



Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

NOTA DEL EDITOR. **Juan Carlos Muñoz Díaz.** “EmásF cumple diez años” (p 5)

EDITORIAL. **Juan Carlos Muñoz Díaz.** “Las mil y una educaciones físicas”. (Pp 6 a 10).

Jayson Bernate, Ingrid Fonseca y Pedro Urrea. “Impacto en los procesos de la internacionalización y transnacionalización en la Educación Física Superior Uniminuto” (Pp 11 a 23).

Tyrone Danny Macías Vera y Rafael Eduardo Ramos Guallichico. “Influencia del método de entrenamiento escalera ascendente en el porcentaje de grasa corporal” (Pp 24 a 32).

Jayson Bernate, Ingrid Fonseca, Pedro Urrea y Gonzalo Amaya. “La Educación física y el deporte social para la paz y el posconflicto en Colombia” (Pp 33 a 47).

José Manuel García Martínez. “Análisis de la calidad de la dieta y frecuencia de actividad física en adolescentes de 13 a 17 años” (Pp 48 a 67).

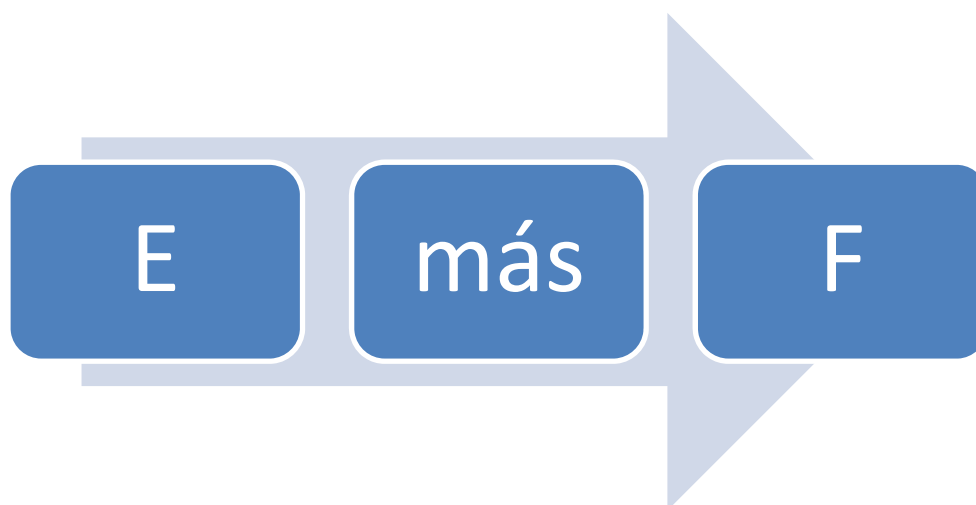
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca, Carlos Velázquez Callado, José Manuel Rodríguez Jimeno y María Alonso Fernández. “Los valores en el contexto de las situaciones motrices cooperativas: referentes axiológicos de los participantes” (Pp 68 a 85).

Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez, José Carlos Cervantes Ríos y Adilson Marques. “Desarrollo y actualidad del mercado fitness en Puerto Vallarta, México” (Pp 86 a 97).

Alberto Jesús Fenoll Espejo, José Alberto Martínez Sánchez y Juan Francisco Cara Muñoz. “Informe estadístico y técnico-táctico de un equipo de fútbol profesional de la primera división alemana” (Pp 98 a 114).

Hernán Fernando Valdez-Goycolea, José Tristán Rodríguez, Rubén Ramírez Nava, Argenis Peniel Vergara-Torres y Jeanette López-Walle. “Percepción del feedback correctivo por los futbolistas universitarios” (Pp 115 a 123).

Jacqueline Páez-Herrera y Juan Hurtado-Almonacid. “Situación de los estándares orientadores pedagógicos en educación física como dispositivo de control” (Pp 124 a 134).



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

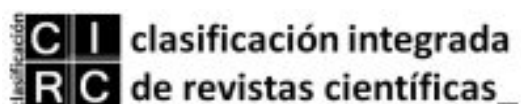
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

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

NOTA DEL EDITOR

“EMÁS F CUMPLE DIEZ AÑOS”

Con el número 60 la revista digital de Educación Física “EmásF” ha cumplido 10 años. Durante este periodo se han recibido más de 700 artículos, aceptándose aproximadamente un 63% de los ellos. No cabe duda que sin artículos no hay revista. Por ello, mi agradecimiento a todos los autores y autoras que han dirigido sus trabajos a esta redacción con el fin de poder publicarlos y compartirlos con los colegas de nuestra profesión.

Pero si los autores y autoras son importantes, que decir del trascendental papel que juegan los miembros de la comisión científica de esta revista. En la actualidad son cien. Es increíble las facilidades que me ofrecen estas personas tanto para formar parte de esta comisión como para estar dispuestos a poner su tiempo y esfuerzo en la revisión y valoración de artículos. Esta predisposición dice mucho de su compromiso con nuestra materia, la Educación física. Las gracias son infinitas...

Finalmente, el otro elemento angular imprescindible para que tenga continuidad un proyecto como éste son los lectores y lectoras. Más de cien mil visitas avalan el seguimiento del mismo. Gracias por vuestra atención.

Por todas estas razones, el compromiso de este humilde editor sigue vivo y dispuesto a emprender un nuevo año, el 11; y con él confeccionar un nuevo número, el 61. Tras haber cedido la responsabilidad a los miembros de la comisión científica en la elaboración de los editoriales, puesto que ellos tienen mucho más que decir que un servidor, me he permitido el lujo de escribir la editorial de este nuevo número conmemorativo. Espero que os guste...

Juan Carlos Muñoz Díaz
Editor de EmásF



Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

“LAS MIL Y UNA EDUCACIONES FÍSICAS”

Si recorriéramos los patios de cualquier centro educativo y observáramos cómo se imparte el área de Educación física, posiblemente podríamos comprobar la utilización por parte de los docentes de múltiples tipos de sesiones, diversos estilos de enseñanza, diferentes temas sobre el que centrar la atención de las unidades didácticas, variopintos contenidos, distintos recursos e instalaciones...

Frente a otras disciplinas del currículo en donde suele haber un mismo hilo conductor, el libro de texto, que coordina, organiza, unifica y homogeneiza la intervención educativa de gran parte del profesorado, en cambio, en Educación física, donde “no se suele utilizar el libro”, se podría pensar que reina cierta “anarquía”.

Por otra parte, las características propias de la asignatura, ya sea por la gran variedad de instalaciones y recursos que nos podemos encontrar en nuestros centros, por la formación inicial del docente, por las múltiples tendencias y concepciones que existen sobre el desarrollo del área,... condicionan en gran medida el diseño de nuestras programaciones, unidades y sesiones.

No se me interprete mal, no estoy abogando por un currículo homogéneo, igual para todos y todas, tampoco estoy defendiendo el uso del libro de texto como molde o modelo de lo que debe aprender el alumnado. En realidad, pretendo reflexionar sobre nuestras prácticas docentes.

No serán “mil y una” educaciones físicas distintas, tal y como título este editorial, pero si habrá múltiples formas de trabajarla. Tal variedad puede tener aspectos positivos como negativos.

Habrán colegas que piensen que lo importante no es la manera de enseñar sino la forma como aprende el alumnado, otros argumentarán que si el alumnado consigue los objetivos y competencias da igual cómo se desarrolle el área. Comparto estas ideas. Pero tampoco es por ahí por donde voy...

Al hablar de currículo generalmente nos referimos al tácito, al legal, al que marcan las administraciones educativas. Pero existe otro currículo oculto, aquel que se transmite de forma intencional o no, y que en el área de Educación física puede ser tan amplio y más efectivo que el legal.

A mi juicio, no es lo mismo una Educación física que prime un elemento curricular concreto (contenido, competencia, objetivo,...) sobre el resto de elementos porque eso determina en gran medida el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y puede excluir aspectos básicos de nuestra materia.

Paso a enumerar algunas de las “mil y una educaciones físicas”:

Existe una Educación física, basada exclusivamente en el esfuerzo físico, en el rendimiento, en la mejora biofisiológica... Generalmente centran su interés en el acondicionamiento físico y en el uso de destrezas deportivas. Suelen justificar esta actuación en los altos porcentajes de alumnado con sobrepeso y en el estilo de vida sedentario. Y llevan razón...

Existe otra Educación física, basada en la expresión y comunicación corporal. Esta tendencia suele contar con un menor número de seguidores, pero los que la practican suelen estar bien preparados. Destacan el gran poder formativo que el cuerpo y sus posibilidades de movimiento tienen sobre el desarrollo integral del alumnado, a nivel cognitivo (creativo), social, afectivo y motriz. Y llevan también razón...

Existe otra Educación física, centrada en la actividad física en el medio natural, que piensa que tanto los movimientos globales y naturales del alumnado como el desarrollo de la actividad física en entornos naturales favorecen también el desarrollo integral del alumnado. Y cómo no, llevan razón igualmente...

Existe otra Educación física, que se centra en el campo teórico del área, y que considera que el docente no es un entrenador, sino un maestro más, y que el alumnado debe aprender conceptos teóricos relacionados con la asignatura: con la incidencia de la actividad física en el organismo, con los hábitos saludables, ya sean posturales o alimentarios, con las reglas de los deportes,... Esta intervención requiere del uso del aula, de libros de texto, de ordenadores, de mesas y sillas,... Y aunque pueda parecer raro, también llevan razón...

Existe otra Educación física, basada en el juego y en la recreación. Este elemento por su poder formativo y motivacional centra la actividad del alumnado. Se realiza una actividad física poco exigente en muchos casos y poco organizada desde el punto de vista de rendimiento fisiológico y de programación de la carga, volumen e intensidad del esfuerzo. Esta corriente considera que lo más importante es que el alumnado disfrute realizando actividad física porque sólo así podrá transferirla a su tiempo libre. Una vez más, lleva razón...

Existe una Educación física, centrada en lo actitudinal, en lo afectivo y social. Esta tendencia considera que la actividad física es un recurso para trabajar los aspectos afectivos y sociales del alumnado. Los colegios e institutos son centros educativos en donde el primer objetivo es la formación de la personalidad del individuo. También llevan mucha razón...

Existe una Educación física, basada en proyectos compartidos con otras áreas. En este caso, nuestra materia colabora con otras disciplinas para el desarrollo de competencias del alumnado. En este trabajo multidisciplinar nuestra área aporta, en la medida de sus posibilidades, elementos que ayudan a dar respuesta al centro de interés del proyecto común. No cabe duda que, en una enseñanza por competencias, esta tendencia lleva muchísima razón...

Existen otras Educaciones físicas, aparentemente novedosas e innovadoras, que van inventando nuevos juegos o deportes y que centran su interés en la habilidad motriz, en la recreación y en la actividad física. Digo aparentemente novedosas, no porque no lo sean, sino porque la finalidad no deja de ser igual que las corrientes deportivas tradicionales. Y si antes esas corrientes llevaban razón, estas tendencias nuevas también...

Existe una Educación física, basada en la cooperación, desecha la competición porque considera que la oposición entre los jugadores genera

múltiples conflictos que dan lugar a actitudes y comportamientos negativos. En cambio, la cooperación resulta un recurso mucho más formativo. Esta tendencia tiene igualmente razón...

Existen más Educaciones físicas que centran su interés en otras cuestiones concretas que también tienen razón...

Y, asimismo, existen Educaciones físicas que no tienen un elemento centralizador de la acción docente, sino que “picotea” de múltiples corrientes o tendencias. Si todas llevaban razón, éstas comparten razones...

Si todas las Educaciones físicas llevan razón, todas deben valer.... Debería ser la conclusión final. Desde mi punto de vista, llevan razón, pero no toda la razón... Ahí radica el problema. Llevar toda la razón se antoja utópico, pero deberíamos buscar en nuestras prácticas la mayor razón posible ¿Y cómo se logra esto? Desconozco la fórmula magistral, la receta única, el mejor modelo,...

Como indicaba al principio, el contexto condiciona en gran medida los ingredientes de esta receta o fórmula magistral. Pero tanto o más lo determina la formación inicial y continua del propio profesorado, sus experiencias, su propia personalidad, su concepción educativa,...

Entre otros, al menos, los ingredientes que deberían incluir serían los siguientes:

- Actividad física suficiente, que haga sudar al alumnado, pero que no excluya a los menos dotados...
- Habilidad y destreza motriz básica que dote de autonomía, autoestima y seguridad a los niños y niñas.
- Actividad física y habilidad motriz adaptada y pensada en todos y todas, especialmente en los que presentan trastornos y discapacidades.
- Variedad de contenidos y sesiones que sorprendan a nuestro alumnado y les motiven a realizar actividad física en su tiempo libre.
- Desarrollo de juegos y actividades físicas que fomenten las habilidades sociales.
- Desarrollo de actividades físicas y juegos que favorezcan el desarrollo emocional de los niños y niñas.

- Desarrollo de actividades físicas y juegos que impliquen cognitivamente a nuestro alumnado.
- Otros (seguro que en tu mente habrá muchos más)...

De ahí que, como haría un buen chef, habría que saber seleccionar adecuadamente los ingredientes y mezclarlos de la mejor forma posible para poder obtener un excelente resultado.

La Educación física no es solo movimiento, pero requiere el movimiento para formar a nuestro alumnado de forma integral. Con dos sesiones semanales no podemos pretender generar grandes cambios fisiológicos en el alumnado, pero sentándolos en pupitres no lograremos ninguno.

Efectivamente, como me decía un colega: *“el que quiera correr o aprender un deporte que se vaya a un club”* porque ese no es el objetivo primordial de la Educación física, pero también hay que advertirle que no deja de ser Educación física. Si la contrapartida a correr o aprender un deporte es el uso exclusivo de: libros de texto, de las TIC, de actividades plásticas, de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, de la lectura de textos relacionados con el área, de la construcción de materiales para jugar, de la cumplimentación de fichas y cuadernillos,... me temo que estaremos perdiendo la razón, y lo que es más importante, a nuestro alumnado. La Educación física, afortunadamente, posee una motivación intrínseca de serie, no seamos nosotros y nosotras, con nuestra intervención educativa, quienes la desactivemos.

“Las mil y una noches” eran relatos que surgían el uno del otro, es decir, al contarse uno de repente nacía otro relato y éste otro crea otro cuento hasta que termina el primero, como si habláramos de cajas encerradas en otras cajas. Quizás sea esa la línea a seguir en nuestra materia ¿Quién sabe? Sea como fuere tratemos que nuestra disciplina no sea un *“cajón de sastre”* (ese era otro título que había barajado para este editorial) entendido como un conjunto de cosas diversas y desordenadas, sino que debe primar la planificación, la intervención educativa intencional, la experimentación y la autoevaluación, y dejar de lado la improvisación.

¿Cómo es tu Educación física?

Juan Carlos Muñoz Díaz

*Maestro de Educación física y
Editor de EmásF
emasf.correo@gmail.com*



Revista Digital de Educación Física

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

IMPACTO EN LOS PROCESOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN Y TRANSNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACION FISICA SUPERIOR UNIMINUTO

Jayson Bernate

Facultad de educación Física. Docente de Investigación (UNIMINUTO).
Email: jayson.bernate@uniminuto.edu

Ingrid Fonseca

Facultad de educación Física Docente de Investigación (UNIMINUTO).
Universidad UPTC (Colombia)
Email: ingrid.fonseca@uniminuto.edu

Pedro Urrea

Facultad de educación Física Docente de Investigación (UNIMINUTO).
Email: pedro.urrea@uniminuto.edu

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo socializar aspectos y experiencias de internacionalización y transnacionalización en la educación superior a través del programa licenciatura en educación física recreación y deportes Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, sistematización de tres experiencias pedagógicas docentes, puesta en marcha desde la facultad de educación, dirigida desde una política institucional del sistema universitario, la cual se lleva a cabo combinando algunos criterios expuestos desde los temas trabajados en los espacios académicos como lo son: opción de grado e investigación en el énfasis, además de la potencialidad de los semilleros de investigación. La metodología desarrollada fue desde la perspectiva de narrativas, de ahí que se contemplen aspectos fundamentales de los alcances de la internacionalización y transnacionalización en la educación superior y el aporte al ejercicio docente hoy día, aportando de manera significativa y fortaleciendo la sociedad a nivel cultural y étnico, para así cambiar los alcances pedagógicos de la educación colombiana. A modo de conclusión la creación de nuevas redes universitarias internacionales favorece la apertura e intercambio al conocimiento mundial de la educación, además del avance de la cultura a nivel social y educativo.

PALABRAS CLAVE:

Educación; Internacionalización; Transnacionalización; Educación Física

1. INTRODUCCION

El mundo postmodernista consumido por la globalización e industrialización de conocimiento académico, en el ámbito de educación superior ha venido cambiando de forma abrupta, generando el rompimiento esquemático de los paradigmas socioculturales, mediados a su vez por los procesos de internacionalización y transnacionalización. Por este motivo, las universidades hoy en día deben asumir diferentes retos que consisten en ampliar sus servicios, realizar cambios a nivel curricular, incentivar los procesos de investigación y formar a los estudiantes con base en los desafíos y necesidades de la sociedad actual. En este orden de ideas, se espera que la internacionalización se integre a las universidades, haga parte en los procesos de formación y permee a los estudiantes, docentes y planta administrativa (Rodríguez, 2018). Desde esta perspectiva, es necesario seguir en la búsqueda de nuevas opciones para la interacción en pro de identificar otras culturas en medio de cambios, que invitan a reflexionar sobre los contextos donde se desarrollan estos procesos, que, en muchos casos, no se alejan de la realidad colombiana.

Por ende, el presente texto busca contribuir a la comprensión de los procesos de internacionalización y transnacionalización teniendo en cuenta las experiencias de investigación que construyen los educandos y docentes desde la reflexión personal, profesional y la articulación con la educación superior; así mismo, se busca identificar algunas formas de investigación, costumbres y prácticas del movimiento, para generar un discurso que surja a través de la experiencias que ayuden a consolidar los currículos y por qué no descubrir nuevos códigos investigativos que contribuyan al avance de la ciencia y el desarrollo de las sociedades; es desde ahí, donde cobra sentido desde las experiencias de los actores, que son parte de la Licenciatura en Educación Física de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO, a través de distintos movimientos de apertura e intercambio, que responden a unas políticas de movilidad.

2. CONTEXTUALIZACION

Esta experiencia pedagógica se lleva a cabo con base en el proceso de internacionalización en un grupo de docentes de la licenciatura en educación física, recreación y deporte modalidad presencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO Sede principal, fruto de las narrativas propias construidas desde la reflexión personal, profesional y la contribución a la educación física que genera este proceso, teniendo en cuenta cuatro categorías que sirvieron de encuentro para la reflexión y construcción de esta por lo cual se les pregunto sobre la experiencia del proceso de internacionalización, las expectativas, retos investigativos y aporte a su vida personal y profesional.

En ese sentido, la internacionalización ofrece nuevas opciones en pro de conocer otras culturas en medio de los cambios, según León y Madera (2016), es un proceso con repercusiones sociales, educativas, investigativas y de proyección social que “se constituye en parte esencial de los procesos de desarrollo institucional universitario, a partir de la conformación de una cultura universitaria internacionalizada, que redimensione y adecue el proyecto universitario conforme al encargo de una sociedad global, plural y cambiante.” (p.46) De esta manera, la

educación superior debe responder a las necesidades de internacionalización y transnacionalización, que invitan a reflexionar sobre las dinámicas de interacción con distintos contextos, los cuales en muchos casos no se alejan a la realidad de lo que sucede en Colombia; igualmente, es necesario reconocer la trascendencia de la política en medio de los procesos de desarrollo de estos intercambios que generan nuevas investigaciones para responder al tema de la educación física, mediante la narrativa y el discurso para el descubrimiento y abordaje de nuevos paradigmas investigativos; es así que se resaltan, los distintos movimientos de apertura mundial en el intercambio de estudiantes e investigadores en pro de una adaptación a una política internacional de calidad.

2.1. INTERNACIONALIZACIÓN Y TRANSNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA COMO PROCESO SOCIAL

Según Oregioni (2015)

Los procesos de internacionalización permean a las universidades en sus funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación porque se brindan oportunidades para hacer parte de redes en diversas áreas del conocimiento, interactuar con docentes y estudiantes de otros países, conocer de primera mano sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje en otras latitudes, investigar con profesores de otras nacionalidades y realizar coautorías internacionales. (p. 327)

En este orden de ideas, el mundo vive en constantes cambios relacionados con los recursos tecnológicos, financieros y de comunicación que representan dificultades con respecto a los gastos que conlleva la movilidad de estudiantes, docentes y administrativos, aunque se cuenta con becas, pasantías, programas de movilidad para acortar esta brecha que afecta las dinámicas de las instituciones de educación latinoamericanas (Marchesi, 2000).

De la misma manera, la educación como generadora de los procesos de socialización, tiene un papel fundamental en la construcción de la cultura y en la formación de sujetos políticos, por lo cual es fundamental la formación de profesionales que respondan a los contextos globales, como lo plantea Adler (2017) “la educación es un agente transformador de los procesos sociales y culturales por medio del desarrollo de la personalidad e implica cambios en los estudiantes ya que se prepara para lograr éxitos en los ámbitos profesionales y académicos”(p.53). Como función social se da la relación con los otros, aquí es donde se generan la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza. Es entonces, cuando la educación se vuelve un agente socializador en los individuos desde la formación de la nación, ¿pero a través de que se construye nación? el concepto de nación puede estar inmerso en los factores culturales y sociales apoyados desde el idioma nacional, en los recursos nacionales no tangibles como las artes, las letras, los museos entre otros, lo que nos hace ser diferentes frente al mundo.

Así como hay elementos que construyen nación, aparece la ciencia como la generadora de las competencias tecnológicas, que se convierten en un arma

que desata cambios a nivel mundial y que envuelve el mundo en torno a sus intereses. En el informe de la Cepal - Panorama social de América Latina (2018) los Objetivos De Desarrollo Sostenible (ODS) 10 se busca:

Reducir la desigualdad que existe al interior de los distintos países, así como entre diferentes países, en ese sentido se plantean dos objetivos que conciernen a las diferencias y desigualdad para Latinoamérica, entre los que se encuentra: La primera requiere que los ingresos del 40% más pobre de la población crezcan sostenidamente a una tasa superior a la media nacional; la segunda apunta a potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas (p.44).

Para los países latinoamericanos existen diferentes retos a lo que se ven sometidos en búsqueda de una educación con alta calidad, las diferentes reformas que se dan a nivel educativo conllevan a un mercado competente, ante la necesidad de estandarizar procesos que responden a políticas económicas y reducción de gastos, pero que en realidad se convierten en mecanismos de control, ante cambios frente al buen funcionamiento y desarrollo de las mismas, con una mirada globalizadora. Pensar si la globalización en la educación es una amenaza o una oportunidad son dos hipótesis que generan inquietud frente a las nuevas formas de concebir el conocimiento desde los propios intereses de los individuos. Como educadores se debe profundizar sobre las tendencias actuales que se dan en este campo como la producción intelectual, el intercambio de cultura, la construcción de redes sociales, los constantes cambios irreversibles de las relaciones sociales mediante las nuevas tecnologías y las formas de adquirir conocimiento mediante el internet.

Siguiendo a Rodríguez, (2018) se plantea que la internacionalización tenga como objetivo incentivar el intercambio de conocimientos, mejorar la calidad educativa y ser una herramienta de extensión universitaria, teniendo en cuenta que es un elemento importante para la formación integral de docentes, estudiantes y toda la población académica en general. La movilidad académica necesita procesos participativos porque se espera la cooperación de varios actores de la organización y facilitadores para el ingreso al mundo laboral y formativo. Así mismo, la internacionalización en las instituciones de educación superior (IES) es un elemento fundamental para mejorar los procesos de calidad educativa y formar a profesionales capaces de resolver problemas en su entorno y adaptarse a los escenarios que se presenten (Moncada, 2011).

Por otro lado, Colombia es un país que no se escapa a estas realidades, la formación de profesionales competentes para mercados nacionales e internacionales conllevan a una educación superior cuyo factor clave es el incrementar los procesos de gestión educativa y apoyo económico desde acuerdos adquiridos a través de los gobiernos de Latinoamérica, Europa y otros escenarios, donde se hace necesaria la interculturalidad, así como el recibir estudiantes de intercambio, que permiten abrir escenarios donde la cultura, las costumbres, la gastronomía entre otros, se convierten en elementos propios de nuestra cultura y que constituyen escenarios de interés para los que visitan el país. Desde este horizonte, es necesario formar profesionales capaces de adaptarse y actuar con eficiencia y eficacia, teniendo en cuenta el desarrollo de sujetos que

aporten a la creatividad, a la innovación y la responsabilidad social en nichos que constituyen la formación y el saber interdisciplinar de los educandos. En este escenario es propicia la creación de políticas educativas, que aporten a una dimensión global, al desarrollo cultural, social, político, económico y tecnológico, tendiente a un mercado exigente de acuerdo con las necesidades de cada país.

En ese sentido, Moncada (2011) sustenta que:

La internacionalización surge, así como una respuesta al fenómeno de la globalización, en donde la institución universitaria reivindica su papel de participante activo en la sociedad del conocimiento e ilustra el impacto de la globalización en la internacionalización de la educación superior. (p.12)

2.2. POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL Y NACIONAL

Para el desarrollo de este apartado se ha querido reflexionar desde algunos lineamientos y políticas que median los procesos de internacionalización, en el documento de políticas y estrategias para la educación superior en Colombia (2006-2010) de ASCUN (2007) se plantea que la educación superior no ha estado excluida de los efectos de la globalización; así, la internacionalización que siempre ha caracterizado sus relaciones académicas, ahora evidencia una mayor movilidad, la necesidad de reconocimientos académicos entre los países, construcción de redes independientemente de la localización de sus integrantes, proyectos académicos compartidos, intercambios de estudiantes y docentes, como también, una creciente competencia internacional que ha puesto en primer plano la evaluación y otros instrumentos para el aseguramiento de la calidad. También han aparecido con mucha fuerza los llamados “ranking” internacionales que son elaborados desde las mismas universidades como es el caso del que anualmente publica el Institute of Higher Education de la Shanghai Jiao Tong University, hasta los entregados por medios de comunicación, pasando por agencias y organismos especializados en temas de educación.¹ Según este informe, las IES deben tomar acciones frente a los procesos globalizadores que se van dando a la vanguardia de los lineamientos mundiales, es por eso que la educación debe asumir un papel importante en la adopción de estas nuevas formas de concepción del conocimiento, necesidad que se ve reflejada en el campo de la docencia y la formación, accediendo a la adquisición de nuevos saberes mediante los intercambios y la internacionalización de las universidades.

Así mismo el MEN (2011) sostiene que:

Para darle estabilidad y potenciar la movilización es indispensable que quienes participan tengan una profunda comprensión sobre qué y cómo pueden hacer desde su cotidianidad para contribuir a elevar la calidad de la educación. Y, en segundo lugar, que tengan la certeza de que lo que hacen y deciden en su día a día, está siendo hecho y decidido por muchos otros, por las mismas razones y sentidos. Si bien no es necesario que los actores involucrados se encuentren físicamente, sí es indispensable que puedan percibir el

¹ Políticas y estrategias para la educación superior 2006-2010, ASCUN Bogotá D.C.

interés colectivo. La comunicación masiva es fundamental para hacer palpable el ejercicio de colectivización. (p. 26)

Hay que mencionar, además que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone aplicar las estrategias de internacionalización a tres niveles diferentes: micro (el proceso de enseñanza aprendizaje en el salón de clase), medio (el plan de estudios) y macro (políticas definitivas y estrategias institucionales). En este último rubro, es necesario entender que la internacionalización es un concepto que precisa de políticas y estrategias institucionales específicas, las que permitirán que se supere el retraso de ciertas regiones, particularmente la latinoamericana, por medio de alianzas estratégicas que suministren a los estudiantes competencias interculturales y globales (Moncada, 2011).

A pesar de la adopción de nuevas formas de conocimiento, la educación es algo permeable que debe abrirse a otros campos, La construcción de conocimiento debe ser un arma masificadora de la investigación científica que busque resultados y posibles soluciones a las problemáticas del diario vivir, que permitan el desarrollo de las naciones en beneficio de la población mundial.

Los acelerados procesos de cambio tecnológico y cultural, principalmente del último medio siglo, así como la exigencia del desarrollo de una nueva configuración de la educación, han llevado a las instituciones a un proceso crítico de reestructuración y revisión general que, apuesta por la flexibilidad en los conocimientos impartidos, la formación continuada y la diversificación de metodologías y formas de desarrollo de las mismas. (Baelo & Cantón, 2009, p. 3)

En esta línea, las prácticas pedagógicas plantean un desafío frente al rol que desarrolla el docente dentro de la escuela, el reconocer, potenciar y generar excelentes profesionales se convierte en desafíos para las instituciones de educación superior, que forman los futuros docentes, sin embargo se promueven prácticas que en muchos casos no responden a las necesidades, y a los fines de la educación de la realidad social, sino que reflejan la imposición de un sistema educativo que responde a unos resultados y no a la promoción de una práctica para el desarrollo social y la paz. (Urrea, Bernate & Fonseca, 2019)

En las últimas décadas se han venido implantando en numerosos centros educativos de distintos niveles (desde infantil hasta la educación superior) y en muchos países, sistemas de gestión de la calidad como planes que permiten introducir mejoras sustentadas en los resultados de procesos evaluativos que abarcan a toda la organización en sus distintos componentes (Rodríguez & Fernández, 2013, p.1621)

En ese sentido el papel del docente se convierte en un agente generador de cambios sociales a través de las reflexiones desarrolladas en el aula que se trasladan a un contexto real, mediante espacios apropiados que ayuden a la construcción de ciudadanía y desarrollo de valores para una buena convivencia

globalizada y que responda a una educación física contextualizada y reconocida en distintos escenarios mundiales.

2.3. ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA INTERNACIONALIZACIÓN EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO

La formación de licenciados en Educación Física conlleva a repensar como se enfrenta a su accionar a través de las prácticas reflexivas, que articulen la transformación del sujeto y su relación con la sociedad, es ahí donde se brinda un escenario interesante desde la comunicación corporal, el sentido social, el manejo de la subjetividad y la inteligencia corporal, los cuales se convierten en elementos que día a día acompañan al educador físico. Así mismo, se define la globalización como la creciente integración de las economías nacionales; en su núcleo fundamental, la economía global incluye la globalización de los mercados financieros, “cuyo comportamiento determina los movimientos de capital, las monedas, el crédito y por tanto las economías de todos los países” (Herrera, 2009 p.82). Pero, además, se habla de la globalización de la ciencia, la tecnología y la información; la globalización de la comunicación y la cultura; la globalización de la política; incluso, de la globalización del crimen organizado (López, 2009) se puede hablar de una influencia en todos los campos de acción del ser humano.²

Desde la educación física, el deporte y la recreación cobran importancia la construcción de lenguajes desde los contextos internacionales, es desde allí donde el reconocimiento y la integración social, constituyen elementos que en parte son promovidos por las acciones educativas desde la construcción en las prácticas y la promoción de espacios que esperan formas de relacionamiento en beneficio del desarrollo de los niños(as) y de los adolescentes como actores importantes en la escuela. Es desde este escenario, que el movimiento, cobra sentido y trasciende los espacios físicos, sociales y psicológicos de los sujetos, cobra vida desde las acciones y cambios que deben estar presentes en experiencias traducidas en innovaciones en los currículos, en las reflexiones bio pedagógicas y en el saber ancestral de las culturas, las cuales deben primar por encima de los intereses económicos y que están dentro y fuera del ámbito escolar. Toscano & Rodríguez (2008) plantean

Que se deben generar entornos propicios que permitan el acceso a la misma, a partir de estrategias de intervención como: a) Acceso a la información (campañas comunitarias masivas y avisos en puntos estratégicos), b) Accesos sociales y comportamentales, y c) creación de espacios y acceso a lugares para la actividad física. (p.14)

Según la OMS (2010), se considera que la educación física, el deporte y la recreación son elementos que ayudan a la transformación de los contextos sociales. Según Correa (2010) la experiencia que surge internamente del individuo, motivada por los demás, ayuda a la interacción a través de la comunicación y la construcción de sociedad, es ahí donde el deporte y la actividad física trasciende las fronteras en la integración de comunidades a partir de distintos escenarios como los juegos olímpicos, los mundiales de distintos deportes, los saberes de las comunidades y la conservación de juegos tradicionales y autóctonos que revelan las diferencias culturales y el potencial que existe en la globalidad mundial, en

² Villagrasa, Jesús. Globalización ¿Un mundo mejor? Edit. Trillas. México. 1993

reconocer que otras culturas externas son mejores que otras, al contrario los procesos de movilidad deben llevar a que los futuros profesionales reconozcan el potencial como embajadores de sus países.

Desde este escenario, pensar en amenazas es algo muy difícil de premeditar, ya que estamos inmersos en el proceso globalizador, como medida se busca mediante la calidad y el lineamiento de políticas internacionales mantenernos a ritmo y alinear las políticas que se establecen en estos acuerdos respetando las directrices de cada país, cabe señalar que hay que reconocer las fortalezas y debilidades del sistema educativo colombiano, ahora bien como en toda organización se corren algunos riesgos, pero que van más en la postura de adopción de la cultura influenciada por las grandes potencias, lo que se convierte en un reto de transformación y de construcción para el crecimiento de los ciudadanos a través de los intercambios, es desde ahí, donde las oportunidades de aprendizaje que viven los docentes y estudiantes, cobran sentido a través de los sistemas de becas, pasantías y condonación de créditos, la educación virtual en universidades internacionales, y así mismo las nuevas maneras de ver el conocimiento en un contexto globalizado. En contraste con lo anterior, la internacionalización es más accesible hoy en día, ya que los convenios que se dan entre Instituciones se convierten en una necesidad y en el desarrollo de indicadores de calidad, a través de la masificación y el interés por construir alianzas promovidas y respaldadas desde las redes académicas, la cooperación y el desarrollo de estrategias de movilidad, las becas y otros elementos que se desarrollan con los universitarios en medio de realidades sociales y culturales en otros contextos.

2.4. NARRATIVAS DE INTERNACIONALIZACIÓN Y TRANSNACIONALIZACIÓN EN LEFD UNIMINUTO DE DOCENTES.

A. Narrativa Docente Jayson Bernate³

Como licenciado en educación física el ejercicio de internacionalización lo realice en mi doctorado gerencia y política educativa y maestría en México, el cual apporto en mi ejercicio profesional y que hacer pedagógico de manera significativa, ya que me ayudo a ampliar mi espectro investigativo-formativo, no solo en mi área específica de trabajo sino como formador universitario a adquirir un pensamiento holístico de los saberes multidisciplinares. Por otro lado, como formador de investigación en el énfasis del Programa LEFD de la facultad de educación sede principal, siento una mayor confianza adquirida en este proceso puesto, que me siento en plenas facultades de brindarles a mis estudiantes una visión mucho más amplia de los problemas contemporáneos de la investigación no solo a nivel local sino también a nivel nacional, regional e internacional.

³ Docente tiempo completo del programa Licenciatura en educación física recreación y deportes sede principal modalidad presencial en los cursos de Investigación en el énfasis, Electiva en deportes y Deportes de Conjunto Fútbol y Fútbol sala y Líder del Semillero Calidad Educativa, Facultad de educación. Doctor en Gerencia y Política Educativa de la Universidad de Baja California de México. Magister en educación del Tecnológico de Monterrey Campus Nuevo León México. Especialista en Aprendizaje escolar y sus dificultades de la Universidad Cooperativa y Licenciado en educación física de la universidad CENDA de Colombia.

El foco principal de las IES es la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado. Al mismo tiempo, se ha evidenciado que este objetivo no se alcanzará mediante la movilidad hacia fuera tradicional, que continuará siendo una herramienta para una pequeña minoría de estudiantes. Sólo el plan de estudios puede proporcionar al graduado las competencias interculturales e internacionales necesarias. Por lo tanto, hay que clarificar cuál es el papel del plan de estudios como herramienta para conseguirlo. (Beelen, 2011, p. 98).

