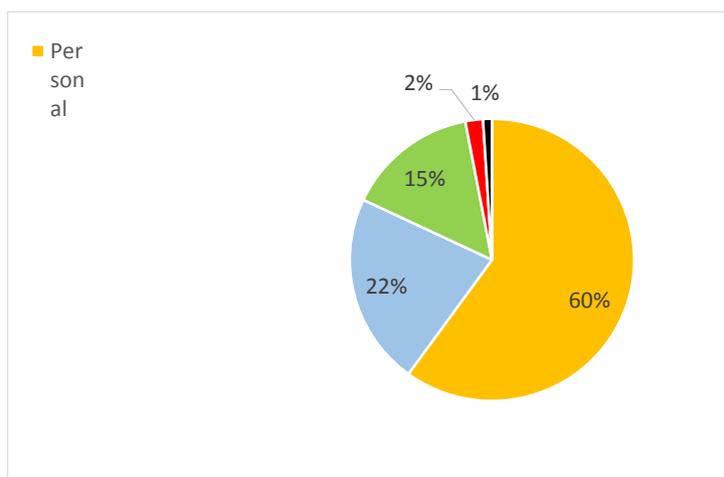


Figura 6. Influencia sobre la decisión de la actividad deportiva extraescolar practicada.

3.8. Monitor/Entrenador de la actividad deportiva extraescolar.

Haciendo referencia a la calidad percibida por los adolescentes de las actividades deportivas extraescolares, se ofrecieron tres preguntas cerradas, relacionadas con la flexibilidad y dinamismo de sus monitores/entrenadores a la hora de impartir esas disciplinas.

Esas preguntas hacían referencia a si sus monitores/entrenadores les explicaban el trabajo a desarrollar; si estos monitores/entrenadores animaba a todos los integrantes del equipo por igual; y si los ejercicios los adaptaba a todo el grupo.

En la tabla 1 se resumen sus respuestas.

Tabla 1.
Percepción del trabajo del entrenador/monitor.

<i>Variables</i>	<i>Respuesta</i>	
	SI	NO
<i>Explicación del trabajo a realizar</i>	86%	14%
<i>Animación</i>	90%	10%
<i>Adaptación de las tareas</i>	58%	42%

3.9. Muestra que no realiza ningún tipo de actividad deportiva extraescolar.

Para los adolescentes que no realizaban ningún tipo de actividad deportiva extraescolar, se les entregó un cuestionario diferente al de los practicantes, para analizar otras variables como si querían o no realizar alguna actividad deportiva, si se le habían prohibido practicar alguna actividad, o la valoración sobre las clases de educación física que reciben en sus institutos.

3.10. Actividad deportiva extraescolar.

Del total de adolescentes que no realizaban actividades deportivas extraescolares, algunos de ellos reflejaron que sí querrían realizar algún tipo de actividad, concretando en fútbol, baloncesto y voleibol como las mas demandadas por la mayoría. El siguiente gráfico muestra dicha decisión.



Figura 7. Deseo de realizar actividad deportiva extraescolar.

3.11. Influencia paterna.

A todos estos adolescentes se les preguntó sobre su entorno familiar, si les habían preguntado si querían realizar algún tipo de actividad deportiva y si le prohibieron alguna.

Tabla 2.
Influencia del entorno familiar.

<i>Variables</i>	<i>Respuesta</i>	
	SI	NO
<i>Preguntaron a sus hijos</i>	70%	30%
<i>Prohibieron alguna actividad</i>	94%	6%

3.12. Calidad de las clases de educación física.

A la hora de calificar las clases de educación física, el 30% coincidió en una nota de 8, por lo que consideran la asignatura importante pero no imprescindible.

El siguiente gráfico muestra las tendencias de estos adolescentes:

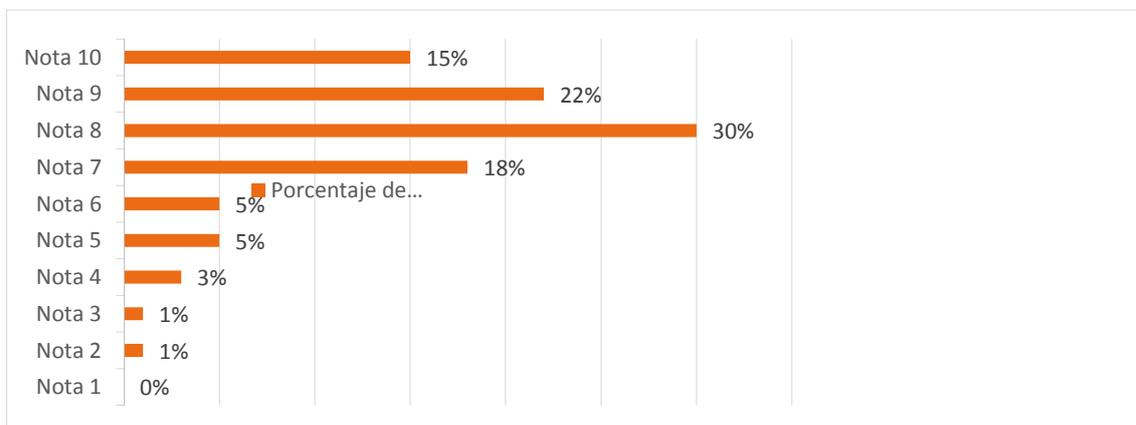


Figura 8. Calidad clases de educación física.

Se usó también el Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física (CMEF) (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-Ponce y García-Calvo, 2012), siendo un cuestionario compuesto por 20 ítems y 5 posibilidades de respuesta que miden la regulación motivacional de los alumnos, concluyendo en base a los resultados obtenidos por el cuestionario CMEF (Anexo I), que la mayoría del alumnado muestran una motivación intrínseca y de regulación identificada alta, es decir, practican una actividad por el placer que obtiene en el desarrollo de la misma, incluso se identifica con la misma por la apreciación de los beneficios que conlleva, respectivamente y además, presentan los valores más bajos de desmotivación.

4. DISCUSIÓN.

Practicar actividades deportivas o realizar ejercicio físico intenso o moderado todos los días, o casi todos, no debe de ocupar al día muchas horas, ya que este tiempo puede provocar en los niños o adolescentes un cansancio, que si no se acompaña de un buen descanso puede acumulándose y eso podría llegar a provocar un empeoramiento en su rendimiento escolar. Sobre estos matices hablan Cladellas, Clariana, Gotzens, Badia y Dezcallar (2015), quienes han llegado a afirmar que, si se realiza algún tipo de ejercicio físico y se descansa lo necesario, el rendimiento escolar de los niños y adolescentes puede verse muy beneficiado; por el contrario, si no se posee unos patrones de descanso adecuados y se realiza alguna actividad deportiva (más de 5 horas a la semana), el rendimiento escolar desciende notablemente. La presencia de algún tipo de actividad deportiva, aparte de ayudar al rendimiento, también ayuda a conciliar mejor el sueño, y por lo tanto a mejorar la calidad del sueño.

En la realización de actividades deportivas, un factor muy importante y que realmente es el que produce las experiencias positivas o negativas sobre los niños y adolescentes es la escuela e institutos de educación secundaria (Pate, Corbin,

Simons-Morton & Ross, 1987, citados por Balaguer & Castillo, 2002, p. 42), siendo a través de las clases de educación física, los profesores, quienes influyen en la aceptación o rechazo de las diferentes disciplinas deportivas que se desarrollan en sus clases (Moreno & Cervelló, 2003). Se debe ser cuidadoso, ya que es el momento donde se puede tomar la decisión de realizar una actividad deportiva o no, debido a que es cuando se produce el primer contacto con la misma, y si este contacto es negativo, se provocará el rechazo por parte del niño o adolescente, y ello es sinónimo de que no realizarán esa disciplina. Por lo tanto, la formación de los profesores debe de ser la más adecuada posible, con unas conductas que fomenten la realización de actividades deportivas.

Acerca de la preparación de los profesionales que imparten las actividades deportivas, pero sobre todo los profesores encargados de impartir la asignatura de educación física, López et al. (2016) afirmaron que integrar a todos los profesionales de este ámbito (profesores del mismo centro), haciéndolos pertenecer a un mismo grupo, favorece la creación de dinámicas colaborativas, y ello produce una formación permanente y de calidad, innovando y adaptándose a las diferentes generaciones; también concluyeron que la teoría y la práctica deben de tener una relación recíproca para mejorar la calidad de la práctica educativa, y así suscitar a los practicantes la reflexión-acción. Todo ello provocará un ambiente positivo con buenas relaciones personales entre ellos y favorecerá el interés por parte de los estudiantes para realizar una práctica deportiva en horario no lectivo.

En este estudio, los adolescentes que realizan actividades deportivas, aproximadamente el 90% de ellos afirma que sus entrenadores/monitores les explicaban los objetivos de las sesiones y que les apoyan en sus decisiones, tengan o no éxito; pero en cambio solamente el 58% de los adolescentes afirma que sus monitores/entrenadores se adaptan a sus capacidades individuales. Estos resultados llevan a plantearse que la calidad de la enseñanza, en lo que se refiere a actividades deportivas, es adecuada, pero no es completamente idónea, ya que uno de los principios principales que todos los profesionales de este sector deben conocer y respetar es el principio de la individualidad, ya que cada adolescente es diferente y se debe de intentar adaptar los entrenamientos y las prácticas deportivas a ellos para causarles beneficios y no lesiones o rechazo. Si bien es cierto que, en deportes colectivos, esta tarea es más compleja, pero con un buen equipo de ayudantes y materiales adecuados es posible, y es competencia de los profesionales ofrecer actividades deportivas de calidad.

En cuanto a los estereotipos sobre quién debe y no realizar actividades deportivas, Balaguer y Castillo (2002) hablan de que el número de adolescentes y niños de género femenino que practican algún deporte o actividad física es inferior al masculino, y que concretamente la edad de abandono no es posible establecerla en una edad concreta porque en todas las edades se producen abandonos de la práctica deportiva. En términos generales, puede afirmarse, que los hombres participan más en las actividades físicas que las mujeres, evidenciándose especialmente estas diferencias en las edades comprendidas entre los 15 y los 24 años. Los jóvenes varones tienden a hacer ejercicio físico de forma regular considerablemente más que en comparación a sus homólogas femeninas (74 % frente al 55%) (Eurobarometer 2014).

Esta aportación sobre la diferencia entre géneros puede ser reforzada con el presente estudio, del total de adolescentes que practican actividad deportiva extraescolar, un 35% de los que realizan alguna actividad son de género femenino, mientras que un 65% son del masculino. Este resultado sigue reflejando la tendencia mostrada en otros estudios, y es que sigue habiendo predominio por parte del género masculino, en lo que se refiere a la realización de alguna actividad deportiva.

En cambio, el género femenino obtiene su valor más alto, un 65%, cuando se alude al abandono o la no realización de actividades deportivas; el género masculino encuentra este porcentaje en torno al 35%.

Es cierto que, en edades tempranas, son los padres los que dirigen las vidas de sus hijos, seleccionando la actividad deportiva a desarrollar, llevándolos a realizarlas, animándoles; pero también es cierto que los niños al ir pasando por las diferentes etapas educativas van tomando sus propias decisiones sobre esa actividad, y por lo tanto pasan a ser los protagonistas en si quieren desarrollar o no esa actividad.

Pero para los niños y adolescentes las actividades deportivas también suponen un lugar a través del cual potenciar las relaciones sociales, siendo ese motivo uno por los que la influencia paterna y familiar es desplazada a un segundo plano y obtienen más prioridades las opiniones de los amigos (Granda, Alemany, Montilla, Barbero, Mingorance & Rojas, 2013).

Para concluir debemos de hacer hincapié en la opinión de los adolescentes sobre si la educación física es importante para ellos. De los adolescentes que no realizan actividades deportivas, un 96% afirmo que sí. Sobre este tema, un estudio realizado por Moreno y Cervelló (2003), concluyeron que la educación física es una de las asignaturas que más gusta, pero que se ve influenciada por el profesor, ya que, si se muestra democrático, bondadoso, alegre, los adolescentes muestran mejores opiniones sobre ella; pero verdaderamente los que la consideran importante son todos aquellos que realizan algún deporte. Además, los padres que realizan algún tipo de actividad deportiva provoca en sus hijos una motivación extra de cara a afrontar las clases de educación física.

5. CONCLUSIONES.

Tras comprobar y analizar todos los resultados extraídos de los cuestionarios sobre las actividades deportivas extraescolares entregados a los adolescentes, podemos llegar concluir:

- Las actividades deportivas extraescolares son actualmente bastante demandadas, ya que, más de un 60% de los encuestados afirma realizar alguna actividad deportiva.
- Según el género, se observa que el género femenino sigue realizando menos cantidad de actividad deportiva que el género masculino.
- El tiempo libre es dedicado por los adolescentes a realizar diferentes actividades como leer o practicar alguna actividad deportiva que les divierta. Pero, sobre todo en estas con los amigos y familiares.
- En lo que hace referencia a las tendencias deportivas de los adolescentes, se observa que el deporte prioritario es el fútbol, seguido por el fitness y el baloncesto.

- La decisión sobre la actividad deportiva y si quiere o no desarrollar es en su mayoría, por decisión de los propios adolescentes.
- La conducta de los padres según los adolescentes es que, siempre le había permitido a sus hijos realizar cualquier tipo de actividad; sin embargo, un 9% de los padres, ha prohibido a sus hijos realizar algún tipo de actividad deportiva.
- Los adolescentes consideran que la educación física es muy importante para ellos y que les ofrece la posibilidad de desarrollar algún tipo de actividad deportiva y desconectar de la rutina del día a día.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Amenabar, B., Sistiaga, J. J. & Gracia, E. (2008). Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y las madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Educación física y deporte*, 3(93), 29-35. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/300150/389617>

Avelaneda, M. & Da Silva, C. (2012). El deporte y la televisión: El papel profesional de la educación física. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (22), 33-37. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34581/18705>

Balaguer, I. & Castillo, I. (2002). Estilos de vida en la adolescencia. Promolibro. Recuperado de: <http://www.uv.es/icastill/documentos/2002.BalaguerCastillo ActFisica Ej Dxt.pdf>

Cladellas, R., Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. & Dezcallar, T. (2015). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Psicología del deporte*, 24(1), 53-59. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/128708>

Eurobarometer: Sport and Physical Activity. Special Eurobarometer 2014,334/Wave 72.3.

Fraile, A. & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Internacional de Sociología*, 64 (44), 85-109. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/29/29>

Fraile, A., Álamo J.M., Van de Bergh K., Gozález J, Graça A., & Kirk D. (2004). El deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva europea. Graó. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EbEhSVgYRHkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=e+estructura+socializadora+del+deporte+escolar&ots=sxq8bANL-y&sig=z-2eP4YPW5c3kJhGc5uVLbRh-30#v=onepage&q=estructura%20socializadora%20del%20deporte%20escolar&f=false>

Granda, J., Alemany, I., Montilla, J. M., Barbero, J. C., Mingorance, A. & Rojas, G. (2013). Frecuencia de práctica y motivos de participación en actividades físicas en

función del género y la edad de escolares de 13-14 años de Melilla. *Publicaciones*, 43, 79-97. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/35573>

Hermoso, Y. (2009). Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Málaga, Málaga.

López, V. M., Ruano, C., Hernan-Gómez, A., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B., García, G., Roldán, H., Herrero, J., Barrios, J., Egido, J., González, J., Sáez, J., Álvarez, L., Gonzalo, L. A., Muñoz, M^a J., Ramos, M. A., Pedraza, M., Vacas, R., Regidor, S. & Lucía, D. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42494/25497>

Mollá, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (27), 241-252. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artinfluencia41f.htm>

Moreno, J. A. & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del ecuador. *Enseñanza*, 21, 345-362. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/35573#.WPsgj4jyIU>

Reverter, J., Plaza, D., Carmen Jové M. & Mayolas, M.^a C. (2012). Influencia de los técnicos en el deporte extraescolar. El caso de la ciudad de Torreveja. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 76-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3985150.pdf>

Reverter, J., Plaza, D., Hernández, V., Jove, C. & Mayolas, M. C. (2013). Valoración de los usuarios directos e indirectos de los servicios deportivos extraescolares. *Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31 (2). Recuperado de <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/192/136>

Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. Recuperado de <http://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>

AGRADECIMIENTOS.

Agradecemos la participación a todos los alumnos y alumnas del estudio y a todos los profesores por su ayuda desinteresada.

Fecha de recepción: 24/3/2018

Fecha de aceptación: 12/7/2018

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

PERCEPCIÓN DE LOS DEPORTISTAS DEL CLIMA MOTIVACIONAL GENERADO POR LOS PADRES DE FAMILIA

Álvaro Valenzuela Rodríguez
mlb_360@hotmail.com

Manuel Francisco De La Cruz Ortega
manueldelacruz33@gmail.com

Aurelio Rafael Pérez Andreu
apatiro65@hotmail.com

Jesús Sergio Badilla Zavala
sbadilla82@gmail.com

José Daniel Del Carmen Roldan
daniel_rolan32@hotmail.com

Universidad Estatal de Sonora, México

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es determinar cuál es la percepción de los deportistas del clima motivacional generado por los padres de familia. La muestra estuvo compuesta por 100 jugadores de béisbol de la liga unison con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años ($M=11.98$, $DT=.87$), para la recolección de datos se utilizará el Cuestionario de Clima Motivacional Iniciado por los Padres. Se usaron los 12 ítems para examinar tres dimensiones del clima motivacional. Los resultados mostraron que con respecto al clima de preocupación generado por los padres, el padre ($M = 2.59$, $DT = 1.06$) desempeña un papel más dominante que la madre ($M = 2.30$, $DT = .86$), sin encontrar diferencia entre los padres, en el clima generado de obtención de éxito sin esfuerzo ni en el aprendizaje/disfrute. Se puede concluir que los padres de familia desempeñan un papel muy importante al momento de apoyar a sus hijos en el deporte, en este caso, en el béisbol, siendo el padre el que genera un clima que induce a la preocupación en los deportistas.

PALABRAS CLAVE:

Béisbol; Padres de familia; deporte infantil; Apoyo; Abandono.

INTRODUCCIÓN.

EL béisbol es uno de los deportes que permite a los niños desarrollarse en la vida misma, no solo en la disciplina, les enseña a llevar a cabo un planteamiento que los conduce a un cierto nivel de madurez en su persona desde que empieza a practicar este deporte. Este deporte no solo es un pasatiempo como muchos lo sienten o lo hacen ver, es una disciplina que ayuda a fomentar la actividad física para toda la vida, ya que tiene diferentes enfoques como el gusto, por sobresalir, dominar el juego por ser más constante, pero sobre todo tener una vida sana emocional, mental y físicamente. De igual forma, nos ayuda a obtener un desarrollo del deportista con actividades muy significativas, para que sea más aceptable en el desarrollo de la práctica y pueda ejecutar con mayor facilidad este deporte, buscando que en sus tiempo libres puedan practicarlo y adquirí nuevos conocimientos en situaciones difíciles, que en determinado tiempo en el juego como en la vida tendrá que llegar a decidir cuál es la acción que se tiene que ejecutar (Fernández-Río y Martínez, 2008)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia de los padres en el deporte en este caso la disciplina del béisbol, es examinar cómo es el comportamiento que tiene los padres hacia los niños ya sea en práctica o bien en el mismo partido que realizan dando diferente contrastes en el ánimo deportivo de sus hijos ya sea positivo o negativo y cómo afecta su rendimiento en el terreno de juego (Roberts, 1994).

Los padres tienen un papel importante en la motivación de sus hijos en el deporte, ya que demostrándole un mayor interés hacia ellos en la actividad que están realizando, los motivan a niño para ser mejor y disfrutar más este deporte (Garrido, Romero, Ortega, y Zagalaz, 2011).

Los padres deben de fomentar una motivación intrínseca ya que se ha comprobado que motiva la autonomía en el niño para seguir practicando el deporte. Es por esto por lo que se le deben de dar las herramientas necesarias para que este motivado en la práctica del béisbol. (Gutiérrez y Escartí, 2007).

En la medida que los hijos crecen los primeros pasos son fundamentales para el desarrollo del niño. Es cuando llega el momento que los padres influyen en la convivencia de sus hijos hacia otros niños de su misma edad, pero, ¿qué tanto influye el padre en el carácter o la manera de cómo interactuar con un grupo de niños? Los padres le dan el toque a sus hijos para poder convivir, cooperar, integrarse y sobre todo adaptarse o todo lo contrario dándole así un estado negativo para el niño (Moore, 1997).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. PADRES DE FAMILIA EN EL DEPORTE

Al iniciar una búsqueda de un deporte para sus hijos la mayoría de los padres buscan una actividad que evite el ocio o bien por la salud que produce la práctica deportiva, sin embargo, suele mantener la calma en cuanto a la participación de estos al iniciar en el deporte. La mayoría de los padres no tienen conciencia de

todo lo que realmente se trabaja con el objetivo de dominar dicha disciplina, desde hace algunos años la duda de los padres en la forma en que buscan el deporte, al inicio los padres inscriben a sus hijos en el deporte-salud, pero a menara que van conociendo el sistema de competencias. Estos cambian los objetivos para sus hijos dentro del deporte, con esto el nivel de exigencia en la práctica deportiva es mayor para sus hijos de la que inicialmente busca dentro del deporte como recreación, salud y desarrollo. Por ello existen entre los padres una ambición social ajenos a sus hijos (Latorre et al., 2009).

La participación en actividad física, han mostrado un desacuerdo con la forma en la que sus padres apoyan su esfuerzo cuando están compitiendo en algunos eventos. En este sentido, el padre de familia tiene un papel muy dominante que la madre dentro del contexto deportivo en la conformación de percepciones y los resultados afectivos en los niños (Coakley, 2006). De esta misma manera el padre es el que elige el deporte en el que debe de participar el hijo y las conductas de éste también influyen en los hijos de diferente manera. El padre participa en las actividades relacionadas con el deporte de los hijos, pero no siempre puede estar en los entrenamientos por lo que se hacen presentes más frecuentemente en los partidos de éstos (Zahara et al., 2015).

1.2. PADRES DE FAMILIA EN EL BÉISBOL INFANTIL

Los padres tienen un papel fundamental en el desarrollo de sus hijos, más el padre en cuanto la inclinación por el gusto del mismo deporte en este caso el béisbol. Los hijos sienten el apego a los padres tratando de imitar estilos de vestimenta, formas de jugar, pero siempre buscando la aceptación de su padre. (Lindsey, Mize, y Pettit, 1997).

Los papas que participan en el deporte como sociedad deportiva, se asocian a través de un juego y la actividad física desarrollando valores inherentes. Esto hace que los padres tengan expectativas hacia las habilidades que puedan desenvolver sus hijos ante una presión por parte de los padres para cumplir el requisito social y ambición de sus hijos (Roberts, 1994).

1.3. APOYO DE LOS PADRES EN EL DEPORTE

Unos de los grandes problemas que existen en el deporte es el alto índice de abandono por lo cual muchos de los estados anímicos de los jóvenes llegan a la práctica deportiva de manera forzada y no encuentra un interés por realizar o practicar el deporte que es impuesto por los padres. Uno de los trabajos que tenemos nosotros como entrenadores y profesionales de la materia es ayudar, brindarle un confort, dar una orientación de cómo se puede desempeñar, pero sobre todo darle mayor motivación es lo primordial que debemos mostrar para poder darle un sentido a lo que va a practicar y cambiar su perspectiva hacia ese deporte. Para ello se tiene que buscar una estrategia, donde el entrenador debe profundizar en aquellos que requieran el apoyo, por lo tanto, está en las manos del mismo lograr ese interés o motivación (Roberts, 1994).

