

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 76 de mayo-junio de 2022 - Año 13 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

76





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. Silvia Aranda García, José Palacios Aguilar y Ernesto Herrera Pedroviejo. “Cómo enseñar a salvar vidas en la clase de educación física”. (Pp 5 a 12)

Ariel Muñiz Sanabria “Propuesta amusa de sistema de competición oficial para el atletismo infantil y escolar cubano: una urgencia para la formación de los talentos”. (Pp 13 a 29)

Ángelo Rojas Tobar, Camilo Medina González, Matías Cabrera Cabrera, Pablo Gajardo Cáceres, Natasha Uribe Uribe y Felipe Mujica Johnson. “Tipos de motivación asociadas a la práctica de actividad física en pandemia de estudiantes de pedagogía en educación física”. (Pp 30 a 43)

Estrella González Melero y Antonio Baena Extremera. “Implementación de la actividad física en medio natural en secundaria. Una revisión sistemática”. (Pp 44 a 56)

José Guillermo Pérez Ramírez y Carlos Urbano Montes Alvarez. “Hacia un modelo gerencial fundamentado en la planificación estratégica como alternativa en la optimización del deporte universitario”. (Pp 57 a 73)

Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez, Carlos Medina Padilla y Paola Cortés Almanzar. “Tecnología y nuevas formas de comunicación en el fitness” (Pp 74 a 86)

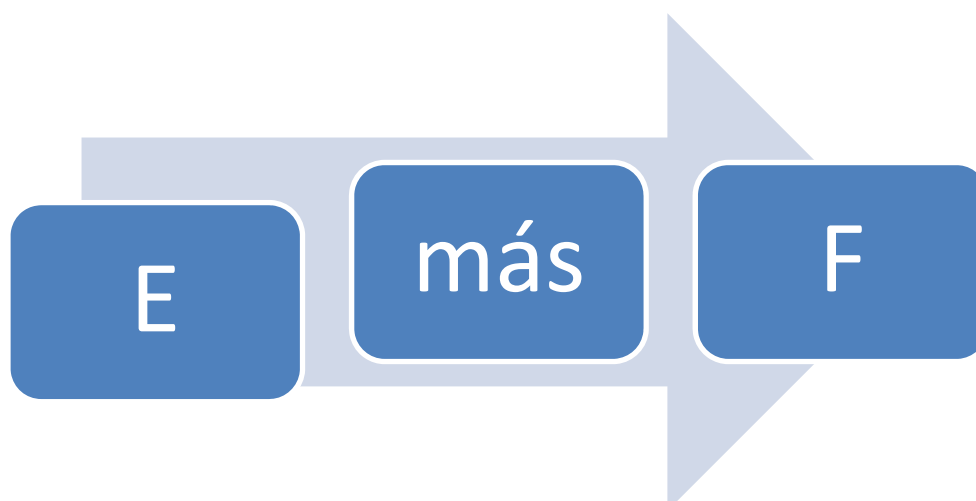
Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez, Oscar Abizael Figueroa Rodríguez, Paola Cortés Almanzar y Araceli Anayanzi Valencia Sandoval. “Análisis del sector fitness en Puerto Vallarta, México, 2021” (Pp 87 a 100)

Rubén Rocandio Corcuera y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca. “Las emociones en el contexto de las situaciones motrices de colaboración-oposición: un estudio con alumnado de educación primaria”. (Pp 101 a 115)

Daniel Carrera Moreno. “Propuestas de aprendizaje servicio en educación física para facilitar la transición de primaria a secundaria”. (Pp 116 a 133)

Pedro Sáenz-López Buñuel, Jessenia Hernández Elizondo y Alejandro Salicetti Fonseca. “Percepción emocional en educación física en función de variables motrices, físicas y psicológicas”. (Pp 134 a 148)

Irene Sánchez-Carrillo y José L. Arias-Estero. “Nivel de actividad física y tipo de almuerzo en la hora del recreo en alumnado de sexto de educación primaria”. (Pp 149 a 164)



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



Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

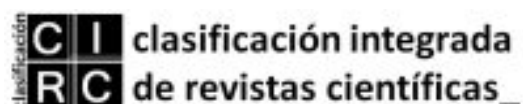
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/) (texto legal). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: 1) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); 2) no se usen para fines comerciales; 3) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

CÓMO ENSEÑAR A SALVAR VIDAS EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

INTRODUCCIÓN.

Se considera que las paradas cardíacas son un grave problema de salud pública por su impacto en la mortalidad y la morbilidad. En los países desarrollados, la tercera causa de muerte es por parada cardíaca extrahospitalaria (PCEH) con reanimación fallida (Taniguchi et al., 2012), suponiendo unas 700.000 defunciones en Europa y Norteamérica anualmente (Perkins et al., 2021). La tasa de supervivencia tras la PCEH en promedio es del 8%, oscila entre el 0% y el 18% (Perkins et al., 2021) y además conlleva grandes problemas por la supervivencia con graves secuelas neurológicas.

Muchas de estas vidas podrían salvarse si las personas que presencian el accidente o enfermedad de aparición brusca se animasen a intervenir antes de la llegada de los servicios de emergencias (B. W. Böttiger et al., 2016). Un claro ejemplo sería ante una parada cardiorrespiratorio, donde con unas sencillas nociones se podrían mantener oxigenados los tejidos hasta el restablecimiento del latido cardíaco, lo que podrían salvar cientos de miles de vidas cada año (Bernd W. Böttiger, 2015).

Las mayores tasas de reanimación cardiopulmonar (RCP) iniciada por testigos se encuentran en países escandinavos donde los escolares aprendieron a actuar ante PCEH (Wissenberg et al., 2013). Es por ello que el mayor impacto para mejorar la actuación del testigo de la PCEH será la capacitación de toda su población, y en la educación obligatoria reside la clave (Greif et al., 2021).

En 2015 surgió el proyecto europeo *Kids Save Lives* que aspira a acelerar el proceso de implementación obligatoria escolar del aprendizaje de la RCP y uso de desfibriladores externos automáticos (DEA) (Bohn et al., 2015). *Kids Save Lives* cuenta con el apoyo de la Organización Mundial de la Salud (Bernd W. Böttiger &

Van Aken, 2015) y del Consejo Europeo de Resucitación (*European Resuscitation Council*) (B. W. Böttiger et al., 2016) que consideran primordial abordar la problemática de salud pública que hay tras la parada cardiaca.

En las clases de Educación Física de primaria y secundaria las y los estudiantes adquieren una serie de competencias básicas que contribuirán a conseguir un pleno desarrollo personal, social y profesional a lo largo de su vida (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2016, 2017; Palacios et al., 2015). Entre los contenidos se especifican las actuaciones de primeros auxilios para ayudar a los demás, y las generalidades de los primeros auxilios, así como competencias para resolver situaciones motrices eficazmente o tomar conciencia de las posibilidades del propio cuerpo al realizar actividad física (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2016; Palacios et al., 2015).

El profesorado de escuelas e institutos velará por el cumplimiento del currículo académico sin obviar lo relacionado con primeros auxilios. El profesorado de Educación Física es el especialista en motricidad y es capaz de enseñar a la perfección, por ejemplo, cómo realizar un buen calentamiento o cómo realizar ejercicio siguiendo el ritmo de la música (Palacios et al., 2015). De similar manera, puede enseñar contenidos de primeros auxilios adaptados a sus estudiantes y con los recursos habituales en cualquier centro (Palacios et al., 2015). Los primeros auxilios constituyen un conjunto de conocimiento y habilidades que para enseñarlos no es necesario haber estudiado una carrera sanitaria (Aranda-García et al., 2019). De hecho, es de esperar que un experto en docencia enseñe muy bien estos contenidos si aprende cómo.

Por lo expuesto anteriormente, y con el fin de hacer que estudiantes sean competentes en primeros auxilios, proponemos unos juegos con contenidos de soporte vital básico que el profesorado de Educación Física puede incluir con facilidad en las sesiones de educación obligatoria.

1. LÍNEAS METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA DE PRIMEROS AUXILIOS EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En la sesión de educación física se desarrollan numerosos contenidos relacionados con la motricidad. Y precisamente la motricidad acaba siendo el eje central de las competencias de primeros auxilios que requieren habilidades para realizarlos.

No es necesario que se diseñen sesiones específicas con los distintos contenidos de primeros auxilios, sino que pueden irse integrando en sesiones de Educación Física en la que se trabajen otros contenidos.

Cuando el estudiante se divierte mientras aprende puede hacer que, además de sentirse más motivado por esa práctica, llegue a retener mejor los contenidos, al hacerlo con una mayor motivación. Es por ello que, se plantean sesiones donde, a través del juego, se aprenden contenidos que favorecen una mayor competencia para la actuación en emergencias.

Aprovechando estas sencillas propuestas se irán incorporando explicaciones de los conceptos básicos y demostraciones de las distintas técnicas para asegurar que se logra el objetivo esperado.

2. PROPUESTA DE JUEGOS PARA EL APRENDIZAJE DE PRIMEROS AUXILIOS EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA.

2.1. LA CARRERA DE LA CADENA DE SUPERVIVENCIA.

La cadena de supervivencia se compone de distintos eslabones en los que, si se actúa rápido y bien en todos ellos, la persona que ha sufrido una parada cardiorrespiratoria tendrá más posibilidades de supervivencia.

En las guías de resucitación europeas (Monsieurs et al., 2015) se explica que los tres primeros eslabones los puede realizar cualquier ciudadano con conocimientos y habilidades muy básicas de primeros auxilios (Figura 1). Ciertos contenidos de la cadena de supervivencia pueden iniciarse en primaria (reconocimiento de la persona inconsciente –para ellos que “no se despierta”-, alerta al 1-1-2) y en secundaria pueden realizarse los tres primeros eslabones.

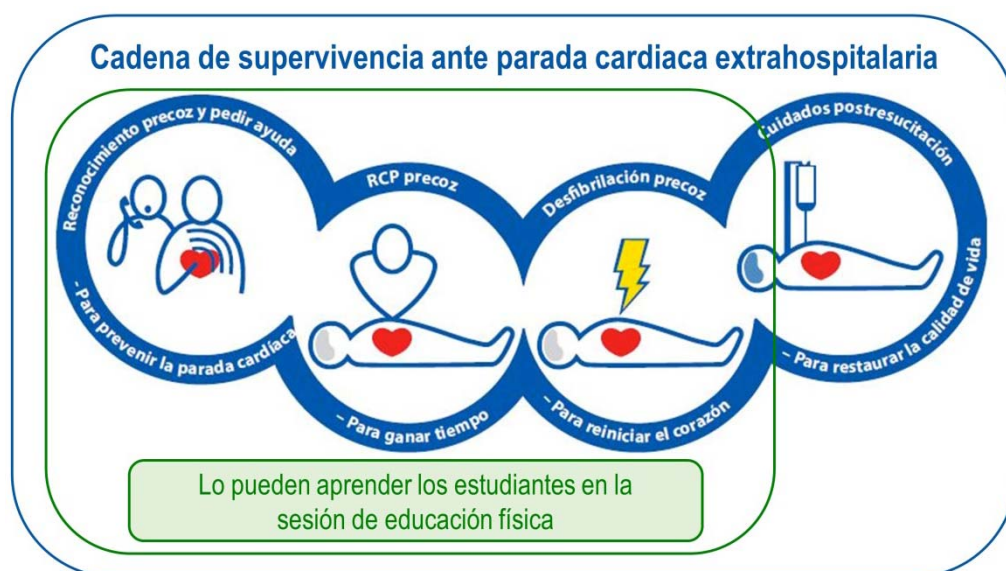


Figura 1. Cadena de supervivencia ante parada cardíaca extrahospitalaria: los tres eslabones que se pueden aprender en la sesión de educación física. La imagen de la figura es de Monsieurs et al 2015. European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015: Section 1. Executive summary

Para este contenido proponemos el juego de LA CARRERA DE LA CADENA DE SUPERVIVENCIA. En el juego ganará el estudiante que antes complete los 3 primeros pasos de la cadena de supervivencia correctamente. Se sitúan en grupos de 3, uno de los estudiantes en rol de persona en situación de emergencia o enfermedad de aparición brusca, otro en el de primer interviniente, y el tercero en rol de árbitro. La persona en situación de emergencia o enfermedad de aparición brusca simulará que está inconsciente y que “no respira” haciendo una apnea. El estudiante en rol de primer interviniente deberá:

- Identificar la parada cardiorrespiratoria: realizando una aproximación con seguridad (mirando a su entorno), valorando la consciencia (moviendo los hombros y preguntando en voz alta si está bien), abriendo la vía aérea (con la maniobra frente-mentón), valorando la respiración (mirando si respira con normalidad fijándose en tórax-abdomen).
- Avisar a los servicios de emergencia y acercar el desfibrilador: realizar una llamada simulada al 1-1-2 explicando qué ocurre y donde se encuentra.

Deberá correr una distancia de no más de 1'30" para acercar un desfibrilador simulado (elemento con dos pegatinas).

- Colocar electrodos del desfibrilador: al llegar a la persona que simula situación de emergencia o enfermedad de aparición brusca deberá colocar las 2 pegatinas del desfibrilador sobre el compañero en el lugar donde se deben colocar.

El estudiante en rol de árbitro deberá dar el OK cuando la técnica se realice correctamente y hacer que se repita cuando no lo ha hecho correctamente.

2.2. RELEVOS DE LA POSICIÓN LATERAL DE SEGURIDAD (PLS).

La posición de espera de una persona que está inconsciente y respira es denominada posición lateral de seguridad (PLS) (Figura 2). Antes de colocar a la persona en PLS se deberá valorar si la persona está consciente (moviendo los hombros y preguntando en voz alta si está bien) y si respira (realizando la maniobra frente-mentón para abrir su vía aérea y mirando si respira con normalidad fijándose en tórax-abdomen).



Figura 2. Posición lateral de seguridad: posición de espera para personas inconscientes que respiran. Tips para realizar una buena PLS. La imagen de la figura es de Olasveengen et al. 2021. European Resuscitation Council Guidelines 2021: Basic Life Support.

Para este contenido proponemos el juego de LOS RELEVOS DE LA PLS. Se trata de un juego de competición por equipos. Ganará el equipo que antes complete la secuencia correctamente. Se sitúan en grupos de 4, uno de ellos en rol de persona en situación de emergencia o enfermedad de aparición brusca, y los otros a una distancia de 20 metros tras una línea. A la orden de salida el primer jugador saldrá corriendo hacia la persona en situación de emergencia o enfermedad de aparición brusca y le valorará la consciencia, el segundo le abrirá la vía aérea y le valorará la respiración, y el tercero lo colocará el PLS.

2.3. COMPRESIONES AL BALÓN.

Realizar reanimación cardiopulmonar es clave para mantener los tejidos oxigenados hasta la llegada del desfibrilador y los servicios de emergencias. La técnica de las compresiones torácicas puede realizarse sobre cualquier superficie que genere cierta resistencia, por ejemplo una garrafa de agua vacía o un balón.

Para el contenido de la técnica de las compresiones torácicas proponemos el juego de COMPRESIONES AL BALÓN. Los jugadores, cada uno con una pelota o un balón, se van desplazando por el espacio realizando cada uno un gesto técnico deportivo relacionado con su balón (por ejemplo, pase de dedos de voleibol, control de fútbol, bote de balonmano...). A la voz del profesor, deberán dar “compresiones al balón” realizando sobre él una correcta técnica de compresión-descompresión. Se pondrá énfasis en ejercer la presión en el centro del balón, con los codos en extensión, los brazos perpendiculares al suelo, y dejando caer el peso para deprimirlo entre 5 y 6 cm al ritmo de entre 100 y 120 compresiones por minuto (Figura 3).



Figura 3. Técnica de compresiones torácicas para persona en parada cardiorrespiratoria.

2.4. EL GOT TALENT DEL 1-1-2.

Para la divulgación y asimilación del 1-1-2 (uno-uno-dos), que es el número de emergencias en toda Europa, se propone el juego del GOT TALENT DEL 1-1-2. En este juego, los alumnos se distribuirán en grupos y deberán realizar una propuesta creativa donde el foco sea divulgar el número de emergencias. Cada grupo expondrá/representará su propuesta ante el resto de la clase, que votará la creación que más le guste. En este juego todos los grupos deben disponer de un tiempo (10-15 minutos) para que sean capaces de crear, colectivamente, su propuesta, así como ensayar la misma antes de la exposición pública.

3. REFLEXIÓN

Los contenidos propuestos de primeros auxilios están adaptados al contexto de la sesión de Educación Física de secundaria. En este contexto, la profesora o el profesor, expertos en enseñanza pueden incluir juegos relacionados con la motricidad y con los primeros auxilios que pueden encajar perfectamente en la sesión de Educación Física.

Una de las grandes problemáticas que condiciona las posibilidades de supervivencia de personas con emergencias en lugares extrahospitalarios es que el testigo no actúa. Desde hace décadas es bien admitido y generalizado que es preferible hacer algo, por poco que sea, que no hacer nada. Y para ello, es clave que desde bien jóvenes se enseñe a cómo actuar. En la educación obligatoria debería situarse la base de la pirámide de los primeros auxilios, en la que el profesorado enseña pequeños conceptos y procedimientos como los propuestos, y los estudiantes van adquiriendo competencias que pueden salvar la vida de sus familiares, amigos o cualquier persona en el futuro.

Estas propuestas y algunas más, se han llevado en numerosas sesiones con profesorado de Educación Física, un ejemplo de estos juegos y otros parecidos con estudiantes de INEFC-Barcelona en 2022 se puede consultar en <https://twitter.com/silviaaranda46/status/1499116598443089923?s=20&t=Nf33NxQXKOWCPM2vXXUO1A> (Aranda-García, 2022).

4. CONCLUSIÓN.

Mediante juegos en sesiones de Educación Física se puede hacer competentes a estudiantes de secundaria en materia de primeros auxilios. El profesorado de Educación Física es experto en enseñanza y, de igual manera que puede enseñar la habilidad de botar un balón, pueden enseñar la habilidad de realizar la maniobra de reanimación cardiopulmonar con el mismo balón.

Silvia Aranda García

Profesora e investigadora del *Institut Nacional d'Educació Física* de Cataluña, Barcelona, España/ saranda@gencat.cat / Twitter: [silviaaranda46](https://twitter.com/silviaaranda46)

José Palacios Aguilar

Coordinador del Grupo Internacional de Actividades de Prevención y Socorrismo, Presidente de la Asociación de Educación Ambiental y del Consumidor, España presidencia@adeac-fee.es

Ernesto Herrera Pedroviejo

Profesor e investigador de la Facultat de Ciències de la Salut Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España ernestohp1@blanquerna.url.edu

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aranda-García, S. (2022). *Gran implicación y creatividad de los estudiantes de @inefcats. De ellos esperamos que enseñen a muchas personas lo aprendido. Gracias #PepePalacios!* Twitter. <https://twitter.com/silviaaranda46/status/1499116598443089923?s=20&t=Nf33NxQXKOWCPM2vXXUO1A>

Aranda-García, S., Herrera-Pedroviejo, E., & Abelairas-Gómez, C. (2019). Basic Life-Support Learning in Undergraduate Students of Sports Sciences: Efficacy of 150 Minutes of Training and Retention after Eight Months. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4771. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234771>

- Bohn, A., Lukas, R. P., Breckwoldt, J., Böttiger, B. W., & Van Aken, H. (2015). "Kids save lives": why schoolchildren should train in cardiopulmonary resuscitation. *Current Opinion in Critical Care*, 21(3), 220–225. <https://doi.org/10.1097/MCC.0000000000000204>
- Böttiger, B. W., Bossaert, L. L., Castrén, M., Cimpoesu, D., Georgiou, M., Greif, R., Grünfeld, M., Lockey, A., Lott, C., Maconochie, I., Meliester, R., Monsieurs, K. G., Nolan, J. P., Perkins, G. D., Raffay, V., Schlieber, J., Semeraro, F., Soar, J., Truhlář, A., ... Wingen, S. (2016). Kids Save Lives - ERC position statement on school children education in CPR: "Hands that help - Training children is training for life." *Resuscitation*, 105, A1–A3. <https://doi.org/10.1016/J.RESUSCITATION.2016.06.005>
- Böttiger, Bernd W. (2015). "A Time to Act"--Anaesthesiologists in resuscitation help save 200,000 lives per year worldwide: School children, lay resuscitation, telephone-CPR, IOM and more. *European Journal of Anaesthesiology*, 32(12), 825–827. <https://doi.org/10.1097/EJA.0000000000000374>
- Böttiger, Bernd W., & Van Aken, H. (2015). Kids save lives--Training school children in cardiopulmonary resuscitation worldwide is now endorsed by the World Health Organization (WHO). *Resuscitation*, 94, A5–A7. <https://doi.org/10.1016/J.RESUSCITATION.2015.07.005>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física. Identificació i desplegament a l'educació primària*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-educacio-fisica.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-educacio-fisica.pdf>
- Greif, R., Lockey, A., Breckwoldt, J., Carmona, F., Conaghan, P., Kuzovlev, A., Pflanzl-Knizacek, L., Sari, F., Shammet, S., Scapigliati, A., Turner, N., Yeung, J., & Monsieurs, K. G. (2021). European Resuscitation Council Guidelines 2021: Education for resuscitation. *Resuscitation*, 161, 388–407. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2021.02.016>
- Monsieurs, K. G., Nolan, J. P., Bossaert, L. L., Greif, R., Maconochie, I. K., Nikolaou, N. I., Perkins, G. D., Soar, J., Truhlář, A., Wyllie, J., Zideman, D. A., & ERC Guidelines 2015 Writing Group. (2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015: Section 1. Executive summary. *Resuscitation*, 95, 1–80. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.038>
- Palacios, J., del Castillo, M., Rodríguez, J. E., Gili, C., & del Gaiso, M. (2015). Juegos aplicados al socorrismo en el área de Educación Física. *EmásF*, 35(julio-agosto), 36–57.

- Perkins, G. D., Graesner, J., Semeraro, F., Olasveengen, T., Soar, J., Lott, C., Van de Voorde, P., Madar, J., Zideman, D., Mentzelopoulos, S., Bossaert, L., Greif, R., Monsieurs, K., Svavarsdóttir, H., Nolan, J. P., & European Resuscitation Council Guideline Collaborators. (2021). European Resuscitation Council Guidelines 2021: Executive summary. *Resuscitation*, 161, 1–60. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2021.02.003>
- Taniguchi, D., Baernstein, A., & Nichol, G. (2012). Cardiac arrest: a public health perspective. *Emergency Medicine Clinics of North America*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/J.EMC.2011.09.003>
- Wissenberg, M., Lippert, F. K., Folke, F., Weeke, P., Hansen, C. M., Christensen, E. F., Jans, H., Hansen, P. A., Lang-Jensen, T., Olesen, J. B., Lindhardsen, J., Fosbol, E. L., Nielsen, S. L., Gislason, G. H., Kober, L., & Torp-Pedersen, C. (2013). Association of national initiatives to improve cardiac arrest management with rates of bystander intervention and patient survival after out-of-hospital cardiac arrest. *JAMA*, 310(13), 1377–1384. <https://doi.org/10.1001/JAMA.2013.278483>



Revista Digital de Educación Física

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

PROPUESTA AMUSA DE SISTEMA DE COMPETICIÓN OFICIAL PARA EL ATLETISMO INFANTIL Y ESCOLAR CUBANO: UNA URGENCIA PARA LA FORMACIÓN DE LOS TALENTOS

Ariel Muñiz Sanabria

Disertante Senior del Sistema de Formación y Certificación de Entrenadores de la World Athletics. NIVEL V Academia Mundial (Director de Desarrollo)

Metodólogo de la Dirección de Actividades Deportivas. Instituto Politécnico Nacional. México

Email: doctorsanabria001@yahoo.es

RESUMEN

Entre los especialistas del atletismo cubano existe una gran inconformidad. En la temporada 2018 en la categoría 13-14 años se impuso arbitrariamente la competición exclusiva en exatlones y con un criterio de victoria individual que obliga a que los atletas estén entre los doce primeros de cada prueba para recibir puntuación, siendo un ensayo carente de fundamentación científico-metodológica. Por ello en el presente trabajo se aporta desde la Concepción AMUSA, que es una integración de conocimientos de manera sistémica que el autor aportó al atletismo cubano desde el año 2003, y que ha tenido aplicación práctica con meritorios resultados en el país, como una vía metodológica para hacer corresponder el sistema de competición oficial con las premisas teórico metodológicas del entrenamiento en la etapa atlética de los practicantes desde su iniciación en la niñez hasta los 16 años. Esta concepción de basa en fundamentos metodológicos, didácticos, biológicos, psicológicos y organizativos de competencias que tiene como objetivo la mejor preparación con fines a largo plazo de los atletas. Finalmente queda aportada la Propuesta AMUSA de sistema de competición oficial para el atletismo infantil y escolar cubano sustentada en un sistema de conocimientos que dan validez a lo concluido como alternativa de cambio para dirección improcedente actual del atletismo cubano.

PALABRAS CLAVE:

Atletismo cubano; competición; metodología formativa; entrenamiento, atletismo infantil y escolar

AMUSA PROPOSAL FOR AN OFFICIAL COMPETITION SYSTEM FOR CUBAN CHILDREN AND SCHOOL ATHLETICS: AN URGENCY FOR THE TRAINING OF TALENTS

ABSTRACT

Among Cuban athletics specialists there is great disagreement. In 2018 in the 13-14 year old category, exclusive competition in ex-athlons was arbitrarily imposed and with an individual victory criterion that requires athletes to be among the top twelve of each test to receive a score, this is an unfounded trial scientific-methodological. For this reason, the present work is provided from the AMUSA Conception, which is a systemic integration of knowledge that the author contributed to Cuban athletics since 2003, and which has had practical application with meritorious results in the country, as a way methodological to make the official competition system correspond with the theoretical methodological premises of the training in the athletic stage of the practitioners from their initiation in childhood to 16 years of age. This conception is based on methodological, didactic, biological, psychological and organizational foundations of competencies that aims to better prepare athletes for long-term purposes. Finally, the AMUSA Proposal for an official competition system for Cuban children's and school athletics is provided, supported by a system of knowledge that validates the conclusion as an alternative to change the current inappropriate direction of Cuban athletics.

KEYWORD

Cuban athletics; competition; training methodology; training, children's and school athletics

INTRODUCCIÓN

En el atletismo cubano existe un rechazo mayoritario a la actual convocatoria competitiva de la categoría 13-14 años que es exclusivamente en exatlones y, con un criterio de victoria individual que obliga a que los atletas estén entre los doce primeros de cada prueba para recibir puntos por su rendimiento. Predomina la inconformidad de los entrenadores de base, de los comisionados responsables de dirigir el atletismo en las provincias, metodólogos, exatletas e incluso de actuales exponentes cubanos de primer nivel internacional, como también la de investigadores del deporte.

El único cubano doble medallista olímpico y mundial de decatión expresa: “Ya muchos entrenadores de las provincias se han pronunciado al respecto, no son las mejores combinaciones de pruebas, mucho menos la forma de puntuación es la más adecuada. Por los años de los años se ha estado cambiando y reconfigurando buscando y hasta la fecha no se da en el clavo”. (Suárez, 2021, p.6).

Entre los criterios de los entrenadores de base se puede leer: “Llevo 27 años de entrenador de atletismo y lo he hecho en todas las categorías; desde que impusieron esos combinados nunca estuve de acuerdo. En todas las provincias hay un Comisionado, un Jefe Técnico, el Jefe de Cátedra y los entrenadores, y no se ha considerado la opinión de ninguno. Tenemos lo necesario para no seguir cometiendo errores y tirando piedras al aire” (Lobaina, 2021, p.6).

El recordista mundial absoluto del salto de altura refiriéndose a los exatlones de la categoría 13-14 años y la disparidad de pruebas agrupadas en un combinado expresa que: “en los tiempos actuales, tal vez no hubiera sido seleccionado para asistir a los Juegos Escolares Nacionales” (Sotomayor, 2021, p.9).

El desacierto de los entrenadores de las Escuelas de Iniciación Deportiva Escolar (EIDE) en el país se evidencia en este otro planteamiento: “Acompaño la idea de que la actual convocatoria de competencia, incluyendo su manera puntuación no es la adecuada... creo que para realizarse un cambio en la forma de competición debe escucharse el criterio de todos los entrenadores de las EIDE y de los equipos nacionales para llegar a un consenso...ya es hora de hacer una valoración de este tema” (Bueno, 2021, p.6).

También los entrenadores actuales y retirados de la preselección nacional se oponen a la convocatoria actual: “Estando en España en la temporada de invierno en 2018, me enteré del cambio, al regresar constaté que la opinión de muchos entrenadores era desfavorable sobre la imposición que más que desarrollar lo que provoca es involución...antes se hacían reuniones del deporte para su mejora y se escuchaba a los entrenadores del país, cosa esta que se ha perdido..., cuando no se escucha y se provoca el debate pasan estas cosas que con el tiempo resultan en males...” (Nápoles, 2021, p.1).

La presente forma de competición de las pruebas en exatlones en la categoría escolar de 13-14 años se asume por los numerosos que se oponen como un riesgo mayor que frena la preparación efectiva de los talentos hacia la futura introducción especializada en las diferentes pruebas del atletismo. La supuesta intención de los exatlones es la búsqueda de la multilateralidad, pero en la realidad se distorsiona y frena la preparación más adecuada a los talentos en las provincias

del país, pues el enfoque de combinación de pruebas de competición en su ilógica exigencia para la edad, y el criterio de victoria individual sin un código de puntuación con el más mínimo soporte de estudio desorienta el objetivo que rige la categoría de 13-14 años.

De los exatlones que más insatisfacción provoca está el que agrupa 50 metros, 60 metros con vallas, salto de longitud, impulsión de la bala, 3 kilómetros de marcha atlética (damas), 4 kilómetros (varones) y, 1200 metros. Error mayúsculo es que sólo se concibió exatlones y más ninguna otra opción de agrupaciones de pruebas en la categoría escolar de 13-14 años, también todos tienen como constante los 1200 metros como prueba de resistencia, sea un exatlón más orientado a los talentos velocistas, saltadores, lanzadores o marchistas.

No se reconoce por los especialistas del atletismo cubano de basta experiencia tan mayúsculo descontento en más de cinco décadas. Una pregunta que no tiene respuesta, ni siquiera medianamente seria, por la actual directiva en crisis del atletismo cubano es: ¿por qué esta rigidez en que todos compitan en exatlones y con pruebas impositivas como los 1200 metros, ya en la categoría de especialización inicial en un deporte de sectores de pruebas tan diversas?

Otra decisión desprovista de fundamento explícito es que si la intención de los exatlones impuestos en la categoría de 13-14 años es para favorecer a la multilateralidad de los atletas en esas edades, entonces porqué en la 15-16 años se plantea la competición en pruebas individuales y no se adoptó las variantes de biatlones y triatlones como ya se ha comprobado en el atletismo cubano que es un paso efectivo en el cierre de la Etapa de Preparación Deportiva Primaria (EPDP). La competición en pruebas individuales apunta a más a la especialización profunda que los biatlones y triatlones de combinación de pruebas, estos se ajustan más al concepto de especialización inicial que corresponde la categoría de 15-16 años. Queda claro que no se hizo un análisis de la relación de la forma de competición de las pruebas en la lógica secuencial de las categorías desde los 11-12 a la 13-14 y a la 15-16 años, simplemente se improvisó el cambio en la de 13-14 años. Por primera vez en el atletismo cubano se impuso la propuesta de pasar de la competición en 7 pruebas en una categoría a las pruebas individuales en la siguiente, y para colmo en todas las áreas y sectores.

¿Por qué un cambio tan brusco de una categoría a otra? Una posible respuesta es que no se pensó desde un enfoque de progresión sistémica, desde un análisis de relación evolutiva de una categoría a la otra, se obvió algo tan primordial como el estudio de fundamentos metodológicos y profundización histórico-lógica ¡No hubo acercamiento a la ciencia, pudo más el poder que atribuyen los cargos que la necesaria capacidad de hacer funcionar la razón y la inteligencia colectiva!

Muy polémico y desaprobado en la propuesta de categoría 13-14 años es no usar tablas de puntuación ahorrando un esfuerzo de estudio para una mejor solución, pues la idea de otorgar valor a los rendimientos de los 12 primeros atletas de cada prueba y otorgar puntos a la inversa, es decir el mejor rendimiento 12 puntos y el duodécimo 1 punto deja sin opciones a los demás que logren buenos rendimientos, como por ejemplo si a un atleta lo separa una centésima de otro en la carrera de velocidad, o un centímetro en salto de longitud o impulsión de la bala, puede no ser merecedor de puntos. Este procedimiento lo que promueve es que los

entrenadores fueren exageradamente determinados contenidos y métodos en la preparación de los atletas para poder satisfacer un rendimiento máximo en todas pruebas, pues se compite a ciegas, sin saber cuál puede ser en la competición el límite de rendimiento para optar por puntos.

En otra situación está el hecho de que cómo pedirle a los atletas en estas tempranas edades que adquieran un rendimiento entre los 12 primeros a nivel nacional en todas las pruebas para ser ganadores ¿Qué pasa con esos chicos que son de somatotipo endomórfico, pero tienen una gran potencia muscular para desarrollarse como lanzadores, o aquellos que son súper rápido y potente pero no son muy buenos en la resistencia, o aquellos que pueden saltar sobremanera en el salto con pértiga, pero no son tan destacados en los 1200 metros? Sin dudas que esta disparidad de ponerlos a todos a competir por estar entre los 12 no es para la estructura piramidal organizada del atletismo cubano nada bueno, ni siquiera justificado en la multilateralidad, porque distorsiona la orientación afín que pueden tener algunos atletas con pruebas y áreas del atletismo. Otro ejemplo es el que muestra si un atleta destaca en la marcha atlética, pero pueden ser lugar 13,14 en lanzamiento de la bala o carreras con vallas, no solo no esté entre los premiados de ese combinado, sino que, ¿Entonces no es un talento?, ¿Entonces los que estén entre los 12 son los más talentosos?, claro que no. El criterio de multilateralidad es bueno tenerlo presente, pero no en una combinación tan desordenada que no considera ni siquiera una lógica de puntuación por rendimientos.

En la competición nacional del atletismo escolar cubano, coincidiendo con el momento de menos avance de este deporte de las últimas 5 décadas en el país, es primera vez que se improvisa una variante tan poco argumentada y carente de esfuerzo y estudio para valorizar el rendimiento competitivo de los atletas, además que se impusieron los cambios sin la más mínima aprobación nacional, y sin estudiar el enfoque integral del sistema de competición oficial en todas las categorías competitivas.

1. DESARROLLO

Por todo lo anteriormente expuesto urge como un OBJETIVO ESTRATÉGICO-METODOLÓGICO: Rediseñar el sistema de competición oficial de los practicantes infantiles y escolares de atletismo cubano (Etapa de Preparación Deportiva Primaria), con una fundamentación científico-metodológica propiciadora de la correspondencia entre el sistema de competición oficial y las premisas teórico-metodológicas del entrenamiento para esta etapa.

1.1. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICO-METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DEL SISTEMA DE COMPETICIÓN OFICIAL DE LOS ATLETAS INFANTILES Y ESCOLARES DEL ATLETISMO CUBANO

Para el diseño de un sistema de competición oficial con rigor científico-metodológico se considera lo resumido en el gráfico 1, también ver anexos 1-3.

Tabla 1.

Fundamentación teórico-metodológica de la propuesta AMUSA de sistema de competición oficial para el atletismo infantil y escolar cubano (Muñiz Sanabria, A., 2020)

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS APLICADOS	Premisas teórico-metodológicas del entrenamiento en la EPDP
	Opiniones de especialistas del atletismo cubano, incluye la inconformidad sobre la propuesta actual por considerarse desfavorable
	Resultados favorables obtenidos en la formación de atletas de élite en el atletismo cubano, con formas de competición de grupos de pruebas que se oponen a la impuesta en la actualidad
	Ausencia de fundamentación científica de la propuesta actual, y la no consideración de la relación de lógica de influencia de desarrollo de la categoría 13-14 años con la de 15-16 años
	Confirmaciones de la IAAF (actualmente World Athletics) sobre las directrices del proceso atlético a largo plazo
	Fundamentos de la Concepción AMUSA 2003

Asentado en los resultados históricos de los sistemas de competición oficial cubanos tradicionales, es que se exponen dos ejemplos (tablas 2,3) de muchísimos que se pueden mencionar en más de 50 años de organización del atletismo infantil y escolar cubano.

Tabla 2.

Resultados por pruebas en el exatlón en la categoría 12-13 años de Anier García, campeón olímpico de los 110 metros con vallas en Sídney 2000, multimedallista mundial

Nacional 12-13 años (1989)	80 m	Salto de longitud	Impulsión de la Bala	80 m c/v	Salto de altura	1200 m	Lugar nacional
Rendimiento	10.7 s	4.76 m	9.95 m	12.4 s	1.53 m	4:37.0 min	12
Posición nacional	28	15	8	5	6	51	

Tabla 3.

Resultados por pruebas en el exatlón en la categoría 12-13 años de Ibrahim Camejo, medallista de bronce olímpico en salto de longitud en Beijing 2008

Nacional 12-13 años (1994)	80 m	Salto de longitud	Impulsión de la Bala	80 m c/v	Salto de altura	1200 m	Lugar nacional
Rendimiento	11.1 s	4.80 m	6.80 m	14.3 s	1.30 m	4:36.5 min	20
Posición nacional	23	20	24	23	23	8	

Entonces ¿Por qué encerrar a sólo 12 los atletas que reciben puntuación por sus rendimientos?, la respuesta se desconoce, pues no se ha sido ni medianamente explícito sobre esta norma, para que los entrenadores, metodólogos, comisionados provinciales, y especialistas en general conozcan el sustento que la deriva.

No es desacertado plantear exatlones, pero absolutizarlos como única variante de la categoría de 13-14 años si lo es, y más cuando en la categoría de 15-16 años entonces se deja la competición en pruebas individuales. En el proceso

histórico de formación de los atletas en Cuba, los datos demuestran la efectividad de orientar la preparación de los practicantes en varias pruebas en la categoría escolar terminal. Los más elocuentes ejemplos están en el sector de vallas y áreas de saltos y lanzamientos. Las combinaciones de dos, tres pruebas con cierta afinidad y complementación una de otras ha sido de éxito en la orientación de la preparación que han llevado los entrenadores con sus talentos en las Escuelas de Iniciación Deportiva Escolar (EIDE). Además de existir una importante experiencia acumulada en la planificación del entrenamiento en estas exigencias de varias pruebas en una misma temporada. Algunos ejemplos entre muchos otros que se pueden mencionar son los siguientes:

- De los velocistas pondremos como ejemplo a la mejor especialista cubana de 100 metros con vallas de todos los tiempos y los dos campeones olímpicos que el atletismo cubano ostenta en los 110 metros con vallas. A Aliuska López y Anier García les toco ser preparados a los 14-15 y 15-16 años respectivamente para el triatlón de 100 metros, 100 metros con vallas (damas), 110 metros con vallas (varones), y 200 metros con vallas para ambos sexos, Dayron Robles en la categoría de 14-15 años fue orientado competitivamente para el biatlón de 110 metros con vallas y salto de altura.
- De la preparación en un triatlón en la categoría 15-16 años han resultado los mejores saltadores de longitud y triple salto de Cuba de todos los tiempos, Iván Pedroso y Yoelbi Quesada (100 m, salto de longitud, triple salto), la mejor saltadora de altura nacional y única campeona mundial y medallista olímpica cubana de esa prueba Ioamnet Quintero (salto de altura, 100 con vallas). El mejor saltador de altura de todos los tiempos y recordista mundial absoluto Javier Sotomayor, también cabe en este esquema, pues de escolar lo hacía en carreras con vallas, salto de altura, pero además en salto triple. Y pueden citarse muchos más ejemplos de saltadores cubanos.
- Yumileidi Cumba, mejor impulsora de bala de Cuba de todos los tiempos, 19.97 metros, campeona olímpica en 2004 en la categoría 14-15 años fue preparada para el triatlón de 80 metros, impulsión de la bala, lanzamiento del disco.

Sobre los fundamentos científicos-metodológicos de la Concepción AMUSA 2003, en síntesis, puede mencionarse que los principios de gradualidad, multilateralidad y especialización son concebidos en su interrelación, considerando la orientación que generan las pruebas que se convocan, su agrupación (forma de competición) y el criterio de selección de los ganadores individuales, al proceso de planificación y entrenamiento que aplican los entrenadores. Si el sistema de competición oficial es visto como una guía a la preparación perspectiva de los atletas, debe asumirse de la categoría infantil 11-12 años a la 13-14 una orientación multilateral, pero con el avance propicio a la especialización en la categoría 15-16 años. Probadamente, al menos para los lanzadores, saltadores y vallistas la especialización inicial en la categoría 15-16 años en sectores de pruebas es más oportuno que en pruebas individuales, no solo para que los talentos tengan menor margen de error en una especialización forzada en una prueba, si no para que el abanico de habilidades técnicas sea más amplio, y con ello se siga garantizando una estimulación direccionada, en alguna medida, a la necesaria y nunca ausente multilateralidad, pudiendo evitarse profundidad excesiva en contenidos especiales propios de una prueba determinada.

Si reconocemos que el atletismo es muy diverso, hay que asumir que no es igual la edad en la que se debe comenzar la especialización inicial de los talentos pertiguistas o martilleros, a la de un velocista o mediodondista.

Como otra idea a considerar de la fundamentación científico-metodológica es el <desarrollo de los sistemas energéticos en el proceso de maduración biológica del individuo>. Es conocido en el atletismo cubano sobre la prueba de los 1000 metros en la categoría infantil, que para contrarrestar el riesgo de entrenamiento al máximo en esta distancia de potencia aeróbica, en el ciclo olímpico 2007-2010 se convenció a importante número de especialistas directivos y especialistas en general a nivel nacional de la necesidad de no poner a los atletas infantiles a entrenar para exigirles un rendimiento máximo en los 1000 metros en esas tempranas edades de iniciación, por lo que en las convocatorias de 2008 y 2009 se suprimió esta prueba del combinado infantil. Posteriormente ante la posición resistente del Departamento de Programación y Organización de Competencias del atletismo nacional, una vez más patentizando aferramiento a lo tradicional aunque dañino, el autor tuvo que generar otra propuesta, pues se quiso volver a instaurar la prueba de los 1000 metros y a competirla por rendimiento máximo, entonces fue que se estableció un tope de tiempo por el cual todos en la Copa Pionero nacional pudieran obtener igual puntuación sin la necesidad de un rendimiento extremo. Se instauró en 2010 y se mantiene hasta la actualidad, aunque el tope de rendimiento arbitrariamente no se fue el idóneo, lo cual también el autor argumentó, pero quedó en 3:30.0 minutos para las damas y 3:20.0 minutos para los varones, resultado altamente exigentes y opuestos a la intención que procura este argumento de la Concepción AMUSA 2003.

Ejemplo de la implementación errónea de estos parámetros de rendimiento en la prueba de los 1000 metros, por mencionar solo algunos datos, es que en el año 2010 en la Copa Pionero Nacional Zonal Oriental solo 6 chicas de las 28 participantes cumplieron los 3:30.0 minutos en los 1000 metros, en el caso de los chicos solo 2 de igual cifra pudieron vencer los 3:20.0 minutos. En la temporada 2014 en la Copa Pionero Nacional Zonal Occidental de las 24 chicas participantes solo una cumplió y en el caso de los varones, ninguno. En el 2015 de un total de 24 participantes representativo en la Copa Pionero Nacional Zonal Oriental solo 1 chica cumplió tan exigente tiempo, y en el caso de los chicos 6 únicamente pudieron con tan exigente parámetro. En la Zona Occidental 2 atletas féminas y cero varones fue el saldo de cumplimiento. Esa es la realidad de los talentos más avanzados en todo el país, y ni siquiera ha sido detectada y mucho menos corregida. Se ha sostenido la inflexibilidad inconveniente para una mejor alternativa metodológica orientadora de la preparación de los talentos atléticos infantiles nacionales ¡Se requiere en esta temática, actualización y rigor metodológico del Departamento de Programación y Organización de Competencias de la estructura nacional del deporte!

1.2. PROPUESTA DEL NUEVO SISTEMA DE COMPETICIÓN OFICIAL PARA LOS ATLETAS INFANTILES Y ESCOLARES DEL ATLETISMO CUBANO

- Subsistema de la categoría infantil de 11-12 años: Que se mantenga la propuesta actual con una correcta normativa de rendimiento en la prueba de los 1000 metros, y con la opción de mantener o no la sexta prueba de 50 metros con vallas que nunca estuvo en el proceso histórico convocadas en esta categoría, hasta años recientes.

- Subsistema de la categoría escolar primaria de 13-14 años: Que se rediseñen todos los combinados con agrupaciones de pruebas fundamentadas adecuadamente en la conexión que demandan las diferentes áreas y sectores de pruebas del atletismo para el entrenamiento atlético formativo y, considerando la validez que han asentado propuestas de competición en el proceso histórico-formativo en el atletismo infantil y escolar en Cuba.
- Subsistema de la categoría escolar terminal de 15-16 años: Que se replantee la forma de competición de las pruebas a biatlones, triatlones, además de pruebas individuales sustentadas en las complejidades técnicas, funcionales, teniendo como propósito el cierre de la etapa de especialización inicial de manera más oportuna en favor de la evolución de los atletas en las edades de perfeccionamiento profundo.

1.2.1. Reordenamiento de la forma de competición de las pruebas en la categoría 15-16 años

En la categoría 15-16 años se fundamenta la necesidad establecer formas de competición de las pruebas acorde a las demandas diferenciadas en el orden energético, de exigencia y particularidades técnicas, y las conexiones de tareas y contenidos de preparación de algunos sectores de pruebas y, los resultados históricos en Cuba, validos en la formación de atletas de algunas pruebas y áreas como los saltos y los lanzamientos.

Desde los anteriores argumentos se considera como la mejor alternativa que en la categoría de 15-16 años, que define el cierre de la EPDP, se plante la diversidad de:

- PRUEBAS INDIVIDUALES o BIATLONES: para las de más complejidad técnica y que denotan más temprana especialización para un rendimiento de alta competencia en las edades de maduración biológica como son el salto con pértiga y lanzamiento del martillo.
- PRUEBAS INDIVIDUALES: para las de mayor preponderancia enérgica del rendimiento competitivo y, que además tienen la opción de elección abierta de competición por los entrenadores acorde a la perspectiva de preparación que desarrollas por la tipología de los atletas que están bajo su mando; ellas son las de velocidad plana, medio fondo, fondo, e incluimos la marcha atlética. En este ejemplo no hay que obligar como en otros años que doblen 800 y 1500 metros, o el triatlón de 100, 200, 400 metros de la década de los 80. Si el entrenador decide que un atleta doble en 100 y 200 metros esa es una opción válida, si existe casos que se justifica lo hagan en 200 y 400 metros también es válido, como también lo son cualquier otra dualidad como 1500 y 3000 m, 3000 y 1600 con obstáculos, o las ya señaladas 800 y 1500 metros, etc, o elegir solo una prueba según el tiempo de preparación y característica del atleta. Entre los argumentos que llevan al autor a esta conclusión es el estudio realizado del proceso formativo histórico de los mejores especialistas cubanos de carreras planas y medio fondo y fondo, en el que se concluye que debe tenerse precaución en el sistema de preparación y competición de la especialización temprana, pues los procesos de entrenamiento enfocados exageradamente a la competición campeonista no han propiciado resultados favorables, siendo los atletas que han sido especializados paulatina y relativamente tarde con el entrenamiento adecuado los que han

llegado a mejores resultados históricos en el proceso atlético a largo plazo. (Ver anexos 4 y 5).

- **BIATLONES Y TRIATLONES DE PRUEBAS AFINES O COMPLEMENTARIAS:** para aquellas pruebas coordinativas “más complejas en su estructura técnica” que son afines y se complementan en el desarrollo funcional y de transferencia motriz, así como de vinculación de contenidos y tareas de enseñanza para su asimilación y desarrollo. En estas se clasifican los saltos de longitud y triple, salto de altura y vallas, bala y disco, 110 metros con vallas y 200 metros con vallas, y 400 metros con vallas.

1.2.2. Propuesta de pruebas y forma de competición para el atletismo infantil y escolar cubano

Tabla 4.
Categoría 11-12 años.

