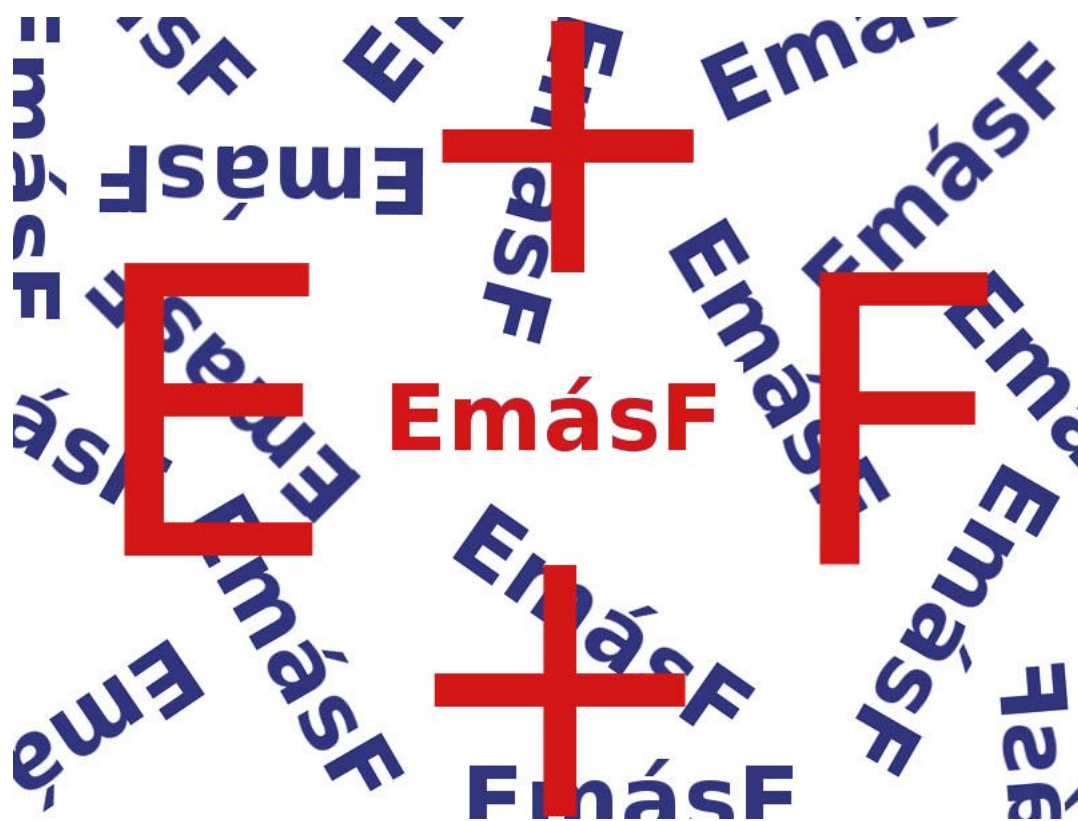


EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

Nº 20



ENERO-FEBRERO DE 2013

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL "Importancia de la práctica de actividad física" (JUAN A. PÁRRAGA MONTILLA) pp 4-7.

ELISEO GARCÍA CANTÓ, PEDRO LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA Y JUAN JOSÉ PÉREZ SOTO. "Autopercepción de competencia motriz, práctica físico-deportiva federada y su relación con los niveles de actividad física habitual en escolares" pp 8 a 27.

DANIEL MEDINA REBOLLO, EDUARDO JOSÉ FERNÁNDEZ OZCORTA Y PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL. "Visión de los maestros/as especialistas sobre la enseñanza de la educación física" pp 28 a 46.

LAURA LÓPEZ SÁNCHEZ Y GUILLERMO FELIPE LÓPEZ SÁNCHEZ. "Enseñanza del tenis para personas con Síndrome Down. Una experiencia práctica" pp 47 a 55.

JUAN JOSÉ PÉREZ SOTO, JORGE BOTÍAS CEGARRA, GABRIEL MESEGUER CUARTERO, CARMEN LÓPEZ LÓPEZ y ELISEO GARCÍA CANTÓ. "Desarrollo de las capacidades coordinativas a través del juego: parkou" pp 56 a 66.

JOSÉ FERNÁNDEZ MOYANO, GERMÁN RUIZ TENDERO, ALMUDENA MARTÍNEZ BALLESTEROS, SHAI RIVAS GALÁN, RUBÉN CASADO MANZANO. "La influencia parental en la motivación y participación de los alumnos en actividades físico-deportivas en edad escolar" pp 67 a 78.

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

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

Emásf

Revista Digital de Educación Física

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



DULCINEA





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

“IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA”

Está ampliamente demostrada la importancia que tiene la práctica de actividad física en cualquier edad, así lo corrobora la cuantiosa evidencia científica que la ha analizado. De hecho, numerosos organismos han publicado recomendaciones para un adecuado mantenimiento de la salud. Entre las más representativas están las aportadas por la OMS (2010) que, basadas en importantes estudios de calado internacional, avalan el impacto del ejercicio físico como elemento de prevención y tratamiento de enfermedades o como promoción de la salud, siendo un importante componente de repercusión en la mejora de la calidad de vida de las personas.

El análisis se hace diferenciando tres grandes grupos de edades (5 a 17 años, 18 a 64 años y 65 en adelante), con matices sobre algunos aspectos a considerar en cada uno de ellos. Pero en todos hay un denominador común, la importancia que adquiere la práctica como hábito, realizada con continuidad y con periodicidad diaria o semanal. Estableciéndose un mínimo de 60 minutos diarios para los más jóvenes y de 150 minutos semanales para el resto de la población, pero resaltando que a mayor cantidad de práctica más impacto se obtendrá. Además, se diferencia entre actividades moderadas (3-5 MET) y vigorosas (5-8 MET), estableciendo pautas de recomendación de intensidad. Sin duda, aunque genérico, es un importante punto de partida para concienciar y orientar a la población de la necesidad de adoptar una vida activa y practicar como elemento de sustento de una óptima salud, a cualquier edad y nivel de capacidad. Sirviendo también de guía y referencia a profesionales.

No obstante, es necesario resaltar que la práctica de actividad física debe acompañarse de otros importantes hábitos para que su eficacia sea mayor. La perspectiva de tratamiento integral de todos ellos determinará su influencia en la salud, bienestar y calidad de vida de las personas. La alimentación es el hábito más determinante de esta ecuación, pero lo es mucho más cuando hay una perfecta relación de equilibrio con el ejercicio físico, con el descanso y con la ausencia de tabaco y alcohol, entre otros. Debiéndose considerar que, de los factores que determinan la salud de la persona, son estos sobre los que podemos intervenir.

Es tal la relevancia de la relación entre la alimentación y la actividad física, como determinantes de la salud, que han sido numerosos los estudios y programas de intervención desarrollados en España. Principalmente se han dirigido a las etapas más sensibles de la vida y que están sujetas a grandes cambios. En la etapa infantil y adolescente, destacan grandes proyectos que han recabado información e intervenido sobre la relación de estos hábitos y la prevalencia de determinadas enfermedades, como consecuencia de una alimentación inadecuada y un déficit de actividad física. La mayoría realizados desde la interacción entre la alimentación y actividad física, siendo una estrategia de prevención e intervención contra el sobrepeso, la obesidad y el sedentarismo. Destacan, entre otros, el estudio ENKID, estudio AVENA, estudio HELENA, programa THAO, estrategias NAOS, programa PERSEO y el programa ALADINO. Por lo que me permito recomendarles una revisión de estos documentos, dada su relevancia, tratamiento metodológico e impacto social y educativo de los mismos.

La realidad, como demuestran los datos, es que la población infantil y adolescente española es sedentaria en un porcentaje muy alto y estamos entre los países europeos con mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños de 13-14 años (OMS, 2009). En 2006, según datos del Ministerio de Sanidad y Consumo, en la población de 2 a 17 años había un 18,7% de sobrepeso y un 8,9% de obesidad (27,6% con exceso de peso), siendo el 59,2% de niños y adolescentes españoles (0-15 años) sedentarios. Porcentaje que se dispara al 84% en mayores de 16 años.

En 2011 (estudio ALADINO), en niños de 6 a 6,9 años, se produce un incremento hasta el 45,2% de niños y niñas con exceso de peso, con sobrepeso un 26,7% en niños y un 25,7% en niñas, mientras que en obesidad ha sido del 20,9 % en niños y del 15,5 % en niñas. Aun considerando las diferencias metodológicas entre los dos estudios, no cabe duda de lo preocupantes que son estos datos ya que, a pesar de los esfuerzos en programas desarrollados por el estado y las comunidades autónomas, se ha producido un aumento significativo de los casos de sobrepeso y obesidad.

No podemos obviar que, a partir de los 3 años de edad, la obesidad infantil predice la obesidad en la edad adulta. Con la existencia de una alta relación entre la obesidad, el sedentarismo y la aparición de enfermedades en todas las edades. La repercusión directa que tiene en determinados problemas motrices y en la aparición de patologías que contravienen un adecuado proceso de crecimiento físico, psíquico y afectivo-social. Pero también y no es menos importante que puede repercutir de manera negativa en su salud emocional, reduciendo los niveles de autoestima, felicidad,... Siendo todos estos aspectos cruciales en el desarrollo armónico de la persona.

Después de este breve posicionamiento, es motivo de esta editorial reflexionar sobre algunos aspectos que consideramos de importancia y que deberían ser fruto del análisis profundo de estudios dirigidos a tal fin. No se pretende hacer un análisis pormenorizado de estas cuestiones, sino a partir de dos afirmaciones, basadas en las evidencias, proponer algunas cuestiones que consideramos de especial interés. Esperamos que también lo sean para los lectores.

Afirmación A:

La alimentación, la actividad física y la ausencia de tabaco y alcohol tienen una incidencia importante en la salud y calidad de vida de las personas a cualquier edad.

Afirmación B:

Los diferentes estudios muestran unos niveles de exceso de peso alarmantes y una alta prevalencia de sedentarismo en población de edad escolar y adolescente de España.

Aun conscientes, las administraciones con competencias en educación del estado y autonómicas, de las afirmaciones anteriores, resulta llamativo que la legislación educativa no haya buscado aportar soluciones a esta problemática. No ha habido respuesta al respecto en el currículo en las diferentes etapas educativas, siendo poca la presencia de objetivos y contenidos que están directamente relacionados con hábitos de alimentación y actividad física.

A ello sumamos que el número de horas semanales destinadas a clase de Educación Física parece insuficiente, si atendemos a las recomendaciones mínimas de práctica y a la necesidad de educar en salud. Las clases lectivas, junto a las actividades extraescolares, no están dando respuesta educativa a los bajos niveles de hábitos de práctica física y a los problemas de alimentación de los escolares españoles. Hecho que se agrava cuando, en no pocas ocasiones, se sustituye el tiempo dedicado en clase a la práctica por contenido teórico, reduciéndose aún más si cabe el tiempo real y efectivo de práctica. No queremos con esto justificar la exclusión de contenido teórico, al contrario, apuntamos la necesidad de gestionar el mismo sin limitar el tiempo en el que los alumnos están en movimiento. Debemos cuestionarnos si se puede desarrollar el contenido teórico desde la misma práctica.

Realzar la importancia de las actividades extraescolares no es necesario, sin embargo lo es denunciar su déficit y la falta de apoyo institucional. Basta el ejemplo de la limitada eficacia que han tenido los diferentes programas que se han realizado al respecto. Excepción hecha de determinados casos de profesionales que, contra viento y marea, asumen proyectos e iniciativas capaces de movilizar a los agentes que participan en la acción educativa y de generar una necesaria revolución en los centros. ¡Olé por ellos! Sin duda un ejemplo de lo que debería promocionar con más énfasis la administración educativa.

Otra cuestión, que está por resolver, es saber qué perfil va a demandar la administración a los futuros profesionales de la enseñanza en las oposiciones que convoque. ¿Qué habilidades profesionales se esperan de los maestros? Por el contrario, si sabemos la orientación que se ha dado en el nuevo modelo

universitario a la titulación correspondiente a la formación de los futuros maestros, pudiendo cada uno hacer su valoración de las diferencias con el modelo anterior y su aportación al tema que nos ocupa en este documento.

Resulta evidente que, con la nueva estructura de los grados y la desaparición de las especialidades, en nuestro caso la de maestro Especialidad de Educación Física por los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se hace una apuesta decidida por una formación eminentemente generalista, dejando la posibilidad de una limitada especialización si se eligen algunas asignaturas optativas que configuran una mención. Aspecto que genera lógica incertidumbre, al no estar claro si esta carga es suficiente para que el docente tenga la formación adecuada que le permita para poder asumir contenidos más específicos definidos en el currículo, que necesitan de una mayor especialización profesional. Así como los valores que puede aportar en determinados temas, como los que tratamos, un especialista en la materia.

Demos tiempo al nuevo modelo, pero seamos críticos, estemos atentos y actuemos para mejorarlo y conseguir que contribuya a elevar la calidad del sistema educativo. Si bien, con decisiones como la de eliminar del prácticum la tutorización que hacían los profesores de la Universidad (véase el caso de la Universidad de Jaén), dejando como cometido exclusivamente tareas de gestión de prácticas externas, no parecen las mejores noticias para esperar resultados en la línea deseada.

Juan A. Párraga Montilla
Profesor de la Universidad de Jaén
jparraga@ujaen.es



Revista Digital de Educación Física

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

AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIA MOTRIZ, PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA FEDERADA Y SU RELACIÓN CON LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL EN ESCOLARES

Eliseo García Cantó

Maestro de E.F. y profesor asociado de la Universidad de Murcia. España.
Email: eligar61@hotmail.com

Pedro Luis Rodríguez García

Maestro de E.F. y profesor asociado de la Universidad de Murcia. España.
Email: eligar61@hotmail.com

Juan José Pérez Soto

Doctorando en E.F. por la Universidad de Murcia. España.
Email: jupeso@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer la relación que posee la autopercepción de competencia motriz con la práctica físico-deportiva federada en escolares de la Región de Murcia. Para ello fue utilizado el Inventario de Actividad Física Habitual en Escolares (IAFHE) que se aplicó a una muestra definitiva de 1120 escolares de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. La autopercepción de competencia motriz y el asociacionismo deportivo han demostrado ser dos variables que se relacionan positivamente con los niveles globales de actividad física habitual. No obstante, esta asociación se aprecia con mayor intensidad en la subescala que define la actividad durante el tiempo de ocio. Además, en nuestro estudio podemos observar una relación directa entre la condición de estar federado y la autopercepción de competencia motriz. Esta circunstancia es debida, probablemente, a que los sujetos que poseen mayores niveles de coordinación motriz y se sienten competentes en la práctica deportiva se incorporan con mayor decisión a reproducir sus modelos de práctica físico-deportiva de forma repetida. Como conclusión más relevante del estudio, se apunta la necesidad de orientar la promoción de la práctica físico-deportiva hacia modelos de desarrollo de la competencia motriz, que posibilite la participación autónoma de los sujetos en actividades deportivas fuera del entorno escolar.

PALABRAS CLAVE: Autopercepción, Competencia motriz, Práctica físico-deportiva, Asociacionismo deportivo, Escolares.