Una vez que los padres le encuentran sentido al deporte competitivo llevan consigo una lista de exigencias predeterminadas para la práctica y desarrollo de sus hijos como por ejemplo: la búsqueda de trabajo extra, antes o después de la práctica como un entrenamiento personalizado para sus hijos, también existe el

daño ante la salud de sus hijos sin importar si su cuerpo reclama descanso, todo eso que los padres imponen, provoca a sus hijos un daño emocional negativo en su desempeño deportivo mientras que los papas solo logran relaciones sociales problemáticas. (Latorre et al., 2009).

A los niños que practican deporte en edades tempranas les causan un cierto estrés o presión al no realizar bien las ejecuciones del partido, a su vez pueden llegar a fingir una lesión mental. Por tal motivo dejan de intentar jugadas que probablemente pueda ejecutar con facilidad por miedo a la crítica de sus compañeros, a causa del entrenador pero mayormente de sus padres como críticos principales (Kalman, 2004).

La presión o estrés que es adquirida por los niños, nace por una molestia o derivado del trato que reciben por parte de los padres y muchas de las veces se les exige y no se sienten cómodos con estas exigencias al momento de ejecutar una acción. Pues existen algunos detonadores que dan lugar a determinado grado de inconformidad del niño como la carga de la responsabilidad, situaciones conflictivas que generan los mismos padres, acontecimiento que hace que los sentimientos sean lastimados por las decisiones de los padres sin tomar en cuenta si quiera si el infante se siente cómodo en el equipo, selección o simplemente en la disciplina que es el béisbol (Arbeláez Sarmiento y Poveda Torres, 2012).

Por otra parte los niños se encuentran en pleno desarrollo tanto mental como motriz y fisiológicamente dentro de la práctica deportiva. Sin embargo, los padres se niegan a esa realidad y quieren resultados a corto plazo, efectivos y duraderos para poder llenar el ego que los padres mismos crean ante una sociedad que desea resaltar ante todo el mundo. Asimismo con esto, olvida puede llegar afectar al niño dando un ejemplo erróneo, haciendo menos el desempeño realizado por sus compañeros de equipo, perdiendo así el placer de solo jugar por divertirse (Latorre et al., 2009).

Además como todo mundo cree que los niños no tienen preocupaciones, es decir que el deporte existe el estrés con diferentes factores, los intereses entre la vida social de los padres en el deporte, también en la competición, principalmente por permanecer en el partido, por no recibir esa oportunidad, y por durar periodos largos en el banquillo y sienten la presión de los padres exigiendo al entrenador tener más acción y eso lleva a la desconcentración al momento de recibir la oportunidad y no lograr los objetivos propuestos (Guillén, 1999).

El cuerpo y la mente poseen un cierto soporte de resistencia ante las exigencias que pueda llegar a tener el padre o la madre en cuanto al desempeño. Pero muchas veces esa exigencia tienen el objetivo lograr el éxito, puede dañarlos tanto psicológicamente como fisiológicamente y a su vez marcar frenar toda la vida y abandonar el deporte al grado de aborrecer o negarse a seguir practicando la disciplina para evitar regresar a vivir la misma etapa de estrés en el que se encuentra el niño (Arbeláez et al., 2012).

En cuanto a los métodos para el acoplamiento de los padres en el deporte tales, como escucharlos hablar de su deporte favorito entenderlos y no criticar ni reprimir en sus decisiones o bien orientarlos, pero lo más conveniente es apoyarlos en todo momento y evitar pedir resultados inmediatos y algunos otros aspectos que a los niños les beneficiara enormemente en su rendimiento deportivo y sabrá

disfrutarlo al máximo con un estrés positivo (Guzmán, Sánchez, Luque, y Granados, 2010).

1.4. EL ESTRÉS DE LOS JÓVENES DEPORTISTAS

El agotamiento físico y mental es uno de los factores que influyen en el abandono deportivo en edades tempranas. En el caso del béisbol los padres nos olvidamos que la mentalidad, los objetivos de un niño son distintos y muchas veces tienen el mismo nivel de exigencia deportiva que los adultos. Cuando un niño pierde su objetivo principal que es divertirse, pueden llegar a una rutina que no les atrae y abandonar la práctica del béisbol (Guillén, 1999).

1.5. ABANDONO EN EL DEPORTE JUVENIL

Las investigaciones dirigidas a comprender la motivación en el deporte y ejercicios se han centrado fundamentalmente en los motivos de participación y de abandono. Las razones por las que los individuos inician, mantienen, cambian y abandonan sus prácticas físicas deportivas.

Estas son: la falta de compromiso hacia lo que se está realizando, falta de ideología en lo que se ve, y es función de los entrenadores el compromiso de mostrar y comprometerse, pues el deporte no solo es jugar por jugar si no tiene enseñanza, valores, disciplina, carácter entre algunas otras cosas más que son formativas y positivas para el atleta. Una vez que el atleta entienda esos puntos ellos seguirán adelante con su deporte pero siempre con la firmeza de seguir su objetivo que este sea divertirse sanamente. Es muy importante que los entrenadores utilicen las fases motivacionales en cada uno de los jugadores ya que lo más conveniente es que estén motivados y seguros en cada actividad que se les pida. Es fundamental por parte del entrenador observar algunas cualidades del atleta para determinar donde el jugador puede dar mayor rendimiento y luzca lo mejor posible y darle motivación y la seguridad que necesita. Las habilidades son: salud, condición, física/estética, diversión/amistad, equipo, relajación, edad y sexo. (Cecchini, Echevarría, y Méndez, 2003).

Sin embargo, existen estudios en que los motivos de abandono son incontrolables por ejemplo las lesiones que pueden ser contundentes para abandonar la actividad física temporalmente o definitivamente, también está la mala relación con los compañeros de equipo si se está hablando de un deporte en conjunto, como con el entrenador que nos les pueda simpatizar y en eso cabe tanto de deportes en conjunto como individuales al igual la manera de cómo los padres presionan a sus hijos por tratar de demostrar ante los demás papas que sus hijos tiene gran valor olvidando la importancia del estado anímico de su hijo como existe algunos padres que exigen de manera excesiva a jóvenes de 10 a 14 años con la idea del lado económico, que con esa forma de trabajar o exigir podrán resolver su estado monetario (Gould, 1987).

1.6. ANTECEDENTES

En un estudio Ortega, Sicilia y González-Cutre (2013) con el propósito de validar al contexto español el Cuestionario del Clima Motivacional Iniciado por los Padres-2 (PIMCQ-2), utilizaron una muestra de 108 jugadores de tenis, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Donde el clima motivacional de preocupación

iniciado por el padre era mayor que el de la madre de igual forma que el clima de éxito sin esfuerzo, mientras que no encontraron diferencia entre el padre y la madre en cuestión del clima de aprendizaje y diversión.

Como objetivo general de esta investigación, nosotros pretendemos determinar cuál es la percepción de los deportistas del clima motivacional generado por los padres de familia de la Liga de Béisbol UNISON. Y como objetivos específicos queremos conocer cuál es la percepción de los jugadores de cuál de los dos padres genera más clima que induce a la preocupación, cuál de los dos padres genera más clima de obtención de éxito sin esfuerzo y de igual forma conocer cuál de los dos padres genera más clima de aprendizaje/diversión.

2. METODOS Y MATERIALES

2.1. TIPO DE DISEÑO.

El diseño de estudio será de tipo cuantitativo atendiendo al grado de intervención será no experimental, por el número de tomas de la muestra será transversal de tipo correlacional-causal (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

2.2. PARTICIPANTES.

Los participantes de esta investigación, fueron seleccionados de manera no probabilística, la muestra estuvo compuesta por 100 jugadores de béisbol de la liga unison con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años ($M=11.98$, $DT=.87$).

2.3. MATERIALES.

Para la recolección de datos se utilizara el Cuestionario de Clima Motivacional Iniciado por los Padres (Ortega et al., 2013). Se usaron los 12 ítems del PIMCQ-2 para examinar tres dimensiones del clima motivacional (12 ítems para el clima generado por la madre y 12 ítems del clima generado por el padre). Los participantes respondían a la frase "Yo siento que mi madre/padre..." con una escala de respuestas tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Las tres sub-escalas que evaluaba este cuestionario eran: clima de aprendizaje/diversión, clima que induce a la preocupación, y clima de obtención de éxito sin esfuerzo.

2.4. PROCEDIMIENTO.

Para llevar a cabo el estudio y conseguir los objetivos propuestos se contactó al coordinador de la liga para explicarle las características del estudio y para pedirle su colaboración. Se obtuvieron los permisos de la liga necesarios, consentimientos informados de los participantes y autorización por parte de los padres. Los cuestionarios fueron administrados después del entrenamiento de los niños en el terreno de juego. Los participantes fueron informados de que las respuestas eran anónimas y confidenciales, la participación voluntaria y de que los resultados generales del estudio estaban a su disposición al finalizar la investigación. El tiempo aproximado para completar los cuestionarios fue de 15 a 20 minutos.

3. RESULTADOS.

3.1. ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS.

Se realizaron tablas de frecuencias para todas las preguntas en individual según sea la percepción del niño hacia la madre o hacia el padre.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los climas percibidos del padre y la madre en los niños que practican en la liga UNISON

	N	M	DT
CLIMA PERCIBIDO DE LA MADRE			
Clima de preocupación percibida de la madre	100	2.30	.86
Clima de éxito sin esfuerzo percibido de la madre	100	2.67	.89
Clima de diversión percibido de la madre	100	3.55	.89
CLIMA PERCIBIDO DEL PADRE			
Clima de preocupación percibida del padre	100	2.59	1.06
Clima de éxito sin esfuerzo percibido del padre	100	2.85	.97
Clima de diversión percibido del padre	100	3.40	.96

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los climas percibidos ambos padres en los niños que practican en la liga UNISON

	N	M	DT
Clima de éxito sin esfuerzo percibido de los padres	100	2.44	.88
Clima de diversión percibido de los padres	100	2.76	.82
	100	3.47	.83

3.2. ANALISIS DE CONSISTENCIA INTERNA

Una vez realizados los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio se calculó la consistencia interna de cada uno de los factores a través del alfa de Cronbach. En el cuestionario que evaluaba el clima de madres, el factor clima que induce a la preocupación obtuvo un valor alfa de .78, el factor clima de obtención de éxito sin esfuerzo de .60, y el factor clima de aprendizaje/diversión de .75. Con relación al cuestionario del clima de padres, el factor clima que induce a la preocupación obtuvo un alfa de .89, el factor clima de obtención de éxito sin esfuerzo de .77, y el factor clima de aprendizaje/diversión de .76. Los dos cuestionarios en conjunto tanto del padre como el de la madre mostraron, el factor clima que induce a la preocupación obtuvo un alfa de .89, el factor clima de obtención de éxito sin esfuerzo de .78, y el factor clima de aprendizaje/diversión de .83.

Tabla 3

Análisis de consistencia interna del Cuestionario de Clima Motivacional Iniciado por los Padres

	Alfa de Cronbach
CLIMA PERCIBIDO DE LA MADRE	
Induce a la preocupación	.70
Obtención de éxito sin esfuerzo	.60
Aprendizaje/diversión	.75

CLIMA PERCIBIDO DEL PADRE

Induce a la preocupación	.89
Obtención de éxito sin esfuerzo	.77
Aprendizaje/diversión	.76

CLIMA PERCIBIDO DE AMBOS PADRES

Induce a la preocupación	.89
Obtención de éxito sin esfuerzo	.78
Aprendizaje/diversión	.83

3.3. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) de componentes principales, tanto para el clima de padres como para el clima de madres. Los ítems quedaron agrupados en tres factores, denominados clima que induce a la preocupación (cinco ítems), clima de obtención de éxito sin esfuerzo (cuatro ítems) y clima de aprendizaje/diversión (ocho ítems). Donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 4

Matriz de componente de la madre del Cuestionario de Clima Motivacional Iniciado por los Padres

Siento que mi madre...	Componente		
	1	2	3
1 me hace sentirme mal cuando fallo	.49	.60	-.44
2 me hace sentirme mal cuando fallo porque quedo mal ante ella	.39	.75	-.22
3 me dice que es importante para mi ganar sin mucho esfuerzo	.54	-.17	.53
4 piensa que debería lograr un montón de cosas sin esforzarme mucho	.57	-.04	.67
5 cree que la diversión es muy importante en el aprendizaje de nuevas tareas	.58	-.18	.41
6 me hace sentir mal cuando no lo hago tan bien como los demás	.34	.56	.12
7 me hace sentir temeroso/a de cometer errores	.10	.72	.29
8 me dice que debería estar satisfecho/a cuando consiga algo sin grandes esfuerzos	.42	-.02	.09
9 le parece bien que me divierta cuando intento aprender nuevas tareas	.69	-.40	-.38
10 quiere que me divierta mientras desarrollo los ejercicios	.74	-.23	-.36
11 me hace sentirme mal cuando realizo habilidades en las que no soy bueno/a	.09	.70	-.08
12 me anima a que me divierta aprendiendo nuevas habilidades	.50	-.48	-.35

Tabla 5

Matriz de componente del padre del Cuestionario de Clima Motivacional Iniciado por los Padres

Siento que mi padre...	Componente		
	1	2	3
1 me hace sentirme mal cuando fallo	.80	-.33	-.04
2 me hace sentirme mal cuando fallo porque quedo mal ante él	.75	-.38	.12
3 me dice que es importante para mi ganar sin mucho esfuerzo	.63	.43	-.16
4 piensa que debería lograr un montón de cosas sin esforzarme mucho	.71	.30	-.41

5 cree que la diversión es muy importante en el aprendizaje de nuevas tareas	.39	.63	-.15
6 me hace sentir mal cuando no lo hago tan bien como los demás	.77	-.35	.15
7 me hace sentir temeroso/a de cometer errores	.81	-.26	.16
8 me dice que debería estar satisfecho/a cuando consiga algo sin grandes esfuerzos	.39	.45	-.61
9 le parece bien que me divierta cuando intento aprender nuevas tareas	.27	.74	.20
10 quiere que me divierta mientras desarrollo los ejercicios	.05	.74	.45
11 me hace sentirme mal cuando realizo habilidades en las que no soy bueno/a	.64	-.13	.50
12 me anima a que me divierta aprendiendo nuevas habilidades	-.04	.64	.42

3.4. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Para confirmar la estructura factorial obtenida se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se utilizó el método de estimación de Weighted least squares utilizando correlación de variables policóricas y covarianzas asintóticas.

Para evaluar la bondad de ajuste del modelo se utilizaron diferentes índices: $[\chi^2 \text{ al cuadrado}]/\text{gl}$, Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Se empleó la ratio entre χ^2 al cuadrado y los grados de libertad ($[\chi^2 \text{ al cuadrado}]/\text{gl}$) puesto que el $[\chi^2 \text{ al cuadrado}]$ es muy sensible al tamaño muestral (Jöreskog y Sörbom, 1993). Para este indicador se suelen aceptar valores inferiores a 3 (Schermelleh-Engel, Moosbrugger y Müller, 2003). Según Hu y Bentler (1999) valores CFI e IFI superiores a .95 junto con valores iguales o menores de .06 para RMSEA y .08 para SRMR indican un buen ajuste del modelo. No obstante, algunos expertos psicométricos consideran que estos valores de CFI e IFI son demasiado exigentes y difíciles de conseguir con modelos complejos que utilizan datos reales en lugar de simulados (Marsh, Hau y Grayson, 2005). Consecuentemente, se suelen considerar como aceptables valores por encima de .90. Otros autores consideran aceptables valores de .08 o inferiores para el RMSEA (Browne y Cudeck, 1993).

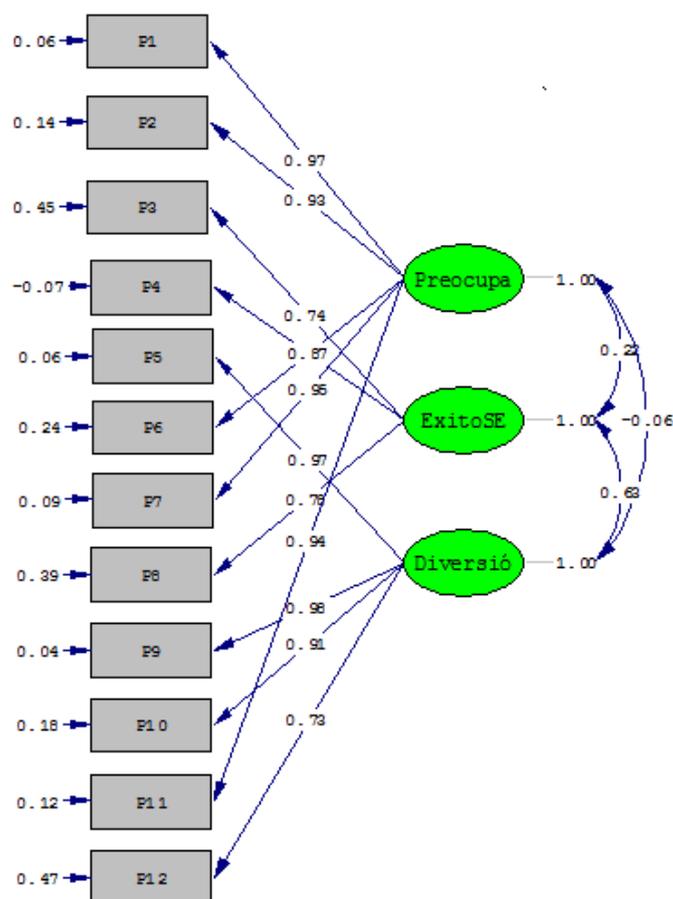


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario del Clima Motivacional Iniciado por los Padres.

Los resultados del análisis revelaron índices de ajuste pobres tanto para el cuestionario de percepción del clima iniciado por los padres: $\chi^2 (N = 100) M = 134.69, p < .001$; Sin embargo demostró tener índices de bondad de ajuste satisfactorios CFI = .98; IFI = .98; RMSEA = .13; SRMR = .19.

Los pesos de regresión estandarizados de los ítems oscilaron entre .73y .98 para el cuestionario del clima de los padres ($p < .001$), y obteniéndose errores de varianza satisfactorios. Las correlaciones entre los factores fueron de bajas a moderadas para el clima de la madre y el clima del padre respectivamente: clima que induce a la preocupación y clima de obtención de éxito sin esfuerzo ($r = .42, p < .001$); clima que induce a la preocupación y clima de aprendizaje/diversión ($r = -.32, p < .001$); clima de obtención de éxito sin esfuerzo y clima de aprendizaje/diversión ($r = .63, p < .001$).

3.5. ANÁLISIS DE REGRESIÓN.

En el análisis de regresión de la madre/madre con la variable de clima que induce a la preocupación se obtuvo un $\beta = -.26$ con una $p < 0.01$ donde el modelo explica un 6.8% de la variable dependiente.

Tabla 68.
Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.261 ^a	.068	.058	1.02484

a. Predictores: (Constante), Padre/madre

Tabla 7.
ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	7.508	1	7.508	7.148	.009 ^b
	Residuo	102.929	98	1.050		
	Total	110.436	99			

a. Variable dependiente: Clima que induce a la preocupación

b. Predictores: (Constante), Padre/madre

Tabla 8.
Coeficientes

ANOVA ^a	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	3.328	.324		10.269	.000
	Padre/madre	-.548	.205	-.261	-2.674	.009

En el análisis de regresión del padre/madre con la variable de clima de éxito sin esfuerzo se obtuvo una beta= -.09 con un p-valor .35 donde el modelo no explica la variable dependiente.

Tabla 9.
Resumen del modelo.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.093 ^a	.009	-.001	.932

a. Predictores: (Constante), Padre/madre

Tabla 10.
ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.751	1	.751	.863	.355 ^b
	Residuo	85.267	98	.870		
	Total	86.018	99			

a. Variable dependiente: Clima de obtención de éxito sin esfuerzo

b. Predictores: (Constante), Padre/madre

Tabla 11.
Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	3.020	.295		10.238	.000
	Padre/madre	-.173	.187	-.093	-.929	.355

a. Variable dependiente: Clima de obtención de éxito sin esfuerzo

En el análisis de regresión de la padre/madre con la variable de clima de aprendizaje/diversión se obtuvo una $\beta = .08$ con un p-valor .44 donde el modelo no explica la variable dependiente.

Tabla 12.
Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.079 ^a	.006	-.004	.92905

a. Predictores: (Constante), Padre/madre

Tabla 13.
ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	.526	1	.526	.609	.437 ^b
	Residuo	84.586	98	.863		
	Total	85.112	99			

a. Variable dependiente: Clima de aprendizaje/diversión

b. Predictores: (Constante), Padre/madre

Tabla 14.
Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	3.255	.294		11.079	.000
	Padre/madre	.145	.186	.079	.780	.437

a. Variable dependiente: Clima de aprendizaje/diversión

4. DISCUSIÓN.

Se puede observar en los resultados obtenidos acerca de los climas motivacionales iniciado por los padres, con respecto al clima de preocupación percibida de los padres de acuerdo el padre de familia ($M = 2.59$, $DT = 1.06$) desempeña un papel más dominante que la madre ($M = 2.30$, $DT = .86$) con un $p = .009$ con un intervalo de confianza del 99% con un nivel explicativo del 6.8%. Nuestros resultados van en línea con los obtenidos por Coakley (2006) y Ortega et

al. (2013) donde de igual forma ellos encontraron un papel más dominante del padre que de la madre en el contexto deportivo. Lo anterior puede deberse a que en nuestro estudio de los jugadores de béisbol el 100% eran varones y pudieran sentir un apego al padre, de igual forma los deportes hasta antes de los últimos 50 años en su mayoría eran varoniles. En la actualidad los padres no reciben información de cómo debe ser la forma correcta de comportarse en el deporte infantil.

Con respecto al clima de éxito sin esfuerzo percibido por parte de los jugadores acerca de la padre ($M = 2.85$, $DT = .97$) resulta mayor que el que se percibe por parte de la madre ($M = 2.67$, $DT = .89$) sin embargo no se encontraron diferencias significativas al encontrar un $p = .355$ por lo que al contrario de Coakley (2006) y Ortega et al. (2013) que en sus estudios si encontraron una diferencia significativa mientras que en esta investigación, ninguno de los dos padres desempeña un papel dominante sobre otro. Se puede deber a que los entrenadores al hablar con los padres si hacen énfasis en que el niño debe de esforzarse al máximo.

De igual manera en cuanto al clima de diversión percibido por parte de la madre ($M = 3.55$, $DT = .89$) es mayor que el que se percibe por parte del padre ($M = 3.40$, $DT = .96$) sin embargo no existe diferencia significativa entre los dos padres con un $p = .437$ al igual que en el estudio realizado por Ortega et al. (2013), donde tampoco se encontraron diferencias significativas y contrastando con lo dicho por Coakley (2006) con respecto a este tipo de clima referente a la diversión. Esto se debe a que algunos entrenadores hablan acerca del aprendizaje y la diversión que crea el juego y concientizan a los padres para que estos fomenten estos climas.

5. CONCLUSIÓN.

Dados los resultados se puede concluir que los padres de familia desempeñan un papel muy importante al momento de apoyar a sus hijos en el deporte, en este caso, en el béisbol. En los climas que inducen a la preocupación, obtención de éxito sin esfuerzo y de aprendizaje/diversión se dio una diferencia significativa en la percepción del niño.

En el clima que induce a la preocupación el padre tiene el papel más dominante al momento de apoyar a los hijos en el béisbol en la liga unison de Hermosillo Sonora. Por lo que, el padre influye más de manera negativa que la madre en cuanto a este tema, en cuanto a los otros dos climas que se analizaron, el de la obtención de éxito sin esfuerzo y el de clima de aprendizaje/diversión.

Para el primero, el padre sigue influyendo más que la madre y en el segundo la madre tiene más a crear un clima enfocado al aprendizaje/diversión pero en estos no demostraron ninguna diferencia significativa con la cual se pueda asegurar que uno de los dos es más dominante dentro del béisbol en la liga infantil y juvenil UNISON de Hermosillo Sonora.