Pentatlón o exatlón
▪ 40 metros ▪ ¿50 metros con vallas? ▪ Salto de longitud ▪ Salto de altura variante tijera ▪ Lanzamiento de la pelota ▪ 1000 metros de carrera (NRT)
Carrera de relevos
▪ 8x50 m mixto
Prueba Técnica
▪ Con diversidad selectiva de ejercicios

Tabla 5.
Categoría 13-14 años. Orientados a los talentos velocistas y saltadores

Exatlones		Cuatrilón
▪ 50 m. planos ▪ 50 m c/v ▪ Salto de longitud ▪ 1200 m (NRT) ▪ Lanzamiento de la bala de frente al área ▪ Lanzamiento de la bala de espalda al área	▪ 50 m planos ▪ 50 m c/v ▪ Salto de longitud ▪ Salto de altura ▪ Lanzamiento de la bala de frente al área ▪ Lanzamiento de la bala de espalda al área	▪ 50 m. planos ▪ 50 metros con vallas ▪ Salto de longitud ▪ Salto con pértiga
▪ Prueba técnica		

Tabla 5.1
Orientados a los talentos lanzadores

Pentatlón	Cuatrilón
▪ 50 m planos ▪ 50 m c/v ▪ Lanzamiento de la pelota ▪ Lanzamiento del disco ▪ Impulsión de la bala	▪ 50 m planos ▪ 50 m c/v ▪ Lanzamiento del martillo ▪ Impulsión de la bala
▪ Prueba técnica	

Tabla 5.2.

Orientados a los talentos corredores medio fondistas, fondistas y los marchistas

Triatlón
▪ 50 m planos ▪ 2 km de carrera a campo traviesa ▪ 3 km de marcha atlética
▪ Prueba técnica

Tabla 5.3.

Orientados a los talentos multiplistas

Octatlón (varones)	Pentalón (damas)
▪ 50 m planos ▪ 50 c/v. (0.84) ▪ Salto de altura ▪ Salto de longitud ▪ Lanzamiento de la pelota ▪ Lanzamiento del disco ▪ Salto con pértiga ▪ 1000 m (NRT)	▪ 50 m ▪ 50 m c/v ▪ Salto de altura ▪ Salto de longitud ▪ Lanzamiento de la pelota ▪ 600 m (NRT)
▪ Prueba técnica	

*NRT: (Normativa de rendimiento tope de puntuación, con la intención de frenar el entrenamiento para un rendimiento máximo).

Carreras de relevos

- 4x75 m por sexo
- 4x75 m mixto

Tabla 6.

Categoría 15-16 años

Pruebas individuales
▪ 60, 100, 200, 400, 800, 1500, 3000 metros, 1600 metros con obstáculos, 5 y 10 km de marcha atlética
Biatlones
▪ Salto de altura y 100 metros con vallas para damas, 110 metros con vallas para varones ▪ 200 metros con vallas, 400 metros con vallas ▪ Salto con pértiga, 80 metros ▪ Lanzamiento de la jabalina, 80 metros ▪ Lanzamiento del martillo, 60 metros
Triatlones
▪ 100 metros, 100 metros con vallas para damas, 110 metros con vallas para varones, 200 metros con vallas ▪ 100 metros, salto de longitud, salto triple ▪ Impulsión de la bala, lanzamiento del disco, 60 metros
Exatlón para damas
▪ 80 m con vallas ▪ Salto de longitud ▪ Salto de altura ▪ Lanzamiento de la jabalina

▪ Impulsión de la bala 600 metros
Octatlón para varones
▪ 80 metros ▪ 80 metros con vallas ▪ Salto de longitud ▪ Salto de altura ▪ Salto con pértiga ▪ Lanzamiento de la jabalina ▪ Lanzamiento del disco 1000 metros

**NRT: (Normativa de rendimiento tope de puntuación, con la intención de frenar el entrenamiento para un rendimiento máximo).*

Carreras de relevos

- 4x100 metros por sexo
- 4x100 y/o 4x400 metros mixto

2. CONCLUSIONES

1. En el turbulento escenario actual de contradicción e insatisfacción de los entrenadores de base y especialistas en general del atletismo cubano debe considerarse, para la mejora del proceso de formación de los atletas a largo plazo la propuesta de un sistema de competición oficial (SCO) en las categorías infantil y escolares correspondiente con la Etapa de Preparación Deportiva Primaria que se sustente en la siguiente fórmula:

$$\square \text{ DDMA} = \text{CPHF} + \text{OEN} \times (\text{FCTMA})$$

- ✓ DDMA= Decisiones directivo-metodológicas adecuadas
- ✓ CPHF = Conocimiento del proceso histórico formativo de los atletas cubanos
- ✓ OEN= Opiniones de los especialistas nacionales de todos los niveles
- ✓ FCTMA= Fundamentación científico teórico-metodológica actualizada

2. Ante la realidad de las erróneas imposiciones que tanta decepción han provocando en los entrenadores, metodólogos y comisionados provinciales, científicos, atletas activos y retirados glorias nacionales se asienta que, la Comisión Nacional de Atletismo (dirigentes actuales, 2021), debe dejar a un lado las disposiciones arbitrarias que entorpecen el proceso formativo de los atletas en todo el país y que disgustan y afectan la armonía del quehacer de la familia del atletismo nacional. Urge:

- No olvidar que la forma de competición de las pruebas de cada categoría debe definirse en correspondencia con cada área y sector, tributando a la orientación formativa de tendencia deseada de la preparación que se debe dar a los atletas en esas edades, basada en las premisas teórico-metodológicas del entrenamiento de la Etapa de Preparación Deportiva Primaria.

- Es responsabilidad, y no una opción, para la estructura nacional del atletismo, estudiar y concientizarse con la fundamentación científico-metodológica que garantiza la correspondencia entre el sistema de competición oficial y las premisas teórico-metodológicas del entrenamiento para la orientación de un trabajo armónico y lógico de los atletas en la Etapa de Preparación Deportiva Primaria.

Hasta la actual Comisionada Nacional del atletismo cubano, la campeona olímpica del lanzamiento del martillo Yipsi Moreno, tuvo en sus huellas de formación una variante de competición distinta a la tan desafortunada propuesta vigente, pues en los archivos históricos recopilados por este autor consta que en el año 1993 en la categoría de 12-13 años del evento nacional compitió en un pentatlón con las pruebas y rendimientos siguientes: 60 m (8.53 s), salto de longitud (4.36 m), impulsión de la bala (8.75 m), 60 metros con vallas (9.96 s), y los 1000 metros.

Desde todos los análisis y argumentos surgen las repetidas interrogantes: ¿Por qué las improvisaciones e imposiciones actuales no se rectifican?

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo (2008). Curso de nivel II del Sistema de Formación y Certificación de Entrenadores. Manual de participantes. Monaco: IAAF Athletics.

Bronw, Eugene W. (et. al). (2010). Programa for Athletic Coaches' Education. Indiana: Benhmark Press, Inc.

Cobley, S., Baker, J., Wattie, N., & McKenna, J. (2009). Annual Age-grouping and athlete development. A meta-analytical review of relative age effects in sport. *Sports Medicine*, 39 (3), 235-256.

Comisión Nacional de Atletismo. (2005). Cambios en los Combinados de la categoría escolar para el curso 2005. Atletismo, La Habana, Comisión Nacional de Atletismo.

Comisión Nacional de Atletismo. (2015). Convocatoria técnica para los Juegos Escolares Nacionales de Alto Rendimiento. La Habana: INDER.

Comisión Nacional de Atletismo. (2017). Convocatoria técnica para los Juegos Escolares Nacionales de Alto Rendimiento. La Habana: INDER.

Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación: Centro de Investigación e Informática del Deporte (2010). Actuación del atletismo cubano en Juegos Olímpicos y Campeonatos Mundiales. Informe digital de estadística. La Habana: INDER.

Gordillo, Alex (1992). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Psicología deportiva*, Vol. 1 (no 1), 26-36.

Gil, H.; Iglesias, J. (1988). 25 años de Juegos Escolares Nacionales. La Habana: INDER.

- Gutiérrez Delgado, M. (1996). Fundamentación anatómica funcional del rendimiento y del entrenamiento de la resistencia del niño y el adolescente. *Kinesis* (no 93-1470, p. 52-57). Bogotá.
- Castillo, I.; Balaguer, I.; Duda, J. I. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicotema*, 14(2), 280-287.
- Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación. Dirección de Deporte Escolar (2010). Boletín técnico de los Juegos Escolares Nacionales de Alto Rendimiento. Atletismo. La Habana: INDER.
- Muñiz Sanabria, A. (2003). Una nueva concepción para la competición oficial de los talentos velocistas cubanos de carreras planas. Tesis de Doctorado (Doctorado en Ciencias de la Cultura Física). La Habana, Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo". 123 h.
- Muñiz Sanabria, A. (2009). Programación metodológica de la preparación técnica de los atletas infantiles del atletismo de Ciudad de La Habana. Una referencia del deporte de iniciación, <http://www.efdeportes.com/>, Año 14-No 139-Diciembre.
- Muñiz Sanabria, A. (2011). The Formation of Cuban Track and Field Champions. *New Studies Athletics. IAAF.* (26) 1/2.2011, pp-137-143.
- Muñiz Sanabria, A. (2018). Los 100 metros planos, la especialización temprana y la formación de atletas élites. Experiencia cubana para el mundo atlético. Ciudad de México: Ediciones AMUSA.
- Nápoles, E. (2021, 16 de Enero). Atletismo cubano, cambios que se imponen. DeporCuba.com. <https://www.deporcuba.com/2021/01/16/atletismo-cubano-cambios-que-se-imponen/>.
- Nápoles, E. (2021, 16 de Enero). Atletismo cubano, cambios que se imponen. Facebook. Consultado el 16 de Enero de 2021. www.facebook.com.
- Petrov, Vitaly (2005). Formación básica del saltador de garrocha. *Boletín del Centro Regional de Desarrollo Santa Fe*, Año 15(33), pp-10-12.
- Velázquez Calzado, M. L. (2011). *Parámetros de rendimientos de los atletas infantiles del atletismo cubano*. Trabajo de Diploma (Tutor: Dr C. Muñiz Sanabria, A.; cotutor: Lic. Jova Elejarde, L.). La Habana, Instituto Superior de Cultura Física.

4. ANEXOS

Anexo 1. Concepto de Premisas Teórico-Metodológicas del Entrenamiento en la Etapa de Preparación Deportiva Primaria (PTME-EPDP)

Podemos definir las premisas teórico-metodológicas del entrenamiento como la guía de orientaciones rectoras aprobadas por la comunidad de especialistas universales del deporte, dígase científicos, metodólogos, teóricos y entrenadores, quienes desde las ciencias del deporte fundamentan la programación, planificación, instrucción y dirección del proceso de entrenamiento (Muñiz Sanabria, A., 2017).

Anexo 2. Etapas de desarrollo del atleta según la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo (IAAF, siglas en inglés, actualmente World Athletics)

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Miniatletismo	Pruebas Múltiples	Desarrollo en Grupo de Pruebas	Especialización	Rendimiento
5/7-12-13	11/12-13/14	14/15-16-17	16/17-18-19	18/19+
Edad biológica óptima				

Anexo 3. Fundamentos de la Concepción AMUSA (Muñiz Sanabria, A., 2003)

Biológicos ✓ Los períodos sensibles del desarrollo físico motriz deportivo ✓ El desarrollo de los sistemas energéticos en el proceso de maduración biológica del individuo
Psicológicos ✓ Los motivos fundamentales de los niños para la práctica deportiva ✓ Las perspectivas de metas en los niños atletas
Didácticos ✓ Relación dialéctica entre los componentes del proceso docente educativo ✓ Principio del carácter científico en la selección y el volumen del contenido instructivo-educativo ✓ Principio del ordenamiento lineal y concéntrico del contenido de enseñanza ✓ Principio de la asequibilidad en la enseñanza considerando las particularidades individuales y de la edad
Metodológicos ✓ Principio de la gradualidad de las cargas ✓ Principio de la multilateralidad de la preparación ✓ Principio de la especialización
Organizativos ✓ La selección del sistema organizativo de competición entre los atletas y los equipos deportivos atendiendo a los objetivos fundamentales del evento, siempre y cuando respondan a los requerimientos de la EPDP ✓ Normas para la participación de los atletas y equipos en correspondencia con los objetivos fundamentales del evento, siempre y cuando respondan a los requerimientos de la EPDP

Anexo 4. Datos de la iniciación y especialización atlética de algunos de los mejores mediodfondistas y fondistas cubanos de la historia

Nombre	Pruebas	Rendimiento (min) / (año)	Categoría de Inicio	Tránsito (EIDE)
Emperatriz Wilson	Maratón	2:36.35 (1992)	Infantil, 11-12	NT
Luis Medina	1500, 5000 m	3:39.0 (1977) 13:44.80 (1977)	Escolar, 15-16,II	NT
Félix Mesa	1500 m	3:44.26 (1986)	Escolar, 15-16, II	NT
José Cobo	1500, 5000 m	3:41.60 (1974) 14.04.40 (1975)	Escolar, 15-16, II	NT
Ángel Rodríguez	5000, 10 000 m	13:49.85 (1988) 28:59.46 (1991)	Juvenil	NT
Iram Trustié	maratón	2:14:54	Juvenil	NT
Alexis Cuba	5000, 10 000, maratón	29.20.26 (1996) 2:13:18 (1996)	Escolar, 15-16,II	NT
Juan J. Linares	5000, 10 000 m	13:53.01 (1989) 29.11.95 (1987)	Escolar, 15-16, II	NT
Alberto Cuba	10 000 m, maratón	28:48.96 (1989) 2:10:53 (1992)	Escolar, 13-14, II	NT

Anexo 5. Iniciación y tránsito por las EIDE de los mejores 150 exponentes cubanos de carreras planas de todos los tiempos considerando los 50 más veloces por pruebas. (Muñiz Sanabria, A. 1998).

150 más veloces			
Infantil	Escolar	Juvenil	Adulta
23 (117)	43 (117)	34 (117)	17 (117)
19.6%	36.8%	29.1%	14.5%
56.4%		43.6%	
EIDE: 50 (125), 40%			
75 más veloces			
Infantil	Escolar	Juvenil	Adulta
8(67)	25 (67)	21 (67)	13 (67)
11.9%	37.3%	31.3%	19.4%
49.3%		50.7%	
EIDE: 25 (67), 37.3%			
30 más veloces			
Infantil	Escolar	Juvenil	Adulta
3 (28)	8 (28)	8 (28)	9 (28)
10.7%	28.6%	28.6%	32.1%
39.3%		60.7%	
EIDE: 8 (30) 26.7%			

(xx): cantidad de atletas de los que se pudo obtener los datos de su iniciación en el atletismo
EIDE: Escuela de Iniciación Deportiva Escolar

Una consideración es que conviene facilitar a los entrenadores de las EIDE menos presión campeonista y del entrenamiento altamente especializado en las edades escolares a través del sistema de competición que se implemente, para facilitar una mejor progresión de los rendimientos en las edades juveniles y adultas.

Fecha de recepción: 7/10/2021
Fecha de aceptación: 16/11/2021



Revista Digital de Educación Física

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

TIPOS DE MOTIVACIÓN ASOCIADAS A LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN PANDEMIA DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Ángelo Rojas Tobar*

angelorojas17@hotmail.com

Camilo Medina González*

camilomedina.cmg@gmail.com

Matías Cabrera Cabrera*

maticabrerac14@gmail.com

Pablo Gajardo Cáceres*

Pablo.gajardo@uautonoma.cl

Natasha Uribe Uribe*

natasha.valentina@uautonoma.cl

Felipe Mujica Johnson*

felipe.mujica@uautonoma.cl

*Universidad Autónoma de Chile, Chile

RESUMEN

La actividad física ha destacado por su importancia cultural en el contexto de pandemia, ya sea asociada al tiempo de ocio y recreación, como al resguardo de la salud. Dicha actividad es posible investigarla en diferentes contextos y poblaciones de la sociedad, de modo que son muy relevantes los estudios que focalizan su atención en una población concreta. En esta ocasión se investigó a estudiantes universitarios que cursaban la carrera de Pedagogía en Educación Física, con el objetivo de analizar los tipos de motivaciones para realizar actividad física. Se utilizó una metodología de investigación cuantitativa, con un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Participaron 155 estudiantes universitarios (83,9% hombres y 16,1% mujeres), con edades comprendidas entre los 18 y 27 años. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario estructurado de motivaciones hacia la actividad física y los datos fueron sometidos a un análisis estadístico de corte descriptivo e inferencial. Los resultados indican que hubo un predominio de la regulación identificada seguida de la motivación intrínseca. Asimismo, se identificó una correlación significativa entre ambas motivaciones mencionadas. Se concluye que los tipos de motivación del estudiantado podrían estar asociados a su vínculo personal, cultural y vocacional con la actividad física.

PALABRAS CLAVE:

Motivación, actividad física, educación física, educación superior, pandemia.

TYPES OF MOTIVATION ASSOCIATED WITH THE PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITY IN PANDEMIC OF STUDENTS OF PEDAGOGY IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Physical activity has stood out for its cultural importance in the context of pandemics, whether it is associated with leisure and recreation or with safeguarding health. It is possible to investigate this activity in different contexts and populations in society, so studies that focus on a specific population are very relevant. On this occasion, research was carried out on university students studying Physical Education, with the aim of analysing the types of motivations for physical activity. A quantitative research methodology was used, with a non-experimental, descriptive and correlational design. A total of 155 university students (83.9% male and 16.1% female), aged between 18 and 27 years, participated. A structured questionnaire on motivations towards physical activity was used for data collection and the data were subjected to a descriptive and inferential statistical analysis. The results indicate that there was a predominance of identified regulation followed by intrinsic motivation. A significant correlation was also identified between the two mentioned motivations. It is concluded that the types of motivation of the students could be associated with their personal, cultural and vocational link to physical activity.

KEY WORDS:

Motivation, physical activity, physical education, higher education, pandemic.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 ha impactado a la sociedad desde múltiples perspectivas, generando, entre variadas consecuencias, el deterioro de la calidad de vida de las personas. Sobre todo, desde la perspectiva de la actividad física (AF), pues, los confinamientos, el teletrabajo, la educación virtual y/o las restricciones civiles, contribuyeron a la inactividad física de la ciudadanía (Celis-Morales, Salas-Bravo, Yáñez y Castillo, 2020; Márquez-Arabia, 2020; Mera, Tabares-González, Montoya-González, Muñoz-Rodríguez y Monsalve, 2020). Es decir, la pandemia, en muchos casos, pudo haber favorecido hábitos de vida sedentarios que pueden ser altamente perjudiciales para la salud física y psicológica de las personas de las diferentes edades o niveles etarios.

Teniendo en cuenta factores fisiológicos, Celis-Morales et al. (2020) plantearon que la pandemia aumentó la conducta sedente de la población (estar sentados), de modo que, en el corto y mediano plazo, la gente podría ser perjudicada por severos cambios metabólicos en su organismo. Este diagnóstico también lo confirman otras personas especialistas (Kalazich, 2020; Mera et al., 2020), por lo que se ha indicado que es fundamental “abordar estrategias para eliminar la probabilidad de desacondicionarse físicamente es vital, puesto que cuando se está activo los músculos producen compuestos que mejoran el funcionamiento del sistema inmunitario fisiológico y biológico en general” (Mera et al., 2020, p. 167). Desde una perspectiva psicosocial, la pandemia también está asociada a efectos que pueden dañar la salud, como estados emocionales frecuentes de más corto plazo (temores, angustia e inseguridad), estados de ánimo de más largo plazo (estrés y ansiedad), aislamientos sociales voluntarios y discriminaciones con relación a padecer la enfermedad del COVID-19 (Pérez, Álvarez y Rodríguez, 2020).

Dada la crisis social que se ha generado por la pandemia, podemos reconocer el gran valor de ciertas actividades culturales que en la cotidianeidad previa a la pandemia eran menos relevantes. Entre ellas destaca la AF en sus múltiples manifestaciones (Mujica, 2021), ya sea en actividades más especializadas como el ejercicio o entrenamiento físico sistemático; en actividades más organizadas e institucionalizadas como el deporte; en actividades laborales como las pausas activas; en actividades educativas como las de Educación Física (EF) escolar; o en prácticas más cotidianas, espontáneas y/o recreativas, como un paseo familiar. Actualmente, aunque de forma forzada, la sociedad está tomando conciencia de que la AF es necesaria para una adecuada calidad de vida. Uno de los factores que puede ayudar a la ciudadanía y, en especial, al estudiantado en sus diferentes etapas educativas, para que logre generar hábitos de vida activa y saludable, es la motivación (Alonso y García, 2010; Chen, Wang, Wang y Zhou, 2020; Ensrud-Skraastad y Haga, 2020).

La motivación hacia la AF puede ser considerada como el resultado “de un conjunto de variables de diversa índole (sociales, ambientales e individuales) que determinan aspectos de la práctica como la elección de una o varias actividades, la frecuencia, la intensidad, la persistencia en la actividad e incluso el rendimiento” (Castañeda y Campos, 2012, p. 57). Cabe destacar, que la motivación puede ser la expresión de alguna experiencia previa significativa para el individuo, que lo lleva a elegir la selección de alguna AF y/o deporte (Cordero, 2018). Entre los tipos de motivaciones se encuentran la motivación intrínseca y la extrínseca (Práxedes, Sevil, Moreno, del Villar y García-González, 2016; Ryan y Deci, 2020).

Una de las principales teorías que ha surgido del estudio de la motivación es la Teoría de la Autodeterminación (Chantal, Vallerand y Vallières, 1995; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000, 2020). En esta teoría se explica que el ser humano desarrolla una motivación autodeterminada en función de tres necesidades psicológicas básicas, que serían la autonomía, la competencia y las relaciones sociales. En términos generales, se ha señalado que es “una meta-teoría organísmico-dialéctica que asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y del desarrollo, esforzándose por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad” (Moreno y Martínez, 2006, p. 40). En el marco de esta teoría, se encontraría la motivación intrínseca y la extrínseca, las cuales se relacionarían, de uno u otro modo, con la autodeterminación de la motivación.

La motivación intrínseca se explica de diversas maneras haciendo referencia a la conducta de un individuo. Esta motivación se puede explicar como una motivación personal e interna, donde participar en la actividad es un fin en sí mismo (Chantal et al., 1995). Asimismo, se puede definir como la forma en que los patrones conductuales se lleven a cabo frecuentemente y por consiguiente no exista ningún factor o estímulo externo. El estímulo principal de la motivación intrínseca se basa en la propia ejecución del comportamiento (Chóliz, 2004). Dentro de la Teoría de la Autodeterminación se han generado otras subteorías, para dar explicaciones más específicas de las variaciones que tendría la motivación según otros factores. Entre ellas se encontraría la Teoría de la Evolución Cognitiva (Deci y Ryan, 1985, 2000; Moreno y Martínez, 2006; Ryan y Deci, 2000), que estudia los factores personales y sociales que facilitan la motivación intrínseca. También estaría la Teoría de la Integración Organísmica (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000), la cual clasifica la motivación extrínseca en 4 tipos de regulaciones (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada).

Las regulaciones que explicarían la motivación extrínseca pueden ser entendidas de la siguiente forma: a) regulación externa: esta clasificación es la que menos incluye autodeterminación y que responde a la consecución de estímulos, como premios; b) regulación introyectada: esta categoría se asocia a las expectativas de auto-aprobación, donde la persona regula sus conductas en función de la valoración de otras personas; c) regulación identificada: en esta regulación la persona actúa motivada por el beneficio que le otorga su actividad, independiente del agrado que le pueda generar; y d) regulación integrada: esta categoría representa la mayor autonomía de la motivación extrínseca, donde la persona actuaría motivada por un compromiso con algunas estructuras sociales, por ejemplo, con los principios o valores de un club deportivo (Deci y Ryan, 1985, 2000; Moreno y Martínez, 2006; Ryan y Deci, 2000). La motivación extrínseca, por el contrario de la intrínseca, está relacionada directamente con estímulos o agentes externos al individuo. Por ejemplo, algunos factores extrínsecos serían realizar actividades para recibir alguna recompensa o evitar sanciones (Carrasco y Javaloyes, 2015). Por ello, en el ámbito de la educación, se ha señalado que la motivación extrínseca funciona “cuando el alumno realiza las actividades de aprendizaje por motivos distintos al propio aprendizaje: para obtener recompensas o evitar sanciones, por imposición de los padres, para que se reconozca su valía etc.” (García, 2004, p. 45).

Dado el contexto de esta investigación, se hará énfasis en la motivación para realizar AF en estudiantes universitarios. Un estudio realizado en una facultad de educación a estudiantes universitarios sobre su motivación para realizar AF, en función de la relación de la carrera universitaria con la AF, logró identificar lo siguiente: a) el estudiantado de carreras profesionales directamente y medianamente relacionadas a la AF, presenta una motivación intrínseca superior a la del estudiantado de carreras profesionales no relacionadas a la AF; y b) el estudiantado de las carreras profesionales no relacionadas a las AF y medianamente relacionado a la AF, presentó una mayor motivación extrínseca que el de las carreras directamente relacionadas a la AF (Castañeda y Campos, 2012).

El estudio de Fernández y García (2010) que se enfocó en la motivación para la práctica físico-deportiva de estudiantes universitarios gallegos, logró identificar que la principal motivación de dicho estudiantado eran los beneficios en torno a la salud y la recreación que podían lograr. En concordancia, aquella investigación concluye que las actividades orientadas hacia “la mejora de la salud, el entretenimiento y la diversión a través de las actividades físico-deportivas son las que, a priori, pueden tener más éxito en la mejora de la adherencia a la práctica entre el alumnado universitario gallego” (Fernández y García, 2010, p. 137). Aquella investigación no clasificó las motivaciones según su carácter intrínseco o extrínseco, pero se puede apreciar indicadores de ambas motivaciones. Por ejemplo, de motivación extrínseca identificada en el motivo de la salud y de interna en el motivo de la recreación.

Con base en lo anteriormente expuesto, el objetivo de esta investigación es analizar los tipos de motivación para la realización de actividad física en tiempos de pandemia de estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago.

1. METODOLOGÍA

El estudio responde a un enfoque cuantitativo, con un diseño de tipo no experimental, de corte transversal, descriptivo y correlacional (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

En esta investigación participaron 155 estudiantes universitarios de la carrera profesional de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago, con edades comprendidas entre los 18 y 27 años. De la totalidad de participantes, hubo 130 hombres (83,9%) y 25 mujeres (16,1%). Esta diferencia de género se explica por el contexto universitario estudiando, donde tradicionalmente ha habido más estudiantes hombres en las diferentes cohortes. El estudiantado participante estuvo distribuido por cohorte de la siguiente manera: cohorte 2021: 15 estudiantes; cohorte 2020: 32 estudiantes; cohorte 2019: 38 estudiantes; cohorte 2018: 27 estudiantes; cohorte 2017: 32 estudiantes; otras cohortes anteriores: 12 estudiantes. El total de participantes representa el 62,4 % del total de la población de estudio. En cuanto a la selección de la muestra, esta fue realizada de forma aleatoria (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Los criterios de exclusión de la muestra fueron los siguientes: a) estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física que no pertenezcan al Campus el Llano; b) estudiantes que no estuviesen matriculados el año 2021; c) estudiantes que respondan más de una vez el formulario; y d) estudiantes que no hayan aceptado el

consentimiento informado. Con relación a esto último, en el marco ético de la declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008), el estudiantado aceptó participar voluntariamente mediante un consentimiento informado donde tomó conocimiento de los fines científicos de los datos aportados y del anonimato en el tratamiento de estos mismos.

Para la recolección de datos se diseñó y elaboró un formulario en Google Forms con un total de veintiséis preguntas. Veintitrés de ellas tuvieron el objetivo de evaluar el tipo de motivación de los estudiantes, mientras que las otras tres buscaron determinar la forma en que los sujetos realizaban actividad física en tiempos de pandemia como información complementaria al centro de la investigación. Asimismo, este cuestionario se llevó a cabo de forma *online*, a través de los correos institucionales y personales de los estudiantes, destacando que estos datos fueron solicitados con antelación en la carrera. Es importante señalar y destacar que para la confección del instrumento *Cuestionario de motivaciones hacia la actividad física*, se tomó como guía y referencia el *Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio* (BREQ-3) (Wilson, Rodgers, Loitz, y Scime, 2006), manteniéndose las mismas dimensiones de estudio que dicho cuestionario. El instrumento fue sometido a una validez de constructo por tres expertos, uno en materia pedagógica y dos en ciencias de la actividad física y del deporte. En una primera valoración se realizaron algunas observaciones que fueron consideradas y aplicadas al cuestionario, de modo que contribuyeron a mejorar la calidad del instrumento. En una segunda instancia de valoración el instrumento fue validado satisfactoriamente por los expertos.

La primera parte del procedimiento fue contactar al estudiantado participante, lo cual se hizo por un medio virtual, en concreto, por correo electrónico. Así, se les envió a las personas el instrumento junto con un documento de consentimiento informado, en el que ambas partes, tanto los investigadores, como los sujetos a evaluar, están de acuerdo en realizar el cuestionario bajo total confidencialidad. Posteriormente, quienes respondieron entregaron y enviaron sus repuestas a los investigadores donde estos pudieron, finalmente, proceder a la descarga, sistematización y análisis de los resultados obtenidos.

Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizaron dos programas informáticos. El primero fue *Microsoft Excel*, el cual permitió el análisis estadístico descriptivo, con el fin de organizar y categorizar los datos recolectados. En esta primera etapa de análisis descriptivo se agregaron los datos a la plantilla Excel, donde se establecieron las respuestas de cada uno de los estudiantes, dando como primera referencia una distribución generalizada de los diferentes tipos de motivaciones que presenta cada uno de los sujetos evaluados. El segundo fue el programa *IBM SPSS statistics 25*, el cual permitió realizar un análisis estadístico inferencial. De este modo se logró identificar la motivación que predominó en cada uno de ellos. En esta etapa se compararon las medias de las cohortes y se estableció cómo se comportó la muestra de estudio con la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.

2. RESULTADOS

Los resultados según la motivación al momento de realizar actividad física en los estudiantes de Pedagogía en Educación Física en tiempos de pandemia indican una predominancia de la motivación de *regulación identificada*, lo que corresponde a un 51,3% del total de la muestra. También es importante señalar que la segunda motivación que destaca es la *regulación intrínseca*, lo que corresponde a un 44,2% de la muestra. El total de dichos resultados se pueden apreciar en el Figura 1.

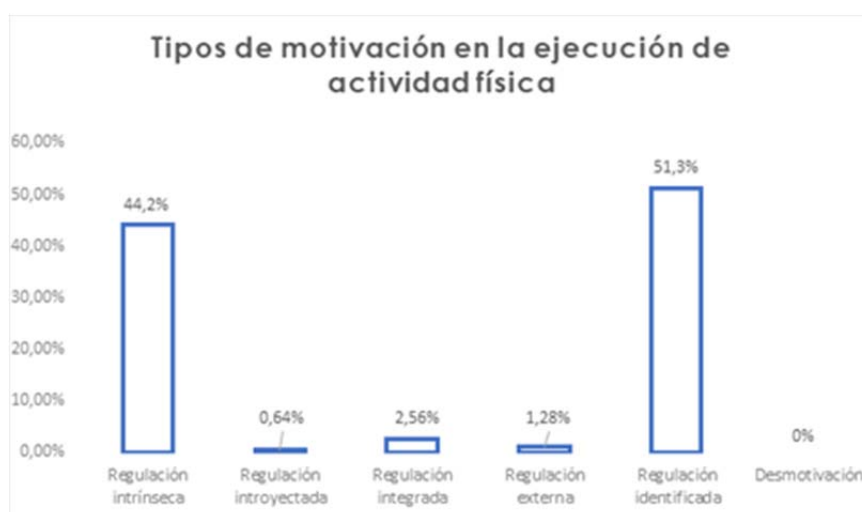


Figura 1. Tipo de motivación que predomina al realizar actividad física en los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la figura 1 también fueron analizados desde la perspectiva de cada cohorte de estudiantes, donde se logró reconocer que en las cohortes *otras* y 2021 predominó la regulación intrínseca. En las cohortes 2017, 2018 y 2020, predominó la regulación identificada. También destacar que la cohorte 2019 es la única que presentó una distribución igualitaria entre ambas cohortes.



Gráfico 2. Tipo de motivación que predomina al realizar actividad física en los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física según las cohortes. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la regulación intrínseca fueron correlacionados con los de las regulaciones de la motivación extrínseca. En la Tabla 1 se presenta la correlación con la regulación integrada.

Tabla 1.
Correlación entre la regulación intrínseca y la regulación integrada

Regulación intrínseca		Regulación integrada
	Correlación de Pearson	-,144
	Sig. (bilateral)	-0,72
	N	155

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 indica que la correlación entre las variables de regulación intrínseca y regulación integrada es baja según la escala coeficiente de correlación Pearson. Esto debido a que el resultado $r = -,144$ y el valor de $p = ,072$ establecen que no existe compatibilidad entre las variables. Además, al ser negativo el valor se infiere que ambas variables se relacionan inversamente.

En la tabla 2 se presenta la correlación de la regulación intrínseca y la identificada.

Tabla 2.
Correlación entre la regulación intrínseca y la regulación identificada

Regulación intrínseca		Regulación identificada
	Correlación de Pearson	,900**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	155

**La correlación es significativa en el nivel 0,01. Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2 indica que la correlación entre ambas variables es alta según la escala coeficiente de correlación Pearson, ya que el resultado $r = ,900^{**}$ y el valor de $p = ,000$ establecen que sí existe compatibilidad entre las variables. Agregando que el valor al ser positivo, ambas variables se relacionan directamente.

En la Tabla 3 se expone la correlación entre regulación intrínseca e introyectada.

Tabla 3.
Correlación entre la regulación intrínseca y la regulación introyectada

Regulación intrínseca		Regulación introyectada
	Correlación de	,072
	Pearson Sig. (bilateral)	,375
	N	155

**La correlación es significativa en el nivel 0,01. Fuente: Elaboración propia.

La tabla indica que la correlación entre ambas variables es baja según la escala coeficiente de correlación Pearson, ya que el resultado $r = -.072$ y el valor de $p = ,375$ establecen que no existe compatibilidad entre las variables. Además, al ser negativo el valor se infiere que ambas variables se relacionan inversamente.

Por último, en la Tabla 4 se expone la correlación entre la regulación intrínseca y la externa.

Tabla 4.

Correlación entre la regulación intrínseca y la regulación externa

		Regulación externa
Regulación intrínseca	Correlación de	-,101
	Pearson Sig. (bilateral)	,207
	N	155

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 indica que la correlación entre ambas variables es baja según la escala coeficiente de correlación Pearson, ya que el resultado $r = -,101$ y el valor de $p = ,207$ establecen que no existe compatibilidad entre las variables. Además, al ser negativo el valor se infiere que ambas variables se relacionan inversamente.

3. DISCUSIÓN

El tipo de motivación que obtuvo el mayor porcentaje a nivel general entre el estudiantado participante fue el de la regulación identificada, lo cual, en parte, podría explicarse por el vínculo sociocultural que tiene el estudiantado universitario con la AF (Gómez-Mazorra, Sánchez-Oliva y Labisa-Palmeira, 2020; Práxedes et al., 2016). Además, aquella regulación podría estar asociada a los beneficios en materia de salud que les proporciona la AF. Sobre dicha relación, diferentes estudios han reconocido que uno de los motivos más importantes para realizar AF en estudiantes universitarios es el beneficio a la salud (Alonso y García, 2010; Fuentes y Lagos, 2019; Moreno-Murcia, Pavón-Lores, Gutiérrez-Sanmartín y Sicilia-Camacho, 2005; Varela, Duarte, Salazar, Lema y Tamayo, 2011). Este motivo también es relevante en otras investigaciones con poblaciones de estudio no universitarias (Moreno et al., 2011). La regulación identificada también pudo estar asociada al beneficio que produce la AF en torno a la estética personal o la forma física, el cual es un motivo que se ha señalado en otras investigaciones (Alonso y García, 2010; Granero, Gómez, Abalde y Rodríguez, 2011; Moreno-Murcia et al., 2005). No obstante, según el estudio de Moreno et al. (2011), la preocupación por la forma física también responde a la regulación introyectada, puesto que sería una manifestación de los nuevos valores sociales de época posmoderna.

La motivación que predominó en algunas cohortes de estudiantes de pedagogía en Educación Física fue la intrínseca, lo que nos dice que predominan los intereses personales, los gustos y las satisfacciones que se justifican en sí mismas en la realización de actividad física (Chandal et al., 1995; Moreno y Martínez, 2006). En el marco de la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de la Evolución Cognitiva (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2020, 2020), se podría decir que aquellos/as estudiantes se encuentran en un ambiente que se encuentran relativamente favorecidos socialmente. A su vez, que los factores del control y de la competencia facilitaron dicha motivación (Moreno y Martínez, 2006). Sobre todo,

porque ellos/as escogieron voluntariamente vincularse profesionalmente con la AF. Desde esta perspectiva, en función de la relación que se ha establecido entre la vocación y los motivos intrínsecos, también se podría decir que pudo haber incidido la vocación hacia la actividad física (Mujica, 2018; Mujica y Orellana, 2019). Esto, según Chandal et al. (1995), sería una motivación intrínseca asociada al placer y la satisfacción que proporciona la actividad. Desde dicha misma mirada, es comprensible que haya predominado la motivación intrínseca, dado que los estudiantes consultados, según su carrera de formación, presentan un vínculo mayor con la actividad física en comparación a otros estudiantes universitarios. Con relación a lo mismo, el estudio de Práxedes et al. (2016) identificó que los estudiantes universitarios de carreras asociadas a actividades físico-deportivas presentan mayores índices de realización de AF. Este vínculo del alumnado con la AF también es útil para explicar la correlación entre la motivación o la regulación intrínseca y la regulación identificada, ya que el estudiantado podría tener bastantes sentimientos positivos hacia los beneficios de la salud y el desarrollo de la forma física.

La investigación de Gómez-Mazorra et al. (2020) también destaca la relación entre estudiante activo físicamente y motivación intrínseca, reconociendo una diferencia significativa superior de su motivación intrínseca para realizar AF en los estudiantes universitarios activos en comparación con los no activos. La relación de un vínculo cualitativamente significativo con la AF y la motivación para su práctica también fue identificada en el estudio de Garita (2006), donde se concluye que cuanto mayor es la participación activa de los niños en la actividad físico-deportiva, hay una mayor posibilidad de continuar activos en dichas actividades en edades avanzadas. Una reciente revisión sistemática sobre la AF en tiempo libre de estudiantes universitarios destacó los aportes de la Teoría de la Autodeterminación que se refiere a los beneficios de los tipos de motivación en torno a factores intrínsecos, destacando las experiencias afectivas positivas y de bienestar (Gómez-Mazorra, Reyes-Amigo, Tovar, Sánchez-Oliva y Labisa-Palmeira, 2021). En un sentido similar, el estudio de Boonekamp, Dierx y Jansen (2021), concluye que es recomendable fomentar la motivación por la AF desde una mirada contextualizada que considere elementos significativos de las personas.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo planteado, analizar los tipos de motivación para la realización de actividad física en tiempos de pandemia de estudiantes de Pedagogía en Educación Física, es posible concluir que los estudiantes al momento de realizar AF presentan en su mayoría motivaciones asociadas a la regulación identificada y hacia la motivación intrínseca, las cuales se correlacionaron significativamente. Se pudo establecer que, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, influyen en la realización de la AF en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes universitarios.

Se considera que la motivación del estudiantado podría estar asociada a su vínculo personal, cultural y vocacional con la AF. De hecho, según la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), la relación de las personas con su entorno social sería una necesidad psicológica fundamental para comprender la motivación. Sería recomendable emplear estrategias para aumentar el nivel de AF en estudiantes universitarios en función de la regulación introyectada, sobre todo,

considerando elementos culturales que pueden favorecer valores asociados a la práctica físico-deportiva. Asimismo, generar espacios sociales para los estudiantes puedan seguir cultivando su vínculo significativo con la AF y desarrollar nuevas relaciones personales relevantes con dicha actividad.

Como futuras líneas de investigación, se encuentra el estudio de la relación que existe entre los tipos de motivación y la cantidad de horas que los estudiantes universitarios realizan de AF. Por otro lado, se reconoce la importancia de indagar los tipos de motivación con un enfoque metodológico cualitativo o mixto, para de este modo comprender de mejor forma el vínculo afectivo y cultural de los estudiantes con la AF.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, D. y García, J. L. (2010). Motivación hacia la práctica físico-deportiva de universitarios gallegos. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 128-138. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4730318>

Boonekamp, G. M., Dierx, J. A. y Jansen, E. (2021). Motivating students for physical activity: What can we learn from student perspectives? *European Physical Education Review*, 27(3), 512–528. <https://doi.org/10.1177/1356336X20970215>

Carrasco, J. y Javaloyes, J. J. (2015). *Motivar para educar. Ideas para educadores, docentes y familias*. Madrid: Narcea.

Castañeda, C. y Campos, M. (2012). Motivación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, hacia la práctica de actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 57-61.

Celis-Morales, C., Salas-Bravo., Yáñez, A. y Castillo, M. (2020). Inactividad física y sedentarismo. La otra cara de los efectos secundarios de la Pandemia de COVID-19. *Revista médica de Chile*, 148(6), 885-886. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000600885>

Cordero, W. (2018). *Percepción de cuidadores y docentes sobre práctica deportiva de niños con déficit de atención con hiperactividad*. (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de Cuenca, Ecuador

Chantal, Y., Vallerand, R. J. y Vallières, E. F. (1995). Motivation and gambling involvement. *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 755–763. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9713978>

Chen, R., Wang, L., Wang, B. y Zhou, Y. (2020). Motivational climate, need satisfaction, self-determined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. *BMC Public Health*, 20, 1-14. (2020). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09750-x>

Chóliz, M. (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia, España.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Fuentes, G. y Lagos, R. (2019). Motivaciones hacia la práctica de actividad física-deportiva en estudiantes de La Araucanía. *Revista Ciencias De La Actividad Física- UCM*, 20(2), 1-13. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.3>
- García, F. (2004). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Ensrud-Skraastad, O. K. y Haga, M. (2020). Associations between Motor Competence, Physical Self-Perception and Autonomous Motivation for Physical Activity in Children. *Sports*, 8(9), 120. <https://doi.org/10.3390/sports8090120>
- Gómez-Mazorra, M., Sánchez-Oliva, D. y Labisa-Palmeira, A. (2020). Actividad física en tiempo libre en estudiantes universitarios Colombianos (Leisure-time physical activity in Colombian university students). *Revista Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 181-189. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71495>
- Gómez-Mazorra, M., Reyes-Amigo, T., Tovar Torres, H., Sánchez-Oliva, D. y Labisa-Palmeira, A. (2021). Actividad física en tiempo libre en estudiantes universitarios y transición escolar a la universidad desde las teorías de comportamiento: una revisión sistemática (Leisure-time in physical activity in university students and school transition to universi. *Retos*, 43, 699-712. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89693>
- Garita, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *Revista MHSalud: Movimiento Humano y Salud*, 3(1), 1-16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3700161>
- Granero, A., Gómez, M., Abrales, J. y Rodríguez, N. (2011). Motivos de práctica en el ámbito de la actividad física no competitiva. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 15-22. <https://doi.org/10.25115/ecp.v4i7.915>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodologías de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F: McGraw-Hill.

- Kalazich, C., Valderrama, P., Flández, J., Burboa, J., Humeres, D., Urbina, R., ... y Valenzuela, L. (2020). Orientaciones Deporte y COVID-19: Recomendaciones sobre el retorno a la actividad física y deportes de niños niñas y adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(7), 75-90. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062020000700075
- Márquez-Arabia, J. J. (2020). Inactividad física, ejercicio y pandemia COVID-19. *VIREF. Revista de Educación Física*, 9(2), 43-56. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342196>
- Mera, A., Tabares-González, E., Montoya-González, S., Muñoz-Rodríguez, D. y Monsalve, F. (2020). Recomendaciones prácticas para evitar el desacondicionamiento físico durante el confinamiento por pandemia asociada a COVID-19. *Universidad y Salud*, 22(2), 166-177. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.188>
- Moreno-Murcia, J.A., Pavón-Lores, A.I., Gutiérrez-Sanmartín, M. y Sicilia-Camacho, A. (2005). Motivaciones de los universitarios hacia la práctica físico-deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(19), 154-165. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista19/artmotivaciones7.htm>
- Moreno, J. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871/107881>
- Moreno, J., Borges, F., Pardo, P., Sierra, A. y Huéscar, E. (2011). Motivación, frecuencia y tipo de actividad en practicantes de ejercicio físico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista48/artmotivacion319.pdf>
- Mujica, F. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación educativa*, 27, 203-229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>
- Mujica, F. (2021). Sobre la autonomía y el objeto de estudio de las ciencias de la actividad física y del deporte. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 71, 127-135. Recuperado de: [https://emasf.webcindario.com/Sobre la autonomia y el objeto de estudio CAFYD.pdf](https://emasf.webcindario.com/Sobre%20la%20autonomia%20y%20el%20objeto%20de%20estudio%20CAFYD.pdf)
- Mujica, F. y Orellana, N. (2019). Deseos vocacionales que incentivan a la formación docente en Educación Física. *Revista Educación*, 43(1), 496-509. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30013>
- Pérez, M., Álvarez, N. y Rodríguez, A. (2020). Repercusión psicológica y social de la pandemia COVID-19. *Revista Electrónica Medimay*, 27(2), 252-261.

- Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F. y García-González, L. (2016). Niveles de actividad física y motivación en estudiantes universitarios. Diferencias en función del perfil académico vinculado a la práctica físico-deportiva. *Journal of Sport and Health Research*, 8(3), 191-204.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Varela, M. T., Duarte, C., Salazar, I., Lema, L. y Tamayo, J. (2011). Actividad física y sedentarismo en jóvenes universitarios de Colombia: prácticas, motivos y recursos para realizarlas. *Revista Colombia Médica*, 42(3), 269-277.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Loitz, C. C., y Scime, G. (2006). "It's who I am ...9 really!" The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11, 79-104.
- World Medical Association. (2008). *Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects*. Recuperado de: <http://www.wma.net/e/policy/b3.htm>.

Fecha de recepción: 20/9/2021

Fecha de aceptación: 3/12/2021



Revista Digital de Educación Física

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

IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN MEDIO NATURAL EN SECUNDARIA. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Estrella González Melero

Doctoranda Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. España

Email: esgonme@correo.ugr.es

Web: <https://www.researchgate.net/profile/Estrella-Gonzalez-Melero-2>

Antonio Baena Extremera

Profesor, Universidad de Granada. España

Email: abaenaextrem@ugr.es

Web: <https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Extremera>

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue conocer los beneficios psicológicos y académicos que aportan los trabajos de implementación de programas de Actividad Física en el Medio Natural dentro de la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria evaluando diferentes variables (satisfacción, aburrimiento, autoestima, autoconcepto, orientación al aprendizaje y rendimiento). Se llevó a cabo una revisión sistemática de las principales bases de datos Web of Science y SCOPUS durante el periodo del 2005-2020. Tras la revisión documental, se realizó una clasificación de los datos obtenidos, encontrando exclusivamente 6 artículos relacionados con las variables citadas y empleando programas de intervención de Actividades Físicas en el Medio Natural en Educación Física en Educación Secundaria. En estos quince años hay un bajo volumen de publicaciones relacionadas con la implementación de estos contenidos. Estos resultados nos indicaron que a pesar de los beneficios conocidos que aporta la implementación de la actividad física en el medio natural en Educación Física tanto a nivel psicológico como a nivel académico dentro del entorno escolar, se sigue investigando poco en este ámbito.

PALABRAS CLAVE:

Revisión bibliográfica; educación física; actividades naturaleza; medio natural; educación secundaria

IMPLEMENTATION OF PHYSICAL ACTIVITY IN NATURAL ENVIRONMENT IN SECONDARY. A SYSTEMIC REVIEW

ABSTRACT

The objective of this work was to know the psychological and academic benefits that contribute to the implementation of physical activity programs in the natural environment within the Physical Education in Compulsory Secondary Education, evaluating different variables (satisfaction, boredom, self-esteem, self-concept, learning orientation and performance). A systematic review of the main Web of Science and SCOPUS databases was carried out during the period 2005-2020. After the documentary review, it was carried out a classification of the obtained data, finding exclusively 6 articles related to the mentioned variables and using intervention programs of Physical Activities in the Natural Environment in Physical Education in Secondary Education. In these fifteen years there is a low volume of publications related to the implementation of these contents. These results indicated us that, in spite of the known benefits that the implementation of physical activity in the natural environment provides in Physical Education both at a psychological level and at an academic level within the school environment, little research is still being done in this field.

KEYWORD

Bibliographic review; physical education; environment activities; natural environment; Secondary Education

INTRODUCCIÓN.