1. INTRODUCCIÓN.

Los beneficios que una práctica regular de actividad físico-deportiva genera para la salud y calidad de vida son universalmente conocidos, sobre todo, en las etapas de crecimiento y desarrollo escolar, situando la misma dentro de los modelos o estilos de vida saludables.

Sin embargo, estos efectos positivos de la práctica de actividades físico-deportivas no se corresponden con la frecuencia de práctica por parte de la población escolar. Numerosas investigaciones señalan un descenso progresivo de la práctica físico-deportiva en el transcurso de la infancia a la adolescencia (Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003; Román, Serra, Ribas, Pérez-Rodrigo y Aranceta, 2006; Moreno, Cervelló y Moreno, 2007).

Este sedentarismo progresivo, junto a los numerosos estudios que demuestran una relación positiva entre un estilo de vida activo y conseguir un buen estado de salud y bienestar, van a constituir el punto de inicio en el interés por conocer y comprender qué variables influyen en el mantenimiento por parte de los individuos de estilos de vida activos (Gutiérrez, 2000; Ferrières, 2004).

En la etapa escolar, la realización de cualquier actividad físico-deportiva exige unos mínimos de coordinación motriz, de condición física y de habilidades y destrezas. Cuando se alcanza este nivel mínimo, el éxito y el disfrute de la tarea está prácticamente asegurado. Sin embargo, si el sujeto no ha llegado a alcanzar estas condiciones, no podrá disfrutar con la práctica motriz, pudiéndose generar una sensación de incompetencia y, por ende, abandono de dicha práctica (Sánchez Bañuelos, 1996; Ruiz Pérez, 2000). En este sentido, la competencia motriz ha sido una de las variables más investigadas como factor relacionado con los hábitos de práctica físico-deportiva de los escolares. Para Telford (1998), las experiencias negativas en el ámbito educativo suponen un riesgo de alejamiento de la práctica de actividades físico-deportivas en el futuro. De esta manera, una Educación Física centrada en modelos orientados al rendimiento, va a generar problemas en todos aquellos escolares que no poseen altos niveles de competencia motriz, provocando un alejamiento de la práctica de actividades físico-deportivas (García-Cantó, 2011).

La competencia motriz se va a convertir en un elemento fundamental a tener en cuenta a la hora de producir un cambio cualitativo en las conductas de los escolares hacia la práctica deportiva. En este sentido, Casimiro (1999), en un estudio realizado con alumnos de entre 12 y 16 años, determina que la propia percepción de competencia va a incidir en la elección, práctica y hábito de determinadas actividades físico-deportivas y va a influir para que continúe con la práctica de actividad física en el futuro.

Goñi y Zulaika (2000), en su estudio sobre la participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 y 11 años de Guipuzcoa, plantean que el interés por el deporte y la percepción de competencia se relacionan de manera directa. Así, los escolares que se perciben competentes afirman tener más interés y realizar más práctica deportiva que los que no lo hacen. Además, aquellos que son titulares en el deporte que practican van a tener mayor motivación hacia la práctica de actividad física que los que no lo son. Por tanto, para evitar el sentimiento de marginación sufrido por los suplentes, algunas disciplinas deportivas

han adaptado los reglamentos para establecer una participación mínima, de modo aleatorio y con independencia del nivel de rendimiento de los participantes.

Carroll y Loumidis (2001), en un estudio realizado con alumnos de 6º año de escuela de Primaria, afirman que los niños que tenían mayor competencia motriz percibida, participaban en mayor porcentaje en actividades físicas fuera del colegio. Los niños se percibían con mayor competencia que las niñas y, por tanto, el nivel de práctica y placer por las actividades deportivas en el tiempo de ocio era mayor.

Por otro lado, Moreno, Cervelló, Vera y Ruiz Pérez (2007), en un estudio realizado con escolares de 10 y 11 años, señalan que los alumnos que tenían un mejor concepto de sí mismos, tendían hacia actitudes más positiva, favorables y estaban más motivados hacia la actividad física. En esta misma línea Moreno, Cervelló y Moreno (2008), en un estudio realizado con sujetos de 9 a 23 años vienen a corroborar lo indicado anteriormente, relacionando de manera significativa, la competencia motriz con la posterior práctica en la vida adulta de actividades físico-deportivas.

La percepción de competencia motriz va disminuyendo con la edad, principalmente por la disminución de las capacidades físicas que permiten afrontar las tareas motrices (Pierón, Ruiz Juan y García Montes, 2009). Este hecho iría paralelo a la disminución de práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo de ocio. De esta manera, en el estudio realizado con población de más de 15 años de Almería, Murcia y Granada, se señala que los que declaran realizar una práctica regular tienen mayor percepción de competencia que los sedentarios o los que ya no realizan actividad física.

Por su parte, Gálvez (2004), en un estudio realizado con adolescentes de 14 a 17 años de la Región de Murcia, concluyen que la percepción de la propia competencia motriz, mejora los niveles globales de actividad física habitual en adolescentes de ambos sexos, debido al refuerzo del bienestar que la propia sensación de competencia genera. Además, esta obtención de buenas sensaciones hace que los adolescentes de ambos sexos mejoren sus niveles globales de actividad física habitual.

Yuste (2005), en un estudio realizado con adolescentes de la Región de Murcia, señala que la condición de estar federado es una variable que eleva de manera significativa los niveles de actividad física habitual de los adolescentes. Los sujetos que participan en competición federada responden adecuadamente al modelo de promoción deportiva existente en nuestro país, donde a todos aquellos que demuestran ciertas dotes de ejecución y competencia motriz se les aseguran actividades deportivas regulares y espacios de práctica adecuados. Sin embargo, los adolescentes que no participan en prácticas deportivas organizadas, no disponen de ofertas de actividades ni espacios para la práctica de actividades físico-deportivas organizadas. Por este motivo, Yuste (2005), resalta que los niveles de actividad física en la subescala de práctica deportiva son más elevados en los sujetos federados, aunque las diferencias de las medias en los niveles de actividad durante el tiempo de ocio y la actividad escolar se reducen considerablemente independientemente de la condición de estar federado.

En España no existe un alto asociacionismo deportivo (García Ferrando, 2006), así, los datos nos muestran como en los últimos años ha aumentado el número de personas que prefieren hacer deporte por su propias cuenta, disminuyendo el asociacionismo. Sin embargo, el porcentaje de personas que pertenecen a un club o a una asociación deportiva ha aumentado en los últimos cinco años, pasando de un 16% en el año 2000 a un 20% en el año 2005. Aún así, es minoritaria la población que pertenece en la actualidad o la ha hecho con anterioridad a clubes y otras asociaciones deportivas.

Una oferta deportiva orientada casi exclusivamente a las prácticas competitivas típicas del modelo deportivo masculino, va a producir un abandono entre los sujetos menos capacitados y entre las mujeres, por tanto, a un sector de la población se le va a negar la posibilidad de realizar actividades físico-deportivas en la vida adulta (Nuviala y Nuviala, 2005).

Una de las maneras de fomentar este asociacionismo alejado de los modelos competitivos sería, el deporte en edad escolar, el cual podríamos definir como cualquier actividad deportiva y recreativa que organizadas por el centro escolar o por entidades públicas (locales o autonómicas), realiza el alumno en horario lectivo o no lectivo.

Para conseguir la finalidad educativa y formativa de este deporte en edad escolar, el I Congreso sobre Deporte y Escuela (2001), establece una serie de principios a tener en cuenta a la hora de realizar el deporte escolar:

- a) Principio de la formación integral.
- b) Principio de la diversidad.
- c) Principio de continuidad
- d) Principio de la utilidad.
- e) Principio de calidad.
- f) Principio participativo, no discriminatorio y recreativo.
- g) Principio de la multidisciplinariedad

Por tanto, lo que se debe buscar, es una práctica deportiva que propicie el desarrollo de las distintas capacidades del alumno (cognitivas, afectivas, sociales y motrices), contribuyendo de esta manera a su desarrollo personal y lo que es más importante, a la creación de hábitos deportivos que posibiliten una vida adulta activa.

Viciano y Zabala (2004) señalan que las dos vertientes del deporte, instructiva y educativa, deben ser trabajadas tanto por los maestros y profesores del área de Educación Física durante el horario escolar como por los entrenadores deportivos en el extracurricular. Así, los entrenadores se deben centrar en enseñar los contenidos deportivos y en educar a los jóvenes deportistas hacia la aceptación y regulación de sus comportamientos ante circunstancias adversas de presión grupal, victorias y derrotas, presión y ánimo del público. Es importante que estos aspectos sean trabajados con prudencia, ya que la exigencia de un cierto nivel de competencia motriz, que no sea fácil de ejecutar por los sujetos, puede generar rechazo y abandono de dicha práctica.

Por consiguiente, el objetivo de la presente investigación se ha centrado en analizar la relación que la competencia motriz autopercibida posee con la condición de estar federado. Un análisis exhaustivo de esa relación, nos permitirá desarrollar estrategias de actuación tendentes a realizar investigaciones de corte experimental, que sean susceptibles de elevar los niveles de actividad física habitual en los escolares.

2. MÉTODO.

2.1. MUESTRA.

En función de los objetivos propuestos y el diseño establecido, hemos seleccionado la metodología de investigación de encuestas por muestreo para conocer la posible relación que la autopercpción de competencia motriz posee sobre los niveles de actividad física habitual de los escolares de la Región de Murcia. El muestreo se realizó siguiendo un proceso estratificado y polietápico, en el que las unidades de primera etapa fueron las comarcas naturales en las que está dividida la Región de Murcia, las de segunda etapa los municipios, las de tercera los centros escolares, y las de cuarta y última, el aula de Educación primaria. Para la selección de las unidades en los dos cursos se utilizó un procedimiento con probabilidad proporcional al tamaño, lo que da lugar a una muestra autoponderada que simplificaba los análisis posteriores. La selección final de los escolares participantes fue a través de la selección aleatoria de aulas, de manera que fueron contactados todos los alumnos presentes en el aula (y que quisieron participar voluntariamente). Para un nivel de confianza del 95,5%, el proceso de muestreo seguido nos proporcionó una muestra estadísticamente representativa con un margen de error del $\pm 3,2\%$. La muestra definitiva quedó constituida por 1120 escolares (565 varones y 555 mujeres) de edades comprendidas entre 10 y 12 años.

2.2. INSTRUMENTO.

En la presente investigación hemos tenido que valorar los niveles de actividad física habitual de los escolares y, por otro lado, la autopercpción de competencia motriz y el asociacionismo deportivo. Para llevar a cabo esta valoración hemos desarrollado dos instrumentos de evaluación y registro de la información relativo a cada una de las dos dimensiones mencionadas.

Para la evaluación del nivel de actividad física habitual de los escolares se utilizó el *Inventario de Actividad Física Habitual para Escolares (IAFHE)*, validado por García Cantó (2011). Este inventario ofrece un nivel de fiabilidad de $V' = 0,8634$, siendo estadísticamente significativa. Además, los coeficientes de fiabilidad para cada una de las subescalas han sido los siguientes: para la subescala de actividad física durante la práctica deportiva ha sido $V' = 0,78435$, para la escala de actividad física durante la permanencia en el centro escolar ha sido de $V' = 0,8237$, y para la subescala de actividad física durante el tiempo libre ha sido de $V' = 0,8453$. Todos estos valores también resultaron significativos con un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, la fiabilidad de la prueba global resulta aceptablemente alta y significativa desde un punto de vista estadístico.

El IAFHE, ofrece una aproximación al grado de actividad física habitual que realizan los escolares de 10 a 12 años durante su vida cotidiana distinguiendo tres momentos fundamentales:

1. Práctica de actividad físico-deportiva voluntaria.
2. Práctica físico-deportiva en el contexto escolar.
3. Práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio.

Todo el proceso de elaboración del Inventario de actividad física habitual de los escolares (IAFHE) se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones que la International Tests Comisión (ITC) ha desarrollado para la construcción y adaptación de tests (Muñiz, 1996; Colegio Oficial de Psicólogos-International Tests Comisión, 2000).

El análisis factorial fue realizado mediante extracción de componentes principales y rotación varimax. El resultado de nuestro análisis se presenta en la tabla 1. Dicha prueba reproduce la concepción de la actividad física en las tres dimensiones propuestas (la deportiva, la escolar y la de ocio). Los ítems se agrupan en tres factores principales y estadísticamente independientes. El factor I recibe las principales cargas de los ítems referidos a la actividad física durante el tiempo de permanencia en el centro escolar y, por lo tanto, representa esa dimensión. En el factor II cargan mayoritariamente los ítems referidos a la actividad deportiva, y esa sería la dimensión que representa; y en el factor III se obtienen las cargas más elevadas de los ítems de la actividad física durante el tiempo de ocio.

Los tres factores explican una varianza del 68,6% del total, situándose en niveles aceptables para este tipo de pruebas.

Tabla 1. Análisis factorial con rotación varimax

Matriz de componentes principales			
	Componentes		
	1	2	3
	0.776	0.153	0.100
	0.755	0.228	0.162
	0.852	0.093	0.125
	0.687	0.232	0.173
	0.671	0.101	0.399
	0.738	0.099	0.175
	0.609	0.256	0.361
	0.705	0.143	0.103
	0.103	0.741	0.096
	0.142	0.658	0.193
	0.197	0.601	0.234
	0.133	0.112	0.772
	0.055	0.243	0.776
	0.178	0.049	0.656
	0.046	0.132	0.749
	0.193	0.205	0.636

En resumen, el análisis factorial que aparece en la tabla 2 nos revela que puede aceptarse para nuestro inventario la siguiente estructura factorial:

Tabla 2. Análisis factorial exploratorio.

Factor	% varianza	Interpretación
I	34.6	Actividad física durante el tiempo de permanencia en el centro escolar.
II	21.2	Actividad física durante la práctica deportiva.
III	12.2	Actividad física durante el tiempo de ocio.

Como se observa, tanto la fiabilidad de la escala como la estructura obtenida por el análisis factorial exploratorio apoyan nuestra propuesta del IAFHE como instrumento psicométricamente adecuado para la valoración de los niveles de actividad física habitual en escolares.

Con este instrumento podemos, en consecuencia, obtener cuatro índices de la actividad física habitual de los escolares:

IESCOLAR: Índice de actividad física durante la permanencia en el centro escolar

IDEPORTE: Índice de actividad físico-deportiva

IOCIO: Índice de actividad física durante el tiempo de ocio.

IGLOBAL: índice global de actividad física habitual.

El análisis de las propiedades psicométricas y estadísticas de los ítems y el estudio de la fiabilidad de la escala total se efectuó sobre los 16 ítems que finalmente permanecieron en la escala después de suprimir aquellos que no alcanzaron al menos una correlación con la escala global de 0,50. Para el cálculo de la fiabilidad total de la escala se utilizó el procedimiento clásico propuesto por Cronbach (Martínez Arias, 1995) y que implementa el paquete SPSS 17. El coeficiente \forall debe interpretarse como un indicador de la consistencia interna de los ítems, puesto que se calcula a partir de la covarianza entre ellos. Nos informa del límite inferior de la fiabilidad de la prueba, es decir $\forall' \# \Delta_{xx}$. El valor obtenido ha sido de $\forall' = 0,8634$. Utilizando la correspondiente prueba de significación se obtiene $F_{obs} = 1 / (1 - 0,86) = 6,67$, y como $F_{obs} > F_{17, 362; 0.942} (= 1,83)$ y podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que la fiabilidad obtenida resulta estadísticamente significativa. Además, los coeficientes de fiabilidad para cada una de las subescalas han sido los siguientes: para la subescala de actividad física durante la práctica deportiva ha sido $\forall' = 0,78435$, para la escala de actividad física durante la permanencia en el centro escolar ha sido de $\forall' = 0,8237$, y para la subescala de actividad física durante el tiempo libre ha sido de $\forall' = 0,8453$. Todos estos valores también resultaron significativos con un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, la fiabilidad de la prueba global resulta aceptablemente alta y significativa desde un punto de vista estadístico.