5.1. RECOMENDACIONES.

Para futuras investigaciones se recomienda utilizar diferentes categorías y diferentes deportes ya que podría variar la percepción por parte de los jugadores

según sea la categoría y el deporte estudiado. De igual forma, podría influir el hecho de que el deportista sea de sexo masculino o femenino, para este estudio se utilizaron únicamente jugadores del sexo masculino, ya que en esta categoría de la liga solo estaban inscritos varones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arbeláez Sarmiento, C. y Poveda Torres, C. A., (2012). *Factores psicosociales asociados al estrés en niños de 10 y 12 años* (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co>

Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Cecchini, J.A., Echevarría, L.M., y Méndez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en edad escolar*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Coakley, J. (2006). The good father: Parental expectations and youth sports. *Leisure studies*, 25(2), 153-163.

Fernández-Río, J. y Martínez, G. (2008). Desarrollamos las competencias básicas a través del béisbol en la escuela. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 13(123). Recuperado de: www.efdeportes.com

Garrido, M. E., Romero, S., Ortega, E., y Zagalaz, M. L. (2011). Diseño de un cuestionario para niños sobre los padres y madres en el deporte (CHOPMD). *Journal of Sport and Health Research*, 3(2), 153-164.

Guillén, M. (1999). *El estrés fisiológico motivado por actividades físico-competitivas en la edad escolar*. Sevilla: Wanceulen.

Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. In D. Gould y M.R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences* (pp. 61-86). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gutiérrez, M., y Escartí, A. (2007). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 15(1).

Garrido, M. E., Zagalaz, M. L., Torres, G., y Romero, S. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 7-22.

Hernández Sampieri, R. Fernández collado C., Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.

Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.

Kalman, V. P. (2004). La competición: ¿cómo afecta a los pequeños deportistas? *Lecturas: Educación física y deportes*, (73), 6.

Latorre, P. A., Gasco, F., García, M., Martínez, R. M., Quevedo, O., Carmona, F. J. y Malo, J. (2009). Análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños. *Journal of Sport and Health Research*, 1(1), 12-25.

Lindsey, E. W., Mize, J., y Pettit, G. S. (1997). Mutuality in parent-child play: Consequences for children's peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(4), 523-538.

Marsh, H. W., Hau, K., y Grayson, D. (2005). Goodness of fit in structural equation models. En A. Maydeu-Olivares y J. J. McArdle (Eds.), *Contemporary psychometrics: A festschrift for Roderick P. McDonald* (pp. 275-340). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Moore, S. (1997). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social*. Champaign, IL: University of Illinois.

Ortega, Á., Sicilia, Á., y González-Cutre, D. (2013). Preliminary validation of the Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-2 (PIMCQ-2). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 35-45.

Roberts, G. (1994). *Objetivos de logro en el deporte infantil*. Champaign, IL: University of Illinois.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.

Zahra, J., Sebire, S. J., y Jago, R. (2015). "He's probably more Mr. sport than me"—a qualitative exploration of mothers' perceptions of fathers' role in their children's physical activity. *BMC pediatrics*, 15(1), 1.

Fecha de recepción: 6/11/2017

Fecha de aceptación: 2/9/2018



Revista Digital de Educación Física

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

DESARROLLO CURRICULAR DEL BLOQUE DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

José Eugenio Rodríguez Fernández

Universidade de Santiago de Compostela. España.

Email: geno.rodriguez@usc.es

David Radío Rioseco

Graduado en Educación Primaria. Universidade de Santiago de Compostela.

Email: davidradio27@gmail.com

Milagros Rivadas Porteiro

Graduada en Educación Primaria. Universidade de Santiago de Compostela.

Email: milarivadas@gmail.com

RESUMEN

La actividad deportiva en la escuela debe estar impregnada de un carácter educativo, por lo que los deportes elegidos por el docente deben estar acordes con los aspectos pedagógicos actuales y con una adecuada transmisión de valores educativos. El objetivo de este estudio fue analizar el tratamiento que los docentes hacen del bloque 6 (juegos y deportes) del currículum de Educación Física en la Educación Primaria de Galicia (Decreto 105/2014), para valorar la pertinencia de la inclusión de nuevas propuestas de deportes alternativos, minoritarios o novedosos para el alumnado. Se trata de un estudio con un diseño cuantitativo y descriptivo, en el que participan un total de 271 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria (138 niños y 133 niñas) y 5 docentes especialistas en Educación Física de 4 centros educativos de una localidad gallega. Se emplea el cuestionario como herramienta para la obtención de datos, elaborando uno para el alumnado (18 ítems) y otro para los docentes (16 ítems). Los resultados muestran que los grandes deportes de masas tienen un importante peso en la programación docente anual, aunque cada vez con más asiduidad se van incorporando nuevos deportes que llaman la atención del alumnado y que, a su vez, no requieren de una gran inversión en material o infraestructura.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; Educación Primaria; juegos y deportes; currículum educativo; innovación didáctica.

1. INTRODUCCIÓN.

El ámbito de la Educación Física y el deporte ha sufrido una enorme transformación en las últimas décadas; a nivel popular, asociado a su vertiente relacionada con la salud, aspecto que también tiene su especial repercusión en el ámbito educativo por los altos índices de sobrepeso y obesidad infantil (Borrego, Carrillo, & Díaz, 2015); pero, a nivel educativo, los cambios también han sido substanciales (López-Pastor & Gea-Fernández, 2010). No sólo por los continuos cambios en las leyes educativas, sino también por la adaptación a las características de una sociedad en continua evolución y modernización (Chiva & Hernando, 2014).

Desde una perspectiva tradicional, el deporte representa una de las expresiones más arraigadas en nuestra sociedad y, por extensión, en los centros escolares constituye una parte importante dentro del currículum educativo (Casanova, 2012). En este sentido, la planificación y programación curricular representan una de las principales responsabilidades de la profesión docente (Usabiaga & Martos i García, 2012), pues la flexibilización curricular es una característica que permite al propio docente realizar una selección de actividades propia que se ajuste a los contenidos curriculares y a las características del entorno y del propio alumnado. Así, los centros educativos y los propios docentes se convierten en el tercer nivel de concreción del currículum, tomando las decisiones últimas del qué y cómo enseñar.

Usabiaga y Martos i García (2012) afirman que, a pesar de esta facultad de los centros y de los docentes, las programaciones didácticas resultantes suelen ser demasiado convencionales y se decantan por lo conocido y lo repetido. En el bloque de juegos y deportes ocurre lo mismo, pues los deportes más conocidos, más practicados, los que más repercusión tienen en los medios de comunicación, los denominados “deportes de masas”, son los que más se repiten y se practican en los centros educativos (Borrego et al., 2015; CSD, 2011; García-Cantó & García-Soler, 2015), frenando y paso y práctica de otros deportes menos convencionales o alternativos pero, no por eso, menos atractivos, educativos y amenos para el alumnado (Arufe, 2016).

Muchos docentes se aprovechan del estatus de estos deportes de masas, más mediatizados, para seguir ganando espacio en la Educación Física escolar relegando, a un segundo nivel, la innovación educativa tan necesaria en este ámbito, observando una necesidad clara de poder ver y poner en práctica otras propuestas diferentes, novedosas, para abandonar esa rutina didáctica a la que hacen referencia autores como Peire y Estrada (2015).

El deporte actúa como elemento formativo, que es uno de sus valores más importantes (Corrales, 2010), pero con las propuestas deportivas actuales no se aprovecha su potencial al máximo. En comparación con estos deportes de masas, las propuestas basadas en deportes alternativos promueven mejor ciertos valores como el respeto, la relación con los compañeros y otros (Robles-Rodríguez, Abad-Robles, Fuentes-Guerra, & Benito-Peinado, 2017). Así, sería necesario plantearse seriamente la inclusión de nuevos deportes que complementen la oferta habitual y tradicional que se lleva a cabo en los centros, valorando además aspectos como que no se requiera de espacios de práctica y materiales de uso especialmente costosos.

En este sentido, los deportes alternativos se muestran como una opción realmente interesante para su implementación en el área de Educación Física Escolar, pues son un excelente medio para el trabajo de diferentes aspectos del desarrollo del niño, desde la condición física hasta infinidad de valores positivos o aspectos cognitivos, constituyendo además una interesante fuente de motivación para el alumnado que no disfruta de la práctica de los denominados deportes convencionales (Aromando, 2013; Arufe, 2016; Fierro, Haro, & García, 2016).

El currículum de la Educación Primaria en Galicia viene determinado en el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre (DOG 171, de 9 de septiembre de 2014), desarrollado en el marco de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria a nivel estatal. Esta legislación en el área de Educación Física trata el bloque de “juegos y deportes” (bloque 6) otorgando una gran importancia al juego dentro del currículum (Muñoz, 2014) y, también, dándole libertad a los propios docentes especialistas en Educación Física para la elección de una u otra modalidad deportiva, siempre que se emplee como medio para alcanzar los objetivos propuestos. Como afirman Méndez, Fernández-Río, Méndez y Prieto (2015a), el currículum no afecta a una actividad deportiva determinada en los centros; las referencias que se puedan hacer al deporte o las actividades deportivas, o a su iniciación, son limitadas y poco concisas.

El currículum en este Bloque 6 de juegos y deportes en el área de Educación Física no realiza especificaciones de modalidades deportivas concretas, tan sólo orienta sobre su metodología. Según Martín, Romero-Martín y Chivite (2015) en muchos casos se recurre a un modelo conceptual que promueve el trabajo teórico para llegar a los procesos prácticos marcados por la competitividad y la eficiencia del alumnado, creando una diferencia entre los que logren o no un objetivo. Esto da a entender que la elección de la actividad deportiva a realizar es de libre elección por el maestro/a especialista en Educación Física, siempre que no se aleje del marco legislativo.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar el tratamiento que los docentes hacen del bloque 6 (juegos y deportes) del currículum de Educación Física en la Educación Primaria de Galicia (Decreto 105/2014), conociendo la percepción del alumnado para valorar la pertinencia de la inclusión de nuevas propuestas de deportes alternativos, minoritarios o novedosos para el alumnado.

2. MÉTODO.

2.1. DISEÑO.

Se trata de un estudio de caso, que nos ayuda a contextualizar nuestro objeto de estudio, apreciando una visión más real y profunda del fenómeno, así como reflejar la peculiaridad y particularidad de una realidad concreta (Álvarez & San Fabián, 2012); y de carácter descriptivo, en el que no se interviene ni manipula el factor de estudio, observando y describiendo lo que ocurre en condiciones naturales, en la realidad (Aguirre & Jaramillo, 2015).

2.2. MUESTRA.

Participan en el estudio los maestros/as especialistas en Educación Física (2 maestras y 3 maestros, con experiencia de entre 8 y 23 años) de los cuatro centros de Educación Primaria (2 públicos y 2 concertados) de una localidad costera de la provincia de A Coruña (Galicia-España). Para conocer la percepción del alumnado sobre el objeto de estudio, se selecciona el alumnado de 5º y 6º curso de estos centros educativos, cuya muestra total es n=272. Finalmente participan en el estudio 271 alumnos (99,63% de la muestra total), de los cuales 138 son niños y 133 son niñas, con una media de edad de 11,50 años, distribuidos según los siguientes cursos: 66 niños y 70 niñas de 5º curso (todos con 11 años cumplidos) y 72 niños y 63 niñas de 6º curso (todos con 12 años cumplidos).

2.3. INSTRUMENTO.

Se emplea un cuestionario *Ad Hoc* (no validado) como herramienta para la obtención de datos (Flick, 2015), uno para los docentes (ver anexo 1) y otro para el alumnado (ver anexo 2). El cuestionario para el alumnado consta de 18 ítems, estructurados en 5 partes:

- Primera parte. Cuestiones referentes a datos personales del alumnado (edad, sexo...): 2 preguntas.
- Segunda parte. Cuestiones relacionadas con los deportes que practican fuera del ámbito escolar (5 preguntas).
- Tercera parte. Cuestiones sobre los deportes que se realizan en el centro educativo, tanto en los recreos como en la asignatura de Educación Física (4 preguntas).
- Cuarta parte. Cuestiones relacionadas con la percepción del alumnado sobre los deportes practicados en la asignatura de Educación Física y a su variedad (4 preguntas).
- Quinta parte. Cuestiones sobre el grado de interés y conocimiento de diferentes deportes o actividades deportivas (3 preguntas).

El cuestionario de los docentes consta de 16 ítems, dividido en 5 partes:

- Primera parte. Cuestiones referentes a datos personales de los docentes (3 preguntas).
- Segunda parte. Cuestiones relacionadas con los deportes seleccionados por ellos para sus clases y la opinión sobre esa elección y la de los centros (3 preguntas).
- Tercera parte. Cuestiones sobre su capacitación como docente y su formación actual (3 preguntas).
- Cuarta parte. Cuestiones relacionadas con el material deportivo e instalaciones disponibles en el centro educativo (3 preguntas).
- Quinta parte. Cuestiones relacionadas con el conocimiento de distintos deportes, los deportes alternativos y su capacitación para ponerlos en práctica en el centro (4 preguntas).

2.4. PROCEDIMIENTO.

Tras la elaboración del cuestionario y su correspondiente revisión, se sigue este procedimiento:

- Se informa a la dirección de los centros y a los docentes especialistas en Educación Física sobre el propósito del estudio; se solicita autorización y la colaboración para la realización de los cuestionarios.
- Se informa a las familias del alumnado del propósito del estudio y se solicita autorización para que niños y niñas cubran el cuestionario, informando en todo momento del anonimato de las respuestas.
- Los cuestionarios se cubren en el propio centro educativo.
- Se recogen los cuestionarios y se procede con el tratamiento de la información, utilizando la hoja de cálculo del paquete Office.

3. RESULTADOS.

3.1. DEL ALUMNADO.

En referencia a la práctica deportiva fuera de la escuela, del 87,5% del alumnado afirmó practicar algún deporte en horario extraescolar, mientras que el 12,5% contestó negativamente a este ítem, no registrando diferencias significativas en los resultados en base al género de los participantes. En cuanto al tipo de deportes que practican (ver figura 1), si se aprecian diferencias entre niños y niñas, ya que mientras ellas se inclinan por actividades más artísticas, como el baile (46,6%), ellos tienden más a deportes modernos y de masas, como es el caso del fútbol (58,7%).

En cuanto a los días de la semana y horas diarias que practican deporte, destaca la práctica regular durante toda la semana, de 1 o 2 días hasta los 5 días de la semana, con porcentajes similares (ver tabla 1), y el tiempo dedicado cada uno de esos días oscila entre 1 y 2 horas diarias (78,5%).

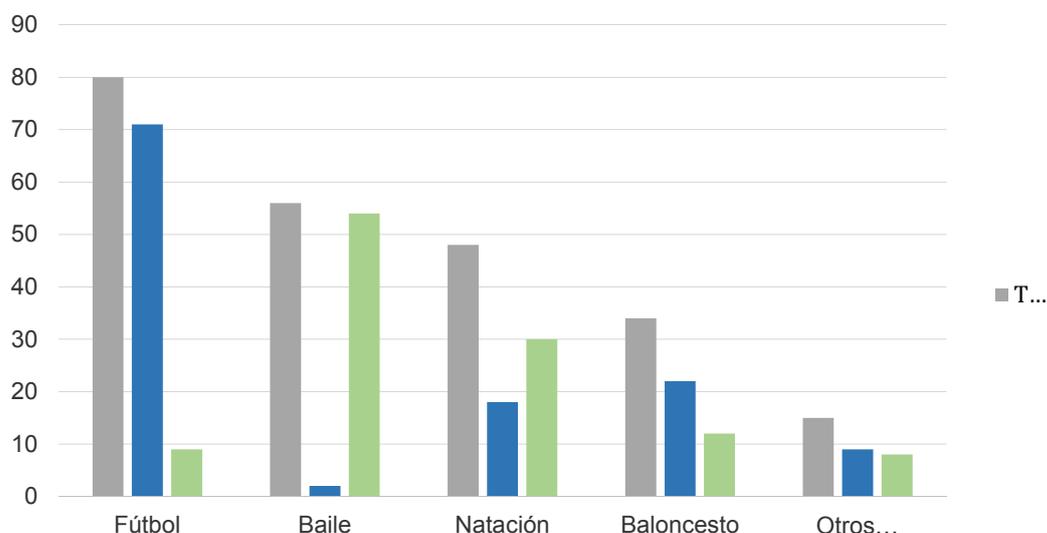


Figura 1. Deportes que el alumnado practica en horario extraescolar.

Tabla 1.

Frecuencia con la que el alumnado practica deporte (a la semana y al día).

Días	Nº de alumnos	% total	Tiempo	Nº de alumnos	% total
1 o 2	70	29,5%	30 min	9	3,8%
3	64	27%	1 h	106	44,7%
4	44	18,6%	2 h	80	33,8%
5 o más	59	24,9%	2 h o más	42	17,7%

Durante el recreo, el 69,4% del alumnado indica que practican algún deporte en el centro educativo, frente al 30,6% que indican lo contrario. Es preciso mencionar que en los recreos son las niñas las que menos deporte practican, ya que del 30,6% que dicen no practicar deporte en el recreo, el 20,3% son niñas. Las actividades y deportes practicados durante el recreo están más relacionadas con los deportes de masas como el fútbol (88,2% en el caso de los niños) o de índole artístico, como el baile (35,9% en caso de las niñas) (ver figura 2).

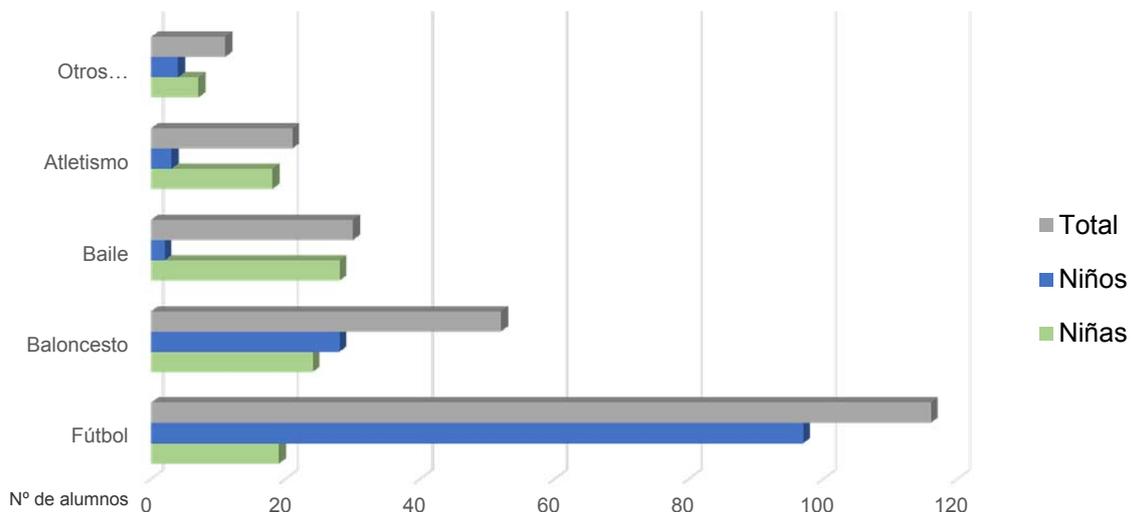


Figura 2. Deportes practicados por el alumnado en el recreo.

En relación con el material deportivo disponible en el centro educativo, el 98,2% del alumnado opina que cuentan con el material suficiente para realizar diferentes deportes durante el recreo y en la asignatura de Educación Física. Y, en esta materia, los deportes que el alumnado considera que practica con más asiduidad son, sobre todo, deportes de equipo (con excepción del bádminton). Destaca que los deportes más practicados son el fútbol y el baloncesto, seguidos de dos deportes menos convencionales, pero, en este caso, con alta presencia en las sesiones de Educación Física, como son el bádminton y el floorball (ver figura 3). En este sentido, no se aprecian diferencias significativas entre niños y niñas.

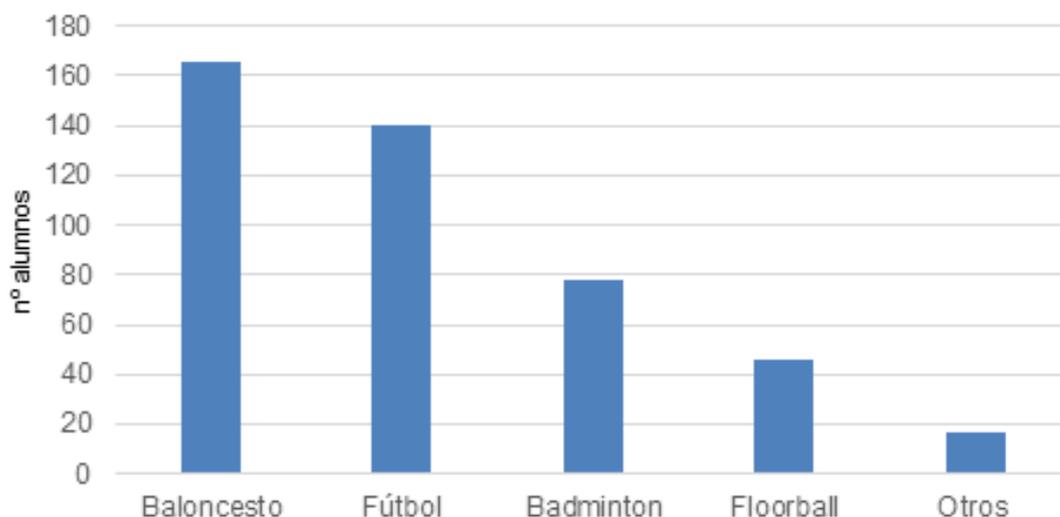


Figura 3. Deportes más practicados por el alumnado en la asignatura de Educación Física.

Con respecto a si el alumnado descubre nuevos deportes durante las clases de Educación Física en el colegio y que no conocían anteriormente, el 35,1% afirma que no descubren nada nuevo, mientras que el 64,9% opinan que sí conocen deportes novedosos, como son el balonkorf, ultimate frisbee o el floorball (ver figura 4). Como en el ítem anterior, tampoco se aprecian diferencias significativas entre niñas y niños.

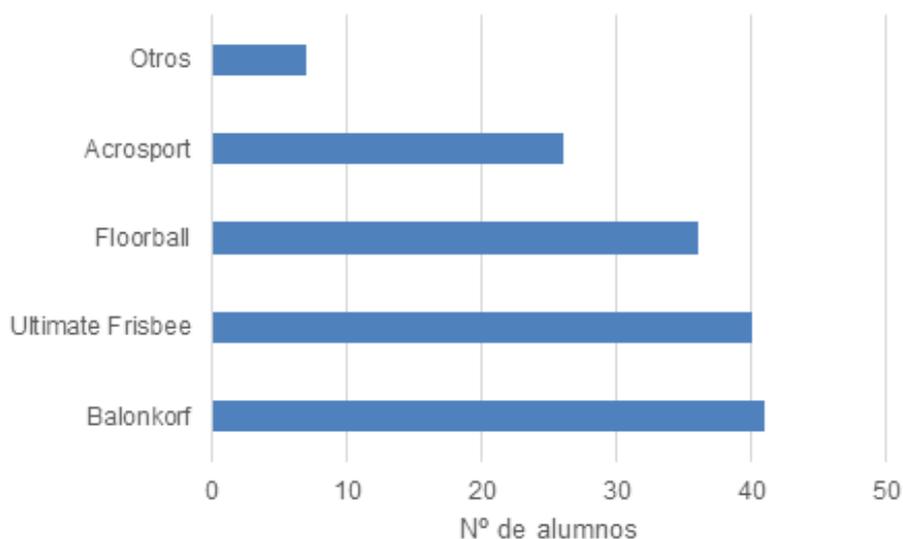


Figura 4. Deportes que descubre el alumnado por primera vez en las clases de Educación Física.