En sus diferentes investigaciones, autores como Baena-Extremera et al. (2014) y Fernández-Baños, R. (2019) destacaron la percepción de aburrimiento y monotonía en las clases de Educación Física (EF) por parte del alumnado, pudiendo encontrar la razón en la continua repetición de actividades a lo largo de los cursos. En muchos casos, a esto se le suma un profesorado desfasado y falta de conocimientos sobre los intereses de su alumnado, que buscan de una mayor variedad de actividades en las que exista un incremento del desafío dentro de la EF, junto con un mayor contacto con el aire libre (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015).

En relación con el contacto con el aire libre, las diferentes leyes educativas en España, incluida la Ley General del Sistema Educativo (1990), han destacado las actividades en el medio natural como parte del currículum de EF. Esto ha llevado a incrementar el interés por parte del discente y profesorado en torno a estos contenidos (Baena-Extremera et al., 2015) y dando lugar a multitud de publicaciones científicas y didácticas. Son muchos los motivos que hay detrás de este incremento, sin embargo, podemos destacar como uno de los principales los beneficios educativos que conllevan y que han sido, como cabe esperar, objetivo de diversas investigaciones (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013; Hortigüela et al., 2017), junto al interés y motivación que incita al alumnado a una participación activa en un entorno más atractivo que las cuatro paredes del aula. Se define actividad física en el medio natural (AFMN) como aquella que hace uso de los principios pedagógicos para el estudio y desarrollo de movimientos y técnicas necesarias para la utilización del medio natural (Granero-Gallegos, 2007). Gehris, Kress y Swan (2011), entre otros, señalan la importancia de la práctica de la AFMN dentro del entorno escolar por considerarla como pieza que facilita el desarrollo integral del alumnado. En este rompecabezas, se deberían incluir estas actividades desde el aula y culminar con la correspondiente salida al medio natural para aplicar a la práctica lo aprendido (Romero-Ramos, 1999).

Cabe destacar que las AFMN no tienen que asociarse en exclusiva al contexto de la EF, sino que puede y debe ir ligado junto a otras materias educativas, tratando una educación interdisciplinar en la que una actividad nos lleva a la formación en diferentes competencias (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2007). Todo ello, a través de una metodología adecuada en la que se ejecuten unas actividades realizadas en base a las unidades didácticas programadas con unos objetivos accesibles para el alumnado que le permitan la transferencia de lo aprendido en su vida diaria.

Esta asociación entre educación y medio natural dentro de la EF escolar ha demostrado, como veremos, conseguir unos resultados positivos en variables tanto académicas como psicológicas. Esto nos lleva a comprender los beneficios de aplicar esta metodología educativa dentro del entorno escolar, al ser actividades que provocan en el alumnado disfrute, experimentación práctica a través de diversos contextos y hacerle consciente de las posibilidades que ofrece el entorno. El interés suscitado en esta temática ha llevado a los investigadores a realizar revisiones sobre los trabajos publicados en torno a las AFMN y su evolución sobre el número de investigaciones publicadas en los últimos años. Así, Mayorga-Vega, et al. (2017) realizaron una revisión en la evolución del número de publicaciones sobre AFMN en EF a través de Web of Science entre los años 1990 y 2016 encontrando un

total de 116 artículos. Las revistas españolas entre 1992 y 2013 fueron revisadas por Baena-Extremera, Palao-Puche y Jara-Cortina (2015), obteniendo un total de 268 artículos relacionados con las AFMN. En el mismo sentido, Baena-Extremera et al. (2019), llevaron a cabo un trabajo de investigación de las revistas españolas desde 2014 al 2018 contabilizando un total de 263 publicaciones, constatando una evolución positiva en las investigaciones sobre las AFMN.

Sin embargo, son escasos los estudios que aborden los beneficios resultantes de la implementación de programas de AFMN durante las sesiones de EF que se practican en diferentes entornos, incluyendo los centros escolares, dando lugar a un gran vacío en la literatura científica aún por conocer. Durante el análisis bibliográfico se han detectado el uso de cuestionarios para la medida de diferentes variables que atienden a una mejora en el interés de aprendizaje del alumnado. Por un lado, se hizo uso del cuestionario de Escala de Satisfacción (SSI), este mide la satisfacción/diversión, variable relacionada con la orientación a la tarea que tiene su importancia debido a que nos indica la implicación del estudiante en la actividad y el aprendizaje. Junto a la satisfacción se mide el aburrimiento, el cual se presenta opuesto a la orientación a la tarea; pero sin relación positiva ni negativa respecto a la orientación al ego, lo que puede conllevar a que los discentes que tienen mayor puntuación en este aspecto eviten actividades desafiantes y su participación en estas clases (Baena-Extremera et al., 2012b). Tal y como indicó Ntounamis (2005), la satisfacción y diversión en clase conllevan a que el alumnado esté más motivado y con ello se mantenga más participativo.

Por otro lado, aparece la autoestima como otra de las variables más analizada, siendo objeto de estudio en diversos programas de educación de aventura (Baena-Extremera et al., 2012a; Gibbons et al., 2018), donde se comprobó a través de cuestionarios como el Physical Self-Concept Questionnaire (PSQ) que tras la implementación de AFMN los discentes mejoraban en su visión corporal que se traducía en un incremento del autoconcepto, lo que conllevaba una mayor participación física en las actividades sugeridas.)

Teniendo en cuenta la literatura conocida hasta hoy, el objetivo de esta investigación fue conocer los beneficios que aportan los trabajos de implementación de programas de AFMN dentro de la EF en la ESO en diversas variables (satisfacción, aburrimiento, autoestima, autoconcepto, orientación al aprendizaje y rendimiento) tanto académicas como psicológicas, mediante una revisión sistemática de las principales bases de datos Web of Science y SCOPUS durante el periodo del 2005-2020. En estas investigaciones se han medido variables como la autoestima, el trabajo en equipo, la confianza en sí mismo, entre otras (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013). Es así, como se ha convertido en un campo cada vez más aceptado y trabajado dentro del entorno educativo. Finalmente, se hipotetiza que estos programas generan beneficios en satisfacción, aburrimiento, autoestima, autoconcepto, orientación al aprendizaje y rendimiento en estudiantes de secundaria y, por tanto, existirá una tendencia general similar en los estudios que se encuentren.

1. MÉTODOS

Se ha llevado a cabo una investigación basada en el diseño de revisión documental descriptiva (Hernández Sampieri et al., 2006), de corte longitudinal ya que se tienen en cuenta las publicaciones desde 2005 hasta 2020.

Fuente de datos y estrategia de búsqueda

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el mes de junio del 2020. Por ello, los artículos publicados posteriormente a esta fecha no estarían recogidos entre los resultados. Para llevar a cabo la búsqueda de artículos nos hemos basado en diversos criterios que evalúen la calidad de estos. Para ello, hemos utilizado dos plataformas de gran repercusión científica en la que sólo publican revistas de alto nivel de impacto, como son la Web of Science y SCOPUS.

Para la revisión documental de la investigación, se ha llevado a cabo en primer lugar una búsqueda a través de las palabras relacionadas con el tema objeto de la investigación, a través de la siguiente ecuación: ("physical education" OR PE) AND ("outdoor activity" OR " outdoor activities" OR " outdoor physical activities" OR "outdoor physical activity" OR "activity in the natural environment" OR "activities in the natural environment" OR "sport in the natural environment" OR "sports in the natural environment" OR "adventure activities" OR "adventure education" OR adventure OR "outdoor education"). Revisando todos y cada uno de los artículos desde el año 2005 hasta el año 2020. Posteriormente, la clasificación se realizó atendiendo a los parámetros utilizados en el estudio Baena-Extremera et al. (2015):

Tema: Actividad Física en el Medio Natural en diferentes entornos, incluido el entorno escolar

Tipología: investigación y aplicación didáctica

Contenido: deporte, actividad física, medio natural y educación física

Etapas escolares de implementación: Educación Secundaria Obligatoria

Edad de los participantes: 12-16 (o más en repetidores) años

Por consiguiente, podemos asegurar la alta fiabilidad documental, aunque cabe destacar la subjetividad del evaluador a la hora de decidir si un artículo se relaciona o no con la implementación de la AFMN en EF. Por ello, para evitar el sesgo del observador se ha aplicado una revisión de todos los artículos encontrados a través de dos investigadores. Para esta revisión ambos investigadores han utilizado una ficha, que incluía los ítems por los que un artículo se consideraba seleccionable o no, en la que han ido codificando los artículos encontrados y seleccionados. Coincidiendo ambos en la elección final de los artículos objeto de este estudio.

2. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez realizada la búsqueda, se seleccionaron diferentes filtros para acotar los resultados obtenidos. En primer lugar, a través de las herramientas de selección que suministran las bases de datos consultadas: WOS y SCOPUS, se refinó por intervalo temporal del 2005-2020 y se seleccionó la opción de ordenar por fecha de publicación. A continuación, se llevó a cabo una selección por idiomas excluyendo: alemán, chino, ruso y coreano, quedando inglés, español, francés, portugués e italiano. Además, se descartaron todas aquellas publicaciones que no fuesen en artículos. Finalmente, se seleccionaron los que estaban relacionados con el objetivo de esta revisión sistemática.

Para responder al objetivo planteado, se llevó a cabo la clasificación de artículos que están relacionados con este mediante selección manual a través de lectura. Para ello se tuvo en cuenta el título del artículo y el abstract de este. Se finalizó la búsqueda realizando una selección de artículos potenciales que respondían a intervenciones de AFMN durante el periodo de Educación Secundaria a través de sesiones de EF en horario escolar. Para ello, se realizó una lectura de todos los artículos obtenidos hasta el momento.

3. RESULTADOS

Tras la revisión bibliográfica en las dos bases de datos de las plataformas Web Of Science y SCOPUS, se obtuvo un total de 138 y 121 artículos respectivamente relacionados con la temática de la AFMN. Una vez revisados los títulos y los abstract de estos artículos para centrarnos en aquellos que hacían referencia a intervenciones en educación, la lista quedó reducida a 28 artículos en el total de ambas bases de datos.

Finalmente, tras una lectura detallada de estos artículos seleccionados, obtuvimos 6 artículos (tabla 1) que se corresponden con el objetivo de la investigación. Siendo estos los únicos que llevan a cabo una intervención de AFMN dentro del ámbito educativo escolar en la etapa de Educación Secundaria evaluando alguna de las variables seleccionadas.

De estos seis artículos, cinco de ellos son de autoría española, destacando la participación realizada por Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. en cuatro de los artículos seleccionados. El artículo restante es de autoría de Estados Unidos. Todos los artículos han sido llevados a cabo entre el periodo de 2012-2018.

Tabla 1.
Investigaciones de Actividad física en el Medio Natural en ESO

PROYECTO	AUTORES	TIPO	METODOLOGÍA DATOS	ANÁLISIS	VARIABLES	PARTICIPANTES
1. Analyzing physical activities and influence on the motivational climate of classes	Hortigüela, D. Hernando, A. Sánchez-Miguel, P.A. (2017)	Cuantitativo Cuasi-experimental	Cuestionarios a estudiantes	Análisis factorial exploratorio y confirmatorio	Clima <i>motivacional:</i> - Relacionado con el ego - Relacionado con la tarea <i>Situación</i> <i>motivacional:</i> - Motivación Intrínseca - Regulación identificada - Regulación extrínseca - Desmotivación	226 Estudiantes, 110 hombres 116 Mujeres 103 IES de ciudad de Burgos + 123 Centro deportivo 3º y 4º ESO
2. Efecto de un programa de EA en orientación al aprendizaje, satisfacción y autoconcepto	Baena-Extremera, A. Granero-Gallegos, A. (2013)	Cuantitativo y Cualitativo Experimental	Cuestionarios a estudiantes Entrevista a estudiantes (15)	Método comparativo. Análisis descriptivos	Satisfacción vs aburrimiento <i>Autoconcepto:</i> - Competencia percibida - Condición física - Fuerza física - Imagen	125 Estudiantes 59 hombres 66 mujeres Centro educativo Almería 4º ESO

					corporal - Autoestima <i>Orientación al aprendizaje y rendimiento en clases EF</i>	
3. Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción en EF	Baena-Extremera, A. Granero-Gallegos, A. (2015)	Cuantitativo Cuasiexperimental	Cuestionarios a estudiantes	Análisis descriptivos y de correlación	<i>Autonomía Competencia Relación con los demás Motivación intrínseca Satisfacción Aburrimiento</i>	125 Estudiantes 59 hombres 66 mujeres Centro educativo Almería 4º ESO
4. Actitudes de Educación ambiental en EF	Baena-Extremera, A. Granero-Gallegos, A. (2013)	Cuantitativo Cuasiexperimental	Cuestionarios a estudiantes	Análisis factorial confirmatorio	<i>Preocupación ecológica Preocupación ambiental</i>	102 Estudiantes 50 hombres 52 mujeres Centro educativo Almería 4º ESO
5. Efectos de la EA en la satisfacción, autoconcepto físico y metas sociales en EF	Baena-Extremera, A. Granero-Gallegos, A. Ortiz-Camacho, M.M. (2012a)	Cuantitativo Cuasiexperimental	Cuestionarios a estudiantes	Análisis multivarianza	<i>Satisfacción Interés intrínseco Autoconcepto físico:</i> - Competencia percibida - Imagen corporal - Condición física - Fuerza física - Autoestima <i>Metas sociales:</i> - Responsabilidad - Relaciones	125 Estudiantes 59 hombres 66 mujeres Centro educativo Almería 4º ESO
6. Impacto de actividades de aventura en el autoconcepto	Gibbons, S. Ebbeck, V. Gruno, J. Battey, G (2018)	Cuantitativo Experimental	Cuestionarios a estudiantes	Análisis multivarianza	<i>Autoconcepto:</i> - Autoestima - Competencia atlética - Apariencia física - Aceptación social - Competencia escolar - Conducta conductual	397 Estudiantes 214 hombres 183 mujeres 7º y 8º grado

Una vez analizados todos los trabajos, podemos comprobar que con respecto a la metodología destaca en todas las investigaciones una metodología cuantitativa. A ello, podemos añadir que, en la segunda investigación expuesta en la tabla 1 se suma la metodología cualitativa.

Respecto a la técnica de recogida de datos empleada en todos los estudios, comprobamos que el cuestionario a estudiantes es el principal método utilizado, acorde con el tipo de metodología empleada. En su mayoría, se trata de cuestionarios tomados de investigaciones anteriores y adaptados al contexto de Educación Física y traducidos al español, siendo posteriormente validados en su contexto. Otros cuestionarios han sido directamente creados para la variable deseada y validados en el entorno de la Educación Física.

En el caso del artículo con metodología cualitativa, la técnica de recogida de datos en este proceso se realizó mediante una entrevista a una parte de los estudiantes participantes.

Para el análisis de datos, la técnica empleada fue estadística, respondiendo a la técnica de recogida de datos empleada. Este análisis se realizó de manera sistemática a través de diferentes estadísticos ejecutados fundamentalmente con el paquete estadístico SPSS y en ocasiones con otros programas como LISREL y AMOS, realizando tanto análisis multivarianza, factorial confirmatorio, exploratorio, de correlación y descriptivo.

Para la entrevista se llevó a cabo un análisis descriptivo que atiende al método cualitativo empleado.

Con respecto al diseño de investigación empleado, ha sido fundamentalmente de tipo cuasiexperimental, manteniendo los grupos naturales de clase, aplicando pretest y post-test (tal y como ocurre en los artículos del 1-6).

En la toma de datos de carácter cualitativo, se realizó una entrevista a 15 estudiantes del total de 125 estudiantes que participaron en la investigación (artículo 2 de la tabla 1).

Si procedemos a un análisis global de los artículos extraídos podemos comprobar que, al observar las variables analizadas a lo largo de las investigaciones seleccionadas, comprobamos que de manera general se trabaja sobre la satisfacción frente al aburrimiento, el autoconcepto, la motivación y la orientación al aprendizaje y el rendimiento. Tan sólo encontramos un artículo que mide variables totalmente diferentes, artículo 4 de la tabla, atendiendo a la preocupación ecológica y ambiental. Todos los artículos muestran cambios positivos significativos entre el grupo control y el grupo experimental, así como entre el pretest y el post-test. Es reseñable, el hecho de que ninguno de los artículos haga mención del tamaño del efecto respecto a los cambios adquiridos. Sería un elemento para tener en cuenta en futuras investigaciones, de manera tal que se conozca la efectividad de estos cambios. De esta manera, en todos los estudios se han llegado a confirmar las hipótesis planteadas al inicio de la investigación con relación a la mejora en las variables estudiadas.

Para entender mejor los resultados que nos transmiten estos artículos de manera general, vamos a analizar las diferentes variables que han sido medidas en estos.

Comenzando con la satisfacción hemos de decir que juega un papel determinante en la implicación del alumnado y en el aprendizaje. Tal y como destacan Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2013), son múltiples las investigaciones en las que los estudiantes identifican la diversión como un aliciente en la práctica de actividad deportiva durante el tiempo libre. Coincidiendo con otras investigaciones que concluyen que tras la intervención el alumnado se siente con ganas de practicar algunas de estas actividades en su tiempo libre gracias a la diversión que han experimentado con esta intervención (Gehris et al., 2010). Al respecto, se demuestra un cambio en la imagen corporal del discente, tras la intervención, gracias a la autosatisfacción producida (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013).

En el clima motivacional de las clases, Hortigüela et al. (2017), apuntan la relación existente en el alumnado experimental entre la mejora en la satisfacción y la cantidad de estímulos existentes en el medio natural, que implican actitudes más positivas para aplicar lo aprendido. Se destaca la motivación adquirida por los estudiantes a través de una metodología innovadora y poder participar de su propio aprendizaje (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013).

Las investigaciones apuntan a que la realización de actividades sobre la base de la experiencia despierta un mayor interés por el entorno, una mayor participación y percepción y coherencia de lo aprendido y su aplicación transversal. Se demuestra el interés motivacional que expresa el alumnado al tener la oportunidad de aplicar lo aprendido en diferentes escenarios. Podemos destacar, por tanto, la orientación al aprendizaje como figura clave en la motivación del alumnado (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013). De hecho, son diversos los factores que pueden influir en este optimismo: satisfacción por el trabajo llevado a cabo, el sentimiento de grupo por la colaboración para llevar a cabo la tarea propuesta, junto con el trabajo en equipo y la novedad en la tarea realizada (Sliwa et al., 2017).

De igual modo, estas investigaciones han aludido al autoconcepto. Se han mostrado los efectos beneficiosos que tienen generalmente la actividad física en el autoconcepto físico. Estos estudios muestran la relación entre actividad y autoconcepto físicos, el cual se modifica positivamente a través de la actividad deportiva (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013).

En esta línea, una de las variables más investigadas ha sido la autoestima, sobre la que se han publicado diferentes trabajos de investigación demostrando la eficacia de estos programas en el ámbito. Además, este tipo de aprendizaje manifiesta la influencia sobre la responsabilidad e independencia fomentando una mayor confianza en sí mismo (Baena-Extremera et al., 2012a). En investigaciones como la realizada por Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2013) se muestra la relación entre la imagen corporal, la autoestima y la condición física revelando que las AFMN ayudan a los discentes a tener una más alta percepción y evaluación de su imagen corporal que redunda en una mejor percepción y apreciación de su autoestima y por ende de su imagen corporal (Baena-Extremera et al., 2012).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue conocer los beneficios que aportan los trabajos de implementación de programas de AFMN dentro de la EF en la ESO en diversas variables a través de una revisión sistemática. Como afirman Baena-Extremera, et al. (2015), existe un aumento en el interés por las AFMN en EF como tema de investigación. De manera que tanto estos autores como Mayorga-Vega et al. (2017) y Baena-Extremera et al. (2019) concluyeron la tendencia general a aumentar la producción de este tipo de investigaciones durante los últimos años. Destaca el aumento de publicaciones desde el año 2011 hasta el año 2018, con especial énfasis en los últimos 5 años en los que se publicaron un total de 263 artículos (Baena-Extremera et al., 2019).

No podemos comparar este estudio con estudios anteriores ya que no hay revisiones sistemáticas objeto de investigación en este tema. Pues a pesar de la tendencia al alza en investigaciones sobre la materia de AFMN apenas existe literatura con relación a la implementación de estas actividades en centros escolares. Además, hay que destacar programas de intervención son diferentes y no hay consenso en evaluar las mismas variables durante las intervenciones.

Sin embargo, si comparamos los resultados obtenidos en las diferentes publicaciones sobre la evolución de la investigación de las AFMN con el total de artículos que se han publicado relacionados con intervenciones en AFMN en EF en la ESO, comprobamos que es insignificante el volumen total obtenido en el periodo analizado, ya que son tan sólo 6 las investigaciones destinadas a evaluar los resultados de intervención directa con estudiantes entre el total de artículos publicados que llega a la cifra de 263 artículos en el periodo de 2014-2018 (Baena-Extremera et al., 2019). Esto denota la falta de investigación que hay que hacer en este ámbito y en esta línea de trabajo.

Como hemos comprobado, todos los estudios analizados están realizados a través de una metodología cuantitativa, lo que da una consistencia de los datos obtenidos que nos ofrecerían los mismos efectos si se replicase la misma investigación con similares sujetos y contexto. Con lo cual nos indica una tendencia similar entre todos los estudios que se realicen a una población mayor dentro del mismo contexto que la de estudio, al tiempo que nos permite realizar una comparación entre estos estudios al ser de carácter similar (Hernández Sampieri et al., 2006).

De igual modo, la recogida de datos a través de cuestionarios validados y con respuestas cerradas a través de la escala de Likert ha proporcionado objetividad en la toma de datos, ofreciendo rigor, confiabilidad y validez en los resultados obtenidos.

Entre todos los estudios seleccionados se repiten las variables medidas de manera generalizada, centrándose en la satisfacción frente el aburrimiento, el autoconcepto, la motivación y la orientación al aprendizaje y el rendimiento. Todas las investigaciones nos muestran una tendencia clara en estas variables, la mejora de estas después de llevar a cabo un programa de intervención en AFMN.

Los artículos destacan la mejora de la satisfacción/diversión frente al aburrimiento, provocando una mayor motivación y sintiéndose más contentos al realizar EF en el medio natural.

Esto nos lleva a un cambio en la motivación del alumnado respecto a la participación de su propio aprendizaje y si este se realiza de modo novedoso ya que el alumnado se muestra poco receptivo a realizar siempre los mismos ejercicios. Motivación que implica orientación al aprendizaje puesto que como decimos el alumnado quiere ser parte de este. (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013).

En relación con el autoconcepto, los estudios muestran la relación existente entre la imagen corporal y la condición física y con la autoestima. La mejora en la competencia percibida mejoró y se ha podido relacionar con la condición física y la fuerza. De tal manera que los estudiantes han percibido las actividades físicas de

aventura como beneficiosas para su autoconcepto físico (Baena-Extremera et al., 2012).

Junto a todos los beneficios físicos y psicológicos, estas investigaciones aportan beneficios relacionados con la preocupación ecológica y ambiental, lo que aporta un compromiso de conservación del medio natural y del medio rural (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2014).

Podemos concluir que esta revisión nos ayuda a conocer los beneficios que suponen las AFMN dentro de la educación. Como hemos visto este tipo de actividades ayudan a mejorar las necesidades psicológicas básicas, al tiempo que ofrecen una mayor motivación gracias a la satisfacción/diversión que resulta de ellas. Se trata de unos resultados sumamente interesantes ya que un alumnado satisfecho en sus clases muestra un mejor rendimiento académico (Danielsen et al., 2009).

Por tanto, esta investigación nos ayuda a conocer la tendencia que sugieren los resultados de una intervención escolar en AFMN en EF y su efectividad en el alumnado y hacia dónde podemos orientar nuestros futuros estudios referentes al tema. Esto nos muestra que, a pesar de lo ya conocido, existen muchas más variables académicas y psicoeducativas que no han sido analizadas y que, por tanto, queda mucho por hacer.

Limitaciones y fortalezas en la investigación

La escasez de artículos relacionados con la implementación de AFMN en EF en Secundaria, hace que se produzca un sesgo a la hora de poder generalizar los resultados. También es importante tener en cuenta que las investigaciones encontradas evalúan en torno a los últimos de ESO, por lo que los resultados no pueden generalizarse para todos los cursos de ESO. Aunque creemos que los resultados puedan dirigirse en la misma línea, sería interesante realizar estudios en este ámbito con otros niveles de Secundaria, así como incluir nuevas variables a medir.

Hay que destacar la temática de esta investigación, la cual abre futuras líneas de investigación, tanto para afrontar intervenciones en AFMN en EF, como para analizar desde otras perspectivas el conjunto de publicaciones de manera que sirva de guía a otros investigadores a nivel nacional e internacional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física Predictive model of the importance and usefulness of Physical Education Modelo preditivo da importância e utilidade da Educação Física. Cuadernos de Psicología Del Deporte, 14(2), 121–130. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000200013>

Baena-Extremera, Antonio, y Granero-Gallegos, A. (2013). Effects of an Adventure Education program in orientation towards learning, satisfaction and self-concept

in secondary school. *Revista Iberoamericana De Diagnostico Y Evaluacion-E Avaliacao Psicologica*, 2(36), 163–182.

Baena-Extremera, Antonio, y Granero-Gallegos, A. (2015). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. *Retos*, 28, 9–14.

Baena-Extremera, Antonio, Granero-Gallegos, A., y Del Mar Ortiz-Camacho, M. M. (2012a). Quasi-experimental study of the effect of an adventure education programme on classroom satisfaction, physical self-concept and social goals in physical education. *Psychologica Belgica*, 52(4), 369–386.
<https://doi.org/10.5334/pb-52-4-369>

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012b). Spanish Version of the Sport Satisfaction Instrument (SSI) Adapted to Physical Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377–395.
<https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4037>

Baena-Extremera, Antonio, Palao-Puche, P., y Jara-Cortina, D. (2015). Evolución de las investigaciones sobre la enseñanza de las actividades en el medio natural en educación física escolar. *Espiral. Cuadernos del profesorado* (Vol. 8, Issue 16).
<https://doi.org/10.25115/ecp.v8i16.984>

Baena-Extremera, Antonio, Ruiz-Montero, P. J., y Escarvajal-Rodriguez, J. C. (2019). Evolución de la investigación de las Actividades Físicas en el Medio Natural en Revistas Españolas. *Revista Española de Educación Física y Deportes-REEFD*, 424, 57–65. <https://www.researchgate.net/publication/331862448>

Fernández Baños, R. (2019). Intención de práctica, satisfacción con la educación física y con la vida en función del género en estudiantes mexicanos y españoles (Intention of practice, satisfaction with physical education and life by gender in Mexican and Spanish students). *Retos*, 37(37), 412–418.
<https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.73019>

Gehris, J., Kress, J., y Swalm, R. (2010). Students' Views on Physical Development and Physical Self-Concept in Adventure-Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 146–166. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.146>

Gehris, J., Kress, J., y Swalm, R. (2011). Effects of adventure-physical education on high school students' physical self-concept and physical fitness. *Pennsylvania Journal of Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 81(2), 21–27.

Gibbons, S., Ebbeck, V., Gruno, J., y Battey, G. (2018). Impact of Adventure-Based Approaches on the Self-Conceptions of Middle School Physical Education Students. *Journal of Experiential Education*, 41(2), 220–232.
<https://doi.org/10.1177/1053825918761996>

Granero-Gallegos, A. (2007). Una aproximación conceptual y taxonómica a las actividades físicas en el medio natural. *Lecturas: Educación física y deportes*, ISSN-e 1514-3465, No. 107, 2007 (Issue 107). EFDeportes.com.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699011>

- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad Motriz*, 29, 5–14. <https://www.researchgate.net/publication/284355244>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (M.-H. I. Editores (ed.); Cuarta Edi.
- Hortigüela, D., Hernando, A., y Sánchez-Miguel, P. A. A. (2017). Analyzing physical activities in the natural environment and their influence on the motivational climate of classes. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 854–860. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.02130>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
- Mayorga-Vega, D., Martínez-Baena, A., Guijarro-Romero, S., y Casado-Robles, C. (2017). Evolución de la investigación sobre actividad física en el medio natural en educación física: Resultados en Web of ScienceTM desde 1990 a 2016. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 10(21), 126. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i21.1036>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Romero-Ramos, O. (1999). El medio natural como escuela de formación el senderismo. *Elide: Revista Anaya de Didáctica de La Educación Física*, 2, 75–81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195978>
- Sliwa, S., Nihiser, A., Lee, S., McCaughtry, N., Culp, B., y Michael, S. (2017). Engaging Students in Physical Education: Key Challenges and Opportunities for Physical Educators in Urban Settings. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(3), 43–48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1271266>

Fecha de recepción: 1/9/2021
Fecha de aceptación: 8/12/2021



Revista Digital de Educación Física

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

HACIA UN MODELO GERENCIAL FUNDAMENTADO EN LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA COMO ALTERNATIVA EN LA OPTIMIZACIÓN DEL DEPORTE UNIVERSITARIO

José Guillermo Pérez Ramírez

Universidad de Los Andes Mérida - Venezuela
guillermoperez@gmail.com

Carlos Urbano Montes Alvarez

Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas UNEFA
Mérida - Venezuela
carlosumontesa12@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito aproximar al lector al estudio del Enfoque Gerencial fundamentado en la planificación estratégica, como una alternativa teórica para la optimización del deporte universitario. El escrito busca integrar en un discurso razonado, los supuestos ontológicos, epistémicos y metodológicos que definen un modelo gerencial, que coadyuve al desarrollo o mejora de capacidades del ser gerente deportivo para actuar en el contexto específico del deporte universitario, entendido éste como una empresa generadora de bienes y servicios de importancia estratégica para el desarrollo político, social y económico a escala nacional e internacional. En ruptura con la tradición investigativa positivista, se define el mismo, desde una visión cualitativa con énfasis en el método fenomenológico hermenéutico, propuesta cuyo marco de referencia es el ser que las vive y experimenta.

PALABRAS CLAVE:

Gerencia; deporte; competencias; gerente deportivo; talento humano.

TOWARDS A MANAGEMENT MODEL BASED ON STRATEGIC PLANNING AS AN ALTERNATIVE IN THE OPTIMIZATION OF UNIVERSITY SPORTS

ABSTRACT

The purpose of this article is to bring the reader closer to the study of the Management Approach based on strategic planning, as a theoretical alternative for the optimization of university sports. The writing seeks to integrate in a reasoned discourse, the ontological, epistemic and methodical assumptions that define a managerial model, which contributes to the development or improvement of capacities of being a sports manager to act in the specific context of university sports, understood as a generating company of goods and services of strategic importance for political, social and economic development on a national and international scale. In breaking with the positivist investigative tradition, it is defined, from a qualitative vision with emphasis on the hermeneutical phenomenological method, a proposal whose frame of reference is the being that lives and experiences them.

KEYWORD

Management, Sport, Competences, Sports Manager, Human talent.

INTRODUCCIÓN.

Las complejas relaciones político administrativas a escala local, regional, nacional e internacional, definen al deporte hoy como una organización cuya racionalidad comulga con los principios de cualquier empresa generadora de bienes y servicios, en ese sentido, se precisa la formación de un personal diferente al que comúnmente se asocia a este tipo de actividades. Pensar, interpretar y comprender la realidad descrita plantea nuevos senderos al estudio académico del tema. Los términos gerencia deportiva, gerente deportivo, competencias profesionales, asisten recurrentemente a dicha comparecencia.

El presente artículo se ocupa del fenómeno al tratar de integrar en un discurso razonado los supuestos ontológicos, epistémicos y metódicos que definen un modelo gerencial, que coadyuve al desarrollo o mejora de capacidades del ser gerente deportivo para actuar en el contexto específico del deporte, entendido como una empresa generadora de bienes y servicios de importancia estratégica para el desarrollo político, social y económico a escala nacional e internacional. En ruptura con la tradición investigativa positivista, se define el mismo, desde una visión cualitativa con énfasis en el método fenomenológico hermenéutico, propuesta cuyo marco de referencia es el ser que las vive y experimenta. La estructura del presente artículo se circunscribe a explicar la prosecución de dicho discurso, presentando su hilo conductor de la siguiente manera.

En primera instancia, los supuestos ontológicos, espacio que precisa una ontología del fenómeno que coliga las manifestaciones fácticas, la persovisión del autor y la posibilidad de iniciar el estudio a partir del planteo de interrogantes iniciales, propósitos, así como su posible impacto en el estado del arte del conocimiento. Supuestos epistemológicos, planteado como punto que esboza la relación cognitiva del investigador con las fuentes teóricas, en atención al fenómeno investigado. Supuestos metódicos: como momento que justifica metodológicamente, la posibilidad del estudio desde el punto de vista de la escogencia del paradigma de la ciencia, el método, definición del espacio de encuentro, informantes claves, así como los pasos enunciados para la construcción del constructo teórico gerencial por competencias para la optimización del aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal del talento humano en organizaciones deportivas municipales. Por último se expresan los aspectos preliminares que sugieren aspectos teóricos y prácticos, asociados a la futura implementación del constructo.

1. SUPUESTOS ONTOLÓGICOS.

Si existe una especie que ha incluido como arquetipo la organización per se de su entorno, es la humana. Desde los más originarios vestigios de nuestra presencia en la tierra, hemos ordenado nuestros pensamientos y acciones hacia la búsqueda de una existencia basada en las ventajas que ofrece la constante intervención del mundo. Parafraseando a Briceño (2002), atesoramos en nuestra herencia homínida un instinto que se ha perfeccionado en un desarrollo bio/psico/socio/cultural, que se resume en la habilidad de organizarnos y avanzar. Este ideal ilimitado de avance organizado se ilustra tangencialmente con la evidencia cierta en términos teóricos, que devela en su inventario el tránsito del hombre

de una actividad meramente intuitiva, hacia la construcción de un pensamiento que se orienta hacia el logro de objetivos en instituciones que organizan las relaciones humanas. Como afirma Robbins (1999) “con el desarrollo de la sociedad y de los sistemas de producción influenciados por el avance de la ciencia y de la técnica, la forma de enfrentar situaciones objetivas ha exigido una mayor racionalidad para desempeñar papeles determinados y mantener un nivel de competencia que permita sobrevivir” (p.04).

Los gerentes hoy enfrentan esta realidad, tanto en el ámbito público como privado se asiste a cambios significativos en los modos de pensar las organizaciones. Especialistas como Aldama y Camps (2008) afirman en relación a esto que “la búsqueda de la excelencia empresarial, pero sobre todo la búsqueda incesante de rentabilidad, ha traído consigo una revolución en los modos de concebir la gerencia de las empresas” (p.75). Es precisamente, ese acto reflexivo de buscar nuevos modos de pensar lo que propone en adelante el uso de la cuestión fenomenológica hermenéutica en la gerencia de las organizaciones, hecho que alude en adelante a la estratégica presencia de lo humano como un elemento medular del desarrollo organizacional.

En este orden de ideas, la gerencia como corpus de conocimientos, posibilita la interpretación y comprensión de las organizaciones como entidades que se crean, recrean y autorregulan en atención al rol estratégico que el ser humano les fija. Tomando prestado los hallazgos de Melinkoff (1995), se comprende que la organización es primariamente un agregado humano, unido por objetivos comunes. En adelante, su comprensión amerita del gerente como ser que las interpreta, el reconocer que la cuestión humana permea, todas y cada una de las discusiones sobre su desarrollo, sea la de los aspectos formales de su materialización, como de los aspectos informales que determinan los primeros en una compleja recursividad; por tanto, la gerencia en el presente se entenderá parafraseando a Gutiérrez (2002), como el acervo de conocimientos teórico prácticos que contiene el gerente para planificar, organizar, dirigir y controlar dentro de una organización, los recursos materiales, financieros, tecnológicos y el talento humano para el logro de unos objetivos determinados.

La realidad que le sobreviene a organizaciones ancladas en pretéritas formas de gerencia, se circunscribe en rasgos característicos que impiden la búsqueda de salidas al contexto que tienen que enfrentar. Tal y como lo plantean Gil y Arandes (2007), dichos rasgos se asientan sobre organizaciones donde predomina una racionalidad rígida, centralizada, vertical, jerárquica y limitada, con desempeños gerenciales centrados en la burocratización como principio obligante para el logro de objetivos. En este escenario es vital que los cambios y las transformaciones, cuyo sello es lo contingente, sean mediados por una nueva forma de interpretar el rol del talento humano como foco de la determinación del triunfo de la organización. Parafraseando a Gómez y Otros (2007), se acota que el éxito de la organización depende de la capacidad para crear e incorporar nuevos conocimientos, los cuales deben estar acompañados por nuevos enfoques gerenciales que pretendan dar con la perseguida eficacia y eficiencia. Frente a esas tendencias globales, ¿Cuál panorama sobrelleva la gerencia del talento humano en las organizaciones venezolanas?

El horizonte de Venezuela advierte que los cuadros formados para el cumplimiento de la tarea principal de gerenciar las organizaciones públicas, atraviesan la complejidad epocal descrita anteriormente. Romero (2010), indica que la población en el país para la fecha del estudio, sobrepasa los 40.000 funcionarios públicos; estos efectivos en su mayoría distan considerablemente del perfil deseable del gerente público y de un marco de condiciones apropiadas para el despliegue de sus potencialidades. En este trazado se estudia el caso particular de dichos cambios, con énfasis en las organizaciones deportivas, iniciando de antemano con la siguiente interrogante: ¿Se encuentra el deporte sumido en esta realidad?

Las organizaciones que proveen de bienes y servicios al sector podrían, estar exigiendo una optimización de los aprendizajes de su talento humano. En el caso del deporte, dichas exigencias son el producto de tres factores importantes expresados por Gómez y Otros (citado) como son “la profesionalización del deporte, la comercialización deportiva y la institucionalización de la organización pública y privada de la actividad deportiva” (p.25). Reposa entonces en los hombros del talento humano, el ser aglutinador de los acervos cognitivos y promotor de los haceres fácticos.

Tal y como lo establece Acosta (2010), en los países altamente desarrollados aún son muchas las organizaciones deportivas que no están adecuadamente formadas para enfrentar los grandes desafíos que representa un ambiente deportivo. Dentro del municipio como espacio político administrativo que circunscribe el presente escrito, existen organizaciones de desarrollo y fomento de servicios relacionados con la educación física, el deporte y la recreación, estas organizaciones son parte de la actividad económica de la localidad, las mismas influyen sobre la toma de decisiones de la gestión local de los servicios en el área; dichas organizaciones enfrentan niveles de exigencia cada vez mayores, lo que hace complejo el cumplimiento de sus objetivos, su financiamiento y atención al público. Una posible tendencia consiste en repensar el puesto de gerente deportivo, mediante la aplicación de constructos que optimicen el aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal como base en la mejora de la oferta en bienes y servicios, sin embargo, ¿es posible argumentar ese constructo?

El enfoque de gerencia por competencias se asoma como posible respuesta. La gerencia por competencias como propuesta teórica es capaz de proveer una conceptualización, un modo de hacer y un lenguaje común para el desarrollo del talento humano en el deporte. Mencionan Aguilera y Reyes (2007) que la implantación exitosa de un modelo de gerencia por competencias, puede traducirse en diversos beneficios para los actores involucrados y para la sociedad en general. Dicho enfoque implicaría no sólo la selección u ocupación de un cargo, sino la formación amplia de un ser responsable de la gestión de los recursos en el sector (instalaciones, clubes, departamentos, municipalidades), que en función de unos objetivos financieros y operativos establecidos por las autoridades responsables, se encargaría de la mejora en la rentabilidad deportiva en términos económicos, políticos y de mejora de la calidad de vida. ¿De qué estaríamos hablando?

En el contexto próximo y lejano, el modelo o constructo teórico gerencial por competencias para la formación de gerentes deportivos, permitiría la formación de una persona con habilidades especiales para impulsar una gerencia amplia y

eficiente, vinculando el mundo conceptual de la educación con el vivencial del trabajo, lo que supone en atención a los postulados de Camperos (2010), una mutua colaboración entre el pensar, hacer y ser. Con respecto a lo antes planteado, esta postura refiere la posibilidad de integrar una propuesta teórica en la que se interconecte la acción cotidiana del gerente deportivo, con el aprendizaje continuo de los procesos cognitivos procedimentales y volitivos, que caracterizan cualquier acción humana, para así optimizar la capacidad y disposición para el buen ejercicio laboral. La pertinencia de iniciar dicha búsqueda, en el contexto inmediato se inicia planteándose la siguiente cuestión: ¿cómo integrar un constructo epistémico gerencial por competencias, que optimice los aprendizajes cognitivo, procedimental y actitudinal del talento humano en organizaciones deportivas municipales?

2. SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

El enfoque de gerencia por competencias no es tan nuevo, sus orígenes se remontan a más o menos sesenta años con algunas experiencias realizadas en los Estados Unidos de América entre los años cincuenta y sesenta, pero su difusión se acentuó desde hace dos décadas, a partir de las experiencias impuestas en el Reino Unido y el establecimiento de normas para su cualificación. Los supuestos epistemológicos que sustentan el presente escrito, se posan en la revisión de referentes teóricos que sirven de base al desarrollo de un corpus de conocimientos que argumente la viabilidad de la aplicación del constructo de gerencia por competencia, y a continuación se presentan para ilustrar los planteamientos y resultados necesarios en el fortalecimiento del presente estudio.

2.1. COMPETENCIAS Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, PRECISANDO EL TÉRMINO

Las organizaciones llamadas a ocupar los primeros lugares, son aquellas que redefinen periódicamente la formación de su talento humano. Es precisamente bajo este contexto, donde la gerencia por competencia puede constituirse como un episteme que agrupe, en atención a cada organización, el conjunto de conocimientos y cualidades profesionales necesarias para que un empleado asuma con éxito un conjunto de tareas, y por extensión el conjunto de conocimientos y cualidades necesarias para desplegar con éxito el desarrollo organizacional de una institución.

Al respecto Ramírez (2003), afirma “Las competencias son de verdadera aplicabilidad teórica y práctica, centradas más que en el saber en el ser, constituyen comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, y que las hace más eficaces en una determinada situación” (p.4). En ese sentido, definir un constructo gerencial por competencias para el gerente municipal del deporte, implica precisar las características cognitivas, procedimentales y volitivas que debe poseer él, pero no se trata de formular aspiraciones abstractas, sino de hacer concreciones.

También Ramírez (citado), define las competencias profesionales como “un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales” (p.104).

Enfatizan que se manifiesta mediante determinados comportamientos o conductas propias del contexto de trabajo. Señalan que los componentes de la competencia profesional son de naturaleza diversa; se expresan mediante atributos personales como capacidades, motivos, rasgos de personalidad, etc. Pueden vincularse también a ciertos atributos personales relacionados con los contextos de trabajo como conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, etc.

Una de las iniciativas que no debe obviarse al hablar de competencias, es el ya mencionado Proyecto de Europa/ Educación (2000), denominado Tuning, el mismo constituye un trabajo que ha venido desarrollando la comunidad europea, con miras a generar consensos sobre la formación de sus profesionales; debido a que allí hay una movilidad de graduados entre los países, por lo que requieren títulos con una formación equivalente entre ellos. Según este proyecto, el término competencia tiende a transmitir el significado de lo que la persona es capaz o es competente para ejecutar, y es así mismo el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.

La competencia se adviene al adjetivo competente para lo que refiere la actitud y aptitud necesarias en el desarrollo profesional. Al respecto Cardona (2001) brinda con amplitud un concepto de competencias, como "...una especie de combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos" (p.14). Este autor afirma que las competencias son un modo de operar en la gerencia del talento humano, porque permiten una mejor articulación entre gestión – trabajo – educación. Se trata de un vínculo entre el trabajo, la educación formal y la capacitación. El enfoque de competencias puede ser considerado como una herramienta capaz de proveer una conceptualización, un modo de hacer y un lenguaje común para el desarrollo del talento humano. Precisamente Bacarat y Graciano citados por Camperos (citado), definen las competencias como un conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo. Las mismas se sitúan a mitad de camino entre los saberes y las habilidades, son inseparables de la acción, pero exigen a la vez conocimiento.

A pesar del prolífico número de definiciones existentes sobre el término competencia, se ha impuesto como meta consenso el hecho de advertir los componentes diversos del establecimiento de las mismas, a referir insistentemente que no sólo se determinan monocausalmente en función del plano cognitivo. Las competencias en este sentido, como afirma Woodruffe citado por Leboyer (2003), se concretan como potencialidades puestas en marcha para el logro efectivo de la misión en toda institución, al respecto precisa que la competencia se refiere a una serie de comportamientos que hay que adoptar para llevar a cabo las tareas y las misiones de un puesto de trabajo, en otras palabras las competencias constituyen el vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo por una parte y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria (p.47). Para este estudio, se entenderá por competencias el conjunto de habilidades que como disposiciones intelectivas del ser, incluyen la prefiguración y acción de tareas desde lo cognitivo (pensar), concretadas en un marco praxeológico como es la organización (hacer), observables en la acción cotidiana del talento humano, por ende sujetas a valoraciones intrínsecas sobre su impacto en la organización, lo que refiere un marco axiológico (deber ser). Estas habilidades del ser gerente permiten al trabajador materializar un aprendizaje superior construido en su vida laboral.

2.2. COMPETENCIAS Y APRENDIZAJES COMO TESIS CENTRAL DEL ESTUDIO

La necesidad de integrar constructos que apuesten más por la comprensión del ser humano como un sujeto en continuo traslado intelectual, abre la posibilidad de tratar el tema del aprendizaje como un punto sugestivo en la discusión de la formación del talento humano en el contexto de las organizaciones. Agerrondo (2009) plantea la importancia de la formación basada en el enfoque por competencias para la búsqueda de aprendizajes pertinentes, eficaces y eficientes. Este planteo remite la vuelta a la formación de talento humano en el contexto organizacional, por tanto en la búsqueda de aprendizajes significativos, donde la competencia vista por Agerrondo (citado) “tiene múltiples acepciones, capacidad expresada como conocimientos, habilidades y actitudes para ejecutar una tarea de manera inteligente haciendo uso de lo aprendido” (p.7). Utilizando como lanzadera lo antes descrito, la gerencia por competencias basada en los aprendizajes, persigue el desarrollo de saberes que potencien las diferentes dimensiones del ser humano, entiéndase, no para el campo laboral, sino para la vida laboral.

Con relación a esto, el uso del enfoque gerencia por competencia basado en los aprendizajes, establece el proceso de construcción del conocimiento con un sentido personal y social, en primera instancia, proponiendo una guía sustentable de formación continua que imprime un carácter ético y autocreador a los contextos multivariantes del devenir organizacional. En segundo lugar, procurando que dicho modelo coadyuve al desarrollo continuo de las dimensiones humanas cognitiva, procedimental y actitudinal, que exige la configuración de un nuevo ser humano, decálogo propuesto por organismos acreditados como la Comisión Internacional Sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, presidida por Delors y otros (2000), quienes afirman que la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente.

En lo que se refiere al hecho de aprender haciendo, aprender para la vida, el modelo de gerencia por competencia basado en los aprendizajes, ha desarrollado diversas variantes de su concepción, así es conveniente discriminar los diversos enfoques para abordar el tema del aprendizaje de las competencias desde la óptica del estudio; las mismas se nutren de los aportes de la educación como de la teoría de las organizaciones. Interpretando a Tobón (2007), se expresa que existen modelos entre los que se encuentran el conductual, funcionalista, complejo y constructivista, que es necesario discriminar antes de la escogencia del modelo de aprendizaje que más se identifica con el logro de los propósitos del presente estudio, búsqueda que amerita establecer taxativamente, los elementos significativos de estos enfoques, para luego proceder a diferenciar el utilizado en futuros apartes de la investigación. Los elementos se pueden apreciar como panóptico en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Enfoques que predominan en la gerencia por competencias

Descripción	Cantidad
Conductual	Asume las competencias como comportamientos claves de las personas para la mejora de la competitividad de las organizaciones.
Funcionalista	Asume las competencias como conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales enmarcados en funciones definidas.
Constructivista	Asume las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales/profesionales desde el marco organizacional.

Fuente: Adaptado por el autor de Tobón, S.2007. El Enfoque Complejo de las Competencias. Acción Pedagógica. Colombia.

De los enfoques propuestos se asume que el enfoque constructivista concibe los aprendizajes como una reestructuración de lo que ya se conoce, por tanto el aprendizaje para esta teoría, consiste en reestructurar los conocimientos que se poseen, enriqueciéndolos con nuevos conceptos que necesariamente han de estar relacionados con los anteriores, dando, así, nuevas explicaciones a los fenómenos observados. Tobón (citado) prioriza el aprendizaje por competencia desde el enfoque constructivista, estableciendo el mismo como un “proceso mediante el cual el ser humano conquista destrezas y habilidades para definir, interactuar sobre la base de una acción cotidiana” (p. 93), en ese sentido, el proceso de aprendizaje visto bajo el principio de progresividad es interminable, inagotable y recursivo al definirse como alfa y omega en el desarrollo pleno de la persona.