Por otro lado, para la Autopercepción de competencia motriz y el asociacionismo deportivo se aplicó un cuestionario de opinión con diversos ítems de naturaleza jerarquizada y tres niveles de respuesta relacionados con dicha variable. Algunos de dichos ítems "*¿Cómo es tu coordinación para practicar ejercicio físico o deporte?*" o "*¿Formas parte de alguna asociación deportiva o club federado?*", fueron utilizados como variables independientes en el análisis multivariante efectuado

2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS.

Para la obtención de los resultados de la presente investigación se ha abordado estadística descriptiva utilizando, en el caso de variables policotómicas, recuento numérico y porcentual en función del sexo y la edad de la muestra. En las variables continuas se ha reflejado la media, mediana y desviación típica.

El análisis de las variables jerarquizadas se ha realizado siguiendo tablas de contingencia y aplicando χ^2 de Pearson con el correspondiente análisis de residuos. A su vez, se ha desarrollado análisis multivariante de la varianza (MANOVA). Para el análisis estadístico, se utilizó el paquete SPSS 17.

3. RESULTADOS.

En el siguiente apartado, reflejaremos los datos descriptivos obtenidos de las principales variables incluidas en la investigación.

3.1. Autopercepción de competencia motriz y hábito de práctica físico-deportiva.

Nuestros datos reflejan que un 79,4% de los escolares realizan práctica de actividad físico-deportiva, asociándose significativamente esta variable al sexo masculino según se desprende del análisis de χ^2 de Pearson con análisis de residuos ($\chi^2= 64,877$; $p < 0.0005$). Así mismo, esta proporción variable de práctica se mantiene constante con la edad. Cuando relacionamos la práctica físico-deportiva con la autopercepción de competencia motriz hallamos una asociación positiva y significativa de los sujetos que practican con una alta autopercepción de competencia motriz. Por lo tanto, los sujetos que no practican se asocian positivamente con una baja autopercepción de competencia motriz (Tabla 3).

Tabla 3. Relación de la autopercepción de competencia motriz con el hábito de práctica físico-deportiva.

		Autopercepción de competencia motriz			Total	
		Baja	Aceptable	Alta		
¿Prácticas algún deporte o AF fuera del colegio?	Si	Recuento	180	546	163	889
		% de ¿Prácticas algún deporte o AF fuera del colegio?	20,2%	61,4%	18,3%	100,0%
		% del total	16,1%	48,8%	14,6%	79,4%
		Residuos corregidos	-10,5	5,4	5,6	
	No	Recuento	127	96	8	231
		% de ¿Prácticas algún deporte o AF fuera del colegio?	55,0%	41,6%	3,5%	100,0%
		% del total	11,3%	8,6%	,7%	20,6%
		Residuos corregidos	10,5	-5,4	-5,6	
Total		Recuento	307	642	171	1120
		% de ¿Prácticas algún deporte o AF fuera del colegio?	27,4%	57,3%	15,3%	100,0%
		% del total	27,4%	57,3%	15,3%	100,0%

$$\chi^2=119,864; p< 0.0005$$

3.2. Asociacionismo deportivo y hábito de práctica físico-deportiva.

Como se observa en la tabla 4, un 32,8% de los escolares participa en competición deportiva federada, asociándose significativamente esta variable al sexo masculino según se desprende del análisis de χ^2 de Pearson con análisis de residuos ($\chi^2= 18,776$; $p< 0.0005$). Así mismo, esta proporción variable de práctica se mantiene constante con la edad.

Tabla 4. Porcentaje de federados según sexo.

		Sexo		Total	
		Niño	Niña		
Participa en competición federada	Si	Recuento	219	148	367
		% de Participa en competición federada	59,7%	40,3%	100,0%
		% del total	19,6%	13,2%	32,8%
	No	Recuento	345	407	752
		% de Participa en competición federada	45,9%	54,1%	100,0%
		% del total	30,8%	36,4%	67,2%
Total		Recuento	564	555	1119
		% de Participa en competición federada	50,4%	49,6%	100,0%
		% del total	50,4%	49,6%	100,0%

$$\chi^2=18,776; p< 0.0005$$

3.3. Autopercepción de competencia motriz y niveles de actividad física habitual en escolares.

Según se desprende del análisis multivariante efectuado, tanto en varones como en mujeres, conforme mejora la valoración de la autopercepción de competencia motriz, aumenta significativamente la diferencia de las medias en las distintas subescalas que miden el nivel de actividad físico-deportiva analizada, así como en la escala global (Tablas 5 y 6).

Tabla 5. Análisis multivariante correspondiente a la autopercepción de competencia motriz y su relación con los niveles de actividad física habitual en varones.

Variable dependiente	Autopercepción de competencia motriz	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Subescala de actividad físico-deportiva voluntaria	Baja	6,537 ^a	,046	6,447	6,628
	Aceptable	6,754 ^a	,028	6,698	6,809
	Alta	6,868 ^a	,047	6,776	6,961
Subescala de actividad físico-deportiva escolar	Baja	8,088 ^a	,033	8,022	8,153
	Aceptable	8,356 ^a	,020	8,316	8,396
	Alta	8,372 ^a	,034	8,305	8,439
Subescala de actividad físico-deportiva en tiempo de ocio	Baja	5,268 ^a	,105	5,061	5,475
	Aceptable	6,100 ^a	,064	5,974	6,227
	Alta	6,202 ^a	,107	5,991	6,413
Índice global de actividad física habitual en escolares (IAFHE)	Baja	6,631 ^a	,058	6,517	6,745
	Aceptable	7,070 ^a	,035	7,000	7,140
	Alta	7,148 ^a	,059	7,032	7,263

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Edad = 11,05, Participa en competición federada = 1,61.

Tabla 6. Análisis multivariante correspondiente a la autopercepción de competencia motriz y su relación con los niveles de actividad física habitual en mujeres

Variable dependiente	Autopercepción de competencia motriz	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Subescala de actividad físico-deportiva voluntaria	Baja	5,535 ^a	,037	5,462	5,609
	Aceptable	5,788 ^a	,028	5,733	5,844
	Alta	6,007 ^a	,069	5,871	6,143
Subescala de actividad físico-deportiva escolar	Baja	7,762 ^a	,029	7,706	7,818
	Aceptable	7,960 ^a	,022	7,917	8,003
	Alta	8,121 ^a	,053	8,016	8,225
Subescala de actividad físico-deportiva en tiempo de ocio	Baja	4,044 ^a	,097	3,853	4,235
	Aceptable	4,742 ^a	,074	4,597	4,887
	Alta	5,203 ^a	,181	4,848	5,558
Índice global de actividad física habitual en escolares (IAFHE)	Baja	5,780 ^a	,054	5,674	5,887
	Aceptable	6,163 ^a	,041	6,082	6,244
	Alta	6,444 ^a	,101	6,246	6,641

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Edad = 11,05, Participa en competición federada = 1,73.

3.4. Asociacionismo deportivo y niveles de actividad física habitual en escolares.

Tabla 7. Análisis multivariante de la influencia del asociacionismo deportivo en

Variable dependiente	Participa en competición federada	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Subescala de actividad físico-deportiva voluntaria	Si	6,400 ^a	,043	6,316	6,485
	No	5,480 ^a	,026	5,429	5,531
Subescala de actividad físico-deportiva escolar	Si	8,400 ^a	,033	8,335	8,465
	No	7,732 ^a	,020	7,692	7,771
Subescala de actividad físico-deportiva en tiempo de ocio	Si	5,901 ^a	,112	5,680	6,122
	No	4,066 ^a	,068	3,933	4,199
Índice global de actividad física habitual en escolares (IAFHE)	Si	6,901 ^a	,063	6,778	7,024
	No	5,759 ^a	,038	5,685	5,833

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Edad = 11,05.

varones sobre las diferentes subescalas de AFH y la escala global IAFHE.

Según se desprende del análisis multivariante efectuado, la condición de estar federado eleva significativamente en varones todos los niveles de las distintas subescalas, ejerciendo un efecto mayor en la subescala de actividad deportiva y durante el tiempo de ocio, donde, la diferencia de las medias observadas alcanza un punto en la escala (tabla 7 y 8).

Tabla 8. Análisis multivariante de la influencia del asociacionismo deportivo en mujeres sobre las diferentes subescalas de AFH y la escala global IAFHE.

Variable dependiente	Participa en competición federada	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Subescala de actividad físico-deportiva voluntaria	Si	7,294 ^a	,035	7,226	7,363
	No	6,372 ^a	,028	6,318	6,427
Subescala de actividad físico-deportiva escolar	Si	8,400 ^a	,026	8,349	8,451
	No	8,238 ^a	,021	8,198	8,278
Subescala de actividad físico-deportiva en tiempo de ocio	Si	6,497 ^a	,082	6,337	6,657
	No	5,586 ^a	,065	5,459	5,714
Índice global de actividad física habitual en escolares (IAFHE)	Si	7,397 ^a	,045	7,309	7,485
	No	6,732 ^a	,036	6,662	6,802

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Edad = 11,05.

3.5. Autopercepción de competencia motriz y condición de estar federado.

Como podemos apreciar en la tabla 9 existe una asociación positiva y significativa de los sujetos federados hacia una alta autopercepción de

competencia motriz. Así mismo, los sujetos no federados se asocian positivamente con una baja autopercepción de competencia motriz.

Tabla 9. Relación de la autopercepción de competencia motriz con la condición de estar federado.

		Participa en competición federada			
			Si	No	Total
Autopercepción de competencia motriz	Baja	Recuento	66	241	307
		% de Autopercepción de competencia motriz	21,5%	78,5%	100,0%
		% del total	5,9%	21,5%	27,4%
		Residuos corregidos	-5,0	5,0	
	Aceptable	Recuento	227	414	641
		% de Autopercepción de competencia motriz	35,4%	64,6%	100,0%
		% del total	20,3%	37,0%	57,3%
		Residuos corregidos	2,2	-2,2	
	Alta	Recuento	74	97	171
		% de Autopercepción de competencia motriz	43,3%	56,7%	100,0%
		% del total	6,6%	8,7%	15,3%
		Residuos corregidos	3,2	-3,2	
Total	Recuento	367	752	1119	
	% de Autopercepción de competencia motriz	32,8%	67,2%	100,0%	
	% del total	32,8%	67,2%	100,0%	

$$\chi^2=28,29; p< 0.0005$$

4. DISCUSIÓN.

Diversas investigaciones destacan que la percepción de competencia motriz y el asociacionismo deportivo son variables que orientan al sujeto hacia un comportamiento positivo hacia la práctica deportiva (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Gálvez, 2004; Yuste, 2005; Moreno, Cervello y Moreno, 2007). Cuando un escolar posee elevadas condiciones de ejecución motriz, va a tener más probabilidades de tener éxito en la realización de una práctica deportiva. De la misma manera, el entorno social que rodea a los escolares suele valorar positivamente dichas cualidades motrices, sobre todo, teniendo en cuenta que la orientación de la promoción deportiva en nuestro país es marcadamente competitiva (Gili-Planas y Ferrer-Pérez, 1994; Olmedilla y cols., 2001), reforzando el elemento agonístico y el resultado final obtenido.

Nuestros datos constatan una relación directa de la autopercepción de competencia motriz y el hábito de práctica físico-deportiva, de tal forma que aquellos sujetos que practican se asocian positivamente ($\chi^2=119,864$; $p< 0.0005$) a una autopercepción alta de la competencia motriz.

Similares resultados obtiene Casimiro (2000) en una muestra de 775 escolares de la ciudad de Almería, donde señala que el 75% de los niños de 6º curso de primaria creen que su forma física es buena o muy buena, reduciéndose a un 54,5% en el caso de las niñas. Dicho autor señala que una buena autopercepción física correlaciona de forma positiva con la condición física y la buena autopercepción de salud con aquellos niños que son activos.

En la misma línea, Goñi y Zulaika (2000) señalan que los escolares que participan en actividades deportivas extraescolares tienen mejor autoconcepto en todas las escalas (aparición física, habilidades deportivas, autoconcepto académico y autoconcepto general).

De igual forma, Moreno, Cervelló, Vera y Ruiz (2007) destacan que aquellos alumnos de 10 a 11 años que hacen actividad física extraescolar tienen una mayor competencia motriz autopercebida, confianza en sí mismo y una mejor imagen corporal. Además, observan que aquellos escolares que se perciben más competentes están más motivados hacia la práctica de actividad física.

Coincidimos con Weinberg y Gould (1996) cuando afirman que el individuo percibe más alta su autoestima y autoconfianza en la medida en que practica con más frecuencia y regularidad. Según Torre (1998), la autoestima física percibida por el alumno es el predictor más claro hacia la práctica físico-deportiva.

Cuando relacionamos la autopercepción de competencia motriz con los niveles de actividad física habitual en las diferentes subescalas analizadas en nuestra investigación encontramos que, tanto en varones como en mujeres, existe una relación positiva y directa entre ambas variables, de tal modo que, conforme aumenta la valoración de la autopercepción de competencia se eleva igualmente el nivel de actividad física habitual en las subescalas de actividad físico-deportiva voluntaria, actividad físico-deportiva escolar y actividad físico-deportiva durante el tiempo de ocio. No obstante, es preciso destacar que la diferencia de las medias es más acusada en el caso de la subescala de actividad durante el tiempo de ocio. Es decir, aquellos escolares que poseen una mayor autopercepción de su competencia motriz, se implican en actividades deportivas fuera del entorno escolar, ocupando su tiempo de ocio de forma activa.

En nuestra investigación encontramos que casi un 63% de los escolares indican una autopercepción aceptable de su competencia motriz. Cerca de un 30% indican una baja autopercepción de competencia motriz y, por el contrario, son muy pocos (15%), los que señalan una alta autopercepción de competencia motriz, estando asociada positiva y significativamente dicha autopercepción a los varones. Sin embargo, es en las mujeres donde se observa una peor valoración de la autopercepción de competencia motriz. Diversas investigaciones (Casimiro, 2000; Goñi y Zulaika, 2000; Hellín, 2003; Moreno, Cervelló, Vera y Ruiz, 2007) concluyen que la percepción positiva de la competencia motriz es mayor en varones que en mujeres, lo cual refleja la tendencia que tienen los escolares en relación con los estereotipos sociales masculinos y femeninos referidos al ámbito físico-deportivo. De los varones se espera que sean capaces de realizar cualquier tipo de actividad físico-deportiva, siendo mayores las expectativas de éxito que han de cumplir. En cambio, el proceso de socialización de las mujeres les ha llevado a pensar que son menos hábiles y, por lo tanto, sus expectativas van más dirigidas hacia el fracaso.

De esta forma, los datos reproducen fielmente la orientación de la promoción deportiva escolar en España, donde priman los climas motivacionales orientados al ego y existe una tendencia "competitiva" de todas las iniciativas de formación en materia físico-deportiva escolar (Hellín, 2003; Vera Lacárcel, 2006).