Las expectativas frente al proceso son muchas sin embargo, se debe ir paso a paso, sobre todo nosotros los formadores, y más aún cuando estamos siendo lo guías de nuestros educandos, ya que muchos ni siquiera han tenido la oportunidad de salir del país, por tal motivo se le debe guiar de manera pedagógica en su proceso de internacionalización. Cabe destacar que los aportes de mi experiencia a este proceso y al programa giran en torno a mejorar los índices de calidad de vida y de gesta académica directamente al programa, ya que con la experiencia adquirida se brindan procesos mucho más integrales y modernos con una visión holística de la educación y mucho menos pragmática a diferencia de cuando no había si quiera salido del país, tal como lo afirman Surdez, Sandoval & Lamoyi “El progreso de un país depende en gran medida de la calidad educativa que brinden las universidades, y la satisfacción de los estudiantes es un indicador para evaluarla.” (2018, p.11).

B. Narrativa Docente Pedro Urrea⁴

El estar inmerso en los proceso de internacionalización me permitió crecer como profesional y de paso acompañar a mis estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes (LEFD) el conocer que tenemos realidades paralelas me confronta frente a lo que significa el ser embajador Colombiano y el reconocer que somos fuerte en una cultura llena de tradiciones, costumbres y lenguajes que son similares, es lo que pude descubrir en Cuba a través del acompañamiento de tres grupos, los cuales me permitieron conocer que detrás de sus sueños estaba la primera visita fuera del país a una isla maravillosa y encantadora, no solo por su sistema social, costumbres, sabores y tradiciones, que nos abrieron las puertas, a través de múltiples experiencias dadas por los conocimientos, la danza a la llegada y el verlos interpretar nuestros ritmos nos llenaba de emociones, así mismo, el campus estaba a disposición de nosotros, los mejores docentes seleccionados para atender los saberes de los colombianos, el recibimiento del cuerpo de docentes, los himnos y el desayuno de bienvenida, estos es solo un recuento de las múltiples historias que hacen parte de estas gran experiencia que espero compartir en otro escenario, porque queda mucho por narrar.

⁴ Docente tiempo completo del programa Licenciatura en educación física recreación y deportes sede principal modalidad presencial en los cursos de Investigación en el énfasis, Opción de grado y Líder del Semillero Actividad Física y convivencia escolar, Facultad de educación. Doctorando en educación de la Universidad de la Salle de Costa Rica. Magister en educación de la Universidad de la sabana y Licenciado en educación Física de la Universidad CENDE de Colombia.

Frente a las expectativas siempre son diferentes, el llegar a otros escenarios siempre generan emociones, tanto al partir como al dejar el país, en realidad, todos los países que he visitado me han permitido conocer profesionales que al igual que los Colombianos, ven en la educación un camino de desarrollo, que son la esperanza y el compromiso de construir sociedades equitativas, en eso está presente la internacionalización cuando compartimos comidas, idiomas, dialectos creencias y experiencias culturales que son importantes en el transcurrir de una participación y el compartir los saberes y aprendizajes mediados por los distintos anfitriones.

Frente al papel de la internacionalización de la educación física en nuestro programa de LEFD, está el de proyectar e internacionalizar el currículo, el mostrar lo que hacemos y como lo hacemos, la movilidad de docentes en la búsqueda de propuestas de doctorado, donde tuve la oportunidad de realizar un año de doctorado, así como las experiencias de aprendizaje son solo algunas de esas estrategias que se dan a través de la firma de convenios en doble vía, en búsqueda de beneficios y ayudas académicas, mediadas por becas, pasantías entre otras formas de movilidad que están presentes en estos escenarios.

C. Narrativa Docente Ingrid Fonseca⁵

El proceso de internacionalización ha permeado mi vida académica desde el pregrado ya que cuando tenía 20 años, realicé las pasantías profesionales en la ciudad de Lima, Perú y estuve en dicho país durante 5 meses, tiempo en el que conocí otra cultura y crecí como profesional. Ya como docente en UNIMINUTO, un proceso que me ayudo a tener diferentes perspectivas por medio de la movilidad académica fue haber viajado a Tokio, Japón en el mes de octubre del año 2018. El proceso empezó cuando postulé la ponencia y uno de los requisitos por parte de la universidad es que la publicación fuera en Scopus y así fue, recibí el apoyo de la UNIMINUTO, para el pago de la inscripción, pasajes y viáticos, de igual forma tuve un acompañamiento continuo por parte de la Dirección de Investigación de la Sede Principal. Con relación a mi estadía en Tokio, el cambio cultural fue abismal, desde el idioma, el jet lag ya que el cambio de horario es de 14 horas y el ciclo del sueño se modifica, la comida, el silencio en el metro, los templos, etc., por otra parte con respecto a mi participación como ponente fue una experiencia única porque estábamos reunidos docentes e investigadores de por lo menos veinte nacionalidades diferentes, había profesores de Nueva Zelanda, China, Estados Unidos, Turquía y de Latinoamérica desde Colombia, Brasil y Perú unidos en torno a la educación.

En lo relativo a los procesos de internacionalización que he vivido en la universidad, “se puede hablar también de tres tipos de internacionalización: 1. Típica: recibir extranjeros y enviar al extranjero 2. Transversal: interinstitucional 3. En casa: intercambio del currículo y recepción de extranjeros en coloquios, en

⁵ Docente tiempo completo del programa Licenciatura en educación física recreación y deportes sede principal modalidad presencial en los cursos de Opción de grado, Administración Deportiva y Líder del Semillero Administración y gestión deportiva, Facultad de educación. Doctoranda en Administración Gerencial de la Universidad Benito Juárez de México. Magister en educación Física de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela y Magister en educación superior de la Universidad de Nac. Exp. De La Fuerza Armada Nacional de Venezuela y Licenciada en educación física de la UPTC de Colombia.

cátedras y con videoconferencias.” (Rodríguez-Bulnes, Vences-Esparza & Florez-Alanís, 2016, p.564)

En el programa LEFD hemos recibido estudiantes de Brasil y de igual forma la movilidad de los estudiantes se ha dado a dicho país, así como a Argentina y Cuba, procesos que han influido en la formación de profesionales integrales y con una visión de mundo. Con base en la movilidad interinstitucional, la misma se ha dado por medio de convenios con otras universidades que permiten un intercambio de saberes y por último considero que estamos empezando a implementar estos procesos en casa, un ejemplo se relaciona con la participación de profesionales extranjeros por medio de ponencias virtuales en el II Congreso de educación física.

3. CONCLUSIONES

Entre las características de las universidades esta la internacionalización que favorece sus procesos por medio de las TIC y los diferentes medios de comunicación lo cual es inherente a los procesos de aprendizaje, extensión e investigación.

Entre los principios de cooperación internacional están el contar con procesos de flexibles lo cual estimula la movilidad académica y profesional con el fin de favorecer el proceso de integración económica, educativa, política y cultural, para fortalecer los proyectos de cooperación horizontal.

La creación de nuevas redes universitarias internacionales favorece la apertura e intercambio al conocimiento mundial de la educación, además del avance de la cultura a nivel social y educativo. “Los nuevos Licenciados tienen una gran responsabilidad en la formación y compromiso básico de educar a los seres humanos de manera integral”. (Urrea, Bernate, Fonseca, & Martínez, 2018, p.3)

La educación física desde los contextos internacionales debe brindar espacios que promuevan la promoción y prevención de las comunidades, con el fin de mantener el bien cultural y económico, sino también los recursos del cuidado de la relación del sujeto con el medio ambiente y su entorno social, de ahí que la sociedad debe velar por los contextos donde se desarrolle el individuo, por ende las instituciones asumen este reto de formar sujetos capaces de conocer estas realidades y de conservar identidad a través de sus procesos de internacionalización y transnacionalización.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.

Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN (2007) Políticas y estrategias para la educación superior 2006-2010, Bogotá D.C.

Baelo, R., & Cantón, I. (2009) Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(7), 1-12.

Beelen, J. (2011). La internacionalización en casa en una perspectiva global: Un estudio crítico del Informe del 3. Er Estudio Global de la AIU. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2), 85-100. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1094>

CEPAL. (2018). Informe Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe Publicación de las Naciones Unidas LC/G.2681-P/Rev.3 ISBN: 978-92-1-058643-6 (versión PDF) Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Correa J. (2010) Documento marco que sustenta la relación del grupo de investigación en actividad física y desarrollo humano con los currículos de programas de pregrado de rehabilitación de la escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Bogotá: Universidad del Rosario.

Herrera, A. (2009), Prólogo al libro de Moncada, JS. La internacionalización de la educación superior. El caso de la Universidad La Salle, en: *Reflexiones universitarias*, N° 84, Universidad La Salle, México.

León Robaina, D., Madera Soriano, L., (2016). La internacionalización universitaria, un imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual. *Encuentros*, 14(2), 43-59.

López, F. (2009). Escenarios mundiales y regionales de la educación superior. En Fernández, N. (Comp). *Universidad, sociedad e innovación: una perspectiva internacional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina.

Marchesi, Á. (2000). *Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. VII Reunión del comité regional intergubernamental del proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Universidad Complutense. Madrid

MEN. (2011). Programa para la transformación de la calidad educativa, *Guía para actores involucrados en el Programa*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf

Moncada, J. (2011). La Internacionalización De La Educación Superior, Factor Clave Para Fortalecer La Calidad Educativa Y Mejorar Las Condiciones De Vida De La Sociedad. *Revista Xihmai*, 6(12).

OMS. (2011). Organización Mundial de la Salud. Recuperado e10 de junio de 2014, de 10 Datos sobre la prevención de la violencia: <http://www.who.int/features/factfiles/violence/es/>

Oregoni, M. S. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? S. Lago Martínez; & N Horacio Correa (comp.). *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, 325-332

Rodríguez, J., & Fernández, M. (2013) Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los sistemas de gestión de la calidad en centros educativos. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013. P.1621-1629.

Rodríguez-Bulnes, M. G., Vences-Esparza, A., & Flórez-Alanís, I. M. F. (2016). La Internacionalización de la Educación Superior. Caso UANL. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (13), 560-582.

Rodríguez, J. (2018). Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 649-658

Surdez, E. G., Sandoval, M del C. y Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.1

Toscano, w., & Rodríguez, L. (2008). Actividad física y calidad y vida de vida. *Revista académica, Hologramatica*, 3-17.

Urrea, P., Bernate, J., Fonseca, I., & Martínez, A. (2018) Impacto social de los graduados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte UNIMINUTO. *Educación Física Y Ciencia*, 20(2), e050.

Urrea, P., Bernate, J., & Fonseca, I. (2019) Docentes formadores para la paz, desde las practicas pedagógicas. *Revista de Alesde Curitiba*, v. 10, n. 1, p. 92-100.

Fecha de recepción: 18/6/2019
Fecha de aceptación: 23/7/2019



Revista Digital de Educación Física

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

INFLUENCIA DEL MÉTODO DE ENTRENAMIENTO ESCALERA ASCENDENTE EN EL PORCENTAJE DE GRASA CORPORAL

Tyrone Danny Macías Vera

Docente en Cultura Física en Universidad Central del Ecuador. Quito – Ecuador
Email: tdmacias@uce.edu.ec

Rafael Eduardo Ramos Guallichico

Entrenador profesional de fitness. Quito – Ecuador
Email: rafaelramosg@hotmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se realizó a base de un análisis con respecto al método de entrenamiento de escalera ascendente y su influencia en el porcentaje de grasa dado que este tipo de entrenamiento se lo utiliza más para hipertrofia y fuerza, sin embargo se verificó si causa algún cambio con respecto al porcentaje de grasa corporal al incluirlos en las rutinas de entrenamiento, debido a esta realidad se procedió a realizar una investigación de tipo documental, se tomó 25 casos entre hombres y mujeres en donde este método de entrenamiento es utilizado en sus usualmente y se revisaron los cambios en cuanto al porcentaje de grasa que obtuvieron, se tomaron en cuenta la primera y la segunda evaluación de porcentaje de grasa por medio de pliegues en algunos casos y de Bio Impedancia en otros, para el análisis de resultados se realizó la prueba de Chi Cuadrado o también conocido de correlación de variables con datos iniciales y finales, al concluir se detalló recomendaciones y conclusiones acertadas con respecto a los resultados de la investigación.

PALABRAS CLAVE:

Entrenamiento piramidal; escalera ascendente; composición corporal; grasa corporal; sobrepeso; obesidad.

INTRODUCCIÓN.

García, De la Lata, & Kaufer (2008) señalan que: Desde hace veinte años la información referente a los temas de la obesidad y del síndrome metabólico han incrementado; por tal motivo, se ha dado a conocer a los sistemas de salud y a numerosas sociedades científicas que cuentan con personal profesional capacitado para que tomen medidas oportunamente” (pág. 227).

En los métodos de entrenamiento con pesas existen ya diferentes tipos de entrenamiento propuesto para cada objetivo buscado, en esta ocasión se tomó un método que fue creado o propuesto para el aumento de fuerza e hipertrofia y lo estudiamos para otro tipo de objetivo que es este caso es el porcentaje de grasa corporal.

Goyes cita que “El método piramidal se basa en el incremento y detrimento paulatino del peso, de forma escalonada entre serie y serie, para un solo ejercicio, logrando de esta manera reclutar un alto número de fibras musculares con congestión muscular. (Correa J., 2009, pág. 68)

El porcentaje de grasa corporal es un tema muy importante y muy considerado en la actualidad por los asistentes a los centros deportivos y gimnasios en donde su mayor anhelo o interés es cambiar favorablemente este factor muchas veces trabajan empíricamente, otras guiadas por personas las cuales mediante su experiencia propia las ponen en práctica en los demás, pero no siempre encuentran los resultados deseados ya sea porque el plan no se cumplió como se debía o simplemente las estrategias usadas no fueron las adecuadas, el conseguir el porcentaje de grasa normal o bajo no solamente depende al cien por ciento de la dieta que el individuo sigue sino también del entrenamiento físico y cardiovascular que este adopte, para poder conseguir un estado de salud estable es necesario combinar todas estas variables.

Vargas, Moreno, & Bejarano (2014, pág. 10) Señalan que: Para mejorar la composición corporal se debe trabajar más en la estética corporal que tiene relación con el ejercicio físico y el fitness. Al separar los dos componentes, se obtiene lo siguiente: el primero que disminuya los niveles de grasa y el segundo que aumente la masa muscular.

En la ciudad de Quito existe una gran cantidad de Gimnasios y centros deportivos en donde la mayoría utiliza el método de escalera ascendente para todo tipo de objetivo, en este estudio se revisó si este método de entrenamiento ayuda a reducir o mantener el porcentaje de grasa en niveles óptimos mediante la recolección de datos tomados directamente de las fichas de entrenamiento y la aplicación de pruebas estadísticas.

La información de 25 personas entre hombres y mujeres de 18 a 40 años, las cuales en sus rutinas utilizan el método de entrenamiento escalera ascendente usualmente, para esto se tomó datos de la primera evaluación previo a la ejecución del plan de entrenamiento y la segunda posterior a la ejecución del plan de entrenamiento con la que contaban.

Todos los datos técnicos y de evaluación fueron tomados de la base de datos que maneja la empresa Phisique Wellness Club, pasando en un proceso de selección por discriminación el cual se detalla más adelante y es así de donde se obtuvo toda la información para poder realizar los estudios pertinentes y determinar la Influencia del método de entrenamiento de escalera ascendente en el porcentaje de grasa corporal.

1. MÉTODO.

1.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1.1.1 Investigación documental

La investigación se realizó mediante la revisión de la información prestada por el gimnasio Phisique Wellness Club usando las fichas nutricionales o el análisis de bio-impedancia y fichas de entrenamiento de sus socios para poder analizarlo, en cuyos planes de entrenamiento estén aplicados los métodos de entrenamiento de fuerza escalera ascendente y posteriormente se tomó en cuenta su segunda ficha nutricional o de bio-impedancia después de haber usado el método de entrenamiento.

1.1.2 Investigación longitudinal

La investigación de tipo longitudinal donde se realizó dos medidas una al principio de la aplicación del método de entrenamiento de escalera ascendente donde se recolectaron los primeros datos y los posteriores a su aplicación esto sirvió para verificar o comparar si hubo o no alteraciones, cabe recalcar que en la investigación longitudinal permite obtener datos de la misma población, pero en distintos tiempos determinados con la finalidad de examinar las variaciones.

“Se analizaron datos de la misma población en distintos momentos durante un periodo determinado, con la finalidad de examinar sus variaciones en el tiempo”. (Bernal, 2010).

1.1.3 Investigación descriptiva.

“la investigación descriptiva en uno de los tipos más conocidos y usados por las personas principiantes en actividades investigativas” (Bernal, 2010). Dentro de este campo investigativo acerca de la investigación descriptiva “permite describir las variables especificando las propiedades más importantes de comunidades, personas, grupos o fenómenos bajo análisis” (Grajales, 2000).

Tomando como referencia lo anteriormente citado se adopta este tipo de método ya que dentro de los resultados obtenidos antes de la aplicación del método piramidal se procederá a expandir la información comparándolo con los segundos resultados de sus análisis dando así claridad a este método de investigación.

1.2 DEFINICIÓN Y OPERALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable independiente -Método de entrenamiento escalera ascendente

Variable dependiente- Porcentaje de grasa corporal

Tabla 1:
Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores / Medida	Escalas
Método de entrenamiento escalera ascendente	Consiste en efectuar en una misma sesión series con repeticiones decrecientes y con cargas que van en aumento.	Repeticiones	Número	8-15
		Series	Número	3-4
		Frecuencia	Número de días	1-5
Porcentaje de grasa corporal	Cantidad de masa grasa acumulada en el cuerpo	Porcentaje de masa grasa	Delgado:	Hombre menor a 8,0%, Mujeres menor a 15,0%.
			Óptimo:	Hombres entre 8,1% y 15,9%, mujeres entre 15,1-20,9%
			Ligero sobrepeso:	Hombres entre 16,0 a 20,9%, Mujeres entre 21,0-25,9%.
			Sobrepeso:	Hombres entre 21,0 a 24,9% Mujeres entre 26,0-31,9%.
			Obeso:	Hombres igual o mayor a 25,0% Mujeres igual o mayor a 32,0%.

Fuente: Cardozo, L. Cuervo, Y. Murcia, J. (12/abril/2016) Obtenido de: <https://revista.nutricion.org/PDF/cardozo.pdf>
Responsables: Autores

1.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población la conformaron 25 socios comprendidos en la edad de 18 a 40 años dentro de los cuales 13 son sexo femenino y 12 masculino, 1 de 25 personas se encontraba en sobre peso según su IMC el resto de individuos se presentaron en normo pesó, el promedio de sesiones que realizo cada uno es de alrededor de 50 y 100 sesiones cada uno en donde 17 de ellos presentaban un plan de actividad cardiovascular dentro de su plan de 30 a 60 min después de sus rutinas aparte de su calentamiento previo mientras 8 solamente contaban con un calentamiento previo de 5 a 10 min sin contar con plan de actividad cardiovascular después de sus sesiones, ellos constituyen todo el universo investigativo; la selección de grupo se realizó mediante discriminación ya que se tomaron 2 características principales las cuales son los que estuvieron en el periodo del 2017-2018 y que estuvieron usando el método de entrenamiento de escalera ascendente en uno o más días de su rutina

1.4 DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS

- Recolección de la información con respecto a los socios que han tomado su cita nutricional o de bio-impedancia durante el periodo 2017-2018
- Revisión de cada ficha técnica de los socios que cumplan con el requerimiento anterior y discriminar por método de entrenamiento utilizado
- De las dos selecciones anteriores tendremos un número exacto de socios en este caso 25 los cuales cumplen con los requisitos de evaluación nutricional o de bio-impedancia y ficha técnica de entrenamiento, procederemos a recolectar información acerca de su segunda cita nutricional o bio-impedancia.
- Una vez recolectada las dos mediciones procedemos a evaluar resultados a comparar medidas establecer una ficha de progresos en base a las fichas manejadas por nutrición y entrenadores.
- Las evaluaciones nutricionales se tomaron de la base de datos de la empresa Phisique Wellness Club Swissotel en ella los y las profesionales de nutrición suben sus evaluaciones con lo cual se ve reflejada la seguridad y la veracidad de esta información ya que son profesionales licenciados los que la realizan o a su vez de los análisis de bio-impedancia.

2. RESULTADOS.

2.1. DATOS DESCRIPTIVOS DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

Después de haber analizado las fichas tanto de nutrición como de entrenamiento se establecieron resultados que a continuación en la tabla 1 de información acerca del total de la muestra donde de los 25 casos 12 son pertenecientes a hombres y 13 a mujeres, en los cuales se muestra la estratificación del porcentaje de grasa inicial con una de media de 17.73% en hombres y de un 28.19% en mujeres mientras que en un inicio el IMC muestra una media de 22.84 en hombres y 21.76 en mujeres, cabe recalcar que el número de sesiones con escalera ascendente oscila entre las 50 y 100 sesiones por persona mientras que la actividad cardiovascular está presente solamente en 17 personas en el resto solamente se realizó un calentamiento previo.

Tabla 1:

Valores máximos, mínimos y promedios de IMC y porcentaje de grasa por género inicial

	Masculino			Femenino			Promedio grupal
	Máx	Mín	Promedio	Máx	Mín	Promedio	
IMC	25	19,8	22,84	29,9	18,6	21,76	22,28
% Grasa	24,3	12,3	17,73	45,5	18	28,19	23,17

El valor máximo del IMC corresponde al género femenino con 29,9 Kg/m², el promedio grupal es de 22,28 Kg/m², mientras que para el porcentaje de grasa inicial en los hombres el valor máximo es de 24,3 y en mujeres de 45,5, el promedio grupal es de 23,17.

2.2. RESULTADOS FINALES DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

Después de analizar las primeras evaluaciones, se revisó la segunda evaluación de cada individuo para determinar la influencia del método de entrenamiento escalera ascendente en el porcentaje de grasa. En las cuales la estratificación del porcentaje de grasa inicial con una de media de 16.57% en hombres y de un 28.15% en mujeres mientras que el IMC muestra una media de 22.73 en hombres y 21.33 en mujeres

La tabla 2 muestra ciertos cambios para ambos sexos y también para ambas variables de las cuales en promedio general ha pasado de un IMC inicial de 22.28 a un final de 22 y un porcentaje de grasa inicial de 23,17 a un porcentaje de grasa final de 22,6 siendo este último el de mayor cambio a nivel global tomando en cuenta todo el grupo de estudio.

Tabla 2:

Valores máximos, mínimos y promedios de IMC y porcentaje de grasa por género final

	Masculino			Femenino			Promedio grupal
	Máx	Mín	Promedio	Máx	Mín	Promedio	
IMC	24,8	20,5	22,73	30,4	18,7	21,33	22
% Grasa	22,3	7,96	16,57	44,5	22,6	28,15	22,6

2.3. VERIFICACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Tabla 2:

Prueba Chi cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,076 ^a	3	p = 0,253
Razón de verosimilitud	4,285	3	0,232
Asociación lineal por lineal	3,489	1	0,062
N de casos válidos	25		

a. 7 casillas (87,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,20.

De acuerdo con los valores que se espera se tiene las siguientes premisas: Si el valor p es menor a 0,05 entonces se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. El valor de p = 0,25, entonces como p es mayor a 0,05 se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, es decir, el entrenamiento de escalera ascendente NO influye en el porcentaje de grasa corporal mediante esta tabla del Chi-cuadrado, sin embargo, en la tabla 2 podemos verificar que existen porcentajes de grasa corporal se han reducido en consideración a la medición de la tabla 1 en las mujeres y hombres que fueron evaluados.

3. DISCUSIÓN y CONCLUSIONES.

Una de las razones por las que se observa que el IMC no varía demasiado se debe a que las personas estudiadas perdieron peso referente al porcentaje de grasa, pero también por el método usado su porcentaje de masa muscular se vio afectado por lo cual el peso no vario demasiado en cambio en lo que se refiera al porcentaje de grasa este tuvo mayor reducción en comparación a la inicial.

La reducción que se presenta al final de los resultados no es tan significativa en comparación al número de sesiones que realizo cada individuo llegando en algunos casos incluso a un tiempo de 6 meses.

Una variable muy importante y que no se pudo relacionar al estudio es el factor alimentación, ya que cada persona realizo su alimentación normalmente y no se pudo controlar ese factor ya que el estudio fue bibliográfico.

El entrenamiento de escalera ascendente no influye estadísticamente en el porcentaje de grasa corporal, sin embargo, individualmente en algunos casos el método de entrenamiento si influyo en el porcentaje de grasa.

El método de entrenamiento escalera ascendente fue nuevo para los investigados ya que lo practicaron en un tiempo de 3 a 6 meses, luego de haber empezado con un plan básico de adaptación o entrenamiento.

Mediante test para medir el porcentaje de grasa corporal se pudo evidenciar que la mayor parte de los investigados se encontraba en un rango de porcentaje de grasa normal y ligero sobre peso.

Se observa que hay una mejora aplicando este tipo de entrenamiento en hombres.

El número de sesiones en los que se ve reflejados resultados positivos con este tipo de entrenamiento son menos de 75 sesiones de entrenamiento esto implica cerca 3 meses.

Que cuando se tuvo un plan cardiovascular existió una reducción más notable sobre las personas que realizaron únicamente calentamiento.

En las personas en las que hubo cambios favorables la variación de porcentaje de grasa no es muy significativa con el tiempo de su aplicación.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Balsalobre, C., & Tejero, C. (2014). E del entrenamiento con cargas sobre la grasa corporal en personas obesas. Revisión sistemática. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Colombia: Pearson.

Bernal, J. (2006). La fuerza y el sistema muscular en la educación física y el deporte. Sevilla: Wanceulen.

Campos, R. (2011). Teoría y planificación del entrenamiento deportivo. Barcelona: Paidotribo.

Cardozo, L.; Cuervo, Y. & Murcia, J. (2016). Porcentaje de grasa corporal y prevalencia de sobrepeso - obesidad en estudiantes universitarios de rendimiento deportivo de Bogotá, Colombia. Obtenido de: <https://revista.nutricion.org/PDF/cardozo.pdf>

Del Campo, J., González, L., & Gámez, A. (2015). Relación entre el índice de masa corporal, el porcentaje de grasa y la circunferencia de cintura en universitarios. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Obtenido de Redalyc. (23), 65.: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67443217004>.

Díaz, J., & Espinoza, O. (2012). Determinación del porcentaje de masa grasa, según mediciones de perímetros corporales, peso y talla: Un estudio de validación. Tarapacá: Universidad de Tarapacá.

Fernández, F., & González, C. (2015). Efecto del entrenamiento con cargas sobre la grasa corporal en personas obesas: Revisión sistemática. International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 371-386. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54239641011>.

García, E., De la Lata, M., & Kaufer, M. (2008). La obesidad y el síndrome metabólico como problema de salud pública. México: Acta Pediátrica de México. Obtenido de <http://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084h.pdf>

Goyes, K. (2015). Análisis de las metodologías de entrenamiento en el fitness y su influencia para la disminución del sobrepeso en los miembros del gimnasio Phisique Wellnes Club de la ciudad de Quito 2014 -2015. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.

Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Obtenido de tgrajales.net: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>.

Guirado, J. M. (2012). Desarrollo de la fuerza con el entrenamiento piramidal. Obtenido de sportadictos.com: <https://sportadictos.com/2012/09/desarrollo-de-la-fuerza-con-el-entrenamiento-piramidal>.

Horwitz, & Toussaint. (2008). Indicadores antropométricos para evaluar sobrepeso y obesidad en pediatría. Scielo, (65), 6. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462008000600009.

Kaufer, M., & Toussaint, G. (2008). Indicadores antropométricos para evaluar sobrepeso y obesidad en pediatría. México: Medigraphic Artemisa.

Mirella, R. (2011). Las nuevas metodologías del entrenamiento de la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad. Barcelona, España: Paidotribo.

Moreno, M., Gómez Gandoy, B., Oya Otero, M., & Gómez de la Cámara, A. (2003). Grasa corporal e índice adiposo-muscular estimados mediante impedanciometría en la evaluación nutricional de mujeres de 35 a 55 años. *Scielo*, (6), 723-74. Obtenido de <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n6/original6.pdf>

Moreno, V., Gómez, J., & Gómez, A. (2002). Grasa corporal e índice adiposo - muscular estimados mediante impedanciometría en la evaluación nutricional de mujeres de 35 a 55 años. Madrid: *Revista Española de Salud Pública*.

Pazmiño, P. (2012). Influencia de la actividad física en la composición corporal y las cualidades físicas en los jugadores del equipo de fútbol masculino de la PUCE de abril a junio del 2012. . Quito-Ecuador: Pontificia universidad Católica del Ecuador.

Polleti, C. (2000). Preparación física total. Barcelona, España: Hispano europea S.A.

Vargas, S., Moreno, A., & Bejarano, M. (2014). Variación de Cadencias Para Generar Hipertrofia Desde el Prisma de la Estética Corporal. Sevilla: University of Wales.

Zhelyazkov. (2011). Bases del entrenamiento deportivo. Barcelona, España: Paidotribo.

Fecha de recepción: 13/6/2019

Fecha de aceptación: 26/8/2019



Revista Digital de Educación Física

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

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE SOCIAL PARA LA PAZ Y EL POSCONFLICTO EN COLOMBIA

Jayson Bernate*

Email: jayson.bernate@uniminuto.edu

Ingrid Fonseca*

Email: ingrid.fonseca@uniminuto.edu

Pedro Urrea*

Email: pedro.urrea@uniminuto.edu

Gonzalo Amaya*

Email: gonzalo.amaya@uniminuto.edu

*Facultad de educación Física Docente de Investigación (UNIMINUTO).

RESUMEN

Colombia atraviesa un momento crucial en la historia del proceso de paz cuya finalidad es poner punto final a un conflicto que lleva más de 50 años. Por esto es necesario preparar a los docentes y entornos educativos llamados a manejar adecuadamente el tema en las instituciones, dado que la educación se convierte en un camino para la resocialización y la construcción de nuevas oportunidades para los que son y fueron parte del conflicto. La violencia y el conflicto están íntimamente ligados a la crisis social que se vive en territorios rurales o urbanos. Cuando la escuela es vulnerable por el contexto donde está ubicada, es posible que ésta incida negativamente en las relaciones de los actores educativos, alterando la convivencia y las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este horizonte, es necesario reflexionar frente a las problemáticas que traen consigo estos escenarios, de ahí que los docentes deben afrontar la problemática a través de propuestas innovadoras que conlleven a la construcción pedagógica como gestora de paz. Desde el campo de la educación física y el deporte social se hace necesaria la transformación situada en un pensamiento crítico, creativo y dinamizador del educador físico como agente transformador mediante estrategias para la intervención desde el componente axiológico. El objetivo general del artículo es determinar cómo a través de la educación física y el deporte social se pueden desarrollar procesos pedagógicos que ayuden en la construcción de paz de forma individual y colectiva de los participantes en el contexto educativo y cultural.

PALABRAS CLAVE: Educación; Deporte Social; Paz; Posconflicto; Educación Física

1. INTRODUCCION

En la actualidad, hablar del componente esencial de la educación debe ser un tema de reflexión frente a los desafíos que asumen los docentes y las instituciones educativas en torno a la construcción de la paz, asumiendo responsabilidad desde la formación como eje de desarrollo para la nueva etapa del posconflicto, propendiendo individuos reflexivos y desde la construcción de colectividades inmersas en escenarios que desarrollan una identidad y un lenguaje propio que interviene en medio de la cultura. Es así como se construye sociedad a través de modelos innovadores que se convierten en un reto de la educación, desde el dialogo y la reconciliación, en pro del bienestar de los actores que hacen parte de esta realidad; es por esto que el docente es clave en la construcción cultural colectiva centrada en una nueva visión reflexiva para la paz y los desafíos que esta genera. El docente es promotor de esta cultura de paz para validar acciones concretas que emerjan de los espacios académicos, por medio de la educación física y el deporte social, ya que vincula el componente corporal, axiológico y expresivo, mediante competencias que buscan transformación en las comunidades vinculadas de alguna forma en el conflicto.

La escuela no puede ser ajena a los desafíos que exige el posconflicto, a la resolución de problemas, a la construcción de relaciones en medio de ambientes hostiles, dado que ésta es un espacio para construcción de la paz, de transformación e innovación, mediante el conocimiento de la realidad, el desarrollo social y económico de los que se afecta directa e indirectamente por el conflicto. (Urrea, Bernate & Fonseca, 2019)

Colombia atraviesa un momento crucial en la historia, dado que el proceso de paz que se adelanta, busca dar fin a un conflicto que lleva más de 50 años, siendo necesario preparar a los docentes y lo entornos educativos para el posconflicto, lo cual se convierte en un problema que puede afectar la sociedad y en especial a los ambientes donde se desarrollan los individuos como la familia y la escuela, sin embargo, la educación es un camino para la resocialización y la construcción de nuevas oportunidades para los que de alguna forma hacen parte del conflicto. Desde este panorama la educación brinda distintas oportunidades que potencian aptitudes para la construcción de ciudadanía con alta caracterización de confianza en sí mismo y los demás, hacia la formación de sujetos socialmente responsables.

Según Braslavsky (2006)

Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad", porque todos merecemos la felicidad o, cómo se expresa en francés, "le bonheur". En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. (p.87)

La articulación de la educación en la construcción de la cultura y los derechos humanos, puede ser el pilar para la transformación y la adaptación social, por lo que es necesario tener claro el objetivo y las estrategias metodológicas coherentes con la visión panorámica del conflicto. El propósito general del artículo

es determinar como a través del papel de la educación física se pueden desarrollar procesos pedagógicos y sociales que ayuden a dirimir el pos conflicto desde la construcción individual y colectiva enmarcada en el momento histórico del país.

La educación física se hace necesaria para la transformación, proyectada por el pensamiento crítico, creativo e innovador que permita generar estrategias, es por ello que la clase de educación física debe ser ese espacio que involucre no solo el trabajo corporal, sino que debe ir más allá del trabajo de lo axiológico desde si mismo hacia los demás. En este sentido se plantea el siguiente interrogante: ¿cómo el educador físico se convierte en agente para la transformación social del país, procurando la construcción de paz desde el aula?

A través de la investigación documental se busca ampliar y profundizar en trabajos previos, información y datos a través de medios impresos, audiovisuales y electrónicos, que proporciona una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución. (Gómez, 2011) Desde esta perspectiva se busca resaltar el papel de la educación física como estrategia de intervención, como espacio de reflexión y construcción en el contexto escolar, para el desarrollo de una sana convivencia aprovechando el tiempo libre, de los niños y niñas, los adolescentes y comunidad en general. Para el desarrollo del presente artículo reflexivo fue necesario indagar sobre diversos conceptos entre los que se encuentran: educación, conflicto, violencia, educación física y deporte social, como elementos que ayudan a la reflexión pedagógica y construcción social frente al desarrollo de la educación física y el deporte social, para la construcción corporal, la expresión deportiva y axiológica de los individuos a través de prácticas que promueven la sana convivencia, el respeto personal, colectivo y los beneficios de tipo social, psicológico y ambiental durante la niñez, la adolescencia en comunidades saludables y escuelas para la paz.

1.1. EDUCACION

A lo largo de los años la educación ha jugado un papel significativo, como agente socializador que brinda al individuo alternativas que le permiten desarrollarse dentro de los ambientes culturales y sociales. Cada proceso que viven los seres humanos de alguna manera está determinado por un estilo de educación según la época y/o circunstancias en las cuales se establece, de ahí, que sea significativa su participación en los diferentes momentos de la historia. Es preciso plantear desde la educación, la conciencia de la situación que vive el ser humano, a saber, diferentes formas de expresar la violencia, para formar ciudadanos que sean capaces de generar cambio en medio del conflicto.