Al 68,6% del alumnado le gustaría practicar una mayor variedad de deportes en las clases de Educación Física propuestas por el docente especialista en la materia, aunque el 31,4% afirmaron que no es algo que les preocupa, ya que están conformes con los deportes que practican actualmente en las clases. El alumnado que contestó afirmativamente a este ítem expresó como motivos, entre otros (ver tabla 2), por curiosidad y divertimento.

Tabla 2.

Razones por las que el alumnado desea realizar y practicar otros deportes en las clases de Educación Física.

Razones	Nº de alumnos	% total
Para conocer nuevos deportes	58	31,2%
Porque es divertido	44	23,7%
Para probar nuevos deportes	33	17,7%
Porque es repetitivo y aburrido	31	16,7%
Para hacer más deporte	13	7%
Para ser mejor deportista	5	2,7%
Por falta de tiempo fuera de la escuela	2	1%

Se cuestionó también al alumnado por los deportes que les gustaría practicar en el centro, tanto en las clases de Educación Física como en el recreo. Los que mejor acogida tuvieron fueron el parkour, la natación o los juegos tradicionales, como el caso del juego de los bolos (ver figura 5). En este caso, podemos observar como los niños se decantan por deportes como el parkour (38,4%), el boxeo (31,4%) y la esgrima (31%), mientras que las niñas se inclinan más por deportes de menos contacto y riesgo como el patinaje (33,9%), la natación (33,6%) o el piragüismo (28,4%), entre otros (ver figura 5).

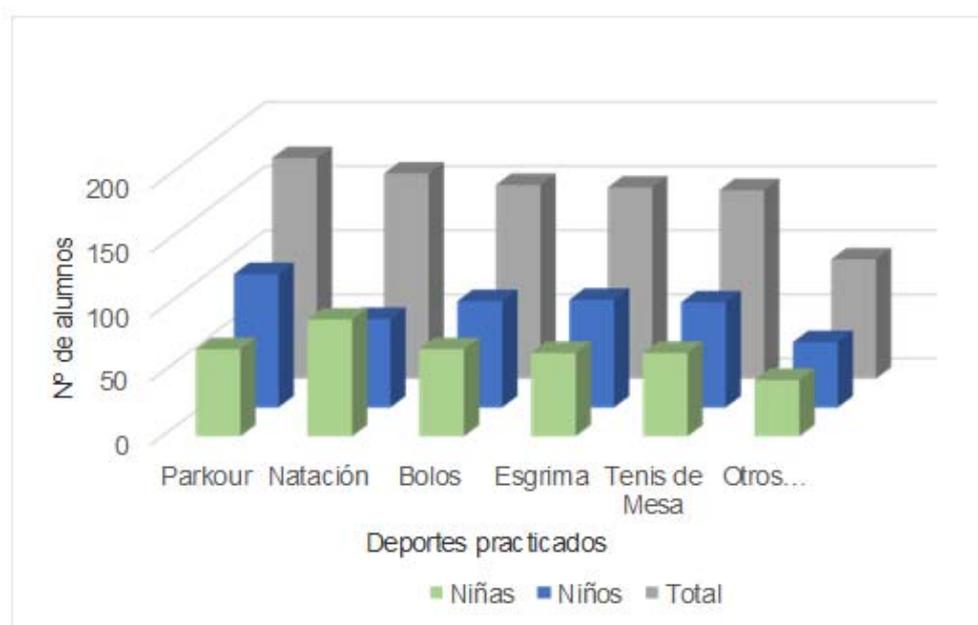


Figura 5. Deportes que más interés generan en el alumnado para su práctica en el centro educativo.

En relación con el conocimiento que el alumnado tiene sobre los deportes que se mostraban en una lista (28 modalidades deportivas) en el cuestionario, los resultados fueron muy positivos, como se puede observar en la tabla 3. A pesar del buen grado de conocimiento de los deportes mostrados, el 42,8% del alumnado añadieron otros deportes a la lista, como fueron los ejemplos de paddlesurf, paintball o baile (ver figura 6).

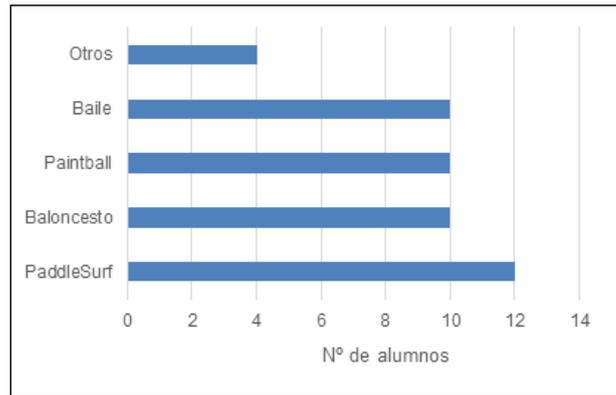


Figura 6. Deportes sugeridos por el alumnado.

Tabla 3.
Grado de conocimiento de una lista de 28 deportes.

Razones	Nº de alumnos	% total
Todos	8	3%
Casi todos	151	55,7%
La mitad	60	22,1%
Pocos	50	18,5%
Ninguno	2	0,7%

3.2. DE LOS DOCENTES.

Los docentes participantes en el estudio muestran diversidad de opiniones sobre cuáles son los deportes o actividades deportivas que tienen más peso en su programación de aula; aun así, todos destacan los deportes alternativos y un deporte colectivo conocido, como en este caso, el baloncesto, uno de los deportes más practicados en la localidad analizada (ver figura 7). Asimismo, uno de los docentes reconoce que en su programación didáctica no tienen más peso unos deportes con respecto a otros, sino que su elección se basa en el ajuste al marco normativo (currículum) y por los condicionantes que muestran las instalaciones deportivas del centro educativo, el material deportivo disponible o las características del propio alumnado del centro (ver figura 8).

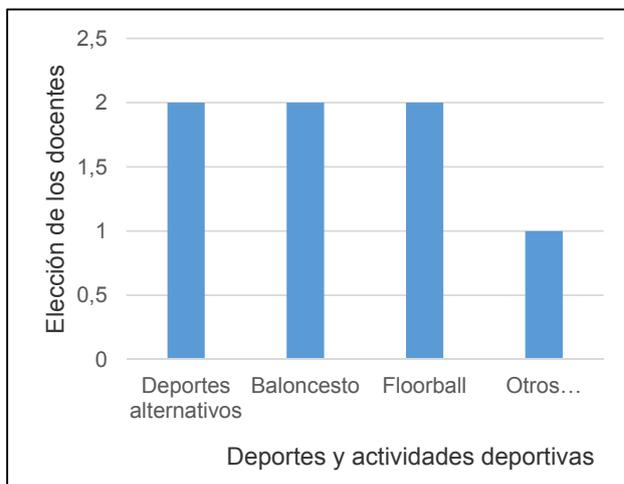


Figura 7. Deportes con más peso en la programación de aula

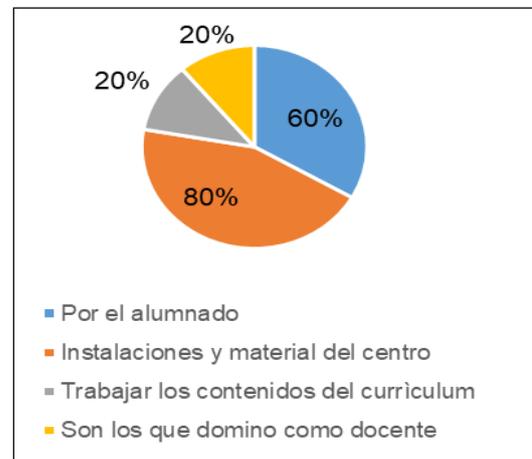


Figura 8. Motivos de selección para la programación de aula.

En la figura 9 podemos observar las razones que esgrimen los docentes de por qué en los centros educativos siempre se acaban ofertando las mismas actividades deportivas dentro de la asignatura de Educación Física. El 80% de los encuestados coinciden al afirmar que en la mayoría de los casos las razones tienen que ver con la falta de formación o de actualización del propio docente, por simple comodidad o por falta de material específico para proponer cambios para la realización de otros deportes.

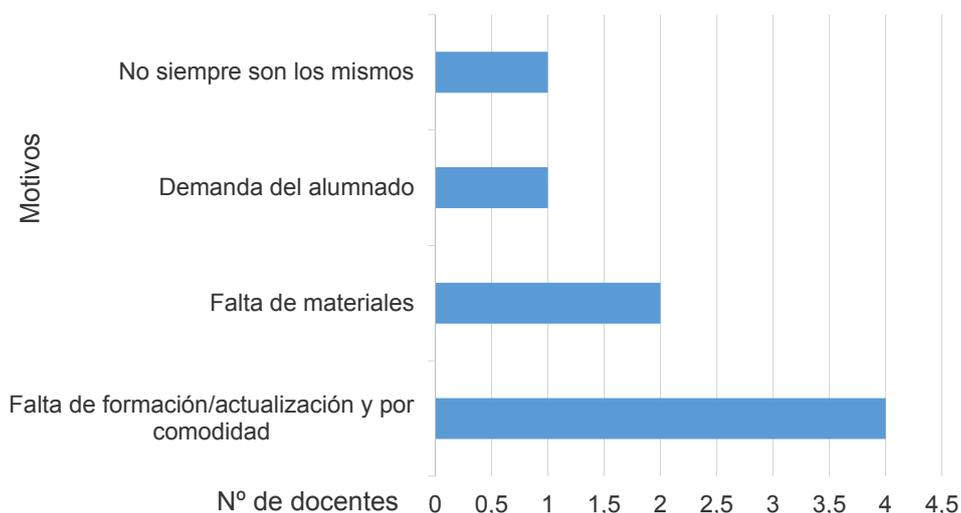


Figura 9. Motivos esgrimidos por los docentes para ofertar los mismos deportes en la materia de Educación Física.

Todos los docentes se sienten capacitados, en mayor o menor medida, para dar a conocer cualquier tipo de deporte o actividad deportiva al alumnado (el 60% está de acuerdo con esta afirmación y, el 40%, totalmente de acuerdo). Las razones por las que se sienten competentes para este cometido son porque consideran que tienen la formación suficiente para hacerlo, porque en caso de necesitar más formación pueden realizarla por su cuenta y actualizarse, o porque el nivel que se necesitaría en la etapa de Educación Primaria no comportaría un grado elevado de dificultad como para no poder desarrollarlo con garantías (ver tabla 4). En relación con esto, los docentes especialistas en Educación Física que participan en este estudio afirman estar al día de las nuevas alternativas deportivas que complementan la oferta habitual en los centros educativos (el 80% de ellos las ponen en práctica).

Tabla 4.

Razones por las cuales los docentes se sienten capacitados para poner en práctica nuevos deportes en el centro.

Razones	Nº de docentes	% total
Tengo formación suficiente	2	40%
Puedo actualizarme y buscar formación	2	40%
Por lo menos los aspectos teóricos a un nivel de iniciación	1	20%

En la tabla 5 se muestran las opiniones sobre las instalaciones del centro educativo y del material disponible para uso de la materia de Educación Física. Se observa que los docentes están satisfechos con el material del que disponen para trabajar con el alumnado, valorando incluso positivamente la posibilidad de elaborar material propio en colaboración con el alumnado (para la práctica de ciertos deportes alternativos o juegos populares y tradicionales). Asimismo, consideran que las instalaciones deportivas disponibles cumplen perfectamente con su cometido y son buenas/excelentes para la práctica deportiva.

Tabla 5.
Opinión de los docentes sobre el material deportivo e instalaciones del centro educativo.

Opinión	Material deportivo del centro es suficiente	% Total	Posibilidad de elaboración material	% Total	Instalaciones del centro son buenas	% Total
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%
En desacuerdo	1	20%	2	40%	0	0%
De acuerdo	2	40%	2	40%	2	40%
Totalmente de acuerdo	2	40%	1	20%	3	60%

Cuestionados por los deportes que podrían desarrollar en sus sesiones de Educación Física, los docentes marcaron sobre una lista de 28 deportes (tradicionales, convencionales y alternativos) aquellos en los que se sienten más capacitados para realizarlos con el alumnado, resultado más elegidos los deportes más conocidos (balonmano, atletismo, bádminton....) y, en último lugar, aquellos deportes o actividades novedosas que están irrumpiendo en el ámbito educativo (parkour, goalball, softball...) (ver tabla 6).

Tabla 6.
Deportes para los que los docentes se sienten más competentes para desarrollar con el alumnado.

5 elecciones	4 elecciones	3 elecciones	2 elecciones	1 elección	0 elecciones
Atletismo, Balonmano, Bádminton, Bolos, Natación, Petanca, Ultimate Frisbee	Beisball, Floorball, Tenis de mesa	Boxeo, Ciclismo, Korfball, Patinaje, Piragüismo, Remo, Kinball	Parkour, Slackline, Goalball, Disc Golf	Críquet, Lacrosse, Softball, Esgrima	Tripela

En relación con la posibilidad de realizar una propuesta didáctica basada en deportes alternativos, la mayoría de los docentes (80%) mostraron una actitud positiva al respecto y, entre las razones que exponían, destacan las respuestas relacionadas con la facilidad de aprendizaje de este tipo de deportes y la formación en valores que proporciona su práctica. Asimismo, constituyen una alternativa a los deportes de masas, en su mayoría ya practicados de forma intensiva en horario extraescolar, y su novedad puede ser aprovechada como fuente de motivación para el alumnado en las sesiones de Educación Física escolar (ver tabla 7).

Tabla 7.

Razones mostradas por los docentes para la inclusión de los deportes alternativos en las sesiones de Educación Física.

Razones	Respuesta de los docentes	% Total
Fácil aprendizaje	2	20%
Coeducación y valores	3	30%
Me interesan y me formé en este sentido	2	20%
Alternativa a los deportes de masas	1	10%
Buena actitud por parte del alumnado	1	10%
Los deportes tradicionales, populares y predeportivos también son importantes	1	10%

4. DISCUSIÓN.

La importancia de la práctica de actividad física y deporte queda reflejada en este estudio y en los hábitos del alumnado participante, pues nueve de cada diez niños y niñas practican algún deporte fuera del centro educativo, entre los que destacan los deportes colectivos más convencionales (como el fútbol, baloncesto o natación) o el baile, actividad de índole más artística por el que se inclinan más las niñas. Estudios como los de Chacón, Arufe, Espejo, Cachón, Zurita y Castro (2017) o Reverter, Plaza, Jové y Hernández (2014) coinciden con estos resultados, aunque en el primero de ellos se obtuvieron mejores resultados en deportes de raqueta y otros deportes acuáticos.

La elección de estos deportes por parte de niños y niñas se debe principalmente a una motivación relacionada con el componente lúdico de estas actividades deportivas, por encima de otras motivaciones relacionadas con el cuidado de la salud o de la imagen corporal, como recogen los estudios de Granda, Montilla, Barbero, Mingorance y Alemany (2010) y de Isoma, Rial y Vaquero-Cristóbal (2014). El estudio de Otero, Carmona, Albornoz, Calvo y Díaz (2014) revela que los deportes de invasión (los de mayor predicamento en la sociedad española, como el baloncesto, el fútbol o el balonmano) son los que centran la atención de la Educación Física en el contexto escolar, siendo estos los contenidos favoritos para el alumnado (Gutiérrez, Pilsa & Torres, 2007; Pinto, 2007).

Los participantes en este estudio también realizan una importante práctica deportiva durante el recreo, en porcentajes mucho mayores que los registrados en el estudio de Rodríguez, García-Cantó, Sánchez y López-Miñarro (2014), destacando sobremanera el fútbol en caso de niños (al igual que se registra en los estudios de Pinto, 2007) pero, también, en porcentajes elevados, de niñas, aunque sus preferencias se orientan más a la práctica del baloncesto o a juegos de comba, por ejemplo.

En la asignatura de Educación Física, en el bloque de juegos y deportes, el alumnado se encuentra con una oferta en la que destaca la práctica del fútbol y el baloncesto, al igual que refleja en los estudios de Otero et al. (2014) en Educación Primaria; o de Robles, Giménez y Abad (2010) en el contexto de Educación Secundaria, etapa esta última que Robles (2009) destaca como idónea para el trabajo del deporte (teniendo en cuenta los principios de la iniciación deportiva) y que los contenidos referentes a los deportes colectivos son los que más se trabajan en las clases de Educación Física en secundaria, datos similares también reflejados en los estudios de Gutiérrez et al. (2007), Ureña, Alarcón y Ureña (2009) y Zabala,

Viciana y Lozano (2002). De todas formas, observamos cómo se van integrando en la programación de los docentes los deportes menos convencionales como el floorball, korfbal o parkour. Al alumnado le atraen estas nuevas propuestas, por su carácter novedoso, aspecto que influye en su motivación para realizar la actividad, escapando de los deportes que curso tras curso se repiten y que llegan a ser aburridos y, a la vez, desmotivadores para el alumnado, como así lo refleja el estudio de Fierro et al. (2016).

En la etapa de Educación Primaria, de los seis bloques del currículum para la materia de Educación Física, en el bloque que más contenidos se trabajan es en el bloque 6, de juegos y deportes, como así lo muestran los estudios de Méndez, Fernández-Río, Méndez y Prieto (2015b) o de Ureña et al. (2009) y Zabala et al. (2002) para la etapa de secundaria, lo que nos da una idea de la importancia que los docentes especialistas en Educación Física otorgan a este bloque de contenidos del currículum. Otero et al. (2014) señalan que los maestros de Educación Física (en primaria) dedican gran parte de su programación a la enseñanza de los deportes de invasión (fútbol, baloncesto...), llegando a la utilización de hasta el 40% de este tipo de contenidos en la programación anual, un porcentaje muy alto si consideramos la gran diversidad de contenidos que conforman el currículum oficial del área de Educación Física en Educación Primaria, por mucho que Giménez (2000) o Velázquez (2003) afirmen que la edad ideal para la iniciación deportiva se sitúe entre los 6 y 8 años.

Nos encontramos en este estudio con que predominan los deportes convencionales y de equipo, al igual que los trabajos de Otero et al. (2014) o de Robles, Giménez, Abad, y Robles, (2015), aunque los deportes menos convencionales o alternativos también empiezan a coger un peso importante en las programaciones didácticas, ya que el propio marco curricular otorga cierta libertad de elección al propio docente en función de los objetivos a perseguir.

Los docentes muestran su punto de vista acerca de la repetición constante de los mismos deportes en las programaciones deportivas en los centros educativos. La mayoría expresan que se debe a su falta de formación y actualización ante las nuevas alternativas que se van incorporando al ámbito de la Educación Física escolar o la falta de material específico para estos nuevos deportes en los centros, aspectos señalados también por Lara y Cachón (2010) y Robles et al. (2015). De todas formas, en general, los docentes están satisfechos con el material del que disponen para sus clases y valoran positivamente la opción del material autoconstruido, en colaboración con los niños y niñas, hecho que provoca que el propio alumnado se sienta protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que el valor que tenga este material para ellos sea superior al otro, ayudando a mantenerlo en mejor estado con el paso del tiempo (Méndez-Giménez, Martínez-Maseda, & Fernández-Río, 2010; Méndez-Giménez, Martínez, & Valverde-Pérez, 2016).

La inclusión de los deportes alternativos en la programación de aula de los docentes es valorada de una forma muy positiva, por su transmisión de valores, empleo de material novedoso, participación del alumnado o abstracción del componente competitivo (Hernández, 2007; Requena, 2008). Aspectos como estos, hacen que cada vez más nos encontremos con propuestas didácticas enfocadas a la práctica de deportes menos habituales, como pueden ser las de Hernández y

Villalba (2011), Montiel (2016), Pérez, Boñas, Meseguer, López y García (2013) o Ruíz-Sanchís, Ros y Bastida (2014; 2015).

5. CONCLUSIONES.

La introducción en el ámbito educativo de los deportes alternativos y prácticas físico-deportivas menos convencionales deben formar parte importante de la programación didáctica del maestro/a especialista en Educación Física, y su presencia debe seguir aumentando progresivamente hasta que se produzca un equilibrio entre aquellas propuestas más convencionales y habituales y las novedosas e innovadoras, con el fin de crear una Educación Física más amplia y con múltiples opciones para el docente y los discentes.

Los valores que los deportes alternativos transmiten a las aulas de Educación Física son los que el maestro/a debe perseguir con su labor docente, pues este tipo de actividades son homogéneas y favorecen la coeducación, aspectos de especial relevancia en la educación y sociedad actual. Valores como la igualdad de oportunidades, la cooperación y la participación son la mejor carta de presentación para pensar en su práctica habitual en las aulas.

La formación de los maestros/as especialistas en Educación Física, condicionada por los actuales planes de estudio del grado universitario correspondiente, a veces es insuficiente para atender a la creciente variedad de alternativas y novedades que se presentan actualmente en el ámbito de la Educación Física y el deporte, un mundo en constante mejora y evolución (Rodríguez, Mato, & Pereira, 2016). Los planes de formación continua, reciclaje profesional y la autoformación tienen que formar parte ineludiblemente de la agenda del profesional de la Educación Física, siempre con vistas a mejorar el acto educativo y la formación integral del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguirre, J.C., & Jaramillo, L.G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta Moebio*, 53, 175-189.

Álvarez, C., & San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12.

Aromando, M.D. (2013). *Los deportes alternativos en la escuela*. X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de la Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Arufe, V. (2016). *Deportes alternativos para Educación Física* (página web). Disponible en <https://www.victorarufe.com/2016/05/07/5-deportes-alternativos-para-educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica/>

Borrego, F.J., Carrillo, A.B., & Díaz, A. (2015). Análisis descriptivo de la práctica físico-deportiva e intereses de práctica en escolares de 5º y 6º de primaria. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 4 (1), 23-28.

Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10 (4), 6-20.

Chacón, R., Arufe, V., Espejo, T., Cachón, J., Zurita, F., & Castro, D. (2017). Práctica físico-deportiva, actividades de ocio y concepción sobre la Educación Física en escolares de A Coruña. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 164-167.

Chiva, O., & Hernando, C. (2014). Origen, evolución y actualidad del hecho deportivo. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 6 (31), 21-34.

Consejo Superior de Deportes (CSD) (2011). *Estudio de los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Madrid: Consejo Superior de Deportes (Subdirección General de Promoción Deportiva y Deporte Paralímpico).

Corrales, A.R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 1 (4), 23-36.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG nº171, de 9 de setiembre de 2014, pp. 37406-38087).

Fierro, S., Haro, A., & García, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6, 40-48.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García-Cantó, E., & García-Soler, S. (2015). Preferencias deportivas y tiempo de práctica en escolares de 10 a 12 años de la Región de Murcia. *Revista Trances*, 7 (6), 823-834.

Giménez, J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

Granda, J., Montilla, M., Barbero, J.C., Mingorance, A., & Alemany, I. (2010). Frecuencia de práctica y motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10-12 años de Melilla. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 21 (6), 280-296.

Gutiérrez, M., Pilsa, C., & Torres, E. (2007). Perfil de la Educación Física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (8), 39-52.

Hernández, A.J., & Villalba, M.E. (2011). Un nuevo juego para las clases de Educación Física: "El pica-pong". *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 2 (9), 27-31.

Hernández, J.M. (2007). El valor pedagógico de los deportes alternativos. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 114, p.1. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd114/el-valor-pedagogico-de-los-deportes-alternativos.htm>

Isoma, M., Rial, A., & Vaquero-Cristóbal, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 80-84.

Lara, A.J., & Cachón, J. (2010). *Kinball: Los deportes alternativos en la formación del/la docente de Educación Física*. En 'CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010'. Girona, 3-6 febrero de 2010. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3001/491.pdf?sequence=1>.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre, pp. 97858-97921.

López-Pastor, V.M., & Gea-Fernández, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 38 (10), 245-270.

Martín, J., Romero-Martín, M.R., & Chivite, M. (2015). La Educación Física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51.

Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez, A., & Prieto, J.A. (2015a). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 15-20.

Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez, A. & Prieto, J.A. (2015b). Estudio sobre las variables que influyen en el desarrollo de los contenidos en educación física en primaria en el Principado de Asturias. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 104-109.

Méndez-Giménez, A., Martínez, D., & Valverde-Pérez, J.J. (2016). Valoración del alumnado y profesorado del material convencional y auto-construido: estudio longitudinal de diseño cruzado en Educación Deportiva. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 20-25.

Méndez-Giménez, A., Martínez-Maseda, J., & Fernández-Río (2010). *Impacto de los materiales autoconstruidos sobre la diversión, aprendizaje, satisfacción, motivación y expectativas del alumnado de Primaria en la enseñanza del paladós*. En 'Congreso de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP)'. A Coruña: AIESEP.

Montiel, F.J. (2016). Propuesta de unidad formativa. Rugby tag: Integración del rugby en Educación Primaria. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 7 (38), 87-102.

Muñoz, J.C. (2014). El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE. Análisis del Real Decreto 126/2014. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 27 (5), 24-39.

Otero, F.M., Carmona, J., Albornoz, M., Calvo, A., & Díaz, J.A. (2014). Metodología de enseñanza de los deportes de invasión en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53), 69-87.

Peire, T., & Estrada, J. (2015). Innovación en la Educación Física y en el deporte escolar: métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 11 (2), 223-224.

Pérez, J.J., Botías, J., Meseguer, G., López, C., & García, E. (2013). Desarrollo de las capacidades coordinativas a través del juego: parkour. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 4 (20), 56-66.

Pinto, A. (2007). Tendencias lúdicas y deportivas de los niños y niñas de primaria: un estudio en la provincia de Ciudad Real. Tesis de doctorado. Departamento de Educación Física: Universidad de Castilla-La Mancha.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.

Requena, O. (2008). Juegos alternativos en Educación Física: Flag football. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa*, 4, 1-10.

Reverter, J., Plaza, D., Jové, M.C., & Hernández, V. (2014). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria: el caso de Torrevieja (Alicante). *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 48-52.

Robles, J. (2009). Tratamiento del deporte dentro del área de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva. Tesis de doctorado. Departamento de Expresión Corporal: Universidad de Huelva.

Robles, J., Giménez, F.J., & Abad, M.T. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 5-8.

Robles, J., Giménez, F.J., Abad, M.T., & Robles, A. (2015). El desarrollo curricular del deporte según la percepción del profesorado desde una perspectiva cualitativa. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 98-104.

Robles-Rodríguez, J., Abad-Robles, M.T., Fuentes-Guerra, J.G., & Benito-Peinado, P. (2017). Los deportes adaptados como contribución a la educación en valores y a la mejora de las habilidades motrices: la opinión de los alumnos de Bachillerato. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 140-144.

Rodríguez, J.E., Mato, J.A., & Pereira, M.C. (2016). Análisis de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos en Educación Primaria y propuestas didácticas innovadoras. *Sportis, Scientific Technical Journal*, 2 (2), 303-323.

Rodríguez, P.L., García-Cantó, E., Sánchez, C., & López-Miñarro, P.A. (2014). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25, 65-76.

Ruiz-Sanchis, L., Ros, C., & Bastida, A.I. (2014). Elaboración del florete para la esgrima en la Educación Física. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 6 (31), 55-65.

Ruiz-Sanchis, L., Ros, C., & Bastida, A.I. (2015). Tratamiento metodológico de la esgrima en las aulas de EF. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 6 (35), 141-151.

Ureña, N., Alarcón, F., & Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria. Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 9-15.

Usabiaga, O., & Martos i García, D. (2012). La tradición lúdica en el currículum educativo. Los juegos y deportes de pelota en Educación Física: una propuesta comprensiva. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 107, 31-40.

Velázquez, R. (2003). Sobre la edad apropiada para el comienzo de la práctica deportiva. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 57, p.1. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd57/edad.htm>

Zabala, M., Viciano, J., & Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la Educación Física en la E.S.O. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 48, p.1. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd48/eso1.htm>

Anexo I. Cuestionario para el docente.

*En este test nos centraremos en los contenidos para 5º y 6º de Educación Primaria

Sexo: Hombre Mujer Edad: Años de experiencia laboral:

- En su programación anual, ¿cuáles son los deportes que más peso tienen?
¿Cuáles son los motivos por los que elige estos deportes y no otros?

- ¿Cuáles cree usted que son las razones por las que los centros educativos ofrecen siempre o casi siempre los mismos deportes?

- A nivel personal, ¿se siente capacitado para dar a conocer a su alumnado cualquier tipo de deporte? Elija la opción y razone su respuesta.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

Razones: _____

- ¿Está usted al día respecto a las nuevas alternativas deportivas que complementan la oferta habitual o tradicional que se suelen ofrecer en los centros educativos en la materia de Educación Física?

Sí, y las pongo en práctica Sí, pero no las aplico No, pero me gustaría No, no tengo interés al respecto

- En su opinión, ¿el material deportivo del que dispone en el centro para sus clases es suficiente?

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

¿Ha considerado la posibilidad de elaboración de materiales deportivos por su parte o por la de su alumnado mediante el reciclaje y la reutilización?

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

- En su opinión, ¿considera que el centro tiene buenas instalaciones y espacios para la práctica de la mayoría de los deportes?

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

-De la siguiente lista de deportes, marque todos aquellos que conozca o se vea capacitado para su enseñanza en el colegio (puede seleccionar varios):

- | | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Atletismo | <input type="checkbox"/> Korfball | <input type="checkbox"/> Petanca | <input type="checkbox"/> Kinball |
| <input type="checkbox"/> Balonmano | <input type="checkbox"/> Críquet | <input type="checkbox"/> Piragüismo | <input type="checkbox"/> Tchoukball |
| <input type="checkbox"/> Bádminton | <input type="checkbox"/> Floorball | <input type="checkbox"/> Remo | <input type="checkbox"/> Tripela |
| <input type="checkbox"/> Béisbol | <input type="checkbox"/> Lacrosse | <input type="checkbox"/> Rugby | <input type="checkbox"/> Slackline |
| <input type="checkbox"/> Bolos | <input type="checkbox"/> Natación | <input type="checkbox"/> Softball | <input type="checkbox"/> Goalball |
| <input type="checkbox"/> Boxeo | <input type="checkbox"/> Parkour | <input type="checkbox"/> Tenis de mesa | <input type="checkbox"/> Disc Golf |
| <input type="checkbox"/> Ciclismo | <input type="checkbox"/> Patinaje | <input type="checkbox"/> Esgrima | <input type="checkbox"/> Ultimate Frisbee |

- Defina lo que considera usted como deporte alternativo (ponga ejemplos si lo cree necesario).

- ¿Se considera capaz para realizar una propuesta educativa basada en deportes alternativos? Elija la opción y razone su respuesta.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

Razones: _____

Anexo II. Cuestionario para el alumnado.

--Sexo: Hombre Mujer Edad: Curso: 5º primaria 6º primaria

- ¿Practicas algún deporte/s fuera de la escuela? SI NO

- Si tu respuesta es SI, indica cuál o cuáles son: _____
- Si tu respuesta es SI, ¿cuántos días a la semana lo/s practicas, aproximadamente?
 1 o 2 días 3 días 4 días 5 o más días
- Si tu respuesta es SI, ¿cuántos horas al día lo/s practicas, aproximadamente?
 30 minutos 1 hora 2 horas Más de 2 horas
- ¿Por qué practicas ese/s deporte/s?

- ¿Practicas algún deporte/s en la escuela durante el recreo? SI NO

- Si tu respuesta es SI, indica cuál o cuáles son: _____
- Tu escuela, ¿dispone de material deportivo para poder realizar diferentes deportes durante el recreo o durante las clases de Educación Física? SI NO

- En las clases de Educación Física, ¿qué deporte o deportes practicas?

- En las clases de Educación Física, ¿descubres deportes que no conocías? SI NO

- Si tu respuesta es SI, indica cuál o cuáles son: _____

- ¿Te gustaría practicar más variedad de deportes en las clases de Educación Física?

- SI NO
- Si tu respuesta es SI, explica por qué: _____

- De la siguiente lista de deportes, marca todos aquellos que te gustaría conocer o practicar (se pueden seleccionar varios...):

- | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Atletismo | <input type="checkbox"/> Korfball | <input type="checkbox"/> Petanca | <input type="checkbox"/> Kinball |
| <input type="checkbox"/> Balonmán | <input type="checkbox"/> Críquet | <input type="checkbox"/> Piragüismo | <input type="checkbox"/> Tchoukball |

- | | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bádminton | <input type="checkbox"/> Floorball | <input type="checkbox"/> Remo | <input type="checkbox"/> Tripela |
| <input type="checkbox"/> Béisbol | <input type="checkbox"/> Lacrosse | <input type="checkbox"/> Rugby | <input type="checkbox"/> Slackline |
| <input type="checkbox"/> Bolos | <input type="checkbox"/> Natación | <input type="checkbox"/> Softball | <input type="checkbox"/> Goalball |
| <input type="checkbox"/> Boxeo | <input type="checkbox"/> Parkour | <input type="checkbox"/> Tenis de mesa | <input type="checkbox"/> Disc Golf |
| <input type="checkbox"/> Ciclismo | <input type="checkbox"/> Patinaxe | <input type="checkbox"/> Esgrima | <input type="checkbox"/> Ultimate Frisbee |

- De la anterior lista de deportes, conozco... Todos (los 28)

Casi todos (entre 15 y 27) La mitad (14) Pocos (Entre 1 y 13) Ninguno (0)

- ¿Se te ocurre algún otro deporte que te gustaría conocer o practicar y no esté en la lista anterior? Indica cual/es: _____

Fecha de recepción: 8/6/2018
Fecha de aceptación: 2/9/2018



Revista Digital de Educación Física

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

PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA LA ENSEÑANZA DEL LANZAMIENTO DE LA PELOTA EN ATLETISMO

Víctor Torres Sánchez

Profesor Facultad de Cultura Física Guantánamo Cuba
Victorts@cug.co.cu

Concepción U. Naranjo Caboverde

Profesor Facultad de Cultura Física Guantánamo Cuba
concepcion@cug.co.cu

Georgina Ruiz Rousseaux

Profesor Facultad de Cultura Física Guantánamo Cuba
rouseeaux@cug.co.cu

RESUMEN

El atletismo constituye uno de los deportes priorizados en Cuba dada su destacada ubicación en diferentes certámenes, sin embargo, las modalidades de lanzamientos muestran un retroceso en los resultados. Para dar solución a dichas insuficiencias, se hace necesario un estudio sistemático desde la edad escolar en donde se propicia el desarrollo de habilidades motrices deportivas. La investigación se dirige a resolver las deficiencias presentes en la preparación técnica de niños del área de lanzamiento sin desatender la preparación física, aumentar el rendimiento deportivo y garantizar una carrera deportiva de éxitos. Este estudio se desarrolla en la Institución Deportiva de Base con una muestra de 10 atletas; se utilizan métodos teóricos y empíricos. Los principales resultados se concretan en la mejoría de las capacidades físicas que inciden en la asimilación de la técnica, de forma conjunta con la alternativa de ejercicios especiales aplicados en la enseñanza de la técnica del lanzamiento de la pelota de beisbol en niñas y niños de categoría escolar.

PALABRAS CLAVE:

Lanzamiento; ejercicios especiales; preparación técnica; preparación física.

INTRODUCCIÓN.

El atletismo en Cuba se favoreció con la participación masiva de la población a partir de la creación del Instituto Nacional de Deportes Educación Física y Recreación, el cual prioriza la atención de las actividades físico-deportivas con el objetivo de potenciar las capacidades físicas en la formación de los deportistas.

En diferentes certámenes internacionales, el atletismo logró ubicar el deporte cubano en un lugar privilegiado, en este sentido, los resultados de los lanzamientos alguna vez mostraron cierta estabilidad. Es por ello que, para lograr su sostenibilidad, es necesario desplegar un trabajo que se encamine a la formación y desarrollo de habilidades motrices deportivas desde la edad escolar.

En la provincia Guantánamo, existieron atletas como María Caridad Colon, Luís Mariano Delis, Yumileidis Cumba, Ovidio Trimiño, Alexis Paumier, Máximo Rigondiaux y Cleiber González, sin embargo, en la actualidad han disminuido los talentos para ser promovidos a la preselección de categorías superiores en el lanzamiento de la jabalina; es por ello que, el lanzamiento de la pelota, se convierte en una alternativa para iniciar el camino de este evento desde edades tempranas.

Lo anterior motivó realizar una investigación para determinar las insuficiencias que inciden en los resultados deportivos y el dominio técnico del lanzamiento de la pelota en la categoría 12- 13 años.

La investigación se desarrolló en una institución deportiva de base del municipio Guantánamo, se escogió una muestra conformada por 10 atletas seleccionados al azar que representa el 50%, cinco del sexo femenino y cinco del sexo masculino.

Para orientar la misma se utilizaron métodos teóricos: análisis-síntesis, histórico-lógico y sistémico estructural; los métodos empíricos: medición y observación y los métodos estadísticos: media, desviación estándar y coeficiente de variación.

1. DESARROLLO

En la actualidad existen criterios disímiles sobre cómo debe estructurarse el trabajo de preparación deportiva y de formación en las edades de iniciación deportiva; algunos profesores-entrenadores con el propósito de conseguir de forma precipitada rendimiento al máximo nivel, aceleran el proceso de entrenamiento en detrimento de algunas necesidades básicas de los escolares que repercute desfavorablemente en el desarrollo psíquico y fisiológico de los niños en etapas futuras.

Otros consideran que el organismo humano cuenta con enormes recursos de adaptación para asimilar altas cargas de trabajo y que por las exigencias que supone la actividad competitiva, es necesario preparar desde edades tempranas la mente y el carácter del futuro atleta.

La experiencia pedagógica que se presenta, toma como base estos fundamentos y tiene como esencia la comparación de los resultados alcanzados antes y después de aplicar ejercicios especiales con enfoque integrador, como alternativa metodológica para la enseñanza del lanzamiento de la pelota, teniendo en cuenta las particularidades de la técnica a través de pruebas físicas y valorar su efectividad como base para el dominio de la técnica del lanzamiento de la jabalina.

La primera prueba se aplicó al iniciar el programa de enseñanza (diagnóstico), la segunda se realizó 90 días después para un control parcial que permitió evaluar los resultados logrados y hacer las correcciones pertinentes. La prueba física controló el desarrollo de la rapidez, la fuerza rápida y la fuerza del tren superior; la prueba técnica evaluó ejercicios fundamentales para el dominio de la técnica del lanzamiento.

2. ANÁLISIS

2.1. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS FÍSICAS Y TÉCNICAS APLICADAS AL INICIO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA (DIAGNÓSTICO). EN EL SEXO MASCULINO.

Tabla 1.
Resultados de las pruebas realizadas en el primer test físico

Estadísticos	30m planos (seg)	Salto longitud sin carrera de impulso(m)	Lanzamiento bala (4kg) de frente por abajo (m)	Lanzamiento bala (4kg) de espalda (m)
X	4,3	2,02	9,74	9,32
DS	0,08	0,21	0,16	0,29
CV	1,95	10,39	1,64	3,11

En la tabla se revela el comportamiento de los siguientes indicadores:

- Los 30 metros planos que mide los niveles de rapidez desarrollada, la media fue de 4.3 segundos, el mínimo de los resultados fue de 4.2 y el máximo 4.6; al valorar la desviación de 0.08 alrededor de la media, esta es pobre y los resultados son homogéneos. Lo anterior se confirma con el coeficiente de variación que se alcanzó (1.95) que indica que la dispersión es poca.
- En el salto de longitud sin carrera de impulso que mide los niveles de fuerza rápida de pierna, el promedio de los resultados es de 2.02 metros, se alcanzó un máximo de 2.30 metros y un mínimo de 1.70 metros. En esta prueba la desviación alrededor de la media es de 0.21, significa que existe una positiva homogeneidad la cual se corrobora con el coeficiente de variación que demostró que la dispersión se comportó en un 10.39 %
- Lanzamiento de la bala de frente por abajo: en esta prueba el valor promedio de los resultados es de 9.74 metros; el máximo de los resultados es de 9.99 metros y el mínimo 9.60 metros. Al analizar la desviación y el coeficiente de variación donde se obtiene 0.16 y un 1.64 % respectivamente, indica que existe poca dispersión por tanto hay cierta homogeneidad en sentido general.

- Lanzamiento de la bala de espalda: la media de los resultados es de 9.32 metros, el máximo es de 9.80 metros y el mínimo de 9. metros al igual que en el lanzamiento por abajo, se observa similitud en los resultados pues la desviación se encuentra en un 0.29 y el coeficiente de variación en 3.11 %, datos que demuestran que los resultados están agrupados alrededor de la media.

El análisis de los estadígrafos, permitió reconocer al inicio de aplicado el programa de enseñanza, que los resultados de los niños investigados eran homogéneos, pero, según la tabla de evaluación cubana desde el punto de vista cualitativo, los indicadores que se encuentran evaluados de Bien son los lanzamientos, el resto se evaluó de Regular.

Tabla 2.
Resultado de la evaluación de la primera prueba técnica

Atletas	Resultados	Lanzamiento lado/área	Lanzamiento 5 pasos	Lanzamiento 11 pasos	Evaluación general
1	44,20	E	M	M	M
2	43,80	R	M	R	R
3	36,15	B	E	R	B
4	38,60	B	M	R	R
5	40,68	E	R	M	R

El diagnóstico de la técnica, reveló que existían deficiencias en el dominio de los elementos técnicos seleccionados como indicadores; el lanzamiento con cinco pasos es donde más dificultades se observaron. Como se muestra en la tabla 2, los resultados cuantitativos que muestran los sujetos investigados son aceptables para la categoría, sin embargo, se observaron errores técnicos que serán mencionados más adelante.

2.2. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS FÍSICAS Y TÉCNICAS APLICADAS AL INICIO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA (DIAGNÓSTICO). EN EL SEXO FEMENINO

Tabla 3.
Resultados de las pruebas realizadas en el primer test físico

Estadígrafos	30m planos (seg)	Salto longitud sin carrera de impulso(m)	Lanzamiento bala (3kg) de frente por abajo(m)	Lanzamiento bala de 3kg de espalda(m)
X	4,02	2,05	8,03	7,52
DS	0,02	0,06	0,03	0,17
CV	4,49	2,9	0,37	15,55

El análisis de las pruebas realizadas en el sexo femenino reveló lo siguiente:

- En los 30 metros planos, la media alcanzada fue de 4.02 segundos con un tiempo máximo de 4.06 y un mínimo de 4.0 segundos. La desviación que muestran estos resultados es de 0.02 y un coeficiente de variación de 4.49 % que significa que el grado de dispersión de estos los resultados es poco.

- El salto de longitud alcanzó como promedio 2.05 metros, con un máximo de 2.14 metros y un mínimo de 2.0 metros, que a su vez representa una desviación de 0.06 que significa la uniformidad de la muestra y un coeficiente de variación de 2,9% que confirma que la dispersión alrededor de la media es poca.
- Lanzamiento de la bala de frente por abajo: el valor promedio de los resultados es de 8.03 metros; el máximo de los resultados es de 8.09 metros y el mínimo 8.0 metros. Al analizar la desviación y el coeficiente de variación donde se obtiene 0.03 y un 0.37 % respectivamente, por tanto, indica que hay cierta homogeneidad en sentido general y existe poca dispersión.
- Lanzamiento de la bala de espalda: la media de los resultados es de 7.52 metros, el máximo es de 7.40 metros y el mínimo de 7.30 metros. al igual que en el lanzamiento por abajo, se observó similitud en los resultados, pues la desviación se encuentra en un 0.17 y el coeficiente de variación en 15.55 %, datos que demuestran que los resultados están agrupados alrededor de la media.

En este sexo, igualmente se reveló al inicio de aplicar el programa de enseñanza, que los resultados de las niñas son parecidos, pero según la tabla de evaluación cubana desde el punto de vista cualitativo, los indicadores que se encuentran evaluados de Bien son los lanzamientos, el resto evaluado de Regular.

Tabla 4.
Resultados de la evaluación de la primera prueba técnica

Aletas	Resultados	Lanzamiento lado/área	Lanzamiento 5 pasos	Lanzamiento 11pasos	Evaluación general
1	36	B	R	R	R
2	39	R	M	M	M
3	30	B	R	R	R
4	41	R	B	M	R
5	37	R	R	R	R

El diagnóstico de la técnica, reveló al igual que en el sexo masculino, que existían deficiencias en el dominio de los elementos técnicos. Como se muestra en la tabla 4, los resultados cuantitativos analizados en los sujetos investigados son aceptables para la categoría, pero se presentaron errores técnicos.

En general, en el diagnóstico existe una tendencia en la homogeneidad de los resultados de carácter físico, con poco desarrollo de la rapidez, la fuerza rápida y un predominio de la fuerza del tren superior. Relacionado con los elementos técnicos, los principales errores con mayor frecuencia fueron:

- Retraso incompleto del implemento durante el ritmo de pasos.
- El brazo de lanzar no se desplaza por encima de la cabeza.
- El movimiento no se ejecuta en forma de cadena cinemática.

3. PROPUESTA

3.1 PROPUESTA DE EJERCICIOS ESPECIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL LANZAMIENTO DE LA PELOTA.

A partir de los resultados del diagnóstico, como alternativa metodológica se decidió aplicar los ejercicios propuestos para el mejoramiento de la técnica; estos fueron:

- Esfuerzo final de frente al área sentado en un banco con un compañero sujetando el brazo de lanzar del que ejecuta.

El estudiante se sienta con los pies apoyados en el piso, tronco recto, el brazo de lanzar extendido atrás. El que sujeta parado con piernas en forma de pasos, ayuda a que se pronuncie el arqueo. El que ejecuta trata de flexionar ligeramente el brazo de lanzar hasta colocar el codo por encima de la cabeza y con un movimiento de latigazo lleva el brazo al frente. Se realizarán 2 tandas de 6 a 8 repeticiones en tres sesiones de entrenamiento en días alternados en el micro ciclo.

- Esfuerzo final de lado al área, sostener una barra de 10 libras en los hombros, vista al frente, pierna del brazo de lanzar flexionada.

Realizar imitación del esfuerzo final, los brazos extendidos por encima de la barra, con la pierna semiflexionada, ejecutar un giro de la cadera hacia el frente, iniciando el movimiento desde el apoyo. Se realizarán 2 tandas de 6 a 8 repeticiones en tres sesiones de entrenamiento en días alternados en el micro ciclo. El movimiento se debe realizar por ambos lados.

- Imitación del esfuerzo final agarrado de una cinta elástica.

Realizar el movimiento de la cadera en forma de cadena cinemática de abajo hacia arriba, ejecutar el movimiento sin soltar la cinta elástica. Se realizarán dos tandas en repeticiones de 2 a 10. Se realizará dos veces en micro ciclo de forma alternada y por ambos lados.

- Lanzamiento de pelota medicinal de (1 Kg.) desde la posición de esfuerzo final de frente al área.

Parado de frente al área, piernas en forma de paso. Arquear el tronco, brazos arriba con la pelota sostenida, lanzarla hacia delante y arriba. Realizar dos tandas de 4 a 6 repeticiones. Dos veces en el micro ciclo.

- Posición inicial: parada con piernas separadas a la anchura de los hombros de lado al área, vista al frente y encima de los hombros un bastón gimnástico de 1.50 metros.

Realizar pasos cruzados a una distancia de 25-30 metros con los brazos extendidos a lo largo del batón finalizando con paso impulsor. Se realizarán de 4 a 6 repeticiones dos veces a la semana.

- Lanzamiento de la pelota con 1, 3 y 5 pasos para derribar un objeto colocado entre 7 y 12 metros.