Pensamos que la ausencia de programas de práctica de actividad físico-deportiva no competitiva va generando un abandono progresivo de todos aquellos escolares que no se sienten competentes para la práctica deportiva federada, de tal modo, que se produce una disminución progresiva de practicantes desde la etapa escolar a la etapa adolescente. Este hecho plantea la necesidad de establecer una relación de la actividad físico-deportiva y la calidad de vida más allá del "deporte" como manifestación competitiva.

La disminución de la tendencia al asociacionismo deportivo ya fue una consideración tratada por García Ferrando (2006) en su investigación sobre los hábitos deportivos de los jóvenes españoles, donde observa que, con el paso de la edad, va disminuyendo la tendencia asociativa y se incrementa la proporción de sujetos que hace deporte por su cuenta y en entornos no organizados. Esta circunstancia, supone un claro indicador de que la práctica deportiva tiene en la etapa escolar y adolescente una fase sensible de desarrollo. Sin embargo y, como consecuencia de la propia evolución natural del ser humano, dicha práctica deportiva deja de ser objeto de interés, y es preciso tener en cuenta otras formas de realización de práctica física acordes a cada periodo de edad. El escaso índice asociativo nos debe impulsar a gestionar la actividad física orientándola hacia ese amplio sector de escolares que no encuentran en el deporte competitivo un entorno adecuado para satisfacer sus necesidades de movimiento. El comportamiento de la sociedad en relación con la práctica físico-deportiva, analizado descriptivamente en diversas investigaciones, ha generado una necesidad ineludible de estudiar el fenómeno con cautela, ya que el deporte "*no lo es todo*", y tampoco está presente en todos los momentos de la vida. Sin duda, ocupa un papel relevante en la etapa escolar, pero disminuye y va desapareciendo paulatinamente en etapas posteriores. Por tal circunstancia, hemos introducido el fenómeno de la actividad físico-deportiva bajo una consideración global y que tiene en cuenta, bajo nuestra consideración, los momentos principales de la vida cotidiana de los escolares, donde la práctica deportiva es importante, pero deja de tener un protagonismo exclusivo.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación destacan que los escolares federados poseen unos niveles globales de actividad físico-deportiva superiores a los que no realizan una práctica deportiva competitiva. Sobre todo, este efecto es más patente en la práctica deportiva realizada voluntariamente y durante el tiempo de ocio, donde la diferencia de las medias entre los grupos federado y no federado supera un punto en la escala determinada de 0 a 10. Nuestros resultados coinciden con las afirmaciones de Gutiérrez (2000) cuando señala que la práctica deportiva federada predispone a los sujetos a continuar practicando y a esforzarse de forma considerable. Pensamos que la actitud hacia la práctica entre los federados viene motivada por una orientación hacia el ego (Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Vera Lacárcel, 2006).

Si analizamos de forma aislada la relación que la condición de estar federado posee sobre los niveles de actividad física habitual de los escolares,

podemos llegar a la conclusión de que existe una influencia claramente positiva de dicha variable sobre el aumento de la frecuencia de la práctica físico-deportiva. Por tanto este hecho, a primera vista, nos Indicaría la necesidad de elevar los niveles de asociacionismo deportivo en la etapa escolar; sin embargo y, coincidiendo con un elemento nuclear de nuestra investigación, la práctica deportiva es un elemento que tiene una especial relevancia en la etapa escolar pero, progresivamente, va perdiendo significatividad y valor con el transcurso de la edad, tal como apuntan la mayoría de las investigaciones sociológicas que analizan la práctica deportiva a partir de la etapa adolescente (Hellin, 2003; Yuste, 2005; Valverde, 2008). De este modo se aprecia un claro descenso del asociacionismo deportivo desde la etapa escolar a la etapa adolescente. Los datos al respecto de nuestras investigaciones en la Región de Murcia destacan un descenso de más de 10 puntos en el porcentaje de sujetos federados, de tal modo que en la etapa escolar nos encontramos con un 32,8% de asociacionismo deportivo que desciende hasta un 21,7% en la etapa adolescente. Coincidimos con Yuste (2005) en el hecho de la necesidad de orientar, estructurar y desarrollar una *"cultura de vida activa"* donde, además de la práctica deportiva, se debe inculcar el desarrollo de una actividad física integrada en la vida cotidiana del sujeto que contribuya de forma directa a mejorar la calidad de vida de nuestros escolares.

Otro punto de vista importante a considerar en relación al influjo que la condición de estar federado genera sobre los niveles de actividad física en los escolares es el hecho de que sus efectos positivos, solo afectan a algo más de un 30% de los sujetos, por lo que el mayor porcentaje de los mismos no se ven beneficiados por dicha variable. Así mismo, apreciamos una gran descompensación en relación con el sexo, ya que la gran mayoría de los sujetos federados son niños. Esta circunstancia nos debe llevar a efectuar una doble valoración. Por un lado, considerar el fracaso en los bajos niveles de asociacionismo deportivo, fruto de la escasa competencia motriz alcanzada en los programas de promoción deportiva y, en segundo lugar, la ausencia de programas educativos de promoción deportiva ajenos al deporte competitivo que tenga una incidencia directa en ese 70% de sujetos que no están federados.

En nuestros resultados podemos destacar la relación directa existente entre la condición de estar federado y la autopercepción de competencia motriz. Consideramos que la organización deportiva escolar en nuestro país destaca la competencia motriz como elemento fundamental de inclusión en los programas de práctica deportiva federada, de tal forma, que para participar en competición deportiva hay que acreditar cierto nivel de capacidad y condición físico-deportiva. Por ello, los sujetos que están federados perciben que su nivel de competencia motriz está significativamente por encima de todos aquellos sujetos que no están federados. Este sistema organizativo genera un alto y progresivo abandono de los sujetos hacia la práctica deportiva competitiva, de tal forma que, si no existen programas alternativos, les abocará al sedentarismo, con los graves y consabido problemas que eso genera para la salud del escolar.

Una de las limitaciones que presenta nuestra investigación es la transversalidad de la misma, ya que este tipo de diseños no pueden determinar efectos que se producirán a largo plazo y, más importante todavía, considerar que todo el fenómeno de la práctica físico-deportiva está centrado en la práctica deportiva voluntaria y federada supone una visión reduccionista que nos puede

abocar hacia errores en la gestión de la promoción deportiva. Consideramos que es preciso realizar análisis de corte longitudinal para verificar este abandono progresivo de la práctica deportiva federada. Pensamos que la práctica deportiva es un comportamiento circunscrito principalmente a la etapa escolar preadolescente, tal y como muestran diversas investigaciones que analizan la práctica deportiva en nuestro país (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; García Ferrando, 2006; Román, Serra, Ribas, Pérez-Rodrigo y Aranceta, 2006; Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006). Sin embargo, con el transcurso de la edad surgen otras necesidades de práctica físico-deportiva que se alejan de los modelos competitivos y que presentan claras diferencias en función del sexo.

Las investigaciones centradas en la "Teoría de la metas del logro" (Duda y Ntoumanis, 2005; Guillén, Álvarez, García y Dieppa, 2007; Carlin, Salguero, Márquez Rosa y Garcés de los Fayos, 2009; Olmedilla, Ortega, Garcés de los Fayos, Jara y Ortín, 2009) nos aporta un valioso indicio sobre el dudoso efecto que una orientación de la promoción deportiva centrado en el ego tiene sobre la continuidad en la práctica. Dichos autores, señalan que una orientación de práctica física centrada en la tarea, así como el desarrollo de climas motivacionales centrados en la tarea, tienen un efecto muy positivo sobre la consolidación de la práctica deportiva en los adolescentes. Para Ruiz Pérez (1995), la competencia motriz se puede mejorar si se es capaz de despertar en el alumno el interés por la tarea y se ofrezcan abundantes y variadas oportunidades de practicar. Consideramos que la manera de aumentar los niveles de actividad física habitual se centra en diversificar las formas de práctica físico-deportiva, atendiendo de forma individualizada las necesidades de los escolares y los cambios que se producen con el transcurso de la edad. Es preciso que el alumno viva experiencias positivas en las clases de Educación Física, pues esto redundará en sus futuros hábitos de práctica físico-deportiva. Según el modelo de autoestima desarrollado por Fox (1988), la percepción que tenemos de nuestra habilidad motriz condiciona la práctica físico-deportiva. De este modo, la percepción que los demás tienen de nuestra capacidad motriz estará determinada por el grado de competencia motriz que los sujetos percibimos cuando practicamos.

5. CONCLUSIONES.

Los hábitos de práctica físico-deportiva de los escolares de la Región de Murcia, muestran que tan solo un 20% de los escolares no realizan actividades físico-deportivas. Esta alta frecuencia de práctica es significativamente más alta en el caso de los varones, quedando situada más de diez puntos por encima de las mujeres. Esta circunstancia, refleja la marcada orientación deportivizada que la promoción de la actividad física posee en nuestro país. Esta circunstancia aleja a las mujeres de la práctica sin ofrecerles modelos alternativos que respondan a sus intereses.

Las diferencias existentes en los niveles de la subescala deportiva entre varones y mujeres indican que la promoción deportiva en nuestro país está gestionada de forma desequilibrada, ya que responde a orientaciones motivacionales centradas en la competición y para sujetos con niveles de competencia motriz elevados. Este hecho se confirma al comprobar la reducida tasa de asociacionismo deportivo existente en nuestro país, donde el deporte de

competición, como modalidad de práctica, deja de ser atrayente para los escolares sin que, hasta el momento, se ofrezca una respuesta efectiva a las necesidades diversas y emergentes, sobre todo en el caso de las mujeres.

La autopercepción de competencia motriz ha demostrado ser una variable que se relaciona positivamente con la práctica deportiva federada. Esta circunstancia es debida, probablemente, a que los sujetos con mayores niveles de coordinación se sienten competentes motrizmente y se incorporan a la realización de práctica físico-deportiva en asociaciones o clubes deportivos. Estos resultados apuntan la necesidad de orientar la promoción de la práctica físico-deportiva hacia modelos de desarrollo de la competencia motriz, que posibilite la participación autónoma de los sujetos en actividades deportivas fuera del entorno escolar.

Además, es necesario plantear el diseño de programas de actividades físico-deportivas más allá de la mera competición deportiva, adaptando los programas de actividades a las necesidades y motivaciones diferenciales de los escolares. Así mismo, se demanda una mayor interrelación entre los diferentes agentes sociales responsables de la formación integral de los escolares (asociaciones de padres y madres, entidades locales, etc).

La condición de estar federado es una variable que eleva significativamente, tanto en varones como en mujeres, los niveles globales de actividad físico-deportiva y en las diferentes subescalas. No obstante, se aprecian las mayores diferencias en las subescalas de actividad deportiva voluntaria y durante el tiempo de ocio. Los sujetos que participan en competición federada responden adecuadamente al modelo de promoción deportiva existente en nuestro país, donde a todos aquellos que demuestran ciertas dotes de ejecución y competencia motriz se les aseguran actividades deportivas regulares y espacios de práctica adecuados. Este hecho reforzaría la idea de promoción del deporte competitivo como actividad extensiva a todos los escolares. Sin embargo, la condición de estar federado afecta a un número reducido de escolares, ya que menos de un tercio de los sujetos encuestados afirmaban poseer dicha condición. Así mismo, el porcentaje de mujeres federadas se reduce considerablemente respecto al de varones, circunstancia que demuestra que el modelo competitivo de promoción deportiva no es el más idóneo para aumentar los niveles de actividad físico-deportiva de los escolares.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Carlin, M., Salguero, A., Márquez Rosa, S. & Garcés de los Fayos, E. J. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (1), 85-99.

Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children´s Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review*, 7 (1), 24-43.

Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12*

años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años). Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Casimiro, A.J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5, 24.

Cervelló, E. M., & Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), 51-70.

Colegio Oficial de Psicólogos-International Tests Comission (2000). *Directrices internacionales para el uso de los tests*. Madrid: Autor.

Congreso Deporte y Escuela (2001). *Actas del I Congreso Deporte y Escuela*: Cuenca, 24, 25 y 26 de mayo de 2001. Cuenca.

Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. En J. L. Mahoney, J. Eccles, & R. Larson (Eds.), *after school activities: Contexts of development* (pp. 311-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ferrières, J. (2004). Facteurs de risque, lipoproteines et activité physique et sportive. *Science et Sports*, 19 (3), 118-123.

Fox, K. R. (1988). The psychological dimension in physical education. *The British Journal of Physical Education*, 19 (1), 34-38.

Gálvez, A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la Región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

García Cantó, E. (2011). *Niveles de actividad física habitual en escolares de 10 a 12 años de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

García Ferrando, M. (2006). *Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles, 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gili-Planas, M. & Ferrer-Pérez, V. (1994). Práctica deportiva y estereotipos de género: un estudio en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB). *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 81-88.

Goñi, A. & Zulaika, L. M. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 59, 6-10.

Guillén, F., Álvarez, M. L., García, S. & Dieppa, M. (2007). Motivos de participación deportiva en natación competitiva en niños y jóvenes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 59-74.

Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.

Hellín, P. (2003). *Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del vitae en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Kavussanu, M. & Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (4), 1-18.

- Martínez Arias, M. R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Mendoza, R., Sagrera, M. R. & Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: C.S.I.C.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2006). *Encuesta nacional de salud de España, 2006. Junio 2006-Julio 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. & Moreno, R. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17 (2), 261-267.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. & Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 171-183.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A. & Ruiz, L.M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1 (2).
- Muñiz, J. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del psicólogo*, 66, 63-70.
- Nuviala, A. & Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (19), 295-307.
- Nuviala, A., Ruiz Juan, F. & García Montes, M.E. (2003). Tiempo libre, Ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 6, 13-20.
- Olmedilla, A., Lozano, F. J. & Garcés de los Fallos, E. J. (2001). La participación deportiva en el desarrollo psicológico del niño/a: Características fundamentales. *XIX Congreso Nacional de Educación Física*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Olmedilla, A., Ortega, E., Garcés de los Fayos, E. J., Jara, P. & Ortín, F. J. (2009). Evolución de la investigación y de la aplicación en Psicología del Deporte, a través del análisis de los Congresos Nacionales de Psicología del Deporte (1999-2008). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10 (5), 15-23.
- Pieron, M., Ruiz Juan, F. & García Montes, M.E. (2009). Percepción de competencia de la población adulta. En F. Ruiz Juan, M.E. García Montes & M. Pieron (Eds.), *Actividad Física y estilos de vida saludables* (pp. 103-111). Sevilla: Wanceulen.
- Román, B., Serra, L., Ribas, L., Pérez-Rodrigo, C. & Aranceta, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio Enkid (1998-2000). *Apunts. Medicina de l'esport*, 151, 86-94.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts. Educación física y Deportiva*, 60, 20-25.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Telford, A. (1998). Physical education teachers dyadic interaction with high and low motor skilled student in secondary school. *Microform Publication*. Oregon: Universidad de Oregon.

Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Valverde, J. (2008). *Valoración de la asignatura de Educación Física y su relación con los niveles de actividad física habitual en adolescentes escolarizados de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Vera Lacárcel, J. A. (2006). *Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Viciano, J. & Zabala, M. (2004). El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición. *Revista de Educación: Educación y Deporte (MEC)*, 335, 163-187.

Weinberg, R. & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.