López & Matesanz (2009) sostienen que:

El hombre necesita realizar un proceso de socialización, el cual no es un proceso causal, sino intencional que tiene lugar sucesivamente en la familia, en la escuela, en la vida comunitaria o social, en la vida laboral. Cada persona necesita de un ambiente social para adquirir el sentido comunitario y el desarrollo de las virtudes sociales. (p. 24)

La construcción colectiva de las relaciones interpersonales hace que se generen nuevas formas de relación, pero cuando se generan sentimientos

contrarios de actitud aparecen comportamientos que no son propios de la convivencia social.

Parlebas (2001) plantea que:

El hombre aprende a través de los procesos de socialización, en la construcción de una inter motricidad, que implica una red de conexiones prácticas a los participantes en acciones, reacciones y pre acciones, en la que la inventiva de cada uno, solo adquiere sentido en realidad en relación con los demás. (p.78).

Por lo tanto, la educación en la sociedad nos remite a hacernos algunas preguntas... ¿cómo se ha concebido al individuo? ¿qué papel ha jugado en diferentes épocas? ¿Cuál es el contexto, las concepciones y/o realidades en las cuales se ha formado, qué tiene o ha tenido el hombre y/o mujer para resignificar su papel en la sociedad? ¿Cuál es el modelo o estilo de sociedad que ha imperado según el tiempo? entre otras. Desde este horizonte, la sociedad juega un papel importante, el individuo es indispensable para poder conseguir todas las metas deseadas.

Asociado a la condición humana, la educación se presenta como el eje transversal que interviene en las personas y transforma su naturaleza, el acto de educar implica redimensionar los factores propios de las personas. Cuando se educa se construyen elementos indispensables que favorecen el buen desenvolvimiento dentro de la sociedad. Es desde allí, que se pueden comprender las competencias ciudadanas. (Bernate, Fonseca, Betancourt, García y Sabogal, 2019) La idea de educar desde lo social permite constituir nuevos horizontes de sentido, los problemas pasan a otra dimensión y lo importante es configurar nuevos sentidos de vida, para llegar a un individuo social. La educación debe ser el motor esencial en el desarrollo del individuo, desde esta perspectiva social, los diferentes actores que intervienen en la sociedad son de vital importancia para la comprensión del ser humano. Ante esta realidad, se presenta la sociedad como el escenario esencial de participación de un grupo de personas que con sus intereses e intencionalidades marca las pautas a seguir dentro de un modelo que se va configurando en la medida en que avanza el tiempo, el contexto es determinante y favorable para entender en conjunto lo que sucede alrededor de la persona.

El individuo es fundamental en la sociedad, dinamiza las variables que se dan y, por lo tanto, su tarea es constituir un ambiente adecuado de convivencia y bienestar. La condición humana genera en sus diferentes ambientes elementos violentos que, si bien están asociados a lo que vive la sociedad, también hace parte del ser humano, de su condición. El docente es un individuo que debe implementar nuevas formas de educar frente a las necesidades y generar los ambientes de cambios que permitan la evolución de las instituciones educativas, asumiendo evolución en la cultura que se da mediante la transformación de las formas de relacionamiento, entre los distintos autores y las instituciones sociales. Asumir tareas amplias, por la búsqueda de los objetivos del enseñar mejor o mejorar la calidad de la enseñanza, es uno de los principales objetivos de la educación, la cual debe llegar a todos los sectores sociales, sin discriminación alguna buscando una mayor equidad educativa. (Díaz, 2013). El hecho de percibir a un ser humano como sujeto social, nos facilita su comprensión, el ambiente social, se presenta de diversas maneras, pero está determinado por una serie de comportamientos que

afectan a los demás. Desde esta perspectiva se hace necesario indagar sobre la relación del hombre y la transformación de los contextos sociales, como el cambio en las relaciones, el individualismo, los cambios de conducta que van transformando las realidades de los sujetos y con ello las instituciones educativas, relacionadas con la familia, el colegio, las organizaciones, generando decadencia y preocupación ante el deterioro de los comportamientos que no son adecuados.

Debido a esto, la práctica deportiva soporta una dimensión preponderante, la cual se encuentra inmersa en el marco de toda interrelación humana mediante el deporte formativo escolar. La alta cobertura que ha originado el deporte a nivel escolar es sin duda una clasificación de vital importancia en el desarrollo conductual del individuo en la etapa de formación, puesto que repercute en aspectos formativos, confrontándolos con los competitivos, aprendizaje frente al resultado, es decir tomar el deporte como herramienta adquisitiva no únicamente de la educación psicomotora - cognitiva del individuo sino también, como un eje fundamental en la obtención de conocimientos integrales, capaces de transferirse a una realidad social, además de esto, la presencia del adulto en el mundo del niño origina nuevas tendencias de formación bilateral teniendo claro que el educador deberá ser un hombre integral y consecuente con su actuar. (Rodríguez & Fernández, 2013)

Cada una de estas categorías pueden ser tratadas de manera individual desde la mirada formativa del deporte escolar, pero seguramente, todas estas se articulan de modo favorable y beneficioso en la interdisciplinariedad del deporte, como factor importante en la formación de las personas del sujeto, así como su familia, amigos y círculo cultural de su responsabilidad social y transformación. En ese sentido la educación juega un papel preponderante y no se limita a un entorno escolar sino trasciende a diferentes escenarios como la salud, el trabajo y la economía; entre otras. El ser creativo e innovador, no es sinónimo de ser reproductor o productor de cultura, las posibilidades de nuestro oficio como educadores de enseñar se ha enriquecido, han aumentado. No es ocioso resaltar esto de la ampliación: desde nuestra perspectiva los desarrollos tecnológicos no vienen a reemplazar anteriores modalidades comunicacionales, sino a complementarlas, a brindar otras posibilidades que solo se entienden y pueden valorarse en los contextos que se desarrollan. (López, Villamon & Año, 2018).

1.2. CONFLICTO

Se entiende por conflicto a la forma de interacción entre individuos, grupos, organizaciones y colectividades, que implica un choque, el cual da lugar a la distribución de bienes escasos. El conflicto es una incompatibilidad que puede manifestarse mediante conversaciones, diálogos, discusiones, enfrentamientos o riñas que se pueden dar en cualquier contexto, debido a las diferentes formas de pensar, creer, sentir diferente y donde se pueden presentar situaciones de poder, desencadenando en cualquier forma de violencia (MEN, 2014). El conflicto en Colombia es hoy día un problema que necesita intervención y conciencia por parte de los individuos hacia el camino del pos conflicto, es por eso que la educación, como eje de desarrollo de los seres humanos puede dimensionar el valor de la persona, de la sociedad y todo lo que nos rodea. Sin embargo, no es solo formar desde lo corporal, sino que se hace necesaria la formación de los sujetos desde el respeto y la construcción social y aquí es donde es importante una buena

convivencia para la consecución de objetivos que le apunten al éxito escolar. La alteración de la convivencia dentro de los contextos y su quehacer, hace necesaria la intervención de los docentes quienes pueden ayudar a disminuir los comportamientos agresivos y verbales, así mismo el desarrollo de estrategias que ayuden a la promoción de hábitos de vida saludables y la prevención de enfermedades, es aquí donde el deporte y la actividad física se convierten en un elemento esencial en el desarrollo del individuo en medio de la realidad compleja social.

El país atraviesa una transición entre el conflicto y la construcción de la paz, requiriendo un cambio para una mejor convivencia en escenarios de lo cotidiano, es por ello que la convivencia se hace necesaria en los entornos educativos en pro de la construcción de sujetos que respondan a las necesidades y que sean capaces de adaptarse a los cambios sociales y nuevos desafíos en torno a la reflexión y construcción colectiva que conlleven a proceso de formación y consolidación de estrategias para la paz. (Hernández, Cañaveral, Morales, & Rincón 2019)

La paz es el objetivo que se debe alcanzar no solo con los actores armados que han protagonizado el conflicto en Colombia sino también en los diferentes contextos sociales de la nación que han sido vulnerados a causa de dicho conflicto en especial con las juventudes que se encuentran en proceso de formación y requieren de ser orientados por un camino de reconciliación y paz, ya que han crecido bajo la influencia de la violencia. La paz es importante y es necesario creer en ella como el camino eficiente para poder lograr actos justos en la convivencia social y escolar. (Villamizar, 2017)

Como lo definen Caireta & Barbeito (2005)

La construcción de la paz es asunto de la sociedad en su conjunto que requiere de la participación de todos, sin distinción, incluidas otras organizaciones guerrilleras a las que invitamos a unirse a este propósito; El respeto de los derechos humanos en todos los confines del territorio nacional, es un fin del Estado que debe promoverse; El desarrollo social con equidad y bienestar, incluyendo las grandes mayorías, permite crecer como país. Una Colombia en paz jugará un papel activo y soberano en la paz y el desarrollo regional y mundial; Es importante ampliar la democracia como condición para lograr bases sólidas de la paz. (p. 26)

Desde este horizonte en Colombia, se hace necesaria la intervención del docente para la construcción de dinámicas que permitan aportar al tema de la convivencia en torno a la reflexión sobre la transformación del conflicto que se da dentro y fuera de la escuela, institución que debe promover acciones que disminuyan las tasas de violencia que permitan aportar al proceso de paz.

La convivencia también se ha visto afectada por hechos violentos con graves consecuencias que se dan en las instituciones educativas, la familia y el entorno, dichos aspectos expresan la diversidad de conflictos sociales y familiares que son producto de las diferentes estructuras del escenario comunitario. Esta problemática viene afectando el entorno social de los municipios ya que este tipo de conductas están conduciendo al deterioro del tejido social, la pérdida de valores, la poca comprensión de la disciplina, la agresividad, la falta de respeto, entre otros.

1.3. VIOLENCIA

Uno de los elementos que hace parte de la condición humana y que se manifiesta en múltiples ocasiones es la violencia; toda conducta que altera el desarrollo social de la persona, implica un comportamiento diferente a lo que se puede establecer como normal dentro de unos parámetros mínimos de convivencia. Los estímulos internos o externos que se producen en la persona automáticamente producen una reacción que puede alterar el buen desarrollo del contexto. La repetición de dichas conductas genera en el ambiente malestar en algunos miembros del grupo, pero en la persona que lo produce en ocasiones no es consciente de la situación en la que se encuentra. Teorías biológicas como la de Lorenz o Freud argumentan que la reacción que se produce en el ser humano simplemente es una reacción a un estímulo que se da en el ambiente debido a una experiencia frustrante, por otro lado, teorías del aprendizaje social planteado por Bandura aseguran que la agresión es una manera de conseguir ciertos objetivos. En este sentido el hombre se ve afectado por estas dinámicas y así mismo logra alterar con comportamientos que son comunes en el desarrollo de las actividades de las instituciones educativas.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la violencia es entendida como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (2014, s.f)

Entender el por qué el hombre es agresivo, es una de las cuestiones que lleva a realizar un análisis profundo sobre los orígenes de su desarrollo evolutivo, así como el deseo de supervivencia y el instinto de defensa territorial, que se convierten en un arma para atacar a otros, desencadenando actos violentos y desarrollando comportamientos que no son normales. La violencia de comunidad es la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y sucede por lo general fuera del hogar, abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación o ataque sexual por parte de extraños y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y hogares de ancianos. (Carrasco & Gonzales, 2006)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS)

La violencia juvenil organizada, está constituida por pandillas juveniles y se ha convertido en un problema complejo para la sociedad, se mencionan múltiples factores, dentro de los cuales se enuncian, la carencia de redes sociales, la confianza entre las personas e instituciones, la falta de participación, debilidad en las normas de convivencia social, falta de recursos económicos (pobreza), la violencia intrafamiliar, familias disfuncionales, abandono o negligencia por parte de los padres, frustración relacionada con las expectativas de vida, ente otros. La violencia en las escuelas, se ha generalizado en las escuelas, cada vez más frecuente y en ocasiones es el reflejo de lo que pasa en la sociedad. La escuela ha tenido que enfrentarse a este fenómeno, en parte debido a que los centros educativos no saben cómo manejar y cómo responder a los cambios de la sociedad. (2014, s.f)

La violencia es un fenómeno relacional y multicausal, ya que se produce en la interacción social y no es posible atribuir su origen a un solo factor, se puede abordar desde diferentes ámbitos como por ejemplo: los grupos referenciales como la familia (padres de familia, acudientes, etc.), y la institución educativa (directivos docentes, asistentes de la educación, orientadores, docentes, estudiantes, entre otros), estos se convierten en sujeto de formación en la interacción cotidiana, donde se asume la responsabilidad de la eficacia en la acción educativa mediante el aprender a convivir, a resolver los conflictos y evitar la violencia a través del diálogo reflexivo y desde una perspectiva pedagógica (López, 2010).

Existen diferentes tensiones entre los que son víctimas y victimarios, alterando las condiciones y el desarrollo de múltiples acciones que han desencadenado en diferentes organizaciones relacionadas con el conflicto armado, el narcotráfico, paramilitarismo entre otros, manifestados mediante la conformación de grupos que alteran el bienestar y desarrollo de la sociedad en general, actos violentos como: ajustes de cuentas, venganzas, chantajes, que alteran las áreas rurales pero también en las grandes ciudades; desde esta mirada se hace necesaria la construcción de estrategias que permitan cambiar las dinámicas sociales que vayan más allá de los datos (Pecaut, 2003).

Hoy en día la violencia no es admitida en los contextos sociales, pero aun así se sigue manifestando, y lo que es peor, se arraiga al individuo como parte esencial de su naturaleza, convirtiéndolo en un factor adaptativo de su vida individual y colectiva. Debido a esto, el deporte “es quizá el único escenario en el cual los actos de agresión interpersonal no sólo son tolerados, sino aplaudidos con entusiasmo por un gran segmento de la sociedad” (Pérez & Ríos, 2014 p. 2). Éste es un comentario que ciertamente refleja lo que sucede en el ambiente, es por ello que la violencia no solamente ha incidido de manera concreta en el marco del deporte, sino que también se ha dado la pericia para trascender a otros escenarios sociales en los que convive el individuo. Es decir, ha logrado ocultarse bajo otras concepciones como por ejemplo en las relaciones personales, las grupales, laborales, profesionales, los contextos educativos, familiares y políticas. Por esto no es extraño que también permea el deporte. Desde la Sociedad Internacional de la Psicología del Deporte (ISSP), la agresión se define como la aplicación de un estímulo agresivo físico, verbal o gestual de una persona hacia otra (González, Pelegrín, & Garcés, 2017)

1.4. EDUCACION FISICA

Desde la ley general de educación 115 de 1994, se establecen los objetivos de la educación física, la cual debe promover la participación y el desarrollo desde lo social, estos son: La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente; el conocimiento y ejercitación del cuerpo, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados y conducentes a un desarrollo físico y armónico según la edad.

Desde esta mirada se hace necesaria la intervención desde el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo y social, para lo cual el

gobierno promoverá su difusión y desarrollo. Desde aquí se hace necesaria la intervención y el desarrollo de políticas que ayuden a la construcción de propuestas para el cambio en la educación social y la adaptación de los que hacen parte del pos conflicto. (Bernate, Fonseca & Castillo, 2019)

La Educación Física debe convertirse en una experiencia que surge del individuo, lo cual le permite interactuar con los otros y construir lenguajes que se dan en los procesos de socialización (López, 2009), por ello es necesario reflexionar sobre el papel que cumple el educador físico en la construcción de estrategias de intervención, para la promoción y prevención en el posconflicto. El docente de educación física es un actor social que participa en la construcción, la innovación y en el desarrollo dentro de la nueva era del conocimiento, debe dar algunas pautas y ser promotor en la transmisión de saberes, pero a su vez debe ser el encargado de formar individuos en una sociedad moderna y una competitividad internacional exigente, para suplir las necesidades de las Naciones. En torno a esta dinámica las exigencias de la mundialización hacen que los docentes se vean enfrentados y son punto de vista del Estado ante el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas internacionales y en las pruebas saber pro, lo que lo obliga a evaluar y mejorar el rendimiento de los mismos. (Rodríguez, Del Valle & De la Vega, 2018)

1.5. DEPORTE SOCIAL

Según el Ministerio del Deporte de Colombia (2016)

El Deporte Social se entiende como todas aquellas prácticas deportivas y sus diferentes manifestaciones en la comunidad que, desde un enfoque diferencial e incluyente, fortalecen la sana convivencia y los valores, propiciando la transformación social y la paz de la población colombiana. (s.f)

El deporte social comunitario se asume entonces como un entramado educativo en el que la educación, como un proceso trans-disciplinar, favorecería la formación de agentes comprometidos con su realidad y con capacidad de analizar sus contextos de forma amplia, lo que permite que diferentes disciplinas participen del desarrollo integral del ser humano (Sen, 2010).

Los propósitos del deporte social están enfocados hacia; Fortalecer los valores y la sana convivencia a través de las prácticas deportivas y sus diferentes manifestaciones de manera sostenible y articulada, para la transformación social y la paz de la población colombiana. (Ministerio del Deporte de Colombia, 2016)

La intervención comunitaria consiste en la implementación de actividades físicas y deportivas de carácter recreativo, inclusivo y participativo. (Ver imagen 1) Las mismas son gratuitas y se realizan en espacios públicos o privados abiertos a la comunidad con el objetivo de promover la participación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores, personas con discapacidad y familias; Es desde ahí donde la práctica del deporte y la actividad física actúan como; factores protectores que reducen los niveles de agresividad, generan beneficios durante la niñez y la adolescencia, en el crecimiento, el mantenimiento del equilibrio calórico, la prevención de los factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares, la oportunidad para desarrollar interacciones sociales, sentimientos de satisfacción personal y bienestar mental. “Los nuevos Licenciados

tienen una gran responsabilidad en la formación y compromiso básico de educar a los seres humanos de manera integral". (Urrea, Bernate, Fonseca, & Martínez, 2018, p.3)



Imagen 1. Fuente: Elaboración Propia

A partir de lo anterior se ha tenido una mirada desde la doxa que el deporte está enmarcado por una serie de atributos, ideales, ostentados en la inclusión social y su introspección en la formación axiológica del ser, es en él dónde se producen y expresan algunos de los grandes valores de la sociedad contemporánea, utilizado como un instrumento de transmisión de cultura que va a reflejar los valores básicos del marco cultural en el que se desenvuelve. La Ley 181 de 1995, Artículo 16, sustenta que, el aprovechamiento del deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo físico de la comunidad, procura integración, descanso y creatividad, se realiza mediante la acción interinstitucional y la participación comunitaria para el mejoramiento de la calidad de vida. (p.2)

Como producto social, la práctica deportiva se convierte en un elemento clave de socialización, encaminados a unas esferas en su dimensión social, como la ociosidad, descanso, tiempo libre, diversión, formación educación, desarrollo de la capacidad creadora e integración. (Ver Imagen 2) Estas dimensiones estimuladas en el individuo se ven reflejadas en los contextos, a partir de sus efectos enmarcados bajo el direccionamiento del deporte, sin olvidar la gran aceptación, y masificación que imparte la práctica deportiva como actividad potenciadora, en agrupar millones de individuos entorno al ámbito competitivo de una disciplina, concebida desde lo innato del hombre que aduce al movimiento, y expresado en su máxima capacidad y perfeccionamiento en el deporte. (Barrientos, López, & Pérez, 2019)



Imagen 2. Fuente: Elaboración Propia

Éste también puede contextualizarse desde una postura formativa, recreo lúdico deportiva, y no únicamente desde una visión competidora encaminada a la obtención de logros, que sin duda alguna es una manifestación del deporte apreciable, tomando al individuo como una herramienta para su máximo umbral, orientación que está estructurada en cimientos encausados a la formación integral del individuo. (Ver Imagen 3) Ahora no menos importante que esta mirada, encontramos el deporte en su rol escolar reconocido por su trascendental función en diversas áreas edificadoras del ser humano, tomando a éste como un medio en la educación formativa integral cimentada en factores axiológicos, inmerso en una sociedad compleja necesitada, de pensamientos, ideas, que generen herramientas capaces de formar hábitos y costumbres, materializados en comportamientos capaces de influenciar una cultura, que dé identidad a una sociedad, es decir observar el hecho deportivo, como parte constitutiva del sistema social y su relación con otras instancias como lo económico, lo político, lo ideológico y lo cultural. (Gutiérrez, García, Vicedo, Pérez, Nemiña, & Fernández, 2017).



Imagen 3. Fuente: Elaboración propia

2. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Se hace necesario ver el deporte social y la educación física como espacios para la construcción de nuevas formas de *hacer sociedad* desde la perspectiva de quienes son y/o han sido víctimas del conflicto, en este sentido, es necesario reflexionar sobre la forma como el docente se prepara para asumir este reto, lo cual demanda una transformación de la educación. Dichos espacios ayudan a la construcción de dinámicas de socialización orientada hacia la educación corporal, contribuyen al desarrollo de hábitos de prevención de enfermedades físicas y mentales y promueven la interacción social.

La interiorización del proceso de *reconciliación* ayuda a la transformación y contribuye de manera significativa a la formación en comportamientos y valores, los cuales resultan ser legados de la familia y la sociedad mediante la construcción colectiva.

El deporte social y la educación física aportan beneficios durante la niñez y la adolescencia, entre los cuales se resaltan el crecimiento físico, el desarrollo saludable de los sistemas cardiorrespiratorio y músculo-esquelético, el mantenimiento del equilibrio calórico, la obtención del peso saludable, la prevención de factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares, el desarrollo de interacciones sociales y sentimientos de satisfacción personal, además impacta en el bienestar mental y autoestima. Todo lo anterior contribuye al éxito del bienestar físico, psicológico.

Intervenir en la escuela y en los contextos sociales es una acción necesaria e imperante de cara al desarrollo de procesos que ayudan a la resocialización y la construcción de ambientes libres de violencia y conflictos sociales, esto con el fin de garantizar la *construcción de ciudadanía* y la participación en ella.

La niñez y la pre-adolescencia son las etapas en donde se generan patrones de adherencia al deporte social y la educación física, durante su desarrollo se generan múltiples cambios que pueden afectar el comportamiento. Estas edades resultan críticas, por lo tanto, se debe actuar a favor de los factores protectores como el ejercicio, la actividad física, el deporte y las actividades culturales, los cuales traen beneficios en los individuos. (Pacheco & Maldonado, 2017).

Resulta necesario generar espacios que ayuden a la adaptación de conductas que permitan desarrollar estrategias de promoción y prevención, así como la adaptación de los espacios construidos y pensados desde ambientes saludables que ayuden a la formación y al desarrollo mediante campañas comunitarias masivas, accesos sociales y comportamentales y la creación de entornos que potencien la actividad física; lo cual constituiría un entramado de acciones que pueden ayudar a la prevención de conductas violentas.

Incentivar a la población para realizar cualquier tipo de actividad física desde distintas esferas como la familiar, la laboral, la educativa, entre otras, puede contribuir a la formación de sujetos capaces de enfrentar la realidad social.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Barrientos, E., López, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). *¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment for Learning in Physical Education?)*. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37-43.
- Bernate, J. Fonseca, I. & Castillo, E. (2019). *Impacto social del deporte y la actividad física en el ámbito escolar. ATHLOS Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport v.16, n. 8, p. 78-97.*
- Bernate, J. Fonseca, I. Betancourt, M. García, F. & Sabogal, H. (2019). *Competencias ciudadanas en la educación física escolar. Revista Acción Motriz, Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE) LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, v. 23, n. 2, p. 90-99.*
- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 4(2e) ,84-101.*
- Caireta, M. & Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. CUADERNOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. Escola de Cultura de Pau (Universidad Autónoma de Barcelona) Disponible en: <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf>*
- Carrasco, M. & Gonzales, M. (2006). *Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. ACCIÓN PSICOLÓGICA, vol. 4, n. 2, 7-38.*
- Díaz, J. A. (2013). *Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. Tendencias pedagógicas, (21), 177-194.*
- Gómez, L. (2011). *Un espacio para la investigación documental. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, UNIVERSIDAD MANUELA BELTRÁN, Programa de Psicología, Bogotá D.C. Colombia, v. 1, n. 2, p. 226-233.*
- González-García, H., & Pelegrín, A., & Garcés de los Fayos, E. (2017). *REVISIÓN DE LA AGRESIÓN EN DEPORTISTAS: VARIABLES INFLUYENTES Y EVALUACIÓN. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 12 (1), 91-98.*
- Gutiérrez- Díaz del Campo, D., García-López, L, Pastor-Vicedo, J., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R. & Fernández-Bustos, J (2017). *Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (31), 34-39.*
- Hernández Zapata, Edwin Alexander; Cañaverall Castro, Juan Felipe; Morales Herrera, Milton Danilo; Rincón Ospina, Ferney Hernán (2019). *Imaginario atribuidos*

al posconflicto en excombatientes de la guerrilla colombiana. La metáfora del abandono del guardián, Vol.12 (2), 7-29.

Ley General de educación (1994). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 181 de 1995. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf

López, P. (2010). *Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1) 147-158.

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

López Alosa, C. & Matesanz del Barrio, M. (Eds) (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 21-44

López-Carril, S., Villamón, M., & Añó, V. (2018). *Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa" Erasmus in Schools". Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (34), 389-394*

Ministerio Nacional del Deporte Colombiano. (2016). *Dirección del fomento y desarrollo del deporte Social y Comunitario*. Disponible en: https://www.coldeportes.gov.co/coldeportes/eventos_programas_institucionales/fomento_desarrollo/deporte_social_comunitario

Ministerio de educación Nacional. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: MEN.

OMS. (2014). *Organización Mundial de la Salud. Campaña mundial contra la Violencia*. Disponible en: <https://www.who.int/topics/violence/es/>

Pacheco, R., & Maldonado, E. (2017). *Relación entre los estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (32), 7-13.*

Parlebas P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades*. Léxico de praxeología motriz, editorial Paidotribo. Barcelona España.

Pecaut, D. (2003). *Midiendo fuerzas. Balance del primer año del gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Editorial planeta. Bogotá.

Pérez, J. & Ríos, J. (2014). *La violencia en el Fútbol: del análisis psicosocial a las respuestas penales*. iusport.com; la primera web de derecho deportivo. Disponible en: <http://www.iusport.es/opinion/OPNION-2-MUERTE-CALDERON-30-NOV-2014.pdf>

Rodríguez, I., Del Valle, S., & De la Vega, R. (2018). *Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (34), 383-388.*

Rodríguez, J.M., & Fernández, M.J. (2013). *Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los sistemas de gestión de la calidad en centros educativos deportivos.* Alicante, 4-6 de septiembre, 2013.

Sen, A. (2010). *Libertad y desarrollo.* México: Fondo de cultura económica.

Urrea, P., Bernate, J., & Fonseca, I. (2019). *Docentes formadores para la paz, desde las prácticas pedagógicas.* *Revista de Alesde Curitiba*, v. 10, n. 1, p. 92-100.

Urrea, P., Bernate, J., Fonseca, I., & Martínez, A. (2018). *Impacto social de los graduados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte UNIMINUTO.* *Educación Física Y Ciencia*, 20(2), e050.

Villamizar, Juan Carlos (2017). *Elementos para periodizar la violencia en Colombia: dimensiones causales e interpretaciones historiográficas.* *Revista Ciencia Política*, vol. 13, nº 25, pp. 173 -192. <https://doi.org/10.15446/cp.v12n25.65251>

Fecha de recepción: 8/8/2019
Fecha de aceptación: 2/9/2019



Revista Digital de Educación Física

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

ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LA DIETA Y FRECUENCIA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES DE 13 A 17 AÑOS

José Manuel García Martínez

Profesor de Educación Física en la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
España

Email: j.manuel.garcia.martinez@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo del estudio fue conocer el estilo de vida de un grupo de adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 17 años, en relación a su alimentación y la realización de actividad física. La muestra estuvo compuesta por 240 sujetos (109 hombres y 131 mujeres). Para la recogida de datos se administraron el test Kidmed y el cuestionario PAQ-A. Los resultados mostraron que el 38,3% de los sujetos tuvieron una adherencia a la dieta mediterránea óptima y el 52,9% una adherencia moderada. Respecto al nivel de actividad física, la puntuación media del PAQ-A fue de 2,37. Como conclusión, cabe decir que el nivel de actividad física es bajo y existe una notable mejoría en la calidad de la dieta respecto a otros estudios.

PALABRAS CLAVE:

Actividad física; dieta mediterránea; adolescentes; educación física; sedentarismo.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios científicos en los que se demuestran los diversos beneficios a nivel de salud, social y también a nivel cognitivo, que provoca la práctica regular de actividad física, considerando la propia inactividad física como un factor de riesgo (Abalde y Pino, 2016). No obstante, el estilo de vida de los adolescentes españoles es eminentemente sedentario, lo que se considera como un factor de riesgo de patologías y alteraciones tales como alteraciones cardiovasculares, enfermedades metabólicas como la obesidad, aterosclerosis, broncopatías crónicas, problemas en el aparato locomotor, afecciones psíquicas, etc. (Roselli, 2018).

La inactividad física es considerada uno de los principales problemas de salud pública del siglo XXI, siendo uno de los factores desencadenantes de la obesidad infantil. Actualmente, la falta de actividad física está considerada como el cuarto factor de riesgo de mortalidad a nivel mundial, por detrás de enfermedades como la hipertensión, la diabetes mellitus y la dislipemia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2014).

En relación a ello, cabe destacar que únicamente en Europa, el 86% de los fallecimientos están relacionados con las enfermedades no transmisibles. De hecho, la OMS (2014) estimó en 2012 que más de 44 millones de niños menores de cinco años sufrían obesidad o sobrepeso, de los cuales más del 80% son pertenecientes a países desarrollados. España es uno de los países que presenta una tasa de obesidad y sobrepeso infantil de las más altas en el continente europeo, con un 26,3% para niños de edades comprendidas entre 2 y 24 años. Atendiendo a las estimaciones del Consejo Superior de Deportes (2010), el 35% de los niños de 13 años también se encuentran en esta situación. Esto se debe, en gran parte, a la disminución de la práctica de actividad física de la población en general, tanto por los cambios sociales acaecidos como por las mejoras en los medios de locomoción, la existencia de innumerables puestos de trabajo y las largas jornadas de estudio que implican un comportamiento sedentario durante varias horas e incluso las nuevas tendencias en actividades de ocio más relacionadas con el descanso y la relajación que con actividades físicas.

Por tanto, actualmente, el estilo de vida de la población se ha transformado de forma radical, lo cual perjudica la generación de hábitos saludables. El tiempo dedicado a la actividad física ha disminuido progresivamente y ha aumentado el tiempo destinado a las formas de ocio pasivas, como ver la televisión, jugar a videojuegos y navegar por internet. Como consecuencia de ello, el sedentarismo se ha implantado en nuestra sociedad, convirtiéndose en uno de los principales factores que llevan al sobrepeso y a la obesidad en la edad adulta. En este sentido, los niveles de actividad física en la población general continúan lejos de los ideales en la mayor parte del mundo (Roselli, 2018).

Así pues, el tratamiento más eficaz para luchar contra el sedentarismo, la obesidad y el sobrepeso es la realización de actividad física, que incrementa el bienestar en las personas y la sociedad, y genera importantes beneficios para la salud, como la reducción de las enfermedades crónicas no transmisibles. Por otra parte, en los últimos años, la actividad física se ha convertido en un medio para mejorar los procesos cognitivos en los seres humanos. De ese modo, cuando se

practica ejercicio aeróbico, se producen mejoras en los aspectos cognitivos y, por lo tanto, en el rendimiento académico (Hillman *et al.*, 2014). Estas mejoras se producen debido a la capacidad del cerebro humano para modificar sus conexiones y estructuras. La práctica regular de actividad física da lugar a la segregación de neurotransmisores como serotonina, noradrenalina y dopamina, que tienen influencia directa sobre la atención, motivación y estado de alerta (Ratey y Hagerman, 2010). Autores como Erickson *et al.* (2011) manifiestan que la práctica de ejercicio aeróbico resulta eficaz para incrementar el volumen del hipocampo, y por tanto de la memoria, como consecuencia del aumento de la proteína conocida como factor neurotrófico del cerebro (BDNF), que es la encargada de la mejora de las conexiones neuronales, del incremento de la neurogénesis en el hipocampo y del aumento de la vascularidad cerebral.

Además, el sobrepeso y la obesidad en la adolescencia se han incrementado de forma considerable en los últimos años (Sánchez, Jiménez, Fernández y Sánchez, 2013; Villagrán, Rodríguez, Novalbos, Martínez y Lechuga, 2010). Dichos estudios indican que el porcentaje de obesidad entre los adolescentes en España es muy elevado, debido al sedentarismo y a unos malos hábitos alimentarios. Por ello, los estudios sobre los hábitos saludables en la etapa de la adolescencia han aumentado en la última década siendo las conductas alimentarias una de las más estudiadas junto a la práctica regular de ejercicio físico.

Al hablar de conductas alimentarias beneficiosas, desde hace años, existe una clara evidencia de que las poblaciones que viven en los países mediterráneos tienen un modelo distinto de mortalidad y morbilidad, especialmente en relación con la enfermedad cardiovascular, algunos tipos de cáncer y otras enfermedades crónico-degenerativas (Sofi, Cesari, Abbate, Gensini y Casini, 2008). Por otro lado, las poblaciones mediterráneas disfrutan de una mayor expectativa de vida (en 2007: hombres, 77,7 años; mujeres, 84,1 años) (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2010). En este caso, se hace mención a la dieta mediterránea, uno de los modelos dietéticos más saludables con beneficios frente a diferentes enfermedades y como consecuencia, una mayor expectativa de vida. En este sentido, en recientes estudios se ha comprobado que la adherencia a la dieta mediterránea mitiga la aparición y el desarrollo de fenotipos cardiometabólicos en individuos genéticamente susceptibles de padecer una enfermedad cardiovascular, siendo esta enfermedad la principal causa de morbimortalidad en el siglo XXI (Duncan, 2010).

Además, otro de los beneficios de la dieta mediterránea vinculado de forma directa con el control del estado de peso y de mecanismos protectores de sus componentes intrínsecos de la dieta ha sido la “paradoja mediterránea”, es decir, un menor riesgo absoluto de cardiopatía isquémica para un mismo nivel de exposición a un factor de riesgo (Peñalvo *et al.*, 2015). De igual modo, se ha relacionado una dieta mediterránea saludable con mayor satisfacción con la vida (Muros, Cofre-Bolados, Arriscado, Zurita y Knox, 2017) mejor bienestar a nivel mental y un mayor nivel socioeconómico de los padres (Estruch y Camafort, 2015). Varios estudios en distintas regiones del territorio español han mostrado cómo en los últimos años, los adolescentes españoles han incrementado el consumo de comidas rápidas o fast-food, caracterizadas por su elevada densidad calórica, alta proporción de proteínas y grasas saturadas y, un escaso aporte de vitaminas

(Cabrero *et al.*, 2012; Durá y Castroviejo, 2011). Tomando como referencia estos estudios, se podría decir que en pleno siglo XXI nos alimentamos peor y realizamos menos actividad física que nuestros antepasados.

Por lo tanto, el conocimiento de los beneficios que reporta la práctica sistemática y regular de actividad física no genera unos niveles de práctica suficientes para mantener un buen estado de salud. Por ello, es esencial generar e implantar hábitos de práctica de ejercicio físico durante la infancia y adolescencia que se continúen y persistan en la edad adulta. En este sentido, la sociedad, los padres y el entorno escolar juegan un papel primordial en la lucha contra los problemas de salud pública en la etapa de la niñez y la adolescencia, tales como la obesidad, el sobrepeso y el sedentarismo.