Posición inicial de lado al área, realizar el movimiento de lanzar con diferente cantidad de pasos (1, 3 y 5 pasos). Realizar dos tandas de 6 a 10 repeticiones. Tres veces en el micro ciclo. Este ejercicio se trabajará una sola variante en cada sesión que se utilice.

Los ejercicios se realizaron de forma alternada considerando la carga de entrenamiento para el mejoramiento de las capacidades físicas, las sesiones para enseñar la técnica y los objetivos propuestos para la clase; estos pueden alternarse en diferentes micro ciclos del meso ciclo.

4. ANÁLISIS

4.1. ANÁLISIS DE LA SEGUNDA PRUEBAS FÍSICAS Y TÉCNICAS APLICADAS EN EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA EN EL SEXO MASCULINO.

Tabla 5.
Resultados de las pruebas realizadas en el segundo test físico.

Atletas	30m planos (seg)	Salto longitud sin carrera de impulso(m)	Lanzamiento bala (4kg) de frente por abajo(m)	Lanzamiento bala (4kg) de espalda(m)
X	4,10	2,28	9,83	10,54
DS	0,08	0,26	0,11	0,32
CV	1,91	11,40	1,11	3,54

Los resultados de las pruebas físicas del segundo test se comportaron de la siguiente forma:

- En los 30 metros planos se obtuvo una media de 4.10 segundos, en comparación con la prueba anterior aumentó, el máximo fue de 4.18 y el mínimo 4.0; al valorar la desviación se mantiene igual con un 0.08 alrededor de la media se considera poca, como particularidad algunos tiempos disminuyeron y otros se mantuvieron estable. El coeficiente disminuyó a un 1.91% que confirma la tendencia de mantener la semejanza en los resultados.
- En el salto de longitud sin carrera de impulso el promedio alcanzado fue de 2.28 metros, un máximo de 2.58 metros y un mínimo de 2.00 metros, resultados que muestran mejoría en comparación con el diagnóstico. La desviación estándar es de 0.26, que, aunque aumentó no es significativa. El coeficiente de variación por tanto también aumentó a un 11.40 % por lo que hay mayor dispersión de los resultados alrededor de la media.
- Lanzamiento de la bala de frente por abajo: el valor promedio fue 9.83 metros; el máximo 9.99 metros y el mínimo 9.70 metros. La desviación y el coeficiente de variación obtienen un valor 0.11 y un 1.11 % respectivamente, por tanto, mantiene la homogeneidad en general.
- Lanzamiento de la bala de espalda: la media fue 10.54 metros, el máximo es de 11.02 metros y el mínimo de 10.12 metros también mejoraron en relación

al diagnóstico; la desviación fue de 0.32 y el coeficiente de variación en 3.54 %, datos que demuestran que los resultados presentan mayor dispersión alrededor de la media.

Tabla 6:
Resultado de la evaluación de la segunda prueba técnica.

Atletas	Resultados	Lanzamiento lado/área	Lanzamiento 5 pasos	Lanzamiento 11pasos	Evaluación general
1	47,26	E	R	R	R
2	46,84	B	B	B	B
3	42,20	E	B	R	B
4	41,70	E	E	B	B
5	43,71	B	R	R	R

La evaluación de la técnica mostró avances significativos, aunque, se mantienen algunas insuficiencias que afectan la calidad del movimiento. Las marcas individuales mejoraron cuantiosamente.

En este sexo, se observó que las capacidades físicas y el dominio técnico mejoraron con mayor variación de los resultados, pero las diferencias no son significativas.

4.2. ANÁLISIS DE LA SEGUNDA PRUEBAS FÍSICAS Y TÉCNICAS APLICADAS EN EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA EN EL SEXO FEMENINO

Tabla 7.
Resultados de las pruebas realizadas en el segundo test físico.

Atletas	30m planos (seg)	Salto longitud sin carrera de impulso(m)	Lanzamiento bala (3kg) de frente por abajo(m)	Lanzamiento bala (3kg)de espalda(m)
X	4,01	2,15	8,12	9,54
DS	0,02	0,05	0,07	0,14
CV	0,42	2,32	8,25	1,46

- Los 30 metros planos alcanzó un promedio de 4.01 segundos, con un tiempo máximo de 4.06 segundos y un mínimo de 3.99 segundos, resultados que mejoraron en comparación al diagnóstico. La desviación es de 0.02 y el coeficiente de variación de 0.42 %; ambos significan que los resultados se encuentran muy agrupados y la dispersión es poca.
- El salto de longitud alcanzó un promedio 2.15 metros; el valor máximo fue 2.21 metros y el mínimo de 2.09 metros, resultados que son superiores a la medición anterior. La desviación fue 0.05 y el coeficiente de variación de 2.32% que confirma que la dispersión alrededor de la media es poca y la homogeneidad de la muestra se mantiene.
- Lanzamiento de la bala de frente por abajo: el promedio es de 8.12 metros; el máximo 8.25 metros y el mínimo 8.04 metros. Al analizar la desviación y el coeficiente de variación donde se obtiene 0.07 y un 8.25 % respectivamente; por tanto, a pesar de que los resultados individuales aumentaron y se considera que aun así hay cierta homogeneidad, la dispersión aumentó ligeramente.

- Lanzamiento de la bala de espalda: la media fue 9.54 metros, el máximo es de 9.66 metros y el mínimo de 9.30 metros; estos resultados mejoraron en la etapa que se evaluó, la desviación y el coeficiente de variación disminuyeron a 0.14 y a 1.46 % respectivamente, mejorando significativamente. Todo lo anterior demostró que los resultados continuaron agrupados alrededor de la media.

Tabla 8.

Resultado de la evaluación de la segunda prueba técnica

Atletas	Resultados	Lanzamiento lado/área	Lanzamiento 5 pasos	Lanzamiento 11pasos	Evaluación general
1	40,20	E	B	B	B
2	33,80	B	B	B	B
3	36,15	B	R	R	R
4	38,60	B	B	B	B
5	40,68	E	E	B	B

Los resultados de esta evaluación después de aplicada la alternativa de ejercicios especiales mejoraron, independientemente de un atleta evaluado de regular en el lanzamiento con 5 y 11 pasos.

En general, quedó evidenciado que los atletas de ambos sexos poseen un buen nivel de desarrollo de las capacidades y dominio de los elementos técnicos valorados. Las insuficiencias que se observaron en la segunda prueba fueron:

- Pobre trabajo de la muñeca al soltar el implemento.
- Poca coordinación en el movimiento de las piernas y brazos en la parte final del lanzamiento.

El incremento de los resultados cualitativos y cuantitativos del segundo test, fue resultado de los ejercicios alternativos utilizados, los cuales incidieron positivamente en los atletas que no solo mejoraron la técnica y eliminaron la mayoría de los errores de inicio, sino que también existió un incremento notable en las marcas alcanzadas.

4. CONCLUSIONES.

Después de analizados los resultados, se puede concluir que los ejercicios especiales utilizados como alternativa metodológica en la enseñanza del lanzamiento de la pelota en la edad escolar, incidieron positivamente en el dominio de la técnica y la eliminación de errores en ambos sexos. Los resultados del segundo test físico mejoraron de forma considerable; se manifestó como tendencia la homogeneidad en el desarrollo de las capacidades evaluadas.

Siendo así, con el propósito de mejorar los resultados en el área de lanzamiento, es necesario implementar la alternativa propuesta en otras instituciones deportivas de base y hacer de la práctica pedagógica una herramienta, que permita actuar consecuentemente con el enfoque integral físico educativo de los principiantes, para lograr la sostenibilidad deportiva y mejorar los

resultados, con la pretensión de que Cuba se mantenga como potencia del deporte internacional.

5. BIBLIOGRAFIA.

Collazo Macías, A. y col. (2006). *Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Deportes

Dietrich, H. (1983.) *Teoría del Entrenamiento Deportivo*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica

Donskoi, D.; Zarsiorki V. (1989) *Biomecánica de los ejercicios físicos*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Jacob, E.C. (1988). *Técnica y métodos del entrenamiento de atletismo*. Buenos Aires, Argentina: Lidiun:

INDER. Federación Cubana de atletismo. (2008) Programa de Superación del deportista. 266 pág. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Deportes.

Martín, D. (2001). *Manual de Metodología Deportiva*. Barcelona. España: Editorial Paidotribo.

Morales, A. (2011). *La individualización en la planificación del entrenamiento en deportistas escolares*. (Tesis doctoral) Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Cuba.

Ozolin, N. G y Markov, D. P. (1991). *Atletismo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Cuba: Editorial Científico - técnica.

Fecha de recepción: 24/4/2018
Fecha de aceptación: 2/9/2018



Revista Digital de Educación Física

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

COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DE LA REGIÓN DE MURCIA

José Francisco López Gil

Doctorando en Educación en la Universidad de Murcia, España

Email: jf.lopezgil@um.es

RESUMEN

El propósito primordial de este artículo es ofrecer varias ideas atractivas para la adquisición de las competencias clave, desde la asignatura de Educación Física en Educación Primaria. Además, a modo de ejemplo práctico, se plantean algunas unidades formativas, en las que aparece incluido el trabajo de las competencias clave en relación con los contenidos de la asignatura. La adquisición de las competencias clave a lo largo de la etapa de Educación Primaria resulta fundamental. Como docentes de Educación física, debemos utilizar estrategias para favorecer que nuestros alumnos sean capaces de alcanzar y desarrollar las siete competencias clave. De la misma forma, desde nuestra área, debemos fomentar la adquisición de la competencia motriz por parte de los alumnos.

PALABRAS CLAVE:

Competencia clave; evaluación de competencias; enseñanza; aprendizaje; educación física y competencias clave; unidad formativa y competencias clave.

INTRODUCCIÓN.

Las competencias clave incluidas en la LOMCE, sustituyen a las antiguas competencias básicas, propuestas por la LOE. Para el trabajo de las mismas, existen distintas vías que pueden ser utilizadas desde el área de Educación Física en Educación Primaria, resultando necesario el trabajo de las mismas. Tanto la LOMCE, como el RD 126/2014 y el Decreto autonómico 198/2014, resaltan la importancia de la Educación Física para la adquisición de las mismas. Por ello, algunos ejemplos de unidades formativas que trabajan las competencias clave, son incluidos en este artículo, para explicar de forma práctica cómo llevar a cabo un trabajo adecuado de las mismas.

1. COMPETENCIAS CLAVE.

1.1. DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE.

En primer lugar, procedemos a definir el término competencia. La competencia, está compuesta por un acúmulo de capacidades o destrezas, conocimientos, pericias, habilidades, cualidades y valores que hace posible que el sujeto se desenvuelva, con un nivel de calidad correcto, en los distintos a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en las distintas esferas de su vida (López Pintor, 2009).

El término innovador de competencia, fue introducido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en el año 1997, a su vez, inmersa en el Programa PISA (Programme for International Student Assessment). Subsiguientemente y a consecuencia de la investigación de PISA, la OCDE afirma la falta de un marco teórico que exponga de manera manifiesta qué son las habilidades, competencias y conocimientos y su relación entre las mismas. A fin de resolver esta, surge el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), que, en relación con los programas de evaluación internacionales, PISA y ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey), tuvo entre otras metas el instaurar un marco sobre competencias clave (OCDE, 2005).

La competencia es la manera en que un sujeto hace uso de todas sus herramientas personales (conocimientos, actitudes, habilidades, etc.) para la obtención de respuestas de una actividad en un contexto determinado. Una competencia supone un tipo de aprendizaje extrínseco a la conducta, el comportamiento, la habilidad, así como la capacidad. Estos aprendizajes tienen un carácter complementario y están íntimamente relacionados, aunque se manifiestan y se asimilan de distinta forma (Bolívar, 2010).

El término competencia hace referencia a las cualidades que capacitan a una persona u organismo haga un adecuado uso de su poder de decisión y/o de acción. (López Pintor, 2009).

Para comprender el término competencia clave, debemos entender el concepto anterior “competencias básicas”, propuesto por la LOE. De este modo, destacamos el proyecto DeSeCo, que hace una localización concluyente del concepto competencia básica. Este proyecto, unido al proyecto INES, para la

determinación de indicadores de calidad educativa y al proyecto PISA para la evaluación de los estudiantes, tiene como fin constituir un marco teórico/conceptual que permita a los países de la OCDE precisar y escoger competencias clave y una consistente fundamentación para el desarrollo de marcadores estadísticos sobre competencias clave. (DeSeCo, 2005).

El proyecto DeSeCo pone de manifiesto una definición de competencias basada en dos perspectivas, una funcional y otra estructural:

- En relación a su función, las competencias facilitan la solución adecuada de tareas, mediante realizaciones y producciones.
- En relación a su estructura, las competencias posibilitan la distribución de un espacio mental que emana de la combinación cuidadosa de los diversos elementos, de tipo cognitivo y, también, no cognitivos.

A partir del axioma de competencia, vamos a hacer referencia a la denominación “clave”, desde la perspectiva del marco educativo planteado por la LOMCE. Así, la LOMCE añade este nuevo tipo de aprendizaje, en sustitución de las antiguas competencias básicas, y lo señala como un referente de la enseñanza obligatoria.

1.2. TIPOS DE COMPETENCIAS CLAVE.

Siguiendo con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para propiciar un aprendizaje inquebrantable, se pretende fomentar un aprendizaje basado en la adquisición de competencias. Estas competencias incluidas en los elementos del currículo, generando una transformación en la metodología del docente y en el proceso de E-A (enseñanza y aprendizaje).

En el nuevo currículo escolar, concretado en el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, se establece la adquisición de ciertas competencias clave que el alumno debe alcanzar al finalizar la etapa. En él, se definen como las “*capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos*”. (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero).

Además, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, se indica que las competencias conforman un elemento primordial del currículo y el área de Educación Física, colaborará con el proceso de adquisición de las siete competencias clave tal y como se menciona a continuación:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): se produce esta competencia desde varios enfoques, aunque, prácticamente en todos, debido a la gran variedad de intercambios de información que posibilitan. Se pueden concretar cuatro dimensiones dentro de ella:
 - Comprensión oral.
 - Comprensión escrita.
 - Expresión oral.
 - Expresión escrita.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT):** Algunas actividades que se llevan a cabo en el área de Educación Física colaboran, ineludiblemente, a adquirir esta competencia. Ejemplos de ello son: la apreciación de distancias y trayectorias, la exploración y conocimiento de otros medios e incluso la mejora de la salud y la calidad de vida.
- **Competencia digital (CD):** En primer lugar, los niños/as profundizan en la valoración crítica de los mensajes que hacen referencia al cuerpo, y que proceden de los mass media. En segundo lugar, los discentes deben tener la capacidad de encontrar determinada información mediante el uso de las TIC.
- **Competencia Aprender a Aprender (CAA):** engloba destrezas para la iniciación en el aprendizaje y para tener la capacidad de aprender durante el resto de sus vidas.
- **Competencia Social y Cívica (CSC):** mediante la praxis de actividades físicas, se ponen de manifiesto numerosas estrategias de oposición, integración colaboración, oposición, juego limpio, respeto, solidaridad, etc.
- **Competencia en Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (CSIEE):** se trabaja adquiriendo responsabilidades en Educación Física, necesarias para la vida cotidiana, el hecho de conocerse a sí mismo y la mejora del control emocional.
- **Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC):** Desde la asignatura de Educación Física, se colabora mediante la apreciación de ciertas manifestaciones de la motricidad humana, como ciertas acciones culturales, propias de todas las culturas, así como civilizaciones.

Además, es fundamental destacar que, en el currículo de la Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero) se hace mención de la adquisición de la competencia motriz, imprescindible para la adquisición de las siete competencias clave.

1.3. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Aunque la implementación de las competencias clave a la educación es relativamente reciente, tanto en el currículo como en la organización de estrategias metodológicas en las aulas, es posible vislumbrar corrientes de pensamiento con unas características personales, que favorecerán orientaciones significativas para las tareas educativas, curriculares y didácticas. (Díaz-Barriga, 2011).

En palabras de López Pintor (2009), las consecuencias organizativas tienen una finalidad común, que no es otra que incrementar el tiempo de eficacia para resolver tareas relacionadas. Asimismo, las de mayor importancia serían las siguientes:

- Un aumento de la flexibilidad de las agrupaciones, lo que permite el desarrollo de programas y recorridos personalizados.
- Un grado de apertura más alto del centro educativo a su contexto, y en especial, a la estrecha colaboración con los padres y las organizaciones locales.

- Un aprendizaje más eficaz, mediante las posibilidades ofrecidas por los entornos de tipo virtual.

1.4. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Es posible evaluar las competencias clave, por lo que resulta fundamental su control para que los alumnos acaben la etapa adquiriéndolas. Para tal fin, resulta necesario tener fuentes de información (observación sistemática, trabajos, entrevistas, exámenes, etc.), así como criterios de evaluación relacionados con el nivel educativo de los escolares.

En el contexto escolar, estas fuentes de información tienen que ser múltiples, haciendo énfasis en las actividades. Por otra parte, los criterios de evaluación utilizados serán los establecidos en el currículo.

En el contexto de las administraciones educativas, resulta preciso que realicen un reconocimiento sobre el dominio de las competencias adquiridas por los sujetos, en especial, en aquellos sujetos que no han logrado la titulación correspondiente.

En cuanto a la evaluación de las competencias, como docentes de Educación Física, debemos focalizar la atención en la realización de actividades, puesto que posibilitan que el dominio de los contenidos se transforme en competencia. Además, las actividades son el núcleo de la evaluación, así como en el desarrollo del currículo. Por esta razón, resulta trascendental que, en los trabajos realizados por los docentes, se localicen de manera concisa las actividades implícitas en la realización de esos trabajos, y ligar el dominio de esas actividades a los criterios de evaluación propios de cada área.

1.5. PROCESO DE CONTRIBUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

La contribución de las competencias clave puede llevarse a cabo desde diferentes ámbitos de actuación. En esta línea, Pérez-Pueyo (2013) señala una hoja de ruta válida para la etapa de Educación Primaria, en la tarea de contribuir al desarrollo de las competencias clave. Haciendo referencia a la misma, destacamos lo siguiente:

A) A nivel de Proyecto Educativo de Centro (PEC)

1. Seleccionar la propuesta.
2. Proponer inicialmente para secuenciar las competencias.
3. Complementar y aprobar la propuesta por parte del claustro.
4. Aprobar la propuesta por parte del consejo escolar.
5. Integrar la secuenciación de las competencias en el PEC.

B) A nivel de ciclo y de programaciones didácticas

6. Seleccionar indicadores por parte de los equipos de ciclo.
7. Poner en común la contribución que se realiza desde las materias a las competencias.
8. Integrar la selección de indicadores en el PEC y en las Unidades Formativas.

9. Vincular los indicadores con los criterios de evaluación del curso.
10. Coordinar interdepartamentalmente: implicar en proyectos compartidos.

C) A nivel de programación de aula

11. Elaborar las Unidades Formativas desde las competencias clave.
12. Valorar parcialmente los aprendizajes vinculados a las competencias clave: Evaluar desde la materia.

D) A nivel del profesorado que da clase al alumno

13. Valorar globalmente los aprendizajes vinculados a las competencias clave: Puesta en común y evaluación conjunta.
14. Tomar decisiones: promocionar en base a criterios coherentes.
15. Elaborar un informe sobre el nivel de adquisición de las competencias clave en el curso.

2. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje son el método eficaz y sistemático de realizar las distintas experiencias de aprendizaje. Además, la realización de las actividades de forma satisfactoria es un factor principal para el alcance de los objetivos y para asimilar los contenidos.

De la multitud de clasificaciones y tipos de actividad, destacamos la siguiente, por ser la que más se asemeja a las especificaciones de la LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre y del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo mínimo de la Educación primaria:

- **Actividades de detección de conocimientos previos (DCP):** Son aquellas encaminadas a descubrir los conocimientos previos del alumnado, sus necesidades, grado de desarrollo y experiencias de aprendizaje.
- **Actividades de motivación (M):** Son aquellas que van a incitar a los alumnos a la práctica, ya sea por su componente lúdico o su componente de reto.
- **Actividades de desarrollo (D):** Las destinadas a que los alumnos trabajen los diferentes tipos de contenidos de la U.D.
- **Actividades de refuerzo y ampliación (R y A):** Las utilizadas para recuperar o reforzar aspectos concretos y básicos que son necesarios para un correcto aprendizaje. Tanto por debajo como por encima del nivel. Dirigidas a aquellos alumnos que aprenden de forma más rápida.
- **Actividades de evaluación (E):** Aquellas que permiten conocer el progreso del alumno y el grado de consecución de los objetivos.
- **Otros tipos serán actividades:** de síntesis, integradas, de orientación, de adecuación al entorno, de profundización, repaso, deberes, etc.

A parte de esto, los principios y las orientaciones metodológicas advertidos en los artículos número doce y trece del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma en la Región de Murcia, la labor docente en la asignatura de Educación Física deberá prestar atención a una serie de recomendaciones, como son:

- El docente tiene que servir de guía y permitir un aprendizaje autónomo del discente: descubriendo de su lateralidad, determinando el nivel de habilidad que posee en comparación a la realización de otras actividades, eligiendo y seleccionando aquellas normas y reglas que puedan ser modificadas en la realización de una actividad, así como su organización, su carácter lúdico y motriz, etc.
- La realización de las sesiones educativas debe tener presente dos ejes fundamentales, como son: el cuerpo y el movimiento. Para tal fin, las actividades deben ser planificadas con anterioridad, favoreciendo un alta y equilibrada participación motriz, sin dejar a un lado la reflexión sobre desafíos y cuestiones al principio de la sesión; así como el análisis, deliberación y obtención de conclusiones por parte del alumno, al finalizar las mismas.
- La táctica a llevar a cabo en la práctica por parte del maestro de Educación Física, tiene que aproximarse al planteamiento integral, debido a que el aprendizaje de los diferentes esquemas motores incluidos en los contenidos, así como de destrezas relacionadas con el deporte y lúdico-recreativas, deben tenerse presente desde una perspectiva extensa, valorando fehacientemente el bagaje motriz por encima de los resultados y el rendimiento desarrollado.
- El juego motor puede y debe ser utilizado como un recurso educativo, pero, a su vez, como un propósito en sí mismo, debido a su carácter cultural y la reclamación por parte de los docentes para que, el discente, tenga como preferencia conservar un entretenimiento de carácter activo a lo largo de su vida. En cuanto a la gestión y establecimiento de los mismos, convendrá avalar la intervención motriz del alumno, además del equilibrio entre la misma y la recuperación, para poder obtener de manera más eficaz los aprendizajes derivados de ella.
- El acogimiento de actitudes reflexivas y críticas frente a ciertas conductas, tanto desde la perspectiva del público, como del que participa, se situará en una posición privilegiada en el devenir cotidiano de las sesiones. Los discentes, deben asumir la competición como un parámetro principal de éxito, en cuanto al esfuerzo propio y superación personal. Por esta razón, el docente de Educación Física, planteará situaciones de riesgo, vídeos sobre comportamientos en el deporte, etc., así como invitará a la reflexión personal y feedback de las mismas (saludar, felicitar, reconocer mérito contrario, gestionar el arbitraje, etc.).
- El ajuste del contexto es otra de las piezas clave de la labor docente, para lo cual debemos tener muy presente los intereses y motivaciones personales de los escolares, contemplando las actividades lúdico-recreativas propias de su entorno más cercano, las demandas que la sociedad exige, intentando que coincidan con las tareas del aprendizaje.
- El uso de técnicas y cualidades productivas, facilitando un contexto correcto para desarrollar la creatividad, la iniciativa y la autonomía del alumno.

También, debe construir “ambientes de aprendizaje”, donde el escolar sea capaz de hacer uso de materiales o espacios para crear, gestionar y organizar actividades y juegos por su propia cuenta, apoyándose en las pautas del docente. Del mismo modo, el docente también tendrá la opción de instaurar una búsqueda de contestaciones divergentes a los problemas formulados como, por ejemplo, distintas formas de lanzar un objeto de manera efectiva, usos no convencionales de material, creación de materiales mediante el uso de materiales reciclados, combinación de conductas motrices dadas para crear coreografías, solución a interrogantes simples de táctica deportiva, etc.