Yuste, J. L. (2005). *Influencia de la condición de estar federado, autopercepción de la competencia motriz y valoración de las clases de Educación Física sobre los niveles de Actividad Física Habitual en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Fecha de recepción: 10/12/2012
Fecha de aceptación: 18/12/2012



Revista Digital de Educación Física

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

VISIÓN DE LOS MAESTROS/AS ESPECIALISTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Daniel Medina Rebollo

Licenciado en Psicopedagogía. Universidad de Huelva. España
Email: medina@dempc.uhu.es

Eduardo José Fernández Ozcorta

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Universidad Pablo de Olavide. España.
Email: eduardo.fernandez@dempc.uhu.es

Pedro Sáenz-López Buñuel

Catedrático de Universidad del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de Huelva. España
Email: psaenz@uhu.es

RESUMEN

El estudio que aquí se presenta pretende analizar la situación actual de la Educación Física desde el punto de vista del propio profesional, con el objetivo de ayudar a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tal fin hemos utilizado una metodología cualitativa, basada en la realización y análisis de un grupo de discusión con maestros/as de Educación Física en activo de la provincia de Huelva. Entre los resultados obtenidos destaca: 1) fuerte impacto vocacional; 2) gran evolución de la Educación Física en los últimos años; 3) preocupación por lo actitudinal, que se refleja en los objetivos, contenidos y la evaluación; 4) mayor identificación con las técnicas más indagativas; 5) la formación inicial destaca por ser demasiado teórica, y en su formación permanente echan de menos encontrarse con otros profesionales para conocer, preguntar y solucionar dudas.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, currículum, formación, grupo de discusión, cualitativo.

1. INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas ha habido grandes cambios en todos los ámbitos de la Educación, y la Educación Física no ha quedado al margen. Estos cambios de índole social, económica, tecnológica... exigen una adecuación de los nuevos diseños curriculares y de su formación inicial y permanente (Fraile, 1992).

En la actualidad, existe una gran preocupación por ofrecer una enseñanza de calidad, para lo cual es necesario conocer la situación actual. En nuestro caso, nos centramos en la Educación Física y pretendemos analizar y reflexionar a través de la opinión de los propios maestros/as los puntos fuertes para reforzarlos y mantenerlos, así como los puntos débiles sobre los que hay que intentar plantear propuestas y alternativas de mejora.

Es relevante la escasez de estudios relacionados con la Educación Física en España, y más concretamente en Andalucía. Esto ha propiciado que se realicen trabajos como el realizado por Manzano et al. (2003), donde estudia el currículum, el deporte y la actividad física en el ámbito escolar. Entre los primeros estudios realizados en España destacan autores como Kirk (1990), Tinning (1992) y Fernández-Balboa (1997), que se plantean analizar los por qué y para qué de la práctica. Con ello, se trata de profundizar sobre la opinión personal del maestro/a y alumnado implicados en la actividad docente, para conocer la realidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fraile y Vizcarra, 2009). Otros estudios, como los de Muñoz (2003) y Antequera (2007) analizan el trabajo de los maestros/as de Educación Física en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Desde que a mediados del siglo XIX, la Educación Física iniciara su larga y, a menudo, instrumentalizada implantación como materia docente ha recorrido un periplo salpicado de contradicciones, rectificaciones e intentos de justificación y legitimación, que casi siempre han sido erróneos o dudosamente fructíferos (Pastor Pradillo, 2005).

Estos últimos cambios producidos han provocado que se tengan diferentes perspectivas y puntos de vista sobre la Educación Física actual y sobre los profesionales que la imparten, ya sea por parte de la administración, de los padres, de los alumnos o de los propios maestros/as. Por ello, es necesario conocer cómo se está enseñando esta materia y la percepción que tienen los maestros/as sobre la misma. Considerando que una comprensión general de la Educación es la mejor forma de mejorar la docencia, obteniendo el máximo beneficio para el maestro/a y, por ende, sobre el alumno/a (Desimone, 2009).

Con la realización de esta investigación se pretende conocer la imagen actual de la Educación Física desde el punto de vista del propio profesional, centrándonos en tres grandes dimensiones: La situación laboral del profesorado de la Educación Física en Huelva, el currículum de la Educación Física y las necesidades formativas del profesorado de Educación Física.

Coincidiendo con Sánchez Bañuelos (1996) la importancia de la Educación Física radica en el movimiento, que constituye su principal contenido, condicionando a su vez la metodología, y diferenciándola de las demás materias educativas que completan el currículum de Primaria en nuestro sistema educativo.

Otro elemento de relevancia es que al ser la única materia del currículum que tiene como objeto principal el conocimiento de la motricidad, permite el tratamiento de la salud desde una perspectiva práctica que favorece el aprendizaje significativo del alumnado.

Esta importancia se ve refutada a través del Real Decreto 1513/2006, que concibe que gracias a ella se desarrolla la competencia en el conocimiento y la interacción del mundo físico ya que a través del movimiento se desarrollan “las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y la educación para la salud” (p. 293).

Pero esta creencia no sólo se da en nuestro país, en todo el contexto escolar europeo, la salud o la transmisión cultural de aspectos como el deporte, los juegos o las danzas, forman un área de conocimiento que es obligatoria en el currículum de la mayoría del alumnado de Primaria, a pesar de que “para muchos docentes, alumnos/as y padres ocupa un estatus educativo bajo” (Kirk, 1990: 59). A pesar de esta perspectiva negativa, las conclusiones que aporta el Comité Europeo de Educación Física (EUPEA, 1994) encuentran que la Educación Física es un elemento esencial en el desarrollo armónico, completo y equilibrado de la persona para toda su vida gracias a que posee una especial relevancia en la consecución de objetivos cognitivos, psicomotrices, socio-afectivos, estéticos y morales, contribuyendo al enriquecimiento y a la mejora de la calidad de vida.

Los objetivos van a definir las intenciones del proceso educativo, formulados como capacidades generales que el alumno/a debe conseguir, entendiendo las capacidades como el potencial o la aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, es decir, las posibilidades que cada ser humano tiene, que puede desarrollar y que le van a permitir realizar, de forma permanente y por sí solo, aprendizajes nuevos (Antonio y González, 1990, citado en Viciano, 2002).

El sistema educativo entiende por contenido el conjunto de información verbal y no verbal puesta en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en interacción con la cual el alumno/a construye sus conocimientos. Los contenidos definidos en el currículum oficial de Educación Física para Primaria en nuestra Comunidad giran en torno a 5 bloques: El cuerpo imagen y percepción, Habilidades motrices, Actividades física artístico-deportivas, Actividad física y salud, y Juegos y actividades deportivas (Real Decreto 1513/2006).

Según Piéron (1988: 11), “la metodología de las actividades físicas tienen como finalidad la adquisición de los conocimientos, competencias y habilidades profesionales que permita utilizar dichas actividades físicas como un medio privilegiado de desarrollo y educación”. Así pues, Delgado (1993) y Sánchez Bañuelos (1986), observan que existe un déficit en los estudios sobre la metodología en Educación Física, tanto descriptivos como propuestas prácticas. Dentro de la metodología en Educación Física interesan en particular las técnicas de enseñanza, por ser los métodos que mejor entiende el profesorado de esta materia.

Las técnicas de enseñanza, basadas en Vannier y Fait, citados por Delgado (1993), son: la instrucción directa, basada en la enseñanza por modelo; y la indagación, basada en la resolución de problemas o enseñanza a través de la búsqueda.

Ciertamente, la Educación Física tiene unas características especiales que comienzan con un lugar de trabajo diferente al del resto de materias y que continúa con los recursos utilizados para llevar a cabo su práctica educativa. Aunque es evidente que la Educación Física suele utilizar el gimnasio o la pista polideportiva en lugar de un aula, lo cierto es que, como reconoce Pinkham (1994), existen pocas investigaciones sobre las condiciones de trabajo de los maestros/as de esta materia y que además, en España muy pocos colegios pueden presumir de tener unas instalaciones completas.

Este aspecto es uno de los más complejos del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física, y a pesar de los estudios de Blázquez (1990), Castejón (1996), y López (1999), entre otros, todavía queda mucho por hacer en la evaluación de esta materia. Según Morales y Guzman (2000: 458) la finalidad de la evaluación es fundamentalmente orientar al alumno y al profesor en determinados aspectos del proceso educativo con relación a la metodología, recursos, adaptaciones curriculares, objetivos, diversificación, etc.

A colación, la formación de los maestros/as de Educación Física y su actividad didáctica, se convierten en los contenidos a investigar, debido a la importancia de conocer las necesidades de la actual Educación Física, ya que a través del estudio de la formación del docente conseguiremos una enseñanza de calidad (Marcelo, 1995). Autores como Salinas y Viciano (2006) destacan esta necesidad, y plantean la formación como un proceso cíclico y permanente.

El desarrollo profesional permanente o continuo de los docentes es fundamental para el crecimiento y la mejora de la escuela (Earley, 2010), siendo un concepto más cercano al perfeccionamiento que no a una adquisición de conocimientos. Para ello, se hace necesario revisar temáticas como la formación inicial y permanente, planes y programas de estudio, la existencia de valores, los elementos de los diseños curriculares... que convierten a esta disciplina en una destacada propuesta formativa y de socialización. Esta nueva visión, ha llevado a una mayor legitimación curricular de lo corporal, favoreciendo en los últimos años una creciente valoración social de la materia y de los propios maestros/as, creando nuevas titulaciones profesionales y mejorando la formación de los docentes de Educación Física (Fraile y Vizcarra, 2009). Por ello el objetivo de la presente investigación es describir la situación actual de la Educación Física en el ámbito escolar, analizando los elementos del currículum de Educación Física: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación, pasando por el conocimiento de las necesidades formativas e implicación del docente en su formación.

2. METODOLOGÍA.

2.1. MUESTRA.

La muestra la conforman un grupo de 9 (maestros/as seleccionados con el método no probabilístico opinático (Valles, 1997). De esta forma se pretende que bajo unos criterios se permita tener una muestra lo más representativa posible a efectos de la investigación.

En este caso, realizamos una selección de un grupo de trabajo de los Centros del Profesorado (C.E.P.). La misión de estos centros se centra en proporcionar un apoyo externo a los centros educativos, tal como proporcionar asesoramiento o apoyo a la mejora de la escuela (e.g. formación, aprovisionamiento de materiales, información...) (Louis et al. 1985). La elección de dichos centros fue gracias a la heterogeneidad de la población que la conforma en: género, edad, experiencia y formación inicial. Como requisito de la investigación cualitativa, se guarda el anonimato de los sujetos participantes en la investigación, garantizando la sinceridad y privacidad de los datos recogidos.

Antes de analizar con mayor profundidad la metodología y los instrumentos utilizados en este trabajo, se sintetizan en el siguiente cuadro los aspectos metodológicos de mayor relevancia.

Finalidad de la investigación	La finalidad fundamental se centra en conocer la situación actual de la enseñanza de la Educación Física, que nos servirá de gran ayuda para conocer las necesidades formativas.
Metodología	Cualitativa.
Instrumentos de investigación	Grupo de discusión
Análisis de datos	Análisis cualitativo a través del programa Maxqda 2007.
Muestra	5 maestras y 4 maestros, de los cuales 6 diplomados y 3 licenciados

Tabla 1.- Aspectos metodológicos de la investigación.

Antes de analizar con mayor profundidad la metodología y los instrumentos utilizados en este trabajo, se sintetizan en el siguiente cuadro los aspectos metodológicos de mayor relevancia.

2.2. DISEÑO.

En esta investigación vamos a realizar un análisis descriptivo, basándonos en la utilización de una metodología cualitativa, en la que a través de un grupo de discusión, se recoja suficiente información que permita profundizar sobre cómo enseñan los maestros y maestras de Educación Física en Primaria.

Siguiendo a autores como Erickson (1989), se puede afirmar que la investigación cualitativa es un método que sitúa al investigador en el mundo, consistente en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. En el campo de la

actividad física este modelo de análisis es idóneo para la comprensión de las diferentes dimensiones que configuran la enseñanza (Sánchez Bañuelos, 2000).

2.3. INSTRUMENTOS.

El instrumento utilizado es el grupo de discusión, que se puede definir, como afirma Benedito (1977) en un intercambio de ideas y opiniones de un grupo reducido de personas que tienen intereses comunes para discutir sobre un tema. “Los miembros de un grupo de discusión interaccionan y comparten una información que posiblemente no podríamos obtener por medio de entrevistas individuales, cuestionario u otras técnicas de recogida de datos” (Krueger, 1991: 46). La elección de este instrumento se fundamenta en atender a las necesidades de formación de forma más exhaustiva y profusa (Fraile, 1996). Basándonos en autores (e.g. Gil Flores, 1993), podemos sintetizar algunas características de un grupo de discusión:

- Debe tener un mínimo de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo. En nuestro caso todos son docentes de primaria de Educación Física.
- Debe tener un mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria. En nuestro caso hemos tenido en cuenta variar el género, edad, experiencia docente y formación inicial.
- El grupo debe ser reducido, en nuestro caso nueve personas.
- Favorecer un clima relajado y de confianza.
- Debe existir contacto ocular entre todos los participantes para facilitar la interacción.
- Debe grabarse y transcribirse lo que se hable.
- Se irán obteniendo conclusiones consensuadas al final de la reunión.

En definitiva, los grupos de discusión son una técnica muy valiosa para obtener material cualitativo sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes, además, y lo más importante es que el grupo de discusión presente un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real (Krueger, 1991: 35).

2.4. PROCEDIMIENTO.

Una vez organizado el grupo de discusión, el cual se calculó que tuviera una duración aproximada de dos horas, se elaboró un pequeño guión distribuyendo los contenidos en torno a tres grandes temas: situación laboral, el currículum, y las necesidades formativas. No obstante hubo suficiente flexibilidad para prolongar o introducir nuevos temas que fueran surgiendo.

Para el desarrollo del grupo de discusión se ha utilizado un PC con un programa de grabación de sonido, llamado I-Sound, con una mesa de mezclas conectada a cinco micrófonos para captar las conversaciones de todos los participantes dispuestos en círculo. Dicho grupo se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva con equipos de grabación de sonido cedidos por UniRadio (Radio de la Universidad de Huelva), eliminando gran parte de los ruidos que entorpecen la transcripción del grupo de discusión.

2.5. ANÁLISIS.

El uso de un instrumento cualitativo, abastece a la investigación de gran cantidad de datos que se traducen en un número elevado de páginas de texto. Por dicho motivo, se ha usado un mecanismo de ayuda a la reducción de los datos extraídos para facilitar la interpretación de los mismos. Para dicho fin, se ha de usar un método reconocido por su validez como es la codificación de los datos obtenidos. Por lo que, previo a la grabación del grupo de discusión, se procedió a la elaboración de las dimensiones y códigos, además de participar en el proceso final de codificación.

Dimensión	LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA				
Código	Vocación	Importancia	Dificultades	Estatus	Futuro
Dimensión	EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA				
Código	Objetivos	Contenidos	Recursos	Metodología	Evaluación
Dimensión	LA FORMACIÓN DEL MAESTRO/AS DE EDUCACIÓN FÍSICA				
Código	Formación inicial		Formación permanente		

Tabla 2.- Dimensiones y códigos del grupo de discusión.