Así pues, el objetivo principal del presente estudio es conocer el estilo de vida de un grupo de adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 17 años en lo relativo a su alimentación y la realización de actividad física. Por lo tanto, los objetivos específicos que se pretenden tratar con esta investigación son los siguientes:

- Analizar la calidad de la dieta en un grupo de estudiantes con edades entre 13-17 años.
- Analizar la cantidad de actividad física realizada por un grupo de estudiantes con edades entre 13-17 años.
- Analizar la relación entre la calidad de la dieta y la frecuencia de actividad física en el grupo de adolescentes.
- Comprobar si el alumnado ha recibido información acerca de hábitos alimenticios y deportivos en el centro educativo.

Por otro lado, las hipótesis que se plantean en el presente estudio son las siguientes:

- Los niveles de actividad física de la muestra escogida no alcanzan los recomendados por la Organización Mundial de la Salud.
- La adherencia a la dieta mediterránea de este grupo de adolescentes se encuentra en un nivel moderado-bajo.
- Existe una relación significativa entre la calidad de la dieta y la frecuencia de actividad física realizada.

1. MATERIAL Y MÉTODO

1.1. PARTICIPANTES

El presente estudio corresponde a un diseño descriptivo, transversal, observacional y retrospectivo. La muestra estuvo compuesta por 240 sujetos (101 niños y 139 niñas, media \pm desviación estándar: 15,08 \pm 1,35) con edades comprendidas entre 13 y 17 años, pertenecientes a dos centros de Educación Secundaria de titularidad pública de la provincia de Albacete (Castilla La Mancha). Todos los estudiantes aportaron un consentimiento informado de participación en el

proyecto firmado por sus padres, madres o tutores legales, además de ser ellos mismos informados de las características del estudio. Por tanto, la selección de la muestra se realizó en base a este criterio, es decir, los participantes en el presente estudio fueron aquellos que presentaron el consentimiento informado debidamente cumplimentado. Además, esta investigación fue llevada a cabo bajo las consideraciones éticas para el estudio con humanos recogida en la Declaración de Helsinki (2008).

1.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

En el presente estudio, se ha empleado como variables independientes la edad y el sexo. Por otro lado, como variables dependientes se ha utilizado la calidad de la dieta y la frecuencia de actividad física. Concretamente, la edad es una variable cuantitativa discreta y el sexo es una variable cualitativa dicotómica. En cuanto a las variables dependientes, la calidad de la dieta corresponde a una variable cuantitativa discreta y la frecuencia de actividad física es una variable cuantitativa continua. A continuación, aparecen de forma más específica el tipo de variables que se utilizan en el presente estudio.

- *Variables sociodemográficas:* edad y sexo, obtenidas mediante encuesta a los adolescentes.
- *Variables de alimentación:* se utilizó el Cuestionario KIDMED (Serra-Majem *et al.*, 2004), que evalúa la adherencia a la dieta mediterránea considerada como prototipo de dieta saludable. Consta de 16 preguntas con respuesta dicotómica (sí/no). La valoración numérica de la encuesta oscila entre 0 (mínima adherencia) y 12 (máxima adherencia), y se establecen las siguientes categorías: 1) Puntuación 8-12: dieta mediterránea óptima (adherencia alta); 2) Puntuación 4-7: necesidad de mejorar en el patrón alimentario para adecuarlo al modelo mediterráneo (adherencia media); y 3) Puntuación 0-3: dieta de muy baja calidad (adherencia baja). Las respuestas afirmativas en las 12 preguntas que representan un aspecto positivo en relación con la dieta mediterránea suman un punto, mientras que las respuestas afirmativas en las preguntas (son 4) que representan una connotación negativa restan un punto.
- *Variables de actividad física.* Se ha empleado el cuestionario “Physical Activity Questionnaire for Adolescents” (PAQ-A), (Kowalski, Crocker y Kowalski, 1997) para adolescentes con edades comprendidas entre 13-18 años, que valora la actividad física del adolescente en los últimos 7 días. El resultado global del test (la media de la puntuación de las 8 primeras preguntas) se valora de 1 a 5 y permite establecer una graduación en el nivel de actividad física (de menor a mayor) del adolescente. El PAQ-A permite además conocer en qué momentos del día los sujetos son más activos. La pregunta 9 permite conocer si el adolescente estuvo enfermo o por otra circunstancia, no pudo realizar actividad física esa semana. La actividad física medida por el PAQ-A ha encontrado asociaciones con indicadores de adiposidad, contenido mineral óseo, variabilidad en la frecuencia cardiaca, así como ciertos indicadores psicológicos (competencia deportiva, satisfacción corporal, ansiedad) (Martínez *et al.*, 2009).

1.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se presentó el proyecto al director del centro. Una vez concedido el permiso, se pasó una circular informativa a los tutores legales de los sujetos y se recogieron los respectivos consentimientos firmados. A continuación, se explicó al alumnado en qué iba a consistir el estudio y cuál iba a ser su labor. Posteriormente, se administró un cuestionario online a través de Formularios de Google que se realizó durante el horario de clase de Educación Física en un aula de informática con un ordenador para cada alumno, facilitando un enlace a los estudiantes a través de la plataforma educativa de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (Papás 2.0). Por tanto, el profesor de Educación Física se encontraba presente durante la realización del cuestionario para resolver posibles dudas que pudiesen surgir y garantizar que dicho cuestionario se realizaba en las condiciones adecuadas. En dicho cuestionario, en primer lugar, los alumnos tenían que rellenar su edad y sexo, luego, realizar el cuestionario KIDMED y por último el cuestionario PAQ-A. Al final de cada cuestionario se incluyó una pregunta de tipo dicotómica (SÍ/NO) acerca de si el alumnado había recibido en el centro escolar información sobre hábitos alimenticios y recomendaciones sobre la frecuencia de práctica físico-deportiva.

1.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el procesamiento y análisis estadístico de los datos se utilizó el programa Jamovi 0.9.6.9. para Windows. La estadística descriptiva se presentó como media y desviación estándar para las variables continuas y en términos de frecuencia y porcentajes para las variables categóricas. Los límites de confianza se calcularon al 95% (IC). Para analizar la asociación en las puntuaciones del KIDMED y las del PAQ-A, se realizaron correlaciones, que se determinaron mediante la r de Pearson. La significación estadística se fijó en $p < 0,05$.

2. RESULTADOS

La muestra del presente estudio quedó constituida por 240 sujetos (42% hombres y 58% mujeres) de edades comprendidas entre 13-17 años. En la tabla 1, se analizan los resultados del cuestionario KIDMED desgranando en cada pregunta la frecuencia y el porcentaje de respuestas obtenidas según el sexo. Se observaron diferencias entre sexos en las preguntas “Tomas verduras/hortalizas frescas (ensaladas) o cocinadas regularmente una vez al día” y “Tomas frutos secos con regularidad (al menos 2 o 3 veces por semana)”. En el primer caso, el porcentaje de mujeres que afirman tomar verduras/hortalizas a diario es mayor que el de hombres (mujeres 74,8% y hombres 62,4%). En cambio, en la segunda pregunta, la cantidad de hombres que toman frutos secos con regularidad es superior al de mujeres (hombres 55,4% y mujeres 37,4%). En esta tabla, cabe destacar que casi el 100% de la muestra total afirma utilizar aceite de oliva en casa (96,7%). En cambio, el 72,9% de los encuestados no toman verduras/hortalizas frescas más de una vez al día.

Tabla 1.

Respuestas al cuestionario KIDMED según el sexo.

CUESTIONARIO DE CALIDAD DE LA DIETA MEDITERRÁNEA	HOMBRES				MUJERES				TOTAL			
	SÍ		NO		SÍ		NO		SÍ		NO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tomas una fruta o un zumo de frutas cada día.	90	89,1	11	10,9	120	86,3	19	13,7	210	87,5	30	12,5
Tomas una segunda fruta cada día.	50	49,5	51	50,5	59	42,4	80	57,6	109	45,4	131	54,6
Tomas verduras/hortalizas frescas (ensaladas) o cocinadas regularmente una vez al día.	63	62,4	38	37,6	104	74,8	35	25,2	167	69,6	73	30,4
Tomas verduras frescas o cocinadas más de una vez al día.	23	22,8	78	77,2	42	30,2	97	69,8	65	27,1	175	72,9
Tomas pescado con regularidad (al menos 2 o 3 veces por semana).	63	62,4	38	37,6	96	69,1	43	30,9	159	66,3	81	33,8
Acudes más de una vez a la semana a un restaurante de comida rápida (burguer, etc.)	15	14,9	86	85,1	16	11,5	123	88,5	31	12,9	209	87,1
Te gustan las legumbres y las comes más de una vez a la semana	72	71,3	29	28,7	104	74,8	35	25,2	176	73,3	64	26,7
Tomas pasta o arroz casi a diario (5 días o más a la semana)	38	37,6	63	62,4	39	28,1	100	71,9	77	32,1	163	67,9
Desayunas cereales o derivados (pan, tostadas, etc.)	66	65,3	35	34,7	94	67,6	45	32,4	160	66,7	80	33,3
Tomas frutos secos con regularidad (al menos 2 o 3 veces por semana)	56	55,4	45	44,6	52	37,4	87	62,6	108	45,0	132	55,0
Utilizas aceite de oliva en casa.	99	98,0	2	2,0	133	95,7	6	4,3	232	96,7	8	3,3
Te saltas el desayuno	14	13,9	87	86,1	32	23,0	107	77,0	46	19,2	194	80,8
Desayunas productos lácteos (leche, yogur, etc.)	87	86,1	14	13,9	117	84,2	22	15,8	204	85,0	36	15,0
Desayunas / almuerzas bollería industrial o comercial (pasteles)	23	22,8	78	77,2	32	23,0	107	77,0	55	22,9	185	77,1
Tomas dos yogures y/o un poco de queso (40 g) cada día	54	53,5	47	46,5	59	42,4	80	57,6	113	47,1	127	52,9

Tomas dulces y golosinas varias veces al día.	14	13,9	87	86,1	27	19,4	112	80,6	41	17,1	199	82,9
---	----	------	----	------	----	------	-----	------	----	------	-----	------

En la tabla 2, se ha realizado una prueba ANOVA para la variable sexo en el cuestionario KIDMED. Como se puede apreciar, no existen diferencias estadísticamente significativas entre sexos en cuanto a la calidad de la dieta ($F=1.383$; $Sig.=0.241$). También, se puede observar que tanto en hombres (6.88 ± 2.16) como en mujeres (6.56 ± 2.03), la calidad de la dieta se encuentra en un nivel medio, ya que en ambos casos la puntuación media se encuentra entre 4-7 puntos, aunque de forma mínima la puntuación en hombres es superior a la de mujeres.

Tabla 2.

Prueba ANOVA para el factor sexo en el cuestionario KIDMED. Medias y desviaciones típicas por sexo.

	Promedio	Desviación típica	F	Sig. (bilateral)
Hombres	6.88	2.16	1.383	.241
Mujeres	6.56	2.03		
Total (Hombres y Mujeres)	6,70	2.08		

En la tabla 3, se puede comprobar que no existen diferencias significativas en los distintos grupos de edad ($F=0.973$; $Sig.=0.423$). Además, cabe destacar que los promedios de estos grupos se mantienen en valores correspondientes a un nivel medio en cuanto a calidad de la dieta, siendo el grupo con mayor puntuación el de "13 años" (7.10 ± 1.80) y el de menor puntuación el grupo de "17 años" (6.21 ± 2.06). Por tanto, se aprecia un paulatino empeoramiento de la dieta a medida que aumenta la edad.

Tabla 3.

Prueba ANOVA para el factor edad en el cuestionario KIDMED. Medias y desviaciones típicas por grupos de edad.

	Promedio	Desviación típica	F	Sig. (bilateral)
13 AÑOS	7.10	1.80	.973	.423
14 AÑOS	6.88	1.53		
15 AÑOS	6.59	2.59		
16 AÑOS	6.61	2.12		
17 AÑOS	6.21	2.06		

En la tabla 4, se puede observar que el 53% de los sujetos tienen un nivel moderado de adherencia a la dieta mediterránea, un 38% obtiene una adherencia excelente y un 9% corresponde a una adherencia baja. Por lo tanto, el 91% de los participantes en este estudio se encuentra en un nivel moderado-excelente de adherencia a la dieta mediterránea.

Tabla 4.

Adherencia a la dieta mediterránea

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DIETA POBRE (≤ 3 puntos)	21	8,8%
DIETA MODERADA (4-7 puntos)	127	52,9%
DIETA EXCELENTE (≥ 8 puntos)	92	38,3%
TOTAL	240	100%

En la tabla 5, se puede observar diferencias estadísticamente significativas entre sexos en las preguntas del cuestionario PAQ-A:

- 4. En los últimos 7 días, inmediatamente después de salir del instituto hasta las 6, ¿cuántos días jugaste a algún juego, hiciste deporte o bailes en los que estuvieras muy activo? (F=7.280; Sig.=.007),
- 5. En los últimos 7 días, ¿cuántos días a partir de media tarde (entre las 6 y las 10) hiciste deportes, baile o jugaste a juegos en los que estuvieras muy activo? (F=10.727; Sig.=.001),
- 6. El último fin de semana, ¿cuántas veces hiciste deportes, baile o jugar a juegos en los que estuviste muy activo? (F=12.146; Sig.=.001).
- 7. ¿Cuál de las siguientes frases describen mejor tu última semana? (F=24.117; Sig.=.000).

Además, se aprecia que la puntuación media en hombres en cada una de las preguntas del cuestionario es mayor que la de mujeres, lo cual indica que el nivel de actividad física realizada es superior en los chicos.

Tabla 5.
Prueba ANOVA según el factor sexo en el cuestionario PAQ-A.

	HOMBRES (N=101)		MUJERES (N=139)		F	Sig. (bilateral)
	Promedio	Desv. típica	Promedio	Desv. típica		
1. Actividad Física en tu tiempo libre: ¿Has hecho alguna de estas actividades en los últimos 7 días (última semana)? Si tu respuesta es sí: ¿cuántas veces las has hecho?	1.35	.27	1.31	.37	1.144	.286
2. En los últimos 7 días, durante las clases de educación física, ¿cuántas veces estuviste muy activo durante las clases: jugando intensamente, corriendo, saltando?, ¿haciendo lanzamientos?	4.09	1.01	3.97	.94	.863	.354
3. En los últimos 7 días ¿qué hiciste normalmente a la hora de la comida (antes y después de comer)?	1.50	.92	1.29	.67	4.445	.036
4. En los últimos 7 días, inmediatamente después de salir del instituto hasta las 6, ¿cuántos días jugaste a algún juego, hiciste deporte o bailes en los que estuvieras muy activo?	2.50	1.39	2.06	1.17	7.280	.007

Tabla 5.

Prueba ANOVA según el factor sexo en el cuestionario PAQ-A.

5. En los últimos 7 días, ¿cuántos días a partir de media tarde (entre las 6 y las 10) hiciste deportes, baile o jugaste a juegos en los que estuvieras muy activo?	2.94	1.24	2.41	1.24	10.727	.001
6. El último fin de semana, ¿cuántas veces hiciste deportes, baile o jugar a juegos en los que estuviste muy activo?	2.63	1.25	2.11	1.08	12.146	.001
7. ¿Cuál de las siguientes frases describen mejor tu última semana?	2.92	1.23	2.22	.99	24.117	.000
8. Señala con qué frecuencia hiciste actividad física para cada día de la semana (como hacer deporte, jugar, bailar o cualquier otra actividad física)	2.68	.77	2.43	.71	6.493	.011
TOTAL	2.58	.64	2.22	.54	21.539	.000

En la tabla 6, se puede apreciar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de edad en cuanto a la frecuencia de actividad física. En las edades de 14 (2.48 ± 0.52) y 15 años (2.48 ± 0.68) se ha obtenido la mayor puntuación en cuanto al nivel de actividad física según los diferentes grupos de edad.

Tabla 6.

Prueba ANOVA para el factor edad en el cuestionario PAQ-A.

Grupos por Edad (n)	Promedio	Desviación típica	F	Sig.
13 años (52)	2.34	.61	.883	.475
14 años (26)	2.48	.52		
15 años (41)	2.48	.68		
16 años (93)	2.35	.61		
17 años (28)	2.24	.56		
Total	2.37	.61		

En cuanto a la relación entre la calidad de la dieta y el nivel de actividad física, se puede decir que existe una relación lineal entre la puntuación del KIDMED y la puntuación media del PAQ-A (r de Pearson=0.302; $p<0.001$). Así pues, en la tabla 7 se puede apreciar que existe una relación también lineal según el factor sexo, siendo esta relación más fuerte en el grupo de mujeres (r de Pearson=0.335; $p<0.001$).

Tabla 7.

Correlación entre la calidad de la dieta y el nivel de actividad física según el sexo.

			CALIDAD DE LA DIETA (KIDMED)	
			MUJERES	HOMBRES
NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA (PAQ-A)	MUJERES	r de Pearson	0.335	-
		P-valor	<.001	-
	HOMBRES	r de Pearson	-	0.249
		P-valor	-	0.012

En la tabla 8, se puede observar que existe una relación lineal entre la puntuación del KIDMED y la puntuación del PAQ-A según el factor edad, al igual que ocurre con el factor sexo, como se ha visto anteriormente. En este caso, se puede apreciar una fuerte relación entre el nivel de actividad física y la calidad de la dieta en los grupos de edad de 13 años (r de Pearson=0.433; $p<0.001$) y 15 años (r de Pearson 0.441; $p<0.004$).

Tabla 8.

Correlaciones entre la calidad de la dieta y el nivel de actividad física según la edad.

			CALIDAD DE LA DIETA (KIDMED)				
			13 AÑOS	14 AÑOS	15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS
NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA (PAQ-A)	13 AÑOS	r de Pearson	0.433	-	-	-	-
		P-valor	0.001	-	-	-	-
	14 AÑOS	r de Pearson	-	0.255	-	-	-
		P-valor	-	0.210	-	-	-
	15 AÑOS	r de Pearson	-	-	0.441	-	-
		P-valor	-	-	0.004	-	-
	16 AÑOS	r de Pearson	-	-	-	0.170	-
		P-valor	-	-	-	0.104	-
	17 AÑOS	r de Pearson	-	-	-	-	0.305
		P-valor	-	-	-	-	0.115

Para mayor información sobre la frecuencia y porcentaje de respuestas en las diferentes preguntas del cuestionario PAQ-A consultar desde el anexo 1 hasta el anexo 6, ambos inclusive. De hecho, en el anexo 1, se puede observar que las actividades más practicadas a lo largo de la semana por los estudiantes son caminar (como ejercicio) (72,72%) y correr/footing (59,17%).

Por otro lado, en el presente estudio se preguntó a los encuestados acerca de si habían recibido información sobre hábitos alimenticios y de práctica de actividad física en el centro educativo. Las preguntas fueron las siguientes: a) *¿Has recibido información en el instituto sobre cómo deben ser tus hábitos alimenticios?*; b) *¿Has recibido información en el instituto acerca de con qué frecuencia debes realizar actividad física a tu edad?* A continuación, se presentan dos figuras donde se expone el porcentaje de respuestas afirmativas y negativas en ambas preguntas. En relación a la primera pregunta, el 51% de la muestra total respondió que no habían recibido información en el instituto acerca de hábitos alimenticios, mientras que el 49% restante respondió de forma positiva. Según el sexo, en la figura 1 se

puede apreciar, que el porcentaje de hombres (57%) que afirman no haber recibido información sobre esta temática es mayor que el de mujeres (46%). En cambio, las respuestas positivas son mayores en mujeres (54%) que en hombres (43%).

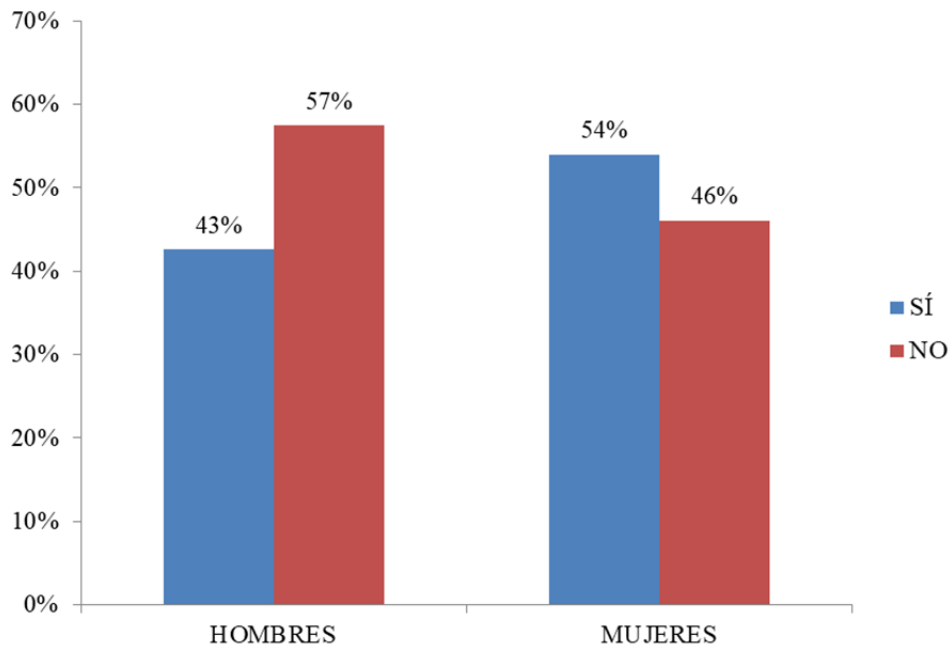


Figura 1. Respuestas a la pregunta sobre hábitos alimenticios según el sexo.

En cuanto a la pregunta acerca de las recomendaciones de frecuencia de actividad física para su edad, el 55% de los participantes respondió de forma negativa, mientras que el 45% respondió positivamente. En función del sexo, en la figura 2, se puede apreciar que el 65% de hombres frente al 47% de mujeres afirman no haber recibido información sobre recomendaciones de actividad física para su edad. En el grupo de mujeres, las respuestas positivas (53%) superan a las negativas (47%). Lo contrario sucede en los hombres, ya que las respuestas negativas (63%) superan a las positivas (39%).

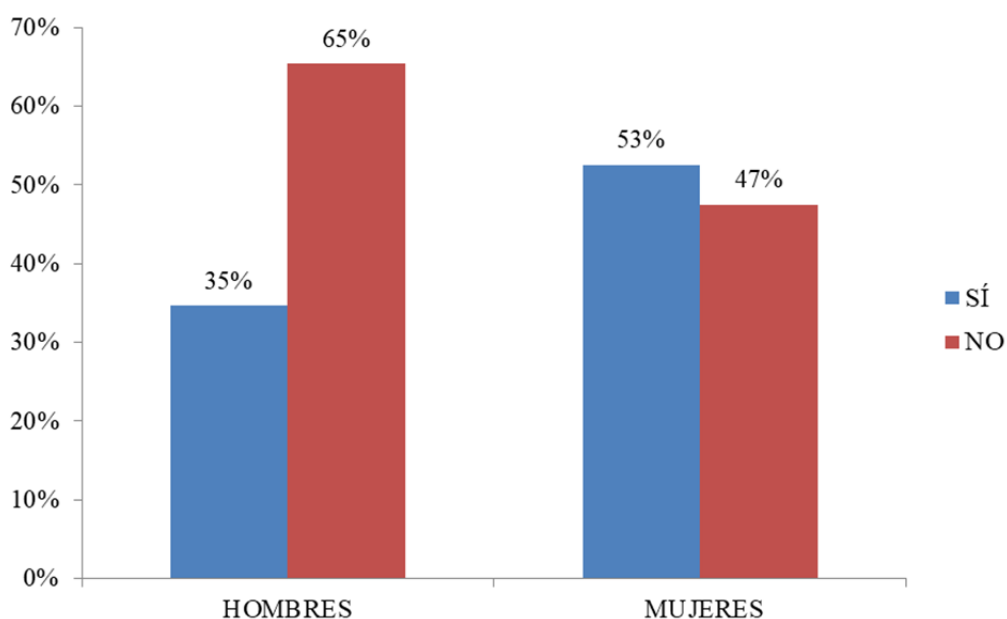


Figura 2. Respuestas a la pregunta sobre actividad física según el sexo.

3. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio muestran que los adolescentes encuestados tienen una alimentación relativamente buena a nivel cualitativo, ya que el 52,9% tienen una adherencia media a las recomendaciones establecidas y el 38,3% tienen una adherencia óptima, mientras que el 8,8% poseen una adherencia baja. Desde el punto de vista de la actividad física (PAQ-A=2,37±0,61), estos estudiantes se sitúan en el rango medio de las recomendaciones de actividad física, siendo superior la realizada por los varones. Estos resultados contrastan con un estudio compuesto por adolescentes con edades comprendidas entre 12-17 años (Mera *et al.*, 2017) realizado en Cangas do Morrazo (Pontevedra), donde el 66,5% de la muestra obtuvo una adherencia media a la dieta mediterránea y el 11,7% una adherencia óptima.

Siguiendo a Nordmann *et al.* (2011), la dieta mediterránea se presenta como la más saludable para conseguir reducir los niveles de obesidad y sobrepeso y por tanto, el riesgo cardiovascular que ello conlleva. En el presente estudio, se ha obtenido un valor medio en cuanto a adherencia a la dieta mediterránea (6,70±2,08), que es superior a lo obtenido en otro estudio realizado en el sur de Italia (Mistretta *et al.*, 2017) con más de 1500 adolescentes con edades entre 11 y 16 años (4,3±2,1), y también, es superior a la del estudio de Mera *et al.* (2017), en el que se obtuvo una puntuación de 4,99±2,18. En relación al sexo, la puntuación media del cuestionario KIDMED en el presente estudio fue mayor en hombres (6,88±2,16) que en mujeres (6,56±2,03). En cambio, en un estudio realizado en Chile (Muros *et al.*, 2017) con participantes de edades entre 9 y 10 años, las chicas presentaron una mayor adherencia a la dieta mediterránea que los chicos (6,56±1,97 vs 5,55±2,87). Siguiendo con el análisis de la calidad de la dieta, en un estudio realizado con escolares de entre 6 y 16 años pertenecientes a la provincia de Madrid (San Mauro *et al.*, 2015), se obtuvieron resultados similares al presente estudio respecto a la calidad de la dieta, ya que la puntuación media obtenida en el índice Kidmed es de 6,81±2,81 para el conjunto de la muestra (6,76±2,79 niños y 6,86±2,84 niñas), aunque tal y como ocurre en estudios ya comentados, la adhesión a la dieta mediterránea es mayor en mujeres que en hombres. Además, en el presente estudio la puntuación del KIDMED disminuye con la edad, tal y como se puede apreciar en la tabla 3 (13 años: 7,10; 17 años: 6,21), al igual que ocurre en el estudio realizado en Cangas do Morrazo (Mera *et al.*, 2017). Este hecho es especialmente preocupante, ya que demuestra que los adolescentes según van ganando en autonomía van empeorando sus hábitos dietéticos saludables.

Realizando un análisis más detallado de los resultados obtenidos en el cuestionario KIDMED, se puede afirmar que las características de alimentación de esta muestra estudiada de adolescentes son saludables y mejores que las publicadas en otros estudios. La cifra de adolescentes que no desayuna (19,2%) es inferior a la obtenida en el estudio de López *et al.* (2013) realizado en Canarias. La proporción de adolescentes que toman al menos una ración diaria de lácteos (85,0%) es superior a la obtenida en la mayoría de los estudios (Palenzuela, Pérez, Torres, Fernández y Maldonado, 2014), y también es superior el consumo de pescado y frutas (Ayechu y Durá, 2010). Por otro lado, el consumo de bollería industrial, dulces, etc., es bajo comparado con otros estudios españoles (López *et al.*, 2013; Palenzuela *et al.*, 2014).

No obstante, en el presente estudio se ha demostrado una relación directa entre la adhesión a la dieta mediterránea y la actividad física (r de Pearson=0,302; $p<0,001$). Una relación similar fue obtenida en un estudio realizado en un municipio de Pontevedra (Mera *et al.*, 2017) y en otro de similar índole en la población italiana (Grosso *et al.*, 2013). En este sentido, en un estudio realizado con adolescentes de nacionalidad griega (Costarelli, Koretsi & Georgitsogianni, 2013), se analizó la relación entre la actividad física con la calidad de vida y el nivel educativo, donde se estableció que estos adolescentes tenían que realizar 60 minutos de actividad física diaria a intensidad moderada-vigorosa, para cumplir de esa forma las recomendaciones expuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010). En el presente estudio, la puntuación media del PAQ-A fue de 2,37 en una escala de 1 a 5, lo que supone una actividad menor que “moderada”. En cuanto a la actividad física, los valores del estudio de Mera *et al.* (2017) son superiores a los obtenidos en el presente estudio, ya que la muestra de ese estudio se sitúa en un punto medio atendiendo al cuestionario PAQ-A ($2,63\pm 0,67$), y los hombres obtienen una puntuación mayor que la de las mujeres, tal y como ocurre en el presente estudio.

Por otro lado, cabe destacar un hallazgo importante del presente estudio, el cual se puede apreciar especialmente en el anexo 4. En este caso, se puede observar que más del 70% de los participantes en el estudio afirman mantenerse muy activos durante las clases de Educación Física con una frecuencia entre “a menudo” y “siempre”, lo cual viene a indicar que el espacio de aprendizaje de esta asignatura puede ser un marco de referencia para fomentar un estilo de vida saludable en cuanto a la dieta y la práctica de actividad física.

Así pues, la relación entre salud y actividad física o ejercicio físico está ampliamente demostrada por numerosos estudios científicos. De hecho, cada vez son más los expertos que muestran evidencias científicas que apuntan a que la inactividad física y el sedentarismo son responsables de un porcentaje alto de las muertes en el mundo (Blázquez, Domedel, Sáez de Ocáriz y Supital, 2019). Por lo que, la promoción de la práctica físico-deportiva se ha convertido en uno de los objetivos más importantes de los centros educativos de la mayoría de los países desarrollados (López, Ahmed, Borrego, López y Díaz, 2016).

4. CONCLUSIONES

- El 8,8% de los participantes tiene una adherencia baja a la dieta mediterránea, el 52,9% se encuentra en nivel moderado de adherencia y 38,3% restante han obtenido una adherencia óptima.
- La calidad de la dieta de esta muestra se encuentra en un nivel moderado alto, con una puntuación media en el cuestionario KIDMED de 6,70, siendo mayor en los hombres que en las mujeres, disminuyendo la puntuación a medida que aumenta la edad.
- Respecto al nivel de la actividad física, los participantes de este estudio se encuentran en un nivel moderado-bajo, ya que la puntuación media en el cuestionario PAQ-A es de 2,37 en una escala de 1 a 5, siendo mayor la puntuación en hombres que en mujeres, no existen diferencias significativas en los diferentes grupos de edad.

- La relación entre ambas variables, calidad de la dieta y actividad física, es positiva pero no significativa (r de Pearson=0,302; $p<0,001$). Resultando que la información recibida acerca de hábitos alimenticios y práctica de actividad física, aproximadamente la mitad de los encuestados manifiestan no haber recibido información sobre estas temáticas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Abalde, N., & Pino, M. (2016). Influencia de la actividad física y el sobrepeso en el rendimiento académico: revisión teórica. *Sportis*, 2(1), 147-161.

Ayechu, A., & Durá, T. (2010). Calidad de los hábitos alimentarios (adherencia a la dieta mediterránea) en los alumnos de educación secundaria obligatoria. En *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 33, No. 1, pp. 35-42). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.

Blázquez, D., Domedel, N., Sáez de Ocáriz, U. & Supital, R. (2019). *Obesidad y sedentarismo infantil ¿Qué hacemos? Propuestas y actividades para la edad escolar*. Barcelona: Inde.

Cabrero, M., García, A., Salinero, J., Pérez, B., Fernández, J. & Gracia, R. (2012). Diet quality ad its relation to sex and BMI adolescents. *Nutr Clín Diet Hosp*, 32(2):21-7.

Costarelli, V., Koretsi, E., & Georgitsogianni, E. (2013). Health-related quality of life of Greek adolescents: the role of the Mediterranean diet. *Quality of life research*, 22(5), 951-956.

CSD (2010). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/planintegral/LIBRO-PLAN-AD.pdf>

Díaz, M. E., Santana, D., Rodríguez, L., & Moreno, V. (2014). Actividad física y estado nutricional en adolescentes. Una visión de género. *Antropo*, 31, 39-49.

Duncan, G. E. (2010). The "fit but fat" concept revisited: population-based estimates using NHANES. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 47.

Durá, T. & Castroviejo, A. (2011). Adherence to a Mediterranean diet in a college population. *Nutr Hosp*, 26(3):602-8.

Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L.,... Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 3017-3022.

Estruch, R., & Camafort, M. (2015). Dieta mediterránea y perfil lipídico plasmático. *Revista Española de Cardiología*, 68(04), 279-281.

Grosso, G., Marventano, S., Buscemi, S., Scuderi, A., Matalone, M., Platania, A.,... Mistretta, A. (2013). Factors associated with adherence to the Mediterranean diet among adolescents living in Sicily, Southern Italy. *Nutrients*, 5(12), 4908-4923.

Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Khan, N. A., Raine, L. B., Scudder, M. R.,...Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134(4), e1063-e1071.

INE (2010). *Mujeres y hombres en España*. <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh10.pdf>

Kowalski, K. C., Crocker, P. R., & Kowalski, N. P. (1997). Convergent validity of the physical activity questionnaire for adolescents. *Pediatric exercise science*, 9(4), 342-352.

López, E., Navarro, M., Ojeda, R., Brito, E., Ruiz, J. A., & Navarro, M. (2013). Adecuación a la dieta mediterránea y actividad física en adolescentes de Canarias. *Arch Med Deporte*, 30(4), 208-214.

López, G. F., Ahmed, D., Borrego, F. J., López, L., & Díaz, A. (2016). Nivel de actividad física habitual en escolares de 8-9 años de España e India. *MHSalud: Movimiento Humano y Salud*, 12(2), 3.

Martínez, D., Martínez de Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villagra, A., Calle, M. E.,... Veiga, O. L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista española de salud pública*, 83, 427-439.

Mera, R., Mera, I., Fornos, J. A., García, P., Fernández, M., Rodríguez, A.,...Rica, I. (2017). Análisis de hábitos nutricionales y actividad física de adolescentes escolarizados. RIVACANGAS. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 23(1).

Mistretta, A., Marventano, S., Antoci, M., Cagnetti, A., Giogianni, G., Nolfo, F.,... Marranzano, M. (2017). Mediterranean diet adherence and body composition among Southern Italian adolescents. *Obesity research & clinical practice*, 11(2), 215-226.

Muros, J. J., Cofre-Bolados, C., Arriscado, D., Zurita, F., & Knox, E. (2017). Mediterranean diet adherence is associated with lifestyle, physical fitness, and mental wellness among 10-y-olds in Chile. *Nutrition*, 35, 87-92.

Nordmann, A. J., Suter-Zimmermann, K., Bucher, H. C., Shai, I., Tuttle, K. R., Estruch, R., & Briel, M. (2011). Meta-analysis comparing Mediterranean to low-fat diets for modification of cardiovascular risk factors. *The American journal of medicine*, 124(9), 841-851.

Organización Mundial de la Salud (2014). *Estadísticas sanitarias mundiales 2014*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Palenzuela, S. M., Pérez, A., Torres, L. A., Fernández, J. A., & Maldonado, J. (2014). La alimentación en el adolescente. En *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 37, No. 1, pp. 47-58). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.

Peñalvo, J. L., Oliva, B., Sotos-Prieto, M., Uzhova, I., Moreno-Franco, B., León-Latre, M., & Ordovás, J. M. (2015). La mayor adherencia a un patrón de dieta mediterránea se asocia a una mejora del perfil lipídico plasmático: la cohorte del Aragon Health Workers Study. *Revista Española de Cardiología*, 68(4), 290-297.

Ratey, J. & Hagerman, E. (2010). *Spark! How exercise will improve the performance of your brain*. Hachette UK: Quercus.