En esta perspectiva el mismo Tobón (citado), establece que el aprendizaje en la perspectiva constructivista deja de considerar que las personas que aprenden y sus conductas son producto de estímulos ambientales que reciben, al considerarlos como seres con intenciones, metas, ideas, memorias, emociones que activamente impulsadas permitirán obtener conocimiento, producto de sus experiencias. La formación de competencias en espacios de aprendizaje considerados vivenciales, como la empresa u organización, propicia no sólo el fortalecimiento de la dimensión conceptual o cognitiva del gerente deportivo, la posibilidad de formarse y reformarse en lo cognitivo, procedimental y actitudinal requiere también de la comprensión de un fenómeno que de por sí se define como continuidad desde lo Neurológico/psicológico/gerencial, acto que se explica sucintamente en adelante.

Desde lo neurológico, el hablar de aprendizajes para el gerente deportivo municipal, obliga a ubicarnos en el plano superior del cerebro. La neocorteza cerebral referida por Beauport y Díaz (1990), como el foco principal de atención, debido a que la misma, justifica la posibilidad de favorecer aprendizajes que requieren de generación o resolución de problemas, análisis y síntesis de

información, del uso del razonamiento analógico y del pensamiento crítico y creativo. Es en esta parte del cerebro, donde se llevan a cabo los procesos intelectuales superiores. En términos de enseñanza según Beauport y Díaz (citado), se trasciende el mero instinto debido a que esta zona del cerebro permite la adquisición de conciencia y se desarrolla a través de la práctica del lenguaje.

En este orden de ideas, se plantea que lo aprendido es un bucle de procesos/ productos, en el sentido de que el conocimiento de por sí es un proceso relacional del sujeto con el objeto y un producto reflejado en la síntesis o sustancia de dicho encuentro; la práctica gerencial lejos de constituir un todo acabado refiere dicha relación, en su prosecución, el gerente deportivo interpela cotidianamente sus conocimientos, estos estadios continuos de interpelación revisan constante- mente lo aprendido, modificando y reacomodando las estructuras mentales, los conceptos y por ende la gerencia misma. Planteándose la posibilidad del estudio que argumenta que lo neurológico coliga con los hallazgos psicológicos, gracias a los aportes de la ciencia de la mente, se plantea que el ser humano modifica diariamente sus esquemas de interpretación del mundo, lo que supone un proceso vitalicio.

Afirma Piaget (1992), que los seres humanos nacen con la tendencia a organizar sus procesos de pensamiento con base en lo que él llama esquemas. Los esquemas son estructuras psicológicas que permiten comprender y relacionarse con el mundo. Contextualizando lo antes señalado, se infiere que a medida que el ser humano deviene en su trasiego vital, los esquemas se perfeccionan y se complejizan, es decir, las personas utilizan los esquemas que ya poseen en la medida en que éstos le funcionan, pero puede modificarlos y aumentarlos. Cuando Piaget (citado) expresa “para representar una noción adecuada del aprendizaje, hay primero que explicar cómo procede el sujeto a construir e inventar no solamente como repite y copia” (p.178) refiere que la reconfiguración de los esquemas mentales es una suerte de ensayo y error, de puesta a prueba de lo percibido, que permite en términos psicológicos asumir la construcción de los esquemas mentales como una indetenible configuración y reconfiguración de las estructuras, que no por considerarse una totalidad formada por partes y en las que se encuentran las partes, se sujeta a los rigores de la inmutabilidad, en la cotidianidad del desempeño laboral se encuentra el escenario propicio para potenciar dicho ejercicio.

En la continuidad de la justificación del aprendizaje constructivista de las competencias, Vygotsky (1979), parte del principio de que el aprendizaje es la forma en que el ser humano asimila a la luz de la situación social y la comunidad de quien aprende. El autor manifiesta que la actividad cerebral interactúa con las vivencias sociales, culturales e históricas, las cuales son producto de la existencia de los seres humanos. De acuerdo a esta visión, esta interactividad funda el lenguaje como base material del pensamiento, aunque también el lenguaje concibe el pensamiento, ya que éste le aporta a la percepción análisis y la posibilidad de ser comunicada. El aporte realizado por Vygotsky (citado), en su Modelo de Aprendizaje Sociocultural, resulta pertinente no sólo como teoría general del aprendizaje que generalmente se utiliza en las ciencias pedagógicas, sino como un sustrato necesario en la formulación de constructos que favorezcan el aprendizaje de competencias en el ser gerente deportivo Si entendemos que el gerente es antes que todo un ser en constante vivificación, se inquiere que esta teoría establece una estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje, que el autor

citado formula en su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo, donde precisa la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema en continua alteridad o intersubjetividad, es decir, en colaboración con sus congéneres.

En su teoría sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP), Vygotsky (citado) postula la existencia de dos niveles evolutivos: un primer nivel lo denomina Nivel Evolutivo Real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales que resultan de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad, por ejemplo la adquisición de pensamientos, destrezas y actitudes del gerente deportivo antes de formar parte de la organización. Por otro lado, el nivel de desarrollo potencial (ZDP), refiere las funciones que no han madurado completamente en el gerente deportivo, pero que están en proceso de hacerlo teniendo en cuenta que el motor del aprendizaje es siempre la actividad del sujeto, condicionada por dos tipos de mediadores: “herramientas” y “símbolos”, ya sea autónomamente en la “zona de desarrollo real”, o ayudado por la mediación en la “zona de desarrollo potencial”.

El presente estudio pretende partir de la base de que la mejora del aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal radica en la priorización de los aprendizajes, no sobre la acostumbrada zona de desarrollo real (centrada en las habilidades previas o manifiestas del gerente deportivo), sino en la zona de desarrollo próximo (sobre la capacidad potencial de aprendizaje), todos estos elementos se circunscriben al enfoque Sociocultural, y a las categorías expresadas anteriormente. Según Vygotsky (citado), la “ley del desarrollo psíquico” plantea la importancia del contexto de relación social en el que se halla inmerso el ser: todo proceso psíquico superior, en su génesis, primero es experimentado como una relación externa, para luego ser interiorizado y esa interiorización no es meramente intelectual, sino que constituye una introyección constructiva de modelos de pensamiento, actitudinales, afectivos y comportamentales. Por consiguiente, la mayor inquietud del aprendizaje tiene que ser la persona como un todo integral, a fin de promover su desarrollo emocional, lingüístico, personal, intelectual, social y cultural. En este sentido, el aprendizaje de los gerentes deportivos toma en cuenta que el lenguaje forma parte de la consciencia y que ésta es el producto de la experiencia social-cultural del ser humano. Como consecuencia, el lenguaje influye y modifica las formas y el resultado final de las percepciones sobre el medio y su esencia.

Como condenso teórico, el discurso gerencial cavila con los aportes de la neurociencia y la psicología. Como afirma Senge (1994), “la disciplina de trabajar sobre modelos mentales implica volver el espejo hacia dentro y exhumar las oscuras imágenes internas” (p.3), esa posibilidad apunta a percibir como constante la capacidad de reinventar nuestros hábitos y esquemas de pensamiento. En su interpretación el autor establece que las organizaciones hoy se definen por la capacidad que poseen de aprender y más aun de aprender a aprender, ciertamente dicho principio es válido si se comprende que las organizaciones no son estructuras con vida propia, las mismas vistas al microscopio están integradas por personas que forman parte de ellas. Por tanto, son las personas de la organización las que aprenden y el aprendizaje de la organización resulta de un proceso colectivo o socialmente construido, a través del cual, lo aprendido por los individuos se convierte en un acervo personal y colectivo. El uso del enfoque constructivista en la formación de competencias, conjetura que el conocimiento es

un fenómeno que se va haciendo diariamente desde el cerebro, las estructuras psicológicas, los comportamientos sociales, de tal manera que los diferentes conceptos están relacionados unos con otros, formando una auténtica red semántica con múltiples enlaces.

3. SUPUESTOS METÓDICOS.

Tal y como lo refiere Valles (1999), el diseño de investigación en el paradigma cualitativo asume una identidad diferente. El mismo a diferencia de un inventario, describe en términos generales todo un proceso compuesto por fases que se llevan a cabo, así como otras que en serendipia irán surgiendo a medida que progrese la investigación. Con respecto a los aspectos metódicos inherentes al rumbo escogido en el artículo, se complementa lo antes mencionado con el aporte de Paz (2003), que señala que la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad, su meta es el estudio del mundo tal como se presenta en y a través de la conciencia.

La fenomenología hermenéutica en el diseño de investigación revela una conciencia que no es nada, salvo una relación con el mundo de los actores involucrados, en este caso, de los gerentes que laboran en los Institutos Municipales de Deportes. Se debe tomar en cuenta el contacto con los sujetos de estudio, pues son ellos los protagonistas y quienes darán insumos vividos para la edificación del constructo como teleología que impulsa el presente estudio. Tomando como orientación la definición dada por Martínez (2004) en cuanto a los resultados de la investigación cualitativa, el protocolo de investigación no se limita a exponer unos resultados aislados de la investigación como tal, sino que también ilustra el proceso por medio del cual se llegará a las estructuras particulares de los casos estudiados y a la estructura general, o estructuras generales, que lo integran. En adelante se expresan brevemente las fases metódicas para la interpretación y comprensión de la información.

3.1. FASES METÓDICAS PARA LA INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN

Fase I: exploración y reflexión: este proceso se proyecta desde el momento mismo en que tiene conciencia del fenómeno, su problematización en términos de descripciones, interrogantes y propósitos, la búsqueda de referentes teóricos, que permiten la construcción de los momentos denominados, supuestos ontológicos y supuestos epistemológicos; éstos en suma versan sobre la concepción del deporte como empresa de bienes y servicios, sobre la pertinencia del uso de la gerencia como ciencia para su conocimiento, sobre el estudio de las capacidades del ser humano para el desarrollo organizacional del deporte, sobre las competencias y específicamente las competencias centradas en los aprendizajes como teoría emergente del estudio.

Fase II: El trabajo de campo: el trabajo de campo que debe incorporar al investigador al medio natural/vivencial donde los sujetos cohabitan, tomando en consideración que se persigue la búsqueda de significados a sus grandes interrogantes, es decir, a la de los gerentes deportivos por ejemplo, ¿Cuál es la concepción teórico/práctica que desde la persovisión de los gerentes deportivos prevalece en la gerencia del deporte universitario? ¿Qué significados volitivos le

otorgan los gerentes deportivos a los procesos de gerencia del deporte universitario?, para ello se procede a la escogencia del contexto e informantes claves, un protocolo de visitas para la incorporación de la técnica empleada para la recolección de información.

La especial condición de los informantes claves amerita el empleo de estrategias efectivas para capturar la información. Se sugiere principalmente la técnica de la entrevista semiestructurada en la recopilación de información por ser flexible, dinámica y no directiva; en la cual se establece la conversación de igual a igual. Taylor y Bogdan (1987), definen la entrevista como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras” (p.101). La técnica de la entrevista es congruente con el método seleccionado para el estudio. Con respecto a la fenomenología hermenéutica, toda estrategia que propicie el dialogo, la alteridad e intersubjetividad es pertinente. En la obra de Heidegger (2000), el vínculo entre el ser y la palabra es trascendente. La palabra introduce el dialogo como relato constructor de mundo en el ser y con los demás seres.

El trabajo de campo permite la concreción de dos procesos vitales para la construcción del constructo, ellos son la categorización y la triangulación y en adelante se explican. Para Knobel y Lankshear (2000), la categorización es un procedimiento de investigación basado en los resultados que se obtienen de las preguntas o rasgos observados. Esto incluye la asignación a cada respuesta de una clave (palabra o frase breve) que ayudará a recuperar y clasificar secciones de información que se utilizarán como evidencia para las interpretaciones. Esta clave (en este caso número de categoría), permitirá organizar la información bajo rúbricas, mediante un proceso de comparación y la búsqueda de posibles coincidencias discursivas en los relatos.

La categorización de la información se ilustra a través de las técnicas operacionales planteadas para hacer la respectiva interpretación, partiendo del material primario (transcripciones de las entrevistas), se revisa de manera exhaustiva para su posterior clasificación, permitiendo deliberar la situación captada para interpretar lo que allí pasa, tal como lo refiere Martínez (citado), “el investigador revisará los relatos escritos y oír las grabaciones de los protocolos repetidamente, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa” (p.70). En el caso del estudio, la categorización proviene en primera instancia de la detección de elementos conceptuales provenientes de las descripciones protocolares de las entrevistas realizadas a los informantes claves.

Como otro proceso inherente a la interpretación de la información, se encuentra la triangulación la cual como estrategia heurística permitió organizar diferentes tipos de datos, en una relación coherente que facilita la comparación y el contraste entre esos datos, con miras a la obtención de supuestos teóricos. Esta herramienta tiene como beneficio brindar una solidez necesaria al proceso de investigación, al tener en cuenta diferentes perspectivas y ángulos de un mismo fenómeno de estudio. Para Hurtado y Toro (2001), la triangulación “consiste en la combinación de metodológicas o técnicas en el estudio de un mismo fenómeno... es el control cruzado entre las diferentes fuentes” (p.120). De esta forma, el proceso

de triangulación le concederá a la investigación mayor confiabilidad en la información recogida. Se propone la triangulación de información, que constituye según Ruiz (1999), una de las técnicas más empleadas para el procesamiento de datos en las investigaciones cualitativas, por cuanto contribuye a elevar la efectividad del análisis de la información.

Fase III: Teorización: afirma Martínez (2009), citando a Einstein “la ciencia consiste en crear teorías” (p.239). En ese sentido, la teorización es la generación de una representación de la realidad manifiesta como el fin último. Considerando la idea del autor, la teorización tiene como propósito lograr una imagen representativa, con orientación a las interpretaciones del autor como a los referentes teóricos y opinión de los actores. Este proceso de síntesis permitirá construir una explicación del fenómeno, que tenga como sustrato la opinión de los actores involucrados, como la contratación de elementos teóricos referidos en los supuestos ontológicos y epistemológicos, cuestión que posibilita la generación de nuevos conocimientos. El mismo Martínez (citado), explica que no se puede teorizar sin atender a los siguientes aspectos:

- La teoría es un modo de mirar los hechos, un modo de organizarlos y representarlos, conceptualmente, a través de una red de relaciones entre sus partes constituyentes.
- La generación de una teoría es el fruto de una actividad específicamente humana y personal, se establece en torno a una idea que tiene un gran poder de explicación del fenómeno o problema estudiado.
- El conjunto de conceptos y construcciones hipotéticas en un área forman la estructura teórica que debe fundamentar inicialmente toda investigación.

Este fenómeno implica la facultad originaria que tiene el autor para hacer una integración, original e innovadora del fenómeno, manteniendo siempre una relación con el bagaje teórico derivado de las fuentes del conocimiento. En cuanto a la arquitectura de la teoría, el enfoque holístico propuesto por Bagozzi y Phillips (1982) propone un mecanismo expedito para la construcción de teorías basadas en la escritura de tres conceptos que aspiran representarse en el constructo teórico gerencial por competencias, los llamados conceptos teóricos, los llamados conceptos derivados y los llamados conceptos empíricos. A pesar de que las ideas de estos autores son ampliamente usadas en representaciones lógico formales, sus aportes en el caso de la teorización como fase de investigación son altamente pertinentes y perfectamente congruentes con el estudio.

En primer término se definen los conceptos teóricos: caracterizados por su naturaleza abstracta, según Bagozzi y Phillips (citado) se definen como “propiedades no observables o bien atributos de una unidad social o entidad. Ellos logran su significado a través de conexiones formales con los conceptos empíricos como también a través de sus definiciones” (p.8), en el caso del constructo refieren categorías inherentes al paradigma investigativo, el método y la representación de los conceptos de gerente deportivo, competencia y aprendizajes como definiciones medulares en la lógica, sentido y rumbo de la construcción teórica. En segundo término los conceptos derivados, que a pesar de su génesis abstracta muy similar a los conceptos teóricos, tienen la particularidad de mediar entre lo eminentemente teórico y los referentes empíricos, estando presente en ellos

señalamientos de la realidad que hacen suponer un nivel menor de abstracción.

En palabras de Bagozzi y Phillips (citado) sería “al igual que los teóricos, no observables, pero deben estar atados directamente a los conceptos empíricos y se encuentran en un nivel de abstracción menor con respecto a los teóricos” (p.8). Estos en el caso del constructo serían conceptos mediados por el autor para vincular los referentes teóricos específicos con la realidad. Por último los conceptos empíricos: que refieren el sustrato vivencial o factual del investigador con los significados descritos en la narrativa de los autores y que según Bagozzi y Phillips (citado) se refieren “a las propiedades o relaciones, cuya presencia o ausencia en una situación dada, puede ser conocida intersubjetivamente bajo circunstancias apropiadas, mediante la observación directa” (p.8).

4. PRELIMINARES

El cambio en los modelos, esquemas y formas de disposición del pensamiento representa algo estratégico. En el caso de las competencias asumidas como pliegues cognitivos, procedimentales y actitudinales, vale decir, que un cambio valdrá cuando impacte en su conjunto, los conocimientos, experiencias y valores que en ejercicio vivencial el gerente deportivo manifieste en el trabajo. En ese sentido, la función del ser gerente deportivo se conforma de una compleja red de relaciones e interrelaciones entre los miembros de la organización y el entorno. Integrando asertivamente estas acciones, se puede concretar una propuesta teórica que optimice sinérgicamente un comportamiento organizacional equilibrado, compartido, solidario y armónico. Esta revisión se inicia desde la racionalidad puesta en marcha para la comprensión de la realidad.

La formación por competencias exige una visión de autodesarrollo, por tanto, los gerentes deportivos deben ser los pioneros en cambiar o reestructurar su modelo mental, ante esto, se requiere de una profunda reflexión, revisando el marco de acción gerencial hacia corrientes nuevas de modernización y complejidad que enriquezcan la formación del talento humano. A través de la activación de las categorías movilizadoras y emergentes propias de un constructo teórico gerencial por competencias, se puede activar y coadyuvar al cambio en los esquemas mentales del ser gerente deportivo. Este cambio o ajuste a las situaciones presentadas puede emanar en una mayor eficacia para hacer frente a todo aquello que nos rodea y ampliar nuestras formas de pensar y actuar en el trabajo.

La presente aproximación constituye un aporte desde una visión del fenómeno, que por su naturaleza no es finalista, mucho menos dogmática o axiomática, todo lo contrario, es sólo un aporte al estado del arte del conocimiento para continuar en la búsqueda de la ansiada verdad como utopía.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acosta, R. (2010). Dirección, Gestión y Administración de Organizaciones Deportivas. Barcelona: Paidotribo.

- Aguilera, R. y Reyes, M. (2007). *Gestión dinámica de los recursos Humanos*. Madrid: Paidotribo.
- Agerrondo, I. (2009). *Conocimiento Complejo y Competencias Educativas*. Ginebra: UNESCO.
- Aldama, I. y Camps, A. (2008). La Externalización de los Servicios Deportivos Municipales. Estudio de caso en Bizkaia. [Revista Electrónica] Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/>. (Consultado: 2019, mayo 20).
- Bagozzi, R. y Phillips, L. (1982). Representing and testing Organizational Theories: A Holistic construal". New York. Administrative Science Quarterly. Documento en línea. Disponible: <http://www.helsinki.fi/~ranne/thesis/Bagozzi-1982/Bagozzi-1982.pdf>. (Consultado: 2019, marzo 20).
- Beaport, E. y Díaz, S. (1990). *Las Tres Caras de la Mente*. Caracas: Galac.
- Briceño, J. (2002). *Mi casa de los dioses*. Mérida: Puerta del Sol.
- Camperos, M. (2010). *Perfiles de Formación por Competencias, Vinculados al Conocer, Saber, Ser*. Trabajo de Grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cardona, P. (2001). *Dirección por Competencias, Evaluación y Coaching*. Madrid: McGraw Hill.
- Delors, J. y Otros. (2000). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO: Santillana.
- Europa Educación (2000). Proyecto Tuning. Documento en línea. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/>. Consultado: 14 de mayo de 2019.
- Gil, J. y Arandes, T. (2007). *El boom en la gestión deportiva*. Universidad de los Andes: Ediciones Mérida.
- Gutiérrez, J. (2002). *Fundamentos de Administración Deportiva*. Bogotá: Kinesis.
- Gómez, S. y Otros. (2007). *Características Estructurales de las Organizaciones Deportivas*. Madrid: Universidad de Navarra.
- Gómez, A. y Mestre, M. (2005). *La Importancia del Gestor Deportivo en el Municipio*. Barcelona: Inde.
- Heidegger, M. (2000). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile. ARCIS. Libro en línea. Disponible en: www.philosophia.cl/ / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Consultado: 11 de febrero de 2019.
- Hurtado, I. y Toro, G. (2001). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio* (4a ed.). Valencia: Episteme.
- Jaques, E. (2000). *La Organización Requerida*. Argentina: Granica.

- Knobel y Lankshear (2000). Problemas Asociados con la Metodología de Investigación Cualitativa. México: UNAM
- Leboyer, L. (2003). Gestión de las Competencias. París: Gestión 2000.com.
- Martínez, M. (2004). La Investigación cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico práctico. México: Trillas.
- Martínez, M. (2009). El comportamiento humano. Nuevos Métodos de Investigación. México: Trillas.
- Melinkoff, R. (1995). La Estructura de la Organización. Los Organigramas. Caracas: Panapo.
- Piaget, J. (1992). Seis Estudios de Psicología. (2a ed). Barcelona: Labor.
- Ramírez, H. (2003). La Gestión por Competencias y el Impacto de la Capacitación. Santiago de Cuba. Documento en línea. Disponible en: <http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/pensamiento/ramirezg>. (Consultado: 2019, marzo 20).
- Robbins, S. (1999). Comportamiento Organizacional. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Romero, J. (2010). El Nuevo Gerente Venezolano. Caracas: Oficina de Planificación del Sector Universitario.
- Ruiz, A. (1999). Metodología de la Investigación Educativa. Brasil: Grifo Pacheco.
- Sánchez, J. (2005). Descripción de la Gestión del Deporte Colombiano: Planeación o Empirismo. Bogotá: Grupo Gestión de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia.
- Sandín, E. y Paz, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Senge, P. (1994). La Quinta Disciplina. Barcelona: Granica.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2007). El Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular por Ciclos Propedéuticos. Colombia: Acción Pedagógica.
- Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. (1979). Psicología y Pedagogía. (Primera edición). Madrid: Akal.

Fecha de recepción: 14/11/2021
Fecha de aceptación: 17/01/2022



Revista Digital de Educación Física

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

TECNOLOGÍA Y NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN EN EL FITNESS

Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez*

Email: franciscojacobogomez@gmail.com

Carlos Medina Padilla*

Email: mpadillacar@gmail.com

Paola Cortés Almanzar*

Email: paolacortesalmanzar@gmail.com

*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. México

RESUMEN

El ámbito del fitness no escapa de las nuevas formas de relacionarse, vivir y entender el mundo; la salud y la estética corporal son parte de los estilos de vida modernos y han consolidado puntos de intersección con la tecnología. El objetivo del estudio fue analizar la evolución y contexto de las intersecciones del fitness y la tecnología. En cuanto a la metodología, se trata de una revisión de la literatura, a la que se le incorpora una entrevista semiestructurada realizada a un profesional del sector sobre el entrenamiento en línea (online). Los resultados del estudio mostraron que el fitness no escapa de las nuevas formas de comunicación, opinión e influencia; actualmente los principales influencers del fitness son Michelle Lewin, Jen Selter y Ana Cheri; el caso de los influencers del fitness en España destaca por la presencia de personas con grados universitarios en ciencias de la actividad física; la tecnología en las principales tendencias del fitness se manifiesta en el entrenamiento en línea, tecnología portable, entrenamiento virtual y Apps para teléfonos inteligentes; los relojes inteligentes son el mayor contribuyente en el mercado de la tecnología portable. Entre las conclusiones se destaca la relevancia del fitness en los estilos de vida, la salud, la economía y la vida social; lo que orienta a la necesidad de analizar constantemente el sector, su evolución y tendencias. Habrá que reflexionar en torno a las necesidades de actualizar el perfil de egreso de los graduados en actividad física, con la intención de adaptarse a las nuevas formas de comunicación, opinión e influencia, a la pericia en el uso de las tecnologías aplicadas al fitness y el marketing digital.

PALABRAS CLAVE:

Estilo de vida; salud; entrenamiento; influencers; redes sociales

TECHNOLOGY AND NEW FORMS OF COMMUNICATION IN FITNESS

ABSTRACT

The field of fitness does not escape the new ways of relating, living and understanding the world; health and body aesthetics are part of modern lifestyles and have consolidated points of intersection with technology. The aim of the study was to analyze the evolution and context of the intersections of fitness and technology. As for the methodology, this is a review of the literature, which includes a semi-structured interview with an industry professional on online training. The results of the study showed that fitness does not escape the new forms of communication, opinion and influence; currently the main influencers of fitness are Michelle Lewin, Jen Selter and Ana Cheri; the case of fitness influencers in Spain stands out for the presence of people with university degrees in physical activity sciences; technology in the main fitness trends is manifested in online training, Portable technology, virtual training and apps for smartphones; smart watches are the biggest contributor in the portable technology market. Among the conclusions we highlight the relevance of fitness in lifestyles, health, economy and social life; which leads to the need to constantly analyze the sector, its evolution and trends. It will be necessary to reflect on the needs to update the profile of graduates in physical activity, with the intention of adapting to new forms of communication, opinion and influence, expertise in the use of technologies applied to fitness and digital marketing.

KEYWORDS

Lifestyle; health; training; influencers; social networks

INTRODUCCIÓN.

Durante las primeras décadas del Siglo XXI, en una parte considerable de la población de México y el mundo la tecnología se encuentra incorporada al estilo de vida, también se ha incorporado, el cuidado de la salud asociado al ejercicio físico y la alimentación, la búsqueda del éxito profesional, las experiencias por encima de las pertenencias, así como nuevos espacios de entretenimiento y nuevas formas de convivencia. La mejora en las condiciones de vida y la accesibilidad a los servicios, han generado en nuestra cotidianidad el surgimiento de neologismos como redes sociales, influencers, Apps, realidad virtual, inmersión y tecnología portable; estos nuevos conceptos dan sentido a la comunicación y la cotidianidad actual.

Algunos de los estilos de vida modernos son *DINK*, por sus siglas en inglés hace referencia a “dobles ingresos, sin hijos” (*double income, no kids*), el término *SINK* se refiere a “un solo ingreso, sin hijos” por sus siglas en inglés (*single income, no kids*), se trata de estilos de vida donde las mujeres y los hombres se encuentran en edad reproductiva pero se niegan a tener hijos y prefieren enfocarse en sus carreras profesionales, la salud y los viajes; otra forma de vida moderna son los *Muppies*, definidos como personas influenciadas por las ideas y modas más recientes; por su parte, los *Hípsters* se definen como personas urbanas alejadas de las ideas y corrientes centrales (*mainstream*) (Cox, 2017; Espinosa, 2017; Miller, 2015).

El ámbito del fitness no escapa de estas nuevas formas de relacionarse, vivir y entender el mundo; la salud y la estética corporal son parte de los estilos de vida modernos y han alcanzado varios puntos de intersección con la tecnología, estas intersecciones se manifiestan en la presencia de la tecnología en las principales tendencias del fitness, el entrenamiento en línea, la tecnología portable, el entrenamiento virtual y las Apps para teléfonos inteligentes (Thompson, 2021). Por otra parte, las redes sociales trajeron consigo nuevas formas de comunicación y líderes de opinión, se trata de los influencers y particularmente los influencers del fitness, que se erigen como líderes de opinión y gestores de su marca personal en el entorno de las redes sociales.

El objetivo del estudio que se presenta, radica en analizar la evolución y contexto de las intersecciones del fitness y la tecnología, a partir de las redes sociales y sus líderes de opinión, las principales tendencias del fitness, el entrenamiento online, las aplicaciones para teléfonos inteligentes, la tecnología portable y la realidad aumentada, así como la evolución de esta intersección durante los últimos años, de 2018 a 2021, y particularmente la tecnología portable de 2003 a 2021.

1. TECNOLOGÍA Y NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN EN EL FITNESS.

1.1. REDES SOCIALES E INFLUENCERS FITNESS.

En la actualidad, una parte considerable de la población cuenta con acceso a dispositivos electrónicos, como computadoras, portables como *lap top*, tabletas o teléfonos móviles; la accesibilidad al internet va en el mismo sentido ya sea a través de *WIFI* gratuito o por contrato con las empresas que ofrecen el servicio. Estos factores han facilitado la interacción de las personas con las redes sociales

virtuales, éstas, permiten localizar personas, mandar mensajes privados o públicos, crear eventos y grupos, así como publicar fotos, vídeos y otros formatos más sofisticados. Los motivos para interactuar en las redes sociales son múltiples, a través de las publicaciones se estimulan las emociones con la protección que ofrece la pantalla, posibilitan a las personas ser visibles ante los demás, reafirmar la identidad ante un grupo, estar conectados a los amigos y compartir el tiempo libre. El anonimato y el miedo a la soledad son componentes que favorecen también el uso, las redes sociales pueden ser un mecanismo que aleje a la exclusión y permita a los usuarios sentirse populares debido a su listado de amigos (Echeburúa & de Corral, 2010)

En el contexto de las redes sociales, 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. En esta línea de ideas, el influencer sirve de portavoz de las marcas, también de medios de comunicación masivos y de partidos políticos (Fernández-Gómez, Hernández-Santaolalla & Sanz-Marcos, 2018). El ámbito del fitness no escapa de estas nuevas formas de comunicación, opinión e influencia; actualmente los principales influencers del fitness son Michelle Lewin 12,8 millones de seguidores, Jen Selter 11,8 millones, Ana Cheri 11,1 millones, Anllela Sagra 9,8 millones, Kayla Itsines 8,7 millones, Julia Gilas 5,1 millones, Ulisses Jr. 4,5 millones, Eva Andressa 4,3 millones, Sergi Constance 4,8 millones y Julia Gilas 4,4 millones; cabe destacar que YouTube e Instagram son las principales redes sociales de estos influencers del fitness (Forbes, 2018). Véase la Tabla 1.

Tabla 1.
Principales influencers del fitness

Nombre del influencer		Alcance en seguidores
1	Michelle Lewin	12,8 millones
2	Jen Selter	11,8 millones
3	Ana Cheri	11,1 millones
4	Anllela Sagra	9,8 millones
5	Kayla Itsines	8,7 millones
6	Julia Gilas	5,1 millones
7	Ulisses Jr.	4,5 millones
8	Eva Andressa	4,3 millones
9	Sergi Constance	4,8 millones
10	Julia Gilas	4,4 millones
Fuente: (Forbes, 2018)		

El caso de los influencers del fitness en España llama la atención, específicamente por la presencia de personas con grados universitarios en ciencias de la actividad física, lo que manifiesta un avance significativo en relación a la idoneidad profesional, los conocimientos, información y recomendaciones que

estos líderes de opinión manifiestan hacia sus seguidores; son los casos de Sergio Peinado quien alcanza 12 millones de seguidores en su proyecto *Gymvirtual*; también, el caso de David Marchante @powerexplosive quien a pesar de solo tener 500,000 seguidores lo que ha sorprendido es su vertiginoso crecimiento en las redes sociales, particularmente durante el periodo de confinamiento por la pandemia de la COVID-19 (Forbes, 2021). Véase la Tabla 2.

Tabla 2.
Principales influencers del fitness en España

Nombre del influencer		Alcance en seguidores	Descripción
1	Patry Jordán	12 millones	Gymvirtual, donde es posible seguir entrenamientos y vídeos para ponerse en forma en casa, vivió un crecimiento espectacular durante el confinamiento.
2	Sergio Peinado	3,7 millones	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que, con sus vídeos divulgativos, su programa de entrenamiento y motivación ha logrado demostrar que para mantenerse en forma no hace falta ir al gimnasio.
3	David Marchante	.5 millones	@powerexplosive es graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, lo que destaca es la velocidad de su crecimiento en las redes sociales.
4	Xuan Lan	1.5 millones	La popularización del yoga. Es una de las principales influencers de yoga de habla hispana en el mundo.
5	Nieves Bolós	422 mil	Es entrenadora personal y psicóloga, promueve el equilibrio entre salud física y mental.
6	Coco Constans	362 mil	Psicología que se formó en pilates y en la práctica de hipopresivos, creó su propia técnica de entrenamiento inspirada en el pilates, el 'ffitpilates'.
7	Almudena Cid	215 mil	Exgimnasta participó en 4 Juegos Olímpicos 1996, 2000, 2004 y 2008.
8	Paula Butragueño	120 mil	Comparte contenido de estilo de vida, fitness, running, yoga y meditación.
9	Rubén García	336 mil	Autor del libro <i>El gym y el ñam</i> en redes sociales comparte su experiencia.
10	Estefanía Gutiérrez	166 mil	En redes sociales comparte sus rutinas fitness y fundó Speck CrossFit.
Fuente: Forbes, 2021b			

El perfil digital de los influencers del fitness y el impacto en sus seguidores expone algunos elementos a considerar, como la relevancia del cuerpo en la generación de la interactividad online y el fortalecimiento del vínculo con la marca que representa, la exposición de la vida diaria a partir de la demostración de sus consumos habituales genera atracción de los seguidores digitales tanto hacia el influencer como hacia el o los productos, el estilo de vida expuesto en las redes sociales comparte valores y creencias, pero también es por si solo una mercancía; estos elementos constituyen la triada marca/producto, influencer y follower, y son

estos últimos quienes a través de sus reacciones y comentarios generan las unidades de medida para medir el impacto y alcances, contribuyendo a la plusvalía del influencer y sus plataformas (Godefroy, 2020; Silva et al, 2021).

1.2. LA TECNOLOGÍA EN LAS PRINCIPALES TENDENCIAS FITNESS.

Las tendencias fitness se han analizado desde 2006 como una iniciativa de la revista *Health & Fitness Journal* del American College of Sports Medicine (ACSM), con la intención de conocer de manera prospectiva las que serán a nivel global las principales tendencias en el sector del fitness. De este esfuerzo que presenta resultados globales, se han desprendido estudios en distintos países para analizar sus respectivas tendencias, son los casos de España, Australia, Brasil, China, México, Estados Unidos, Grecia, y más recientemente Portugal y Colombia (Gómez, et al, 2021).

Durante 2021 se analizaron las tendencias fitness en el mundo y en diversos países (Kercher et al, 2021; Thompson, 2021), reportando las 20 principales tendencias para el año en curso, entre ellas, se ubican las tendencias fitness asociadas a las tecnologías y las nuevas formas de comunicación. A nivel internacional aparecen cuatro, el entrenamiento en línea, la tecnología portable, el entrenamiento virtual y las aplicaciones de ejercicio para teléfonos inteligentes; en el caso de Australia se reportan dos, la tecnología portable y el entrenamiento en línea; Brasil reporta cuatro, el entrenamiento en línea, aplicaciones de ejercicio para teléfonos inteligentes, entrenamiento virtual y la tecnología portable; en el caso de México solo se ubica una, la tecnología portable; mismo caso de China con las aplicaciones de ejercicio para teléfonos inteligentes; por su parte, España reporta dos, las aplicaciones de ejercicio para teléfonos inteligentes y el entrenamiento en línea; por último Estados Unidos reporta cuatro, las mismas que los resultados internacionales y en el mismo orden de aparición. Véase la Tabla 3.

Tabla 3.
Tecnología y nuevas formas de comunicación en las tendencias fitness alrededor del mundo

Int.*	Australia	Brasil	México	China	España	EUA**
Entrenamiento en línea	Tecnología portable	Entrenamiento en línea	Tecnología portable	Apps ejercicio**	Apps ejercicio**	Entrenamiento en línea
Tecnología portable	Entrenamiento en línea	Apps ejercicio**			Entrenamiento en línea	Tecnología portable
Entrenamiento virtual		Entrenamiento virtual				Entrenamiento virtual
Apps ejercicio***		Tecnología portable				Apps ejercicio***
*Internacionales **Estados Unidos de América ***Aplicaciones de ejercicio para teléfonos inteligentes Fuente: Kercher et al, 2021; Thompson, 2021						

1.3. ENTRENAMIENTO EN LÍNEA (ONLINE).

El entrenamiento en línea se ha desarrollado para ofrecer un servicio de entrenamiento de ejercicio en el hogar o cuando se está de viaje, esta tendencia utiliza tecnología digital para ofrecer programas de ejercicios de instrucción individuales y grupales en línea. El entrenamiento personal en línea puede ser interactivo, entrenamiento en vivo o asincrónico, al recibir programas de entrenamiento regulares de un entrenador certificado y realizarlos en cualquier momento del día (Thompson, 2021).

La pandemia por la COVID-19 y el confinamiento que se derivó de ella, generaron las condiciones para el desarrollo acelerado de esta tendencia del fitness como medio para mantener un estilo de vida activo en un escenario de obligatoriedad de mantenerse en casa. Los dispositivos electrónicos, el internet y las redes sociales facilitaron este proceso; se presentaron opciones como gimnasios virtuales, comunidades, sesiones fitness personalizadas sincrónicas y asincrónicas; este proceso de adaptación integró las plataformas de Zoom o Meet donde los gimnasios, instructores o entrenadores personales dieron continuidad a su oferta de agenda y a la atención de sus entrenos (Galafate, 2020). Véase la Tabla 4.

Tabla 4.
Plataformas online para entrenamiento

	Plataforma	Descripción
1	YoMeMuevoEnCasa: la unión hace la fuerza	Ofrece un gimnasio virtual, con una agenda de actividades con horarios e instructores.
2	Sweat	Se trata de una comunidad con entrenamientos y guías de nutrición enfocados especialmente a mujeres.
3	Fitboxing	Cadena española de gimnasios que adaptó sus sesiones de fitboxing en Youtube
4	BELIEVE: the Online Program de Courage	Se trata de una comunidad virtual de CrossFit, que a través de redes sociales y podcast presentan sesiones de entrenamiento.
5	@soloencasafestival con Crys Dyaz	Sesiones de entrenamiento en vivo o directos
6	Terra CrossFit y sus wod diarios	Cada día presentan en redes sociales una propuesta de entreno que los seguidores pueden hacer en cualquier momento.
7	Dale Mambo: bailar también es ejercicio	Ofrecen sesiones de salsa online varios días por semana
8	La Tribu Les Mills en casa	Ofrece programas de entrenamiento en casa, suscripciones con cuotas y un programa gratuito.
Fuente: Galafate, 2020		

El contexto de pandemia trajo consigo un proceso de adaptación en el entrenamiento personalizado, cuenta de ello lo da Adrián Tejeda graduado en cultura física y CEO de CDE Personal Training Center, quien ofrece entrenamiento personalizado en su centro *fitness boutique* y entrenamientos personalizados en línea.

El proceso del entrenamiento online lo realiza de manera individual y con pequeños grupos, sin embargo, el fuerte de su centro de entrenamiento es el trabajo personalizado. Para la atención y seguimiento de sus usuarios integró la tecnología, usa la plataforma digital *Sport Manager*, que al ser descargada por los usuarios se registra como *Ciencias del ejercicio TR*, ésta contiene un apartado de nutrición,

entrenamiento y enciclopedia de ejercicios, el grupo de entrenadores solo interviene en el diseño de los planes de entrenamiento, la atención en las recomendaciones de alimentación y programas de alimentación específicos los llevan nutriólogos con quienes tiene acuerdos comerciales.

Actualmente, atiende entrenamientos personalizados *online* de México y Estados Unidos, así como entrenamientos personalizados en el centro de entrenamiento. La difusión de *CDE Personal Training Center* se lleva a cabo particularmente por *Instagram* (*cde.pt.center*) donde comparte los entrenamientos de sus usuarios, información de interés (difusión de conocimiento y actualidades), así como los logros de sus clientes. Para este entrenador personal, este es un emprendimiento que apenas comienza, y que tiene su fortaleza en el énfasis que pone en la calidez y trato humano (a pesar incluso de trabajar *online*), también, cuentan con un programa sólido en la capacitación de recursos humanos especializados en el entrenamiento personal.

1.4. TECNOLOGÍA PORTABLE PARA FITNESS.

La tecnología portátil se puede definir como productos (generalmente electrónicos) que se usan con una función y representan también propiedades estéticas, consiste en una interfaz simple para realizar tareas determinadas para satisfacer las necesidades de un grupo específico. Se pueden usar como accesorio, incorporado en la ropa o como implante (más permanente e invasivo), también puede ser utilizado para monitoreo fisiológico para posterior utilización de los datos.

Los sectores del fitness, del cuidado de la salud y de los deportes, pueden reportar mejoras a partir del uso de la tecnología vestible, a partir de adaptar las aplicaciones para monitorear biomarcadores, optimizar el comportamiento durante el entrenamiento y la competición, mejorar el rendimiento, proporcionar información en tiempo real para los deportistas o entrenadores y su uso resulta conveniente para que los instructores observen y realicen ajustes durante el entrenamiento y la competición. Los dispositivos portátiles como instrumentos para la recopilación de datos basados en la evidencia científica resultan de utilidad en la sustitución de los métodos tradicionales de recuperación de datos por pruebas indirectas, es importante determinar la vida útil final de los dispositivos, con la intención de mantener la precisión y fiabilidad de los mismos (Wilson & Laing, 2018).

Algunos de los principales *gadgets* de 2019 incluyen una gran variedad de relojes inteligentes con funciones como GPS, mensajes de texto o correos electrónicos, reproducir música, funciones más específicas como monitoreo y control de frecuencia cardíaca y rastreo de sueño; las marcas más conocidas son *Apple Watch*, *Fitbit* y *Samsung*; una de sus características más importantes es que son impermeables (*waterproof*), también, otro de los *gadgets* de esta época son las básculas, que ya no solo miden el peso, si no que dan a conocer el porcentaje de grasa y agua fragmentada por cada parte del cuerpo, incluso pueden medir el ritmo cardíaco, lo que permite contar con una herramienta útil para conocer el estado general de salud (Phelan, 2019).

Tabla 5.
Tecnología portable para el fitness

Producto	Ingreso al mercado	Marca	Características
Bioharness™	2003	Zephyr Technology	Correa para pecho con biosensores para diversas aplicaciones, trabajo físicamente exigente, monitoreo de signos vitales (frecuencia cardíaca y respiratoria, temperatura de la piel, actividad, postura).
Bandas de acondicionamiento físico	2009	Fitbit® Samsung® Jawbone® TomTom® Huawei®	Bandas fitness portátiles, incluidas con diversos usos que incluyen monitoreo diario para deportes específicos.
Relojes inteligentes	2010	Apple	El mayor contribuyente al mercado de los <i>wearables</i> . Diversos desarrollos en sensores (frecuencia cardíaca, pasos, sistema de posicionamiento global, giroscopio) y otras capacidades (mensajería, llamadas telefónicas, reloj).
Google™ Project Glass	2013	Google	Lentes inteligentes, funciones similares a los teléfonos inteligentes al proyectar una pantalla frente al usuario.
Health Patch™ MD	2015	PatchMD	Parche que mide frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria, temperatura de la piel, postura corporal y detección de caídas.
Audífonos inteligentes	2016	Varios	Detección de voz mejorada, que reducen el ruido de fondo y pueden conectarse a dispositivos que producen sonido como televisores, timbres y alarmas de humo.
Productos portátiles deportivos	2016	Garmin®	Rastreador de natación <i>Vivoactive</i> . Banda de golf <i>Approach X40</i> . Banda de ciclismo <i>Edge 520</i> .
Fuente: Phelan, 2019			

1.5. APPS DE FITNESS Y SALUD.

Actualmente, una parte importante de la población resalta la necesidad de llevar en la cotidianidad un estilo de vida saludable, como base de la promoción de la salud y prevención de enfermedades, también, para alcanzar objetivos estéticos. 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 (Fernández et al, 2019). La promoción de conductas de estilo de vida saludables, incluyen no fumar, evitar la obesidad, practicar actividad física regularmente y un patrón de dieta saludable, está es la base para mejorar la salud cardiovascular y disminuir los riesgos de padecimiento de diversos tipos de cáncer en la población general (Amit et al, 2016).

Una tendencia creciente en el ámbito de la salud y el fitness son las aplicaciones de salud y bienestar para dispositivos móviles, esto puede significar que cada vez más personas optarán por eliminar el gimnasio y ponerse en forma

cuando y donde les convenga, desde la comodidad que les ofrecen sus dispositivos. Se presenta una lista de aplicaciones de salud y acondicionamiento físico, con acceso a métodos contemporáneos de entrenamiento, mejores rutinas de resistencia o manejo de niveles de estrés y problemas para dormir (Bell, 2019). Véase la Tabla 6.

Tabla 6.

Principales aplicaciones para el fitness y salud

Aplicación	Plataforma	Características
Beachbody on Demand	iOS y Android	Transmisión continua a entrenamientos <i>Beachbody</i> y a herramientas con enfoque integral de salud. Ayuda a alcanzar objetivos de acondicionamiento físico. Contiene planes de comidas personalizados y acceso al programa de cocina saludable, <i>Fixate</i> .
Esquared	iOS y Android	Sesiones de gimnasia y clases únicas en el área en tiempo real.
MyFitnessPal	iOS y Android	Cálculo calórico a partir del registro del consumo de alimentos. Calcula calorías en función del objetivo que se desee a partir de la meta de peso. Orienta a la valoración del contenido calórico de los alimentos.
FIIT	iOS	Experiencias de clase boutique. Los usuarios reciben una correa para el pecho con control cardíaco, esto se enlaza a la aplicación y hace seguimiento del progreso durante el programa de entrenamiento. Al integrar sus estadísticas en pantalla ofrece métricas de rendimiento en tiempo real que dependen de los niveles de esfuerzo.
Move GB	iOS	Buscador de actividades fitness en línea puede segmentar por día y por hora actividades específicas.
Sleep++	iOS	Analiza el sueño y reporta su calidad.
Headspace	iOS y Android	Programa de meditación de 10 minutos al día durante 10 días. Cuenta con ejercicios guiados de respiración y visualización que puede personalizar el usuario.
Edo	iOS y Android	Permite descubrir qué hay en los productos. Ofrece información sobre los alimentos, escanea etiquetas y utiliza un algoritmo para analizar los ingredientes basados en estudios científicos y valores nutricionales para "calificar" los productos.
TruBe	iOS	Permite comprar sesiones de entrenamiento personal de entrenadores calificados, desde campeones de peso pesado de kickboxing hasta bailarines de ballet profesionales.
RiseToday	iOS y Android	Permite encontrar clases, otros servicios fitness y sesiones en su localidad de forma rápida y sencilla.

Fuente: Bell, 2019

1.6. ENTRENAMIENTO VIRTUAL

La inmersión se puede entender como las propiedades objetivamente medibles de un entorno virtual. Según algunos autores, puede ser la medida en que las pantallas de computadora son capaces de entregar una ilusión de realidad inclusiva, amplia, envolvente y vívida a los sentidos del participante del ambiente virtual (Slater et al, 2006), en este sentido, recientemente la inmersión se ha incorporado al sector del fitness, con la presencia de algunos métodos de entrenamiento.

La literatura muestra algunos casos, por ejemplo, se han utilizado bicicletas de ejercicio en un entorno de computadora virtual de video doméstico, para demostrar el impacto del nivel de inmersión y el consejo de un entrenador virtual. Los investigadores encontraron que un ambiente más envolvente en el que el usuario se siente presente, aumenta la diversión y, por lo tanto, tiene un efecto beneficioso en la motivación. Mientras que el entrenador virtual parecía disminuir la presión y la tensión percibidas, el entrenador virtual no influyó en la velocidad del ciclismo (IJsselsteijn et al, 2006).

El fitness inmersivo ha sido desarrollado por la empresa *LesMills*, uno de los proyectos fue desarrollar el fitness inmersivo en conjunto con *Reebok*, este consiste en una experiencia sensorial inmersiva que empuja el estado físico a una nueva dimensión, la primera rutina de ejercicio diseñada se llama *The Trip*, esta práctica consiste en una experiencia de entrenamiento completamente envolvente que combina un entrenamiento de ciclismo de pico máximo de 40 minutos con un viaje a través de mundos creados digitalmente, que por medio de una pantalla de cine y sistema de sonido, lleva la motivación y la producción de energía a un mayor nivel. Esta experiencia solo está disponible en algunos países como Asia, Europa, Rusia y Estados Unidos (LesMills, 2021).

Según estudios de *LesMills Lab* se ha confirmado que combinar efectos audiovisuales con un entrenamiento estructurado en *The Trip* puede ser una excelente manera de fomentar la adherencia a la actividad física, la investigación, muestra cómo el uso de la tecnología para crear una experiencia física inmersiva incrementa la satisfacción y disminuye la tasa de esfuerzo percibido para las personas de reciente incorporación a la práctica, aunque se necesita una mayor muestra para confirmar lo antes mencionado (Gottschall & Hasting, 2017).