Según el instrumento usado, los datos obtenidos que se desprenden de la investigación son bastante extensos, por lo que esta información ha de organizarse para su posterior tratamiento. Para Goetz y LeCompte (1988: 243) "los datos brutos se transforman en conclusiones sofisticadas. Este fenómeno se debe tanto a la complejidad [...] como al carácter abierto de los análisis que se realizan en esta tradición: en el ámbito de un estudio se matizan cuestiones y se descubren nuevas líneas y se trazan nuevas direcciones para la investigación". Así que, una vez realizada la grabación del grupo de discusión se procedió a la transcripción en un programa informático llamado "Maxqda 2007" para posteriormente analizar y simplificar los datos obtenidos, ya que este programa es ampliamente usado en la investigación educativa, debido a que aporta fiabilidad a los resultados.

Todos los datos obtenidos fueron analizados y clasificados en dimensiones y códigos según la naturaleza de su temática. Los textos fueron codificados por un grupo de tres personas que tras un proceso de entrenamiento de ocho sesiones consiguieron una fiabilidad del 81,68%, lo que para autores como Rodríguez (1995) supone una fiabilidad suficiente. Autores, como Hüber (1989) o Rodríguez (1995) recomiendan comenzar el análisis cualitativo por el recuento de códigos, ayudando a organizar los resultados e intuir la importancia que los sujetos han dado a cada código. Parece lógico pensar que siendo el nivel de profundidad de cada dimensión y categoría el mismo, el hecho de que las contestaciones expuestas hayan sido más frecuentes en unos códigos que en otros, pueden orientarnos en cuanto a la importancia de sus afirmaciones.

3. RESULTADOS.

A continuación vamos a analizar brevemente las frecuencias de participación de las dimensiones y las categorías, que nos facilitará el trabajo que realicemos posteriormente.

En la figura 1, podemos observar cómo la dimensión Actualidad de la Educación Física es el que tiene una mayor frecuencia de participación con 69,

seguido de Currículum con 52, y por último la dimensión Formación, con solamente 10 participaciones. Esto puede ser debido al cansancio ya que fue el orden en que se desarrollaron los temas en el grupo de discusión.

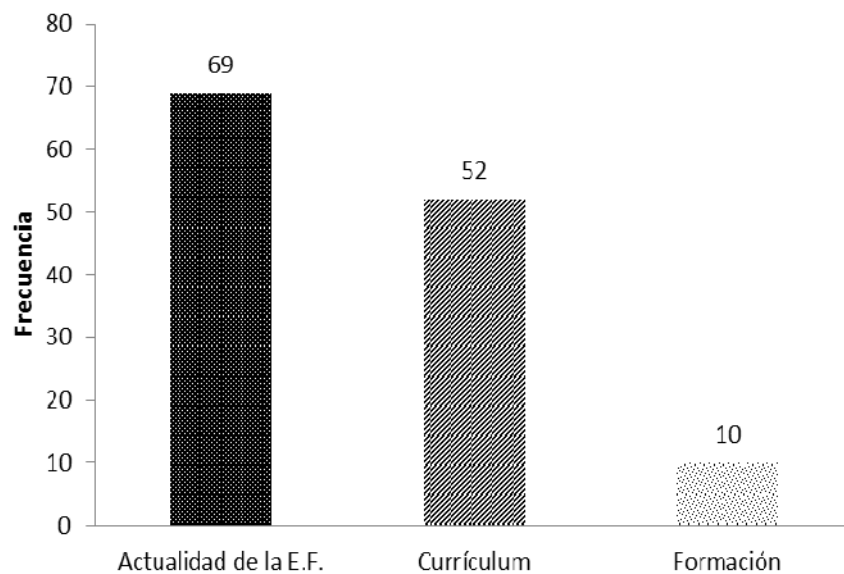


Figura 1.- Participación en las dimensiones.

En la figura 2, se observa observar cómo el código Vocación es el que tiene una mayor frecuencia de participación de los sujetos, con un total de 22 veces, seguido de Futuro con 15 participaciones, y de Estatus y Recursos con 14. Las que menos participación tienen es la Formación Inicial con 3 veces, seguida de la Formación Permanente con 7 participaciones.

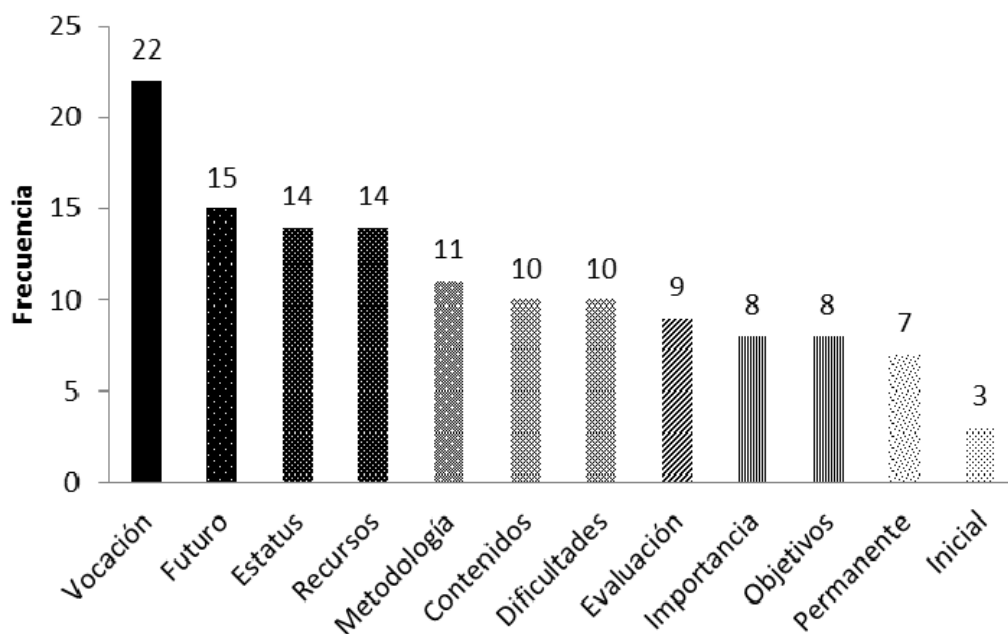


Figura 2.- Participación en los códigos.

Una vez comentada la frecuencia, vamos a pasar a presentar los resultados del análisis cualitativo, organizando cada dimensión por la frecuencia de sus códigos.

3.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN HUELVA.

3.1.2. Vocación.

Comenzaremos el análisis de la situación actual de los docentes de Educación Física en Huelva con el código Vocación que es el más citado por los participantes. En este primer análisis citaremos los motivos por los que se elige realizar la diplomatura de Magisterio en Educación Física, observando cómo todos citan que éste es un trabajo vocacional, aunque descubrimos que cuatro de ellos la descubrieron una vez empezado los estudios. De los nueve participantes cinco de ellos afirman que disfrutan con su labor educativa, y que para ellos es el mejor trabajo que pueden tener.

Entre las razones de los sujetos para elegir la diplomatura de Magisterio en Educación Física, ocho dijeron que les gustaba la docencia y el deporte, habiendo seis personas que afirmaron explícitamente que lo que a ellos les gustaba era la Educación Física. De estos nueve participantes, tres de ellos destacan el gusto por trabajar con niños y cuatro destacan que se identifican más con el trabajo en el patio que en el aula.

Suj. 2: "Cada vez que hablo con alguien y le pregunto en qué trabaja y me contesta "pues soy arquitecto", "cirujano"... , pues sigo pensando que mi trabajo es mejor".

3.1.2. Futuro/Cambio

En cuanto a los cambios ocurridos en la Educación Física son ocho los sujetos que sostienen que existe una evolución positiva en los últimos años. Aunque en cuanto al futuro, dos son los sujetos que afirman que será positivo, y dos sujetos que será negativo.

Suj. 1: "Cuando yo empecé esta especialidad estaba muy abajo. En estos años he visto como ha subido bastante la calidad, debido a la mejora de la formación".

Todos los participantes que hacen alguna mención a esta categoría (8 sujetos) hablan de que ha habido una evolución dentro de la Educación Física, y esto se puede traducir en una lucha por mejorar por parte de los maestros/as (5 sujetos).

	Sujeto									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Evolución	Sí	Sí	Sí	-	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	8
Lucha por mejorar	-	-	Sí	-	Sí	Sí	Sí	-	Sí	5

Tabla 3.- Evolución de la Educación Física según los sujetos.

3.1.3. Estatus/valoración

En cuanto al respeto por la materia vamos a diferenciar entre el resto de maestros/as, los alumnos/as y los padres y madres. Son siete sujetos los que valoran como positivo el respeto que existe por otros docentes, aunque seis de ellos afirman que se han encontrado en alguna situación de desconsideración, pero piensan que actualmente esto está cambiando y se le valora como a cualquier otro maestro/a. El sujeto 3 afirma que los padres y madres son unos grandes desconocedores de la materia de Educación Física, y esto hace que no la respeten. En cuanto a los alumnos/as, tres de los nueve sujetos mencionan que sí respetan la materia.

3.1.4. Dificultades

Entre las dificultades encontradas por los maestros/as a la hora de desempeñar su labor se destaca la falta de tiempo, donde la mitad (4 de 8 sujetos) mencionan como principal razón el desborde de funciones producidas por las tutorías.

Suj. 3: "En muchos momentos me he visto desbordada, y no he podido llevar las clases de Educación Física al punto que a mí me hubiera gustado. He tenido mi programación hecha... Pero no he podido dedicarle el tiempo necesario".

Cuatro de ellos indican que existe un alejamiento de la Consejería de Educación, y que no atienden a las necesidades de los maestros/as. Y son dos los sujetos, que afirman que la mayor dificultad que encuentra en su trabajo es la evaluación (Véase figura 6).

3.1.5. Importancia

En esta dimensión todos los participantes del grupo de discusión afirmaron la gran importancia que tiene la Educación Física para la formación de los niños, aunque pocos fueron los que se pararon a explicar esa importancia (sólo 5 sujetos de los 9).

Entre los cinco participantes que se centraron en explicar la importancia de la Educación Física, dieron razones como motricidad, valores, catarsis, etc. (Véase figura 3).

Suj. 6: "Tú como maestro/a de Educación Física tienes la posibilidad de desarrollar todos los aspectos del niño/a: el cognitivo, el afectivo...".

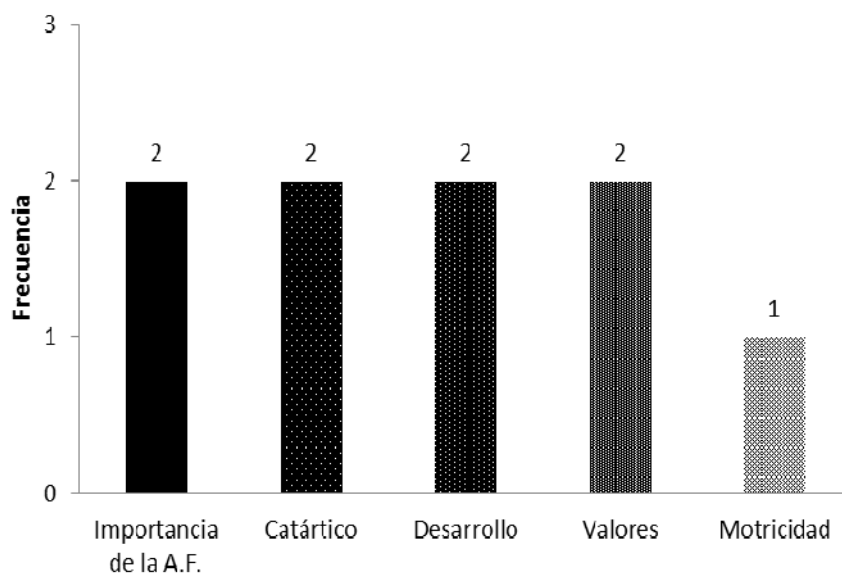


Figura 3.- Razones de la importancia de la Educación Física.

Dos sujetos de cinco señalan la motivación como factor importante de la Educación Física, comentando la actitud positiva de los alumnos/as debido a que es una materia donde ellos se divierten, y se lo pasan bien, a la vez que aprenden. Tan sólo una persona (sujeto 9) de los cinco que hablan de la importancia de la Educación Física, alude a la necesidad del cubrir el tiempo de ocio, tercer tiempo pedagógico.

3.2. EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA.

3.2.1. Metodología

En la categoría metodología vamos a centrarnos en las dos modalidades de técnicas de enseñanza: el mando directo y la indagación. De seis docentes que hacen algún comentario en este código, cinco afirman que utilizan más la indagación que la instrucción directa. Sólo uno reconoce que es al revés.

Suj. 9: "Yo utilizo básicamente la indagación, tan solo utilizo la instrucción directa con alguna clase, por motivos actitudinales, o en alguna actividad puntual".

3.2.2. Materiales disponibles

En cuanto al nivel de satisfacción de los materiales disponibles, los cinco docentes que aluden a esta categoría afirman que son buenos, disponen de suficiente material y éste está en buen estado. Seis sujetos afirman que la dotación económica que asignan a la materia de Educación Física va en relación al respeto que tenga el equipo directivo del colegio a la materia. Sin embargo, en cuanto a las instalaciones, son tres sujetos los que confirman, que las instalaciones de sus colegios y del resto de los colegios que conocen, son muy malas, con grandes deficiencias.

Suj. 8: "Se nota mucho la importancia que el equipo directivo dé a la materia. Si la valoran igual que las demás materias no te ponen muchas pegas para pedir materiales".

3.2.3. Contenidos.

Dentro de los contenidos los sujetos hablan de dos fundamentalmente, el juego y el deporte. Tres docentes coinciden en señalar que la expresión corporal es el contenido que menos trabajan.

Suj. 8: "Yo no te voy a decir lo que más trabajo, te voy a decir lo contrario, lo que menos trabajo, y es la expresión corporal, debido a que necesito más formación y ayuda".

3.2.4. Evaluación.

Cuatro sujetos mencionan que evalúan todos los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). También observamos como los sujetos 1 y 3 evalúan de forma continua. Siendo dos sujetos los que mencionan que la evaluación es una asignatura pendiente, donde encuentran grandes dificultades.

Suj. 7: "La evaluación es donde encuentro mayor dificultad en mi trabajo, y todavía después de once años trabajando es lo que más trabajo me cuesta".

3.2.5. Objetivos.

Dentro de este código se mencionan objetivos tan importantes como son: la salud, las relaciones afectivo-sociales, el tercer tiempo pedagógico...

Suj. 9: "Yo, además de objetivos tan fundamentales como son los valores o la salud, pienso que un objetivo de gran importancia es educar para el tercer tiempo pedagógico, ensañarles recursos para cubrir su tiempo libre y de ocio".

3.3. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO.

3.3.1. Formación permanente.

Con relación a las necesidades de formación permanente, vemos en la figura 8 cómo las temáticas más solicitadas son sobre la expresión corporal, las necesidades educativas especiales y la innovación diaria.