Roselli, P. (2018). *La actividad física, el ejercicio y el deporte en niños y adolescentes. Recomendaciones en la salud y en la enfermedad*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

San Mauro, I., Megías, A., García de Angulo, B., Bodega, P., Rodríguez, P., Grande, G.,... Garicano, E. (2015). Influencia de hábitos saludables en el estado ponderal de niños y adolescentes en edad escolar. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1996-2005.

Sánchez, J. J., Jiménez, J. J., Fernández, F. & Sánchez, M. J.(2013). Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012. *Rev Esp Cardiol*, 66(5):371-6.

Serra-Majem, L., Ribas, L., Ngo, J., Ortega, R. M., García, A., Pérez-Rodrigo, C., & Aranceta, J. (2004). Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents. *Public Health Nutrition*, 7(7), 931-935.

Sofi, F., Cesari, F., Abbate, R., Gensini, G. F. & Casini, A. (2008). Adherence to Mediterranean diet and health status: meta-analysis. *BMJ*, 337, a1344.

Villagrán, S., Rodríguez, A., Novalbos, J. P., Martínez, J. M. & Lechuga, J. L. (2010). Hábitos y estilos de vida modificables en niños con sobrepeso y obesidad. *Nutr Hosp*, 25(5), 823-831.

ANEXOS

Anexo 1. Resultados pregunta 1 cuestionario PAQ-A.

PAQ-A 1. Actividad física en su tiempo libre.

¿Has hecho alguna de estas actividades en los últimos 7 días de la última semana?
Nº de veces

	NO n(%)	1 a 2 n(%)	3 a 4 n(%)	5 a 6 n(%)	7 o más n(%)	SÍ n(%)
Saltar a la comba	214(90,00)	14(5,83)	8(3,33)	0(0)	2(0,83)	24(10,00)
Patinar	212(88,33)	22(9,17)	5(2,08)	0(0)	1(0,42)	28(11,67)
Jugar a juegos como el pilla-pilla	155(64,58)	77(32,08)	5(2,08)	1(0,42)	2(0,83)	85(35,42)
Montar en bicicleta	169(70,42)	58(24,17)	6(2,50)	2(0,83)	5(2,08)	71(29,58)
Caminar (como ejercicio)	65(27,08)	106(44,17)	30(12,50)	17(7,08)	22(9,17)	175(72,72)
Correr/footing	98(40,83)	104(43,33)	21(8,75)	9(3,75)	8(3,33)	142(59,17)

PAQ-A 1. Actividad física en su tiempo libre.

¿Has hecho alguna de estas actividades en los últimos 7 días de la última semana?

Nº de veces

Aerobic/ spinning	186(77,50)	45(18,75)	7(2,92)	0(0)	2(0,83)	54(22,50)
Natación	220(91,67)	12(5,00)	0(0)	3(1,25)	5(2,08)	20(8,33)
Bailar/danza	168(70,00)	48(20,00)	12(5,00)	3(1,25)	9(3,75)	72(30,00)
Bádminton	164(68,33)	63(26,25)	10(4,17)	0(0)	3(1,25)	76(31,67)
Tenis	220(91,67)	11(4,58)	5(2,08)	3(1,25)	1(0,42)	20(8,33)
Otros deportes de raqueta	197(82,08)	36(15,00)	4(1,67)	1(0,42)	2(0,83)	43(17,92)
Rugby	234(97,50)	5(2,08)	0(0)	0(0)	1(0,42)	6(2,50)
Montar en monopatín	217(90,42)	18(7,50)	2(0,83)	1(0,42)	2(0,83)	23(9,58)
Fútbol/fútbol sala	173(72,08)	43(17,92)	10(4,17)	3(1,25)	11(4,58)	67(27,92)
Voleibol	167(69,58)	63(26,25)	5(2,08)	3(1,25)	2(0,83)	73(30,42)
Hockey	236(98,33)	2(0,83)	1(0,42)	0(0)	1(0,42)	4(1,67)
Baloncesto	133(55,42)	91(37,92)	12(5,00)	2(0,83)	2(0,83)	107(44,58)
Esquiar	232(96,67)	4(1,67)	0(0)	3(1,25)	1(0,42)	8(3,33)
Balonmano	222(92,50)	15(6,25)	2(0,83)	0(0)	1(0,42)	18(7,50)
Atletismo	209(87,08)	19(7,92)	7(2,92)	3(1,25)	2(0,83)	31(12,92)
Musculación/ pesas	165(68,75)	50(20,83)	13(5,42)	6(2,50)	6(2,50)	75(31,25)
Artes marciales	222(92,50)	16(6,67)	1(0,42)	0(0)	1(0,42)	18(7,50)

Anexo 2. Respuestas a la pregunta del cuestionario PAQ-A.

PAQ-A 2. En los últimos 7 días, durante las clases de educación física, ¿cuántas veces estuviste muy activo durante las clases: jugando intensamente, corriendo, saltando, haciendo lanzamientos?

No hice/hago Educación Física	Casi nunca	Algunas veces	A menudo	Siempre
n(%) 9(3,75)	n(%) 4(1,67)	n(%) 44(18,33)	n(%) 99(41,25)	n(%) 84(35,00)

Anexo 3. Respuestas a la pregunta 3 del cuestionario PAQ-A.

PAQ-A 3. En los últimos 7 días, ¿qué hiciste normalmente a la hora de la comida (antes y después de comer)?

Estar sentado (hablar, leer, trabajo de clase)	Estar o pasear por los alrededores	Correr y jugar poco	Correr y jugar bastante	Correr y jugar intensamente todo el tiempo
n(%) 180(75)	n(%) 41(17,08)	n(%) 11(4,58)	n(%) 4(1,67)	n(%) 4(1,67)

Anexo 4. Respuestas a las preguntas 4, 5 y 6 del cuestionario PAQ-A

	Ninguno n(%)	1 vez en la última semana n(%)	2-3 veces en la última semana n(%)	4 veces en la última semana n(%)	5 o más veces en la última semana n(%)
PAQ-A 4. En los últimos 7 días, inmediatamente después de la escuela hasta las 6, ¿cuántos días jugaste a algún juego, hiciste deporte o bailes en los que estuvieras muy activo?	104(43,33)	27(11,25)	72(30,00)	20(8,33)	17(7,08)
PAQ-A 5. En los últimos 7 días, cuantas días a partir de media tarde (entre las 6 y las 10) hiciste deportes, baile o jugaste a juegos en los que estuvieras muy activo?	64(26,67)	35(14,58)	90(37,50)	27(11,25)	24(10,00)
PAQ-A 6. El último fin de semana, ¿cuántas veces hiciste deportes, baile o jugar a juegos en los que estuviste muy activo?	70(29,17)	73(30,42)	63(26,25)	16(6,67)	18(7,50)

Anexo 5. Respuestas a la pregunta 7 del cuestionario PAQ-A.

PAQ-A 7. ¿Cuál de las siguientes frases describen mejor tu última semana? Lee las cinco antes de decidir cuál te describe mejor.

Todo o la mayoría de mi tiempo libre lo dediqué a actividades que suponen poco esfuerzo físico	Algunas veces (1 o 2 veces) hice actividades físicas en mi tiempo libre (por ejemplo, hacer deportes, correr, nadar, montar en bicicleta, hacer aeróbic)	A menudo (3-4 veces a la semana) hice actividad física en mi tiempo libre	Bastante a menudo (5-6 veces en la última semana) hice actividad física en mi tiempo libre	Muy a menudo (7 o más veces en la última semana) hice actividad física en mi tiempo libre
n(%) 46(19,17)	n(%) 90(37,50)	n(%) 56(23,33)	n(%) 31(12,92)	n(%) 17(7,08)

Anexo 6. Respuestas a la pregunta 8 del cuestionario PAQ-A

PAQ-A 8. Señala con qué frecuencia hiciste actividad física para cada día de la semana (como hacer deporte, jugar, bailar o cualquier otra actividad física)

	Ninguna n(%)	Poca n(%)	Normal n(%)	Bastante n(%)	Mucha n(%)
LUNES	47(19,58)	66(27,50)	78(32,50)	21(8,75)	28(11,67)
MARTES	53(22,08)	58(24,17)	82(34,17)	15(6,25)	32(13,33)
MIÉRCOLES	48(20,00)	63(26,25)	76(31,67)	22(9,17)	31(12,92)
JUEVES	56(23,33)	63(26,25)	78(32,50)	14(5,83)	29(12,08)
VIERNES	60(25,00)	63(26,25)	66(27,50)	17(7,08)	34(14,17)
SÁBADO	63(26,25)	56(23,33)	68(28,33)	29(12,08)	24(10,00)
DOMINGO	114(47,50)	52(21,67)	41(17,08)	17(7,08)	16(6,67)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quería agradecer a mis padres por su apoyo, esfuerzo e implicación durante mi carrera académica. Habéis sido y sois un pilar esencial en todo aquello que he ido consiguiendo a lo largo de mi vida.

A ti, Alexia, por estar ahí cada día y apoyarme en los buenos momentos, pero sobre todo, en los malos. Eres esencial en mi vida, no lo olvides nunca. Te quiero.

Y por supuesto, a mis alumnos y alumnas, por ser los protagonistas de mi sueño. Sois partícipes de este proyecto, la esencia de todo el contenido que a continuación aquí se expone. Simplemente, gracias por alegrarme y compartir conmigo cada día en nuestra aula de Educación Física. Recordad esta frase que os suelo decir con frecuencia: "sed libres, que nada ni nadie os imponga vuestro camino ni os impida alcanzar vuestros sueños".

Fecha de recepción: 30/7/2019

Fecha de aceptación: 5/9/2019



Revista Digital de Educación Física

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

LOS VALORES EN EL CONTEXTO DE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS: REFERENTES AXIOLÓGICOS DE LOS PARTICIPANTES

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

María Alonso Fernández

Profesora de E. F. en el IES. Tomás Mingot. España
Email: merlu10@hotmail.com

RESUMEN

Las situaciones motrices cooperativas se han considerado, de forma generalizada, como un contexto de práctica ética. Pero es preciso realizar una aproximación científica a los valores presentes en su seno. Desde la investigación que se presenta en este artículo se profundizó en los valores presentes, desde la óptica de los participantes, en las situaciones motrices cooperativas, así como en las diferencias existentes en función del sexo, la edad, las prácticas extraescolares de cooperación y de competición y la combinación entre sexo y prácticas cooperativas extraescolares, dentro del grupo de edad 10-16 años. Del estudio se pudo concluir la existencia de un marco axiológico compartido por los participantes y ligado a los factores de Orientación solidaria, Realización personal y Actuación prosocial. Asimismo, se advirtieron diferencias significativas en función del sexo, siempre con resultados superiores entre las chicas en Actuación conforme a las reglas, Actuación prosocial, Realización personal y Orientación solidaria. Sin embargo, apenas se dieron diferencias en función de la edad y en función de la práctica extraescolar de situaciones cooperativas y de competición. Finalmente, la combinación de las variables sexo y práctica de cooperación en contexto extraescolar sirvió para concluir la presencia de resultados superiores en las chicas que practican actividades cooperativas y en aquellas que no practican, en relación con los dos grupos de chicos, en parte de los valores que formaban parte de los factores Actuación conforme a las reglas y Actuación prosocial.

PALABRAS CLAVE: Situaciones motrices cooperativas; valores; sistemas axiológicos; educación física.

INTRODUCCIÓN.

En el campo de la actividad física existe un interés creciente por remarcar los referentes axiológicos que se promueven en su seno (Velázquez et al., 2010). Este hecho nos ubica ante un elemento clave: los valores. El concepto de valor remite a “concepciones, creencias y principios referidos a formas de conducta y modos de vida deseables, con los que la persona mantiene un intenso vínculo emocional y desde los que guía su pensamiento y orienta su acción” (Ruiz Omeñaca, 2004, p. 13).

El estudio de la presencia de valores en el contexto de las actividades físicas y deportivas ha sido el objeto de diferentes investigaciones. Así, las desarrolladas por Cruz y el Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport de la Universitat Autònoma de Barcelona, se centraron en la actividad deportiva desarrollada en contextos extraescolares (Cruz, Boixadós, Valiente y Capdevila, 1995; Cruz et al., 1991; Cruz et al., 1996). Desde ellas se prestó atención a la evaluación de actitudes de juego limpio en futbolistas jóvenes y sus entrenadores/as⁶, la elaboración de un instrumento de conductas relacionadas con el *fairplay* y la evaluación de conductas relacionadas con el *fairplay* en futbolistas alevines y profesionales.

Bailey (2005) realizó un estudio en relación con la utilidad del deporte para promover la inclusión social y comunitaria, aspectos singularmente relevantes en el desarrollo de un marco axiológico humanizador. Eley y Kirk (2002), concluyeron que la aplicación de un programa deportivo de educación en valores propició el aumento de las medidas de altruismo, orientación comunitaria, liderazgo y sentido de sí mismo entre los participantes.

Por su parte, Pardo (2008) realizó un estudio de casos en relación con la influencia que un Programa de educación en valores basado en el de Responsabilidad Moral de Hellison (1995), ejercía sobre alumnos de educación secundaria, en situación social desfavorecida. El estudio concluyó que el programa tuvo una incidencia positiva sobre el respeto, la participación, el trabajo en equipo, la colaboración, el conocimiento de los compañeros, la ayuda a los demás y la confianza. También se produjeron mejoras en las actitudes de aquellos participantes que mostraban un comportamiento más negativo durante el programa. Asimismo, la investigación confirmó la eficacia del Modelo de Responsabilidad de Hellison en el desarrollo de actitudes más responsables. Por lo que respecta a los distintos niveles de responsabilidad implícitos en el modelo de Hellison, la investigación corroboró la existencia de resultados muy positivos en los niveles I: Respeto, II: Participación y esfuerzo y III: Autonomía personal. Sin embargo, no se dieron resultados positivos en los niveles IV: Ayuda a los demás y liderazgo, y V: Transferencia. En relación con este hecho, la corta duración del programa (10 semanas) puede explicar que no se consolidaran los niveles superiores del Modelo de Responsabilidad.

Otro trabajo que trató de ahondar en los valores en relación con la actividad física, desde una perspectiva plural en cuanto a los elementos abordados, fue el desarrollado por Cabello y Herrera (2001). Su acción se centró en el desarrollo de la autoestima, la tolerancia, la solidaridad y la no discriminación, el respeto a la diversidad y la actuación pacífica en un grupo de segundo curso de educación

6 A lo largo de este texto se utilizarán palabras genéricas y, cuando no sea posible, el masculino como genérico para aludir a personas de diferente sexo. El objetivo de este modo de hacer se centra en conjugar el uso no sexista del lenguaje con el hecho que supone facilitar el proceso de lectura de este texto.

primaria. La interpretación de los resultados, obtenidos por procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos, lleva a considerar que en el grupo se desarrolló un alto grado de colaboración, se produjo una transformación del pensamiento competitivo en cooperativo, un progreso hacia la capacidad para ponerse en el lugar del otro y un incremento del sentimiento empático en relación con las emociones vividas por los compañeros.

Más recientemente Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2015) realizaron una investigación centrada en un estudio de caso con un grupo de 6º curso de educación primaria. A partir de la implementación de un programa de educación en valores para deportes de equipo, desarrollado desde la actividad escolar, familiar y deportiva extraescolar, la investigación concluyó la existencia, dentro del grupo, de un sistema de valores coherentes con un marco axiológico humanizador.

Ruiz Omeñaca (2015) hizo extensiva esta investigación al grupo de edad 12-16 años. A partir de un estudio realizado con 735 participantes en relación con la participación en deportes de colaboración-oposición concluyó que, en lo relativo al sistema de valores de los participantes, las puntuaciones más bajas se concentraron en una parte importante de los valores inscritos dentro de los factores Superioridad personal y grupal y Éxito personal y de equipo: individualismo, superioridad de equipo, imagen pública, elitismo, triunfo y logro personal. Mientras, obtuvieron puntuaciones elevadas los valores ubicados dentro de los factores Realización personal y actuación prosocial, Salud y forma física y Actuación pacífica: ayuda, actuación pacífica, amistad, forma física, espíritu de equipo, justicia, apoyo emocional, sentimiento de aceptación, compañerismo, respeto a las reglas, deportividad, autosuperación, cohesión, tolerancia, autorrealización y disfrute. En conjunto se manifestaron sistemas axiológicos coherentes con una orientación ética de la actividad deportiva. En relación con las diferencias en función del sexo, se concluyó la existencia de unos referentes compartidos por chicas y chicos en 13 de las 29 variables. Sobre este substrato común, las variables en las que las chicas mostraron resultados superiores se ubicaron en los factores Deportividad y juego limpio y Realización personal y Actuación prosocial, mientras que aquellas en las que los chicos obtuvieron resultados superiores se situaban dentro de los factores Superioridad personal y social y Éxito personal y grupal. De forma consecuente se pudo concluir la existencia de un mayor peso de la orientación centrada en la realización personal, la prosocialidad y el juego limpio, en el caso de las chicas en comparación con los chicos, y en la superioridad y el éxito en el caso de los chicos en la comparación con las chicas. Por lo que respecta a las diferencias existentes en los sistemas de valores en función de la participación en competiciones deportivas fuera del contexto escolar, cabe resaltar la existencia de referentes compartidos. No obstante, se dieron diferencias significativas con resultados superiores de quienes competían en valores que se ubicaban en los factores Éxito personal y de equipo, Superioridad personal y de grupo, Salud y forma física y Realización personal y actuación prosocial. Pudo concluirse, de este modo, que en los participantes que compiten desde clubes deportivos tienen un mayor peso axiológico los valores vinculados a la competición y el éxito, pero también parte de los relacionados con la realización personal y la prosocialidad. Finalmente, en lo que se refiere al efecto de interacción entre las variables sexo y participación en competición desde clubes deportivos, los resultados remitieron a un perfil con una mayor carga axiológica tanto en las chicas como en los chicos que compiten desde clubes deportivos en relación con las

chicas y los chicos que no compiten desde la estructura de un club, mostrando las primeras un perfil con una mayor carga asociada a la prosocialidad.

Hecho el recorrido por las principales investigaciones a las que se tuvo acceso en relación con la presencia de valores en el seno de las situaciones motrices en general se advierte la necesidad de conocer los sistemas de valores de los niños y adolescentes con el fin de profundizar en los aspectos positivos ya existentes y promover el cambio constructivo en aquellos que resulten susceptibles de mejora. Una de las posibles vías de estudio pasa por determinar los marcos axiológicos de referencia en el seno de las situaciones motrices cooperativas. Dentro de este contexto, las situaciones motrices cooperativas nos ubican ante 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). Desde la perspectiva de la Praxiología motriz, la cooperación se asocia a la lógica interna de la situación motriz y remite a la presencia de compañeros con los que se establecen relaciones de comunicación motriz, en ausencia de adversarios y con la presencia o no de incertidumbre en el entorno (Hernández Moreno y Rodríguez Rivas, 2004; Lagardera y Lavega, 2003; Parlebas, 1996).

La vinculación de la investigación a la lógica interna de las situaciones motrices, parte de un *a priori*: no necesariamente las situaciones individuales, cooperativas, de oposición y de colaboración-oposición van asociadas a los mismos valores y conducen a la puesta en juego de actitudes y comportamientos similares desde una perspectiva ética. Por otro lado, y con el fin de complementar las acciones educativas entre el marco escolar y las situaciones motrices de naturaleza extraescolar, conviene conocer si existen diferencias y, en su caso, en qué se concretan estas, en función del sexo y de la edad, así como entre quienes participan tanto en situaciones cooperativas como en competiciones deportivas extraescolares y quienes no lo hacen.

Es por ello por lo que en la investigación que aquí se presenta, se plantearon los siguientes objetivos:

- Conocer los sistemas de valores de los niños y adolescentes del grupo de edad 10-16 años, en relación con la práctica de situaciones motrices cooperativas
- Analizar las diferencias existentes entre los participantes, en función del sexo, en los sistemas de valores de referencia en la práctica de situaciones motrices cooperativas.
- Analizar las diferencias existentes entre los participantes, en función de la edad, en los sistemas de valores de referencia en la práctica de situaciones motrices cooperativas.
- Indagar en las diferencias existentes en los sistemas de valores relacionados con la práctica de situaciones motrices cooperativas, en función de la participación, en el contexto extraescolar, tanto de situaciones motrices cooperativas, como de deportes y actividades de competición.
- Conocer las diferencias existentes entre los participantes, en los sistemas de valores que ponen en juego durante la práctica de situaciones motrices cooperativas, en función de la combinación entre sexo y participación en situaciones motrices cooperativas fuera del marco escolar.

1. MÉTODO.

1.1. PARTICIPANTES.

La muestra de estudio estuvo integrada por 637 participantes de edades comprendidas entre 12 y 16 años ($M= 13,351$; $D. T.= 1,856$). De ellos, 334 (52,4%) eran chicas y 303 (47,6%) eran chicos. El 100 % de los participantes practicaba actividades físicas cooperativas en tiempo de clase de educación física en al menos una unidad didáctica. Mientras, 360 (56,5 %) lo hacían también fuera del tiempo escolar, frente a los 277 (43,5 %) que no se implicaba en estas prácticas en tiempo extraescolar. Por lo que respecta a la práctica de actividades o deportes de competición fuera del horario escolar, 362 participantes (56,8 %) practicaban este tipo de situaciones motrices; mientras, eran 275 (43,2 %) el número de participantes que no lo hacían. En concreto, 71 (11,1 %) practicaban situaciones de competición individual, 61 (9,6 %) situaciones de oposición, 220 (34,5 %) situaciones de colaboración-oposición y 6 (0,9%) situaciones de cooperación con competición.

1.2. VARIABLES.

Variables personales. Se fijaron cinco variables personales que permitían conocer las características de los participantes en cuestiones relevantes en la investigación: sexo, edad, práctica de actividades cooperativas, respectivamente, en tiempo escolar y en tiempo extraescolar, y práctica de situaciones motrices de competición en tiempo extraescolar.

Variables axiológicas. Las variables axiológicas describen los valores de referencia de los participantes cuando practican situaciones motrices cooperativas. En total se delimitaron 20 variables, ubicadas en 5 factores:

- Actuación conforme a las reglas: justicia, respeto a las reglas, corrección en el trato, actuación pacífica y espíritu de grupo.
- Actuación prosocial: compañerismo, amistad, ayuda, apoyo emocional, acogida y cohesión.
- Realización personal: aceptación, disfrute, estimulación y autorrealización.
- Orientación solidaria: equidad, tolerancia y solidaridad.
- Práctica saludable: salud y forma física.

1.3. PROCEDIMIENTO.

Material e instrumentos. Se determinó hacer uso, como instrumento de medida, del Cuestionario sobre Valores en Situaciones Motrices Cooperativas (Ruiz Omeñaca et al, 2018).

El citado cuestionario, validado con participantes de 10 a 16 años, recoge seis interrogantes de identificación y relativos al 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.

Por lo que respecta el proceso de investigación se realizó haciendo uso del paquete informático SPSS Statics, v. 21.0.

Administración del cuestionario. El Cuestionario sobre Valores en Situaciones Motrices Cooperativas fue administrado a los participantes al inicio de la clase de educación física, dentro de sus respectivos grupos. La administración del cuestionario se desarrolló según el protocolo establecido para su presentación.

Tratamiento de los resultados. Para el conocimiento de los valores de los participantes se realizó un estudio descriptivo en relación con las medias obtenidas en cada variable en el grupo global.

Además, se aplicaron las siguientes pruebas estadísticas:

- La prueba no paramétrica Z de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad en la distribución de la muestra.
- La prueba no paramétrica de Mann-Whitney con la finalidad de determinar las diferencias existentes en los sistemas de valores de los participantes en función del sexo, del grupo de edad y de la participación extraescolar tanto en situaciones motrices cooperativas, como de situaciones de competición.
- Análisis de Varianza de la combinación de las variables sexo - cooperación en contexto extraescolar.

2. RESULTADOS.

2.1. SISTEMAS DE VALORES DE LOS PARTICIPANTES

Los resultados del análisis descriptivo, expresados a través de la media de los valores para cada variable se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1:

Resultados: media y desviación típica del grupo en cada una de las variables

Variable	Media	D. T.	Variable	Media	D. T.
Tolerancia	4,70	,730	Ayuda	4,43	,826
Respeto a las reglas	4,63	,633	Justicia	4,42	,734
Disfrute	4,57	,754	Apoyo emocional	4,40	,819
Autorrealización	4,52	,764	Salud	4,40	,827
Compañerismo	4,52	,747	Actuación pacífica	4,30	,884
Corrección en el trato	4,52	,681	Solidaridad	4,29	,824
Acogida	4,52	,764	Equidad	4,29	,874
Cohesión	4,46	,734	Amistad	4,27	,919
Espíritu de grupo	4,45	,772	Estimulación	4,08	,917
Aceptación	4,43	,856	Forma física	3,94	1,08

En conjunto puede advertirse que, con la excepción del factor *Salud y forma física*, cuyos valores se ubicaron entre los que adquirirían menor relevancia para los participantes en situaciones motrices cooperativas, obtuvieron las puntuaciones más elevadas valores situados en cada uno de los otros cuatro factores: *tolerancia dentro del factor Orientación solidaria, respeto a las reglas correspondiente a Actuación conforme a las reglas, disfrute y autorrealización en el factor Realización personal, y compañerismo dentro de Actuación prosocial.*

En cualquier caso, es preciso resaltar la alta puntuación obtenida por las 20 variables, pues solamente una se sitúa por debajo de 4 y 14 de ellas alcanzan medias iguales o superiores a 4,4.

2.2. DIFERENCIAS EN LOS SISTEMAS DE VALORES EN FUNCIÓN DEL SEXO

Dado que la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov determinó que la distribución no se acogía a parámetros de normalidad en las 20 variables objeto de estudio, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y desde ella se determinó la existencia de diferencias significativas en 12 de las 20 variables (Tabla 2).

Tabla 2:

Resultados: diferencias en los sistemas de valores en función del sexo

Variable	Sexo	Media	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Justicia	Chica	4,50	5,00	44526,5	-2,936	,003
	Chico	4,33	4,00			
Respeto a las reglas	Chica	4,75	5,00	41991	-4,617	,000
	Chico	4,49	5,00			
Corrección en el trato	Chica	4,63	5,00	41971	-4,326	,000
	Chico	4,39	5,00			
Aceptación	Chica	4,50	5,00	45408	-2,566	,010
	Chico	4,35	5,00			
Autorrealización	Chica	4,65	5,00	42669,5	-4,046	,000
	Chico	4,38	5,00			
Amistad	Chica	4,35	5,00	45892	-2,224	,026
	Chico	4,18	4,00			
Ayuda	Chica	4,62	5,00	38408	-6	,000
	Chico	4,21	5,00			
Apoyo emocional	Chica	4,50	5,00	44858,5	-2,789	,005
	Chico	4,29	4,00			
Acogida	Chica	4,66	5,00	39374,5	-5,723	,000
	Chico	4,35	5,00			

Variable	Sexo	Media	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Equidad	Chica	4,36	5,00	44287,5	-2,989	,003
	Chico	4,21	4,00			
Tolerancia	Chica	4,79	5,00	43264,5	-4,601	,000
	Chico	4,60	5,00			
Cohesión	Chica	4,54	5,00	45385	-2,558	,011
	Chico	4,38	5,00			

No hubo diferencias significativas en las variables: disfrute, estimulación, salud, forma física, compañerismo, actuación pacífica, solidaridad y espíritu de grupo.

Mientras, tal como refleja la Tabla 2, las chicas mostraron puntuaciones significativamente superiores en relación con los chicos en: justicia, respeto a las reglas, corrección en el trato, aceptación, autorrealización, amistad, ayuda, apoyo emocional, acogida, equidad, tolerancia y cohesión.

De este modo, las chicas mostraron superioridad en tres de los cuatro valores ubicados en el factor *Actuación conforme a las reglas*, en cinco de los siete situados en el factor *Actuación prosocial*; en dos de los cuatro correspondientes al factor *Realización personal* y en dos de los tres relacionados con el factor *Orientación solidaria*. No hubo diferencias significativas en relación con el factor *Salud y forma física*.

2.3. DIFERENCIAS EN LOS SISTEMAS DE VALORES EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE EDAD

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney determinó que no se daban diferencias en ninguna de las 20 variables entre los grupos de edad 10-12 y 12-14.

Entre 12-14 y 14-16 únicamente se manifestaron diferencias en las variables Respeto a las reglas, Amistad y Solidaridad (Tabla 3): en la primera de las variables fueron superiores los resultados del grupo 12-14 y en las otras dos, fue el grupo 14-16 el que obtuvo resultados superiores.

Tabla 3:

Resultados: diferencias en los sistemas de valores en función de la edad: grupos 12-14 y 14-16.

Variable	Grupo de edad	Media	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Respeto a las reglas	12-14	4,63	5,00	14679,000	-2,603	,009
	14-16	4,57	5,00			
Amistad	12-14	4,30	5,00	14720,500	-2,102	,036
	14-16	4,63	5,00			
Solidaridad	12-14	4,35	5,00	38408	-2,316	,021
	14-16	4,38	5,00			

Finalmente, en el contraste entre el grupo 10-12 y el 14-16, fueron 2 las variables en las que hubo diferencias significativas: Respeto a las reglas, con resultados superiores en el grupo 10-12 y Solidaridad con resultados más elevados en el grupo 14-16 (Tabla 4).

Tabla 4:

Resultados: diferencias en los sistemas de valores en función de la edad: grupos 10-12 y 14-16

Variable	Grupo de edad	Media	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Respeto a las reglas	10-12	4,63	5,00	26977,000	-3,740	,000
	14-16	4,57	5,00			
Solidaridad	10-12	4,35	5,00	28580,000	-2,328	,020
	14-16	4,38	5,00			

2.4. DIFERENCIAS EN LOS SISTEMAS DE VALORES EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN CONTEXTO EXTRAESCOLAR

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney determinó la existencia de diferencias significativas en los sistemas de valores en función de la participación en situaciones motrices cooperativas fuera del contexto escolar en 4 de las 20 variables (Tabla 5). En ellas, los participantes que practicaban situaciones motrices cooperativas mostraron puntuaciones significativamente superiores.

Tabla 5:

Resultados: diferencias en los sistemas de valores en función de la participación en situaciones motrices cooperativas en contexto extraescolar.

Variable	Practica extraescolar de situaciones motrices cooperativas	Media	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Autorrealización	Si	4,59	5,00	45166,000	-2,413	,016
	No	4,44	5,00			
Forma física	Si	4,03	4,00	45084,500	-2,181	,029
	No	3,82	4,00			
Amistad	Si	4,35	5,00	45657,000	-2,000	,046
	No	4,17	4,00			
Solidaridad	Si	4,35	5,00	45236,500	-2,191	,028
	No	4,21	4,00			

2.5. DIFERENCIAS EN LOS SISTEMAS DE VALORES EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN SITUACIONES MOTRICES DE COMPETICIÓN EN CONTEXTO EXTRAESCOLAR

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney determinó la existencia de diferencias significativas en los sistemas de valores en función de la participación en situaciones motrices de competición únicamente en la variable Forma física (Tabla 6) en la que obtuvieron resultados superiores los participantes en dichas situaciones.

Tabla 6:
Resultados: diferencias en los sistemas de valores en función de la participación en situaciones motrices de competición en contexto extraescolar.

Variables	Practica extraescolar de situaciones de competición	Media	Mediana	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Forma física	Si	4,10	4,00	40460,500	-4,258	,000
	No	3,72	4,00			

2.6. DIFERENCIAS EN LOS SISTEMAS DE VALORES EN FUNCIÓN DE LA COMBINACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y PARTICIPACIÓN EN SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN CONTEXTO EXTRAESCOLAR

En el análisis de varianza destinado a conocer las diferencias en función de la combinación entre las variables sexo y participación en situaciones motrices cooperativas en contexto extraescolar se obtuvieron los resultados recogidos en la Tablas 7 y 8. Se dieron diferencias significativas de naturaleza intergrupar en 24 de los 140 contrastes realizados, afectando a 12 de las variables. Mientras, fueron 8 las variables en las que no se dieron diferencias.

Tabla 7:
Resultados: ANOVA del factor Sexo-Participación en situaciones motrices cooperativas en contexto extraescolar

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Justicia	Inter-grupos	4,928	3	1,643	3,075	,027
	Intra-grupos	338,158	633	,534		
	Total	343,086	636			
Respeto a las reglas	Inter-grupos	11,058	3	3,686	9,572	,000
	Intra-grupos	243,765	633	,385		
	Total	254,823	636			
Corrección en el trato	Inter-grupos	10,811	3	3,604	8,026	,000
	Intra-grupos	284,231	633	,449		
	Total	295,042	636			
Aceptación	Inter-grupos	6,840	3	2,280	3,143	,025
	Intra-grupos	459,160	633	,725		
	Total	466,000	636			
Disfrute	Inter-grupos	2,580	3	,860	1,514	,210
	Intra-grupos	359,420	633	,568		
	Total	362,000	636			
Estimulación	Inter-grupos	2,763	3	,921	1,096	,350
	Intra-grupos	532,154	633	,841		
	Total	534,917	636			
Autorrealización	Inter-grupos	16,095	3	5,365	9,571	,000
	Intra-grupos	354,825	633	,561		
	Total	370,920	636			
Salud	Inter-grupos	,609	3	,203	,296	,828

	Intra-grupos	433,906	633	,685		
	Total	434,515	636			
Forma física	Inter-grupos	11,825	3	3,942	3,442	,017
	Intra-grupos	724,788	633	1,145		
	Total	736,612	636			
Compañerismo	Inter-grupos	1,462	3	,487	,872	,455
	Intra-grupos	353,581	633	,559		
	Total	355,042	636			
Amistad	Inter-grupos	11,487	3	3,829	4,607	,003
	Intra-grupos	526,070	633	,831		
	Total	537,557	636			
Ayuda	Inter-grupos	27,020	3	9,007	14,018	,000
	Intra-grupos	406,688	633	,642		
	Total	433,708	636			
Apoyo emocional	Inter-grupos	7,987	3	2,662	4,023	,008
	Intra-grupos	418,933	633	,662		
	Total	426,920	636			
Acogida	Inter-grupos	15,980	3	5,327	9,495	,000
	Intra-grupos	355,097	633	,561		
	Total	371,077	636			
Actuación pacífica	Inter-grupos	3,675	3	1,225	1,574	,195
	Intra-grupos	492,840	633	,779		
	Total	496,515	636			
Equidad	Inter-grupos	5,954	3	1,985	2,617	,050
	Intra-grupos	480,046	633	,758		
	Total	486,000	636			
Tolerancia	Inter-grupos	7,001	3	2,334	4,445	,004
	Intra-grupos	332,327	633	,525		
	Total	339,328	636			
Cohesion	Inter-grupos	4,304	3	1,435	2,687	,046
	Intra-grupos	337,925	633	,534		
	Total	342,229	636			
Solidaridad	Inter-grupos	3,890	3	1,297	1,917	,125
	Intra-grupos	428,110	633	,676		
	Total	432,000	636			
Espíritu de grupo	Inter-grupos	1,935	3	,645	1,082	,356
	Intra-grupos	377,553	633	,596		
	Total	379,488	636			

Tabla 8:
Resultados: Diferencias en los sistemas de valores en función de la combinación entre las variables sexo y cooperación en contexto extraescolar

HSD DE TUKEY. COMPARACIONES MÚLTIPLES					
Variable	(I) Sexo Cooperación	(J) Sexo Cooperación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Justicia	Chica no coop.	Chico coop.	,210*	,080	,043
		Chico no coop.	,309*	,073	,000
		Chico coop.	,248*	,065	,001
Respeto a las reglas	Chica no coop.	Chico coop.	,221*	,068	,006
		Chico no coop.	,283*	,075	,001
Corrección en el trato	Chica coop.	Chico coop.	,255*	,071	,002
		Chico no coop.	,332*	,073	,000
Aceptación	Chica coop.	Chico no coop.	,287*	,100	,023
		Chico coop.	,246*	,079	,010
		Chico no coop.	,457*	,088	,000
Autorrealización	Chica no coop.	Chico no coop.	,321*	,091	,002
		Chico coop.	,360*	,117	,011
		Chico no coop.	,391*	,107	,002
Forma física	Chica coop.	Chico no coop.	,294*	,107	,031
		Chico coop.	,398*	,084	,000
Amistad	Chica coop.	Chico no coop.	,350*	,094	,001
		Chico coop.	,462*	,087	,000
		Chico no coop.	,414*	,097	,000
Ayuda	Chica no coop.	Chico no coop.	,270*	,089	,013
		Chico coop.			

emocional Acogida	Chica coop	Chico coop.	,356*	,079	,000
		Chico no coop.	,339*	,088	,001
	Chica no coop	Chico coop.	,276*	,082	,004
		Chico no coop.	,258*	,091	,024
Tolerancia	Chica no coop.	Chico coop.	,265*	,079	,005

*Las diferencias de medias es significativa a nivel 0,05

Chica coop = Chica que participa en situaciones motrices cooperativas en contexto extraescolar.