2. CONCLUSIONES.

La tecnología se encuentra incorporada al estilo de vida, también se ha incorporado, el cuidado de la salud asociado al ejercicio físico y la alimentación, la búsqueda del éxito profesional y de experiencias, así como nuevos espacios de entretenimiento y nuevas formas de convivencia; el ámbito del fitness no escapa a estas nuevas formas de relacionarse, vivir y entender el mundo. La tecnología y el fitness manifiestan sus puntos de intersección en las principales tendencias alrededor del mundo, el entrenamiento en línea, la tecnología portable, el entrenamiento virtual y las Apps para teléfonos inteligentes; por otra parte, los *influencers* se han colocado como líderes de las nuevas formas de comunicación, opinión e influencia en el fitness y la pandemia por la COVID-19 y el confinamiento que se derivó de ella, generaron las condiciones para el desarrollo acelerado del entrenamiento *online*; y por su parte, la tecnología portable o *vestible* ha tomado relevancia en la mejora del cuidado de la salud y en el rendimiento físico, como instrumentos para la monitorización y recopilación de biomarcadores, adicionalmente, también se le atribuyen propiedades estéticas; las aplicaciones (Apps) de salud y bienestar para dispositivos móviles son una tendencia creciente; las experiencias fitness inmersivas están avanzando en el mercado y han manifestado ser una manera de fomentar la adherencia a la actividad física.

La relevancia del fitness en los estilos de vida, la salud, la economía y la vida social orientan a la necesidad de analizar constantemente el sector, su evolución y

tendencias. Valdría la pena reflexionar en torno a las necesidades de actualizar el perfil de egreso de los graduados en actividad física, que se manifieste en la adquisición de competencias técnico instrumentales en su proceso de formación, adecuadas a estas nuevas formas de comunicación, opinión e influencia, a la pericia en el uso de las tecnologías aplicadas al fitness y el marketing digital.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Amit, V., K., Connor, A., E., D., P., Isabel, D., Pradeep, N., Alexander, G., B., . . . Boerwinkle, E. (2016). Genetic Risk, Adherence to a Healthy Lifestyle, and Coronary Disease. *N Engl J Med*, 375, 2349-2358. doi:10.1056/NEJMoa1605086

Bell, L. (2019, 2, enero). Best Health And Fitness Apps 2019. *Forbes*, recuperado de <https://acortar.link/ixR47N>

Espinosa, Z., H. (2017). *Hipster o la lógica de la Cultura urbana bajo el Capitalismo, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 23(46), 111-134.

Cox, J. (2017, 7, noviembre). The DINK'S LIFE Modern DINK households earn more than £47,000 a year, consider themselves to be 'foodies' and enjoy two holidays a year. *The Sun*, recuperado de <https://acortar.link/rl6R7k>

Echeburúa, E. & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95.

Fernández, D., Moral, I., Puig, M., Vilella, T. & Brotons, C. (2019). Actividad física y prevención cardiovascular, *APSalut*, 7(3). 136.

Fernández-Gómez, J. D., Hernández-Santaolalla, V. & Sanz-Marcos, P. (2018). Influencers, marca personal e ideología política en Twitter. *Cuadernos.info* (42), 19-37. doi.org/10.7764/cdi.42.1348

Forbes (2018, 6, febrero). Forbes: Las 20 estrellas del fitness más influyentes del mundo. *Gestión*, recuperado de <https://acortar.link/dHcrn5>

Forbes (2021, 4, noviembre). Los 12 influencers del fitness que destaca la lista de Forbes. *Bienestar*, recuperado de <https://acortar.link/OtCmbH>

Galafate, C. (2020, 20, marzo). Las mejores apps y plataformas online para entrenar en casa durante el confinamiento por el coronavirus. *Expansión*, recuperado de <https://acortar.link/mKSj0m>

Godefroy Joseph (2020). Recommending Physical Activity During the COVID-19 Health Crisis. Fitness Influencers on Instagram. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 1-7. doi:10.3389/fspor.2020.589813

Gómez, C. L., López-Haro, J., Pelayo, Z. A. & Aguirre, R. L. (2021). Encuesta Nacional de Tendencias Fitness para México en 2021. *Retos*, 42, 451-453. doi:10.47197/retos.v42i0.85947

Gottschall, J. & Hastings, B. (2017). Immersive Cycling Environment Yields High Intensity Heart Rate Without High Perceived Effort In Novice Exercisers, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 5(49), 864. doi:10.1249/01.mss.0000517458.24189.cc

IJsselsteijn, W. A., Westerink, J., de Jager, M. & Bonants, R. (2006). Virtual Fitness: Stimulating Exercise Behavior through Media Technology. *Presence*, 15(6), 688-698. doi: 10.1162/pres.15.6.688 · Source: DBLP

Kercher, V. M., Kercher, K., Bennion, T., Yates, B., Feito, Y., Alexander, C., . . . De la Cámara, M. (2021). Tendencias de fitness de todo el mundo. *Revista de salud y estado físico de ACSM*, 25(1), 20-31. doi:10.1249/FIT.0000000000000639

LesMills (28 de noviembre de 2021). LesMills. What is the trip?: Recuperado de <https://www.bibguru.com/es/g/cita-apa-pagina-web/>

Miller, M. (2015, 7, agosto). Meet the muppies: A beginner's guide to 'millenium yuppies'. *The Irish Times*, recuperado de <https://acortar.link/RtXJ0j>

Phelan, D. (2019, 13, enero). The Best Health And Fitness Gadgets 2019. *Forbes*, recuperado de <https://acortar.link/5WNmVL>

Silva, Marianny J. B.; Farias, Salomão A.; Grigg, Michelle H. K. & Barbosa, Maria L. A. (2021). The body as a brand in social media: Analyzing Digital Fitness Influencers as Product Endorsers. *Athenea Digital*, 21(1). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2614>

Slater, M., Guger, C., Leeb, R., Pfurtscheller, G., Antley, A., Garau, M., Brogni, A. & Frie, D. (2006) Analysis of Physiological Responses to a Social Situation in an Immersive Virtual Environment, in *Presence*, 15(5), 553-569. doi: 10.1162/pres.15.5.553.

Thompson, W. (2021). Encuesta mundial de tendencias de fitness para 2021. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 25(1), 10-19. doi:10.1249/FIT.0000000000000631

Wilson, S. & Laing, R. (24 de julio de 2018). Wearable Technology: Present and Future [Presentación en papel]. 91st World Conference of The Textile Institute At: Leeds, UK Recuperado de <https://acortar.link/8le78d>

Fecha de recepción: 19/12/2021

Fecha de aceptación: 10/2/2022



Revista Digital de Educación Física

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

ANÁLISIS DEL SECTOR FITNESS EN PUERTO VALLARTA, MÉXICO, 2021

Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez

Profesor investigador, Universidad de Guadalajara. México

Email: franciscojacobogomez@cuc.udg.mx

Web: <https://n9.cl/eszx>

Oscar Abizael Figueroa Rodríguez

Egresado de la Licenciatura en Cultura Física y Deportes, Universidad de Guadalajara. México

Email: abi.ieoa.14@gmail.com

Paola Cortés Almanzar

Profesora investigadora, Universidad de Guadalajara. México.

Email: paolacortesalmanzar@gmail.com

Araceli Anayanzi Valencia Sandoval

Estudiante de la Maestría en Administración de Negocios, Universidad de Guadalajara. México.

Email: araceli.valencia@alumnos.udg.mx

RESUMEN

Durante los últimos 15 años se ha llevado a cabo un estudio para determinar las tendencias de las actividades físicas para la salud y el fitness a nivel mundial. En Puerto Vallarta, esta es su segunda edición. El objetivo del estudio es analizar de forma retrospectiva el sector fitness en Puerto Vallarta, México. Metodología se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo, de tipo longitudinal y de tendencia; la población de estudio son profesionales de la actividad física, instructores fitness con grado universitario en actividad física, e instructores fitness con experiencia práctica con o sin certificaciones, en todos los casos radicados en Puerto Vallarta, México. Resultados las principales tendencias fitness en Puerto Vallarta son entrenamiento personal, programas de ejercicio y pérdida de peso, entrenamiento funcional, entrenamiento de fuerza y la contratación de profesionales graduados en actividad física o carreras afines. Conclusiones se considera relevante la continuidad del estudio de las tendencias fitness a nivel local, situación que permitirá contar con información actualizada y relevante sobre los cambios en la agenda del sector fitness, lo que ofrecerá ventajas competitivas al sector en beneficio a la salud y la economía local.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo local; salud; estilo de vida; entrenamiento; actividad física

ANALYSIS OF THE FITNESS SECTOR IN PUERTO VALLARTA, MEXICO, 2021

ABSTRACT

A study has been conducted over the past 15 years to identify trends in physical activities for health and fitness worldwide. In Puerto Vallarta, this is its second edition. The aim of the study is to retrospectively analyze the fitness sector in Puerto Vallarta, Mexico. Methodology is a quantitative, descriptive, longitudinal and trend type study; the study population are physical activity professionals, fitness instructors with university degree in physical activity, and fitness instructors with practical experience with or without certifications, in all cases based in Puerto Vallarta, Mexico. Results the main fitness trends in Puerto Vallarta are personal training, exercise and weight loss programs, functional training, strength training and the hiring of professionals graduated in physical activity or related careers. Conclusions are considered relevant the continuity of the study of fitness trends at the local level, situation that will allow to have updated and relevant information on the changes in the agenda of the fitness sector, which will offer competitive advantages to the sector to the benefit of health and the local economy.

KEYWORD:

Local development; health; lifestyle; training; physical activity

INTRODUCCIÓN.

Actualmente, la necesidad y el interés por la reconfiguración de los estilos de vida asociados a la salud y la estética corporal han permitido el incremento de los centros de entrenamiento físico, gimnasios y negocios relacionados con el ejercicio físico, significándose en la creación de empleos, así como en emprendimiento y por su puesto en la economía (Gómez, 2019; Sánchez et al, 2017;). Con el objetivo de conocer de forma prospectiva las principales tendencias del sector fitness a nivel global, a partir del 2006 hasta la fecha (Thompson, 2006; Thomson, 2021) el Colegio Americano de Medicina del Deporte (American College of Sports Medicine, ACSM) realiza una encuesta global de manera anual, publicada en la revista Health & Fitness Journal del ACSM, la misma es aplicada a miles de profesionales de la actividad física y del sector fitness de todo el mundo, los resultados del estudio permiten guiar al sector para la toma de decisiones, elaboración y programación de actividades y planes estratégicos e impulsar el crecimiento del mismo (Thomson, 2021; Veiga, Valcarce-Torrente & de la Cámara, 2021).

A partir de 2017 iniciaron los estudios locales de las tendencias fitness, específicamente a nivel nacional en España (Veiga, Torrente & Clavero, 2017). En México se han realizado 2 estudios sobre las tendencias fitness a nivel nacional (Gómez, López, Pelayo & Aguire, 2021; Gómez, Pelayo & Aguire, 2020), también, durante 2021 se publicó un estudio sobre el estado de Jalisco (Gómez et al, 2021); particularmente en Puerto Vallarta se llevó a cabo un estudio de las tendencias fitness locales en 2019 (Gómez, 2019); los 4 estudios replican la metodología del ACSM. Se pueden localizar en la Figura 1 con los códigos Chávez, 2020, Chávez 2021 y Chávez 2019 (Connected papers, 2021).

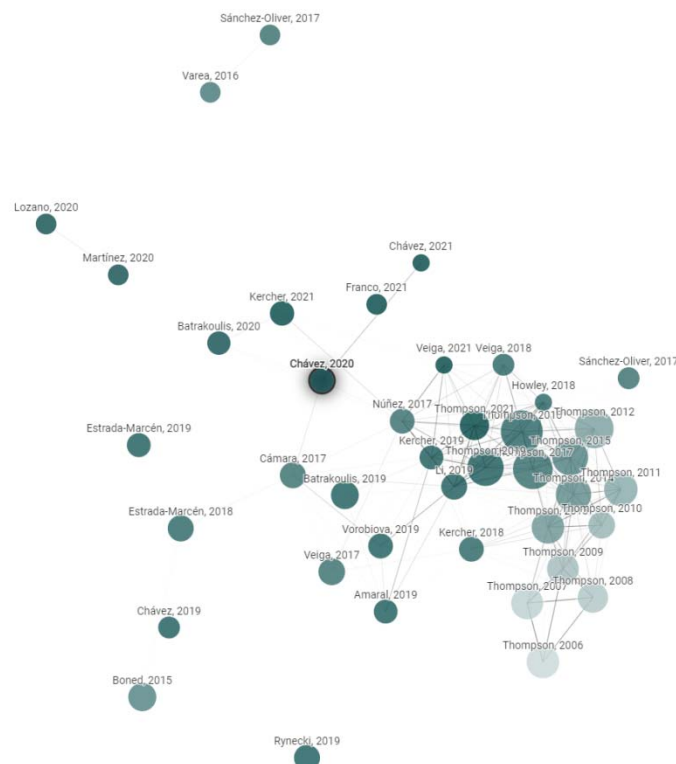


Figura 1. Conjunto de Nodos bibliográficos de los estudios sobre tendencias fitness.

Actualmente, no se conoce el estado, así como la posible evolución de las tendencias fitness en Puerto Vallarta de 2019 a la fecha, particularmente, después del periodo de confinamiento, reactivación económica y de la vida social en el contexto de la pandemia por la COVID-19. Analizar el contexto local con visión global, permite atender los cambios y las necesidades que se presentan en las localidades, por lo que se considera relevante el análisis constante del desarrollo local, para generar estrategias innovadoras que cubran las necesidades de las problemáticas actuales de la población, así como anteponerse a ellas, en este caso, en relación con la actividad física para la salud y el fitness (Gauna, 2011; Pike, Rodríguez-Pose & Tomaney, 2011).

En este sentido, la diversificación de las necesidades actuales, los motivos específicos, así como los gustos y preferencias de quienes son usuarios de los servicios del sector se encuentran en constante cambio, por ello es necesario anticipar a las nuevas tendencias del fitness para el año en curso y los siguientes (Gómez, 2019; Kercher et al, 2021; Vorobiova, 2019). La capacidad competitiva del sector fitness depende del servicio que se brinda, así como de la innovación, la contratación y formación del capital humano cualificado, el equipamiento y acondicionamiento de los espacios para la seguridad de los usuarios (Gómez, Cervantes & Marques, 2019; González-Naveros et al, 2020; Martínez-Moreno & Díaz 2017).

Con relación al contexto geográfico del estudio y sus características, Puerto Vallarta es una ciudad del estado de Jalisco, ubicada en las costas del Océano Pacífico en el occidente de México. Se trata de una ciudad de más de 300,000 habitantes vocacionada al turismo nacional e internacional, actualmente es uno de los principales destinos turísticos de México (Google earth, 2021). Figura 2.

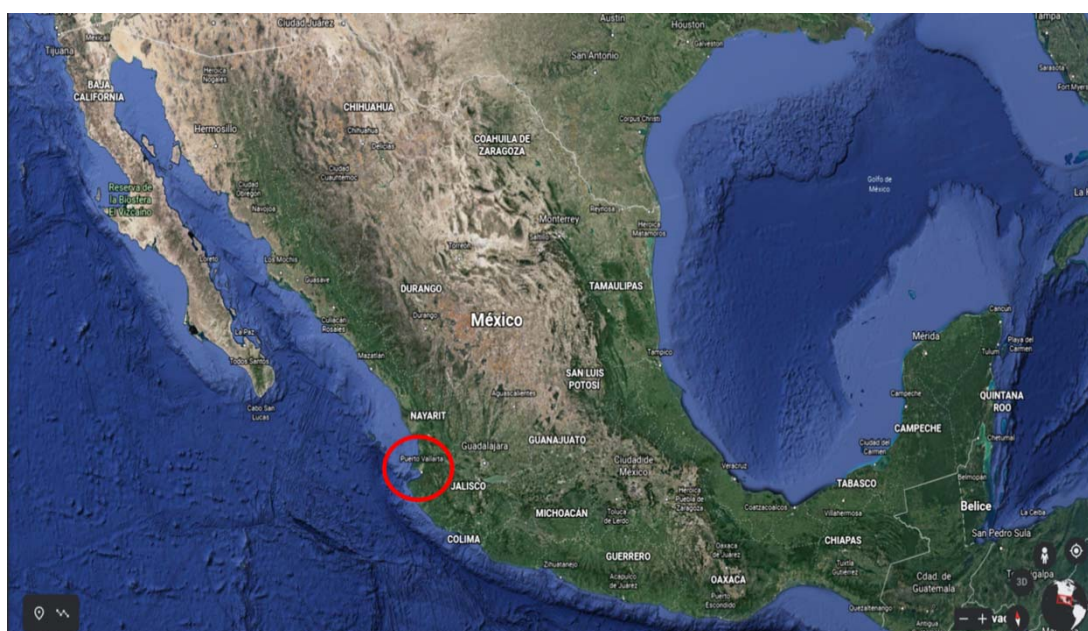


Figura 2. Ubicación geográfica de Puerto Vallarta.

El estudio que se presenta tiene como objetivo analizar de forma retrospectiva el sector fitness en Puerto Vallarta, México durante 2021, a partir de las características sociodemográficas, académicas, laborales y económicas de su recurso humano, las características de los centros fitness, así como las tendencias

fitness más populares y su evolución de 2019 a 2021. A través de una encuesta realizada a profesionales del sector de la localidad, basada en la *Worldwide Survey of Fitness Trends ACSM* adaptada al idioma y la cultura local.

1. MÉTODO.

El presente, forma parte del proyecto de investigación Encuesta mexicana de tendencias fitness, que se desarrolla año con año desde 2019. Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo de tipo longitudinal de tendencia. La población de estudio son profesionales de la actividad física, instructores fitness con grado universitario en actividad física, e instructores fitness con experiencia práctica con o sin certificaciones, en todos los casos radicados en Puerto Vallarta, México.

Se trata de un desagregado estadístico de la muestra de la Encuesta Nacional de Tendencias Fitness para México en 2021 (Gómez et al, 2021), que para este estudio consta de 214 respondientes (7.9% tasa de respuesta); el muestreo se realizó del 13 al 31 de mayo de 2020, a través de *Google forms* y fue distribuido en redes sociales en grupos de profesionales del fitness, actividad física y entrenamiento.

Para la recolección de los datos se utilizó la *Encuesta mundial de tendencias fitness* (Thomson, 2021), adaptada al español y la cultura local (Gómez, López, Pelayo & Aguirre, 2021). Se incorporaron las 20 principales tendencias fitness mexicanas para 2020 (Gómez, Pelayo & Aguirre, 2021), españolas para 2020 (de la Cámara et al, 2020) e internacionales para 2020 (Thomson, 2019), a las que se le agregaron 4 posibles tendencias relacionadas con la adaptación posterior al COVID-19 (entrenamiento en casa con apoyo online o por videoconferencia, complemento de entrenamientos con sesiones en línea organizados por gimnasios, adquirir el equipamiento necesario y montar un gimnasio en casa, nuevas modalidades de actividades dirigidas y servicios adaptados a la cultura post-pandemia). En su conjunto se integraron 46 potenciales tendencias fitness.

El análisis de los datos es descriptivo, se calculó la frecuencia en las características sociodemográficas, laborales y de los centros de trabajo (gimnasios) así como de las potenciales tendencias fitness.

2. RESULTADOS.

Con relación a las características sociodemográficas (Tabla 1), la muestra presenta 70,1% de respondientes hombres y 29,9% de mujeres, los grupos de edad que predominan son «menor de 21 años» con 42,99% y «22 a 34 años» con 42,06%. De acuerdo con los años de experiencia en el sector del fitness la población muestra un promedio de 5,99 (DE=8.40), la mayor concentración es de «1 a 4 años» con 56,07% y «menos a 1 año» con 14,02% años de experiencia. La formación académica indica que el 57,94% de los participantes son estudiantes universitarios en actividad física o carreras afines y 17,76% egresados-as de una licenciatura en actividad física o afín sin título, seguido por profesionales con grado universitario en actividad física o afines con 14,02%. En el ingreso mensual prepondera el 49,53% con ingreso menor a \$5,000 pesos mexicanos, posteriormente el 37,38% en el rango

de \$5,000 a \$10,000 pesos mexicanos, con un promedio de \$6,451.44 pesos mexicanos (DE=\$7,472.93).

Tabla 1.
Características sociodemográficas

Características	%
Edad	
Menor de 21 años	42.99
22 a 34 años	42.06
35 a 44 años	8.41
45 a 54 años	5.61
Mayor de 55 años	0.93
Años de experiencia en el sector	
Menos de 1 año	14.02
1 a 4 años	56.07
5 a 7 años	10.28
8 a 10 años	9.35
11 a 20 años	5.61
Más de 20 años	4.67
Formación académica	
Posgrado en actividad física o afines	0.93
Egresado de una licenciatura en actividad física	17.76
Estudiante de una licenciatura en actividad física	57.94
Personal con experiencia práctica y certificaciones	8.41
Profesional con grado universitario en actividad física	14.02
Sin formación afín	0.93
Ingreso mensual promedio	
Menos de \$5000	49.53
\$5000 a \$10,000	37.38
\$10,000 a \$15,000	8.41
\$15,000 a \$20,000	2.80
Más de \$20,000	1.87

Respecto a las principales ocupaciones de los participantes, se reporta que el 44.85% son estudiantes de cultura física y deportes o afines, 16.82% se dedican a la instrucción del fitness, 11.21% al entrenamiento deportivo, mientras que el resto se centra en ocupaciones relacionadas con ámbito, solo el 11.21% tiene otra ocupación. *Tabla 2.*

Tabla 2.
Principal ocupación de los encuestados

Ocupación	%
1 Estudiante (Cultura física y deportes o afines)	44.85
2 Instructor fitness	16.82
3 Entrenador deportivo	11.21
4 Otra ocupación	11.21
5 Profesor educación física	6.54
6 Gerente	3.73
7 Profesor universitario	3.73
8 Promotor deportivo	1.86

De acuerdo con la situación laboral y las características del centro en el que laboran, el 38.32% de los participantes en la investigación reportan laborar en centros privados, mientras que 27.10% en centros públicos. En cuanto al sector fitness sobresale el sector comercial 45.79%, seguido por el comunitario (público bajo costo) 29.91%, en mayor proporción 33.84% de los participantes reportan como principal ocupación laborar en el ámbito del fitness a tiempo parcial, mientras que el 14.95% lo hacen de tiempo completo y 28.04% indican que anteriormente han laborado en el sector, pero actualmente no, solo el 13.82% tiene otra ocupación. *Tabla 3.*

Tabla 3.
Situación laboral de los encuestados y características del centro de trabajo

Características	%
Características de su centro de trabajo	
Centro privado	38.32
Centro público	27.10
Espacios al aire libre	10.28
En línea	9.35
Otra característica	14.95
Sector fitness en que trabaja	
Comercial	45.79
Comunitario (Público de bajo costo)	29.91
Corporativo (Programas para trabajadores)	4.67
Otro sector	19.63
Tipo de ocupación	
Trabajo en el ámbito del fitness a tiempo parcial	33.84
Trabajo en el ámbito del fitness de tiempo completo	14.95
Ha trabajado en el sector fitness pero en este momento no	28.04
Segunda ocupación laboral	9.35
Otro tipo de ocupación	13.82

Dentro del top 20, las 10 principales tendencias fitness para Puerto Vallarta en 2021 se encuentran el entrenamiento personal, los programas de ejercicio y pérdida de peso, el entrenamiento funcional, así como el entrenamiento de fuerza, la contratación de profesionales graduados en actividad física o carreras afines, entrenamiento con el peso corporal, prevención/readaptación funcional de lesiones, programas de fitness para adultos mayores, equipos multidisciplinarios de trabajo (profesionales de la actividad física, médicos, fisioterapeutas, nutriólogos) y entrenamiento con pesos libres. Véase la Tabla 4.

Tabla 4.
Top 20 de tendencias fitness en Puerto Vallarta durante 2021

Nº	Tendencias fitness
1	Entrenamiento personal
2	Programas de ejercicio y pérdida de peso
3	Entrenamiento funcional
4	Entrenamiento de fuerza
5	Contratación de profesionales graduados en actividad física o carreras afines
6	Entrenamiento con el peso corporal
7	Prevención/readaptación funcional de lesiones

8	Programas de fitness para adultos mayores
9	Equipos multidisciplinares de trabajo (profesionales de la actividad física, médicos, fisioterapeutas, nutriólogos)
10	Entrenamiento con pesos libres
11	Entrenamiento del CORE
12	Actividades fitness al aire libre
13	Entrenamiento interválico de alta intensidad (HIIT)
14	Nuevas modalidades de actividades dirigidas y servicios adaptados a la cultura post-pandemia
15	Entrenamiento específico para un deporte
16	Entrenamiento en circuito
17	Programas de ejercicio para combatir la obesidad infantil
18	Gimnasios sostenibles o eco-gimnasios
19	Entrenamiento en casa con acompañamiento personalizado de profesionales
20	Monitorización de los resultados de entrenamiento

Con relación a las tendencias fitness se identifican diferencias entre las principales tendencias en fitness 2019-2021 (Gómez, 2019), son 14 las tendencias coincidentes en ambos estudios. Las 6 tendencias no coincidentes son: ejercicio para poblaciones con enfermedades cardiometabólicas, salud y ejercicio en los centros de trabajo, así como entrenamiento para glúteos, abdominales y piernas (GAP), corrección postural (fitness postural), grupos de entrenamiento personal y la regulación profesional del fitness. Mientras que, las tendencias que aparecen por primera vez en la encuesta del 2021 son: programas de fitness para adultos mayores (puesto 8), entrenamiento con pesos libres (puesto 10), entrenamiento interválico de alta intensidad HIIT (puesto 13), nuevas modalidades de actividades dirigidas y servicios adaptados a la cultura post-pandemia (puesto 14), gimnasios sostenibles o eco-gimnasios (puesto 18) y por último, entrenamiento en casa con acompañamiento personalizado de profesionales (puesto 19). Comparando las primeras posiciones de la encuesta, coinciden en el top 5, dos tendencias, asimismo se observa que el entrenamiento personal pasa de la sexta posición a la tendencia principal para el 2021. *Tabla 5.*

Tabla 5.
Evolución de las tendencias fitness en Puerto Vallarta de 2019 a 2021

Nº	Tendencias fitness en Puerto Vallarta 2019	Tendencias fitness en Puerto Vallarta 2021
1	Ejercicios para combatir la obesidad en niños y adolescentes	Entrenamiento personal
2	Profesionales del fitness con formación, calificados y con experiencia	Programas de ejercicio y pérdida de peso
3	Ejercicio y pérdida de peso	Entrenamiento funcional
4	Ejercicio para poblaciones con enfermedades cardiometabólicas	Entrenamiento de fuerza
5	Salud y ejercicio en los centros de trabajo	Contratación de profesionales graduados en actividad física o carreras afines
6	Entrenamiento personal	Entrenamiento con el peso corporal
7	Entrenamiento de fuerza	Prevención/readaptación funcional de lesiones

8	Equipos multidisciplinarios de trabajo	Programas de fitness para adultos mayores
9	Entrenamiento funcional	Equipos multidisciplinarios de trabajo
10	Monitorización de resultados de entrenamiento	Entrenamiento con pesos libres
11	Prevención/readaptación funcional de lesiones	Entrenamiento del CORE
12	Entrenamiento del CORE	Actividades fitness al aire libre
13	Entrenamiento con el peso corporal	Entrenamiento interválico de alta intensidad (HIIT)
14	Entrenamiento específico para un deporte	Nuevas modalidades de actividades dirigidas y servicios adaptados a la cultura post-pandemia
15	Entrenamiento para glúteos, abdominales y piernas GAP	Entrenamiento específico para un deporte
16	Entrenamiento en circuito	Entrenamiento en circuito
17	Corrección postural (fitness postural)	Programas de ejercicio para combatir la obesidad infantil
18	Grupos de entrenamiento personal	Gimnasios sostenibles o eco-gimnasios
19	Actividades físicas al aire libre	Entrenamiento en casa con acompañamiento personalizado de profesionales
20	Regulación profesional del fitness	Monitorización de los resultados de entrenamiento

3. DISCUSIÓN.

El estudio tuvo como objetivo analizar de forma retrospectiva el sector fitness en Puerto Vallarta, México durante 2021, con relación a esto reportó que las principales tendencias son entrenamiento personal, programas de ejercicio y pérdida de peso, ejercicio para combatir la obesidad infantil y monitorización de los resultados de entrenamiento.

Por otra parte, en comparación con los resultados de las tendencias fitness alrededor del mundo (Kercher et al, 2021), las 5 principales tendencias de Puerto Vallarta aparecen en las tendencias alrededor del mundo (Australia, Brasil, China, Europa, México, España y Estados Unidos); en mayor medida en el top 10.

El entrenamiento personalizado como tendencia principal en Puerto Vallarta de acuerdo con los resultados de las tendencias fitness mundiales 2021 (Fitness Trends From Around the Globe) coincide con Europa en el puesto 1, mientras que en los otros países se ubica; en Australia puesto 11, Brasil puesto 4, China puesto 7, Europa puesto 1, México puesto 3, España puesto 3 y Estados Unidos puesto 10. Los programas de ejercicio y pérdida de peso como tendencia número 2 en Puerto Vallarta, se ubica en primer lugar en Brasil, China, México y España, mientras que en Europa en el puesto 4, Australia puesto 10 y Estados Unidos puesto 16. El entrenamiento funcional con el puesto 3 en Puerto Vallarta, se encuentra en Australia y México en el puesto 2, Europa y España puesto 5, China puesto 8, Brasil puesto 9, y como último Estados Unidos puesto 14. Respecto al entrenamiento de fuerza como puesto 4, este solo aparece en México puesto 4 y en Europa puesto 17.

Por último, en el puesto 5, la contratación de profesionales graduados se encuentra en España puesto 2, Australia puesto 3, Brasil puesto 7, Europa puesto 8, China puesto 10, México puesto 11, Estados Unidos puesto 13 y en China puesto 15 (Kercher et al, 2021).

Es importante señalar que el ingreso mensual que se reporta por quienes laboran en el sector fitness en Puerto Vallarta es bajo, ya que 86.91% perciben un ingreso menor a los \$10,000 pesos mensuales, esto podría estar asociado al contexto y a los efectos por la situación actual por la COVID-19, debido a la obligada interrupción del trabajo en actividades ligadas a la actividad física presenciales, así como el cierre de establecimientos, suspensión de eventos y contratos, trayendo consigo consecuencias significativas en la economía y pérdida de empleo (Lluch & Peiró, 2021; Moscoso-Sánchez, 2020).

Por otra parte, algunas debilidades que presenta el estudio son, la carga de subjetividad en las respuestas de las personas participantes, las debilidades propias de una muestra no probabilística, las limitaciones de la aplicación de las encuestas en línea y las dificultades para alcanzar un suficiente índice de respuesta.

El estudio se realiza aplicando la metodología de la *Worldwide Survey of Fitness Trends*, las adaptaciones de estudios nacionales y locales realizados con anterioridad lo que posibilita observar la evolución de los distintos estudios que se realizan, así como las comparaciones entre ellas. Además, a partir de ésta, la segunda edición de las tendencias fitness en Puerto Vallarta permite llevar a cabo un estudio longitudinal y prospectivo, igualmente investigaciones más a fondo acerca de las tendencias fitness del entrenamiento, contemporáneas y de manera general enfocadas al ámbito de intervención profesional de la actividad física.

3.1. LO QUE YA NO APARECE.

En el estudio se observa que algunas de las tendencias que aparecieron en la encuesta de 2019 (Gómez, 2019), ya no parecen para 2021, son los casos del ejercicio para poblaciones con enfermedades cardiometabólicas, salud y ejercicio en los centros de trabajo, así como entrenamiento para glúteos, abdominales y piernas (GAP), corrección postural (fitness postural), grupos de entrenamiento personal y la regulación profesional del fitness.

3.2. LO NUEVO.

También, cabe destacar que dentro de los resultados que se reportan, existen algunos cambios, aparecen por primera vez 6 nuevas tendencias del fitness para 2021 en Puerto Vallarta, programas de fitness para adultos mayores (puesto 8), entrenamiento con pesos libres (puesto 10), entrenamiento interválico de alta intensidad HIIT (puesto 13), nuevas modalidades de actividades dirigidas y servicios adaptados a la cultura post-pandemia (puesto 14), gimnasios sostenibles o eco-gimnasios (puesto 18) y por último, entrenamiento en casa con acompañamiento personalizado de profesionales (puesto 19). 2 de las tendencias que aparecen por primera vez en el contexto local pudieran estar relacionadas a los procesos de adaptación a la pandemia, son los casos de nuevas modalidades de actividades dirigidas y servicios adaptados a la cultura post-pandemia, así como el entrenamiento en casa con acompañamiento personalizado de profesionales. Cabe destacar que el sector fitness y de la salud han tenido un impacto significativo

a partir de la pandemia por COVID-19, esto se manifestó en el incremento de algunas actividades relacionadas con el sector, por lo tanto es importante que los centros fitness y de la salud conozcan las necesidades de los consumidores, lo que les permitirá generar estrategias diversificadas que se adapten a las nuevas necesidades (Kercher et al, 2021)

3.3. LA OPINIÓN DE LOS EXPERTOS LOCALES.

Armando Plácito entrenador personal graduado en cultura física y que ubica su desempeño profesional en Puerto Vallarta, señala que actualmente el sector fitness y particularmente el entrenamiento físico, está más enfocado a la prevención y mejora de la salud. También, observa un incremento en las actividades físicas al aire libre que permiten el surgimiento de nuevas comunidades fitness, en el número de profesionales con nuevos proyectos de emprendimiento en el sector y en las contrataciones de profesionales de la actividad física en gimnasios, clubes deportivos y empresas afines a la salud, en donde se pide como requisito una licenciatura relacionada con la actividad física y la salud.

Con relación a las tendencias fitness locales de 2019 a 2021, le resulta interesante y valioso que el servicio de entrenamiento personalizado de no estar dentro del top 5 en 2019 se posicione como la tendencia número 1 para el 2021, indicando que el mismo va en aumento, es algo que también se puede observar en los centros de entrenamiento y en las redes sociales de los colegas, destaca el caso de los programas de entrenamiento para la pérdida de peso que se encuentra en el top 5 de ambas encuestas. Considera qué hay más entrenadores personales capacitados en diferentes áreas, ya que los mimos buscan mejorar la calidad en el servicio con capacitación constante. Cabe destacar que un entrenador personal cualificado debe tener conocimiento, preparación y capacidad para desarrollar programas de entrenamiento asociadas a las actuales tendencias fitness en Puerto Vallarta.

Con relación a los principales retos del desarrollo del sector fitness para el 2022 en Puerto Vallarta, considera que las medidas sanitarias y recomendaciones que se encuentren vigentes marcarán las pautas, además, la innovación, la creatividad y la actualización jugarán un papel importante. Espera el surgimiento de nuevas tendencias fitness que resulten innovadoras y que logren atraer a la población local.

Por su parte, Daiana Enríquez entrenadora personal graduada en cultura física y radicada en Puerto Vallarta, considera que se ha logrado cambiar la percepción que se tenía sobre el fitness, que estaba asociada solo a la estética corporal y ahora se reconoce la relevancia que tiene en relación a la salud, en este mismo sentido, considera que actualmente hay avances en el sector fitness, que se manifiestan en el volumen económico que genera, la oferta laboral, la apertura de nuevos gimnasios o centros de entrenamiento y los emprendimientos de los profesionales del área. Observa como uno de los retos principales de los profesionales de la actividad física es acceder a puestos de decisión, tanto en el sector público como en el privado, lo que permitiría ofrecer mejores programas y servicios a la población.

4. CONCLUSIONES.

Se identificaron cambios en las principales tendencias del fitness de 2019 a 2021, descartándose algunas, apareciendo algunas nuevas, así como cambios significativos en el orden de las coincidentes. Las 5 principales tendencias son entrenamiento personal, programas de ejercicio y pérdida de peso, entrenamiento funcional, entrenamiento de fuerza y contratación de profesionales graduados en actividad física o carreras afines. Se observan cambios en las diversas modalidades de entrenamiento tanto grupal como personalizado, particularmente adaptaciones asociadas al contexto de pandemia, grupos reducidos, práctica de actividades al aire libre, entrenamientos en casa dirigidos por profesionales del área. Las principales tendencias fitness en Puerto Vallarta presentan similitudes y diferencias con las tendencias fitness al rededor del mundo, las coincidencias principales están asociadas al entrenamiento personal y a los programas de ejercicio y pérdida de peso.

Se considera relevante la continuidad del estudio de las tendencias fitness a nivel local, para estar en posibilidad de conservar una posición estable entre los estudios que se replican a nivel nacional e internacional con la metodología de la Encuesta mundial de tendencias fitness, situación que eventualmente permitiría contar con información actualizada y relevante sobre los cambios en la agenda del sector fitness local, lo que posibilitará fortalecer de manera estratégica la competitividad del sector en beneficio de la economía, la salud y la estética corporal de la población.

5. AGRADECIMIENTOS.

A los integrantes del equipo de investigación de la Encuesta mexicana de tendencias fitness el Mtro. Jorge López Haro, el Mtro. Adrián Ricardo Pelayo Zavalza y el Mtro. Luis Eduardo Aguirre Rodríguez; también, a Daiana Enríquez y Armando Plácito, expertos locales que brindaron sus reflexiones sobre el sector fitness en Puerto Vallarta.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Chávez, P. O., Cortes, A. P., Pelayo, Z. A., Aguirre, R. L. & Gómez, C. L. (2021). Tendencias fitness para 2020: Jalisco México. *Revista Digital de Educación Física*, 12(68), 131-139.

Connected papers. (15 de 12 de 2021). Connected papers. Obtenido de Encuesta mundial revela tendencias de acondicionamiento físico para 2007: <https://acortar.link/WCWKI7>

de la Cámara, M., Valcarce Torrente, M. & Veiga, Óscar L. (2020). Encuesta Nacional de Tendencias de Fitness en España para el Año 2020. *Retos*, 37, 434-441. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74179>

Gauna, C. (2011). Participación social en los procesos de desarrollo local. Puerto Vallarta: Universidad de Guadalajara. <https://acortar.link/e6owQG>

Gómez, C. L. (2019). Desarrollo Local del Mercado Fitness: Puerto Vallarta, México. *Revista de educación física. Renovar la teoría y práctica* (153), 21-27.

Gómez, C. L., Cervantes, R. J. & Marques, A. (2019). Desarrollo y actualidad del mercado fitness en Puerto Vallarta. *Revista Digital de Educación Física*, 11(60), 86-97.

Gómez, C. L., López, H. J., Pelayo, Z. A. & Aguirre, R. L. (2021). Encuesta Nacional de Tendencias Fitness para México en 2021. *Retos*, 42, 443-451. doi.org/10.47197/retos.v42i0.85947

Gómez, C. L., Pelayo, Z. A., & Aguirre, R. L. (2020). Encuesta Nacional de Tendencias Fitness para México en 2020. *Retos*, 39, 30-37. doi:doi.org/10.47197/retos.v0i39.78113

González-Naveros, S.; Palomares-Cuadros J.; Torres-Campos, B.; Padial-Ruz, R.; Cepero-González, M. (2020). Professional of sports organization and management in Andalusia: Professional profile and sociodemographic and training characteristics. *Journal of Sport and Health Research*. 12(2):140-151.

Google earth. (15 de 12 de 2021). Google earth. Obtenido de Google earth: <https://acortar.link/WzQmvT>

Kercher, V., Kercher, K., Bennion, T., Yates, B., Feito, Y., Alexander, C., Amaral, P., Soares, W., Li, Y., Han, J., Liu, Y., Wang, R., Huang, H., Gao, B., Batrakoulis. (2021). Fitness Trends From Around the Globe. *ACSMs Health Fit J*. 2021, 25(1), 20-31.

Lluch, A., & Peiró, F. (2021). Deporte y Administración local. Impacto del COVID-19 en los servicios deportivos municipales de la provincia de Barcelona. En S. J. Sánchez, & G. M. Sánchez, Deporte y regulación: nuevos escenarios y desafíos: actas del XI Congreso Iberoamericano de Economía del Deporte (págs. 455-459). Universidade da Coruña.

Martínez-Moreno, A; Díaz, A. (2017). Evaluate the quality management in the municipal sports services of the Region of Murcia. EFQM. *Journal of Sport and Health Research*. 9(3), 301-310.

Moscoso-Sánchez, D. (2020). El contexto del deporte en España durante la crisis sanitaria de la COVID-19. *Sociología Del Deporte*, 1(1), 15-19. doi.org/10.46661/socioldeporte.5000

Pike, Rodríguez-Pose, A. & Tomaney, J. (2011). Desarrollo local y regional. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Sánchez-Oliver, A., García-Fernández, J., Grimaldi-Puyana, M. & Fera, A. (2017). Entrepreneurship Opportunities: Evaluation of ACSM Physical Activity and Sport Trends. *Journal of Sports Economics & Management*, 7(1), 2-13.

Thomson, W. R. (2006). Encuesta mundial revela tendencias de acondicionamiento físico para 2007. *Revista de salud y estado físico del ACSM*, 10(6), 8-14. doi: 10.1249/01.FIT.0000252519.52241.39

Thompson, W. R. (2019). Worldwide survey of fitness trends for 2020. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 23(6), 10-18. DOI: 10.1249 / FIT.0000000000000526

Thomson, W. R. (2021). Encuesta mundial de tendencias de fitness para 2021. *Revista de salud y estado físico del ACSM*, 25(1), 10-19. doi: 10.1249/FIT.0000000000000631

Veiga, O., Valcarce-Torrente, M. & Clavero, A. (2017). Encuesta nacional de tendencias de fitness en España para 2017. *Apunt Educ Fis y Deport*, 128(2), 108–125.

Veiga, O., Valcarce-Torrente, M., & de la Cámara, M. (2020). Encuesta Nacional de Tendencias de Fitness en España para 2021. *Retos*, 39, 780-789. doi.org/10.47197/retos.v1i40.83008

Vorobiova, A. (2019). World and national fitness trends 2019. *Sport science and human health*, 1(1), 62-69. DOI: 10.28925/2664-2069.2019.1.2

Fecha de recepción: 29/12/2021

Fecha de aceptación: 12/2/2022



Revista Digital de Educación Física

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

LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO DE LAS SITUACIONES MOTRICES DE COLABORACIÓN-OPOSICIÓN: UN ESTUDIO CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Rubén Rocandio Corcuera

Maestro de Educación Primaria
rocandio99@gmail.com

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Centro Riojano de Innovación Educativa y Universidad de La Rioja
jesus-vicente.ruiz@unirioja.es

RESUMEN

Las emociones constituyen un referente de singular importancia en relación con cómo vivencia cada persona las diferentes situaciones motrices, tanto en contextos educativos formales como fuera de ellos. Dentro de este marco, la lógica interna de dichas situaciones se erige en uno de los elementos determinantes de las emociones vividas durante la práctica. Con esta base, la investigación recogida en este artículo se centró en conocer la intensidad con la que vive las emociones, el alumnado de los tres últimos cursos de educación primaria, en el contexto de situaciones motrices de colaboración-oposición, así como en determinar si existen diferencias en la presencia y grado de las emociones en función del género, la edad y la participación extraescolar en situaciones con esa misma lógica interna. De los resultados se pudo concluir que el alumnado experimentaba con intensidad emociones agradables de alta y baja energía y, en menor medida, emociones desagradables de alta y baja energía. Mientras, el género se reveló como variable determinante al marcar diferencias, de modo que las chicas se mostraron más ansiosas, tristes y decepcionadas y los chicos más motivados, tranquilos, confiados y satisfechos. Por su parte, la edad también determinó la existencia de diferencias, mostrándose el alumnado de cuarto más triste y avergonzado que el de sexto y más enfadado y decepcionado que el de quinto y el de sexto. Finalmente, la práctica extraescolar tuvo una menor influencia sobre las emociones experimentadas mostrándose únicamente más confiados quienes realizaban dicha práctica.

PALABRAS CLAVE:

Conciencia emocional; regulación emocional; dominios de acción motriz; Educación Física.

EMOTIONS IN THE CONTEXT OF COLLABORATIVE-OPPOSITIONAL MOTOR SITUATIONS: A STUDY WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.

ABSTRACT

Emotions hold a particular importance in relation to how each person experiences different motor situations, both in formal educational contexts and outside them. The internal logic of these situations is one of the determining elements of the emotions experienced during practice. On this basis, the research detailed in this article focused on uncovering the intensity with which students in the last three years of primary education experience emotions in the context of collaborative-oppositional motor situations. Furthermore, the research aimed to determine whether there are differences in the presence and degree of emotions according to gender, age and extracurricular participation in situations with the same internal logic. From the results it was possible to conclude that the students experienced high and low energy pleasant emotions with intensity and, to a lesser extent, high and low energy unpleasant emotions. Meanwhile, gender was found to be a determinant variable in that girls were more anxious, sad and disappointed and boys were more motivated, calm, confident and satisfied. Age also determined differences in the emotional experiences of the participants, with fourth-grade students being sadder and more embarrassed than sixth-grade students and angrier and more disappointed than fifth-grade and sixth-grade students. Finally, extracurricular activities had a lesser influence on the emotions experienced, with only those who engaged in such activities being more confident.

KEYWORDS

Emotional awareness; emotional regulation; motor action domains ; Physical Education.

INTRODUCCIÓN.

Asistimos en los últimos lustros a una creciente toma en consideración de la importancia de las emociones y de la educación emocional en contextos educativos formales. Y la Educación Física no se mantiene ajena a esta consideración (Ruiz Omeñaca, 2021). No en vano, esta área curricular, a través de la participación en diferentes situaciones motrices, proporciona vivencias emocionales y abre oportunidades para poner en práctica acciones sistemáticas e intencionales vinculadas a la adquisición y puesta en práctica de competencias emocionales (Miralles, Filella y Lavega, 2017). Las emociones se convierten, de este modo, en un referente de singular calado tanto en relación con cómo vivencia cada persona las prácticas motrices, como en lo que tiene que ver con el modo, también singular, de sentir, vivir y actuar en torno a ellas.

La aproximación a las emociones se ha realizado desde ámbitos del conocimiento que pueden resultar complementarios tales como la neurociencia, la psicología cognitiva, la psicología evolutiva... Dentro de este contexto, Damasio (2006) remite a ellas considerándolas como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Las respuestas son producidas por el cerebro cuando este detecta un estímulo emocional competente, es decir, un objeto o acontecimiento cuya presencia real o rememoración mental, desencadena la emoción. En la misma dirección, según Bisquerra (2000) las emociones remiten a “un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación que prepara una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12). Mientras, Reeve (2010) las concibe como “fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que preparan al individuo para reaccionar de una forma adaptativa ante los sucesos importantes de nuestras vidas” (p.7). Se da, por lo tanto, una convergencia en torno a su consideración como respuesta, a su carácter organizado e integrado en patrones concretos y a su función adaptativa ante un hecho, bien real o bien rememorado o construido mentalmente.

Bajo esta concepción, la toma en consideración de las emociones resulta clave, no solo desde una perspectiva asociada a la concepción de las prácticas motrices como mediadores en la salud entendida como bienestar integral de las personas, sino como elemento integrado en las conductas motrices y como respuesta organizada ante el devenir de las propias prácticas y de las interacciones que acaecen en su seno o a partir de ellas (Ruiz Omeñaca, 2021).

Dentro de este marco, la lógica interna de las situaciones motrices se erige como un referente de base para la experimentación de emociones concretas (Lagardera y Lavega, 2003). De entre los universales ludomotores que delimitan dicha lógica interna, las redes de comunicación motriz exclusivas y estables propias de buena parte de los juegos deportivos de colaboración-oposición (Parlebas, 2001) pueden erigirse en generadoras de emociones y en condicionantes de la intensidad con la que estas se viven. No en vano, Medina Cascales (2015) plantea que es en estas situaciones en las que se halla la mayor intensidad de emociones positivas, aunque, por otra parte, también de negativas.

La comunidad científica tampoco ha sido ajena a la toma en consideración de las emociones en el contexto de las prácticas motrices, habiendo convertido este en un tópico de estudio en los últimos lustros.