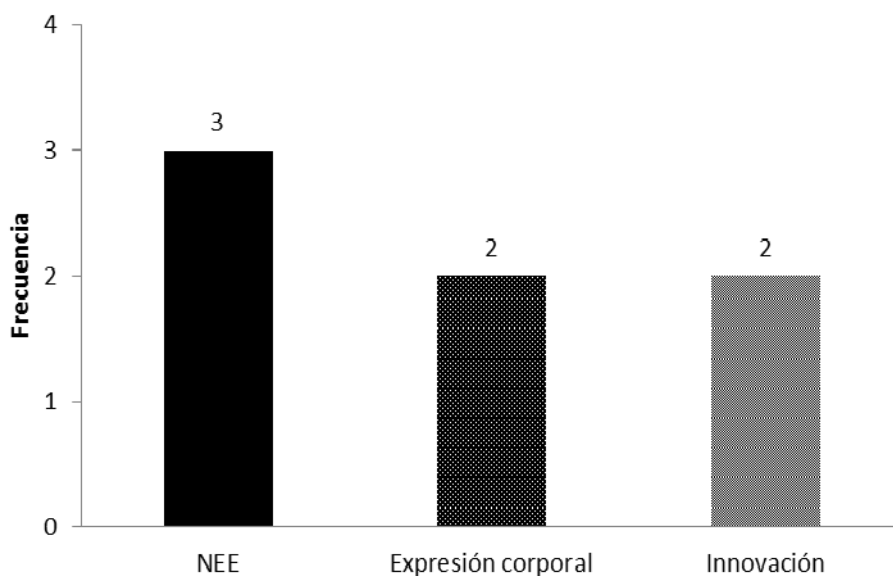


Figura 4.- Cursos de formación permanente solicitados

Entre las estrategias formativas que sugieren, encontramos la necesidad de reunirse con otros compañeros de profesión, con los que poder dialogar, preguntar dudas y saber cómo trabajan.

Suj. 9: "En la formación permanente denoto mucho la necesidad de hablar con los compañeros, para preguntar dudas y saber cómo los demás trabajan".

3.3.2. Formación inicial.

En el análisis de la formación inicial del maestro/a de Educación Física comentan que en general están satisfechos, no obstante, el sujeto 7 afirma que es de tipo teórica predominantemente, existiendo pocas prácticas, lo que hace que este conocimiento esté alejado de la realidad. Entre las deficiencias, el sujeto 9 alude a la falta de saber programar, ya que son capaces de crear unidades didácticas pero no de realizar una programación a largo plazo.

4. DISCUSIÓN.

Sobre la situación actual de la Educación Física en Huelva, los profesionales formados sienten que son más respetados, ya que ven que el alumnado se recrea en las clases. Esta percepción no se aleja de la realidad, ya que los alumnos/as tienen esa perspectiva sobre la materia y lo pretenden de ella (Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007). Uno de los aspectos negativos que repercute en la valoración relacionada con la situación laboral del docente de Educación Física, es el gran desconocimiento que tienen los padres y madres del alumnado sobre la materia, que no ha variado desde el estudio de Pascual (1997) y Veeman (1984).

En todos los maestros/as aparece un fuerte carácter vocacional a los temas cercanos a la Educación Física, resultados muy similares a los que presentase Contreras et al. (2002) sobre las motivaciones que impulsan a todos los profesionales a realizar el Magisterio en Educación Física. Sin embargo, la falta de tiempo parece ser uno de los problemas que más preocupan al docente, en este sentido, Veeman (1984) hablaba de la insatisfacción de los maestros/as en cuanto a la carga docente. Este hecho también se recoge en el informe TALIS (Organisation for Economic Cooperation and Development: O.C.D.E., 2009). En éste los docentes europeos creen que no pueden acceder a la formación permanente debido a su carga horaria. Otro aspecto es la percepción de soledad con respecto a la Administración, donde las necesidades de los maestros/as no son atendidas por la administración, Sáenz-López (2000).

En el currículum de la Educación Física, los datos desprendidos referentes a los objetivos se ajustan a los resultados de Hernández-Álvarez et al. (2010) ya que la adquisición de valores y actitudes, y promoción de estilos de vida activos y saludables guían el proceso de enseñanza.

La metodología más empleada es la indagación, idea que se encuentra enfrentada a Contreras (1994), el cual hace referencia que en Educación Física se ha utilizado más la instrucción directa. Sin embargo, Manzano y colaboradores (2003) observan que había una tendencia cambiante, apareciendo un uso similar de ambas técnicas. En la muestra estudiada, la indagación se revela como la técnica empleada principalmente, acercándose a las recomendaciones del Real Decreto 1513/2006 y diferentes autores (López, 1999; Romero, 2004, entre otros).

Uno de los principales problemas con los que se encuentran los maestros/as de Educación Física está relacionado con la evaluación. Estos datos están recogidos también por Tejada et al. (2007), que resalta las distintas dificultades encontradas a la hora de evaluar.

En relación a los materiales disponibles, los resultados obtenidos en cuanto al alto nivel de satisfacción de los materiales disponibles en las escuelas, por el contrario destacan que el estado de las instalaciones como precarias y antiguas. Estos resultados también han sido hallados en diferentes investigaciones (Fraile, 1995; García Ruso, 1994; Marcelo, 1990; Sáenz-López, 2000). Este hecho para Ibáñez et al. (1994) puede condicionar las clases de Educación Física, ya que éste incide en la existencia de una relación entre los objetivos y contenidos que se deben desarrollar en las instalaciones que existen en el centro.

Según las necesidades formativas del profesorado, en los trabajos de Sicilia (1996) y Manzano (2003) se muestra que ciertos bloques de contenidos, como son los deportes y la condición física, son trabajados profusamente en perjuicio de otros como puede ser la expresión corporal, datos que refuerzan los resultados de este estudio. Sáenz-López et al. (2004) indica que el poco desarrollo de algunos contenidos se debe a la falta de formación, coincidiendo con la opinión de los docentes estudiados. Este problema también se vislumbra en cuanto a la atención a la diversidad, esta dificultad ya se viene manifestando desde el estudio de Hernández (1998) que concluye que a pesar de haber una actitud positiva hacia la integración, existen limitaciones pedagógicas, lo que se presupone un déficit en su formación inicial.

Romero et al. (2001) en su estudio sobre la valoración de la formación teórica de los estudiantes de magisterio, encontraron que las prácticas específicas de las asignaturas son vistas como más útiles que las teóricas, resultados similares a los aquí hallados. A colación, los docentes exponen que para mejorar su formación, es necesaria una vinculación con otros docentes. Delgado Noguera (1998) ya enunciaba que para un buen desarrollo profesional es necesaria tanto una actuación individual como colectiva, a través de un trabajo basado en la colaboración. A este respecto, el informe TALIS (O.C.D.E., 2009) cuando compara el impacto y la participación en actividades de formación permanente, las actividades que aparecen con mayor fuerza son el diálogo informal para mejorar la enseñanza y la investigación individual y en equipo.

A continuación se presentan las conclusiones en relación con los objetivos propuestos.

En el primer objetivo se pretende conocer la situación actual de la Educación Física. Comprobamos que sus docentes tienen un fuerte impacto vocacional, aportando como razones claves el gusto por la docencia, por trabajar con niños/as y por la actividad física y el deporte. La mayor dificultad encontrada por los docentes es la escasez de tiempo para realizar sus programaciones, seguida de la evaluación. Observamos que la Educación Física ha evolucionado en los últimos años, mejorando considerablemente el estatus de esta materia, aunque todavía podemos encontrar alguna situación discriminatoria por parte de padres/madres u otros maestros/as. Por otra parte, para los docentes el futuro de la Educación Física es desconcertante, debido a los cambios que se están produciendo desde la Administración, aunque todos ellos otorgan una gran importancia a su materia.

El segundo objetivo analiza los elementos del currículum de Educación Física, y observamos cómo dividen los objetivos en 3 bloques: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se puede comprobar cómo es el bloque de los objetivos actitudinales el más importante, seguido de los procedimentales y finalmente de los conceptuales. En cuanto a los contenidos, la mayoría de los maestros/as se centran en el juego y el deporte, siendo la expresión corporal la menos utilizada debido a la falta de formación. En general, para su desarrollo de sus clases emplean técnicas metodológicas más indagativas, en detrimento de técnicas instructivas.

Se destaca que el nivel de satisfacción en cuanto a los materiales es bueno, existiendo gran cantidad y variedad de ellos en muy buen estado. En cambio, las instalaciones son una asignatura pendiente, siendo en la gran mayoría de los colegios, muy antigua y precaria. Y para concluir este objetivo exponer que es en la evaluación donde los profesionales de la educación encuentran mayores dificultades, reconociendo que no se sienten seguros y que necesitan ayuda.

A modo de conclusión, el estudio pretendía conocer las necesidades formativas de los docentes y su implicación. Destacan que la formación inicial ha sido demasiado teórica, y alejada de la realidad educativa. Se deduce una preocupación por seguir formándose y seguir realizando cursos, destacándose entre las carencias, las necesidades educativas especiales, la expresión corporal y la innovación educativa. Como estrategias formativas proponen que es interesante

hacer encuentros con otros docentes para conocer cómo trabajar, preguntar dudas, etc.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Antequera, J. J. (2007). Programación de Aula en el área de Educación Física: Proyecto de trabajo para una clase de 3º de ESO. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 107. Disponible en: www.efdeportes.com/efd107/programacion-de-aula-en-el-area-de-educacion-fisica-para-educacion-secundaria-obligatoria.htm.

Benedito, V. (1977). *Métodos de estudio*. Barcelona (España): Círculo editor universo.

Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona (España): Inde.

Castejón, F. J. (1996). *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid (España): Gymnos.

Contreras, O. (1994). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. Especial consideración de la Formación del profesorado. En S. Romero (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*. Sevilla (España): Wanceulen.

Contreras, O. R.; Ruiz, L. M.; Zagalaz, M. L., & Romero, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Incidencias en la transformación de su Pensamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 45, 131-149. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404510.pdf>.

Delgado, M. A. (1998). El prácticum en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Sierra Robles; J. Tierra & M. Díaz Trillo, (Eds.), *Formación del profesorado en Educación Física* (pp. 59-76). Huelva (España): Universidad de Huelva.

Delgado, M.A. (1993). *Las Tareas en la Educación Física para Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 3(38), 181-199.

Earley, P. (2010). Continuing professional development of teachers. En P. Peterson; E. Baker & B. McGaw (edit.), *International Encyclopedia of Education*, (pp. 7-213, Volumen 8, 3ª edición). ELSEVIER.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona (España): Paidós Educador.

Fernández-Balboa J. M. (1997). La investigación en la educación física Española: un índice para el futuro. *Apunts: Educación física y deportes*, 50, 100-106.

Fraila, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en Educación Física. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107.

- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional*. Salamanca (España): Amarú.
- Fraile, A. (1996). Un estudio de casos: sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física. En F. Del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres (España): Universidad de Extremadura.
- Fraile, A., & Vizcarra, M. T. (2009). La investigación naturista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de psicodidáctica*, 1(14), 119-132.
- García, H. M. (1994). Consideraciones acerca de un modelo de reflexión-acción aplicable a la formación de profesorado de Educación Física. En Romero, S. (coord.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria* (pp. 155-166). Sevilla (España): Wanceulen.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid (España): Morata.
- Gutiérrez, M.; Pilsa, C., & Torres, E. (2007). Perfil de la Educación Física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *International Journal of Sport Science*, 8, 39-52.
- Hernández, F. (1998). Educación Física especial: actitud y formación de los docentes en primaria. *Apunts: Educación física y deportes*, 51, 70-78.
- Hernández, J. L.; Velázquez, R.; Martínez, M. E., & Díaz, M. (2010). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 336-355.
- Hüber, G. (1989). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo (edit.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ibáñez, S.J.; Lorenzo, M., & Delgado, M. A. (1994). *El diagnóstico educativo en la Educación Física en Enseñanza Secundaria. (Obligatoria y Bachillerato)*. Granada (España): Universidad de Granada.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Curriculum*. Valencia (España): Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid (España): Pirámide.
- López, V. (coord.) (1999). *Educación Física, evaluación y reforma (La urgente de necesidad de una alternativa, y la credibilidad de los instrumentos seleccionados y desarrollados)*. Segovia (España): Diagonal.
- Louis, K. S.; Van Velzen, W. G.; Loucks-Horsley, S., & Crandall, D. P. (1985). External support systems for school improvement. En W.G. Van Velzen et al. (eds.) *Making school improvement work* (pp. 181-222). Leuven (Bélgica): ACCO.

Manzano, J. I. (coord.) (2003). *Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de Educación Física en Andalucía*. Málaga (España): IAD.

Marcelo, C. (1990). *Introducción a la práctica reflexiva de los profesores principiantes*. En C. Marcelo (Ed.), *El primer año de enseñanza*. Sevilla (España): Universidad de Sevilla. Grupo de investigación Didáctica.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona (España): PPU.

Morales, A. & Guzman, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga (España): Arguval.

Muñoz, J. C. (2003). Programación de Educación para la Salud para Educación Física en educación general básica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 57. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>.

Organisation for Economic Cooperation and Development (O.C.D.E.) (2009). Informe TALIS: *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid (España): Santillana.

Pascual, C. (1997). Análisis contextual de la formación del profesorado en Educación Física. *Revista de Educación*, 304, 161-178.

Pastor, J. L. (2005). *Educación Física y libros de texto en la Enseñanza Primaria (1883-1978)*. Madrid (España): Dykinson.

Pieròn, M. (1988). *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Málaga (España): Unisport.

Pinkham, K. M. (1994). *The School as a Workplace: The Perspective of Secondary School Physical Education*. Nueva Orleans (EEUU): A.E.R.A.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E. nº.293 de 8/12/2006).

Rodríguez, J. M. (1995). *Formación de profesores y práctica de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Romero, C. (2001). Valoración del prácticum de 3º de Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. En *Actas del VI Simposium Internacional sobre el prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. Disponible en: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/romero.pdf.

Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(8), 1-21.

Sáenz-López, P. (2000). *El maestro principiante de Educación Física*. Huelva (España): Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Sáenz-López, P. et al. (2004). La expresión corporal como contenido de EF. Una visión del profesorado de Andalucía. En E. Castillo y M. Díaz (Ed.), *Expresión Corporal en Primaria*. Huelva (España): Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Salinas, F. & Viciano, F. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. *Lecturas: Educación física y deportes*, 103. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>.

Sánchez, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid (España): Gymnos

Sánchez, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid (España): Biblioteca Nueva.

Sánchez, F. (2000). La dulcificación del modelo técnico: la perspectiva cognitiva y la ecológica. En J. Contreras (coord.), *La Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Física* (pp.37-45). Cuenca (España): Universidad de Castilla-La Mancha.

Sicilia, A. (1996). El profesor de EF en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz*, 3(8), 34-55.

Tejada, J.; Sáenz-López, P., & Rodríguez, J.M^a. (2007) La visión del profesorado sobre la evaluación de Educación Física en Primaria. *Ciencia y Deporte*, 4, 1-25.

Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia (España): Universitat de Valencia.

Vallés, M.S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid (España): Síntesis Sociológica.

Veeman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.

Viciano, J. (2002). Planificar en Educación Física. Barcelona (España): Inde.

Fecha de recepción: 21/12/2012
Fecha de aceptación: 27/12/2012



Revista Digital de Educación Física

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

ENSEÑANZA DEL TENIS PARA PERSONAS CON SÍNDROME DOWN. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Laura López Sánchez

Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Universidad de Murcia (España).

Guillermo Felipe López Sánchez

Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
Universidad de Murcia (España).
Email: guillels23@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo está enmarcado en el ámbito de los deportes adaptados, concretamente el deporte del tenis, y se especifica en el trabajo de las capacidades físicas de dicho deporte.