- El uso de la evaluación del aprendizaje motriz como componente pedagógico facilitará que el discente pueda reflexionar sobre su bagaje motriz; autoevaluando sus producciones, creando ítems importantes para hacer una valoración de la calidad de las mismas, análisis, coevaluación, propuestas de mejora, etc.
- Los discentes tendrán la opción de prestar atención, estimar y juzgar el ejercicio de sus propios compañeros durante las tareas previamente planificadas: gestionar y arbitrar juegos formulados por un grupo para el resto de alumnos, preparando pruebas motrices simples y recogiendo los datos producidos, dramatizaciones espontáneas inventadas por el alumno, etc.
- El fomento de estilos de vida saludables se podrá desarrollar mediante hábitos de higiene personal, propuestas de tareas para la investigación y formación de una actitud crítica acerca de diversas actitudes diarias o la gestión de una alimentación saludable y equilibrada, entre otros muchos contenidos. En esta línea, tenemos que enfatizar sobre el carácter pedagógico de la función docente, distinto al contexto terapéutico, que otros expertos autorizados para ello (fisioterapeutas, nutricionistas, médicos, etc.) realizan. Por esto, en una ocasión más, nos acogemos en un planteamiento de carácter global y una perspectiva de carácter lúdico en el método en que se tratan estos contenidos por parte del área de Educación Física, asumiendo la posibilidad de instar al uso de las tecnologías comunicativas e informativas.
- Las manifestaciones expresivas propias del cuerpo y el movimiento, podrían constituir una forma de vehículo. No obstante, no es necesario circunscribir de manera exclusiva esta vía.
- La supresión de conductas no deseables, siendo conscientes de que ciertas actividades deportivas, danzas, juegos populares u otras manifestaciones motrices han estado ligadas a la aceptación de algunos prejuicios. Por ello, el maestro del área tendrá la responsabilidad de concienciar al alumno para que reflexione, requiriéndole soluciones y variaciones de estas manifestaciones, es decir, replantear los juegos de eliminación, adaptar las condiciones del juego a alumnos que presenten dificultades, eliminar estereotipos sexistas y racistas en ciertos juegos, etc.
- Las habilidades de tipo lingüístico y comunicativo se desplegarán brindando al discente la oportunidad de selección, comprensión, análisis y/o producción de textos de divulgación sobre aspectos relacionados con la salud, publicaciones deportivas, escalas gráficas y estadística deportiva, resultados sobre test motores llevados a cabo, etc., posibilitando, de manera posterior, la presentación oral del producto final de ese trabajo, fijando

tiempos y momentos en las sesiones empleadas para tal fin: inicio y final de la misma, lugares de los ambientes de aprendizaje, etc. Del mismo modo, pueden constituir una herramienta de canalización de estas destrezas, las tecnologías comunicativas e informativas.

3. COMPETENCIAS CLAVE Y EDUCACIÓN FÍSICA.

En cuanto a la aportación de la Educación Física para la adquisición de las competencias clave, viene regulada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecen el currículo básico de la Educación Primaria. En él, se resalta lo siguiente:

“La asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente.”

“Para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno.

“De este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras.”

“Asimismo, la Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud través de acciones que ayuden a la adquisición de hábitos responsables de actividad física regular, y de la adopción de actitudes críticas ante prácticas sociales no saludables.”

La Educación Física en la Etapa de Educación Primaria trata de habilitar a los escolares a descubrir su potencial motriz, a la par que desarrollan las competencias motrices básicas. Para ello, es necesario poner en práctica varias habilidades motrices, actitudes y valores en correlación con el cuerpo, mediante diversos contextos de enseñanza-aprendizaje, donde la experiencia personal y la grupal en las diferentes variaciones de actividades, posibiliten adecuar la conducta motriz a las distintas situaciones.

Durante esta etapa, la competencia motriz tiene que consentir al alumno entender su realidad corporal, así como sus posibilidades; desarrollando las habilidades motrices básicas con la práctica, aumentando su complejidad conforme se avanza en los siguientes niveles. Las convenientes actividades y el papel del maestro de Educación Física, contribuirán al desarrollo de las relaciones sociales con el grupo de iguales, así como ciertos valores, como el respeto, la cooperación, hábitos de esfuerzo, el trabajo en equipo, etc.

Para el desarrollo de esta competencia motriz, el juego constituye una herramienta fundamental en este periodo para inducir un aprendizaje adecuado, debido a su carácter motivador. Además, el juego debe buscar que el alumno

reflexione y analice lo que está pasando, facilitando la instauración de estrategias para transferir conocimientos útiles en otras situaciones.

Como podemos observar, estas orientaciones curriculares son genéricas y orientativas, como todo marco normativo. Es responsabilidad del docente de Educación física, el diseño y distribución temporal de los contenidos y actividades concretas que colaboren en el desarrollo de las competencias clave por parte del discente.

3.1. UNIDADES FORMATIVAS PARA EL TRABAJO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

UF N°1: “Ambos lados”

Curso: 3º; Tramo: 1º; Evaluación: 1ª; N° sesiones: 6.

▪ **Introducción – justificación:**

La lateralidad debemos afianzarla, en estas edades. Es un contenido dentro del esquema corporal. Constituye una tarea de los docentes el permitir que los discentes se desarrollen de manera libre y hagan uso, del mismo modo, de los segmentos corporales más apropiados, dejando de lado antiguos mitos y supersticiones. Por esto, tenemos que trabajar el uso de los ambos lados que el ser humano posee, para obtener movimientos más ricos con nuestros segmentos corporales.

▪ **Vinculación curricular:**

- Competencias clave: 2, 4, 5 y 6.
- Objetivos generales de etapa: K, B y C.
- Bloque de contenidos: 1, 2 y 4.
- Criterios de evaluación: 1, 2, 7 y 11.
- Estándares de aprendizaje: 1.3, 2.1, 7.1 y 11.1.

▪ **Contenidos:**

- Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices.
- Discriminación de la derecha y la izquierda en el compañero y objetos.
- Ejecución de movimientos con los segmentos corporales dominantes y manejo adecuado con segmentos no dominantes.
- Valoración del esfuerzo en la mejora cualitativa de la competencia motriz.
- Lanzamiento, recepción y bote: ajuste corporal, desarrollo cualitativo y progresión en dificultad.
- Golpeos, paradas, desvíos y conducciones: ajuste corporal, desarrollo cualitativo y progresión en dificultad.
- Ajuste y consolidación de los elementos fundamentales en la ejecución de desplazamientos, saltos giros, equilibrios y manejo de objetos.

- Medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno.

- **Estándares de aprendizaje (instrumentos de evaluación):**

1.3 Adapta el manejo de objetos con los segmentos dominantes y no dominantes (lista de control).

2.1 Utiliza los recursos adecuados para resolver problemas motores (lista de control).

7.1 Respeta la diversidad de realidades corporales y de competencia motriz (lista de control).

9.2 Muestra buena disposición para solucionar los conflictos (lista de control).

11.1 Reconoce acciones preventivas en la práctica de actividad física (control oral).

- **Actividades de enseñanza-aprendizaje por sesiones:**

1ª. Actividades individuales y por parejas, utilizando solo un lado del cuerpo.

2ª. Juegos de “cabreo” donde uno se la queda y el resto tiene que intentar que no intercepte el adversario, con la premisa de solo poder utilizar la derecha o la izquierda.

3ª. Juegos de lanzamientos, precisos.

4ª. Juegos de atención y esquema corporal, lateralidad, y de lanzamientos y golpesos.

5ª. El “Floorball lateralizado”.

6ª. Lanzamientos y golpesos de precisión con oponente, con puntuación

- **Instalaciones, materiales y recursos didácticos:**

Pistas polideportivas. Balones de goma espuma, conos, aros, sticks de floorball, pelota de floorball, balones de baloncesto, de fútbol, balonmano.

- **Metodología:**

- Método: Aprendizaje por descubrimiento.
- Estrategia: Analítica y global.
- Estilo: Asignación de tareas.

UF N°2: “Nuevos materiales”.

Curso: 3º; Tramo: 1º; N° sesiones: 6.

- **Introducción – justificación:**

Su fuerza formativa radica en crear actitudes hacia la fabricación de nuevo material con productos de desecho que diariamente utilizamos.

- **Vinculación curricular:**

- Competencias clave: 4, 5, 6 y 7.

- Objetivos generales de etapa: K, B y C.
- Bloque de contenidos: 5.
- Criterios de evaluación: 1 y 2.
- Estándares de aprendizaje: 12.1, 12.2, 12.3, 13.3,13.4 y 13.5.

▪ **Contenidos:**

- Tecnologías de la información y la comunicación: búsqueda y selección de información.
- Realización de trabajos alusivos a la práctica de actividad física y salud.
- Exposición oral breve sobre diferentes temas.
- Esfuerzo en la práctica diaria de actividad física.
- Autonomía e iniciativa personal para afrontar nuevos retos.
- Normas de higiene y aseo diario en clase.
- Respeto al jugador con el rol contrario en el juego.
- Aceptación natural de la consecuencia de jugar (ganar y perder).
- Normas de uso de materiales y espacios en la actividad física.

▪ **Estándares de aprendizaje (instrumentos de evaluación):**

12.1 Utiliza las nuevas tecnologías para localizar y extraer la información (trabajo escrito).

12.2 Presenta sus trabajos atendiendo a las pautas proporcionadas (trabajo escrito).

12.3 Expone sus ideas y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones (trabajo escrito).

13.3 Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo (lista de control).

13.4 Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases (lista de control).

13.5 Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado (lista de control).

▪ **Actividades de enseñanza-aprendizaje por sesiones:**

1ª. Presentación de la UD. Fabricación de palas.

2ª. Juegos con las palas.

3ª. Fabricación de pelota cometa y receptáculo.

4ª. Puesta en práctica el material de la sesión anterior.

5ª. Botellas recicladas.

6ª. Circuito de material reciclado.

▪ **Instalaciones, materiales y recursos didácticos:**

Aula y pista polideportiva. Materiales de desecho: cartón, elástico, camiseta vieja, telas viejas, bote suavizante y botellas grandes de agua o refrescos. Globos, cola, tijeras y pelotas de tenis.

▪ **Metodología:**

- Método: Aprendizaje por descubrimiento.
- Estrategia: Analítica y global.
- Estilo: Asignación de tareas.

UF N°3: "Expresión corporal".

Curso: 3º; Tramo: 1º; N° sesiones: 6.

▪ **Introducción – justificación:**

La fuerza formativa de esta UF radica en que los alumnos experimenten como pueden expresarse a través de su propio cuerpo manifestando sensaciones, emociones e ideas.

▪ **Vinculación curricular:**

- Competencias clave: 1, 3, 4, 5, y 7.
- Objetivos generales de etapa: K, L y N.
- Bloque de contenidos: 3.
- Criterios de evaluación: 3, 7 y 13.
- Estándares de aprendizaje: 3.1, 3.2, 7.2, 13.1 y 13.2.

▪ **Contenidos:**

- Valoración del esfuerzo en la mejora cualitativa de la competencia motriz.
- Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Comprensión de mensajes corporales.
- Recreación de personajes reales y ficticios.
- Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.
- Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.
- Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales.
- Ejecución de bailes y coreografías simples.
- Esfuerzo en la práctica diaria de actividad física.
- Autonomía e iniciativa personal para afrontar nuevos retos.

▪ **Estándares de aprendizaje (instrumentos de evaluación):**

3.1 Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando el cuerpo.

3.2 Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales.

7.2 Toma conciencia del esfuerzo que supone aprender nuevas habilidades.

13.1 Tiene interés por mejorar la competencia motriz.

13.2 Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones.

▪ **Actividades de enseñanza-aprendizaje por sesiones:**

- 1ª. Presentación de la UD. Juegos expresivos I.
- 2ª. Juegos expresivos II.

- 3ª. Cuento motor.
- 4ª. Obra de teatro.
- 5ª. Bandas sonoras de películas.
- 6ª. Bailes populares.

▪ **Instalaciones, materiales y recursos didácticos:**

Gimnasio. Fichas de animales y oficios, papel de periódico, pinturas, música, radio-cd y material propio del área.

▪ **Metodología:**

- Método: Aprendizaje por descubrimiento.
- Estrategia: Analítica y global.
- Estilo: Descubrimiento guiado y estilos creativos.

3.2. ANÁLISIS DEL TRABAJO DE LA UNIDADES FORMATIVAS EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS CLAVE.

1. Competencia en comunicación lingüística (CCL). En todas las unidades formativas, ya que, en todos los juegos y actividades, se combinan en mayor o menor medida tanto la comprensión oral y escrita, como la expresión oral y escrita.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT). En la UF nº1, donde a través del razonamiento, el alumno comprende y reflexiona sobre las reglas, inventando variantes. Asimismo, la valoración de distancias y trayectos, la búsqueda y noción de otros medios e incluso el incremento de la salud y la calidad de vida.

3. Competencia digital (CD). En la UF nº2, ya que los alumnos tendrán que visitar algunas páginas web propuestas por el docente de Educación Física en relación a los juegos populares y tradicionales, mediante el uso de materiales alternativos.

4. Competencia Aprender a Aprender (CAA). Mediante los juegos populares trabajados en la unidad, el alumno sigue consolidando su capacidad motriz, sus posibilidades y sus limitaciones.

5. Competencia Social y Cívica (CSC). En las tres unidades formativas, puesto que propiciamos que los alumnos asuman las normas vigentes en los juegos, así como las normas de funcionamiento de la clase, favoreciendo su integración en el grupo de iguales.

6. Competencia en Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (CSIEE). En las UF nº1 y nº2, ya que se trabajan las responsabilidades en el área Educación Física, ineludibles para la vida diaria, así como la propia percepción y el incremento del control sobre las emociones.

7. Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC). En las UF nº2 y nº3, propiciamos que los discentes se interesen por la herencia cultural de nuestra Región de Murcia, en relación a los bailes y los juegos populares.

Además, todas las unidades formativas contribuyen al desarrollo de la competencia motriz, propia del área de Educación Física, y de carácter primordial para la adquisición del resto de competencias.

4. CONCLUSIONES.

Como hemos podido observar, la adquisición de las competencias clave a lo largo de la etapa de Educación Primaria resulta fundamental. Como docentes de Educación física, debemos utilizar estrategias para favorecer que nuestros alumnos sean capaces de alcanzar y desarrollar las siete competencias clave. De la misma forma, desde nuestra área, debemos fomentar la adquisición de la competencia motriz por parte de los alumnos, no solamente con la mera práctica deportiva, sino actuando de manera fehaciente sobre ella, ya que resulta fundamental para el desarrollo del total de las competencias clave.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma en la Región de Murcia (BORM núm. 206 de 5 de septiembre de 2014).

DeSeCo (2005). The definition and selection of key competencies, resumen ejecutivo, OCDE.

Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013).

López Pintor, R. (2009). Competencias básicas y Educación Física. Selección de aprendizajes. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 1, 59-73.

OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Real Decreto 126/2014, de 28 febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE núm. 52 de 1 de marzo de 2006).

Fecha de recepción: 3/5/2018
Fecha de aceptación: 3/9/2018



Revista Digital de Educación Física

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

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Elieser Antonio Alonso Leyva

Profesor de Educación Física, Licenciado en Cultura Física y Deportes y Magíster en Educación Física Contemporánea. Profesor Auxiliar universitario en la Universidad de Holguín. Cuba. Email: eaalonso@fcf.uho.edu.cu

Iker Muñoz Pérez

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Docente Investigador. Centro de Investigación y Tecnología Industrial de Cantabria. Universidad Europea del Atlántico. España. Email: iker.munoz.perez@gmail.com

María del Carmen Quiñones Pantoja

Licenciada en Historia, Especialista en Trabajo Social. Profesora Auxiliar universitaria en la Universidad de Holguín. Cuba. Email: aquinones@fh.uho.edu.cu

RESUMEN

La innovación educativa con el empleo de las TIC se desarrolla en la asignatura de Gimnasia Básica en la Facultad de Cultura Física y Deporte de la Universidad de Holguín. Los nuevos conocimientos y procesos creativos mediados por tecnologías facilitan y transforman de forma rápida el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se adaptan a las necesidades de la sociedad, mejoran la calidad de la educación y el desempeño de los profesionales. En la actualidad en la carrera de Cultura Física y Deporte son insuficientes estas innovaciones educativas, por ello los autores se han propuesto emplear la aplicación EfiSoft para procesar los resultados de las pruebas de eficiencia física. La aplicación posibilita el análisis de los resultados del diagnóstico de las pruebas de eficiencia física desde 1º hasta 12º grado en correspondencia con las normativas vigentes, facilitando el trabajo manual que realiza el profesor de educación física y los profesionales en formación, lo cual permite una retroalimentación inmediata de la condición física del evaluado.

PALABRAS CLAVE:

Innovación educativa; diagnóstico; eficiencia física; problema profesional; educación física.

INTRODUCCIÓN.

La sociedad del conocimiento pone a prueba a los profesionales de la Educación Superior en relación a las destrezas, conocimientos, hábitos y habilidades intelectuales y prácticas que han adquirido para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita la participación activa de los estudiantes. Las cambiantes TIC han producido cambios acelerados en la sociedad debido a su empleo generalizado en todos los ámbitos de la actividad humana. Por lo tanto, la práctica educativa no escapa a estos cambios, haciendo que sea necesario ser revisada de manera continua la razón de ser de las instituciones educativas, y la formación básica que precisan las personas y la forma de enseñar y de aprender.

Hoy día la globalización ha causado el libre flujo de la información y al conocimiento científico, por lo que las nuevas tecnologías se convierten en la herramienta fundamental de la educación para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr elevados niveles de competitividad internacional. Por lo tanto, la calidad de la educación en general y del estudiante universitario en lo particular define el modelo del profesional al que se aspira a través de la formación integral, portadora de los más elevados valores, principios y capacitado para competir eficientemente con los retos de la educación.

Es necesario considerar que la educación es un proceso social complejo y muy diverso, por lo que cambian las formas de enseñanza y aprendizaje. La educación debe propiciar la gestión del conocimiento como un nuevo campo de investigación, sobre todo, sustentado en el uso de las TIC. En este sentido la Unesco promueve la formación de individuos capaces de “identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (Unesco, 2005, p. 29), lo que implica para los estudiantes adquirir la competencia de aprender a aprender, es decir, el aprendizaje en los estudiantes se convierte en autónomo, independiente, creativo, además los mismos son capaces de solucionar cualquier tarea teórica o práctica.

La propagación de la información, el proceso de formación, la gestión del conocimiento y las TIC ocupan un lugar importante en las innovaciones educativas mediadas por las tecnologías que transforman de forma rápida el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando conocimientos necesarios para el crecimiento personal de la persona. Según Larrea (2006) la innovación educativa surge como un elemento de creación de nuevos conocimientos, para generar ideas nuevas, productos, procesos y comunicarlas. Es aquí donde las Universidades tienen la obligación de empearlas para acercar al estudiantado al mercado laboral.

De lo anteriormente expuesto, es necesario incorporar las ventajas de las TIC en la Educación Superior para la formación integral de los profesionales en formación al adquirir un conjunto de saberes integradores, habilidades, destrezas y herramientas para mejorar u optimizar los procesos de información y comunicación mediante procedimientos, metodologías y trabajo en equipos. Esto supone la introducción desde temprana edad, de las nuevas tecnologías en todos los niveles de educación, lo que conlleva a mejorar el desarrollo educativo de los implicados en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, lo importante es que los profesionales y estudiantes obtengan toda la información actualizada y como poder aplicarla en su práctica educativa y formación permanente.

Por supuesto, se trata de que las TIC abarquen la mayoría de los contenidos en la Educación Superior de manera integrada a los entornos virtuales, que se convierten hoy día en una imperiosa necesidad como alternativa teórico-metodológica al paradigma de educación tradicional centrada en el contenido de enseñanza y en el discurso magistral del docente, y no en el aprendizaje del estudiante donde las ideas relacionadas con el nuevo contenido le ayuden a crear la relación entre las estructura cognitiva precedente y esas nuevas ideas, por lo tanto, a partir de este nexo se puede hablar del aprendizaje significativo del estudiante, donde “la enseñanza debe actuar sobre el individuo conduciéndole a la transformación o al cambio de su forma de pensar y de sus esquemas de conocimiento”, Martínez (2007).

En la Educación Superior las cambiantes TIC cuentan con oportunidades para estudiantes y docentes, tanto en la educación formal como informal, pero generando en ambas un aprendizaje flexible donde se crean nuevas vías de socialización, individualidad y colectividad, adaptado a las exigencias de la educación, promoviendo un aprendizaje donde los estudiantes respondan a las necesidades de formación permanente. Este ámbito de formación flexible, se adecua tanto para la enseñanza presencial como la semipresencial.

Según criterios de Salinas (2006), la formación integral y flexible del estudiante universitario mediadas por las TIC, le da significado al proceso de enseñanza-aprendizaje, es percibido de otra manera en ambas modalidades, donde la calidad del docente y los contenidos que imparte, abre nuevas perspectivas para el estudiante en el proceso de construcción de su conocimiento, ha cambiado el espacio y el tiempo en la enseñanza presencial como semipresencial, los estudiantes pueden acceder al aprendizaje fuera de su contexto educativo o laboral y responder a las necesidades de la educación permanente, que constituye un desafío para la Educación Superior.

Al margen de nuevas demandas educativas, en el curso escolar 2016-2017 comienza un nuevo plan de estudio para la Educación Superior cubana en las carreras pedagógicas. En el caso de la de Cultura Física y Deporte debe de formar profesionales de perfil amplio capaces de actuar en las diferentes esferas de actuación, en correspondencia con las necesidades socio-políticas y económicas actuales, a partir de la formación continua. Para el logro de esta aspiración se hace necesario potenciar el desarrollo integral del estudiante al introducir las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado, no como sustitución de los medios tradicionales, sino solucionando problemas profesionales en estrecha relación con sus organismos empleadores, que posibiliten dirigirlos a transformar la metodología del aprendizaje desde su inicio en la Educación Superior.

A partir de estas nuevas necesidades, las instituciones educativas llevan a cabo una profunda reestructuración de todos sus elementos que permita mejorar la calidad de la formación de los futuros profesionales para satisfacer las exigencias de la sociedad. Estas no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías producen cambios en la institución, en el estudiante, profesor y en el ambiente de aprendizaje. Por lo tanto, la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje deberá presentar cambios en concordancia con las nuevas necesidades, “el profesor tendrá la nada fácil labor de guiar y facilitar el que sus alumnos construyan su propio conocimiento y adquieran una serie de

competencias y habilidades que les permitan afrontar de manera exitosa problemas similares que encontrarán en su futuro trabajo profesional”, Rodríguez, Garzón, Benavides (2017), lo cual facilita desde el principio el fortalecimiento de la formación permanente de los futuros profesionales.

Las TIC a diferencia del modelo tradicional de enseñanza, presuponen la construcción de nuevos modelos construidos a partir de los cambios y avances ocurridos en la sociedad con nuevas concepciones pedagógicas, que ponen énfasis en la formación integral del estudiante universitario, con carácter humanista y multilateral, aprovechando todas las potencialidades que ofrecen la TIC como: materiales interactivos, participación en foros, redes, blogs, aplicaciones informáticas y plataformas interactivas que conlleven al intercambio de ideas, trabajo cooperativo y colaborativo, que van produciendo en el estudiantes el cambio de actitudes, donde los valores individuales se ponen en función de los colectivos.

Como resulta evidente, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto comunicativo en el que los estudiantes a partir de la mediación del docente generan nuevos conocimientos apoyándose en los adquiridos con anterioridad. Los estudiantes no pueden conformarse con los conocimientos de la formación, sino, deben de proyectarse en la gestión de este nuevo conocimiento con el empleo de las TIC, las cuales aportan un volumen de información mediante diferentes vías, entre ellas se destacan las aplicaciones informáticas para el procesamiento, análisis y gestión de datos.