Dentro de este marco, Rovira, López Ros, Lagardera, Lavega y March (2014) llevaron a cabo una investigación relacionada con los efectos que las situaciones motrices cooperativas de introyección ejercen sobre la vivencia emocional y el estado de ánimo. Con una muestra de estudiantes universitarios, se trató de determinar si las prácticas motrices cooperativas de introyección suscitan cambios en la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas y en el estado de ánimo. Y trataron de determinar si el historial de práctica deportiva afectaba o no a la intensidad de las vivencias emocionales. Las prácticas motrices cooperativas de carácter introyectivo suscitaron valores elevados de emociones positivas, intermedios de emociones ambiguas y menores de emociones negativas. En lo que se refiere al estado de ánimo, las citadas prácticas disminuyeron los factores de tensión-ansiedad, rabia-hostilidad y vigor-actividad. Y los participantes con historial deportivo experimentaron emociones negativas con menor intensidad que aquellos que no lo tenían y mostraron menor tensión-ansiedad. De este modo, concluyeron la incidencia positiva de dichas prácticas y el influjo de la práctica deportiva previa de los participantes.

Duran, Lavega, Muñoz y Pubill (2014) estudiaron las vivencias emocionales de adolescentes en juegos con diferente lógica interna. De sus resultados se concluye que los juegos sociomotores promueven emociones positivas intensas, la presencia de adversarios –en situaciones de oposición y de colaboración-oposición-incrementa la intensidad de las emociones negativas, y la inclusión de competición incrementa los valores de emociones positivas en juegos psicomotores, así como los de negativas en los sociomotores.

Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues (2014), llevaron a cabo un estudio sobre manifestación de emociones en el contexto de las prácticas lúdicas cooperativas. El objetivo del estudio, desarrollado con estudiantes del primer año de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y Educación Física, en Portugal, se centró en determinar la intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas, en función del género. Desde él se concluyó que los juegos cooperativos suscitan valores intensos de emociones positivas tanto al alcanzar la meta del juego como al no alcanzarla. Mientras, las mujeres mostraron valores más elevados de emociones positivas al lograr la meta y valores menos elevados de emociones negativas, cuando esta no se alcanzó.

Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste (2016), por su parte, estudiaron las vivencias emocionales positivas en juegos de colaboración-oposición en alumnado de educación primaria con edades entre los 10 y 12 años. Los resultados mostraron que el género masculino justificaba sus emociones positivas a través de las reglas y con ser ganador o no. Por otro lado, las chicas razonaron sus emociones positivas con la colaboración de todo el equipo. Asimismo, las chicas ante la derrota priorizaban una sensación de bienestar producida por la colaboración entre iguales, por reír y por jugar con amigos; patrón de respuesta que no se daba en los chicos.

Miralles, Filella y Lavega (2017) llevaron a cabo un estudio sobre la incidencia de la práctica de cuatro dominios de acción: psicomotor, cooperativo, de oposición y de colaboración-oposición sobre las emociones experimentadas por

los participantes. Cabe destacar que los resultados revelaron que los juegos cooperativos sin competición suscitaron las emociones positivas más intensas.

Finalmente, Zamorano, Gil Madrona, Prieto-Ayuso y Zamorano (2018) llevaron a cabo una investigación con alumnado de 6º curso de educación primaria, centrada en el conocimiento de las emociones generadas desde la práctica de juegos con diferente lógica interna: cooperación y oposición, en función de si se trataba o no de juegos populares. Los resultados revelaron una alta similitud en las emociones suscitadas en los juegos cooperativos, fueran o no estos populares. Sin embargo, los juegos populares de oposición generaron mayores emociones positivas en el alumnado respecto a los juegos de oposición no populares.

De este modo, se constató la influencia de la lógica interna de las situaciones motrices en las emociones y la intensidad de estas, como vivencias asociadas a la práctica. Asimismo, algunos de los estudios revelaron diferencias en función del género.

A partir de ahí surge la necesidad de seguir profundizando en las emociones vividas en contextos escolares en relación con las diferentes lógicas internas de la situación motriz, poniendo el acento en las de colaboración-oposición, que se asocian a una parte importante de los deportes que practica niños y adolescentes y en un grupo de edad especialmente sensible a los procesos de educación emocional, como es el integrado por las personas que cursan los tres últimos años de educación primaria.

Con esta base, en la investigación que aquí se presenta, se delimitaron los siguientes objetivos:

- Conocer la intensidad de las emociones experimentadas por alumnado en edad escolar en situaciones motrices de colaboración-oposición.
- Determinar si existen diferencias en la presencia y grado de las emociones en función del género, la edad y la participación extraescolar en situaciones de colaboración-oposición.

1. MÉTODO.

1.1. PARTICIPANTES.

La muestra de estudio estuvo integrada por 218 participantes de edades comprendidas entre los 9 y 12 años, pertenecientes a un colegio público de educación infantil y primaria. De ellos, 70 (32,1%) cursaban 4º de educación primaria, 73 (33,5%) 5º Primaria y 75 (34,4%) 6º de Primaria. Por lo que respecta a la distribución por género, 107 eran chicas (49,9%) y 111 eran chicos (50,9%). Por otro lado, 138 (63,3%) practicaban deportes de colaboración-oposición en horario extraescolar mientras que 80 (36,7%) no lo hacían. La totalidad de los participantes estaban implicados en un programa de educación emocional articulado desde la metodología RULER (Nathanson, Rivers, Flynn & Brackett, 2016). Se trata de un programa promovido por el Yale Center for Emotional Intelligence tomando como referencia programas previos de educación emocional y social (Brackett & Rivers, 2014). RULER es el acrónimo en lengua inglesa de las habilidades que le sirven de

referencia y que están asociadas a las competencias emocionales: reconocimiento de las emociones, de las señales que permiten identificarlas en uno mismo y en los demás y del propio mundo emocional; comprensión de las emociones, de sus causas y consecuencias, interpretándolas en relación con el contexto en el que se producen; etiquetado, que permite generar un vocabulario emocional más rico y que está en la base de una mejor comprensión y comunicación; expresión constructiva de las emociones y sentimientos en contextos plurales; y regulación, que remite al uso de estrategias para gestionar emociones sentimientos y comportamientos vinculados a la experiencia emocional (Brackett & Rivers, 2014). Cuatro son los instrumentos de los que se sirve en el proceso: el acuerdo emocional, el medidor emocional, el metamomento y el plano (Nathanson, Rivers, Flynn & Brackett, 2016). El alumnado participante había utilizado especialmente los dos primeros instrumentos y había realizado acciones centradas singularmente tanto en la conciencia como en la regulación emocional.

1.2. INSTRUMENTO.

Se utilizó como herramienta un cuestionario elaborado ad hoc (Anexo 1), que recogía información relativa al género y edad de los participantes, así como otra referida a la práctica de deportes de colaboración-oposición en contexto extraescolar.

Y en relación con las vivencias emocionales presentaba una escala numérica en la que se valoraba, de 1 a 5, la intensidad con la que se había experimentado 12 emociones o sentimientos durante la práctica de situaciones motrices de colaboración-oposición (Tabla 1). En concreto se trataba de emociones y sentimientos categorizados de acuerdo con su grado de energía y su carácter desde los planteamientos propios de la Metodología RULER:

- Alta energía y agradable: motivado/a, alegre y eufórico/a.
- Baja energía y agradable: tranquilo/a, confiado/a y satisfecho/a.
- Alta energía y desagradable: enfadado/a, avergonzado/a y ansioso/a.
- Baja energía y desagradable: triste, decepcionado/a y aburrido/a.

1.3. VARIABLES Y PROCEDIMIENTO.

Se fijaron tres variables independientes (curso, género y práctica extraescolar de deportes de colaboración-oposición) y doce variables dependientes coincidentes con las emociones cuya intensidad, en función de lo vivido por los participantes durante la práctica, era objeto de valoración. (Tabla 1).

Para llevar a cabo la recogida de los datos en el centro educativo se contó con una sesión de una hora por curso (en total 9 sesiones) en las que, con colaboración de las maestras de Educación Física, se explicaba qué son las situaciones motrices de colaboración-oposición y se presentaban ejemplos de ellas. A continuación, se planteaban tres juegos modificados con esta lógica interna y se pasaba a su práctica. Tras dicha práctica, el alumnado de 5º y 6º de educación primaria cumplimentó el cuestionario a través de un formato online de Google Forms, mientras que, el alumnado de 4º, lo cumplimentó en su versión impresa.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS V.26.

Tabla 1.
Variables en el estudio.

VARIABLES INDEPENDIENTES	VALORES
Curso	4º Primaria 5º Primaria 6º Primaria
Género	Chica Chico
Práctica de situaciones motrices de colaboración-oposición en contexto extraescolar.	Sí No
VARIABLES DEPENDIENTES	VALORES
Intensidad de las emociones: 1. Motivado 2. Tranquilo 3. Triste 4. Enfadado 5. Alegre 6. Confiado 7. Decepcionado 8. Avergonzado 9. Eufórico 10. Satisfecho 11. Aburrido 12. Ansioso	De 1 a 5

1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

En el análisis estadístico se hizo uso de las siguientes pruebas:

- La media aritmética de la intensidad percibida por los participantes.
- La prueba T de Student para muestras independientes se aplicó para determinar las diferencias de intensidad emocional en relación con el género y con la práctica de situaciones motrices de colaboración-oposición en contextos extraescolares.
- ANOVA de un factor suplementada como prueba post-hoc por HSD de Tukey (dada la igualdad entre varianzas) para hallar las posibles diferencias en la intensidad de las emociones según el curso.

2. RESULTADOS.

2.1. INTENSIDAD DE LAS EMOCIONES EXPERIMENTADAS.

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, indicados a través de la media de la intensidad emocional para cada variable se recogen en la Figura 2.

En cuanto a la media de la intensidad manifestada por los participantes cabe destacar que únicamente en 4 de las 12 emociones se manifestaron valores altos (superiores a 3), concretamente se trató de: motivado, alegre, confiado y satisfecho pertenecientes a los grupos de alta energía y agradable y a baja energía y agradable respectivamente. Los resultados más bajos se manifestaron en emociones desagradables de baja y de alta intensidad: triste, avergonzado, aburrido, enfadado y decepcionado. En cuanto a los valores intermedios, estos se hicieron explícitos en emociones agradables de baja intensidad: tranquilo, agradables de alta intensidad: eufórico, y desagradables de alta intensidad: ansioso. En conjunto, los resultados reflejan la preeminencia de emociones agradables sobre las desagradables.

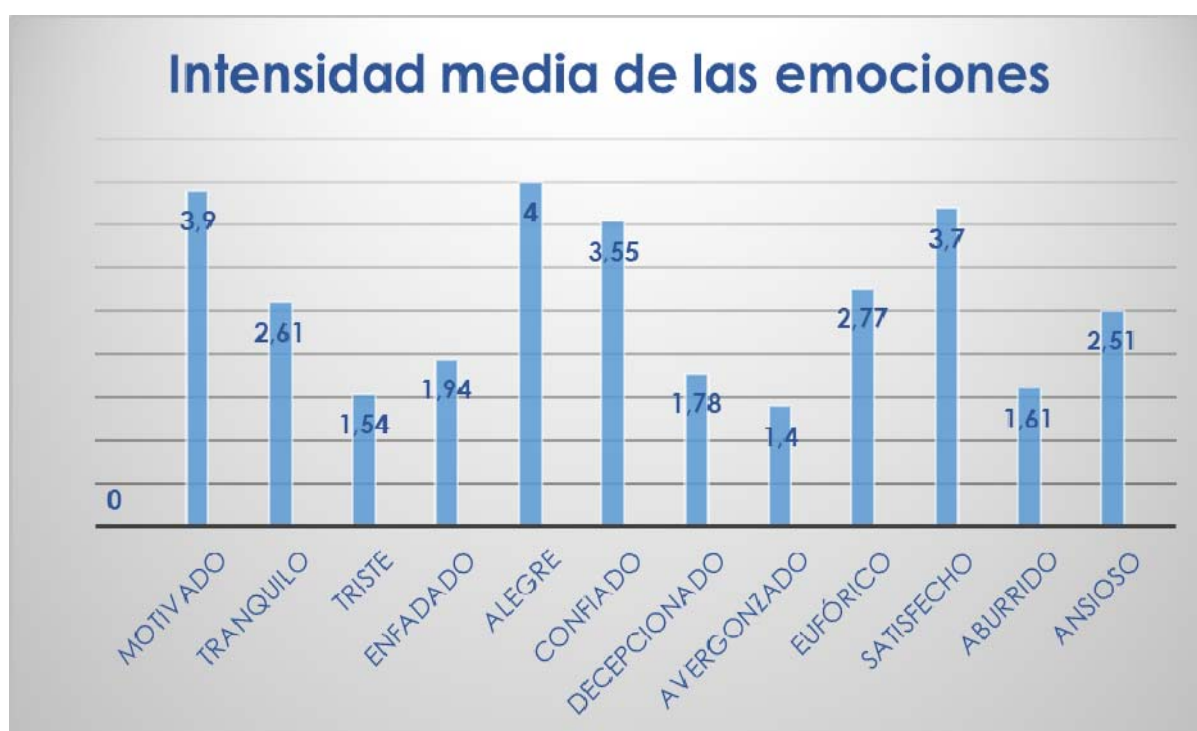


Figura 2. Intensidad media de las emociones experimentadas.

2.2. DIFERENCIAS EN LA INTENSIDAD DE LAS EMOCIONES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.

La prueba T de Student determinó que había diferencias significativas en 4 de las 12 variables. En concreto se trató de motivado ($\bar{x}$ (Chica) = 3,69, $\bar{x}$ (Chico) = 4,11; Sig. (bilateral) = 0,010), tranquilo ($\bar{x}$ (Chica) = 2,25, $\bar{x}$ (Chico) = 2,95; Sig. (bilateral) = 0,000), confiado ($\bar{x}$ (Chica) = 3,14, $\bar{x}$ (Chico) = 3,94; Sig. (bilateral) = 0,000) y satisfecho ($\bar{x}$ (Chica) = 3,48, $\bar{x}$ (Chico) = 3,92; Sig. (bilateral) = 0,017). En todas ellas, como puede comprobarse, los chicos mostraron mayor intensidad que las chicas. Mientras, no hubo diferencias significativas en 8 de las 12 variables.

2.3. DIFERENCIAS EN LA INTENSIDAD DE LAS EMOCIONES EN FUNCIÓN DE LA PRÁCTICA EXTRAESCOLAR.

La prueba t de Student determinó que únicamente hubo diferencias significativas en la variable "confiado" en la que quienes participaban en situaciones motrices de colaboración-oposición en contexto extraescolar mostraron resultados superiores a quienes no lo hacen ($\bar{x}$ (práctica extraescolar) = 3,72, $\bar{x}$ (no

práctica extraescolar) = 3,25; Sig. (bilateral) = 0,014. Mientras, en el resto de variables no hubo diferencias significativas.

2.4. DIFERENCIAS EN LA INTENSIDAD DE LAS EMOCIONES EN FUNCIÓN DEL CURSO.

Finalmente se determinaron las diferencias en la intensidad de las emociones vividas en función del curso. El ANOVA determinó la existencia de diferencias significativas en 5 de las 12 variables objeto de estudio: tranquilo (Sig. (bilateral) = 0,022), triste (Sig. (bilateral) = 0,02), enfadado (Sig. (bilateral) = 0,001), decepcionado (Sig. (bilateral) = 0,006) y avergonzado (Sig. (bilateral) = 0,028). La prueba HSD de Turkey sirvió para concretar dichas diferencias. Estas se explicitaron del siguiente modo: tranquilo ($\bar{x}$ (5º) = 2,97, $\bar{x}$ (4º) = 2,31; Sig (bilateral) = 0,022), triste ($\bar{x}$ (4º) = 1,87, $\bar{x}$ (6º) = 1,23; Sig (bilateral) = 0,002), enfadado ($\bar{x}$ (4º) = 3,72, $\bar{x}$ (6º) = 3,25, $\bar{x}$ (5º) = 1,64; Sig (bilateral) = 0,001) decepcionado ($\bar{x}$ (4º) = 2,19, $\bar{x}$ (6º) = 1,61, $\bar{x}$ (5º) = 1,58; Sig (bilateral) = 0,006) y en avergonzado ($\bar{x}$ (4º) = 1,61, $\bar{x}$ (6º) = 1,17; Sig (bilateral) = 0,028).

De este modo el alumnado de 4º se mostró más triste y avergonzado que el de 6º y más enfadado y decepcionado que el de 5º y 6º. Mientras el alumnado de 5º mostró resultados significativamente superiores que el de 4º en tranquilo. Finalmente, no se dieron diferencias significativas en 29 de las 36 comparaciones realizadas.

3. DISCUSIÓN.

En lo que atañe al primer objetivo: conocer la intensidad de las emociones experimentadas por alumnado en edad escolar en situaciones motrices de colaboración-oposición cabe resaltar que los valores más elevados se dieron en alegre, motivado, confiado y satisfecho. Por el contrario, los valores fueron bajos en triste, avergonzado, aburrido, enfadado y decepcionado e intermedios en tranquilo, eufórico y ansioso. Con esta base, se puede afirmar que en las situaciones motrices de colaboración-oposición, se manifiestan emociones agradables con alta intensidad y desagradables con baja intensidad. Los resultados son convergentes con los obtenidos por Rovira et al. (2014) y Jaqueira et al. (2014) en situaciones motrices cooperativas, y por Durán et al. (2014) en situaciones con diferente lógica interna, lo que lleva a considerar que, si bien la lógica interna de las situaciones motrices puede estar en parte de la base de las emociones vividas, situaciones con diferente lógica interna pueden propiciar emociones agradables en alta intensidad, así como la manifestación a baja intensidad de emociones desagradables.

Y en relación con el segundo objetivo: determinar si existen diferencias en la presencia y grado de las emociones en función del género, la edad y la participación extraescolar en situaciones de colaboración-oposición es preciso destacar que los resultados determinaron que los chicos se sintieron más motivados, tranquilos, confiados y satisfechos mientras que las chicas se mostraron más ansiosas, tristes y decepcionadas. Sobre esta base, se puede determinar la presencia de un perfil de género en el que las chicas vivieron emociones más desagradables mientras que las que experimentaron los chicos fueron más agradables. Estos resultados no son convergentes con los obtenidos por Jaqueira et al. (2014) en situaciones motrices cooperativas, en las que las chicas mostraron más emociones positivas al lograr la meta y menos emociones negativas cuando estas

no fueron alcanzadas. La lógica interna de la situación motriz puede resultar clave, en este caso, desde la identidad de género asociada a prácticas motrices con una lógica concreta.

Mientras en lo que remite a la práctica de deportes extraescolares de colaboración-oposición se determinó que los que sí que los practican únicamente se encontraron más confiados que los que no los practican. Por ello, no podemos hablar de un perfil diferenciador en contextos de colaboración- oposición en función de la práctica extraescolar, más allá de la lógica mayor confianza cuando se practican situaciones que ya se han practicado previamente. Los resultados son parcialmente convergentes con los obtenidos por Rovira et al. (2014), si bien en este caso se dio una influencia más acentuada en la experimentación de emociones agradables en quienes practica actividades de colaboración-oposición en contextos extraescolares.

Finalmente, y en lo que atañe al curso –asociado al grupo de edad-, hubo diferencias en 7 de las 36 comparaciones mostrándose los niños de 4º más tristes, avergonzados, enfadados y decepcionados que los de 5º y 6º, es decir, vivieron emociones desagradables con más intensidad que el resto de cursos. Este hecho puede estar relacionado con una creciente adquisición de competencias emocionales a lo largo de los años que permiten gestionar las emociones desagradables, máxime si se participa en programas específicamente diseñados para ello.

Planteadas estas conclusiones es preciso reparar en las limitaciones propias del estudio. Estas tienen que ver, fundamentalmente, con la elaboración de un instrumento ad hoc para verificar la presencia de emociones y el grado en el que estas se hicieron explícitas. Asimismo, otra limitación se asocia al tamaño de la muestra, así como a la acotación en un intervalo de edad reducido. Mientras y en lo que atañe a la prospectiva, se abren nuevas líneas de investigación, ligadas a la profundización en el conocimiento de las emociones experimentadas en situaciones con otra lógica interna: especialmente psicomotrices y sociomotrices de oposición –en las que se han desarrollado menos trabajos-, analizar las diferencias en emociones experimentadas en función de la lógica interna y desarrollar estudios que se extiendan a lo largo de toda la educación obligatoria, incluyendo para ello a alumnado de educación secundaria obligatoria.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., Yuste, J. L. (2016). *Jugar en positivo: género y emociones en Educación Física*. Universidad de Murcia

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis

Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.

Duran, C. Lavega, P. Planas, A. Muñoz, R. Pubill, G. (2014) Educación Física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad”, *Apunts.Educación Física y Deportes*, 117, 23-32.

Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32 (1), 15–32.

Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología motriz*. Paidotribo

Medina Cascales, J. A. (2015) Emociones según interacción motriz y su relación con la motivación hacia las áreas del currículo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 37, 70-81

Miralles, R; Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación Física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93.

Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M. & Brackett, M.A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8 (4), 1-6.

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

Revee, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.

Rovira Bahillo, G., López-Ros, V., Lagardera Otero, F., Lavega Burgués, P., & March Llanes, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32 (1), 105–126.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2021). *Renovar la Educación Física desde la neurociencia. Claves para la transformación de la práctica didáctica*. CCS.

Zamorano García, M.; Gil-Madróna, P.; Prieto-Ayuso, A. y Zamorano García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (69), 1-26.

Fecha de recepción: 21/10/2021

Fecha de aceptación: 11/2/2022

Anexo 1

CUESTIONARIO SOBRE EMOCIONES EN EL JUEGO

1. Género (marca una x donde corresponda) __ Chica __ Chico __ Otros (concreta si lo deseas) _____
2. Participas en actividades o juegos de colaboración-oposición fuera del horario escolar?.....
3. ¿A qué curso perteneces?

A continuación, valora lo expresado en cada frase según las emociones que hayas sentido y su intensidad, teniendo en cuenta que 1 es NO lo he sentido y 5 es lo he sentido muy intensamente.

Si crees que te has equivocado, puedes marcar con una x la respuesta errónea y rodear la correcta.

Te ponemos un ejemplo. Has seleccionado 3:

1	2	3	☐	4	5
---	---	---	-----------------------	---	---

Pero ahora piensas que es más correcto marcar 4. Con una x, tachas 3 y luego marcas 4.

1	2	3	☒	4	☐	5
---	---	---	----------------------------------	---	-----------------------	---

El cuestionario es anónimo y, por lo tanto, nadie sabrá cuáles han sido tus respuestas.

Ten en cuenta que no hay respuestas mejores ni peores.

Por favor, piensa detenidamente y responde con sinceridad.

Recuerda que estás valorando la intensidad de las emociones que has sentido, cuando has participado en el juego de colaboración-oposición, teniendo en cuenta que 1 es NO lo he sentido y 5 es lo he sentido muy intensamente.

Comenzamos...

¿Con qué intensidad has sentido las siguientes emociones?

1. Motivado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Tranquilo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Triste

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Enfadado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Alegre

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Confiado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Decepcionado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Avergonzado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Eufórico

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Satisfecho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Aburrido

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Ansioso

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Muchas gracias por tu colaboración



Cuestionario sobre emociones en el juego

A continuación, valora lo expresado en cada frase según las emociones que hayas sentido en el juego de colaboración-oposición, teniendo en cuenta que 1 es NO lo he sentido y 5 es lo he sentido muy intensamente.

El cuestionario es anónimo y, por lo tanto, nadie sabrá cuáles han sido tus respuestas. Ten en cuenta que no hay respuestas mejores ni peores. Por favor, piensa detenidamente y responde con sinceridad.

Recuerda que estás valorando la intensidad de las emociones que has sentido, cuando has participado en el juego de colaboración-oposición, teniendo en cuenta que 1 es NO lo he sentido y 5 es lo he sentido muy intensamente.

Comenzamos...

***Obligatorio**

¿A qué grupo perteneces? *

- ☐ 5º
- ☐ 6º

Soy *

- ☐ Chico
- ☐ Chica

¿Practicas algún deporte extraescolar de colaboración-oposición? *

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Con qué intensidad he sentido las siguientes emociones? Recuerda que estás valorando la intensidad de las emociones que has sentido, cuando has participado en el juego de colaboración-oposición, teniendo en cuenta que 1 es NO lo he sentido y 5 es lo he sentido muy intensamente. *

	1	2	3	4	5
Motivado	☐	☐	☐	☐	☐
Tranquilo	☐	☐	☐	☐	☐
Triste	☐	☐	☐	☐	☐
Enfadado	☐	☐	☐	☐	☐
Alegre	☐	☐	☐	☐	☐
Confiado	☐	☐	☐	☐	☐
Decepcionado	☐	☐	☐	☐	☐

Confiado	☐	☐	☐	☐	☐
Decepcionado	☐	☐	☐	☐	☐
Avergonzado	☐	☐	☐	☐	☐
Eufórico	☐	☐	☐	☐	☐
Satisfecho	☐	☐	☐	☐	☐
Aburrido	☐	☐	☐	☐	☐
Ansioso	☐	☐	☐	☐	☐

Sin título

Enviar



Revista Digital de Educación Física

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

PROPUESTAS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA FACILITAR LA TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA

Daniel Carrera Moreno

Diplomado en Educación Física y Licenciado en Ciencias
de la Actividad Física y el Deporte)
Email: dcarmor.ef@gmail.com

RESUMEN

El currículo de la Educación Física tiene su concreción en los diferentes decretos y órdenes autonómicas, pero en cualquier caso los centros educativos y sus docentes deben concretar estos a sus programaciones en función del municipio, centro educativo y alumnado con el que trabajen. Todo esto requiere que los centros de educación secundaria realicen un trabajo coordinado con los centros de educación primaria de dónde provienen sus alumnos/as. El aprendizaje servicio es uno de los modelos pedagógicos emergentes que pueden ser de gran utilidad para establecer líneas de colaboración entre los centros de educación secundaria y los de primaria. Aquí se presentan algunos ejemplos de cómo el aprendizaje servicio puede ser el puente de unión entre la educación física de primaria y la educación física de secundaria.

PALABRAS CLAVE:

Modelos pedagógicos; aprendizaje servicio; educación secundaria; aprendizaje por proyectos; educación primaria.

SERVICE-LEARNING PROPOSALS IN PHYSICAL EDUCATION TO FACILITATE THE TRANSITION FROM ELEMENTARY TO SECONDARY

ABSTRACT

The Physical Education curriculum is specified in the different autonomous decrees and orders, but in any case the educational centers and their teachers must specify these in their programs depending on the municipality, educational center and student body with which they work. All this requires secondary education centers to carry out coordinated work with the primary education centers where their students come from. Service-learning is one of the emerging pedagogical models that can be very useful for us to establish lines of collaboration between secondary and primary schools. Here are some examples of how service-learning can be the bridge between primary physical education and secondary physical education.

KEYWORD

Pedagogical models; service-learning; secondary education; project learning; primary education.

INTRODUCCIÓN.

El aprendizaje servicio (ApS) se ha concebido dentro del contexto de la Educación Física (EF) como una propuesta pedagógica (Gil, Francisco y Moliner, 2012), una estrategia metodológica (Caballero, Domínguez, Miranda y Velo, 2018), un modelo pedagógico (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2021), una metodología de enseñanza (Vázquez, Liesa, y Lozano, 2017; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; García, Gutiérrez y Fernández, 2019; Gutiérrez, Segovia, García-López y Fernández-Bustos, 2019; Franco-Sola y Figueras, 2020) e incluso como una filosofía formativa (Cuenca, Santos-Pastor y Álvarez, 2021). De una u otra manera, está en consonancia con una “cierta tendencia al cambio metodológico en EF, promovido por la inclusión de Competencias Clave como referentes del currículo” (Cuenca et al., 2021, 36); siendo “una oportunidad para pasar de un modelo más tradicional basado en el aprendizaje individualista, a una apuesta para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera colaborativa y práctica” (Franco-Sola y Figueras, 2020, 116).

Este modelo pedagógico se está aplicando cada vez más en los centros de primaria y secundaria, y está teniendo especial relevancia en el contexto universitario por desarrollar los aprendizajes de los universitarios en contextos reales, coherente con la propuesta de cambio definida por el Espacio Europeo de Educación Superior (Campo, 2014; Franco-Solas y Figueras, 2020). Para Gil et al. (2012) la aplicación del ApS hace que la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más elevada que si se utilizan otras metodologías de aprendizaje más tradicionales. García et al. (2019) señala además la valía de esta metodología en unos estudiantes que han de recibir una completa educación en valores cívicos y sociales estimulado por el carácter experiencial y contextualizado de las actividades desarrolladas.

Además, como indica Mendía (2012, 79) el ApS “promueve los valores cívicos y una cultura emprendedora, favoreciendo una participación ciudadana responsable en la atención a las necesidades de la comunidad”. El mismo autor afirma que los estudiantes se transforman en protagonistas de experiencias solidarias, favoreciendo su desarrollo personal, aprendiendo desde la experiencia de un servicio comunitario. En la misma línea Vázquez et al. (2017, 175) resaltan la importancia del ApS para “además de facilitar la adquisición de los contenidos de carácter teórico origina y promueve una serie de valores, como la responsabilidad y la solidaridad, valores necesarios en nuestra sociedad actual”. Cuenca et al. (2021) indican que los proyectos de ApS generan experiencias positivas, aprendizaje significativo, mejora el compromiso y la motivación intrínseca respecto a la EF, genera mayor motivación por aprender y por participar activamente en las clases. Su abordaje contribuye además al desarrollo de las competencias y al desarrollo de la creatividad del alumnado.

Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, González-Calvo y Fernández-Río (2019) indican como una de las fortalezas del ApS es el uso de pedagogías activas perfectamente compatibles con otras estrategias o modelos educativos, lo que Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo citados en Pérez-Pueyo et al. (2018) denominan hibridación. En este sentido ejemplos de ello son los trabajos de García et al. (2019) y Gutiérrez et al. (2019) que proponen este modelo pedagógico junto con el modelo pedagógico de Educación Deportiva como una manera de facilitar la transición de Educación Primaria (EP) a Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Esta transición es un periodo complejo y difícil, en el cual puede disminuir la autoestima, la motivación académica y en consecuencia el rendimiento académico (West, Sweeting y Young citados en García et al. 2019). García et al. (2019) y Gutiérrez et al. (2019) destacan tres facilitadores en este proceso de transición:

- El tener conocidos que pasan con ellos de EP a ES (apoyo entre iguales); conocidos que sufren las mismas inquietudes y dificultades.
- El desarrollo del sentimiento de pertenencia, en el sentido de que un alumno/a nuevo se vea reconocido rápidamente como integrante del mismo
- Las actividades de acogida en grupos reducidos con alumnos/as mayores donde puedan relacionarse estrechamente con nuevos compañeros/as.

Pues bien, siguiendo con la idea del trabajo de García et al. (2012) este artículo que abordamos pretende ofrecer experiencias de aprendizaje como ejemplo que van a facilitar esta correcta transición de EP a ES, abordando el trabajo en dos bloques. Un primer bloque donde se seleccionan y se resume algunas experiencias interesantes relacionadas con la EF en todas las etapas educativas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria, bachillerato, formación profesional y formación universitaria) y un segundo bloque donde se desarrolla un ejemplo para facilitar esta transición de EP a ESO con 6 propuestas de ApS.

1. APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA.

1.1. DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE SERVICIO.

Básicamente podríamos decir que el ApS es un proceso a través del cual se da un servicio a la comunidad al mismo tiempo que se aprende, es decir, aprender dando un servicio a la comunidad.

Para Gil et al. (2012, 95) el ApS es una “propuesta pedagógica que combina el servicio voluntario a la comunidad y la adquisición de aprendizajes en un único proyecto”. Eyler y Gilers en Gil et al. (2012, 95) indican que “a través de un ciclo de acción y reflexión, el estudiantado aplica lo que ha aprendido para mejorar los problemas de la comunidad, y cultiva la responsabilidad cívica y social”.

En la misma línea García et al. (2019, 117) lo entienden como “una metodología de aprendizaje basada en la puesta en práctica de conocimientos y materias del currículum formal a través de la participación activa de los estudiantes en contextos reales, desarrollando trabajos útiles para la comunidad”. Por su parte, Gutiérrez et al. (2019, 92) lo definen como “una metodología que une, tal y como indica su nombre, el aprendizaje en contextos reales de contenidos que forman parte de la enseñanza formal, con el servicio a la comunidad”.

Para Zabala y Arnau citados en Franco-Sola y Figueras (2020, 117) “entender el ApS como método idóneo para la enseñanza de la EF desde un enfoque competencial significa poner acento en la dimensión cualitativa y no en la cuantitativa de la disciplina, alejándonos definitivamente de planteamientos

reduccionistas orientados exclusivamente al rendimiento”. Estamos de acuerdo con Rubio, Campo y Sebastiani citados en Franco-Sola y Figueras (2020, 118) cuando afirman que: “la misión actual y futura de la EF no es favorecer que los niños se conviertan en buenos practicantes de actividades físico deportivas, sino ayudarles a ser buenas personas y buenos ciudadanos, activos, críticos y comprometidos con su desarrollo personal y con el de su grupo social”.

Dicho esto, para comenzar a trabajar con este modelo pedagógico debemos considerar los siguientes elementos al trabajar con el ApS:



Figura 1. Elementos a considerar en el ApS (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2021, 233)

1.2. CLASIFICACIÓN Y MODALIDADES DE ACTUACIÓN.

Entre las clasificaciones de este modelo pedagógico tenemos la de Mitchell citado en Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021) con dos enfoques:

- Tradicional: Presentan un carácter asistencial y solidario (dar un servicio).
- Crítico: Orientado a la transformación social (combatir un problema o su raíz).

Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021) señalan cuatro modalidades de actuación en este modelo pedagógico:

- Modalidad de servicio directo: Alumnado participante y colectivo receptor mantienen contacto físico durante parte de la intervención, interviniendo sobre la necesidad detectada.

- Modalidad de servicio indirecto: A diferencia de la anterior no hay contacto físico entre alumnado y colectivo receptor, interviniendo para generar recursos materiales o intelectuales.
- Modalidad de investigación: El alumnado participante facilita al colectivo receptor el acceso a la información especializada en relación a la materia.
- Modalidad de denuncia: El alumnado participante diseña, prepara y ejecuta campañas de denuncia y sensibilización social.

1.3. FASES PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Establecemos las siguientes fases tomando como base las recogidas en Franco-Sola y Figueras (2020):

Fase 1. Detección de necesidades, acuerdo y diseño de acciones.

- Detección de necesidades: Se trata de explorar las necesidades y oportunidades.
- Acuerdo: Formalización de los acuerdos con los colectivos receptores.
- Diseño: Planificación de las acciones.

Fase 2. Puesta en marcha.

- Puesta en marcha de las acciones, revisadas previamente por el profesorado.

Fase 3. Cierre del proyecto o programa.

- Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Evaluación del proyecto: Recoger información de alumnado participante, colectivo receptor y profesorado responsable, con el fin de poder repetir y mejorar el proyecto.
- Acto final. Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021, 238) recomiendan “no echar el cierre a un programa de ApS sin antes realizar un evento de celebración o reconocimiento en el que el alumnado tenga la oportunidad de dar a conocer públicamente el trabajo realizado y sentir, de este modo, el valor que le otorga la comunidad” (que no se limite a la mera calificación del aprendizaje del alumnado). Por ejemplo, un diploma acreditativo por parte del departamento de EF dónde se indica el nombre del proyecto, las tareas desempeñadas y el número de horas dedicadas al mismo.

2. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA POR ETAPAS EDUCATIVAS.

En los siguientes apartados se indican algunas experiencias que han tenido buenos resultados en relación al ApS en el ámbito de la EF. No se trata de una revisión sistemática sino en la muestra de experiencias que nos han parecido

interesantes y que han tenido buenos resultados. Están divididas por etapas educativas en función del grupo de estudiantes que imparten el servicio.

2.1. APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Aunque en Educación Infantil no tenemos directamente una asignatura de EF como tal, si que hemos encontrado una experiencia interesante llevada a cabo por niños/as de educación infantil (además del proyecto “Muévete conmigo” que mencionaremos en el ámbito universitario):

Tabla 1.
Experiencia en Educación Infantil

Cita	Objetivo	Breve descripción de la experiencia
Battle y Escoda (2019)	Prevenir los accidentes de tráfico y fomentar la movilidad sostenible.	“Supervial”: Es un proyecto en el que niños/as conciencian a la población acerca de la importancia de la educación vial y del problema de la contaminación, a través de recursos plásticos y lúdicos («pedibús», «emoviales», circuitos de actividad física en el parque...), y desarrollan una campaña cívica que culmina con una petición formal de apoyo al ayuntamiento de la localidad.

2.2. APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

En relación al ApS en EP, tras una revisión realizada por Calvo, Sotelino e Rodríguez (2019), estos sostienen que el ApS es una opción interesante para aplicar en EP, destacando EF por su carácter práctico, su estrecha relación con el sistema de valores personales, sociales y cívicos, y porque puede vincularse con el afrontamiento de las necesidades educativas especiales; no obstante los resultados de su estudio reflejan un escaso bagaje publicado en torno a ApS e inclusión en EP en EF. Aún así hemos encontrado otro tipo de experiencias llevadas a cabo por niños/as de EP como son las presentadas a continuación:

Tabla 2.
Experiencias en EP

Cita	Objetivo	Breve descripción de la experiencia
Battle (2013)	Compartir juegos durante el recreo.	“Aprender a jugar en paz”: Experiencia en la cual los niños/as enseñan a sus compañeros/as más pequeños, durante el recreo, juegos tradicionales.
Battle (2013)	Promover los derechos de los niños en situación vulnerable.	“Kilómetros de solidaridad”: Es una experiencia desarrollada por niños/as desde el área de Conocimiento del Medio y EF. Se implican en una campaña de recaudación de fondos a través de una carrera solidaria, buscando patrocinadores que aporten una cantidad por kilómetro recorrido.
Quevedo Ojeda (2017)	Mejorar la calidad de vida de nuestros mayores.	“Unidos por la mejora de la calidad de vida de nuestros mayores”: Es una unidad didáctica integrada con carácter anual de 5º y 6º, en la cual se realizan entrevistas deportivas, apadrinamiento deportivo, olimpiadas tradicionales, gimnasio callejero (ruta saludable), asamblea comunitaria...

2.3. APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Algunas de las experiencias de interés llevadas a cabo por jóvenes de ESO son:

Tabla 3.
Experiencias en ESO

Cita	Objetivo	Breve descripción de la experiencia
Batlle (2013) Batlle y Escoda (2019)	Estimular la motricidad de niños y niñas con discapacidad.	“Conocer es amar”: Experiencia en la cual los estudiantes en clase de EF, tutorizan por parejas, a alumnos/as de educación especial para estimular su motricidad a través de la actividad lúdica y el deporte adaptado.
Batlle y Escoda (2019)	Promover el derecho a la educación y a la actividad lúdica de la infancia haitiana desplazada, haciendo visible su situación de vulnerabilidad.	“Futbolbotella”: Proyecto a través del cual los estudiantes de 1º ESO, en diferentes asignaturas (EF, Inglés, Francés, Arte, Informática y Ética) y de forma transversal, definen un nuevo deporte, el futbolbotella, a partir del testimonio de niños y niñas haitianos, y organizan el primer Torneo de fútbolbotella del mundo, para recaudar fondos que destinarán a proyectos de educación.
Gutiérrez et al. (2019)	Facilitar la transición a la educación secundaria.	Propuesta que integra el Modelo de Educación Deportiva (MED) con el ApS. Fue llevada a cabo por el alumnado de 4º ESO y dirigido a 6º de EP. Realizan una competición intragrupo en cada grupo-clase y paralelamente una competición intercentro por clubes a la que cada grupo contribuía con los puntos alcanzados en la liga intragrupo. La liga intercentro se gestionó a través de la red educativa “Edmodo” para la coordinación de los elementos competitivos (calendario, clasificación, etc.) y para incrementar el contacto social entre el alumnado.

2.4. APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN BACHILLERATO.

En el caso de bachillerato, fueron dos las experiencias llevadas a cabo por estudiantes que hemos querido resaltar y que se diferencian claramente de todas las que incluimos en este trabajo por el contenido a tratar.

Tabla 4.
Experiencias en Bachillerato

Cita	Objetivo	Breve descripción de la experiencia
Batlle y Escoda (2019)	Combatir la despoblación rural en la provincia de Albacete.	“Repoblando el futuro de las tierras de Albacete”: Libro editado por la Diputación de Albacete fruto del trabajo del alumnado de 1º de Bachillerato en diversas asignaturas (EF, Griego, Matemáticas, Historia, Biología y Tecnología).
Cuenca et al.	Reducir la desmotivación	“El efecto Mariposa”: Proyecto interdisciplinar ubicado en la unidad didáctica de sinéctica

(2021)	(incrementada con la edad) del alumnado para participar en las clases de EF y falta de ganas por aplicar lo aprendido fuera del contexto escolar.	corporal, en la cual vinculan “El Efecto Mariposa” con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) conformando una composición u otro formato de expresión corporal. Los alumnos/as de 1º Bachillerato grupos diseñarán acciones para llevar a cabo su servicio en una semana denominada “Efecto Mariposa” con los alumnos/as de 2º Bachillerato, ESO y sus familias.
--------	---	--

2.5. APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

En cuanto al uso del ApS en la Formación Profesional (FP) relacionada con la actividad física, los beneficios son muy positivos ya que otorgan al alumnado que cursa dicha formación una experiencia en su periodo de formación que difícil de conseguir con metodologías tradicionales. Dos ejemplos de la aplicación de este modelo pedagógico son:

Tabla 5.
Experiencias en la FP

Cita	Objetivo	Breve descripción de la experiencia
Lamoneda (2018)	Valorar la eficacia de las metodologías transformadoras (ApS y Aprendizaje basado en Problemas) con el objetivo de contribuir en el aprendizaje académico de estudiantes de ciclo formativo como monitor y contribuir en el desarrollo de sus competencias.	Dos programas desarrollados por el alumnado de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física para la promoción deportiva en horarios de recreo en 5º y 6º de EP y 1º ESO, el primero desde el módulo de Metodología de las actividades físico-deportivas y el segundo desde el de Organización y gestión de una pequeña empresa de actividades. Programa de “Iniciación deportiva”: Actividades predeportivas y taller de educación en valores en EP y actividades predeportivas, juegos populares, juegos de rastreo y actividades rítmicas en ESO. Programa de “Animación y recreación” Solo para ES un proyecto de dinamización recreativa.
Batlle y Escoda (2019)	Prevenir futuros problemas de salud fomentando en la infancia hábitos de vida saludable, sobre la base de tres pilares: alimentación saludable, ejercicio físico adecuado y relaciones sociales saludables e inclusivas.	“Vida sana”: Experiencia llevada a cabo por los estudiantes del Grado Medio de Técnico Superior en Actividad Física y Animación Deportiva (TAFAD) y de Bachillerato de Artes en colaboración con el Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Guadalajara, realizan una formación sobre hábitos saludables dirigida al alumnado de 4º, 5º y 6º de EP.

2.6. APRENDIZAJE SERVICIO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS.

Aunque nosotros mostraremos ejemplos que faciliten la transición de EP a ESO, queremos pararnos en las enseñanzas universitarias por ser la que más está extendiendo el uso de este modelo pedagógico y por tanto de la que más experiencias publicadas podemos encontrar, y que nos pueden servir de base para preparar nuestros proyectos educativos.

En línea de lo que pasaba con la FP, gracias a esta metodología se puede trabajar eficazmente las competencias transversales o genéricas propias de todas las profesiones en las que los alumnos deben ser formados, es decir, “aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral” Vázquez et al. (2017, 176). Fraile y Cornejo citado en Pérez-Pueyo et al. (2019, 186) lo identifican con que los estudiantes adquieran “un conocimiento más auténtico sobre lo que aprenden”.

Siguiendo con lo anteriormente expuesto López-Fernández y Benítez-Porres (2018) alegan que uno de los objetivos de la educación superior es estrechar las conexiones entre lo que aprenden los estudiantes en la universidad y la práctica en escenarios profesionales reales, esto es, el vínculo entre la teoría y la práctica funcional en los centros de educación. Se desarrollan las habilidades de trabajo en equipo, las habilidades de gestión, de resolución de problemas, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, las habilidades sociales relacionadas con el liderazgo, la autonomía personal, las relaciones interpersonales y el compromiso ético (Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo citados en López-Fernández y Benítez-Porres, 2018). Y es que UNESCO (2016) ha marcado unas directrices claras hacia el empleo de nuevos modelos de aprendizaje que promuevan la participación de los jóvenes en el diseño, la ejecución y el seguimiento de la Educación para la Ciudadanía Mundial (Lamonedá, 2018).

Por último antes de mostrar las experiencias, decir que, diferentes trabajos han desvelado que la incorporación de prácticas de ApS en los planes estudio de futuros especialistas de EF ha resultado ser gran utilidad en su formación. Una de las experiencias pioneras surge en la Universidad de Illinois (Chicago) de la mano de profesor Donald Hellison (1993), donde los estudiantes de octavo grado enseñaban baloncesto a los de Primaria en el llamado “Programa de Aprendiz” (Konukman citado en Lamonedá, 2018).

Tabla 6.
Experiencias en enseñanzas universitarias

Cita	Objetivo	Breve descripción de la experiencia
Gil et al. (2012)	Aumentar el uso del entorno natural por parte de las escuelas de Castellón.	Los productos obtenidos por parte de los estudiantes de la Universitat Jaume I quedaron como aportación a la comunidad. Ejemplos: 12 rutas didácticas de senderismo, plan de actuación en la naturaleza para intervenir con alumnado que presenta problemas conductuales, proyecto que usa las actividades ecuestres como elemento de inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, experiencia de educación en valores con actividades en el medio natural,

		plan de aprovechamiento educativo del medio natural en escuelas rurales etc.
Gil y Chiva (2014)	Sensibilizar al alumnado universitario y desarrollar las posibilidades motrices de personas con diferentes patologías.	Puesta en práctica los contenidos de la asignatura de “Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento” (Área de Didáctica de la Expresión Corporal) con actividades llevadas a cabo en varias entidades sociales centradas en la atención a personas con dificultades motrices derivadas de diferentes patologías anatómicas o fisiológicas. Experiencia llevada a cabo por el alumnado de la Universitat Jaume I de Castellón.
Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García (2016)	Desarrollar la competencia social y ciudadana en futuros docentes.	Grupos de 4-5 alumnos/as universitarios prestan servicio a niños/as con movilidad reducida con objeto de mejorar su movilidad (se trabajó con cuatro entidades de Castellón). La experiencia llevada a cabo por estudiantes de la asignatura “Bases anatómicas y fisiológicas del Movimiento” de la titulación de Maestro de EP con especialidad en EF de la Universitat Jaume I.
Vázquez et al. (2017)	Mejorar las interacciones que se establecen en los recreos entre los niños de EP disminuyendo la exclusión social y las dinámicas segregacionistas y marginadoras que se ponían de manifiesto en los recreos.	“Recreos cooperativos e inclusivos”: Experiencia de juegos cooperativos durante el recreo llevada a cabo por estudiantes de Magisterio del Grado de EP de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en Huesca.
Caballero et al. (2018)	Construir un aprendizaje desde la propia práctica en un contexto real. El objetivo era conseguir.	“Superhéroes en la ecoescuela”: Jornada de aventura en el CEIP Divino Salvador organizada por alumnos/as de la asignatura de Actividad físico-recreativa en la naturaleza del Grado de EP de la Universidad de Sevilla. Esta jornada tenía el objetivo de desarrollar los superpoderes de los niños/as mediante una serie de retos de entrenamiento que iban a realizar en grupos.
López-Fernández y Benítez-Porres (2018)	Estrechar las conexiones entre lo que aprenden los estudiantes en la universidad y la práctica en escenarios profesionales reales.	Se crean 4 Jornadas por estudiantes del grupo bilingüe del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga en la asignatura de Didáctica de la EF estudiantes de primer y segundo ciclo de EP de tres colegios de Málaga: “Jornada de juegos tradicionales”. “Jornada de Cuentos Motores”. “Jornadas de Juegos Cooperativos”. “Jornadas de Juegos Alternativos”.
Batlle y Escoda (2019)	Fomentar la inclusión social y educativa de los	“Proyecto Smile-UJI”: Estudiantes de los Grados de Maestro y Maestra de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I diseñan,

	niños y niñas afectados por el Trastorno del Espectro Autista (TEA).	planifican y ejecutan sesiones de juegos motrices para el colectivo infantil con TEA, con el fin de contribuir a mejorar sus capacidades, su coordinación y su equilibrio.
Pérez-Pueyo et al. (2019)	Se busca dar una respuesta sistemática, abierta y plenamente participativa a una problemática social de alta trascendencia como es el sedentarismo y la obesidad que conlleva.	“Muévete conmigo”: Proyecto que pretende que una persona, alumno o profesional relacionado con la EF, se comprometa a acompañar y motivar a una persona sedentaria, con sobrepeso u obesidad a que realice una actividad física de manera regular durante 1 mes, 3 horas a la semana, solo como punto de partida para crear el hábito, dejando además libertad al practicante para que elija la actividad. No se trata de entrenarla sino de acompañarla, animarla y recomendarle acciones básicas como el calentamiento y la vuelta a la calma. En la universidad participaron 521 acompañantes (alumnado de Grados relacionados con la actividad física, la EF y el deporte) y 515 acompañados. Y en los centros escolares fueron 789 acompañantes (alumnado de secundaria, primaria e infantil) y 656 acompañados.
Franco-Sola y Figueras (2020)	Favorecer la formación de estudiantes del grado universitario de EP en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y Deporte.	“Muévete y... ¡Verás!": Jornada lúdico-educativa anual de juegos cooperativos e inclusivos de EF en la que participan distintas escuelas de primaria del territorio catalán durante dos días consecutivos. Esta jornada es planificada por los estudiantes en la materia de “Educación a través del cuerpo y el movimiento” colaborando a su vez con el Centro Hospitalario Instituto Guttmann.