Chica no coop = Chica que no participa en situaciones motrices cooperativas en contexto extraescolar.

Chico coop = Chico que participa en situaciones motrices cooperativas en contexto extraescolar.

Chico no coop = Chico que no participa en situaciones motrices cooperativas en contexto extraescolar.

Centrándonos en las diferencias significativas:

- En la variable *justicia*, las Chicas no coop obtuvieron puntuaciones superiores a los Chicos coop. Este mismo patrón se repitió en la variable *tolerancia*.
- En *respeto a las reglas*, tanto las Chicas coop como las Chicas no coop mostraron resultados superiores a los Chicos coop y a los Chicos no coop. Este hecho se hizo igualmente explícito en las variables *ayuda y acogida*.
- En la variable *corrección en el trato*, las Chicas tanto coop como no coop obtuvieron puntuaciones superiores a los Chicos coop.
- En la variable *aceptación*, las Chicas coop alcanzaron resultados superiores a los Chicos no coop.
- Por lo que respecta a la variable *autorrealización*, las Chicas coop presentaron resultados superiores a los dos grupos de chicos, mientras que las chicas no coop mostraron resultados superiores a los Chicos no coop.
- En relación con la variable *forma física*, los Chicos coop reflejaron resultados superiores a las Chicas no coop.
- En la variable *amistad*, tanto las Chicas como los Chicos coop presentaron resultados superiores a los Chicos no coop.
- Finalmente, en *apoyo emocional*, las Chicas no coop reflejaron resultados superiores a los Chicos no coop.

En conjunto sobre una base compartida por los 4 subgrupos con un importante peso axiológico (no hubo diferencias en 116 de los 140 contrastes realizados) tanto las chicas coop como las Chicas no coop mostraron resultados significativamente superiores a los chicos coop y no coop, en variables relacionadas con los factores *Actuación conforme a las reglas, Actuación prosocial y Orientación solidaria*, mientras que no se dieron diferencias significativas entre ellas, lo que refleja un mayor peso del sexo en relación con la participación en situaciones cooperativas en contexto extraescolar como elemento explicativo de estas diferencias. De forma adicional los chicos coop mostraron superioridad en uno de los valores vinculados al factor *Salud y forma física*, en relación con las chicas no coop y en otro vinculado a la *Actuación prosocial*, en relación con los chicos no coop.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

En relación con el primero de los objetivos centrado en conocer los sistemas de valores de los niños y adolescentes con respecto a la práctica de situaciones cooperativas se puede concluir que los participantes atribuyen a su práctica una importante carga axiológica. Dicho peso de los valores en relación con la práctica se hace explícito en referentes éticos ligados a los factores de *Actuación conforme a las reglas, Actuación prosocial, Orientación solidaria, Realización personal y, en menor medida, Salud y forma física*. En este contexto, son *Tolerancia, Respeto a las reglas, Disfrute, Autorrealización, Compañerismo, Corrección en el trato, Acogida, Cohesión y Espíritu de grupo*, los principales referentes que impregnan la práctica de situaciones motrices cooperativas entre los participantes.

En conjunto se manifestaron sistemas axiológicos coherentes con una orientación ética de la práctica de situaciones cooperativas. Con independencia de las diferencias existentes en función del sexo y del grupo de edad, dichos sistemas axiológicos fueron básicamente compartidos por todos los grupos.

Los resultados mantienen importantes puntos de intersección con los obtenidos por Cruz et al., (1991); Cruz, Boixadós, Valiente y Capdevila, (1995) y Cruz et al., (1996), en los valores compartidos por las situaciones motrices cooperativas y de colaboración-oposición.

También estos resultados mantienen un alto grado de coherencia con los presentados por Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2015) con alumnado de primaria y con alumnado de secundaria (Ruiz Omeñaca, 2015) en deportes de colaboración-oposición en lo que tiene que ver con la *Realización personal*. No obstante, en el marco axiológico de referencia en situaciones motrices cooperativas poseen más peso los valores asociados a la *Orientación solidaria* y la *Actuación prosocial*; valores que, en cualquier caso, ya eran relevantes en los citados estudios.

De modo análogo se dan referentes éticos compartidos con los resultados de los estudios de Bailey (2005), Cabello y Herrera (2001), Eley y Kirk (2002) y Pardo (2008). No obstante, en relación con estas investigaciones, la que aquí se presenta suma la especificidad de centrarse en los sistemas de valores en situaciones motrices cooperativas.

Por lo que respecta al segundo objetivo, el análisis de las diferencias existentes en los sistemas de valores en relación con la práctica de situaciones motrices cooperativas, entre los participantes, en función del sexo, llevó a tomar en consideración unos referentes compartidos por chicas y chicos en 8 de las 20 variables. Sobre este substrato común, las chicas mostraron resultados significativamente superiores en relación con los chicos en: *justicia, respeto a las reglas, corrección en el trato, aceptación, autorrealización, amistad, ayuda, apoyo emocional, acogida, equidad, tolerancia y cohesión*.

De forma consecuente, se puede concluir la existencia de un mayor peso axiológico centrado en la prosocialidad, la orientación solidaria, la realización personal y la actuación coherente con las reglas en el caso de las chicas en comparación con los chicos.

Si contratamos estas conclusiones con las presentadas por Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2015) con población de 10 a 12 años, en relación con los valores en deportes de colaboración-oposición cabe resaltar una mayor diferenciación en la orientación ligada al sexo. Sin embargo, los resultados son coherentes con los presentados por Ruiz Omeñaca (2015) en relación con los deportes de colaboración-oposición en población adolescente. En este caso se daba, también, una mayor orientación de carácter prosocial, ligada a la realización personal y vinculada al juego limpio en las chicas.

La coincidencia en resultados puede llevar a considerar el sexo como un factor determinante en la orientación ética de la actividad física, especialmente en relación con valores ligados a la convivencia y la prosocialidad, que se manifiesta en situaciones cooperativas y también en otras situaciones con diferente lógica interna.

Pasando al tercero de los objetivos, centrado en el conocimiento de las diferencias en los sistemas axiológicos en función de la edad, los resultados reflejaron que las referencias éticas son compartidas por el alumnado desde los 12 hasta los 16 años. No en vano, únicamente se manifestaron diferencias significativas entre el grupo 10-12 y 14-16, en *respeto a las reglas y amistad*, sumándose a ambas variables *solidaridad* al comparar los grupos 12-14 y 14-16. En todos los casos el grupo de menor edad puntuó más alto, lo que se traduce en un menor peso de estos valores entre los participantes de mayor edad. Con todo, es preciso resaltar que en 55 de los 60 contrastes de hipótesis no se hicieron explícitas diferencias significativas, lo que nos lleva a plantear que los sistemas de valores en la práctica de situaciones cooperativas se mantienen estables al final de la infancia y durante la adolescencia.

Si comparamos los resultados con los obtenidos por Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2015) con participantes de 10 a 12 años y los que obtuvo Ruiz Omeñaca (2015) con población adolescente, podemos hallar puntos de intersección ligados a la estabilidad de los referentes axiológicos que se ponen en juego tanto en situaciones cooperativas como de colaboración-oposición en el grupo de edad 10-16 años.

Centrados en el cuarto de los objetivos que aludía al conocimiento de las diferencias en función de la práctica extraescolar, cabe concluir que los participantes que practicaban situaciones motrices cooperativas en contexto extraescolar mostraron su superioridad sobre quienes no lo hacían en las variables *autorrealización, forma física, amistad y solidaridad*, lo que nos remite a referentes compartidos en 16 de las variables. No se advierte, en cualquier caso, un patrón de referencia claramente definido en esta superioridad, toda vez que las citadas variables se ubicaban en cuatro factores diferentes: *Realización personal, Salud y forma física, Actuación prosocial y Orientación solidaria*.

Mientras, las diferencias relacionadas con la práctica de situaciones motrices de competición en contexto extraescolar, solamente fueron significativas en la variable *Forma física*, con puntuaciones superiores de quienes participan en estas actividades, lo que remite a marco axiológico en relación con la práctica de situaciones cooperativas compartido por quienes compiten y quienes no lo hacen en contexto extraescolar.

En conjunto, podemos advertir, en consecuencia, diferencias moderadas entre quienes participan en situaciones cooperativas en contexto extraescolar y quienes no lo hacen.

Contrastando estos resultados con los obtenidos por Ruiz Omeñaca (2015) en los que se advertía diferencias en situaciones de colaboración-oposición que apuntaban en la misma línea: mayor vivencia de valores entre quienes practicaban dichas situaciones en contexto extraescolar, podemos encontrar coincidencias ligadas a una mayor valoración de referentes axiológicos entre quienes practican una actividad motriz tanto en contexto extraescolar como escolar. Este hecho no se hace, sin embargo, extensivo a la relación entre situaciones motrices con diferente lógica interna.

Finalmente, en lo relativo al quinto objetivo que remitía a las diferencias en función de la interacción entre las variables sexo y cooperación en contextos extraescolares, cabe concluir que, a partir de una base compartida por los 4 subgrupos, se existe un perfil con una mayor carga axiológica tanto en las chicas que participan en situaciones cooperativas en contexto extraescolar, como en aquellas que no lo hacen. Cabe resaltar que los resultados superiores de las Chicas Coop y de las Chicas no Coop se obtuvieron en valores ubicados en los factores *Actuación conforme a las reglas* y *Actuación prosocial*, lo que permite establecer vínculos con una orientación más centrada en aspectos de naturaleza ética ligados al cumplimiento de las responsabilidades, las relaciones sociales y la prosocialidad. Este hecho, unido a que no hubo diferencias significativas entre los dos grupos de chicas ni entre los dos grupos de chico, permite concluir la ya señalada importancia del sexo como referente en la diferenciación de marcos axiológicos, en mayor medida que la cooperación en contexto extraescolar y la convergencia entre ambas variables.

Las variables en las que las Chicas coop y las Chicas no coop mostraron resultados superiores a los Chicos coop y a los chicos no coop fueron casi coincidentes, mostrándose, no obstante, mayor carga de valores relacionados con el factor *Actuación conforme a las reglas* en el caso de las Chicas coop y mayor peso del factor *Actuación prosocial* en el caso de las Chicas no coop.

De forma adicional los Chicos coop mostraron superioridad en uno de los valores vinculados al factor *Salud y forma física*, en relación con las Chicas no coop y en otro vinculado a la *Actuación prosocial*, en relación con los Chicos no coop.

Si contrastamos estos resultados con los obtenidos por Ruiz Omeñaca (2015) en relación con los valores en situaciones de colaboración-oposición, advertimos diferencias pues en el citado estudio, el perfil con mayor carga axiológica remitía tanto a las chicas como a los chicos que competían en contexto extraescolar (Chicas C y Chicos C). En dicha investigación los resultados superiores de las Chicas C y de los Chicos C se produjeron en valores ubicados en la práctica totalidad de los factores con el matiz implícito en que en el caso de las diferencias fueron menores en los Chicos C, y que en las Chicas C se focalizó en un mayor número de valores con un componente prosocial. Este hecho puede tener su explicación en el peso que ejerce el sexo y la educación de género como referente en la elaboración de marcos axiológicos, en la existencia de referentes éticos distintos en las situaciones cooperativas y en las de colaboración-oposición y, de modo adicional, en que la participación en situaciones de colaboración-oposición en el

citado estudio, se desarrollaba de forma estructurada, dentro de clubes deportivos en los que puede ponerse en juego una actividad impregnada de sentido ético.

Una vez finalizado el proceso implícito en esta investigación, se abren nuevas vías, tanto tendentes a profundizar en el camino seguido en ella, como centradas en la superación de sus limitaciones.

En este sentido, es preciso tener en cuenta que desde la investigación se puso el foco en los valores, pero no se atendieron las actitudes y los comportamientos. La traducción de los marcos axiológicos en pautas de actuación en el seno de las situaciones motrices, de un modo general, y en las de carácter cooperativo, de forma más concreta, resulta especialmente relevante, por lo que sería conveniente abrir nuevas vías de investigación centradas en los comportamientos con connotaciones éticas.

Tampoco esta investigación prestó atención a programas concretos de educación en valores. Una posible vía de investigación tendría que ver con la influencia de la puesta en práctica de programas de educación en valores relacionados con las actividades cooperativas, en los sistemas axiológicos, en las actitudes y en el comportamiento de los participantes.

Por otro lado, se podría avanzar tanto en la dirección de la concreción, desarrollando investigaciones similares en situaciones motrices con otras lógicas internas, como en la generalización, centrando programas e investigaciones en la globalidad de la práctica física de los participantes. El primero de los referentes podría llevar a profundizar en el conocimiento de los marcos axiológicos en situaciones individuales, de oposición y de colaboración-oposición, así como a comparar los sistemas de valores y los comportamientos con implicaciones éticas que se hacen explícitos en situaciones motrices con diferentes lógicas internas. Y demandaría de la creación y validación de instrumentos científicos que permitieran aproximarse al conocimiento de los valores y los comportamientos que se hacen explícitos en cada alternativa. Mientras, el segundo de estos referentes avanzaría en el conocimiento de los valores relacionados con todas las actividades físicas y deportivas en las que se vieran implicados los participantes, con finalidades educativas, de competición o ludo-recreativas y siempre abordados desde una perspectiva integral y ecológica.

En cualquier caso, estas posibles líneas de investigación futura han de mantener una perspectiva compartida, centrada en contribuir a la transformación constructiva de la realidad con el fin de convertir la actividad motriz en una experiencia humana enriquecedora, desde la óptica del aprendizaje ético, para todas y cada una de las personas que participan en ellos. Solo, de este modo, se puede concebir dicha práctica como un valioso contexto de carácter educativo.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bailey, R. (2005). Evaluating the Relationship between Physical Education, Sport and Social Inclusion. *Educational Review* 57(1), 71–90.

Cabello, E. y Herrera, E. (2001). Jugamos juntos: estrategias educativas. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 2, 90-101.

- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Capdevila, L. (1995). Prevalent values in young spanish soccer players. *International Review for the Sociology of Sport*, 30, 353-373.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., Ruiz, A.; Arbona, P., Molons, Z. y Capdevila, (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 19, 80-99.
- Cruz, J., Capdevila, L., Boixadós, M., Bassets, M., Alonso, C. y Torregrosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. *Investigación en ciencias del deporte*, 9, *Valores sociales y deporte: Fairplay vs. Violencia*, (38-67). Madrid: C.S.D.
- Eley, D. y Kirk, D. Developing Citizenship Through Sport: The Impact of a Sport-based Volunteer Programme on Young Sport Leaders. *Sport, Education and Society* 7(2), 151-166.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Rivas, J. P. (2004). *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles (Tesis doctoral)*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes*, 0, 15-29.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid. C.C.S.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2015). *Valores, adolescencia y deportes de equipo*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz Omeñaca, J. V., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos*, 28, 270-275.
- Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez Callado, C., Rodríguez Jimeno, J. M., Corral Fernández, L. y López Mendía, M. (2018). Validez y fiabilidad del cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas. *EmásF*, 55, 33-48.

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.; 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.

Fecha de recepción: 2/9/2019
Fecha de aceptación: 22/9/2019



Revista Digital de Educación Física

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

DESARROLLO Y ACTUALIDAD DEL MERCADO FITNESS EN PUERTO VALLARTA, MÉXICO

Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez

Profesor de Tiempo Completo, Departamento de Psicología, Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara
Email: franciscojacobogomez@gmail.com

José Carlos Cervantes Ríos

Profesor de Tiempo Completo, Departamento de Artes, Educación y Humanidades, Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara
Email: josephk50@hotmail.com

Adilson Marques

Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal & Centro de Investigação em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Email: adncmpt@gmail.com

RESUMEN

El desarrollo de gimnasios y centros de entrenamiento, sus características e impacto y los gustos de la población con relación a las actividades físicas de entrenamiento, se asocian a los cambios económicos, sociales, medioambientales, políticos y culturales que suceden en el contexto local y muestran cómo la globalización se manifiesta en él, esta situación orienta a la necesidad de un análisis constante para entender las necesidades de la población y presentar soluciones innovadoras a las problemáticas existentes, El objetivo del estudio es analizar el desarrollo local de Puerto Vallarta, particularmente el contexto de los gimnasios, centros y box de entrenamiento, sus características e impacto, describir los gustos de la población con relación a las actividades físicas de entrenamiento, así como los niveles de actividad física de la población.

PALABRAS CLAVE:

Actividad física; entrenamiento; salud; bienestar; gimnasio.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo se refiere al desarrollo local de Puerto Vallarta, particularmente en el contexto de los gimnasios, centros y box de entrenamiento, sus características e impacto, presenta los gustos de la población local con relación a las actividades físicas de entrenamiento, así como los niveles de actividad física principalmente en la población adolescente y joven de la localidad.

En Puerto Vallarta, los negocios relacionados con el ejercicio físico van en aumento, significándose como relevantes en la economía, creación de empleos, emprendimiento e integración como parte de los servicios complementarios para el turismo (Gómez, 2015), poniendo de manifiesto el avance de estos servicios relacionados con el mejoramiento de la salud y la imagen corporal en el mercado local (González, 2018).

Para entender este fenómeno se deben analizar los cambios económicos, sociales, medioambientales, políticos y culturales que suceden en el contexto local y cómo la globalización se manifiesta en él (Pike, Tomaney, & Rodríguez, 2011). Puerto Vallarta ha vivido un acelerado proceso de desarrollo a partir de la segunda mitad del siglo XX (Guzmán & Anaya, 2009), esta situación orienta el análisis constante del desarrollo local para entender las necesidades de la población y presentar soluciones innovadoras a las problemáticas existentes (Gauna, 2011).

El análisis del mercado fitness en Puerto Vallarta surge de la observación del avance que las actividades fitness han tenido desde la década de 1990 en México y el mundo, y como se han consolidado como actividades de ocio, de la formación integral y desarrollo del ser humano, así como, parte de la prevención en salud (Landa, 2009), a partir de esto se consideró relevante conocer el estado que guarda este sector en Puerto Vallarta, tanto para los empresarios, las autoridades locales, las universidades y la sociedad.

Por otra parte, se debe considerar la transición epidemiológica que vivimos en la actualidad, donde se pasó de las enfermedades infecto-contagiosas a las enfermedades cardiometabólicas y estas, particularmente están relacionadas entre otros, con los comportamientos sedentarios. Los cambios económicos, sociales, medioambientales, políticos y culturales han traído un incrementado las enfermedades cardiometabólicas como la diabetes, la hipertensión y las dislipidemias (Frenk, 2019). Los tratamientos de estas enfermedades suponen un alto gasto sanitario en las finanzas públicas y en las finanzas de los hogares (Juan, 2015).

En el marco de la teoría del desarrollo local (Pike, Tomaney, & Rodríguez, 2011) se analizó la literatura existente sobre las tendencias del mercado fitness en el mundo y el caso de algunos países, con la intención de entender el contexto global. A partir de una visión desde lo local (Guzmán & Anaya, 2009) se observó el desarrollo de las tendencias fitness en Puerto Vallarta y cómo los cambios políticos, económicos, sociales y culturales derivados del tránsito de una economía asociada al sector primario a una economía asociada al sector terciario han determinado la forma de vida actual de los vallartenses. Para entender el estado que guarda el Municipio con relación a la actividad física (Gómez, González, Pelayo, & González, 2018) y a las tendencias del fitness (González, 2018) se partió de los datos y reflexiones contenidas en la literatura que analiza el contexto local.

El objetivo del estudio es analizar el desarrollo local de Puerto Vallarta, particularmente en el contexto de los gimnasios, centros y box de entrenamiento, sus características e impacto, describir los gustos y apetencias de la población con relación a las actividades físicas de entrenamiento, así como los niveles de actividad física principalmente en la población adolescente y joven de la localidad.

1. DESARROLLO.

El desarrollo local se ha significado a partir de la segunda mitad del siglo XX como un objeto de análisis, de reflexiones sobre cómo el proceso de globalización se manifiesta en los contextos locales, propiciando en alguna medida diferencias en términos económicos, sociales, medioambientales, políticos y culturales de los distintos grupos sociales y geográficos que integran una comunidad. Entre otros, algunos de los tópicos relevantes son la prosperidad, el bienestar, la calidad de vida y la reducción de las desigualdades (Pike, Tomaney, & Rodríguez, 2011). En la obra de Guzmán y Anaya, "Puerto Vallarta desde dónde vienes, hacia dónde vas", Puerto Vallarta se presenta como un caso de evolución asociado a un territorio, que ha vivido un acelerado proceso de desarrollo local. La población ha manifestado una serie de cambios morfológicos, fisiológicos y conductuales como proceso adaptativo a los cambios políticos, económicos y sociales derivados entre otros factores, del tránsito de una economía local asociada al sector primario con actividades agrícolas, ganaderas y pesqueras a una enfocada al sector terciario dedicada particularmente al turismo en actividades como el traslado, alojamiento, alimentos, diversión y venta de accesorios, definiendo entre otros factores la forma de vida actual de los vallartenses (Guzmán & Anaya, 2009).



Figura 1. Ubicación geográfica de Puerto Vallarta

Una de las aportaciones más importantes que el análisis del desarrollo local ha derivado, es la afirmación de que en buena medida las acciones que se generan e impactan positivamente en las comunidades, generalmente parten de las experiencias que se tienen en el territorio. Las políticas se deben desarrollar del reconocimiento de las propias necesidades, de sus características y de su historia de vida como sociedad, en la búsqueda de acciones encadenadas a su realidad a partir de tres actores: las empresas, el gobierno y la sociedad (Gauna, 2011).

Las estadísticas sobre morbilidad de la Organización Mundial de la Salud en 2018 presentan que las principales causas de muerte en 2016 están asociadas a las enfermedades cardiometabólicas (Organización Mundial de la Salud, 2018; Lozano y otros, 2012). De acuerdo a la literatura científica, existe evidencia de que las enfermedades cardiometabólicas están asociadas a los hábitos no saludables (Davies & otros, 2014). El nuevo paradigma en salud (salutogénico) preventivo está relacionado con la teoría de las determinantes en salud, estas determinantes son medioambientales, sociales, biológicas y comportamentales, esta última está asociada entre otras, a los comportamientos activos o sedentarios, y estos a su vez son a los que se les atribuye una mayor carga con relación a las principales causas de muerte en la actualidad (Marques, Almeida, Bordado, Cortés, & Gómez, 2018).

México se puede clasificar como un país de doble esfuerzo sanitario, generalmente en los países de ingresos medianos, se presentan altos índices de mortalidad por enfermedades transmisibles, y al mismo tiempo, también se presentan altos índices de mortalidad por enfermedades no transmisibles (Organización Mundial de la Salud, 2018). La ENSANUT 2016 expone que la prevalencia de enfermedades cardiometabólicas es significativa, 9,4% de población presenta diabetes, 25% hipertensión y 28% algún tipo de dislipidemia (Instituto Nacional de Salud Pública, 2016), la atención de estos padecimientos y sus consecuencias representa un gasto para la Secretaría de Salud de alrededor de 40 mil millones de pesos anuales (Juan, 2015).

Según las estadísticas del Consejo Nacional de Población en 2017, Puerto Vallarta tiene 275,640 habitantes y 223,268 de ellos mayores de 20 años (Consejo Nacional de Población, 2017), tomando en cuenta la prevalencia diabetes, hipertensión y dislipidemias reportada en la ENSANUT 2016, tan solo en el municipio, alrededor de 161,869 viven con sobrepeso u obesidad, alrededor de 22,327 padecen diabetes, 55,817 padecen hipertensión y alrededor de 63,355 padecen algún tipo de dislipidemia. Las principales causas de muerte en México se atribuyen a las enfermedades cardiometabólicas (INEGI, 2019).

Con relación a la práctica de actividad física realizada en el tiempo libre, tan solo el 25% de los mexicanos la realiza de manera suficiente de acuerdo a los lineamientos de la Estrategia Mundial para la Actividad Física 2019 de la Organización Mundial de la Salud, sin embargo, el 50% de la población se considera activa físicamente, y por el contrario la mayoría de los mexicanos no practica deporte ni realiza actividades físicas en su tiempo libre para mejorar su salud, la ciudadanía argumenta no tener suficiente tiempo para ejercitarse. Extensas jornadas laborales, falta de equipamiento e infraestructura en espacios públicos y falta de promoción de esquemas de movilidad urbana para desplazamientos no motorizados, propician la inactividad física (Zamora, 2018).

En la literatura científica se tiende a escribir más sobre las consecuencias de la inactividad física y los comportamientos sedentarios (Soler & Castañeda, 2017), sin embargo, es importante exponer los beneficios que se asocian a la práctica regular de actividad física. Por una parte, ofrece beneficios anatómico estructurales, mantiene el tono muscular, previene la sarcopenia, amortigua la pérdida de la fuerza, mejora la postura corporal y mantiene la densidad mineral ósea. Desde el punto de vista fisiológico, regula el sistema endócrino, disminuye la resistencia a la insulina y estimula su producción, ayuda a regular los niveles de glucosa, reduce el riesgo cardiaco, disminuye la tensión arterial y regula los niveles de colesterol en sangre (Barengo & otros 2004; Lee, Sesso, Oguma, y Paffenbarger, 2004; Frank Andresen, y Schmid, 2004). Con relación al bienestar psicológico previene la depresión, amortigua el deterioro cognitivo, disminuye los niveles de estrés y ansiedad (Adams, Katz, & Shenson, 2016). Por otro lado, reduce la morbilidad en presencia de factores de riesgo, por ejemplo, en padecimiento de diabetes hasta en 65%, previene la pérdida de la autonomía, la pérdida de la función, amortigua el aislamiento y con ello la posibilidad de muerte (Marques, Peralta, Rübio, Gómez, & González, 2018).

Es importante hacer una precisión conceptual del término actividad física. Para esto, se puede partir de la división del tiempo que plantea Norbert Elías en tiempos: obligado, condicionado, de descanso y libre. En el obligado, se ubican las actividades laborales o las escolares, en el condicionado se contemplan la administración del hogar, convivencia con la familia, actividades religiosas, de higiene, ciclos fisiológicos y los traslados. El tiempo de descanso se asocia a las horas de sueño y el libre es el restante, en él se realizan acciones con libertad de elección (Elías & Dunning, 1992).

A partir de la década de 1990 las actividades fitness se han ido consolidando como actividades de ocio y también como parte de la atención integral en salud. El Colegio Americano de Medicina del Deporte (American College of Sports Medicine, ACSM) ha realizado a partir de 2006 encuestas sobre las tendencias del mercado fitness con la intención de anticipar cuáles serán, a nivel global, las principales tendencias del fitness, proporcionando información que ha permitido observar la evolución de distintas actividades, algunas que se manifiestan como tendencias identificadas con carácter duradero en el sector y otras que se manifiestan como moda al adquirir gran popularidad en un momento determinado y cayendo rápidamente (Thomson, 2017). En España se han aplicado encuestas a partir de 2016 permitiendo orientar específicamente a las organizaciones y a los profesionales del sector fitness español (Veiga, Valcarce, King-Clavero, & de la Camara, 2019).

El incremento en el número de personas que requieren servicios fitness, la diversificación en los grupos de edad, en las necesidades y motivaciones específicas, así como de los gustos y las apetencias de los usuarios de estos servicios, orientan a la necesidad de anticipar las nuevas tendencias de los próximos años, con la intención de formar el capital humano, generar los conocimientos necesarios, adquirir el equipamiento pertinente, así como acondicionar espacios seguros y adecuados para la práctica.

En el contexto de Puerto Vallarta, los negocios relacionados con el ejercicio físico van en aumento, en 2015 se reportaban 79 centros fitness (Gómez, 2015) y en 2018 102, significándose como relevantes en la economía, creación de empleos, emprendimiento e integración como parte de los servicios complementarios para el

turismo, la consolidación de los servicios relacionados con el mejoramiento de la salud y la imagen corporal se pone de manifiesto en la relevancia que ocupan ahora en el mercado local (González, 2018). Estos negocios por su naturaleza se pueden clasificar como de emprendimiento de oportunidad (Amorós & Poblete, 2013), relacionados con los estilos de vida, asociados al ocio, desarrollo, bienestar y calidad de vida a largo plazo de la comunidad (Reverter & Barbany, 2007).

No existe un registro confiable tanto en las instituciones públicas como en las cámaras de comercio local, sobre el número de centros fitness existentes en Puerto Vallarta, situación por la cual se emprendió un esfuerzo por conocer estos datos. Se ubicaron en Puerto Vallarta al menos 102 centros fitness entre gimnasios, box de crossfit, estudios y centros de iniciación deportiva con programas de acondicionamiento físico. De acuerdo al número de centros fitness en Puerto Vallarta y la media de usuarios por centro, se calculan alrededor de 26,000 usuarios de los centros fitness en Puerto Vallarta, son ligeramente en mayor medida mujeres (56.54%) y la edad promedio de los usuarios es de 23 años, dedican alrededor de siete horas por semana y con relación a la permanencia en la práctica de ejercicio físico en centros fitness, un poco más de la mitad (53.58%) tiene dos años o menos y tan solo uno de cada cinco ha permanecido más de cinco años en la práctica (González, 2018). Los centros fitness se pueden categorizar en cuatro sectores principales, tomando en cuenta el sector económico al que pertenecen, sus fines y algunas características: fitness comercial se pueden definir como organizaciones comerciales con ánimo de lucro, fitness comunitarios se reconocen como organizaciones públicas o de asociaciones sin ánimos de lucro, los programas de fitness corporativo son servicios o programas promovidos por empresas, son para sus trabajadores y los fitness médicos se entienden como programas o servicios promovidos por organizaciones de carácter sanitario público o privado, orientados a la prevención o tratamiento de problemas de salud (Thomson, 2017).

En Puerto Vallarta los centros fitness comerciales cuentan con la mayor proporción de usuarios (60.22%), seguido de los centros fitness comunitarios (20.16%) y en menor medida los centros de carácter corporativo (7.56%) y sanitario (4.62%). Véase figura 2.

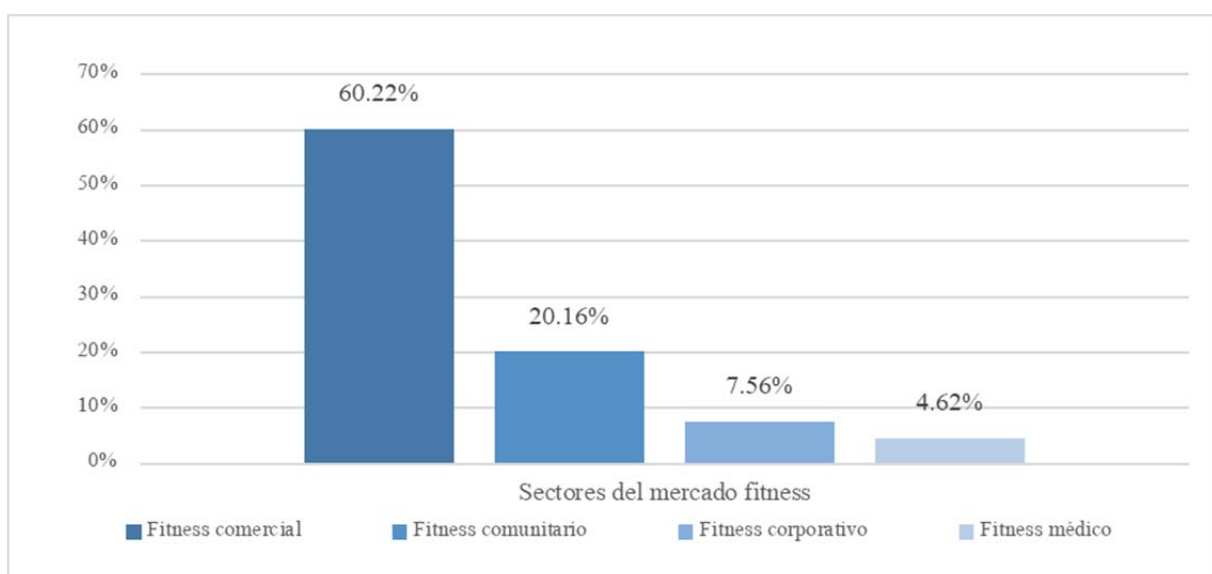


Figura 2. Sectores del mercado fitness en Puerto Vallarta

De acuerdo a las características específicas, los centros fitness se tipifican como centros al aire libre, municipales, privados de bajo costo, privados de costo medio, privados de costo alto, a domicilio, privado con restricción de ingreso y estudio o boutique (Thomson, 2017). Los usuarios de centros fitness de Puerto Vallarta reconocen en mayor medida a la institución donde regularmente asisten como de costo medio (50.42%), seguido de costo bajo (22.68%), al aire libre (7.14%) y en menor medida el resto. Véase figura 3.

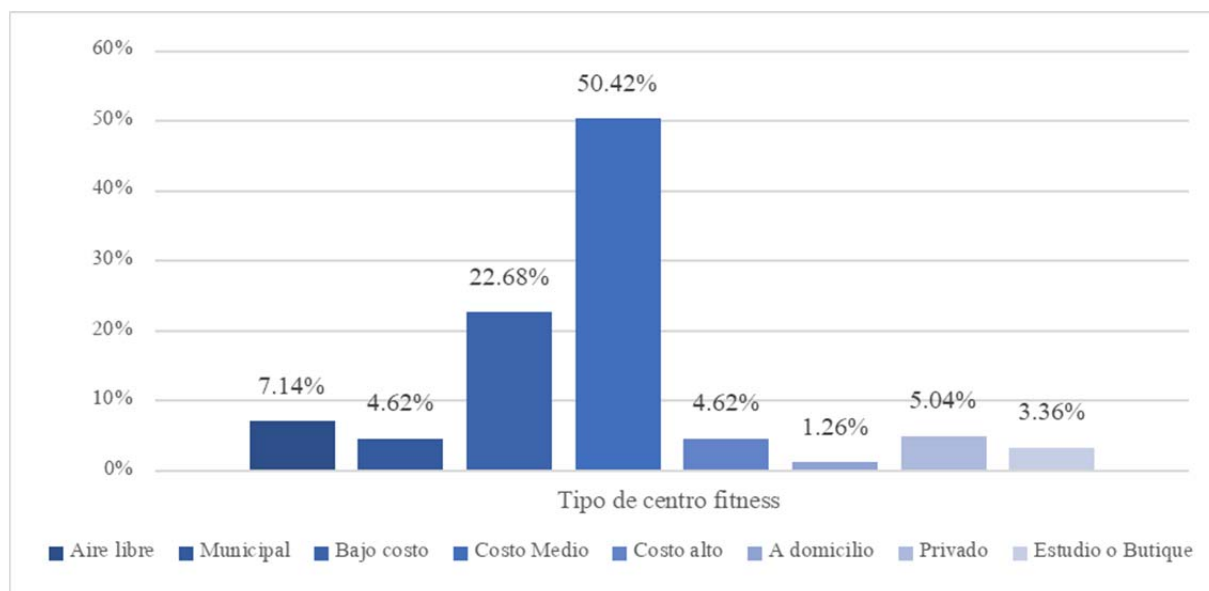


Figura 3. Tipos de centros fitness en Puerto Vallarta

La inversión económica de los usuarios del sector fitness de Puerto Vallarta se clasifica en tres conceptos: el pago al centro de entrenamiento al que asiste, con un promedio de gasto mensual de \$457.00, inversión en la compra de suplementos alimenticios con un promedio de gasto mensual de \$566.00, e inversión por compra de artículos deportivos con un promedio de gasto mensual de \$732.00. Véase tabla 1.