Producto de ello, surgen nuevos problemas en el ámbito de la Educación Física que deben ser solucionados por los profesionales de la Cultura Física y Deporte. Uno de estos desafíos es conocer cuál será el efecto de las TIC como alternativa de enseñanza-aprendizaje en el profesional de la Cultura Física y Deporte para el análisis de los resultados de las pruebas de eficiencia física. Por lo tanto, el presente trabajo tuvo como objetivo emplear la aplicación EfiSoft para procesar los resultados de las pruebas de eficiencia física que se aplican en la enseñanza general cubana desde 1º hasta 12º grado en correspondencia con las normativas vigente permitiendo ofrecer la retroalimentación inmediata de la condición física del evaluado al profesional de Cultura Física y Deporte en formación permanente.

1. DESARROLLO.

A criterio de Mason y Kaye (1990) y los autores del trabajo, las TIC mediada por ordenador en la enseñanza universitaria desafía en la actualidad un contexto muy diferente al existente en décadas anteriores. Los estudiantes en lo cualitativo y cuantitativo han cambiado, los contenidos de la enseñanza son más dinámicos y obligan a una permanente revisión y transformación de las instituciones educacionales en general y en particular para las de Educación Superior en su proceso de formación universitaria.

La independencia cognoscitiva, la autoconducción y el autoaprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de formación mediados por las TIC, han transformado el mismo, no como concepciones subjetivas, sino como una nueva posibilidad de integrarse a un modelo que potencie el desarrollo de los

estudiantes universitarios, que lleve al dialogo entre ellos, a la investigación conjunta entre estudiantes y docentes, donde el docente sea visto como un colaborador de mayor experiencia profesional y facilitador del aprendizaje para que los estudiantes adquieran habilidades en la gestión de la información a partir del desarrollo científico tecnológico que se universaliza, en aras de lograr un aprendizaje permanente que permita al profesional a partir de sus capacidades encontrar de manera creadora la solución a los problemas de las buenas prácticas pedagógicas en su esfera de actuación, donde se incluyan modelos tecnológicos básicos que aportan un espacio de independencia del conocimiento a los estudiantes en la medida que empleen las TIC, como herramienta en el proceso de formación.

Aprender a aprender para sí mismo, es tener capacidad para gestionar y compartir información, conocimientos y nuevas formas de aprender en las actuales condiciones creadas por las nuevas tecnologías. A su vez, enseñar a los estudiantes a cómo gestionar, compartir información y conocimientos en un ambiente digital, es algo que se impone como reto y necesidad inexorable en la transformación de los profesionales donde empleen de manera autodirigida y abierta las experiencias de aprendizajes. Esto deberá ir en correspondencia con el cambio que el desarrollo tecnológico ha incorporado en la sociedad, y por tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dinámica de la Educación Superior precisa lograr que las nuevas generaciones aprendan a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, tal como ha sido propuesto por la Unesco (Delors, 1996).

1.1. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ASIGNATURA DE GIMNASIA BÁSICA.

El innovar en el ámbito educativo conlleva a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC. Para Blanco y Messina (2000), la innovación educativa es un proceso en la solución de problemas de calidad y eficiencia en el mundo educativo, resultado de un proceso participativo de planificación que surge desde la práctica educativa de los profesionales, y tiene como meta diferentes alternativas de enseñar, aprender y gestionar y compartir información.

En todo proceso de cambio o renovación de un paradigma existente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente lleva el control del cambio, es él quien deben interiorizar la necesidad de la innovación para producir un etapa nueva de aprendizaje en los estudiantes, y que se produzca en ellos el cambio de actitudes positivas para responder satisfactoriamente, no solo a las problemáticas y propósitos de la nueva innovación, sino también que este cambio de actitudes positivas solucionen las exigencias del nuevo contexto en que se ven inmersos los estudiantes como sujetos sociales, históricos y culturales.

En las Universidades se exhorta hoy en día en la necesidad y oportunidad de nuevas iniciativas en el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de innovaciones pedagógicas. Estudiosos del tema han propuesto vías de cómo lograr un proceso creativo y significativo para los estudiantes. Entre estas se encuentra la elaboración de aplicaciones educativas, que es sin duda, un ejemplo de innovación, lo cual “permitirá no solo lograr formar a los educandos en esa línea de pensamiento sino que estarán al mismo tiempo creando las bases, entregándoles las herramientas necesarias a estos futuros profesionales que a su vez, en su momento, la transmitirán a sus estudiantes cuando realicen sus prácticas,

creándose de esta manera, esa cadena de nuevo pensamiento imprescindible para el desarrollo incontenible de nuestra sociedad”, Calderón (2017).

El trabajo considera diversos aspectos de la innovación pedagógica en la Enseñanza Superior, desde las formas y enfoques, hasta el empleo de recursos de aprendizaje que multiplican y apoyan la labor del docente, en contraposición al modelo tradicional que aún se mantiene con gran fuerza como el único método didáctico donde el docente transfiere el conocimiento de forma acabada con un criterio irrefutable, informa sobre una verdad única e indiscutible, y por lo tanto se hace obviamente obsoleto.

Estas son razones inmediatas para cambiar a una nueva forma de aprender, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje contenga variedad de metodologías, procedimientos y medios de transferencia para generar aprendizajes que han sido probados en la Educación Superior, y que se encuentran a disposición de las universidades, permitiendo abrir las potencialidades del cambio, donde el estudiante aprenda a través de problemas interesantes para él, que lo impliquen en la búsqueda de respuestas variadas cooperando y colaborando en equipos, donde cada miembro aporta a lo colectivo.

La asignatura de Gimnasia Básica que se imparte en el primer semestre de primer año, y como todas las demás del currículo debe darle tratamiento a las diferentes estrategias curriculares aprovechando las potencialidades de los contenidos, entre la que se encuentra la de Análisis de la Información. En el sistema de conocimientos de esta asignatura tiene una temática relacionada con el procesamiento y análisis de los resultados de las pruebas de eficiencia física a través de las normativas establecidas a nivel nacional y que aplican desde 1º hasta 12º grado.

Las pruebas de eficiencia física que se aplican en Cuba son: peso, talla, flexibilidad, rapidez, planchas, abdominales, salto largo sin carrera de impulso y resistencia. A partir del estudio realizado en la población escolar se establecieron normativas para las pruebas, siendo el sexo y edad las variables fundamentales para comparar el resultado que alcanza cada estudiante y asignarles un nivel individual en cada prueba, y en correspondencia del nivel individual por prueba y la cantidad de pruebas realizadas, entonces alcanza un nivel general con relación al total de pruebas. Estas pruebas de eficiencia física se aplican al inicio del curso escolar para diagnosticar el estado inicial de eficiencia física de los estudiantes, y al finalizar el mismo para conocer el avance de los estudiantes con relación al inicio del curso escolar.

Para realizar este procedimiento el profesor de educación física se apoya en los plegables de eficiencia física que es una matriz de doble entrada, donde por la vertical están las edades y por la horizontal las pruebas, sexo, resultado y el nivel, el cual debe de realizar de forma manual estudiante por estudiante. Otra variante de realizar el procedimiento es emplear las hojas de cálculo elaboradas a nivel nacional en Microsoft Excel donde el profesor introduce los resultados de las pruebas y automáticamente se van determinando el nivel de cada una de forma individual por prueba y el nivel general del estudiante con relación al total de pruebas realizadas. Por otra parte, con el mismo procedimiento se determinan los estudiantes talentos en una o varias pruebas a partir de un resultado histórico más exigente.

A criterio de los autores del trabajo, de los profesores de educación física y estudiantes de la carrera de Cultura Física y Deporte, las hojas elaboradas en Microsoft Excel tienen limitada expectativa por su rigidez y flexibilidad, por otra parte, se debe tener instalado el ordenador el paquete de Microsoft Office. No obstante, se reconoce que constituye un proyecto innovador de ayuda para esta gestión que realiza el profesor de educación física, sin embargo, “¿la universidad trabaja para formar personas capaces de integrar y generar cambios, de comprender la provisionalidad del conocimiento y de desempeñarse colaborativamente?”, Salvat y Navarra, (2009).

Por todo lo anteriormente expuesto, se realizó un estudio de las hojas de cálculo de Microsoft Excel concernientes a las pruebas de eficiencia física diseñadas a nivel nacional a partir del principio del carácter científico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante el análisis de estos datos se desarrolló una aplicación que permite realizar el proceso de evaluación y análisis de las pruebas de eficiencia física de una manera óptima, eficiente, segura, minimizando los errores de cálculo.

Desde lo teórico-metodológico la aplicación fue elaborada en el lenguaje de programación Delphi 10 para Windows. Delphi es un entorno de desarrollo de aplicaciones diseñado para la programación de propósito general con énfasis en la programación visual, que entre sus diferentes variantes, permite producir archivos ejecutables de escritorio. La misma no necesita de un proceso de instalación, simplemente para interactuar con ella es necesario tener en el disco duro del ordenador, en un disco externo, en un disco flexible o en una memoria flash el fichero ejecutable EfiSoft.exe, la base de datos EfiBase.mdb y EfiSoft.rav. Adicionalmente puede estar o no el fichero de ayuda EfiSoft.chm, que permite guiar al usuario por la interface de la aplicación.

En la práctica pedagógica la aplicación tiene mayor eficiencia y rapidez en el procesamiento de los resultados de las pruebas de eficiencia física, a partir de una interfaz de usuario amigable e interacción sencilla. Es de importancia puntualizar que ha sido concebida como una herramienta transversal en la carrera de Cultura Física y Deporte para las asignaturas de Gimnasia Básica, Análisis de la Información y Teoría y Metodología de la Educación Física. Al tener los resultados en la base de datos, los estudiantes puede procesar los mismos por diferentes variables como son: número de la prueba, sexo, edad, grado, grupo y las combinaciones de estas variables. Indudablemente, la aplicación agiliza el trabajo manual de búsqueda en la matriz de doble entrada con las normativas vigentes para determinar el nivel individual y general por prueba dependiendo de la edad y el sexo como variables fundamentales de los estudiantes.

La innovación educativa parte de un trabajo extraclase donde los estudiantes integran un conjunto de saberes de las asignaturas de Gimnasia Básica, Análisis de Datos y Morfología, y de otras asignaturas en el año que le permite la interpretación del nivel de eficiencia física alcanzado por los estudiantes dependiendo de los resultados logrados en las pruebas de eficiencia física a partir de las variables edad y el sexo como fundamentales, además se aprovecha de forma natural que los docentes y los estudiantes trabajen juntos y puedan aplicar con éxito los diferentes elementos que guían la intervención aprovechando la dinámica de grupo, además la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a través de la tarea integrada promueve su motivación intrínseca, estimula el aprendizaje cooperativo y

colaborativo, permite mejoras continuas y duraderas en su aprendizaje integrando las TIC en la práctica contextualizada.

El trabajo extraclase toma como referencia la teoría de Galperin sobre el papel primario que tienen las acciones externas en el surgimiento y formación de las acciones internas a través de una guía donde los estudiantes tienen todas las indicaciones teórico-metodológicas para su elaboración, a partir de esta teoría el trabajo transitan por cuatro etapas fundamentales durante 12 semanas, Cañizares, M. (2008):

- Etapa motivacional: se crean las actitudes favorables en los estudiantes hacia la solución del problema profesional entre las asignaturas imbricadas para su futura profesión.
- Etapa de elaboración de la base orientadora de la acción: se precisa la guía para el desarrollo del trabajo de forma ordenada a partir de los conocimientos previos, la literatura docente a consultar, los procedimientos a emplear, los contenidos necesarios a interrelacionar, los diferentes momentos y niveles de ayuda del docente a los profesionales en formación.
- Etapa de ejecución: se desarrollarán las acciones planeadas en la guía para lograr las metas propuestas, incluyendo los recursos humanos y materiales necesarios, en correspondencia con las formas organizativas que se empleen, se va retroalimentando en las actividades docentes qué hacen los equipos para solucionar el problema profesional, su nivel de creatividad, toma de decisiones, entre otros indicadores.
- Etapa de control: se evaluará el desarrollo y realización de la tarea docente integradora diseñada en una clase taller constituyendo la jornada científica de la asignatura, se valoran los resultados obtenidos de forma independiente y se reorienta en caso que fuera necesario.

La solución del problema profesional a partir de una tarea integrada comienza con la visita de los estudiantes en equipos a una institución educativa donde recopilan los resultados de las pruebas de eficiencia física del diagnóstico inicial de un grupo clase. A partir de las orientaciones y entrega de la guía para su elaboración el docente universitario deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador, facilitador, crear aprendizaje permanente y mediatizador (Salinas, 1998), además juega un papel fundamental el principio de la relación de la teoría y la práctica, donde no solo es necesario que los estudiantes conozcan su contenido desde la teoría, sino que sepan aplicarlo en la práctica.

Por lo tanto, la evaluación del trabajo extraclase es un proceso consustancial al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como propósito ir comprobando el grado de cumplimiento del objetivo formulado a partir de la aplicación de los conocimientos y herramientas adquiridas durante el desarrollo de la asignatura en la solución del problema profesional relacionado con las pruebas de eficiencia física, demostrando la pertinencia del mismo en su futuro desempeño profesional en la educación física, lo que constituye una vía de retroalimentación y la regulación del proceso de aprendizaje.

El trabajo está sustentado en un aprendizaje revolucionador con carácter sistemático, por el que debe transitar el estudiante en su interrelación con el profesor, combinando de forma armónica y dinámica los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera autoconducida, reflexiva, planificada, donde se interrelacione lo actitudinal, conceptual, procedimental, percepciones y el tratamiento de núcleos de contenidos básicos, objetivos formativos iniciales, conocimientos teóricos y habilidades prácticas en función de su proceso de formación integral.

La Educación Superior exige evaluaciones con carácter formativo e integrador, resulta entonces necesario desde la preparación de las asignaturas, tareas docentes, sistemas de ejercicios físicos, trabajos extraclases, entre otros con un carácter integrador de manera que desde la clase se prepare al estudiante universitario para el desarrollo de evaluaciones integradoras donde se articulen los contenidos del año académico entre las asignaturas. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje puede incluir núcleos de contenidos básicos teóricos y prácticos vinculados a ejercicios integradores; así como, contenidos de carácter académico, laboral y de formación investigativa desde su comienzo en los estudios universitarios, demostrando en su evaluación su desempeño académico.

Las pruebas de eficiencia física se aplican como diagnóstico al inicio del curso escolar y como evaluación al final del mismo. Los estudiantes que no logran el primer nivel en algunas de ellas, el profesor de educación física tiene la responsabilidad de darle seguimiento durante el curso escolar. A partir de estos resultados se busca de manera manual en las tablas con las normativas vigentes para determinar los niveles individuales y general por prueba por cada estudiante dependiendo del total de pruebas realizadas según la edad y el sexo.

Durante la repetición de esta búsqueda basada en la percepción que tiene el profesor de educación física acerca de los resultados para cada nivel, muchas veces lo soluciona de forma empírica, lo cual no ofrecen una visión de la realidad por lo que incide de manera negativa en el resultado individual y general del estudiante, debido a que la memoria no siempre es inmediata y en los procesos de valoración las huellas más recientes se imponen con mayor significatividad a las ocurridas con anterioridad durante la sistematización del docente sobre indicadores para analizar determinados procesos.

En la carrera de Cultura Física y Deporte los estudiantes en la asignatura de Gimnasia Básica aprenden a determinar y analizar los resultados de las pruebas de eficiencia física de forma tradicional por lo plegables de eficiencia física que son una matriz de doble entrada. De forma vertical tiene las edades y horizontal la prueba, sexo, niveles y los resultado por los cuales se compara lo alcanzado por el estudiante en cada una de las pruebas. Con estos conocimientos se introduce la innovación educativa a partir de la elaboración de un trabajo extraclase fuera de la actividad docente por equipos.

Empleando la aplicación se introducen los resultados recopilados y se analizan todas las potencialidades de la misma para que permita un proceso de planificación eficiente sustentado en la ciencia y la tecnología que debe realizar el estudiante, es decir, esto supone la organización de la innovación educativa a partir del escenario laboral que tendrán su futura profesión, lo cual permite desde el 1^{er} año a sistematizar habilidades investigativas, que significa fijar sistemáticamente el

contenido y ejercitarlo, jugando un rol importante el principio de la solidez de los conocimientos, donde se aplica convenientemente lo aprendido, se controla y evalúa continuamente aprovechando la sistematización y la interdisciplinariedad, con lo que se va acercando en todo momento lo pensado en la innovación educativa a lo que vive el estudiante en ella, a la forma continua de evaluar, transformando, y ajustando los resultados de su análisis, a como se requiere en cualquier proceso real.

Las pruebas de eficiencia física en su concepción metodológica permiten conocer los indicadores de las capacidades físicas de: flexibilidad, rapidez, fuerza (brazos, tronco y piernas) y resistencia, las cuales el profesor de educación física debe de contribuir a su desarrollo durante la clase de Educación Física. Al procesar las pruebas con la aplicación, si se le asigna el número de clases con que cuenta el curso escolar, la aplicación a partir de los estudiantes que no logran el primer nivel en cada una de las pruebas, distribuye la cantidad de clases para cada una de las capacidades físicas mencionadas con anterioridad, procedimiento que realiza el profesional de forma manual, y que en muchas ocasiones encierra errores de cálculo, afectando el proceso de planificación de la clase y distribución del contenido para la periodo, etapa y o semestre.

El cambio más significativo que se introduce en la innovación educativa es el empleo de la tarea docente integrada con las siguientes características: el contexto de la tarea no es empírico, la actividad es significativa, útil (para la vida práctica como para los procesos operacionales de los estudiantes, parte de un objetivo de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, la tarea docente integrada no se evalúa desde un punto de vista finalista, sino forma parte de un proceso de evaluación continua y progresiva a medida que los estudiantes avanzan en el análisis de los resultados, parte de un problema profesional para los estudiantes, en el que el docente como mediador del proceso presta diferentes niveles de ayuda para que lleguen a los resultado esperados de manera cooperativa y colaborativa, y donde la influencia de la dinámica grupal se convierte en uno de los factores más importante en el desarrollo individual del estudiante; la tarea docente integrada es más duradera y combinan el trabajo individual y colectivo estudiante-estudiante y estudiante-docente, durante el proceso.

Indudablemente, la innovación educativa revela la interconexión y la interacción que se establece entre los estudiantes y el conocimiento tanto en los aspectos cuantitativos y cualitativos al acumularse de una forma continua y gradual estos conocimientos que le permitirán crecer como profesional, y comprender el desarrollo y necesidad del empleo de las TIC en la actualidad asociado a los cambios educativos y a la dinámica de los componentes del proceso en una enseñanza significativa, duradera, desarrolladora, vista en su integralidad a partir de la solución de problemas profesionales, y no como la suma de conocimientos aislados, por lo tanto “las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones establecen las condiciones para que cada estudiante en su interrelación con el material docente, con su profesor y/o tutor, y con sus compañeros de estudio adecue el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus intereses, posibilidades y motivaciones”, Toruncha, etal (2006, p. 146).

La aplicación al almacenar los resultados en una base de datos, los estudiantes pueden desarrollar todo el proceso de análisis que debe de realizar el profesor de educación física al comienzo y final de cada curso escolar. Dentro de

las posibilidades de la aplicación se encuentra: determinar los niveles individuales por prueba y general con relación al total de pruebas realizadas, comparar el resultado del diagnóstico con el seguimiento durante el curso escolar, así como almacenar los resultados obtenidos en ficheros con extensión (ndr, pdf o txt). Los archivos guardados con formato (ndr) pueden ser impresos desde la propia aplicación. El (txt y el pdf) se leen desde un procesador de texto. Además los resultados visualizados en las ventanas de la aplicación pueden ser exportados a formato (CVS), los cuales se visualizan desde Microsoft Excel.

2. CONCLUSIONES.

La innovación educativa a partir de un trabajo extraclase responde a un problema profesional del Licenciado en Cultura Física y Deporte en la asignatura de Gimnasia Básica con una relación interdisciplinar entre las asignaturas de Análisis de Datos y Morfología ofreciendo oportunidades a los estudiantes de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de interconexiones entre los contenidos, el pasos a nuevas ideas para solucionar problemas promoviendo mejores prácticas educativas, haciendo converger la tecnología y el conocimiento, creando una nueva cultura del aprendizaje que cultiva la imaginación para un mundo en constante cambio desde el proceso de formación básica con bases científicas de los estudiantes universitarios.

La aplicación permite mayor rapidez, confiabilidad, eficiencia y veracidad en el procesamiento, determinación y evaluación de los resultados de las pruebas de eficiencia física, así como el conocimiento de indicadores que permiten adentrarse en un proceso de planificación sustentado en la ciencia atendiendo al nivel alcanzado por los estudiantes según la edad y sexo, a los profesores de educación física y los que están en formación en la carrera de Cultura Física y Deporte.

El empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del empleo de la aplicación EfiSoft en la asignatura de Gimnasia Básica como herramienta o recurso bien planificado, con la orientación y mediación del docente, permite la asimilación de conocimientos, contribuye al desarrollo integral y a la sistematización de las habilidades investigativas de los estudiantes que ingresan en el 1^{er} año de la carrera, permitiendo un proceso de formación básica integral.

3. REFERENCIAS.

Begoña, S. & Navarra, L. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49, pp. 223-245. Recuperado de <http://rieoei.org/RIE/article/view/681>.

Blanco, R., Messina, G. (2000). Bases de datos con Delphi. Free Web. Space and hosting. Latinoweb.com.

Cañizares, M. (2008). La psicología en la actividad física: su aplicación en la educación física, el deporte, la recreación y la rehabilitación. Cuba: Editorial Deportes.

Calderón, C. M., Mireya, V., Fernando, G., Ricardo, J. (2017). Teoría y práctica: bases del aprendizaje significativo, reflexiones y orientaciones metodológicas. Recuperado de [http:// Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 22, N° 231](http://Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 22, N° 231).

Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS. La educación encierra un tesoro. Recuperado de <http://neurofilosofia.com/wp-content/uploads/2012/12/Resumen-de-LA-EDUCACION-ENCIERRA-UN-TESORO.pdf>

Larrea, J. L. (2006). El desafío de la innovación. Barcelona: UOC.

Martínez, G. (2007). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. Revista Complutense de Educación. Vol. 19 Núm. 1 77-94. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120077A>

Mason, R. & Kaye, T. (1990). Toward a New Paradigm for Distance Education. En Harasim, L. (Ed.): Online education. Perspectives on a New Environment. Preager, New York. 15-38.

Rodríguez, Á., Osvaldo, H., Changoluisa, M., Benavides, C. A. (2017). *Aprendizaje basado en problemas: relevancia del profesor-tutor en este proceso*. Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 22, N° 231. Recuperado de <http://efdeportes.com/efd231/aprendizaje-basado-en-problemas-profesor-utor.htm>

Salinas, J. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato serendipity y el foro de trabajo colaborativo. Profesorado [artículo en línea] (vol. 2, n. ° 1). Universidad de Granada.

Salinas, J. (2006). Modelo flexible como respuesta de las universidades a la sociedad de la información. Revista Acción Pedagógica. Vol 11, N. o 1 (2002), pp 4-13. Recuperado de formamente.guideassociation.org/wp-content/uploads/2013/10/2006_0_0_JesusSalinas.pdf.

Toruncha, J., Herrero, E., Borroto, Carmona, G., Castañeda, E., Caña, T., Fernández, A. M., Vladés, N., Collazo, R. & Rodríguez, R. (2006). Preparación Pedagógica Integral para profesores integrales. La Habana. Editorial Félix Varela.

Fecha de recepción: 16/7/2018

Fecha de aceptación: 11/9/2018

EmásF