3. EL APRENDIZAJE SERVICIO EN MI COMUNIDAD EDUCATIVA.

Las experiencias anteriormente resumidas nos podrán servir de idea para realizar proyectos contextualizados a nuestro entorno de trabajo. Concretamente aquí presentamos un ejemplo justificado por las necesidades de un CEIP, para ser abordadas mediante el ApS por un IES. Estas pueden ser extrapolables a otros contextos educativos o servir de inspiración para detectar necesidades y poner nuevos proyectos en marcha. La idea sería analizar las dificultades de los CEIP en relación a la EF y actuar antes de que estos alumnos/as comiencen su formación en la ESO. Es decir, vamos a aplicar los aprendizajes del alumnado de la ESO en el contexto de los CEIP, haciendo del aprendizaje algo útil y significativo para el alumnado de secundaria a la vez que se ofrece un servicio al alumnado de primaria.

De forma resumida en las siguientes tablas nos centramos en detección de necesidades (parte de la fase 1), puesta en marcha (fase 2) y acto final como cierre del proyecto (parte de la fase 3). Indicar que el servicio se lleva a cabo por los diferentes cursos de la ESO y los receptores del mismo son los alumnos/as de 5º y 6º de EP.

Tabla 7.

Propuesta ApS 1: "De conductores/as a monitores/as"

Necesidades (fase 1)
Mucho tráfico en la entrada de los centros educativos, alumnado cada vez más pasivo, muchos alumnos/as llegan al instituto sin haber montado nunca en bicicleta y los que llegan no saben las normas básicas de circulación.
Puesta en marcha (fase 2)
Circuitos de educación vial y habilidades en la bicicleta: Durante una quincena alumnos/as de diferentes cursos de la ESO en clase de EF imparten un total de 2 sesiones de educación vial y habilidades en la bicicleta, previamente planificadas, a cada grupo de 5º y 6º de EP de los diferentes CEIP. Tendremos un planning para saber qué clase/s acuden cada día. Los propios alumnos/as de la ESO son los que prestan sus bicis a los alumnos/a que acuden invitados.
Organización de bici-bus: Durante un mes se organiza un bicibus por parte del IES dónde los alumnos/as que tienen clase de 8.00 a 9.00 y de 13.30 a 14.30 se organizan con el profesor/a de EF para completar cada día un itinerario en un centro educativo ("de casa al centro y/o del centro a casa"). Se crean y planifican con anterioridad los itinerarios para que los CEIP implicados y las diferentes zonas del pueblo sean cubiertas en la semana. Además trataríamos de captar a familiares voluntarios para que continúen con esta iniciativa.
Acto final (fase 3)
Fiesta de la bicicleta: Convivencia realizada en un lugar natural del municipio con capacidad para una multitud de personas. Esta se comenzará en el instituto que pasará a recoger al alumnado de los centros educativos para finalizar en una zona natural habilitada, dónde se realizarán juegos (Pollito inglés, 4 esquinas, campo de minas...), competiciones en bicicleta (carrera de lentos, la estatua, carrera sin pedales...) y entrega de diplomas a los organizadores/as del evento.

Tabla 8.

Propuesta ApS 2: "Acade-mix de bailes"

Necesidades (fase 1)
Un amplio número de alumnos/as que vienen de los CEIP muestran en 1º ESO timidez y negación para la realización de actividades de expresión corporal.
Puesta en marcha (fase 2)
Visita de la academia de baile: Los grupos de 2º ESO en grupos de 4-6, realizan una coreografía compuesta por 4 bailes adaptados de Just Dance cogiendo un minuto de cada baile. Cada semana se organiza una gala dónde se le otorgarán puntuaciones por su actuación. Los bailes son preparados en grupos cooperativos con las siguientes funciones: Coreógrafo/a, productor/a audiovisual, diseñador/a de vestuario y comodín, además de tener la función de bailarín o bailarina. Cuando no se realiza el ApS durante los últimos 20 minutos de la segunda clase semanal los grupos presentan el baile de esa semana a sus compañeros/as de clase. Posteriormente los diferentes grupos de clase deliberan y otorgan puntuaciones a cada equipo para que el docente pueda actualizar la clasificación semanal. Pues

bien, se trata de que cada semana un grupo/clase de la ESO diferente realice la gala en patio de un CEIP, dónde estarán todos los alumnos/as de 5º y 6º.

Aprendo en la academia: Los alumnos/as de los CEIP acuden a IES, allí cada grupo de 4-6 alumnos/as es apadrinado por un grupo de 2º ESO para enseñarle uno de los bailes de un minuto que forman parte de su coreografía. Una vez aprendido ensayarán, en clase de EF en su colegio, para perfeccionarlo y poder llevarlo a cabo en el festival final.

Acto final (fase 3)

Festival de baile acade-mix: Los grupos presentan las coreografías completas en los CEIP del municipio, contando con la participación de los alumnos/as de 5º y 6º. En este último caso tan solo se unen al grupo con el baile ensayado de un minuto. La vestimenta de cada parte de la coreografía la acordaron previamente en la actividad “aprendo en la academia” realizada en el IES. La entrega de diplomas se realizará al grupo más creativo, al grupo más coordinado, al grupo con más puntos en las galas, entre otras propuestas realizadas por el alumnado de tal manera que ningún grupo se quede sin diploma.

Para esta segunda propuesta se tomaron ideas de la experiencia “Acade-mix, una propuesta de baile a través del modelo de educación deportiva” (Carrera, 2022).

Tabla 9.

Propuesta ApS 3: “Este pueblo come sano”

Necesidades (fase 1)

Tras un estudio aleatorio realizado durante una semana en diferentes clases de un CEIP se detecta que gran parte del alumnado no lleva a cabo un desayuno saludable.

Puesta en marcha (fase 2)

Juegos de alimentación: Los alumnos/as del IES acuden a los CEIP para impartir clases de alimentación a partir de juegos previamente elaborados por los alumnos/as o seleccionados de Internet. Ejemplos: adaptación del juego “Desaludyuna” propuesto por Carrera (2014) a modo de carrera de relevos; “Cocineros/as y pinches de cocina”, que es un juego en el que hay 3 restaurantes, cada uno de ellos con un cocinero y dos pinches de cocina, todos los demás miembros de la clase cogen una tarjeta de alimento, y sin enseñar el alimento que le ha tocado evitarán ser pillados por los pinches. El objetivo del juego lo indicará el docente en cada partida (preparar un desayuno, almuerzo, merienda o cena saludable) y ganará el restaurante que antes consiga el objetivo de la partida.

Diario saludable: Cada alumno/a de 4º ESO apadrina a un alumno/a de un CEIP y le ayuda vía telemática a crear un diario de desayunos saludables variados durante una semana, para ello usarán la herramienta digital Calameo. Los desayunos deben incluir lácteos, cereales y fruta.

Acto final (fase 3)

Gymkana-sana: En la plaza del pueblo se crean stand, que son “casetas” o espacios donde cada grupo de alumnos/as del IES presenta su actividad. Con esta organización a modo de gymkana los alumnos/as de los CEIP deben completar todo el recorrido siendo prueba de ello una tarjeta que deberá ser sellada en la posta o stand correspondiente cuando esta sea completada. Algunos ejemplos de stand son: búsqueda de buenas noticias de alimentación, juego scratch de alimentación saludable, relevos para construir una pirámide alimenticia, cálculo de la azúcar consumida al día, práctica con plastilina y dentadura gigante para ver

algunas consecuencias del abuso de chucherías, lectura de cuentos o fragmentos de cuentos relacionados con la alimentación y creación de desayunos saludables.

Tabla 10.

Propuesta ApS 4: "A jugar se ha dicho"

Necesidades (fase 1)
Evidencias muy claras por observación y entrevistas de que en las calles, plazas y parques ya no se llevan a la práctica juegos populares-tradicionales, además del gran porcentaje de niños/as con sobrepeso que nos encontramos en los CEIP.
Puesta en marcha (fase 2)
Sábados jugados: Grupos de alumnos/as de secundaria se ofrecen para realizar los sábados de un determinado mes por la mañana juegos populares-tradicionales en la plaza del pueblo. Los docentes dejan material de EF a los alumnos/as que lo solicitan firmando un compromiso de trabajo y responsabilidad. Varios alumnos/as se ofrecen a fotografiar y filmar el evento, posteriormente se realizará un periódico digital con Calameo y se subirá un vídeo a Youtube editado con Filmora.
Elaboración de carteles promocionales: Se realizan por el alumnado de 1º ESO y 6º de EP, para promocionar las jornadas de juegos mencionadas con anterioridad. El objetivo es que acudan el mayor número de personas posibles independientemente de la edad.
Acto final (fase 3)
Performance lúdica: Realiza una performance justo antes del recreo con todas las líneas de 3º ESO y 6º de EP del centro dónde se lleva a cabo. Esta consiste en adoptar una posición de juego y quedarse totalmente estáticos los dos primeros minutos del recreo. Cuando se da la señal todos comienzan a jugar y una persona de cada grupo actúa de "animador/a lúdico" e intenta que el mayor número de estudiantes posible participe en su juego durante los primeros 15 minutos de recreo. Mencionar que en lugar de postas en las diferentes zonas del patio, hay cruces con los nombres de los juegos populares-tradicionales que muestran cada vez con más evidencias señales de extinción en el pueblo. El objetivo de este performance tratar de revivir estos juegos, que no deje de practicarse en los tiempos de ocio. Los últimos 15 minutos de recreo se dedicarán a borrar las cruces como señal de haber revivido esos juegos aunque haya sido solo durante 15 minutos.

Tabla 11.

Propuesta ApS 5: "A jugar se ha dicho"

Necesidades (fase 1)
Los alumnos/as que ingresan en 1º ESO muestran muy bajos niveles de condición física y motora, sumado a este a un amplio número de alumnos/as con sobrepeso.
Puesta en marcha (fase 2)
EF en tu mesa: Juego de mesa adaptado a clases de EF, elaborado por los propios alumnos/as, en el que se trabajan contenidos como calentamiento y vuelta a la calma, métodos de entrenamiento, anatomía y fisiología, frecuencia cardíaca, etc. Los alumnos/as de 4º ESO acuden a los CEIP a explicar este juego a los alumnos/as de 6º, que se comprometen a jugar tres días a la semana en casa con la familia o amigos durante un mes.
Vuelta a Andalucía en APP: Durante una quincena un grupo/clase de ESO se une a otro de EP en una plataforma colaborativa como Padlet, Microsoft Team, Google Drive o Google Classroom dónde se explica el objetivo de la tarea. Esta tiene como cometido el registro de la distancia recorrida en bicicleta por cada alumno/a en

una App. El objetivo de los dos grupos es simular la vuelta a Andalucía en bicicleta. Para ello tendrán que superar las etapas propuestas por el docente y la propuesta de kilómetros totales para superar la vuelta. El alumnado subirá antes de las 20:00 de cada día las capturas de pantalla con la distancia recorrida en su equipo, y los entrenadores/as de cada equipo realizarán y registrarán el recuento diario.

Acto final (fase 3)

Videojuegos sin video: Los alumnos/as de 1º ESO acuden a los CEIP para llevar a cabo juegos de videojuegos pero aplicados de forma práctica a EF. Estos juegos son los propuestos para EF por Víctor Arufe en www.victorarufe.es (Fortnite, Clash Royale, Among Us, junto con otras propuestas creadas por el alumnado a partir de videojuegos conocidos).

4. CONCLUSIÓN.

Como hemos podido comprobar en este artículo tenemos en el ApS un modelo de enseñanza que presenta múltiples posibilidades y que aporta una gran riqueza educativa y formativa para los alumnos/as que lo llevan a cabo. En nuestro caso las 5 experiencias que describimos se proponen para llevar a cabo el servicio en los cursos de 5º y 6º de EP de los diferentes CEIP del municipio, en la línea de lo propuesto por García et al. (2019). Este último autor propone que se planteen programas continuos de dos años de duración en los que se establezcan actividades conjuntas entre un centro de ESO y los de EP que envían sus alumnos a dicho centro para facilitar esta transición.

Con vistas a otros estudios, se propone la realización de experiencias que sirvan como transición de ESO a bachillerato, ya que en muchos casos los alumnos/as deben desplazarse a otros centros educativos y pensamos que esta metodología podría facilitar la adaptación al mismo.

Bajo mi experiencia los docentes de EF necesitamos formarnos continuamente en metodologías que están teniendo buenos resultados como la que aquí se estudia. Por ello, nuestra propuesta es que se lleven a cabo más cursos formativos desde los centros de formación del profesorado en nuevos modelos de enseñanza en EF. Todavía nos queda un largo camino por recorrer en la aplicación de este modelo pedagógico en los centros educativos no universitarios, así que animamos a los docentes de EF a seguir formándose en este sentido y a seguir publicando experiencias con este modelo pedagógico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arufe, V. (2020). Among Us en Educación Física. <https://victorarufe.es/among-us-en-educacion-fisica/?amp>

Arufe, V. (2020). Clash Royale EF, Una Propuesta Innovadora para el aula de Educación Física. <https://victorarufe.es/clash-royale-ef-una-propuesta-innovadora-para-el-aula-de-educacion-fisica/?amp>

Arufe, V. (2020). FORTNITE EF. Lleva al aula el juego que ha cautivado la atención de millones de niños y adolescentes. <https://victorarufe.es/fortnite/?amp>

Batlle, R. (coord.). (2013). *Inventario de 60 buenas prácticas de Aprendizaje y Servicio*. Vitoria Gasteiz: Zerbikas Fundazioa.

Batlle, R. y Escoda, E. (coords.). (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Santillana. Valencia.

Caballero, P., Domínguez, G., Miranda, M.J. y Velo, C. (2018). Jornada de aventura "superhéroes en la ecoescuela": Una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio. *EmásF: Revista digital de Educación física*, 54, 114-123.

Calvo, D., Sotelino, A. y Rodríguez, J.E. (2019). Aprendizaje-Servicio en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos*, 19, 611-617.

Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Carrera, D. (2014). Una alimentación equilibrada en la escuela a partir del juego. Un nuevo recurso educativo: "Desaludyuna". *EmásF: Revista digital de Educación física*, 26, 41-58.

Carrera, D. (2022). Acade-mix, una propuesta de baile a través del modelo de educación deportiva. *EmásF: Revista digital de Educación física*, 75, 218-238.

Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje servicio. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández Río, *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp 227-246). León: Universidad de León.

Cuenca, N., Santos-Pastor, M.L. y Álvarez, M.J. (2021). Aprendizaje-servicio en educación física en educación secundaria: "Efecto Mariposa". *Ocio y educación. Experiencias, innovación y transferencia*. 35-50.

Franco-Sola, M. y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Nº 9(1), 114-123.

García, L. M., Gutiérrez, D. y Fernández, J.G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos educativos*, 24, 113-121.

Gil, J., Francisco, A. y Moliner, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem Didáctica de la Educación Física*. Nº 38, 95-100.

Gil, J. y Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura "Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento" del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.

Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L. y Fernández-Bustos, J.G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 89-110.

Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista inclusiva*, 5(1), 71-82.

Lamoneda, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. *Journal of Sport and Health Research*. 10(1), 65-78.

Lamoneda, J., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones*, 49(4), 127-144.

López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G. y Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183-198.

Quevedo Ojeda, O. (2017). Unidos por la mejora de la calidad de vida de nuestros mayores. *Portafolio docente*. <https://oscarquevedo83.com/2017/12/10/aprendizaje-servicio-y-educacion-fisica-binomio-muy-enriquecedor/>

Rubio, L. Campo, L. y Sebastiani, E.M. (2014). *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona: INDE Editorial.

Vázquez, S., Liesa, M. y Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.

Fecha de recepción: 26/1/2022

Fecha de aceptación: 4/3/2022



Revista Digital de Educación Física

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

PERCEPCIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN FUNCIÓN DE VARIABLES MOTRICES, FÍSICAS Y PSICOLÓGICAS

Pedro Sáenz-López Buñuel

Catedrático de la Universidad de Huelva

psaenz@uhu.es

<https://orcid.org/0000-0002-2979-5842>

Jessenia Hernández Elizondo

Catedrática de la Universidad de Costa Rica

jessenia.hernandez@ucr.ac.cr

<https://vinv.ucr.ac.cr/sigpro/web/researchers/108850264>

Alejandro Salicetti Fonseca

Catedrático de la Universidad de Costa Rica

alejandro.salicetti@ucr.ac.cr

<https://vinv.ucr.ac.cr/sigpro/web/researchers/108240690>

RESUMEN

En el diseño de tareas en educación física se ponen en juego diferentes variables entre las que destacan las emociones. Así, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre las emociones percibidas en función de variables motrices como el tipo de tarea, de variables físicas como la condición física, el esfuerzo percibido y la intensidad mostrada en los juegos, así como variables psicológicas como la satisfacción con la vida. Para ello, se organizó un taller con alumnado de la Universidad de Costa Rica al que se le aplicó un cuestionario antes, durante y después que incluía la valoración de las variables citadas, además de llevar un acelerómetro para medir la intensidad. Entre los resultados hallados, destaca la alta intensidad de emociones positivas generadas por la actividad físico-deportiva, en particular en las tareas de cooperación, de oposición y con competición. Paralelamente, los participantes que practican deportes competitivos perciben más emociones positivas y menos negativas de forma similar a los que tienen mejor condición física, los que practican los juegos con más intensidad, y los que muestran más satisfacción con la vida.

PALABRAS CLAVE: Emociones, tarea motriz, condición física, deporte; esfuerzo, intensidad, satisfacción con la vida.

EMOTIONAL PERCEPTION IN PHYSICAL EDUCATION BASED ON MOTOR, PHYSICAL AND PSYCHOLOGICAL VARIABLES

ABSTRACT

In the design of tasks in physical education, different variables are put into play, among which emotions stand out. Thus, the objective of this study was to analyse the relationship between perceived emotions and motor variables such as the type of task, physical variables such as physical condition, perceived effort and the intensity shown in the games, as well as psychological variables such as satisfaction with life. To do this, a Physical Education class was organized with students from the University of Costa Rica to whom a questionnaire was applied before, during and after, which included the assessment of the aforementioned variables, in addition to wearing an accelerometer to measure intensity. Among the results found, the high intensity of positive emotions generated by physical-sports activity stands out, particularly in cooperation, opposition and competition tasks. At the same time, participants who practice competitive sports perceive more positive and less negative emotions in a similar way to those with better physical condition, those who practice motor games with more intensity and those who show more satisfaction with life.

KEYWORDS: Emotions, motor task, physical condition, sport; effort, intensity, satisfaction with life.

INTRODUCCIÓN.

La educación física (EF) aporta un conjunto de beneficios físicos, psicológicos y sociales al desarrollo integral de los jóvenes (Saunders et al., 2016). El elemento básico y real en el que se ponen en juego los beneficios de la EF es la tarea, entendida como la actividad que el alumnado realiza bajo las indicaciones del docente (Sáenz-López, 1997). Este planteamiento conlleva la necesidad de conocer variables que ayuden al profesorado a diseñar tareas y a analizar posibles consecuencias de estas (Sáenz-López, 2020). En los últimos años, se está mostrando la importancia que las emociones experimentadas por el alumnado tienen en la motivación (Fierro, Almagro y Sáenz-López, 2020), la salud física (Felten & Cohen, 2006), el bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007) o el aprendizaje (Logatt, 2015). Bermudez, & Saenz-López (2019) muestran la necesidad de investigar el papel de las emociones en la EF. De hecho, la percepción alumnado durante la práctica de actividad físico-deportiva es una línea de investigación que ayuda a conocer variables que mejoren el diseño de las tareas en el ámbito de las actividades físico-deportivas (Alonso, Lavega, & Gea, 2013); Lavega, et al., 2014; Rovira, et al., 2014).

Las emociones son “patrones de comportamiento que se desencadenan de forma automática y preconsciente ante cualquier situación que conlleve un cambio en el *status quo* del momento, muy especialmente si este cambio implica la existencia de posibles amenazas con independencia de que sean físicas o sociales” (Bueno, 2017, p.60). La actividad físico-deportiva genera emociones y éstas influyen en aspectos como el hábito, el tipo de práctica o la eficacia con la que se realiza (Sáenz-López, 2020). Así mismo, es una realidad el creciente impacto de la gestión de las emociones en el ámbito educativo mostrado desde la neurociencia (Bueno, 2017), la psicología (Bisquerra, 2018) o las Ciencias de la Educación (Ibáñez, 2002). La percepción de las emociones, se puede relacionar con variables motrices, físicas y psicológicas.

A nivel motriz, se ha seleccionado el tipo de tarea en función de los diferentes dominios de acción motriz, siguiendo el modelo praxiológico propuesto por Lagardera, & Lavega (2003, 2007). Estos autores clasifican los tipos de tareas o juegos motrices en diferentes dominios: psicomotrices o individuales, oposición, cooperación (Lagardera, & Lavega, 2003). Todos ellos pueden presentarse con una doble opción: con o sin victoria/derrota. Por último, estarían los juegos de cooperación-oposición que serían con victoria/derrota. Lavega, March, & Filella (2013) inician una línea de investigación en la analizan la percepción emocional en función del tipo de tarea demostrando aspectos como que la actividad física genera más emociones positivas que negativas o que cuando aparece la oposición o la competición ambos tipos de emociones aumentan de intensidad (Cortés-Serrano, & García-Pérez, 2022; Lavega, et al. 2014; Niubò, Lavega, & Sáenz-López, 2021).

A nivel físico, conocer la relación de la percepción emocional con diferentes variables como el tipo de deporte practicado, la condición física, la intensidad o el esfuerzo percibido, ayuda a entender el comportamiento del alumnado durante la realización de tareas motrices. Así, el tipo de deporte practicado puede influir en las emociones vivenciadas (Alonso, Lavega, & Gea, 2013). Por otra parte, las emociones afectan al rendimiento en el entrenamiento deportivo (Abdullah, et al. 2016) y se necesita conocer si la condición física influye en el estado emocional que perciben los deportistas al realizar una tarea. En un trabajo anterior, se ha

encontrado que la carga externa en los entrenamientos puede correlacionar con variables emocionales y que el esfuerzo percibido también se asocia con emociones, particularmente con las positivas (Duque, et al., 2020).

Por último, a nivel psicológico, las emociones tienen una relación directa con el bienestar psicológico (McDowell, 2010). El bienestar es un constructo relacionado con el estado en el que se encuentra la vida de la persona y su satisfacción con la misma (Fernández, Almagro, & Saenz Lopez, 2016).

Por consiguiente, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre las emociones percibidas en universitarios en función de variables motrices como el tipo de tarea, de variables físicas como la condición física, el esfuerzo percibido y la intensidad mostrada en los juegos, así como variables psicológicas como la satisfacción con la vida.

1. MÉTODO.

1.1. MUESTRA.

Los sujetos del estudio fueron 21 estudiantes del Grado de Educación Física y Deporte de la Universidad de Costa Rica (sede San José) con una edad media de 23.89 años (SD = 2,71). De ellos 14 eran hombres (67%) y 7 mujeres (33%).

La participación en el estudio fue voluntaria y anónima y se incluyó al alumnado que rellenó el cuestionario.

1.2. INSTRUMENTOS.

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron:

- Emociones. Para medir la percepción emocional en cada tarea se utilizó la escala Games and Emotion Scale (GESII), validada por Lavega, March y Filella (2013). Este instrumento presenta 13 emociones que los participantes valorarán en una escala liker de 0 (nada) a 10 (muchísimo) en función de lo que sienten nada más terminar una tarea.
- Esfuerzo percibido. Se utilizó la escala validada por Borg (1982). Este instrumento mide la gama entera del esfuerzo que el individuo percibe al hacer actividades físico-deportivas. Dicha escala se emplea para conocer la intensidad de ejercicio físico. El sujeto que realiza el ejercicio asigna un número entre el 1 y el 10, representando con esa elección la sensación subjetiva de la cantidad de trabajo desempeñado.
- Percepción de la condición física. Se utilizó la International Fitness Scale (IFIS) validada por Ortega et al. (2011). Esta sencilla escala mide la percepción de la condición física en jóvenes. Está formada por 5 ítems que se contestan a partir de la frase "Por favor, piensa sobre tu nivel de condición física (comparado con tus amigos) y elige la opción más adecuada" y se valoran en una escala tipo Likert de 1 (muy mala) a 5 (muy buena).
- Satisfacción con la vida. Se empleó la versión en español (Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000) de la Escala de Satisfacción con la Vida

(SWLS) de Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985). Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).

- **Acelerometría.** Los acelerómetros son instrumentos electrónicos que miden el nivel de los cambios de la aceleración durante los movimientos (Cliff, Reilly & Okely, 2009). El resultado que muestra es el sumatorio de los valores absolutos de estos cambios de aceleración en el intervalo de tiempo que se diseñe. Es recomendable colocarlo lo más cerca posible del centro de masas. En este caso, se colocó en la cintura de los participantes. Los datos se clasificaron por defecto del software en actividad ligera, moderada, vigorosa o muy vigorosa (acelerómetro ACTIGRAPH wGT3X-BTXXX).

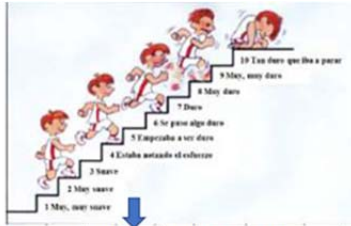
1.3. PROCEDIMIENTO.

El artículo forma parte del proyecto "emociones, motivación y condición física en jóvenes deportistas", aprobado por el comité de ética de la investigación de la Junta de Andalucía (Huelva) el 13 de abril de 2021 (acta 04/21) con el código PIEMC2021. Tras solicitar la autorización de los participantes, se realizaron 7 juegos motores en una sesión de 2 horas. En primer lugar, los participantes fueron formados en las emociones que necesitaban valorar en el taller. Para ello, se les facilitó unos apuntes y se explicaron las emociones que se iban a utilizar (Bisquerra, 2018). A modo de ejemplo, se presentan las emociones del instrumento en la tabla 1.

Tabla 1.
Emociones del GES II.

▪ Alegría: disfrutar de un suceso durante el juego satisfactorio. ▪ Felicidad: sentir satisfacción y bienestar por el proceso hacia el logro del objetivo que plantea el juego. ▪ Sorpresa: reacción a alguna situación de juego imprevista. ▪ Tristeza: experimentar una pérdida irreparable durante el transcurso del juego. ▪ Miedo: sentir peligro físico real e inminente, concreto y arrollador durante el juego. ▪ Humor: inspira alegría y mueve a la risa durante el juego. ▪ Ansiedad: enfrentarse a una amenaza incierta durante el juego. ▪ Amor: desear o participar en afecto con otra persona del juego, habitualmente pero no necesariamente recíproco. ▪ Ira: sentir una ofensa contra mi o mi equipo durante el juego. ▪ Rechazo: no admitir o aceptar a otra persona que participa en el mismo juego. ▪ Vergüenza: timidez que se siente ante determinadas situaciones de juego que impide o inhibe la realización de una acción motriz.
--

Posteriormente, se les explicó el procedimiento para la toma de datos a través de una hoja de registro (ver figura 1) en la que anotaban su percepción emocional (escala GESII), así como el esfuerzo percibido (escala de Borg) al comienzo de la sesión, después de cada juego motor y al finalizar el taller.



ESCALA: 0 (nada) – 10 (muchísimo)

Actividad	Esfuerzo (ver gráfico)	Felicidad (paz bienestar)	Alegría (diversión)	Sorpresa	Tristeza (frustración)	Miedo (temor)	Humor (buen humor)	Ansiedad (preocupación)	Amor (cariño, afecto)	Ira (enojo)	Rechazo (desprecio)	Vergüenza (inseguridad)
Estado inicial												
Tarea 1												
Tarea 2 V - P												
Tarea 3												
Tarea 4 V - P												
Tarea 5												
Tarea 6 V - P												
Tarea 7 V - P												
Estado final												

Figura 1. Hoja de registro de datos.

La tarea 1 fue un juego individual fue una progresión de tres pasos para hacer malabares con 3 pelotas de tenis. La tarea 2, un juego individual con victoria/derrota fue tirar penaltis con una portería pequeña y golpeando la pelota con la mano. La tarea 3, de oposición fue un juego de pillar. La tarea 4 de oposición con victoria/derrota fue de libre elección tras presentar dos propuestas: pisarse los pies o un pulso. La tarea 5, fue un juego de cooperación en el que tenían que pasarse la pelota en un grupo de 4 evitando que toque el suelo. La tarea 6, de cooperación con victoria/derrota fue una competición de dos equipos en la que los miembros tenían que trasladar la pelota sin moverse pasándosela de uno a otro hasta completar un recorrido. Por último, la tarea 7, juego de cooperación oposición, fue un “fútbolín” humano dividiendo la clase en dos equipos. Todos los juegos tuvieron una duración preestablecida de 5 minutos. En aquellos juegos con victoria y derrota, se precisaba un ganador y un perdedor por lo que, si había empate los implicados continuaban hasta conseguirlo. El orden de los juegos se estableció siguiendo la clasificación de Lagardera & Lavega (2003) desde los individuales a los de cooperación-oposición.

1.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Las emociones fueron analizadas de forma individual y agrupadas, siguiendo la clasificación de Bisquerra (2018), en: emociones positivas (felicidad, alegría, humor, amor), negativas (tristeza, miedo, ansiedad, ira, rechazo, vergüenza) y neutra (sorpresa).

El análisis estadístico se realizó mediante el programa SPSS 22.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). Se utilizaron técnicas descriptivas (medias, desviaciones estándar, IC); test de Chi². En cuanto al estudio inferencial K-S, T student, el test de ANOVA, y coeficientes de correlación. El nivel de significación estadística para todos los test fue de $p < 0.05$.

2. RESULTADOS.

2.1. PERCEPCIÓN EMOCIONAL Y ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

En primer lugar, se compararon las medias de los tres tipos de emociones en todas las actividades practicadas. El análisis de varianza mostró que existen diferencias estadísticamente significativas entre las emociones positivas, negativas, y neutras, siendo esta diferencia significativa ($p \leq 0.0001$). En la tabla 2, se muestra que las emociones positivas presentan una valoración más alta en comparación con las emociones negativas y neutras.

Tabla 2.
Comparación de las medias de las emociones durante la sesión.

Tipos de emociones	Media	p	95% Intervalo de confianza	
			Límite inferior	Límite superior
Emociones positivas	7.355	≤ 0.0001	6.704	8.005
Emociones negativas	1.348		0.98	1.716
Emociones neutras	5.246		4.25	6.242

En segundo lugar, se comparó el estado emocional, así como el esfuerzo percibido antes y después de la sesión. Se observa en la figura 2, que todas las emociones positivas mejoran al final de la sesión y la mayoría de las negativas se puntúan más bajos. Estas diferencias fueron significativas en la percepción del esfuerzo ($p \leq 0.0001$), la felicidad ($p = 0.024$), la alegría ($p = 0.004$), y el humor ($p = 0.003$).

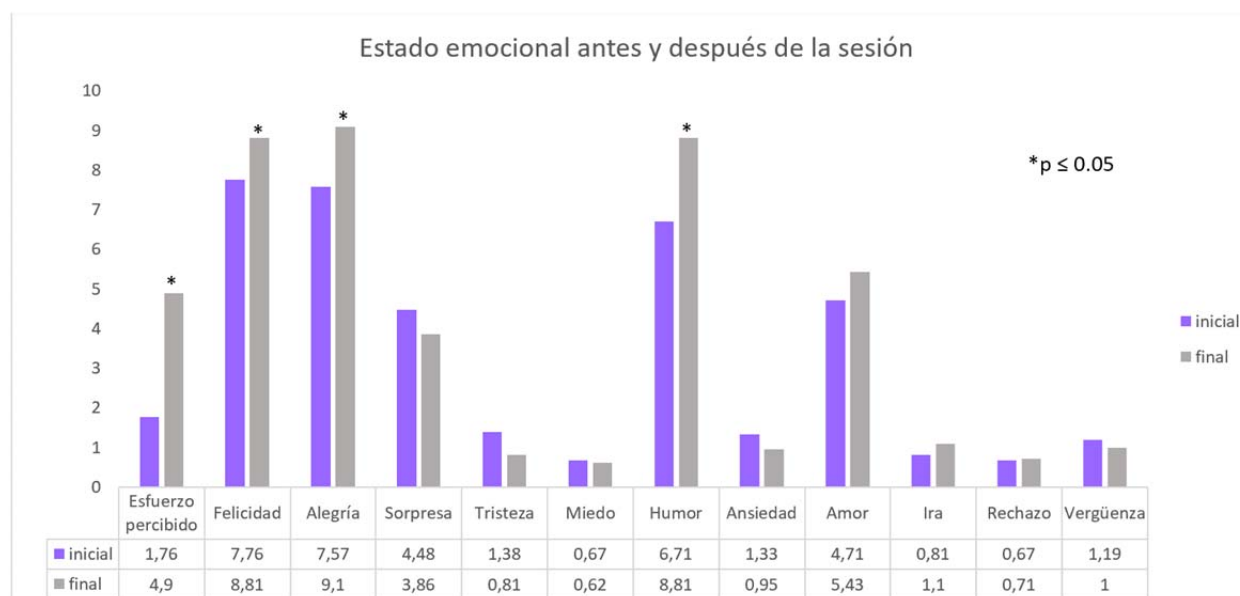


Figura 2. Datos antes y después de la sesión.

Con relación a las variables sociodemográficas, no se encontraron diferencias significativas en función de la variable sexo, aunque se observa una tendencia de más emociones positivas en los hombres (7.53 frente a 7.07) y más emociones negativas en las mujeres (1.8 frente a 1.14) al realizar actividad físico-deportiva.

2.2. PERCEPCIÓN EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL TIPO DE TAREA

Para conocer la influencia del tipo de tarea en la experiencia emocional, se comparó la percepción emocional entre las tareas individuales y las colectivas. Se observó que en las tareas colectivas se muestra más intensidad emocional (4.24 frente a 3.93) siendo esta diferencia significativa ($p = 0.003$).

Tabla 3.

Comparación de las medias de las emociones en las tareas individuales y colectivas.

	Media	N	Desviación típica	Error estándar promedio
Media de emociones en tareas Individuales	3.9323	20	0.86873	0.19425
Media de emociones en tareas colectivas	4.2444	20	0.78047	0.17452

Las diferencias de los tipos de emociones en las tareas individuales o colectivas se realizaron a través de un análisis de varianza de dos vías de 3×2 (emociones_ positivas, negativas, neutras x tareas: individuales versus colectivas). Se comprobó que existe una interacción significativa ($p \leq 0.0001$) entre el tipo de emoción y el tipo de tarea, tal y como se muestra en la figura 3. Un análisis de seguimiento de efectos simples mostró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de emociones tanto en las tareas individuales (positivas versus negativas $p \leq 0.0001$, positivas versus neutras $p = 0.002$ y neutras versus negativas $p \leq 0.0001$) como en las tareas colectivas (neutras versus negativas $p \leq 0.0001$, neutras versus positivas $p = 0.001$ y negativas versus positivas $p \leq 0.0001$).

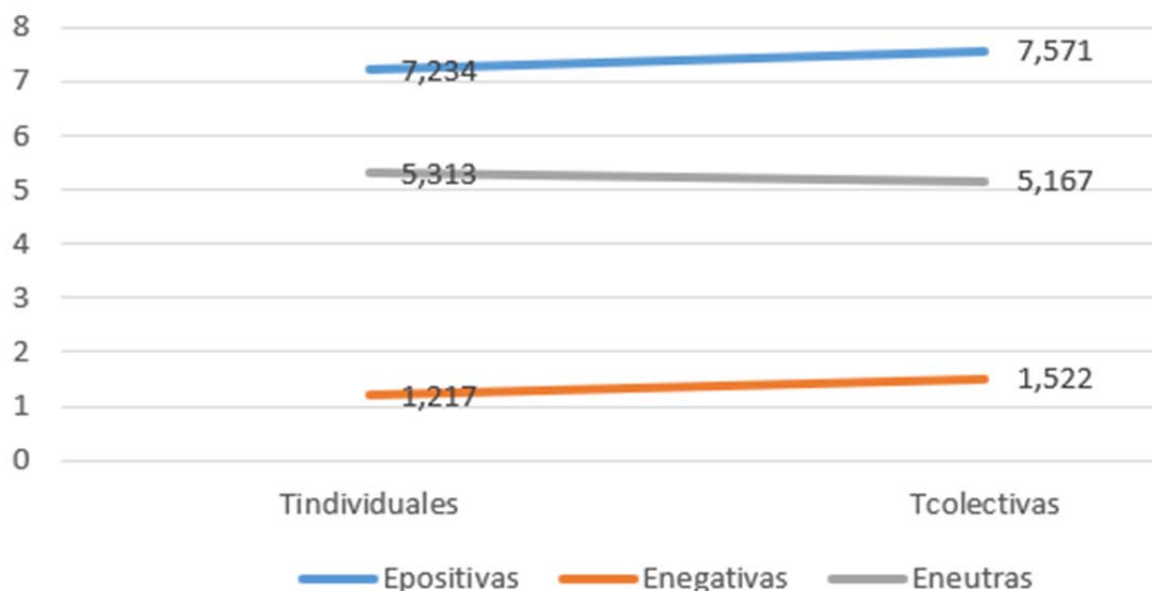


Figura 3. Interacción entre emociones y tareas individuales o colectivas.

Por otra parte, se analizaron las diferencias en función de si la tarea tenía oposición o no. Se observa más intensidad emocional en las tareas con oposición (4.17) frente a sin oposición (4.08), aunque esta diferencia no es significativa (tabla 4).

Tabla 4.

Comparación de las medias de las emociones en las tareas con oposición y sin oposición.

		Media	N	Desviación típica	Error estándar promedio
	promEMOCxTOPOSICION	4.1760	20	.81500	.18224
	promEMOCxTSINOPOSICION	4.0861	20	.86236	.19283

Desglosando este análisis en función de los tipos de emociones, se observa una tendencia de más intensidad de emociones positivas en las tareas con oposición (7.52) que sin oposición (7.18). Mientras que en las emociones negativas (1.34 con oposición y 1.35 sin) y neutras (5.27 y 5.21) la media es similar, aunque no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los tres tipos de emoción (emociones positivas $p = 0.132$, emociones negativas $p = 0.981$ y emociones neutras $p = 0.689$)

Asimismo, se comprobó si había diferencias entre vencedores y perdedores en las tareas 2, 4, 6 y 7. La tendencia de las respuestas fue que los vencedores puntuaban más alto en las emociones positivas y los perdedores en las negativas. Sin embargo, sólo se encontraron estas diferencias significativas en felicidad en la tarea 7 ($p = 0.036$), en la tristeza en la tarea 2 ($p = 0.022$) y en la 4 ($p = 0.001$), así como en la ira en la tarea 7 ($p = 0.033$).

2.3. PERCEPCIÓN EMOCIONAL EN FUNCIÓN DE VARIABLES FÍSICAS

Respecto al deporte practicado, se preguntó a los participantes la actividad física que practicaban fuera del horario lectivo y éstas se clasificaron en competitivas o no competitivas. Al correlacionar esta variable con la percepción emocional de la sesión, se comprobó que los que practican deporte competitivo muestran más intensidad en las emociones positivas (7.5 frente a 7.3) y menos en las negativas (1.2 frente a 1.4), siendo estas diferencias significativas ($p = 0.007$ y $p = 0.040$ respectivamente).

Tabla 5.

Comparación de las medias de las emociones en función del tipo de deporte que practica.

	deporte: 1 competitivo 2 no competitivo	N	Media	Desviación típica	Error estándar promedio
promEPOSITIVASporTE	1	11	7.5227	1.67121	.50389
	2	9	7.3651	.84360	.28120
promENEGATIVASporTE	1	11	1.2771	.98090	.29575
	2	8	1.4821	.52992	.18735

Al correlacionar la percepción emocional con la percepción de condición física, se ha encontrado diferencias significativas en las emociones negativas ($p = 0.07$) negativamente. Es decir, a menor percepción de condición física, mayor intensidad en las emociones negativas.

Sin embargo, la variable percepción del esfuerzo no ha mostrado diferencias significativas con la percepción emocional.

Con relación a la intensidad de los participantes mostrada a través del acelerómetro, se encontró que la actividad física vigorosa correlacionó con las emociones positivas ($p = 0.02$), mientras que la actividad física moderada correlacionó con las emociones negativas ($p = 0.045$) negativamente. Es decir, cuando los sujetos jugaban con intensidad percibieron más emociones positivas y cuando la intensidad era baja percibían más emociones negativas.

2.4. PERCEPCIÓN EMOCIONAL EN FUNCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Con relación a la satisfacción con la vida, los análisis han mostrado diferencias significativas ($p = 0.033$) en las emociones positivas mientras que no se han encontrado estas diferencias en las emociones negativas.

3. DISCUSIÓN.

El objetivo principal de este estudio fue conocer la relación de las emociones percibidas al practicar actividad física con variables motrices, físicas y psicológicas. En primer lugar, los resultados muestran que la práctica de actividad física genera una alta intensidad de emociones positivas y baja de negativas o ambiguas siendo esta diferencia significativa. Estos resultados están en sintonía con otros estudios anteriores (Alonso, Lavega, & Gea, 2013; Niubò, Lavega, & Sáenz-López, 2021).

Con el fin de comprobar el efecto directo de la práctica de actividad física, se comparó la percepción emocional antes y después del taller. Se ha comprobado en el presente estudio que la mayoría de las emociones positivas (alegría, felicidad, y el humor) aumentaron significativamente. La actividad física provoca que el organismo segregue una serie de hormonas y neurotransmisores (endorfina, serotonina) que nos hacen sentir bien, lo que explica que percibamos emociones positivas (Bilbao, 2013). También se midió la percepción del esfuerzo antes y después del taller y los resultados mostraron que aumentó significativamente. La realización de actividad física, especialmente de juegos con oposición y competitivos, aumenta la frecuencia cardiaca y, por tanto, el esfuerzo físico realizado por los participantes (Duque et al., 2020).

En el análisis de la percepción emocional en función del tipo de tarea, se ha encontrado que en las tareas colectivas se muestra más intensidad emocional que en las individuales. En el estudio de Rovira et al. (2014), con una muestra de estudiantes universitarios, encontraron que en los juegos motrices de cooperación percibieron más intensidad de emociones positivas y menos de emociones negativas. En esta línea, Miralles, Filella, & Lavega (2017) demostraron que los juegos cooperativos sin competición provocaron más intensidad en la percepción de las emociones positivas. Entre las posibles causas, ya se ha mencionado anteriormente que la actividad física que producen bienestar, gracias a la generación de determinadas hormonas. Además, el aspecto social es inherente al ser humano (Bisquerra, 2018) lo que explica que las actividades sociomotrices, especialmente las de cooperación hagan sentir emociones más positivas.

Con relación a la influencia de la oposición en las tareas, en el presente trabajo se observa una mayor intensidad emocional cuando hay oponentes en los juegos motrices. Este aumento se produce tanto en las emociones positivas como en las negativas, aunque esta diferencia no es significativa. Estos datos coinciden

con estudios previos en los que específicamente se analizaba la influencia de los juegos motores con oposición en la percepción emocional vivida durante su realización (Alonso, Lavega, & Gea, 2013). Más concretamente, Durán et al. (2014) mostraron como la presencia de oponentes aumentó la intensidad de las emociones negativas.

Al introducir el elemento de la competición, se ha comprobado en algunas tareas que los ganadores puntuaban más alto en las emociones positivas (felicidad) y los perdedores en las negativas (tristeza e ira). Se ha demostrado que, al introducir competición en los juegos, es decir, que termine la actividad con victoria o derrota aumenta la intensidad de las emociones positivas y de las negativas (Durán et al., 2014).

En la comparación de la percepción emocional en todos los juegos motores con relación a la variable sexo, se observa una tendencia a que los hombres muestran más intensidad en las emociones positivas y las mujeres en las negativas, aunque estas diferencias no son significativas. En estudios anteriores, se ha demostrado que los chicos sienten emociones positivas más intensas en los juegos motrices, particularmente si son competitivos (Jaqueira et al., 2014).

Se introdujo la variable de la influencia del deporte que practicaban en la percepción emocional. Los resultados han mostrado que los sujetos que practican deporte competitivo muestran más intensidad en las emociones positivas y menos en las negativas que los que realizan otro tipo de actividad física. Los jóvenes que eligen voluntariamente practicar deportes competitivos tienen una disposición motivacional hacia este tipo de tareas lo que explica un mayor disfrute y al estar acostumbrados a la victoria y derrota en situaciones más trascendentes, su intensidad emocional negativa es menor en estas actividades más lúdicas. De hecho, Rovira et al. (2014) comprobaron que participantes con historial deportivo experimentaron menor intensidad en las emociones negativas.

Con relación a la influencia de la condición física en la percepción emocional, se observa que, a menor condición física, mayor intensidad de emociones negativas. Ratey (2008) afirma las consecuencias negativas sobre la salud emocional del sedentarismo afectando a una menor energía y peor estado de ánimo. De hecho, al analizar la variable intensidad de los participantes en las tareas, los resultados mostraron que aquellos que realizaron los juegos con una intensidad baja, percibieron más emociones negativas. Por el contrario, los estudiantes que jugaron con una intensidad más vigorosa valoraron con más intensidad las emociones positivas.

Por último, con relación a la variable psicológica relacionada con la satisfacción con la vida, los análisis mostraron diferencias significativas en las emociones positivas. En esta línea, Fernández, Almagro, & Saenz Lopez (2016) encuentran en el alumnado universitario una relación positiva entre el bienestar psicológico, incluyendo la satisfacción con la vida, con niveles altos de inteligencia emocional. Además, los participantes que practicaban actividad físico-deportiva aumentaban su percepción de estas variables psicológicas con relación a los sedentarios.

4. CONCLUSIONES.

En el presente estudio, se pretendió analizar la relación entre las emociones percibidas en universitarios en función de diferentes variables. A nivel motriz, las tareas colectivas producen más emociones positivas que negativas. Cuando las tareas presentan oposición y competición aumenta la intensidad emocional, siempre mostrando más valores en las emociones positivas que negativas. En algunas tareas competitivas, los vencedores percibieron más felicidad y los perdedores más tristeza e ira.

Con relación a variables físicas, los participantes que practican deportes competitivos muestran más intensidad en las emociones positivas y menos en las negativas. Asimismo, el alumnado con menor condición física y menor intensidad mostrada en los juegos, presentan valores más altos de emociones negativas, mientras que los participantes que jugaron con más intensidad percibieron más emociones positivas.

A nivel psicológico, los participantes que muestran más emociones positivas perciben más nivel de satisfacción con la vida.

En definitiva, la actividad físico-deportiva emociona y muestra más intensidad en las emociones positivas que negativas, particularmente en la alegría, la felicidad, la alegría y el humor.

Estos resultados ayudan al profesorado de Educación Física y Deportes a diseñar y seleccionar los tipos de tarea en función del clima emocional que pretenda generar. Además, es útil conocer la relación de este clima en aspectos como la satisfacción con la vida, así como la necesidad de analizar la condición física del alumnado, el tipo de deporte extraescolar practicado y la intensidad con la que realizan las actividades y juegos. Los docentes podrán entender mejor el comportamiento de algunos estudiantes durante la práctica de actividades físicas.

Este es un estudio piloto con una muestra reducida y un contexto concreto y específico que ha pretendido generar más datos de la relación entre la actividad física y las emociones añadiendo algunas variables que resultan originales. En este sentido, sigue siendo necesario aumentar el número de estudios de esta línea de investigación en otros contextos, edades e introduciendo otras variables como la motivación, la autoestima o el rendimiento académico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abdullah, M. R., Musa, R. M., Maliki, A. B. H. M. B., Kosni, N. A., y Suppiah, P. K. (2016). Role of psychological factors on the performance of elite soccer players. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 170-176. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2016.01027>
- Alonso, J.I., Lavega, P. & Gea, G. (2013). *Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones*. Barcelona: GEU.

- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes, *Psicothema*, 12, 314-319.
- Bilbao, A. (2013). *Cuida tu cerebro... y mejora tu vida*. Barcelona: Plataforma.
- Bisquerra, R. (2018). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea comunicación.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bermúdez, C., & Saenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, 36, 597-603. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447>
- Borg, G. (1982). Psychophysical bases of perceived exertion, *The Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(5), 377-381. <https://doi.org/10.1249/00005768-198205000-00012>
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*, Barcelona: Octaedro.
- Cliff, D.P., Reilly, J.J., & Okely, A.D. (2009). Methodological considerations in using accelerometers to assess habitual physical activity in children aged 0–5 years, *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(5), 557-67. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.10.008>
- Cortés-Serrano, M. & García-Pérez, J.A. (2022). Efecto de los dominios de acción motriz sobre las emociones del alumnado en la enseñanza de los deportes. *EmásF*, 74, 8-37. http://emasf2.webcindario.com/EmasF_74.pdf
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale, *Journal Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Duque, V., Reina, M., Mancha, D., Ibáñez, S., & Saenz Lopez, P. (2020). Relación de la carga de entrenamiento con las emociones y el rendimiento en baloncesto formativo. *Retos*, 40, 164-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82441>
- Durán, C, Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Felten, D. L., & Cohen, N. (2006). *Psychoneuroimmunology*. New York. Academic press.
- Fierro, S., Almagro, B.J. & Sáenz-López, P. (2020). Validation of the Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education (AEQ-PE). *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 4560; <https://doi.org/10.3390/ijerph17124560>

Fernández, E. J., Almagro, B.J., & Saenz Lopez, P. (2016). *Motivación, Inteligencia Emocional y Actividad Física en universitarios*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 31-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: Género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32, 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>

Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*, Barcelona: Paidotribo.

Lagardera, F. & Lavega, P. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, 24, 89-106.

Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones, Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte, *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 31(1), 151-166. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>

Lavega, P., Alonso, J. I., Lagardera, F., Etxebeste, J., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 457-467. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>

Logatt, C. A. (2015). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? Revista gratuita de neurociencias y neuropsicoeducación, Descubriendo el cerebro y la mente, 83. Recuperado de https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf.

McDowell, I. (2010). Measures of self-perceived well-being. *Journal of psychosomatic research*, 69, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.07.002>

Miralles Pascual, R., Filella Guiu, G., & Lavega Burgués, P. (2017). Educación física emocional en el ciclo superior de educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49607>

Niubò, J., Lavega, P., & Sáenz-López, P. (2021). La educación de las emociones a través de la educación física. *EmasF*, 72, 9-22. http://emasf2.webcindario.com/EmasF_72.pdf

Ortega, F.B., Ruiz, J.R., España-Romero, V., Vicente-Rodriguez, G., Martínez-Gómez, D., Manios, Y., Behin, L., Molnar, D., Widhalm, K., Moreno, L.A., Sjostrom, M., & Castillo, M.J. (2011). The International Fitness Scale (IFIS): usefulness of self-reported fitness in youth. *International Journal of Epidemiology*, 40, 701-711, <https://doi.org/10.1093/ije/dyr039>

Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 105–126. <https://doi.org/10.6018/j/194111>

Sáenz-López, P. (1997). Educación Física y su Didáctica: manual para el profesor. Sevilla: Wanceulen.

Sáenz-López, P. (2020). Las emociones: necesidad de su programación para una actividad física más saludable. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 13, 59-81. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i13.3801>

Saunders, T.J., Gray, C.E., Poitras, V.J., Chaput, J.P., Janssen, I., Katzmarzyk, P.T., Olds, T., Connor Gorber, S., Kho, M.E., Sampson, M., et al. (2016). Combinations of Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep: Relationships with Health Indicators in School-Aged Children and Youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme*, 41, S283–S293, <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0626>

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo formó parte de una estancia de investigación en la Universidad de Costa Rica dentro del programa “Salvador de Madariaga” realizada en 2021.

Fecha de recepción: 11/2/2021

Fecha de aceptación: 6/3/2022



Revista Digital de Educación Física

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

NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y TIPO DE ALMUERZO EN LA HORA DEL RECREO EN ALUMNADO DE SEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Irene Sánchez-Carrillo

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Facultad de Educación.
Universidad de Murcia. España
Email: irene.sanchez17@um.es

José L. Arias-Estero

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Facultad de Educación.
Universidad de Murcia. España
Email: jlarias@um.es

RESUMEN

El objetivo del estudio fue explorar, en alumnado del último curso de Educación Primaria: (a) el nivel de actividad física, (b) el tipo de almuerzo, (c) la relación entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo y (d) las posibles diferencias por género. Participaron 29 estudiantes (14 chicos y 15 chicas) de entre 10 y 12 años, pertenecientes a dos grupos de sexto de Educación Primaria. El diseño del estudio fue descriptivo, longitudinal y observacional. La recogida de datos se llevó a cabo durante un curso escolar. Se registró el nivel de actividad física general, utilizando el PAQ-C. Se utilizó una lista de control para registrar el tipo de almuerzo que llevaban para la hora del recreo. Los resultados mostraron que el nivel de actividad física moderado fue el más frecuente, sin que existiesen diferencias por género. El almuerzo completo (bocadillo y pieza de fruta) fue el más consumido solo por la mitad del alumnado, encontrándose valores inferiores en las niñas. No se observó relación entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo. En conclusión, tanto la práctica de actividad física como la alimentación durante el recreo no cumplieron con lo que aconsejan los organismos internacionales. Parece recomendable prestar atención a ambas variables para que el alumnado adopte estilos de vida saludables.

PALABRAS CLAVE:

Estilo de vida saludable; dieta; contextos de enseñanza-aprendizaje; enfoques de enseñanza; Educación Física

LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY AND TYPE OF BRUNCH AT BREAK TIME IN SIXTH GRADE PRIMARY SCHOOL PUPILS

ABSTRACT

The aim of the study was to explore, in pupils at the last year of Primary Education: (a) the level of physical activity, (b) the type of brunch, (c) the relationship between the level of physical activity and the type of brunch, and (d) possible differences by gender. Participants were twenty-nine students (14 boys and 15 girls) aged between 10 and 12 years, belonging to two groups of sixth grade at primary school. The design was descriptive, longitudinal and observational. Data collection was carried out during one academic school year. The level of general physical activity was recorded using the PAQ-C. A checklist was used to record the type of brunch taken for recess. Results showed that moderate physical activity level was the most frequent, with no gender differences. The complete brunch (sandwich and fruit) was the most consumed by only half of the students, with lower values found in girls. No relationship was observed between the level of physical activity and the type of brunch. In conclusion, both the level of physical activity and brunch time nutrition did not comply with the recommendations of international organisations. It seems worthwhile to pay attention to both variables in order for students to adopt healthy lifestyles.

KEYWORD

Healthy lifestyle; diet; teaching-learning environments; teaching-learning approaches; Physical Education

1. INTRODUCCIÓN.

La aparición de nuevas tecnologías durante los últimos años ha afectado de manera crucial al estilo de vida de los niños/as y adolescentes (Pedersen et al., 2021; Woessner et al., 2021). Como resultado, el nivel de actividad física ha ido disminuyendo paulatinamente, de manera que la mayoría no llega a alcanzar la recomendación de 60 minutos de actividad física moderada-vigorosa (AFMV) diaria (Guthold et al., 2020; World Health Organization [WHO], 2020). Este comportamiento sedentario se asocia positivamente con el riesgo de padecer enfermedades no transmisibles, cardiometabólicas (Kallio et al., 2021), síndrome metabólico (Renninger et al., 2020) y trastornos mentales (Rodríguez-Ayllon et al., 2019). Además, se está produciendo una preocupante tendencia mundial por la llamada transición nutricional y la convergencia hacia dietas menos saludables a nivel global (Hawkes, 2006; Keats & Wiggins, 2014; Vandevijvere et al., 2013). De hecho, la mala calidad de la dieta es una de las principales causas de mortalidad y discapacidad en el mundo (Lim et al., 2012). La modificación del patrón alimentario, sumado a un menor gasto calórico debido a la adquisición de formas de vida cada vez más sedentarias, ha provocado un incremento de la prevalencia de sobrepeso y obesidad infantil (Ng et al., 2014). Garrido-Miguel et al. (2019) evidenciaron que el 32.1% de los niños/as españoles de 7 a 13 años padecían sobrepeso y obesidad. Al respecto, parece plenamente justificado explorar cuáles son los niveles de actividad física en relación con las elecciones alimentarias durante el recreo escolar en la etapa de Educación Primaria.

En general, se ha observado que los niveles de actividad física tienden a su disminución en los países desarrollados. En concreto, entre los años 1995 y 2017, se ha producido un descenso significativo en niños/as, adolescentes y adultos, siendo aún más pronunciado durante la etapa de la adolescencia (Conger et al., 2022). En esta línea, McKenzie et al. (2010), mediante el *System for Observing Play and Leisure Activity in Youth* (SOPLAY), analizando durante 18 meses a 2349 niños/as de 13 colegios, mostraron que no alcanzaban las pautas de actividad física diarias recomendadas. Los chicos tendían a participar en más AFMV y actividad física vigorosa que las chicas y ellas eran más sedentarias. Villagrán et al. (2010), tras evaluar la actividad física de 14332 niños/as de 3 a 16 años, mediante el compendio de gasto energético (MET), encontraron niveles inferiores a la pauta recomendada, aunque en los chicos predominaba una AFMV y en las chicas una actividad física ligera. Voss et al. (2013) evaluaron a 7226 jóvenes ingleses de entre 10 u 15 años, mediante el cuestionario de actividad física PAQ e indicaron que los chicos consiguieron una mayor puntuación media que las chicas y que ésta disminuyó con la edad. Moreno et al. (2016), tras presentar los resultados del estudio internacional sobre conductas relacionadas con la salud de 31058 escolares de 11 a 18 años, mostraron que solo el 24.4% cumplían con las recomendaciones diarias de actividad física, siendo esta frecuencia mayor en los chicos que en las chicas, y en adolescentes de menor edad que en los de mayor edad. Guevara et al. (2019), tras evaluar las horas de práctica de actividad física de 1234 adolescentes de 1º a 4º de Educación Secundaria, mediante un dossier de preguntas, concluyeron que casi el 50% de los adolescentes no cumplía las pautas recomendadas de actividad física, siendo los chicos físicamente más activos. Además, la práctica de actividad física disminuía con la edad. Recientemente, Guthold et al. (2020), tras realizar un análisis de 1.6 millones de jóvenes de 11 a 17 años, mediante encuestas, destacaron que la mayoría (81%) no cumplían las recomendaciones de actividad física, indicando además, que las chicas no las alcanzaban en mayor medida.

Con respecto a las elecciones alimentarias, Iamora et al. (2015) verificaron que el consumo de alimentos y nutrientes no saludables se ha incrementado en mayor medida que los saludables. En la misma línea, en España hay una tendencia entre la población hacia una alta ingesta de alimentos procesados, grasas saturadas y un decrecimiento de consumo de alimentos vegetales y ácidos grasos monoinsaturados, lo que implica un alejamiento de la dieta mediterránea (Fauquet et al., 2016). De hecho, los niños/as están cada vez más expuestos a alimentos procesados y ultraprocesados, llevándolos a una menor inclinación por la elección de alimentos naturales y saludables, como las frutas y verduras (Akpan & Ekpenyong, 2013; Parra et al., 2015; Popkin, 2015) y una mayor preferencia por el consumo de dulces y comida rápida (McCrory et al., 2017).

El consumo de alimentos poco saludables parece reflejarse en el tipo de almuerzo portado por los escolares para su consumo durante el recreo. Brennan et al. (2010), empleando la lista de comprobación de la alimentación escolar con 170 niños/as de 5 a 8 años, hallaron que el sándwich, una pieza de fruta y una ración y media de snacks eran los alimentos que más llevaban para la hora del recreo. Calleja et al. (2011), tras pasar un cuestionario anónimo a 151 escolares de 10 a 13 años, observaron que la bollería industrial era el alimento más consumido y que las niñas almorzaban en mayor proporción que los niños. Durá (2013), a través del uso de entrevistas personales a universitarios, reflejaron que el bocadillo/tostada fue el alimento que más consumían durante el almuerzo. En la misma línea, Muñoz et al. (2015), tras evaluar a 42 escolares de entre 10 y 12 años mediante un cuestionario *ad-hoc*, también hallaron que fue el bocadillo el alimento más consumido en el almuerzo, tanto por los chicos como por las chicas. González-González et al. (2016), mediante encuestas a 1142 escolares de 6 a 12 años, encontraron que el bocadillo era el alimento más consumido a media mañana. Martínez-Rodríguez et al. (2017), realizando entrevistas semi-estructuradas a escolares de entre 6 y 12 años, destacaron que el bocadillo era el alimento más consumido, tanto por chicos como por chicas. Recientemente, Vilchis-Gil et al. (2021), utilizando la observación de los alimentos traídos de casa para el almuerzo de 402 escolares de entre primer y cuarto curso de Primaria, encontraron el predominio de bebidas azucaradas, seguidas de fruta.

En cuanto a la relación entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo, Grao-Cruces et al. (2013) evaluaron a 1973 adolescentes de 11 a 18 años mediante dos escalas para medir la AFMV y actividades sedentarias y el test Kidmed e indicaron que aquellos que realizaban una mayor actividad física, presentaban una mayor y alta adherencia a la dieta mediterránea. Arriscado et al. (2014) obtuvieron los mismos resultados, tras evaluar a 321 escolares de 11-12 años empleando dos cuestionarios. De igual forma, Rosa et al. (2017), tras analizar la relación entre la actividad física, la condición física y la calidad de la dieta de 298 escolares de 8 a 12 años, mediante dos cuestionarios, señalaron que los escolares que tenían un nivel alto de actividad física, mostraban una mejor calidad de la dieta. Posteriormente, Rosa et al. (2019), tras analizar la relación entre el peso, la actividad física y la dieta mediterránea de 520 escolares de 8 a 17 años, mostraron que los escolares físicamente más activos presentaban una mejor adherencia a la dieta mediterránea. Además, evidenciaron una disminución en dicha adherencia con la edad. También, Puertas-Molero et al. (2020), tras preguntar a 577 escolares de entre 11 y 12 años, mediante dos cuestionarios, indicaron que aquellos sujetos que presentaban una alta adherencia a la dieta mediterránea realizaban más actividad física semanal. Tapia-Serrano et al. (2020), encuestando a 1566 adolescentes de 12

a 14 años, hallaron que aquellos que cumplían con las recomendaciones de actividad física, presentaban una mayor adherencia a la dieta mediterránea. Recientemente, Rosi et al. (2020), evaluaron a 409 adolescentes de entre 11 y 14 años, utilizando dos cuestionarios y no encontraron asociaciones significativas entre la adherencia a la dieta mediterránea y el nivel de actividad física. El grado de adherencia entre los sujetos fue medio y el nivel de actividad física moderado.

En resumen, tras revisar la literatura existente, se ha encontrado lo siguiente. Primero, en referencia al nivel de actividad física, todos los estudios reportaron que los niños/as no llegan a cumplir las recomendaciones internacionales, siendo esta realidad más acentuada en el caso de las niñas. Segundo, con respecto a las elecciones alimentarias realizadas para el recreo escolar, la mayoría de estudios ($n = 5$) indican que el alimento más consumido era el bocadillo. Sin embargo, dos estudios observaron lo contrario, prevaleciendo el consumo de alimentos no saludables. Asimismo, dos estudios encontraron resultados contradictorios en relación al consumo de alimentos ingeridos según el género. Tercero, en referencia a la relación entre el nivel de actividad física y las elecciones alimentarias para el recreo escolar, gran parte de los estudios ($n = 6$) mostraron que aquellos sujetos con un mayor nivel de actividad física, presentaban una mayor adherencia a la dieta mediterránea. Solo un estudio reportó diferencias en esta relación según el género. No obstante, no se han encontrado estudios que relacionen el nivel de actividad física y el tipo de alimento llevado para su consumo durante el recreo escolar en sexto de Educación Primaria mediante diseños longitudinales. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue explorar, en alumnado del último curso de Educación Primaria: (a) el nivel de actividad física, (b) el tipo de almuerzo, (c) la relación entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo y (d) las posibles diferencias por género.

2. MÉTODO.

2.1. DISEÑO.

El diseño del estudio fue descriptivo, longitudinal y observacional, para explorar el nivel de actividad física general y el tipo de almuerzo seleccionado para la hora del recreo por el alumnado de sexto de Educación Primaria. La recogida de datos se llevó a cabo a lo largo de 38 semanas, durante un curso escolar, desde septiembre hasta junio del curso académico 2017/18.

2.2. PARTICIPANTES.

Participaron 29 estudiantes (14 chicos y 15 chicas) con edades comprendidas entre los 10 y 12 años ($M = 10.9$, $SD = 0.31$), pertenecientes a dos clases de sexto de Educación Primaria de un colegio público situado en una comunidad autónoma al sureste de España. El contexto socioeconómico de las familias de los escolares era medio-alto. Previo al estudio se obtuvo el consentimiento informado del alumnado, padres y equipo directivo del centro. El estudio tuvo el visto bueno del Comité de Ética de la Universidad de procedencia del primer autor y se llevó a cabo de acuerdo con la Declaración de Helsinki.

2.3. PROCEDIMIENTO.

2.3.1. Toma de datos de la actividad física

Se registró el nivel de actividad física general, utilizando una versión adaptada y validada para niños/as españoles por Martínez-Gómez et al. (2009) del *Physical Activity Questionnaire for Children* (PAQ-C; Crocker, Bailey, Faulkner, Kowalski, & Mcgrath 1997; Kowalski, Crocker, & Faulkner, 1997). Este instrumento se utilizó para evaluar el nivel de actividad física que el alumnado realizaba durante cinco días. El cuestionario está compuesto por 10 ítems, cinco de los cuales se emplearon para obtener el nivel de actividad física general diariamente. El resultado global del test varía en un rango de 1 a 5, partiendo de un nivel de actividad física bajo hasta un nivel de actividad física alto.

Dicho cuestionario era proporcionado a los participantes, semanalmente, en una sesión de Educación Física y se registraba el nivel de actividad física diario. De modo, que los participantes completaron un total de 38 cuestionarios referentes a 178 días.

2.3.2. Toma de datos del tipo de almuerzo

Se registró si el alumnado llevó: (a) el almuerzo completo (i.e., bocadillo y pieza de fruta), (b) únicamente el bocadillo, (c) únicamente la fruta o (d) un almuerzo desaconsejado (i.e., chocolatinas, zumos envasados, bollería, etc.). Para ello, se utilizó una lista de control elaborada en base a aquellos alimentos recomendados por la literatura para niños/as (Asociación Española de Pediatría [AEP] & Sociedad Española de Gastroenterología Hepatología y Nutrición Pediátrica [SEGHNP], 2010). Este instrumento se utilizó para conocer el tipo de almuerzo que el alumnado portaba de casa al colegio para su consumo durante el recreo. Estaba compuesto por 4 ítems. El instrumento fue supervisado por una experta en el establecimiento de dietas saludables en etapa infantil y adolescente, graduada en Nutrición y Dietética y doctora en Farmacia.

El registro se llevó a cabo de lunes a viernes, durante los últimos cinco minutos de clase que tenían los sujetos antes de salir al recreo. Este procedimiento se llevó a cabo durante 38 semanas en las que se registró la información de 178 días.

2.3.3. Análisis de datos

Se analizaron los datos de manera descriptiva, mediante medias y desviaciones típicas para el nivel de actividad física y recuentos y porcentajes para el tipo de almuerzo. Debido a que la distribución de los datos no fue normal, se utilizó la prueba de Kruskal Wallis (χ^2) para explorar las posibles diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de almuerzo. Las posibles relaciones entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo se analizaron mediante la prueba Chi-cuadrado (χ^2). La cuantificación del grado de asociación entre las variables se calculó utilizando la medida V de Cramer. La interpretación con precisión del significado de las asociaciones detectadas se analizó a través de los Residuos Tipificados Corregidos (RTC). Por último, las posibles diferencias por género se exploraron mediante la prueba U de Mann Whitney. La significación

estadística se estableció para $p < .05$. El análisis de datos se realizó con el programa SPSS v.22.

3. RESULTADOS.

Los resultados demostraron que el nivel de actividad física del alumnado fue moderado ($M = 3.20$, $SD = 0.48$, $Min = 1.74$, $Max = 4.65$), sin que existiesen diferencias estadísticamente significativas por género ($U = 720.16$, $p = .852$). Tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas a lo largo de las diferentes tomas de datos ($\chi^2 = 52.95$, $p = .995$, $V = .26$, $RTC = -4.4, 4.4$).

En cuanto al almuerzo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 1162.66$, $p = .000$, Tabla 1). El almuerzo completo fue el más frecuente ($n = 1268$, 52.7%), seguido del desaconsejado ($n = 481$, 20%), únicamente el bocadillo ($n = 351$, 14.6%) y únicamente la fruta ($n = 211$, 8.8%). Los resultados variaron en función del momento de la toma de datos ($\chi^2 = 409.53$, $p = .000$, $V = .24$, $RTC = -3.3, 3.3$), aunque las diferencias no tuvieron efecto práctico, debido a los bajos valores de RTC. Según el género, se observaron diferencias estadísticamente significativas ($U = 104.26$, $p = .000$). Los niños llevaron el almuerzo completo en un 15.40% más de las ocasiones que las niñas (Tabla 1). Sin embargo, las niñas portaron solo el bocadillo o la fruta o un almuerzo desaconsejado en más ocasiones que los niños (23%, 15.60% y 33%, respectivamente, Tabla 1). Las diferencias fueron relevantes a nivel práctico en cuanto al almuerzo completo y desaconsejado (Tabla 1).

En cuanto a la relación entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo, esta fue estadísticamente significativa e inversa ($\chi^2 = 1032.98$, $p = .000$, $V = .04$, $RTC = -3.5, 3.5$). Es decir, niveles altos de actividad física se asociaron con un tipo de almuerzo menos saludable y al contrario, aunque el efecto de la relación no fue práctico, debido a los bajos valores de RTC.

Tabla 2.

Recuentos, porcentajes y RTC de la diferencia entre géneros en cuanto al tipo de almuerzo.

Tipo de almuerzo	Niños			Niñas		
	<i>n</i>	%	RTC	<i>n</i>	%	RTC
Completo	732	57.70	10	536	42.30	-10
Bocadillo	135	38.50	-4	216	61.50	4
Fruta	89	42.20	-1.9	122	57.80	1.9
Desaconsejado	161	33.50	-7.3	320	66.50	7.3

4. DISCUSIÓN.

El propósito de esta investigación fue explorar el nivel de actividad física general, el tipo de almuerzo que llevaban para tomar en el recreo, la relación entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo y las posibles diferencias en cuanto al género del alumnado de sexto de Educación Primaria a lo largo de un curso escolar. Los resultados indicaron lo siguiente. Primero, el nivel de actividad física moderado fue el más frecuente, sin que existiesen diferencias por género. Segundo, el almuerzo completo (bocadillo y pieza de fruta) fue el más consumido solo por la mitad del alumnado, encontrándose valores inferiores en las niñas. Tercero, no se

observó relación entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo. En general, los resultados parecen indicar que tanto la práctica de actividad física como la alimentación durante el recreo no cumplieron con lo que aconsejan los organismos internacionales (Sofi et al., 2008; WHO, 2020). De modo, que es necesario incidir sobre ambas variables con el fin de potenciar estilos de vida saludables (Arriscado et al., 2014; Saunders et al., 2016; Rosa et al., 2019).

En relación con el nivel de actividad física, los resultados de este estudio siguieron la línea de lo reportado por la literatura (Guevara et al., 2019; Guthold et al., 2020; McKenzie et al., 2010; Moreno et al., 2016; Villagrán et al., 2010; Voss et al., 2013). A pesar de que la práctica de actividad física es uno de los principales comportamientos saludables a seguir entre la población, dados sus múltiples beneficios, la mayoría de los niños/as y también los analizados en el presente trabajo, no alcanzaron los niveles recomendados. Este hallazgo guarda relación con el hecho de que menos del 20% de los jóvenes practica actividad física diaria (Marques et al., 2020). Sin embargo, aunque en las últimas décadas, las chicas han tenido un mayor riesgo de inactividad física y comportamientos sedentarios (Chistofaro et al., 2016), en este estudio no se observaron diferencias en cuanto al género. Este resultado pudo deberse a la edad de los participantes del presente estudio, ya que las diferencias por género aparecen conforme aumenta la edad (Cooper et al., 2015).

Con respecto al tipo de almuerzo más consumido durante el recreo escolar, los resultados de este estudio concordaron con los de la mayoría de investigaciones previas, que también reportaron que el bocadillo fue el alimento más habitual (Brennan et al., 2010; González-González et al., 2016; Martínez-Rodríguez et al., 2017; Muñoz et al., 2015). Esto pudo deberse a que la edad de los participantes fue inferior a la de los participantes de otros estudios en los que el alumnado portaba alimentos menos saludables. Según la literatura, la menor edad correlaciona con una alimentación más saludable, dado que los niños/as se ven altamente influidos por los padres (De Cosmi et al., 2017; Pyper et al., 2016; Shloim et al., 2015). Asimismo, hay evidencia que confirma que con el incremento de la edad se produce un alejamiento del estilo de dieta mediterráneo (García et al., 2015; San Mauro et al., 2015). No obstante, como en el presente trabajo, que el bocadillo fuera el alimento más habitual, no significó que el porcentaje de alumnado que lo llevaba fuese elevado. Esta inadecuada elección de los alimentos consumidos durante el almuerzo por los niños/as pudo producirse como consecuencia de las nuevas dinámicas familiares y la enorme exposición que tienen a los comerciales alimentarios (Macias et al., 2012). Es por ello, que el consumo de *snacks* se ha convertido en una ingesta rutinaria entre niños/as y adolescentes (Bo et al., 2014).

En este sentido, los hallazgos con respecto al tipo de almuerzo no guardaron relación con los obtenidos por Vilchis-Gil et al. (2021). Este hecho pudo deberse a tres razones. En primer lugar, a que el periodo temporal en el que se recogieron los datos fue puntual, mientras que la presente propuesta tuvo un carácter longitudinal, a lo largo de un curso académico. En segundo lugar, los instrumentos para tomar los datos fueron dispares. Por ejemplo, Vilchis-Gil et al. (2021) utilizaron cuestionarios que recogían información sobre una gran variedad de alimentos y no solo los que se establecieron en el presente trabajo. En tercer lugar, se debe tener en cuenta que los hábitos alimentarios son forjados por las creencias, costumbres, valores y cultura de una sociedad (Díaz-Méndez, 2016). En tal sentido, en el caso del estudio

de Vilchis-Gil et al. (2021) realizado en México, sus hábitos alimentarios podrían haber sido diferentes a los de la sociedad española.

En relación con el tipo de almuerzo según el género, los resultados del presente trabajo no siguieron la línea de lo encontrado en la literatura (Durá, 2013; Martínez-Rodríguez et al., 2017; Muñoz et al., 2015). Estas diferencias pudieron deberse al hecho de que la conducta alimentaria se encuentra influenciada, no solo por factores ambientales (familia y sociedad), sino también por factores intrínsecos (genética, edad y género, De Cosmi et al., 2017). Del mismo modo, a partir de los 10 años, los niños/as adquieren una mayor autonomía y manifiestan mayor libertad de elección de los alimentos que ingieren (Thompson & Bentley, 2013).

En cuanto a la relación entre el nivel de actividad física y el tipo de almuerzo, este estudio es el primero en el que se ha explorado la correlación entre ambas variables. En investigaciones anteriores se analizó la relación entre el nivel de actividad física y la dieta mediterránea, obteniendo resultados diferentes a los de la línea del presente trabajo (Arriscado et al., 2014; Grao-Cruces et al., 2013; Puertas-Molero et al., 2020; Rosa et al., 2017, 2019; Tapia-Serrano et al., 2020). Las diferencias con los trabajos consultados podrían deberse a dos razones. En primer lugar, en la presente investigación solo se analizó la relación entre la actividad física y el tipo de almuerzo y no con el conjunto de la dieta. En segundo lugar, las diferencias pudieron ser debidas al carácter puntual de las referencias mencionadas, en comparación con el enfoque longitudinal del presente estudio.

En síntesis, como se pudo observar en el presente trabajo, parece necesario promover, no solo la práctica de actividad física, sino también hábitos alimentarios adecuados, para conseguir la adopción de estilos de vida saludables. De este modo se cumpliría con las recomendaciones propuestas por los distintos organismos internacionales (Sofi et al., 2008; WHO, 2020). Por tanto, sería necesario conseguir una mayor participación de los niños/as en actividades físicas y favorecer comportamientos alimentarios saludables en el recreo escolar. Las estrategias y metodologías para favorecerlo pueden ser múltiples, pero deben abarcar tanto el contexto escolar como el familiar, teniendo en cuenta los múltiples condicionantes que pueden influir. En este sentido, según el currículo de Educación Primaria (Real Decreto número 126/2014, de 28 de febrero de 2014), el área de Educación Física se postula como una asignatura esencial en el desarrollo de hábitos saludables. De hecho, la evidencia sugiere que el centro escolar es un entorno ideal en el que promover estilos de vida saludables entre los niños/as (Sevil et al., 2019), destacando la clase de Educación Física y el recreo como espacios favorables para contribuir a que los estudiantes cumplan las recomendaciones diarias de actividad física y alimentación (Martínez et al., 2015; Mayorga et al., 2017).

5. CONCLUSIONES.

En conclusión, el alumnado mostró un nivel de actividad física moderado y un consumo de alimentos durante el recreo que fue mejorable. No obstante, los resultados obtenidos deben ser interpretados con precaución al estar referidos únicamente al grupo de discentes analizados en el presente trabajo a lo largo de un curso académico. En este sentido, parece recomendable cuidar tanto la práctica de actividad física, como el consumo de alimentos durante el recreo escolar para

que el alumnado adopte estilos de vida saludables. Desde el contexto educativo, en el que el alumnado pasa gran parte de su tiempo diario, se podrían implantar medidas al respecto, en relación con el área de Educación Física, el recreo y a nivel transdisciplinar. Por ejemplo, se invita al profesorado a dar el salto al empleo de metodologías activas en Educación Física para involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando mayor implicación y motivación. Los modelos pedagógicos centrados en el juego, como *Teaching Games for Understanding* (Morales-Belando et al., en prensa) o *Sport Education* (García & Kirk, en prensa) parecen ser herramientas que permiten buenos resultados. En relación a los hábitos alimentarios durante el recreo, el profesorado podría focalizar la atención en el tipo de almuerzo que consume el alumnado, como forma de actuación operativa y directa sobre un hábito saludable, relativamente controlable desde el propio centro escolar. Además, se podrían llevar a cabo programas escolares multicomponentes de actividad física y educación nutricional, cuyo foco de atención se centrara tanto en el contexto escolar como familiar, para intentar lograr un mayor impacto. El desarrollo de hábitos de actividad física desde el seno familiar es fundamental para que los niños/as adopten estilos de vida activos. Implicar a los niños/as en las actividades relacionadas con la selección, compra, cocinado y conserva de alimentos, podría ayudar a estimular actitudes positivas hacia una dieta saludable.

A partir de los resultados del presente trabajo, en futuros estudios se debería hacer un análisis en mayor profundidad para conocer qué otros factores y condicionantes influyen sobre la práctica de actividad física y la elección alimentaria de niños/as. Del mismo modo, sería recomendable explorar la relación entre actividad física y la alimentación diaria del alumnado, así como analizar si los alimentos consumidos durante el almuerzo en días no lectivos concuerdan con los ingeridos en horario lectivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arkan, E. E., & Ekpenyong, C. E. (2013). Urbanization drift and obesity epidemic in Sub-Saharan Africa: A review of the situation in Nigeria. *European Journal of Sustainable Development*, 2(2), 141-164. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2013.v2n2p14>
- Arriscado, D., Muros, J. J., Zabala, M., & Dalmau, J. M. (2014). Factor associated with low adherence to a mediterranean diet in healthy children in northern Spain. *Appetite*, 80, 28-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2014.04.027>
- AEP, & SEGHN. (2010). *Protocolos diagnóstico-terapéuticos de gastroenterología, hepatología y nutrición pediátrica* (2da ed.). Ergón S.A.
- Brennan, L., Miles, C. L., Mitchell, S. & Matthews, J. (2010). Changes in the content of children's school lunches across the school week. *Health Promotion Journal of Australia*, 21(3), 196-201. <https://doi.org/10.1071/he10196>
- Bo, S., De Carli, L., Venco, E., Fanzola, I., Maiandi, M., De Michieli, F., Durazzo, M., Beccuti, G., Cavallo-Perin, P., Ghigo, E., & Ganzit, G. P. (2014). Impact of snacking pattern on overweight and obesity risk in a cohort of 11-13-y adolescents. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 59(4), 465-471. <https://doi.org/10.1097/MPG.0000000000000453>

- Calleja, A., Muñoz, C., Ballesteros, M. D., Vidal, A., López, J. J., Cano, I., García, M. T., & García, M. C. (2011). Modificación de los hábitos alimentarios del almuerzo en una población escolar. *Nutrición Hospitalaria*, 26(3), 560-565. <https://doi.org/10.3305/nh.2011.26.3.4692>
- Christofaro, D. G. D., De Andrade, S. M., Mesas, A. E., Fernandes, R. A., & Farias, J. C. (2016). Higher screen time is associated with overweight, poor dietary habits and physical inactivity in Brazilian adolescents, mainly among girls. *European Journal of Sport Science*, 16(4), 498-506. <https://doi.org/10.1080/17461391.2015.1068868>
- Conger, S., Toth, L. P., Cretsinger, C., Raustorp, A., Mitás, J., Inoue, S., & Bassett, D. R. (2022). Time trends in physical activity using wearable devices: A systematic review and meta-analysis of studies from 1995 to 2017. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 54(2), 288-298. <https://doi.org/10.1249/MSS0000000000002794>
- Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, A. W., van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., Anderssen, S., Cardon, G., Davey, R., Froberg, K., Hallal, P., Janz, K. F., Kordas, K., Kreimler, S., Pate, R. R., Puder, J. J., Reilly, J. J., Salmon, J., ...Ekelund, U. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: The international children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(113). <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0274-5>
- Crocker, P., Bailey, D., Faulkner, R., Kowalski, K., & Mcgrath, R. (1997). Measuring general levels of physical activity: Preliminary evidence for the physical activity questionnaire for older children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 29(10), 1344-1349. <https://doi.org/10.1097/00005768-199710000-00011>
- De Cosmi, V., Scaglioni, S., & Agostoni, C. (2017). Early taste experiences and later food choices. *Nutrients*, 9(2), 107. <https://doi.org/10.3390/nu9020107>
- Díaz-Méndez, C. (2016). Estabilidad y cambio en los hábitos alimentarios de los españoles. *Acta Pediátrica Española*, 74(1), 29-34.
- Durá, T. (2013). Análisis nutricional del desayuno y almuerzo en una población universitaria. *Nutrición Hospitalaria*, 28(3), 1291-1299. <https://doi.org/10.3305/nh.2013.28.4.6597>
- Fauquet, J., Sofi, F., López-Guimerà, G., Leiva, D., Shalà, A., Puntí, J., Sánchez-Carracedo, D., & Casini, A. (2016). Mediterranean diet adherence among Catalan adolescents: Socio-economic and lifestyle factors. *Nutrición Hospitalaria*, 33(6), 1283-1290. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.772>
- García, L. M., & Kirk, D. (en prensa). Coaches' perceptions of sport education: A response to precarity through a pedagogy of affect. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891211>
- García, S., Herrera, N., Rodríguez, C., Nissenshon, Román-Viñas, B., & Serra-Majem, L. (2015). KIDMED test; prevalence of low adherence to the mediterranean diet in children and young; a systematic review. *Nutrición Hospitalaria*, 32(6), 2390-2399. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.32.6.9828>
- Garrido-Miguel, M., Cavero-Redondo, I., Álvarez-Bueno, C., Rodríguez-Artalejo, F., Moreno, L. A., Ruiz, J. R., Ahrens, W., & Martínez-Vizcaíno, V. (2019). Prevalence and

- trends of overweight and obesity in European children from 1999 to 2016. *JAMA Pediatrics*, 173(10), e192430. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.2430>
- González-González, A., Falero-Gallego, M. P., Redondo-González, O., & Muñoz-Serrano, A. (2016). Patrón dietético de la población escolar del Área La Mancha-Centro (Ciudad Real). *Anales de Pediatría*, 84(3), 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2015.06.001>
- Grao-Cruces, A., Nuviala, A., Fernández-Martínez, A., Porcel-Gálvez, A. M., Moral-García, J. E., & Martínez-López, E. J. (2013). Adherencia a la dieta mediterránea en adolescentes rurales y urbanos del sur de España, satisfacción con la vida, antropometría y actividades físicas y sedentarias. *Nutrición Hospitalaria*, 28(3), 1129-1135. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2013.28.4.6486>
- Guevara, R. M., Urchaga, J. D., & Sánchez-Moro, E. (2019). Horas de pantalla y actividad física de los estudiantes de Educación Secundaria. *European Journal of Health Research*, 5(2), 133-143. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i2.184>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hawkes, C. (2006). Uneven dietary development: Linking the policies and processes of globalization with the nutrition transition, obesity and diet-related chronic diseases. *Globalization and Health*, 2(1), 4. <https://doi.org/10.1186/1744-8603-2-4>
- Imamura, F., Micha, R., Khatibzadeh, S., Fahimi, S., Shi, P., Powles, J., & Mozaffarian, D. (2015). Dietary quality among men and women in 187 countries in 1990 and 2010: A systematic assessment. *The Lancet Global Health*, 3(3), e132-e142. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(14\)70381-X](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(14)70381-X)
- Kallio, P., Pahkala, K., Heinonen, O. J., Tammelin, T.H., Pälve, K., Hirvensalo, M., Juonala, M., Loo, B. M., Magnussen, C. G., Rovio, S., Helajärvi, H., Laitinen, T. P., Jokinen, E., Tossavainen, P., Hutri-Kähönen, N., Viikari, J., & Raitakari, O. T. (2021). Physical inactivity from youth to adulthood and adult cardiometabolic risk profile. *Preventive Medicine*, 145(5), 106433. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106433>
- Keats, S., & Wiggins, S. (2014). Future diets: Implications for agriculture and food prices. *Overseas Development Institute*.
- Kowalski, K., Crocker, P., & Faulkner, R. (1997). Validation of the physical activity questionnaire for older children. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 174-186. <https://doi.org/10.1123/pes.9.2.174>
- Lim, S. S., Vos, T., Flaxman, A. D., Danaei, G., Shibuya, K., Adair-Rohani, H., Amann, M., Anderson, H. R., Andrews, K. G., Aryee, M., Atkinson, C., Bacchus, J., Bahalim, A. N., Balakrishnan, K., Balmes, J., Barker-Collo, S., Baxter, A., Bell, M. L., Blore, J. D., ...Memish, Z. A. (2012). A comparative risk assessment of burden of disease and injury attributable to 67 risk factors and risk factor clusters in 21 regions, 1990-2010: A systematic analysis for the global burden of disease study 2010. *Lancet*, 380(9859), 2224-2260. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61766-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61766-8)

- Macías, A. I., Gordillo, L. G., & Camacho, E. J. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Revista Chilena de Nutrición*, 39(3), 40-43. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182012000300006>
- Marques, A., Henriques-Neto, D., Peralta, M., Martins, J., Demetriou, Y., Schönbacha, D. M. I., & Gaspar, M. (2020). Prevalence of physical activity among adolescents from 105 low, middle, and high-income countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3145. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093145>
- Martínez, J., Aznar, S., & Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 419-432. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.002>
- Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villagra, A., Calle, M. E., Marcos, A., & Veiga, O. L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 83(3), 427-439. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272009000300008>
- Martínez-Rodríguez, A., Aix-Sánchez, J., Martínez-Sanz, J. M., & Leyva-Vela, B. (2017). Evaluación de la condición física, práctica deportiva y estado nutricional de niños y niñas de 6 a 12 años: Estudio piloto. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 21(1), 3-10. <https://doi.org/10.14306/renhyd.21.1.238>
- Mayorga, D., Parra, M., & Viciano, J. (2017). Comparison of moderate-to-vigorous physical activity levels between physical education, school recess and after-school time in secondary school students: An accelerometer-based study. *Kinesiology*, 49(2), 242-251. <https://doi.org/10.26582/k.49.2.1>
- McCrary, M. A., JareĹ, C. L., Kim, J. H., & Reitzes, D. C. (2017). Dietary Patterns among Vietnamese and Hispanic Inmigrant Elementary School Children Participating in an After School Program. *Nutrients*, 9(5), 460. <https://doi.org/10.3390/nu9050460>
- McKenzie, T. L., Crespo, N. C., Baquero, B., & Elder, J. P. (2010). Leisure-time physical activity in elementary schools: Analysis of contextual conditions. *Journal of School Health*, 80(10), 470-477. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00530.x>
- Morales-Belando, M. T., Kirk, D., & Arias-Estero, J. L. (en prensa). A systematic review of teaching games for understanding intervention studies from a practice-referenced perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1897066>
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., ... Morgan, A. (2016). *Los adolescentes españoles: Estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo. Resultados del estudio HBSC-2014 en España*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Muñoz, A., Fernández, N., & Navarro, R. (2015). Estudio descriptivo sobre los hábitos saludables en alumnado de Primaria desde la educación física escolar. *Sportis*, 1(1), 87-104. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.1.1402>

- Ng, M. Fleming, T., Robinson, M., Thomson, B., Graetz, N., Margono, C., Mullany, E. C., Biryukov, S., Abbafati, C., Federe, S., Abraham, J. P., Abu-Rmeileh, N. M. E., Achoki, T., AlBuhairan, F. S., Alemu, Z. A., Alfonso, R., Ali, M. K., Ali, R., Guzman, N. A., ...Gakidou, E. (2014). Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: A systematic analysis for the global burden of disease study 2013. *The Lancet*, 384(9945), 766-81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)60460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)60460-8)
- Parra, D. C., Iannotti, L., Gomez, L. F., Pachón, H., Haire-Joshu, D., Sarmiento, O. L., Kuhlmann, A. S., & Brownson, R. C. (2015). The nutrition transition in Colombia over a decade: A novel household classification system of anthropometric measures. *Archives of Public Health*, 73(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13690-014-0057-5>
- Pedersen, M. R. L., Hansen, A. F., Elmoose-Osterlund, K. (2021). Motives and barriers related to physical activity and sport across social backgrounds: Implications for health promotion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5810. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115810>
- Pinel, C., Chacón, R., Castro, M., Espejo, T., Zurita, F., & Pérez, A. (2017). Diferencias de género en relación con el índice de masa corporal, calidad de la dieta y actividades sedentarias en niños de 10 a 12 años. *Retos*, 31, 176-180. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49393>
- Popkin, B. M. (2015). Nutrition Transition and the Global Diabetes Epidemic. *Current Diabetes Reports*, 15(9), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11892-015-0631-4>
- Puertas-Molero, P., San Román-Mata, S., González-Valero, G., & Ubago-Jiménez, J. L. (2020). Hábitos y estilos de vida saludable en escolares de Educación Primaria. Importancia de la adherencia a la dieta mediterránea. *Journal of Sport and Health Research*, 12(3), 295-302. <http://hdl.handle.net/10481/64340>
- Pyper, E., Harrington, D., Manson, H. (2016). The impact of different types of parental support behaviours on child physical activity, healthy eating, and screen time: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 16(1), 568. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3245-0>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 1 a 58. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>
- Renninger, M., Hansen, B. H., Steene-Johannessen, J., Kriemler, S., Froberg, K., Northstone, K., Sardinha, L., Anderssen, S. A., Andersen, L. B., Ekelund, U., & International Children's Accelerometry Database (ICAD) Collaborators. (2020). Associations between accelerometry measured physical activity and sedentary time and the metabolic syndrome: A meta-analysis of more than 6000 children and adolescents. *Pediatric Obesity*, 15(1), e12578.
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B., & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 19(9), 1383-1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>

- Rosa, A., Carrillo, P. J., García, E., Perez, J. J., Tarraga, L., & Tarraga, P. J. (2019). Dieta mediterránea, estado de peso y actividad física en escolares de la Región de Murcia. *Clínica e Investigación en Arteriosclerosis*, 31(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.arteri.2018.09.002>
- Rosa, A., García-Cantó, E., Rodríguez, P. L., Pérez, J. J., Tárraga, M. L., & Tárraga, P. J. (2017). Actividad física, condición física y calidad de la dieta en escolares de 8 a 12 años. *Nutrición Hospitalaria*, 34(6), 1292-1298. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.813>
- Rosi, A., Giopp, F., Milioli, G., Melegari, G., Goldoni, M., Parrino, L., & Scazzina, F. (2020). Weight status, adherence to the mediterranean diet, physical activity level, and sleep behavior of Italian junior high school adolescents. *Nutrients*, 12(2), 478. <https://doi.org/10.3390/nu12020478>
- San Mauro, I., Megías, A., García de Angulo, B., Bodega, P., Rodríguez, P., Grande, G., Micó, V., Romero, E., García, N., Fajardo, D., & Garicano, E. (2015). Influencia de hábitos saludables en el estado ponderal de niños y adolescentes en edad escolar. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1996-2005. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.5.8616>
- Saunders, T. J., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Olds, T., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M., Tremblay, M. S., & Carson, V. (2016). Combinations of physical activity, sedentary behaviour, and sleep: Relationships with health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), s283-293. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0626>
- Sevil, J., García-González, L., Abós, A., Generelo, E., & Aibar, A. (2019). Can high schools be an effective setting to promote healthy lifestyles? Effects of a multiple behaviour change intervention in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), 478-486. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.027>
- Shloim, N., Edelson, L. R., Martin, N., & Hetherington, M. M. (2015). Parenting styles, feeding styles, feeding practices, and weight status in 4-12 year-old children: A systematic review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 6, 1849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01849>
- Sofi, F., Cesari, F., Abbate, R., Gensini, G., & Casini, A. (2008). Adherence to mediterranean diet and health status: Meta-analysis. *British Medical Journal*, 337(7671), a1344. <https://doi.org/10.1136/bmj.a1344>
- Tapia-Serrano, M. A., Vaquero-Solís, M., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Miguel, P. A. (2020). Adherencia a la dieta mediterránea e importancia de la actividad física y el tiempo de pantalla en los adolescentes extremeños de enseñanza secundaria. *Nutrición Hospitalaria*, 38(2), 236-244. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.03372>
- Thompson, A. L., & Bentley, M. E. (2013). The critical period of infant feeding for the development of early disparities in obesity. *Social Science and Medicine*, 97, 288-296. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.12.007>
- Vandevijvere, S., Monteiro, C., Krebs-Smith, S. M., Lee, A., Swinburn, B., Kelly, B., Neal, B., Snowdon, W., & Sacks, G. (2013). Monitoring and benchmarking population diet quality globally: A step-wise approach. *Obesity Reviews*, 14(1), 135-149. <https://doi.org/10.1111/obr.12082>

- Vilchis-Gil, J., Klunder-Klunder, M., Duque, X., Martínez-Andrade, G., Martínez-Almaráz, A., Beristain-Lujano, B., & Flores-Huerta, S. (2021). Impact of nutrition-related community intervention on the quantity and quality of children's school almuerzo. *Life*, 11(3), 253. <https://doi.org/10.3390/life11030253>
- Villagrán, S., Rodríguez-Martín, A., Novalbos, J. P., Martínez, J. M., & Lechuga, J. L. (2010). Hábitos y estilo de vida modificables en niños con sobrepeso y obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 25(5), 823-831. <https://doi.org/10.3305/nh.2010.25.5.4683>
- Voss, C., Ogunleye, A. A., & Sandercock, G. R. H. (2013). Physical activity questionnaire for children and adolescents: English norms and cut-off points. *Pediatrics International*, 55(4), 498-507. <https://doi.org/10.1111/ped.12092>
- Woessner, M. N., Tacey, A., Levinger-Limor, A., Parker, A. G., Levinger, P., & Levinger, I. (2021). The evolution of technology and physical inactivity: The good, the bad, and the way forward. *Frontiers in Public Health*, 9, 655491. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.655491>
- WHO. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.

Agradecimientos:

Durante la preparación del manuscrito, el primer autor fue financiado a través de una ayuda para la formación de profesorado universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (FPU18/04868)

Fecha de recepción: 25/2/2022

Fecha de aceptación: 19/3/2022