Tabla 1.

Inversión económica mensual de usuarios en servicios, suplementos alimenticios y artículos fitness en Puerto Vallarta.

Conceptos de inversión		Inversión en pesos mexicanos \bar{x}
Válidos	Pago mensual al centro fitness	\$457.88
	Inversión mensual en compra de suplementos alimenticios	\$566.36
	Inversión mensual en compra de artículos fitness	\$732.78

Media de la inversión en pesos mexicanos de los usuarios de centros fitness en tres conceptos, el pago por membresía o mensualidad del centro, inversión en la compra de suplementos alimenticios (vitaminas, minerales, proteínas, energéticos) e inversión en la compra de artículos fitness (ropa, tenis, accesorios).

Tomando en cuenta la inversión mensual total, el número de centros y la media de usuarios, el mercado fitness en Puerto Vallarta puede ascender alrededor de quinientos cuarenta millones de pesos al año (González, 2018).

Actualmente se ha manifestado una diversificación en los grupos poblacionales que demandan programas de ejercicio físico, también se muestran cambios en relación a las motivaciones para realizar actividad físico deportiva, anteriormente la competencia y la aspiración a ganar era el motivo principal, ahora la actividad física para la salud y por objetivos estéticos se muestran como las motivaciones principales, seguido de socialización y convivencia, dejando hasta en un tercer plano a la aspiración de competir y ganar (Moreno, Pavón, Gutiérrez, & Sicilia, 2005). Esta diversificación de los grupos poblacionales y cambios en las motivaciones para la práctica de actividad física repercuten en los gustos y apetencias de los usuarios de los centros fitness.

En Puerto Vallarta la demanda para los próximos años está asociada al ejercicio para combatir la obesidad en niños y adolescentes, contar con profesionales del fitness con formación, cualificados y con experiencia, ejercicio y pérdida de peso, ejercicio para poblaciones con enfermedades cardiometabólicas, así como, programas de salud y ejercicio en el centro de trabajo. El caso de Puerto Vallarta (González, 2018) presenta algunas coincidencias con otros contextos locales como es el caso de los resultados expuestos en la Encuesta Nacional de Tendencias en Fitness en España (Veiga, Valcarce, King-Clavero, & de la Camara, 2019) y con la situación internacional expuesta en Worldwide survey of fitness trends for 2018 (Thomson, 2017). La necesidad de contar con personal formado, cualificado y experimentado se muestra dentro de las primeras cuatro tendencias tanto en Puerto Vallarta, España y en el mundo, por otro lado, la oferta de programas de entrenamiento para la pérdida de peso se presenta en los primeros lugares en Puerto Vallarta y en España. El resto de las principales demandas de actividades en los centros fitness de Puerto Vallarta están centradas en el ejercicio para combatir la obesidad en niños y adolescentes, actividad física y pérdida de peso y el ejercicio para poblaciones con enfermedades cardiometabólicas, esto se asocia de manera directa al contexto en salud pública que actualmente se vive en México con relación al sobrepeso y la prevalencia de enfermedades cardiometabólicas (Instituto Nacional de Salud Pública, 2016).

Otras tendencias crecientes en el fitness se dan a partir de la tecnología y los nuevos espacios de convivencia. Actualmente una gran parte de la población cuenta con acceso a dispositivos electrónicos, la accesibilidad al internet va en el mismo sentido ya sea a través de WIFI gratuito o por contrato con las distintas empresas que ofrecen el servicio (Echeburúa & de Corral, 2010). Estos factores han facilitado la interacción de las personas con las redes sociales virtuales.

El influencer se ha erigido como una versión actualizada del líder de opinión tradicional como una herramienta del marketing, cuyo valor reside en saber combinar sus labores de prescriptor con el cuidado y gestión de su marca personal en el entorno de las redes sociales (Naum, 2018). Actualmente los 10 principales influencers del fitness alcanzan en Instagram 39,482,812 seguidores y en Twitter 2,593,624, en Facebook 52,303,914 likes y en YouTube 4,958,879 suscripciones, no se encontró un registro por país, región o ciudad con relación a estos seguidores, las características de los influencers y sus prescripciones van desde **consejos** o rutinas de yoga, pilates, programas de entrenamiento con métodos propios, asesoría

nutricional, guía de cocina y alimentos, venta de libros, maquillaje, equipamiento deportivo, ropa y accesorios y franquicias de gimnasio (Forbes, 2019).

Las Apps de fitness y salud son las aplicaciones de salud y bienestar para dispositivos móviles, y son una tendencia creciente, esto puede significar que cada vez más personas optarán por eliminar el gimnasio por completo y ponerse en forma cuando y donde les convenga, desde la comodidad de sus dispositivos. Sus servicios van desde programas de entrenamiento, planes de comidas personalizados, búsqueda de centros de entrenamiento en distintos lugares del mundo, cálculo calórico de los alimentos, clases interactivas, información sobre la calidad del sueño y evaluación de la calidad de los alimentos (Bell, 2019).

El alto impacto social de los influencers, en algunos casos pudiera convertirse en un problema, asociado a la falta de formación profesional de los mismos, a la credibilidad y seguimiento que sus seguidores brindan a sus recomendaciones. Por otro lado, con respecto a las Apps se deben tener precauciones, esto debido a la falta de individualización tanto de las sesiones de entrenamiento como de las pautas de alimentación; también hay que considerar la confiabilidad de los métodos, implementos, mediciones y estándares utilizados para la creación de las Apps y los servicios que ofrecen. En todo caso habrá que considerar que el asesoramiento regular para mejorar la dieta o mejorar las rutinas de ejercicio físico deberían estar ligadas a la asistencia con profesionales de la nutrición y con profesionales de la actividad física.

De acuerdo a estudios realizados en Puerto Vallarta (Gómez, González, Pelayo, & González, 2018), más de la mitad de los jóvenes universitarios abandonaron la actividad física por falta de tiempo, preferencia por otras actividades, pereza, desgano, resultados por debajo de las expectativas y el desempeño por debajo de la autovaloración, configurando a éste como el principal problema asociado a la inactividad física. Son los resultados los que de manera más significativa orientan a reflexionar sobre la necesidad de evaluar de manera continua los gustos, apetencias y motivos para la práctica de la actividad física de la población local para incrementar las posibilidades de ofrecer programas y actividades que se encuentren dentro de los gustos de la población, y con ello tratar de disminuir los indicadores de abandono de la actividad física.

2. CONCLUSIÓN.

En el contexto de Puerto Vallarta, los negocios relacionados con el ejercicio físico van en aumento, significándose como relevantes en la economía, creación de empleos, emprendimiento e integración como parte de los servicios para el turismo, la demanda de actividades en los centros fitness para los próximos años, está asociada al ejercicio y salud, así como contar con profesionales con formación, cualificados y con experiencia. Estos resultados presentan coincidencias con otros contextos locales y con la situación internacional en la necesidad de contar con personal formado, cualificado y experimentado, así como, la oferta de programas de ejercicio y salud. Otras tendencias crecientes en el fitness se dan a partir de la tecnología y los nuevos espacios de convivencia, como los influencers y las Apps de fitness y salud, en este sentido se deben tener precauciones debido a la falta de individualización tanto de las sesiones de entrenamiento como de las pautas de alimentación; también se debe poner a consideración la confiabilidad de

los métodos, implementos, mediciones y estándares utilizados para la creación de las Apps y los servicios que ofrecen.

La información que se presenta ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el desarrollo del mercado fitness en el contexto local, su relevancia económica, creación de empleos y posible impacto en la reducción en los gastos sanitarios, puede orientar al sector privado para anticipar la construcción y equipamiento de instalaciones adecuadas y seguras, reflexionar sobre las políticas de contratación de instructores y entrenadores, también puede alentar a los emprendedores a llevar a cabo proyectos innovadores que den respuesta a las necesidades actuales. Las autoridades municipales pueden redefinir sus políticas públicas y programas con respecto a la actividad física, dejar un poco la visión deportivista y tener una visión más diversa en cuanto a la oferta de programas y actividades, las universidades deben actualizar continuamente los perfiles de egreso de los profesionales en cultura física, actualizar sus programas de acuerdo a las tendencias actuales y ofrecer capacitación continua para los egresados.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adams, M. L., Katz, D. L., & Shenson, D. (2016). A healthy lifestyle composite measure: Significance and potential uses. *Preventive Medicine*, Mar; 84: 41-7

Amorós, J., & Poblete Cazenave, C. (2013). Aspiraciones de los emprendedores en Chile y el mundo 2012. GEM Global entrepreneurship monitor, Universidad del Desarrollo, Chile.

Barengo, N., Hu, G., Lakka, T., Pekkarinen, H., Nissinen, A., & Tuomilehto, J. (2004). Low physical activity as a predictor for total and cardiovascular disease mortality in middle-aged men and women in Finland. *European Heart Journal*, 25(24), 2204-2211.

Consejo Nacional de Población. (13 de octubre de 2017). STRATEGOS Revista Digital del Instituto de Información Estadística y Geografía. Obtenido de STRATEGOS Revista Digital del Instituto de Información Estadística y Geografía: <https://iieg.gob.mx/strategos/portfolio/poblacion-en-jalisco-2017/>

Davies, S. C., Winpenny, E., Ball, S., Fowler, T., Rubin, J., & Nolte, E. (2014). For debate: A new wave in public health improvement. *Lancet*, 384(9957), 1889-1895.

Elías, N., & Dunning, E. (1992). Deporte y ocio en el proceso de la civilización. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica S. A. de C. V.

Frank, L., Andresen, M., & Schmid, T. (2004). Obesity relationships with community design, physical activity, and time spent in cars. *American Journal of Preventive Medicine*, 27(2), 87-96.

Frenk, J. (16 de marzo de 2019). Instituto Nacional de Salud Pública. Obtenido de Instituto Nacional de Salud Pública: <https://www.insp.mx/avisos/4515-salud-publica-conceptos-juliofrenk.html>

Gauna, C. (2011). Participación social en los procesos de desarrollo local. Puerto Vallarta: Universidad de Guadalajara.

Gómez Chávez, L. F. (2015). PLAN DE GESTIÓN 2015 -2018 PARA LA LICENCIATURA EN CULTURA FÍSICA Y DEPORTES DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA. Puerto Vallarta: Universidad de Guadalajara.

González González, M. J. (7 de diciembre de 2018). Mercado Fitness de Puerto Vallarta. Puerto Vallarta, Jalisco, México.

Guzmán Mejía, R., & Anaya Corona, M. (2009). Puerto Vallarta: Desde dónde vienes, hacia dónde vas. Tepatlán de Morelos: Universidad de Guadalajara.

INEGI. (16 de marzo de 2019). Cuentame.inegi.org. Obtenido de Cuentame.inegi.org:
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/defunciones.aspx?tema=P>

Instituto Nacional de Salud Pública. (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 (ENSANUT 2016). Ciudad de México: Instituto Nacional de Salud Pública.

Juan, M. (9 de julio de 2015). Obesidad y sobrepeso, tema de seguridad nacional. (J. López Dóriga, Entrevistador)

Landa, M. (2009). Subjetividades y consumos corporales: un análisis de las prácticas del fitness en España y Argentina. Razón y palabra, Número 69, 12-18.

Lee, I., Sesso, H., Oguma, Y., & Paffenbarger, R. (2004). The "weekend warrior" and risk of mortality. American Journal of Epidemiology, 160(7), 636-641.

Lozano, R., Naghavi, M., Foreman, K., Lim, S., Shibuya, K., Aboyans, V., Memish, Z. A. (2012). Global and regional mortality from 235 causes of death for 20 age groups in 1990 and 2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. Lancet, 380(9859), 2095-2128.

Marques, A., Almeida, B., Bordado, J., Cortés Almanzar, P., & Gómez Chávez, F. (2018). Determinantes de la Salud: La importancia de promover estilos de vida activos. Journal of Sport Pedagogy and Research, 4(3), 65-73.

Marques, A., Peralta, M., Rübio Gouveia, E., Gómez Chávez, F., & González Valeiro, M. (2018). Physical activity buffers the negative relationship between multimorbidity, self-rated health and life satisfaction. Journal of Public Health, Vol. 40, No. 3, p. e328–e335

Organización Mundial de la Salud. (24 de mayo de 2018). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de Organización Mundial de la Salud:
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>

Pike, A., Rodríguez-Pose, A., & Tomaney, J. (2011). Desarrollo local y regional. Editorial Valencia Publicaciones, Valencia.

Reverter Masía, J., & Barbany Cairó, J. (2007). Del gimnasio al ocio-salud. Centros fitness, Fitness Center, Fitness & Wellnes, Spa, Balnearios, Centros de Talasoterapia, Curhotel. Apuntes. Educación Física y Deportes, Vol. 4, Núm. 90, 59-68.

Sánchez-Oliver, A. J., García-Fernández, J., Grimaildi-Puyana, M., & Feira, A. (2017). Oportunidades de emprendimiento: Evaluación de las tendencias relacionadas con la actividad física y el deporte. *ACSM Journal of Sports Economics & Management*, , 7(1), 2-13.

Soler-Lanagrán, A.; Castañeda-Vázquez, C. (2017). Estilo de vida sedentario y consecuencias en la salud de los niños. Una revisión sobre el estado de la cuestión. *Journal of Sport and Health Research*. 9(2):187-198.

Thomson, W. R. (2017). Worldwide survey of fitness trends for 2018. *ACSM's Health & Fitness Journal®*, Volume 21, Number 6 10-19.

Zamora Saenz, I. (2018). Prácticas físico-deportivas en México. *Visor Ciudadano* (59). Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República, 1-30.

Fecha de recepción: 31/3/2019
Fecha de aceptación: 23/9/2019



Revista Digital de Educación Física

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

INFORME ESTADÍSTICO Y TÉCNICO-TÁCTICO DE UN EQUIPO DE FÚTBOL PROFESIONAL DE LA PRIMERA DIVISIÓN ALEMANA

Alberto Jesús Fenoll Espejo

Freelance Soccer Scouting (Embajador de Klipdraw – Colaborador en 101tv)
Email: contacto@albertofenoll.com

José Alberto Martínez Sánchez

Coordinador Área de Análisis Sevilla Fútbol Club
Email: jamarsarn90@gmail.com

Juan Francisco Cara Muñoz

Profesor Educación Física en I.E.S. Cuenca Minera, Minas de Riotinto (Huelva)
Email: juanfrancaramunoz@gmail.com
Web: www.futbolbaseparatodos.wordpress.com

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es describir los comportamientos técnico-tácticos más destacados de un equipo de la Bundesliga como es el Eintracht de Frankfurt. Como herramientas fundamentales para dicho análisis técnico-táctico se utilizaron la observación sistemática de todos los partidos del Eintracht de Frankfurt en competición liguera, apoyado del análisis objetivo del Schalke 04 vs E. Frankfurt correspondiente a la jornada 28, de las cuales se presentan las estadísticas oportunas. Para ello, se presenta en conclusiones de cada una de las fases del juego, a saber: faceta ofensiva, faceta defensiva, transiciones (ofensivas y defensivas y ABP (acciones a balón parado). Como conclusiones, se destaca el uso del sistema ofensivo 1-3-4-1-2 como principal herramienta para crear situaciones de finalización y por tanto buscar gol, llevado a cabo con un método directo de juego.

PALABRAS CLAVE:

Fútbol; Análisis; Rendimiento; Observación Sistemática.

INTRODUCCIÓN.

El análisis de la complejidad del rendimiento en fútbol es a día de hoy una asignatura todavía pendiente. La fluctuación de los comportamientos que se dan durante el juego es una realidad difícil de explicar y predecir (Castellanos, J., 2008). Es aquí donde el análisis técnico-táctico tanto de jugadores como de equipos entran en valor. El objetivo de cada una de las acciones para provocar estos comportamientos técnico-tácticos es provocar y explotar un desequilibrio en el esquema táctico contrario, creando así un efecto sorpresa de incertidumbre para anotar gol (Pascual et al. 2019) o generar ocasiones de gol.

En este artículo entraremos a analizar los aspectos técnico-tácticos tanto de jugadores como globales de un equipo, el Eintracht Frankfurt, de un partido de la Bundesliga (Schalke 04 vs E. Frankfurt). Para contextualizar tanto el partido como los jugadores y el equipo que vamos a analizar, se detallan en las siguientes figuras (Figura 1 y 2): sistemas utilizados, once inicial, jugadores suplentes y cambios realizados durante el partido:



Figura 1. Sistemas utilizados.



Figura 2. Alineaciones y cambios.

Para una mejor contextualización del mismo, se detallan a continuación algunas estadísticas globales del partido:

Tabla 1. Estadísticas globales del partido



5. ASPECTOS INDIVIDUALES.

Se trata en este apartado un pormenorizado análisis por puestos específicos de los jugadores anteriormente mencionados en la figura 1. En los mismos, se analizan aspectos tales como: aspectos técnicos-tácticos por puestos específicos (salidas de balón, desplazamientos en corto y en largo, situaciones de duelos ofensivos y defensivos, tomas de decisiones, etc.), zonas de influencia con balón a través de un mapa de calor, perfil anatómico del jugador (talla, peso, pierna dominante), etc.





6. ASPECTOS TÁCTICOS.

En el apartado táctico, nos centramos ya en el equipo a analizar, el Eintracht Frankfurt. Pasaremos a ver cómo actúa el equipo en las diferentes fases del juego tanto a nivel ofensivo como defensivo. Para comenzar presentamos a continuación las disposiciones tácticas en estas dos fases del juego; a saber, ofensiva y defensiva:



Figura 3. Disposición táctica ofensiva del E. Frankfurt.



Figura 4. Disposición táctica defensiva del E. Frankfurt.

A) FASE OFENSIVA: se detallan a continuación las consideraciones más importantes del plano ofensivo:

- Sistema 1-3-4-1-2 y 1-3-4-3. Inicia juego con su 1ª línea. Los centrales realizan envíos largos y profundos aprovechando la altura de los carrileros que ocupan posiciones interiores y exteriores. Mediocentros y delanteros acumulan carril central para hacer superioridad.
- Delanteros hacen buenos desmarques a la espalda de la defensa rival. Mucha movilidad en diferentes zonas del campo. El buen desplazamiento en largo de los centrales hace que los delanteros aprovechen esta situación para generar situaciones de peligro.
- Temporizan en campo propio y buscan filtrar por carril central pases para circular rápido y llegar a zona 3 en pocos toques.
- En zona 3 la primera opción es buscar por carriles exteriores para realizar centros laterales y conectar con los delanteros, tanto envíos por bajo como en alto.
- Inicia juego con su 1ª línea. Los centrales realizan envíos largos y profundos aprovechando la altura de los carrileros, que ocupan posiciones interiores y exteriores. Mediocentros y delanteros acumulan carril central para hacer superioridad. Los delanteros hacen buenos desmarques a la espalda de la defensa rival.



Inicia juego con su 1ª línea. Los centrales realizan envíos largos y profundos aprovechando la altura de los carrileros, que ocupan posiciones interiores y exteriores. Mediocentros y delanteros acumulan carril central para hacer superioridad. Los delanteros hacen buenos desmarques a la espalda de la defensa rival.





B) FASE DEFENSIVA: se detallan a continuación las consideraciones más importantes del plano defensivo:

- Sistema 1-3-5-2 en bloque medio/bajo. Los delanteros no suelen hacer una presión intensa permitiendo salir con relativa facilidad en zona 1 a los rivales. La vocación ofensiva de los carrileros habilita espacios a sus espaldas y suelen realizarles desplazamientos en largo para entrar por carriles exteriores.
- Dominan los centros laterales por la gran altura de sus centrales reduciendo el peligro del rival cuando atacan los espacios por fuera.
- Trapp (POR) mide bien las salidas y anticipa rápido en situaciones de desplazamientos largos y centros laterales.
- Las pérdidas en el centro del campo, los hace vulnerable ante equipos que tengan jugadores rápidos y verticales.
- No defienden bien los centros laterales, siendo un equipo muy vulnerable en esta fase.





C) TRANSICIONES DEFENSA-ATAQUE: se detallan a continuación las consideraciones más importantes del apartado transiciones defensa-ataque:

- Presión intensa, transición rápida y buen posicionamiento de los descolgados que ocupan los espacios en carriles exteriores. La velocidad de los carrileros y la incorporación de la 2ª línea hace que lleguen con bastantes jugadores en zona de finalización. La capacidad de desborde de los hombres de ataque les da ventaja en esta fase del juego.



D) TRANCIONES ATAQUE-DEFENSA: se detallan a continuación las consideraciones más importantes del apartado transiciones ataque-defensa:

- La presencia de tantos hombres en zona 2 y 3, y estar alejados de la portería y con tanta distancia entre las líneas, provoca que no ejecuten un buen repliegue.
- La desorganización defensiva hace que sea un equipo vulnerable, permitiendo espacios libres para que los ataque sobre todo en zonas exteriores. Desconexión de los jugadores ofensivos que quedan descolgados permitiendo progresión sin oposición del rival.



7. ACCIONES A BALÓN PARADO (ABP).

OFENSIVO



A) FALTAS LATERALES:

- Lanzamientos CERRADOS dirigidos hacia hombres de zona de remate hacia 2º palo, zona de punto de penalti y área pequeña. En 2º palo más efectivos.
- Referencias: #20 Hasebe , #19 Abraham, #39 Abraham y #13 Hinteregger, movimientos hacia diferentes zona para arrastrar marcas y atacar con lanzamiento.
- El físico y buen juego aéreo de sus hombres les hace ser peligrosos en estas acciones.



B) FALTAS FRONTALES:

- Lanzadores perfil diestro #15 Willems y #6 J.De Guzmán, perfil izquierdo #10Kostic.
- Golpeos de rosca con potencia por encima de la barrera en falta frontal.



C) CORNERS:

- Alternan lanzamiento en corto con largo, Willems y de Guzmán realizan en su mayoría saques cerrados. Buscan carrera de los hombres en zona de remate hacia punto de penalti y 2º palo, en esta situación es donde más beneficio han obtenido.
- Aprovechan la gran altura y físico de sus referencias para generar situación de peligro.
- En el rechace van intensos. Atención al repliegue defensivo, no es del todo bueno.



Figura 5: Zona de probabilidad de envío de lanzamientos de corners y efectividad de los mismos.

En la imagen podemos observar como la mayor cantidad de lanzamientos se dirigen a la zona de punto de penalti (35% del total), área pequeña (23% del total) y primer palo (29% del total); siendo más efectivos sin embargo aquellos lanzamientos lanzados al segundo palo.

DEFENSIVO

Se desarrollan en este apartado acciones tácticas a balón parado defensivo. Para comenzar, se expone una tabla de fortalezas y debilidades para concretar los puntos fuertes y débiles del equipo analizado.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Altura	Falta de atención en segundas jugadas
Velocidad para salir al contraataque	Pierden referencias de las marcas
Orden en el despliegue en la transición	Blocajes del portero suelen ir al rival, favorecer al rival en área pequeña.

Por último, se destaca el marcaje mixto con el que el equipo rival defiende en todas y cada una de las acciones. Se detallan a continuación:

A) FALTAS LATERALES:



- La altura de sus hombres les hace fuerte en esta fase del juego. Una ventaja considerable pero que por otra parte los hace vulnerable por la falta de atención en 2ª jugada ya sea a través de una peinada o un rechace.
- En movimientos de arrastres al 1º palo los desconecta y no atienden bien 2º palo, generando espacios a atacar para el rival.

B) FALTAS FRONTALES:



- Defienden alejados de portería para evitar así situación de peligro. Fortaleza por ese apartado pero que no les garantiza éxito. Una reacción tardía del portero en la salida (faceta que domina bien) puede complicarles y favorecer en esta situación al rival.

C) CORNERS:



Figura 6. Zona de probabilidad de envío de lanzamientos defensivos en corners y efectividad de los mismos.

En la zona frontal es donde los rivales suelen enviar sus lanzamientos (zona de penalti 27% y zona de área pequeña 36%); siendo los más eficientes aquellos lanzados a la zona de penalti. Se puede observar durante el partido cómo sufren con corners abiertos en las direcciones señaladas. Primer y segundo palo defienden bien.

8. CONCLUSIÓN.

Se pretende señalar en este apartado aquellos datos y estadísticas más relevantes que bien hayan dado y hayan sido sacadas a través del visionado del partido o bien apoyándonos en las estadísticas desarrolladas durante todo el artículo.

En primer lugar, el sistema utilizado más frecuentemente durante la temporada, y por ende en el partido utilizado es el sistema 1-3-4-1-2 y 1-3-4-3. Como jugador a destacar se señala a Luka Lovic; no sólo por su faceta de goleadora, sino por todos los registros que maneja y beneficia a su equipo.

Considerando las fortalezas y debilidades analizadas y las características propias del equipo, podemos concluir que el Eintracht Frankfurt para este partido utilizó un método de juego de ataque directo en transiciones rápidas como primera opción.

En él, predomina la temporización para evitar la pérdida de balón en aquellas primeras oleadas que no hayan sido efectivas; y una presión tras pérdida alta, para aquellos ciclos de ataque que terminen en pérdida.

Como fortalezas, podemos ver a un equipo que ha sido dominador de los duelos aéreos en la Bundesliga, liderando este registro durante la liga y en este partido en concreto. Como dato general que soporta este fundamento tenemos la estadística objetivo de haber recibido tan solo 7 goles a balón parado en 34 partidos de campeonato.

Por otro lado, en cuanto a las debilidades vienen aprovechadas por los rivales con ataques muy verticales y rápidos dada su mala organización defensiva. Los laterales y sus continuas llegadas a zona de finalización, obligan a hacer continuas coberturas a los centrales que no destacan por su velocidad.

Es por todo ello, que el análisis objetivo de los partidos (datos estadísticos propios sacados de los acontecimientos del partido) así como parámetros subjetivos derivados de la observación sistemática de partidos y la experiencia propia del analista, ha resultado ser un método eficaz para predecir y anticiparse al juego del rival, así como para buscar mejoras en tu propio equipo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Castellano, J. (2008). Análisis de las posesiones de balón en fútbol: frecuencia, duración y transición. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 21, 1-19.

Gómez, M. Á., Lago, C., Gómez, M. T., & Furley, P. (2019). Analysis of elite soccer players' performance before and after signing a new contract. *PLoS one*, 14(1), e0211058.

Martín-Barrero, A., & Martínez-Cabrera, F. I. (2019). El modelo de juego en el fútbol. De la concepción teórica al diseño práctico (Game models in soccer. From theoretical conception to practical design). *Retos*, 36(36), 543-551.

Pascual Verdú, N., & Carbonell Martínez, J. A. (2018). Analysis of technical and tactical principles in women's soccer.

Fecha de recepción: 29/7/2019
Fecha de aceptación; 2/10/2019



Revista Digital de Educación Física

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

PERCEPCIÓN DEL FEEDBACK CORRECTIVO POR LOS FUTBOLISTAS UNIVERSITARIOS

Hernán Fernando Valdez-Goycolea

Maestro, Universidad Autónoma de Occidente, Hermosillo, Sonora. México
Email: hernan_valdezg@hotmail.com

José Tristán Rodríguez

Investigador, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León. México
Email: jose.tristanr@uanl.mx

Rubén Ramírez Nava

Maestro, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León. México
Email: rubenramireznavahotmail.com

Argenis Peniel Vergara-Torres

Estudiante, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León. México
Email: ap-vt@hotmail.com

Jeanette López-Walle

Investigadora, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León. México
Email: jeanette.lopezwl@uanl.edu.mx

RESUMEN

La forma en que se perciba el feedback correctiva por los atletas es trascendental, dicha percepción puede provocar diferentes estados motivacionales y resultados diversos en el comportamiento de los atletas (Hein y Koka, 2007). El objetivo principal fue estudiar las interrelaciones entre la cantidad de feedback correctivo (CFC) con la percepción legítima (PL), oportunidad para aprender (OPA) y percepción ilegítima (PI) en el contexto del fútbol soccer universitario. Participaron 324 futbolistas, (59,3% hombres y 40,7% mujeres) con edades comprendidas entre los 17 y los 27 años de edad ($M = 19,91$, $DT = 6.5$). Resultados, la CFC se relaciona de forma positiva con la PL y OPA. Mientras que la CFC se relaciona de forma negativa con la PI. Se concluye que es trascendental que los entrenadores verifiquen que la CFC que otorgan sea percibido como legitimo o aceptado por sus atletas.

PALABRAS CLAVE:

Percepción legítima; Percepción ilegítima; Oportunidad para aprender; Fútbol soccer; Universitarios

INTRODUCCIÓN.

En el contexto de las relaciones entrenador-atleta, el feedback es necesario (Hein y Koka, 2007) e importante. El entrenador juega un papel trascendental al facilitar el aprendizaje de los jugadores, al observar su progreso y al proporcionarles el feedback adecuado, el cual debería conducir a mejorar el rendimiento motor y el aprendizaje cognitivo (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, y Coggerino, 2007), de ahí que a los entrenadores se les ha enseñado que el feedback es una técnica muy importante para ayudar a aprender las habilidades motoras (Graham, 2008), al señalar los aciertos y errores en el desarrollo de dichas habilidades (Magill, 1993). La literatura en general se ha referido a dos tipos de feedback: feedback positivo y negativo, respectivamente (Latting, 1992; Deci, Koestner, y Ryan, 1999; Weinberg y Gould, 2011). Sin embargo, Mouratidis et al. (2010) distinguen el feedback correctivo del feedback negativo (o fracaso). Señalan que el feedback negativo se centra en el resultado final y, en particular, en el caso del error de un atleta para alcanzar un cierto resultado. Mientras que el feedback correctivo se centra más en el proceso, es decir, sobre los aspectos del rendimiento que requieren ser modificados y sobre sus conductas o desempeños durante las competencias y/o los logros. También definen el feedback correctivo o estructura durante la tarea (Haerens et al., 2013) como la información que el entrenador le proporciona o trasmite a sus jugadores con la finalidad de que mejoren sus resultados o rendimiento, es decir, la retroalimentación que los entrenadores comunican a sus jugadores tras los malos resultados o errores.

La forma en que se perciba el feedback correctiva por los atletas (Mouratidis, Lens, y Vansteenkiste, 2010; Ríos, 2015) es trascendental. Es decir, el grado de aceptación o la legitimidad percibida de los comentarios proporcionados en el feedback correctivo (Mouratidis et al., 2010), porque no todas las personas perciben de la misma manera una situación; dicha percepción puede provocar diferentes estados motivacionales y resultados diversos en el comportamiento de los atletas en el contexto deportivo (Hein y Koka, 2007). Los atletas que perciben el feedback correctivo proporcionada por el entrenador como legítimo, están más dispuestos a trabajar voluntariamente en sus errores en lugar de sentirse obligado para hacerlo (Mouratidis et al., 2010; Ríos, 2015). Además, consideran el feedback correctivo del entrenador como una oportunidad para aprender y mejorar (Ríos, 2015). Por otra parte, cuando perciben el feedback como ilegítimo o no lo aceptan, los atletas pueden sentir que no es justo pero que no tienen otra opción más que hacerlo.

En un estudio realizado por Mouratidis et al. (2010) concluyen que los entrenadores necesitan saber que es necesario proporcionar una justificación al momento de otorgar un feedback correctivo sobre los puntos débiles sugeridos con estrategias efectivas que evitará que sus atletas se desanimen con la información del feedback correctivo proporcionada. Además, que la aceptación del feedback correctivo es percibido legítimo cuando se establecen objetivos alcanzables como, por ejemplo: enfocarse en la mejora o aprendizaje y no en las comparaciones sociales, y atribuir el desempeño deficiente a la falta de esfuerzo o uso de la estrategia y no a las habilidades del atleta. Por otra parte, Carpentier y Mageau (2013) señalan que el feedback correctivo debe ser acompañado de opciones de soluciones, basadas en objetivos claros y alcanzables para los jugadores, de evitar declaraciones relativas a las personas, y acompañado de consejos. En otro estudio, Ríos (2015) indican que es relevante la participación del entrenador en el contexto deportivo, al ser él quien promueve las condiciones de autonomía o de control al

transmitir la información a los atletas, generando así las condiciones que promueven la percepción de legitimidad del feedback correctivo en los jugadores. Por su parte, Tristán, Barbosa-Luna, González-Gallegos, Tomás, y López-Walle (2017), concluyen que es muy importante el estilo interpersonal de comunicación por parte del entrenador para que los jugadores puedan percibir el feedback correctivo como legítimo y puedan entender y valorar el feedback correctivo.

El objetivo principal de esta investigación fue estudiar las interrelaciones entre la cantidad de feedback correctivo (CFC) con la percepción legítima (PL), oportunidad para aprender (OPA) y percepción ilegítima (PI) en el contexto del fútbol soccer universitario. Nos planteamos las siguientes hipótesis: 1) La cantidad de feedback correctivo se relaciona de forma positiva con la percepción legítima y oportunidad para aprender. Por el contrario, 2) La cantidad de feedback correctivo se relaciona de forma negativa con la percepción ilegítima.

1. METODOLOGÍA.

1.1 PARTICIPANTES:

El presente estudio es de tipo descriptivo y transversal ya que describe los conocimientos y prácticas del fenómeno en estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Participaron un total de 324 futbolistas, (59,3% hombres y 40,7% mujeres) con edades comprendidas entre los 17 y los 27 años de edad ($M = 19,91$, $DT = 6.5$). Los futbolistas pertenecían a las distintas facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, entrenaban 4 días a la semana ($DT = .54$), con sesiones de entrenamiento de casi 3 horas de duración ($DT = .48$).

1.2 INSTRUMENTOS:

Para medir la percepción de la cantidad de feedback correctivo (CFC) generado por el entrenador, así como la Percepción de su legitimidad (PL), Percepción ilegítima (PI) y Oportunidad para Aprender (OPA) se emplearon cuatro de las nueve subescalas de la Escala de Feedback Correctivo (Corrective Feedback Scale, CFS, Mouratidis et al., 2010), en su versión contextualizada al español hablado en México (Tristán, López-Walle, Castillo, Tomás, y Balaguer, 2012). Las cuatro subescalas empleadas están conformadas cada una por 4 ítems. En cada uno de los ítems los futbolistas responden a la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto es esto cierto en el caso de su entrenador(a)? Un ejemplo de ítem de CFC sería "Mi entrenador(a) me señala mis defectos", un ejemplo de ítem PL sería "Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejora". Un ejemplo de ítem de PI sería "Mi entrenador(a) me señala mis defectos. "Si mi entrenador(a) me confronta con mis errores, yo lo siento como un fracaso". Un ejemplo de ítem de OPA sería "Si mi entrenador me dice claramente lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar". Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos con un rango que oscila desde completamente en desacuerdo (1) a completamente de acuerdo (5). Se ha demostrado consistencia interna de ambas escalas en estudios previos (Mouratidis et al., 2010; Ríos, 2015; Tristán et al., 2012).

1.3 PROCEDIMIENTO:

Se solicitó autorización a la Dirección de Deportes de la Universidad, así como a los diferentes coordinadores y responsables del fútbol de cada facultad. Mediante entrevista personal con cada uno de los entrenadores de los equipos se les informaron los objetivos de la investigación y la importancia de su colaboración. La recopilación de datos se realizó en cada una de las instalaciones donde entrenaban los equipos, en aulas facilitadas a tal efecto por las facultades. Antes de la administración de los cuestionarios los jugadores recibieron las instrucciones correspondientes y se les indicó que si requerían ayuda la solicitaran, para lo cual al menos un investigador estuvo presente en el aula. La participación de los jugadores de los equipos de la muestra de estudio fue voluntaria, asegurando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos, solicitando a los responsables de los equipos (entrenadores y cuerpo técnico) que no estuvieran presentes en la administración de los instrumentos.

1.4 ANÁLISIS DE DATOS:

Los datos recabados fueron analizados a través de software SPSS versión 24. Se realizaron análisis descriptivos (media y desviación estándar) a cada una de las subescalas utilizadas, así como análisis de consistencia interna para verificar la fiabilidad de los instrumentos mediante el alpha de Cronbach. Por último, se realizó la prueba de correlación de Pearson para verificar el grado de asociación entre las variables analizadas.

2. RESULTADOS.

2.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO, FIABILIDAD Y CORRELACIONES

En la Tabla 1 se muestran los valores de las variables estudiadas a partir de los diversos instrumentos. Entre las escalas que se utilizaron, la que más puntúa es la percepción legítima.

Tabla 1.
Análisis descriptivo de las variables estudiadas

Variable	M	DT
Cantidad de feedback correctivo	3.83	.984
Percepción legítima	4.16	.802
Percepción ilegítima	2.20	1.37
Oportunidad para aprender	4.34	.779

En la Tabla 2 se presentan los descriptivos de cada uno de los ítems que miden la cantidad de feedback correctivo, los futbolistas perciben que sus entrenadores les señalan sus defectos en mayor medida ($M=4.14$) y el ítem con la media más baja fue cuando el entrenador lo confronta con sus fallos ($M=3.54$).

Tabla 2.*Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de cantidad del feedback correctivo.*

Variable		
Mi entrenador(a) me señala mis defectos	.14	837
Mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles	.79	917
Mi entrenador(a) me confronta con mis fallos	.54	961
Mi entrenador(a) me dice claramente qué estoy haciendo mal	.87	868
Cantidad de feedback correctivo	.83	.89

Nota: Rango 1 – 5.

En la Tabla 3 se presentan los descriptivos de cada uno de los ítems que miden la percepción legítima, la media más alta fue cuando los futbolistas perciben que sus entrenadores les informa lo que hacen mal y no les quita el sueño ($M=4.23$) y el ítem con la media más baja fue cuando el entrenador les señala sus puntos débiles y saben aceptarlo ($M=3.26$).

Tabla 3.*Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de percepción legítima.*

Variable		T
Creo que si mi entrenador señala mis defectos, es porque tiene motivos para ellos	.11	829
Si mi entrenador(a) me informa de mis puntos débiles, sé aceptarlo / no es algo que me quite el sueño	.26	751
Si mi entrenador(a) me confronta con mis fallos, lo considero esto como una oportunidad para aprender y mejora	.07	841
El hecho de que mi entrenador(a) me diga qué es lo que estoy haciendo mal no me quita el sueño	.23	751
Percepción legítima	.16	802

Nota: Rango 1 – 5.

En la Tabla 4 se presentan los descriptivos de cada uno de los ítems que miden la percepción ilegítima, la media más alta fue cuando los futbolistas perciben que sus entrenadores les informa de sus puntos débiles y eso lo toman como un fracaso personal ($M=2.30$) y el ítem con la media más baja fue cuando el entrenador les señala cuando lo hacen mal y se sienten ofendidos ($M=2.14$).

Tabla 4.*Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de percepción ilegítima.*

Variable		T
Si mi entrenador(a) me señala mis defectos yo me siento personalmente ofendido.	2.20	1.37
Si mi entrenador(a) me hace consciente de mis puntos débiles, yo lo experimento como fracaso personal.	2.30	1.37
Si mi entrenador(a) me confronta con mis errores, yo lo siento como un fracaso.	2.16	1.34

Si mi entrenador me dice claramente lo que estoy haciendo mal, yo me siento ofendido.	2.14	1.40
Percepción ilegítima	2.20	1.37

Nota: Rango 1 – 5.

En la Tabla 5 se presentan los descriptivos de cada uno de los ítems que miden la oportunidad para aprender, la media más alta fue cuando los futbolistas perciben que sus entrenadores les informa de sus puntos errores y pueden tomarlo para aprender algo de ello (M=4.41) y el ítem con la media más baja fue cuando el entrenador los confronta con sus errores y lo experimentan como una oportunidad para aprender (M=4.21).

Tabla 5.
Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de oportunidad para aprender.

Variable	T	
Si mi entrenador(a) me señala mis errores yo puedo aprender algo de esto.	.41	767
Si mi entrenador(a) me hace consciente de mis puntos débiles, yo puedo aprender algo de esto.	.36	740
Si mi entrenador(a) me confronta con mis errores, yo experimento esto como una oportunidad para aprender.	.21	858
Si mi entrenador me dice claramente lo que estoy haciendo mal, yo considero esto como una oportunidad para mejorar.	.39	761
Oportunidad para aprender	.34	.779

Nota: Rango 1 – 5.

2.2 ANÁLISIS FIABILIDAD

Todos los valores alpha indican una buena consistencia interna, según Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham (2006), cuando las escalas están conformadas por pocos ítems, el valor mínimo aceptable del alfa de Cronbach debe ser un valor superior a .60.

Tabla 6.
Análisis de fiabilidad

Variable	Alfa de Cronbach
Cantidad de feedback correctivo	.77
Percepción legítima	.72
Percepción ilegítima	.88
Oportunidad para aprender	.82

2.3 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES

Todas las variables correlacionan de forma significativa entre ellas (positiva o negativamente). La cantidad de feedback correctivo (CFC) se relaciona de forma positiva con la percepción legítima (PL), y oportunidad para aprender (OPA). Mientras que la cantidad de feedback correctivo (CFC) se relaciona de forma

negativa con la percepción ilegítima (PI). La relación más fuerte se da entre la percepción legítima y oportunidad para aprender.

Variable	1	2	3
Cantidad de feedback correctivo	-	-	-
Percepción legítima	.596**	-	-
Percepción ilegítima	-.018	-.301**	-
Oportunidad para aprender	.495**	.813**	-.437**

* $p < ,01$

3. DISCUSIONES.

En el presente estudio nos planteamos como objetivo estudiar las interrelaciones entre la cantidad de feedback correctivo (CFC) con la percepción legítima (PL), oportunidad para aprender (OPA) y percepción ilegítima (PI) en el contexto del fútbol soccer universitario. Los resultados de los coeficientes de fiabilidad de todas las escalas fueron satisfactorios (entre 0.72 y 0.88). Nuestros resultados están en línea con estudios anteriores (Mouratidis et al., 2010; Ríos, 2015) y por los criterios señalados por Peterson (1994). Estos hallazgos nos permiten señalar que las escalas utilizadas en este estudio son válidas y fiables. Por otra parte, los resultados confirman la primera asociación esperada (Hipótesis 1) la cantidad de feedback correctivo se relaciona de forma positiva con la percepción legítima y oportunidad para aprender. Nuestros resultados fueron consistentes con investigaciones anteriores y respaldaron nuestras hipótesis (Mouratidis et al., 2010; Ríos, 2015). Estos resultados sugieren que cuando los entrenadores otorguen un feedback correctivo es necesario proporcionar una justificación al momento de otorgar un feedback correctivo (Mouratidis et al., 2010), establecer objetivos claros y alcanzables para los jugadores (Carpentier y Mageau, 2013), ofrecer opciones de soluciones, evitar declaraciones relativas a las personas, y acompañado de consejos, evitar declaraciones relativas a las personas, y acompañado de consejos (Carpentier y Mageau, 2013) para que los jugadores puedan percibir el feedback correctivo como legítimo, puedan entender, valorar el feedback correctivo y verlo como una oportunidad para aprender.

Por otra parte, los hallazgos de nuestro estudio confirman la hipótesis 2) La cantidad de feedback correctivo se relaciona de forma negativa con la percepción ilegítima y están en línea con investigaciones anteriores (Mouratidis et al., 2010). Los resultados nos indican que los entrenadores no tienen que hacer sentir a los jugadores que se les están imponiendo las correcciones para que no se sientan obligados a hacerlo y ofendidos personalmente por las declaraciones correctivas. Es decir, no aceptan el feedback correctivo, y los atletas sentirán que no es justo pero que no tienen otra opción más que hacerlo.

4. CONCLUSIONES.

La cantidad de feedback correctivo se relaciona de forma positiva con la percepción legítima y oportunidad para aprender. Mientras que la cantidad de feedback correctivo se relaciona de forma negativa con la percepción ilegítima. Los atletas que perciben el feedback correctivo proporcionada por el entrenador

como legítimo, están más dispuestos a trabajar voluntariamente en sus errores en lugar de sentirse obligado para hacerlo y consideran el feedback correctivo del entrenador como una oportunidad para aprender y mejorar. Por el contrario, cuando el atleta percibe el feedback como ilegítimo, no lo aceptan y se desaniman con la información del feedback correctivo proporcionada.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Carpentier, J., & Mageau, G. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supported feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 423-435.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher (3a. ed.)*. Champaign, IL.: Human Kinetics.

Haerens, L., Aelterman, N., van den Berghe, L., de Meyer, J., Soemens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' needsupportive interactions in classroom setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 3-17.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (Vol. 6)*. N. Y.: Pearson Prentice Hall Upper Saddle River.

Hein, V., & Koka, A., (2007). *Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity*. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 127-140). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. (6a. ed.)*. México D. F., México: McGRAW-HILL.

Latting, J. K. (1992). Giving corrective feedback: a decisional analysis. *Social Work*, 37, 424-430, Retrieved from <http://falk.syr.edu/SocialWork/documents/GivingCorrectionalFeedback.pdf>.

Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.

Mouratidis, A., Lens, W. &, Vansteenkiste, M. (2010). How You Provide Corrective Feedback Makes a Difference: The Motivating Role of Communicating in an Autonomy-Supporting Way. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 32, 619-637.

Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A. J., & Cogerino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25, 915-926.

Peterson, R. A. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21, 381-391.

Ríos, R. M. (2015). *Feedback, percepción legítima, necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva en futbolistas de soccer de la UANL [tesis doctoral]*. San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Tristán, J., Barbosa-Luna, A., González-Gallegos, A., Tomás, I., & López-Walle, J. (2017). Communicating the corrective feedback as legitimate, basic psychological needs and well-being of soccer players: A longitudinal analysis. *Symposia Presentations NASPSA*.

Tristán, J., López--Walle, J., Castillo, I., Tomas, I., & Balaguer, I. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de feedback correctivo en deportistas universitarios mexicanos. *VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, 358-358. ISBN: 978-84-15768-31-9

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foudations of sport and exercise psychology. (5th ed)*. Champaign. IL, US: Human Kinetics.

Fecha de recepción: 23/7/2019
Fecha de aceptación: 10/10/2019



Revista Digital de Educación Física

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

SITUACIÓN DE LOS ESTÁNDARES ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA COMO DISPOSITIVO DE CONTROL.

Jacqueline Páez-Herrera

Profesora Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Email: jacqueline.paez@pucv.cl

Juan Hurtado-Almonacid

Profesora Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Email: juan.hurtado@pucv.cl

RESUMEN

La política de reformas basadas en estándares implica procesos de verificación y certificación, traducidos en evaluaciones diagnósticas al inicio y al finalizar la formación inicial docente. Situación compleja, ya que los procesos de enseñanza – aprendizaje, vividos al interior del aula, pierden el horizonte y el foco, pasando principalmente a una preocupación constante por obtener buenos resultados en los procesos de evaluación implementados en el país. En el caso de la Formación Inicial Docente (FID) se refleja en que las evaluaciones de diagnóstico implementadas al inicio y al finalizar la formación; deben estar alineadas con lo demandado en los estándares. A partir de lo anterior, el propósito de este trabajo es analizar, críticamente los estándares pedagógicos y disciplinares para Educación Física como dispositivo de control. En términos de análisis, se recurre a artículos publicados en revistas científicas y la revisión de la normativa vigente en Educación Superior y la Formación Inicial Docente en Educación Física. Se concluye que los estándares de pedagógicos y disciplinares para la formación de profesores de Educación Física, son quizás el dispositivo de control con mayor alcance en el ámbito educativo. La de los estándares determina no sólo el actuar de los futuros profesores, sino que influye en la autorregulación de los procesos de enseñanza, el currículum de las carreras formadoras, el actuar de los formadores de profesores, y finalmente en aquellos estudiantes del sistema escolar.

PALABRAS CLAVE: Estándares Pedagógicos y Disciplinares; Dispositivos de Control; Política Educativa; Educación y Educación Física.

INTRODUCCIÓN.

Asegurar el derecho, la calidad y equidad en Educación, ha sido el principal foco de atención y acción de las políticas educativas en Chile en los últimos 15 años. Del mismo modo, la implementación de la medición y verificación constante de los resultados académicos, y la vinculación con estándares, han sido el énfasis de las reformas en materias educativas. En este contexto, las Reformas Basadas en Estándares [RBE] son entendidas como una tendencia en políticas públicas en nuestro país, las cuales están centradas en la medición de los resultados de la población (Cassasus, 2010). Por otro lado, Ferrer (2006) señala que la estandarización surge para responder a la necesidad de poder definir con claridad las metas de aprendizaje que todos los estudiantes de un sistema educativo deben alcanzar, esto independiente de las condiciones contextuales que pueden influir en su desarrollo, por ejemplo, el nivel socio económico de los estudiantes.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) plantea que los estándares constituyen el norte de los procesos educativos, al indicar lo que es valorado como una buena práctica pedagógica, así mismo indican que pueden llegar a ser comprendidos como las herramientas necesarias para tomar decisiones profesionales y establecer la distancia que posee un sujeto entre su propio desempeño y el modelo esperado, es decir el estándar. En definitiva, tal y como indican Oliva y Gascon, (2011) queda en evidencia que la raíz de los estándares es la medición.

En Chile, las principales reformas basadas en estándares han sido la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) del año 2003, documento que según el Ministerio de Educación de Chile (2003) es el itinerario que puede guiar a los profesores en su actuar dentro del aula para ser más efectivos. Por otro lado la ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, establece un sistema integral, que va desde la formación inicial hasta la carrera profesional docente consolidada, caracterizada por una serie de disposiciones que someten a los profesionales de la educación a evaluaciones constantes que a la larga determinan una serie de premios o castigos (remuneraciones, apoyo formativo, promoción en el desarrollo profesional, entre otros), coherentes con los resultados obtenidos en las evaluaciones a las cuales se someten.

Sumado a lo anterior, la ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad, estipula que las carreras de pedagogía deben, por obligatoriedad, acreditar la calidad de sus procesos formativos en función de sus propósitos institucionales, en este sentido se asegura que todas las carreras que forman profesores y profesoras puedan responder a una serie de criterios e indicadores que a la postre determinarán la calidad que se entrega en las Instituciones de Educación Superior. Esto sin duda alguna, constituye otro proceso de estandarización en el ámbito educativo.

En suma, es en este marco normativo, donde se concreta la instalación de una serie de dispositivos de control (acreditación de las carreras de pedagogía, sus regulaciones para el ingreso, el sistema de evaluaciones diagnósticas y los estándares pedagógicos y disciplinarios para este tipo de carreras), que en la realidad nacional constituyen los pilares que fortalecerán la formación inicial docente, y en definitiva la calidad de la educación. Esto se confirma con la aseveración que plantea MINEDUC, (2011), el cual indica que "(...) de la calidad del profesor depende en buena medida la calidad del sistema educativo en su totalidad." (p.5)

Sin duda alguna esta afirmación, es al menos preocupante, ya que en primer lugar se asigna una alta responsabilidad a los/as profesores/as en cuanto al impacto que tienen sobre la calidad del sistema educativo en su conjunto, y en segundo lugar es inquietante como todos los dispositivos de control en el ámbito educativo, ejercen presión en un solo actor del proceso educativo, es decir el profesor.

A partir de lo anterior, el trabajo pretende analizar, críticamente los estándares pedagógicos y disciplinares para Educación Física como dispositivo de control. Centrándose en los Estándares Orientadores Pedagógicos existentes para esta disciplina como dispositivo de control; cómo estos ejercen presión en la definición de los enfoques curriculares que declara una carrera de Pedagogía en Educación Física acreditada por siete años y, en definitiva, como estos estándares controlan la formación inicial docente de los profesores de la especialidad.

Para dar cuerpo a este documento, se recurre a la investigación documental, se ha consultado una serie de artículos científicos y fuentes normativa (fuentes secundarias de información), que entregan una serie de significados para el concepto “estándar”, del mismo modo se han utilizado informaciones y experiencias internacionales con respecto a los significados de una política pública basada en estándares; finalmente se han consultado documentos normativos que regulan, en el contexto nacional la implementación de este dispositivo de control.

En primera instancia se hace alusión a la definición del concepto estándar en Educación. Posteriormente, se abordará la concepción de los estándares orientadores pedagógicos como dispositivo de control, principalmente desde las visiones de Foucault y Agamben. Para finalmente indicar la naturaleza de los estándares para Educación Física en Chile.

Finalmente se concluye con consideraciones finales respecto de las temáticas abordadas y las futuras investigaciones que se pueden proyectar a partir de este trabajo.

2. DESARROLLO

2.1 CLARIFICACIÓN DE LOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS, DEFINICIONES Y SIGNIFICADOS.

Las reformas educacionales basadas en estándares han sido catalogadas como una pieza clave en la regulación de la calidad de los sistemas educativos (Sotomayor y Gysling, 2011). En consonancia con ello, en nuestro país se asocia el concepto de calidad con el de estándar, incluso actualmente el foco de la calidad de la educación está en el fortalecimiento de la Formación Inicial de profesores y profesoras; el cual se sustenta en diferentes dispositivos de estandarización, tales como: acreditación de carreras, evaluaciones de desempeño, regulación en condiciones de ingreso, evaluaciones diagnósticas al inicio y al término de la formación profesional docente y la declaración de los estándares pedagógicos orientadores y disciplinares; los que en su conjunto contribuirían a alcanzar niveles elevados de calidad en educación.

No obstante, a lo anterior, el concepto de estándar es sumamente amplio. En el ámbito de la educación posee múltiples aseveraciones, incluso tiende a confundirse la idea de las Reformas Basadas en Estándares (RBE) con el concepto de “Estándar”. Ante esto, Cassaus, (2010) señala que las reformas basadas en estándares consisten en un enfoque en el cual la política pública se centra en la medición de los resultados de la población, incluso señala que las reformas basadas en este enfoque apuntan a la modificación de la conducta humana. Por otra parte, Sotomayor y Gysling (2011) indican que: “Una política basada en estándares es una agenda explícita de acciones concertadas para lograr mejoramientos significativos en la calidad educativa” (p.94).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura [UNESCO] (2014) indica que el concepto estándar está vinculado con aquello que se debe saber y poder hacer, en definitiva, hacen alusión a los desempeños requeridos para alcanzar un determinado nivel de calidad. Por su parte Ferrer (2006) indica que el concepto estándar está íntimamente ligado al mundo industrial, pues trata de unificar las características de un objeto determinado a un modelo específico, para su producción masiva.

A partir de lo anterior, queda en evidencia que las reformas basadas en estándares constituyen un conjunto de acciones conformados por dispositivos que regulan el sistema educativo, en tanto los estándares constituyen aquellos dispositivos que buscan establecer una medida de desempeño o conocimientos que, en el contexto educativo, los profesores y profesoras deben poseer para ser catalogados como efectivos.

En este sentido, para UNESCO, (2014) el concepto estándar posee una doble perspectiva:

“representa el norte, al definir lo que se valora como una buena práctica y también pueden ser utilizados como herramientas para tomar decisiones profesionales e indicar que tan lejos está un sujeto de alcanzar el mínimo necesario para ser considerado competente” (p.55).

Lo interesante de esta definición, es que el énfasis de la conceptualización se enfoca en el desempeño del profesor y su evaluación; por otro lado, destaca la necesidad de categorizar el ejercicio docente; clasificando en competentes a quienes han logrado lo que el estándar declara como bueno y en incompetentes a aquellos sujetos, que a juicio de quienes evalúan, no realizan la función docente de acorde al modelo establecido. Otro elemento que destaca UNESCO (2014) es que los estándares en definitiva, reflejan lo que es considerado como una buena práctica docente, delimitando las áreas de dominio de profesores y profesoras; pues indica que los estándares señalan el conocimiento conceptual que debe tener el docente sobre su disciplina, así como también hacen referencia a los conocimientos, que deben tener los profesores sobre el currículum, métodos de planificación y evaluación del aprendizaje, los marcos regulatorios de la profesión docente, entre otros. Estos dispositivos, incluyen además descripciones de sus capacidades docentes para interactuar con los estudiantes y generar un clima apropiado para el aprendizaje. En definitiva, esta concepción del estándar se enfoca principalmente en el conjunto del proceso didáctico, que involucra dominar la labor docente, desde el diseño hasta la fase de interacción con los estudiantes.

En tanto, Ravicht, (1996) es aún más explícita a la hora de referirse al estándar y su vinculación con la medición y evaluación, indicando que este dispositivo:

“ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición” (p.3).

Es este significado, el que genera mayor controversia con respecto a los estándares, pues mientras el discurso hegemónico plantea que mientras más cerca del estándar se encuentre un individuo, su actuar estará asociado a calidad; no obstante, a lo anterior esta vinculación directa con la medición y evaluación, más allá de generar motivación, provoca que las personas deseen obtener un premio o evitar castigo, por sobre la adquisición de aprendizajes (Cassasus, 2010).

Si bien hasta ahora se ha enfatizado en las características y significados de los estándares, cabe señalar que a nivel internacional se encuentran dos posiciones con respecto a su organización. Darling – Hammond y Brandsford, (2005) proponen que los estándares deben enfocarse en los conocimientos que debe tener el profesor para ser efectivo, las habilidades que debe ser capaz de demostrar y el compromiso profesional que deben poseer los profesores para ayudar a sus estudiantes y a la comunidad.

En tanto Danielson (1996, citado por UNESCO, 2014) propone cuatro dominios centrados en la observación del desempeño docente, los cuales hacen énfasis en la preparación de la enseñanza, creación de un ambiente adecuado para la enseñanza, desarrollo de la enseñanza y las responsabilidades profesionales. El organismo, señala incluso que este último modelo ha influido enormemente en Estados Unidos y en Chile.

En el caso chileno, los estándares orientadores pedagógicos y disciplinares, han permeado incluso la formación inicial docente y han establecido a la vez los parámetros que indican los desempeños que son catalogados como buenas prácticas, no importando el contexto y las condiciones laborales de los profesores. En este sentido, los estándares son un verdadero reflejo de homogeneización y por ende del control externo que las elites políticas, empresariales y tecno-burocráticas pretenden impulsar (Cassasus, 2010).

En definitiva, los estándares son dispositivos de control donde un Estado evaluador adquiere servicios públicos, no obstante, no es proveedor directo de educación y sin embargo establece los parámetros, financia las políticas públicas y exige responsabilidades a quienes implementan la política (Sotomayor y Gysling, 2011). Finalmente, el Estado para ejercer su rol y regular el sistema educativo, evalúa el desempeño de las instituciones, de los estudiantes y profesores; esperando influir en la calidad de la educación.

2.2 CAPÍTULO II: LOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS COMO DISPOSITIVOS DE CONTROL.

Agamben (2011) señala que un dispositivo de control constituye un conjunto heterogéneo, sea discursivo o no; en el cual discursos, instituciones, leyes, medidas políticas, entre otros; se entrelazan formando una red, que en definitiva reflejan

relaciones de poder y saber. En tanto, indica además que la finalidad de los dispositivos de control es gestionar, gobernar, controlar y orientar las conductas, pensamientos de los hombres; en esta línea queda en evidencia que los Estándares Pedagógicos, como normativa vigente que regula la formación inicial de profesores, constituye efectivamente un dispositivo de control.

Lo anterior se argumenta, a partir de la política nacional docente la cual señala que los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios constituyen las pautas mediante las cuales el Ministerio de Educación explicita las habilidades, conocimientos y disposiciones que deben alcanzar un profesor o profesora al cabo de su formación; así mismo señala explícitamente que las Universidades las deben incorporar durante el proceso de formación de los profesores en formación. Del mismo modo, en la línea de lo que propone Agamben; estos estándares se entrelazan con otros dispositivos, las Bases Curriculares, planes y programas por asignaturas y Marco para la Buena Enseñanza; constituyendo en definitiva una red de elementos que orientan los procesos educativos en diferentes niveles de enseñanza. Según Agamben (2011) un “dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (p.257)

La implementación de los estándares, como dispositivo de control no sólo orientan las conductas, sino que implementadas desde la formación inicial docente sólo persiguen entrenar a los individuos y homogeneizar las formas de actuar, de pensar, de implementar la enseñanza. La disposición de conocimientos, habilidades y actitudes deja un espacio reducido o casi nulo a las individualidades de las personas, por tanto, existen procesos de disciplinamiento que obligan a los individuos a actuar siguiendo diferentes patrones. Para Foucault (2002, 83), la disciplina constituye aquellos “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p.83). Bajo la perspectiva de Foucault, la implementación de los estándares como elemento disciplinario, consiste en el aumento y mejora de las habilidades de los individuos, así como también en hacerlo más obediente; por tanto, el conjunto de conocimientos y habilidades que definen los estándares orientadores forman estructuras de poder que buscan que los futuros profesores operen en base a técnicas y procedimientos preestablecidos, regulando incluso lo que estudiantes del sistema escolar pueden aprender en una determinada disciplina.

Por tanto, debido a la magnitud del alcance de la aplicación de los estándares, es imprescindible señalar que un conjunto de individuos, en este caso profesores en formación, experimentan un claro proceso de subjetivación, en el cual Galvis (2016) indica que se producen seres sin identidades, sin asignaciones; en definitiva existe una pérdida de la identidad, de las creencias, de los conocimientos previos; que van transformando la forma de entender la educación y por tanto va homogeneizando a un grupo de individuos en su actuar.

En suma, es importante plantear y comprender que los estándares más allá de ser pautas de acción, constituyen dispositivos de control que subjetivizan al individuo, a las instituciones de Educación Superior, a los profesores responsables de la formación inicial docente; permeando incluso el currículum.

2.3 LOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARES PARA EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE Y SU INFLUENCIA EN LAS CARRERA DE PEDAGOGÍA.

El año 2014 en Chile, se elaboran por primera vez los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía en Educación Física. Al igual que en las otras disciplinas, estos se organizan en dos bloques:

- Estándares Disciplinarios para la Enseñanza, los cuales sugieren aquellos conocimientos y habilidades que deben demostrar los futuros profesores, en áreas del curriculum, la comprensión de como aprenden sus estudiantes, así como también la capacidad para el diseño e implementación de la enseñanza, su evaluación y reflexión sobre los logros alcanzados.
- Estándares Pedagógicos Generales: este segundo nivel de los estándares señala las competencias generales, que independiente de la disciplina deben poseer los profesores, en las áreas del conocimiento del currículo, diseños de los procesos de enseñanza y evaluación. Así mismo, se incluye una dimensión en el ámbito moral, la cual especifica el compromiso que debe tener los futuros profesores con su propia práctica y la de sus estudiantes.

Al observar el contenido de los estándares, el Ministerio de Educación (2014) es explicito al indicar que:

“La formación del docente en la disciplina, expresada a partir de los estándares descritos en este documento, implica comprender y poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que se orienten hacia los propósitos de la asignatura de Educación Física y Salud, considerando las siguientes perspectivas: desarrollo del movimiento; desarrollo de la condición física, cualidades expresivas; iniciación y práctica deportiva; conjunción de los factores que permitan una vida activa; seguimiento de reglas del juego; cooperación y trabajo en equipo; y concepción amplia del liderazgo” (p.6).

Esto sin duda, constituye una carta de navegación que se establece a partir del Ministerio, para que todas las casas formadoras de profesores de la especialidad puedan homogeneizar la formación en base a la adquisición de los contenidos descritos en el párrafo anterior. Por tanto, es mucho más que una simple declaración de principios, sino más bien es el primer indicio de permeabilidad hacia la formación inicial docente.

De manera específica los estándares para las Carreras de Pedagogía en Educación Física se organizan en dos áreas temáticas, la primera de ellas se relaciona con los sustentos teóricos de la disciplina y la segunda a la programación e implementación de la enseñanza. Cada una de estas áreas posee tres estándares, en el cual además se definen indicadores. Este último punto es de suma importancia, ya que constituyen los elementos esenciales mediante los cuales se sustenta la evaluación de capacidades pedagógicas realizadas doce meses antes del egreso, implementada durante el año 2016, según lo dispone la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente. En cuanto al contenido de los estándares, los tres primeros (pertenecientes al área de Sustentos Teóricos de la Disciplina) centran su atención en los Referentes Teóricos que permiten argumentar la práctica de la

disciplina, las manifestaciones de la Motricidad Humana como medio de enseñanza y finalmente la comprensión de la importancia del ejercicio físico en el desarrollo de una vida activa y saludable. Al observar el contenido y los indicadores de estos tres primeros estándares, se puede apreciar un claro posicionamiento teórico vinculado a la adquisición de los aprendizajes para la enseñanza de los deportes, y la promoción de hábitos y práctica regular de actividad física.

Por otra parte, los estándares relacionados a la programación e implementación de la enseñanza comprenden aquel cuerpo de conocimientos que permitirá al futuro profesor diseñar la enseñanza de manera contextualizada, a partir de la identificación de las características motrices, cognitivas, afectivas y sociales de sus estudiantes, la organización de la didáctica disciplinar en función del currículum vigente (Bases Curriculares) y los procesos evaluativos de la enseñanza.

Al analizar la estructura de los estándares vigentes de la disciplina se puede apreciar una clara influencia en la formación inicial docente. Un panel de expertos elaboró el Informe Final sobre la Propuesta para Fortalecer la Profesión Docente en el Sistema Escolar (2010), en el se indica que el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, INICIA fue diseñado con la finalidad de trabajar en tres líneas:

- “La definición de estándares y orientaciones curriculares para cada carrera de Pedagogía, con el fin de otorgar una base de conocimientos comunes acordes a los requerimientos del sistema educativo (p.25).
- El diseño e implementación de una evaluación de los conocimientos y competencias de los egresados de carreras de Pedagogía (prueba INICIA) en base a los estándares elaborados, con el fin de entregar información a las instituciones sobre el nivel de conocimientos de sus estudiantes de pedagogía y de realizar las acciones conducentes al mejoramiento de su formación (p.25).
- Un programa de apoyo mediante recursos concursables para ejecutar proyectos de mejoramiento de las carreras de pedagogía, sobre la base de los estándares definidos y los resultados derivados de la evaluación diagnóstica” (p.25)

Por otra parte, a partir del año 2016, en el marco de la Ley 20.903 se implementa la Evaluación Diagnóstica para los estudiantes de las Carreras de Pedagogía que se encuentran próximos al egreso. En esta evaluación, al igual que en la prueba INICIA, se evalúan el grado de conocimiento que poseen los estudiantes en función de los estándares.

Durante el año 2017, se inició un proceso de modificación de los estándares en cada una de las Carreras de Pedagogía, los cuales en su diseño debían considerar seis orientaciones transversales: Enfoque de Derechos, Inclusivo, Intercultural, de Género, Uso de Tic`s y Trabajo colaborativo. Cada uno de estos enfoques serán incluidos en los nuevos estándares; su inclusión se debe a la normativa legal que ha surgido en los últimos tres años en el país, y a los cuales cada una de las Universidades que forman profesores y profesoras, deben considerar al momento de implementar sus procesos formativos.

En suma, se puede señalar que las disciplinas del currículum a nivel escolar y Educación Superior seguirán siendo determinadas por una serie de dispositivos de control, los cuales ejercerán presión para homogeneizar la enseñanza en sus diferentes niveles. En cuanto a la Educación Física, a nivel nacional se ha determinado que tanto la Motricidad Humana como los elementos de una vida activa y saludable, determinarán el currículum, por tanto, sus diferentes manifestaciones tales como el juego, el deporte, la expresión corporal y los hábitos de vida saludable; guiarán la acción de los profesores de la especialidad, y en definitiva enmarcarán los aprendizajes de niños y niñas.

3. CONCLUSIONES.

La entramada red de dispositivos de control existente en Educación viene determinada por una serie de Reformas Basadas en Estándares, las cuales permean el actuar de los diferentes actores del proceso educativo.

En este contexto, a partir de la revisión de una serie de artículos científicos y documentos normativos, se puede concluir que los estándares pedagógicos y disciplinares para la formación de profesores, son quizás uno de los dispositivos de control con mayor alcance en el ámbito educativo. Ha quedado en evidencia, que la declaración de esta normativa determina, no sólo el actuar de los futuros profesores, sino que influye directamente en la formación inicial, la auto regulación de los procesos de enseñanza, el currículum de las carreras formadoras, el actuar de los formadores de profesores, y finalmente en aquellos estudiantes del sistema escolar.

En este contexto, se puede indicar que no sólo los profesores se disciplinan y subjetivizan, sino que también las instituciones sufren un proceso de pérdida de identidad, de sometimiento al control externo y homogenización.

Actualmente los estándares pedagógicos y disciplinares en Chile, determinan los conocimientos, procedimientos y disposiciones que los profesores deben poseer al cabo de su formación; determinando qué a mayor dominio de estos estándares, mejor es la práctica realizada; asumiendo a la vez que los resultados de los estudiantes en diferentes pruebas estandarizadas, dependen en gran medida de la presencia del estándar.

En resumen, es de suma importancia reflexionar en torno al papel que juegan los estándares en la Educación, y el impacto de estos en los diferentes niveles educativos. A la vez, se hace relevante tomar conciencia del efecto de disciplinamiento y control que ejercen sobre profesores y estudiantes, y de la homogenización sufrida en la última década. Por lo cual, se espera que este trabajo permita estimular la discusión y sirva como sustento para establecer una mirada crítica sobre Formación Inicial de profesores y profesoras de Educación Física, en Chile.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264. Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>

Cassasus, J. (2010). La Reforma basada en estándares: Un camino equivocado. *Educar et Educare. Revista de Educacao*. 5(9), 85-107. Recuperado en: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/4082/3769>

Darling-Hammond, I. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1- 44.

FERRER, G. (2006). *Estándares en Educación. Implicancias para su aplicación en América Latina*. Santiago: Ed. San Marino.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

Galvis, E. (2016). La subjetivación política más allá de la esfera pública. Michel Foucault, Jacques Ranciere y Simone Weil. *Revista Ideas y Valores*, 55(160), 29-48. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80944720002>

Ministerio de Educación. (2011). *Ley Núm. 20.129. De Aseguramiento de la Calidad y Equidad*. Recuperado en: <http://bcn.cl/1vf79>

Ministerio de Educación. (2016). *Ley Núm. 20.903. De Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado en: <http://bcn.cl/1uzzn>

Ministerio De Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado en: <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>

Ministerio De Educación. (2010). *Propuesta para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Recuperado en: www.nucleodocentes.cl/img_page/bajando.php?archivo=2010-Informe_Final.pdf

Ministerio De Educación. (2012). *Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía*. Recuperado en: <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/libromediafinal.pdf>

Ministerio De Educación. (2014). *Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía*. Recuperado en: <http://centcap.cl/23-estndares-orientadores-para-carreras-de-pedagogia-en-educacion-fisica.pdf>

Oliva, M. A. y Gascon, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases Curriculares de Chile. *Revista Cad Cedes Campinas*, 36(100), 301-318. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00301.pdf>

Ravitch, D. (1996). *Estándares nacionales en Educación*. Recuperado en: <https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/estandares-nacionales-educacion-ravitch.pdf>

Sotomayor, C y Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Revista Calidad en la Educación*, 35,91–109. <https://doi.org/10.31619/caledu.n35.97>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>

Fecha de recepción: 17/9/2019
Fecha de aceptación: 14/10/2019

EmásF