Lo que se pretende con este trabajo es permitir que, por medio de una ayuda técnica, se dé respuesta y solución a las limitaciones específicas de aprendizaje que presentan los adolescentes con síndrome de Down. Para ello, se aplicará un programa de tenis adaptado con la idea de mejorar la motricidad de estos sujetos en relación a las habilidades básicas como caminar, correr, saltar, lanzar, golpear, etc., ya que se aprecia una mayor variación con aspectos positivos del alumnado, lo cual favorece la ejecución de las diferentes actividades y crea un ambiente de esperanza en que los adolescentes con síndrome de Down logren practicar un deporte y alcanzar una mejor inserción social.

PALABRAS CLAVE:

Tenis, Síndrome Down, Deporte Adaptado, Necesidades Educativas Especiales.

1. INTRODUCCIÓN.

El deporte, la actividad física y la recreación son factores de gran importancia, incluso se podría decir que vitales para la salud y el bienestar del hombre. Como bien recogen Grillo et al. (2011), no fue una imposición personal, sino una necesidad social, que en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se proclamara la *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. Su artículo primero señala que: *"...la práctica de la Educación Física y el Deporte es un derecho fundamental para todos..."*, *"...se han de ofrecer oportunidades especiales a los jóvenes comprendidos en la edad pre-escolar, a las personas de edad y a los deficientes, a fin de hacer posible el desarrollo integral de su personalidad gracias a unos Programas de Educación Física y Deportes adaptados a sus necesidades..."*.

El Síndrome de Down (SD) es una condición de tipo genética a nivel cromosómico que supone un cierto grado de retraso mental, facciones características, entre otras cosas, por lo que se requiere de un continuo trabajo interdisciplinario por parte de un equipo de profesionales del área de la salud (fonoaudiólogos, terapeutas físicos, psicólogos y terapeutas ocupacionales) para poder cubrir las falencias que presentan y generar un desarrollo y adquisición de habilidades por parte de programas de rehabilitación (Pinilla y Rodríguez, 2006).

Sobre las limitaciones específicas de aprendizaje en los SD, encontramos las aportaciones de numerosos autores, entre las cuales destacaremos las recogidas por González-Agüero et al. (2009), quienes, basándose en las evidencias científicas, sugieren que algunas de las características del SD pueden afectar a la práctica de ejercicio, como pueden ser la hipotonía, hipermovilidad de las articulaciones, hiperlaxitud de los ligamentos, ligera a moderada obesidad, sistema respiratorio y cardiovascular poco desarrollado, estatura más baja (brazos y piernas cortas en relación al torso). Además también se ha descrito un equilibrio muy pobre y limitaciones en la percepción.

Por otro lado, Escribá (2002), señala las limitaciones que presentan las personas con SD en cuanto a la organización de la memoria, la abstracción y la deducción, siendo ésta una de las causas de la lentitud en el desarrollo psicomotor y cognitivo.

Para Ruiz Rodríguez (2004), el ejercicio físico activo ayuda a mantener un nivel menor de excitación, además de sus beneficios para la salud. Andar y nadar son dos de los más recomendables, dentro del amplio abanico de deportes y actividades físicas que en la actualidad realizan las personas con SD. Señala además la importancia del autocontrol emocional como un objetivo prioritario en las personas con SD, las cuales aprenden muchas de sus habilidades a través del aprendizaje por observación. El educador, por tanto, ha de ser modelo para él en ese aspecto. Difícilmente puede un educador ayudar a un niño con SD si él carece de la adecuada estabilidad emocional.

Flórez (2003), ante las limitaciones en la motivación, en la atención, en la memoria o en la comunicación, propone el diseño de estrategias, cambiar el rumbo, idear modificaciones imaginativas dirigidas todas ellas a mejorar o a enriquecer esas deficiencias. Como consecuencia, la adquisición de conocimiento no

permanece estancada sino que fluye. Y la persona con SD, que al principio es "objeto" de intervención, con el tiempo se va convirtiendo en "sujeto" y "protagonista" de su propio cambio, de su propia intervención.

Por su parte, Ozols (2007), se centra en el aspecto nutricional, que considera está estrechamente relacionado con la salud, puesto que los alimentos vienen a ser los responsables de mantener el cuerpo en la mejor disponibilidad para la ejecución desde un simple movimiento, así como también una gran cadena de patrones motrices. De esta forma se introduce otra variable como lo es la actividad física, y considerando lo expuesto por Araya (2000), que argumentó que el sedentarismo está asociado al incremento en el riesgo de desarrollar desórdenes metabólicos, endocrinos. El ejercicio físico debe verse como un aspecto terapéutico y como control y prevención de enfermedades crónicas.

El alumnado con Síndrome Down presenta necesidades educativas especiales, por lo que el docente debe adoptar un conjunto de medidas para dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno. Los alumnos con Síndrome Down tienen capacidades intelectuales y motrices específicas, las cuales requieren de una especial atención en el proceso de enseñanza debido a sus características diferenciadoras. Por esto, se deberán realizar modificaciones en la complejidad de las actividades propuestas, variando el espacio, el tiempo y la dificultad de la tarea para adaptarla a sus condiciones específicas.

Los nuevos paradigmas en temas de salud, incluyen a la actividad física como un factor decisivo en la prevención y rehabilitación, encontrándose beneficios fisiológicos, sociales y psicológicos. Es más, niveles moderados de actividad física proporcionan beneficios significativos en la salud ayudando a prolongar la calidad de vida. Por tanto, la actividad física y el deporte, como el tenis, es aconsejable para personas con SD. En esta línea, conviene realizar investigaciones, intervenciones y experiencias prácticas, como la que aquí se presenta.

2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS.

Las personas con síndrome de Down presentan unas limitaciones específicas de aprendizaje mayores que la población general. De ahí el interés por determinar si la actividad física regular podría mejorar las habilidades motrices básicas de este colectivo.

- **Objetivo general:**

Diseñar una ayuda técnica que permita atenuar las limitaciones en el aprendizaje del tenis de los adolescentes con síndrome de Down.

- **Objetivos específicos:**

- 1) Concienciar a los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) de los beneficios que aporta el tenis al alumnado con síndrome Down.

- 2) Desarrollar nuevos materiales curriculares para el alumnado con síndrome de Down, adaptados a las características de los participantes.
- 3) Dotar al alumnado de las estrategias necesarias que le ayuden a controlar sus emociones y disfrutar de la práctica del tenis.
- 4) Desarrollar valores en el alumnado a través de la actividad física como cooperación, respeto (al profesorado, a los compañeros y compañeras, a las reglas del juego), aceptación del resultado, superación personal, actitudes positivas, autoestima,...
- 5) Fomentar la práctica de actividad física y deportiva dentro y fuera del entorno escolar así como la relación social.
- 6) Presentar el deporte y la actividad física como medio para la consecución de otros objetivos, desarrollando actitudes y hábitos saludables como la higiene postural.

▪ Competencias básicas:

Con los objetivos anteriormente planteados se pretende contribuir al desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando las posibilidades motrices.
- Competencia social y ciudadana. El entorno y la dinámica de las clases son propicios para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto.
- Competencia de la autonomía e iniciativa personal en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar auto superación, perseverancia y actitud positiva.
- Competencia de aprender a aprender mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor.
- Competencia en comunicación lingüística, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta.

2. METODOLOGÍA.

2.1. Participantes:

Un grupo de 10 sujetos con Síndrome de Down (5 chicas y 5 chicos), con edades comprendidas entre los 17 y 23 años, participaron en un programa de entrenamiento de tenis con ejercicios y juegos adaptados a sus características.

2.2. Procedimiento:

Se realizaron dos sesiones semanales de dos horas cada una -en total, cuatro horas por semana- durante un periodo de 12 semanas. En cada sesión se hacía un pequeño descanso de 15 minutos para que el alumnado se hidratase y tomase algo de fruta.

A continuación, se describe el modelo detallado de la primera sesión para que los sujetos se familiaricen con los elementos característicos del Tenis. En esta línea se han desarrollado posteriormente el resto de las sesiones.

1ª sesión: "La raqueta y la pelota"

▪ Contenidos:

Toma de contacto con los elementos básicos del tenis e introducción al golpe de derecha.

▪ Calentamiento:

1) Explicación inicial de las prácticas que se van a realizar relacionadas con el deporte del tenis, las cuales estarán adaptadas a las condiciones y capacidades físicas del alumnado. Se trata de conocer un deporte individual, desde el punto de vista reglamentario y de su desarrollo jugado, y de disfrutar con su práctica.

2) Actividades de familiarización por parejas sin usar la raqueta:

- Trotar mientras se bota la pelota de tenis, siguiendo el recorrido que hacen los compañeros y compañeras que van delante.
- Lanzar la pelota al aire para que el compañero la recoja con un cono de señalización antes de que llegue al suelo.
- Pasarse la pelota entre los compañeros y compañeras golpeándola con la mano y dejando que dé un bote antes de llegar a la pareja.
- Organizar dos filas paralelas para que el profesorado envíe rodando alternativamente una pelota de tenis a cada fila. El alumnado deberá intentar atrapar la pelota lo antes posible.

▪ Parte principal:

3) Actividades de familiarización por parejas usando la raqueta:

- Traspasar, rodando entre las cuerdas, la pelota de una raqueta a otra sin que se caiga.

4) Actividades colectivas con la raqueta y con la red:

- El alumnado se coloca en dos filas. El profesorado se sitúa muy cerca para colocar las bolas a los niños con la mano y que golpeen de derecha. Competición: ¿qué equipo pasará más bolas al otro campo?

- Mismos equipos del ejercicio anterior. Un equipo realiza tres golpes (en tres sitios distintos) y el otro equipo se va al campo contrario a recoger las pelotas. Competición: ¿qué equipo pasará más bolas al otro campo?
- Vuelta a la calma:
 - 5) Dar una a vuelta a la pista andando y sujetando sobre la raqueta una pelota que deben procurar mantener en equilibrio para que ésta no caiga al suelo.
 - 6) Puesta en común del alumnado sobre sus impresiones acerca de la sesión y del deporte del tenis. Además, el profesorado realiza algunas preguntas sencillas a modo de “examen de repaso”, sobre los golpes vistos en la clase.
- Material

Los medios con los que hemos contado para alcanzar los objetivos propuestos adquieren una gran importancia dado su carácter caduco, que obliga a una buena gestión que sea capaz de aplicarlos correctamente para poder rentabilizarlos.

Así pues, los recursos materiales mediante los cuales se han llevado a cabo las actividades han sido, principalmente:

- ▶ Complementos necesarios para la docencia:
 - 40 Pelotas presurizadas,
 - 2 Carritos de bolas,
 - 2 Recogepelotas,
 - 20 Pivotes,
 - 10 Aros,
 - 4 Balones de plástico...
- ▶ b) Material auxiliar:
 - Tablones de anuncios en cada pista para colocar el programa de la sesión,
 - Pizarra,
 - Equipo de música,
 - Material de divulgación y promoción (carteles y trípticos informativos)...
- ▶ c) Instalaciones
 - Una pista de tenis.
 - Una pista de frontón.

3. RESULTADOS.

En el transcurso de las sesiones se han encontrado las siguientes limitaciones de aprendizaje:

1. Realización incorrecta de los golpes básicos: derecha, revés, volea y saque.
2. Falta de atención y, en consecuencia, baja comprensión de las explicaciones de algunos juegos.
3. Falta de autonomía para pelotear entre ellos.
4. Escaso autocontrol de la propia fuerza.
5. Distracción durante la realización de los ejercicios repetitivos.

Estrategias para solucionar las limitaciones de aprendizaje

1) Para que asimilen y afiancen el movimiento, el profesorado llevará a cabo explicaciones sencillas a nivel grupal y demostraciones paso a paso de cada golpe, comparando los golpes con gestos de la vida cotidiana para facilitar el aprendizaje de los mismos (ej: acabar el golpe de derecha como si nos colocáramos una bufanda).

Además, realizará correcciones individualizadas a cada alumno.

2) Para captar mejor su atención, disponer al alumnado en el espacio durante las explicaciones, de modo que todos estén en primera línea y el profesorado pueda mantener contacto visual con todos. Por ejemplo, disposiciones en semicírculo, en línea recta...

3) Para favorecer una mayor autonomía en el juego, se ha producido la siguiente evolución en la colocación de las pelotas para que golpee el alumnado:

- Alumnado en media pista. El profesorado le coloca la pelota situado justo al lado del alumno.
- Alumnado en media pista. El profesorado situado en el campo contrario, desde donde le pasa las pelotas con la mano para que el alumno golpee a media pista.
- El alumnado continúa en media pista, pero ahora el profesorado utiliza la raqueta para pasarle la pelota.
- Alumnado en el fondo de la pista. El profesorado le manda las pelotas con la raqueta desde el otro campo.

4) Para que tomen conciencia de su fuerza en el golpeo, dar pautas verbales y gestuales al alumnado sobre el agarre y la empuñadura de la raqueta, así como ejercicios en los que deban controlar y modular la fuerza del golpe.

5) Para mantener ocupado y activo a todo el alumnado constantemente, y evitar así las distracciones, la dinámica general de los ejercicios ha consistido en distribuir al alumnado en dos grupos. Un grupo que realizaba las series de golpes y el otro grupo, colocado en el fondo del campo contrario, recogía las pelotas que lanzaban sus compañeros y compañeras.

En todos los ejercicios se realizan cambios de rol.

Además, para desarrollar hábitos de responsabilidad, cada alumno debía recoger sus pelotas después de realizar los golpes y llevarlas rápidamente al carrito de bolas. Asimismo, se ha utilizado el factor competición por puntos en muchos de los ejercicios para motivar al alumnado. Esta estrategia ha logrado muy buenos resultados.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Se han encontrado pocos trabajos similares al que aquí se presenta. Las experiencias prácticas con personas con síndrome de Down todavía son escasas. Aunque, sí está demostrado el efecto positivo que la actividad física y el deporte generan en las personas con síndrome de Down (Ruiz Rodríguez, 2004; Flórez, 2003).

No hemos encontrado ninguna experiencia práctica de tenis en las lecturas realizadas, pero sí hemos hallado dos relacionadas con el medio acuático (Espinosa, 2003; Casey & Emes, 2011). Espinosa (2003) observó que la actividad acuática en los niños con Síndrome de Down estimula la coordinación motriz, tonificación muscular, mejora las capacidades cardiorrespiratorias, reduce el contenido graso en su morfología, y ofrece posibilidades reales de aprendizaje motor e integración social, todas estas, características diferenciadoras y propias del síndrome de Down. Casey & Emes (2011) encontraron que los adolescentes con Síndrome de Down experimentaron mejoras significativas en las capacidades cardiorrespiratorias tras un entrenamiento de natación de 12 semanas.

Por esto, conviene que se realicen más experiencias prácticas de este tipo, para ampliar el conocimiento actual al respecto, sobre el efecto de la actividad física en las personas con síndrome de Down y sobre las limitaciones que las personas con síndrome de Down pueden encontrar, al enfrentarse al aprendizaje de tareas motrices y habilidades deportivas.

6. CONCLUSIONES.

Una vez analizada esta experiencia, podemos concluir que se ha alcanzado satisfactoriamente el objetivo propuesto al inicio, puesto que hemos diseñado unas pautas que facilitan el aprendizaje del tenis para este alumnado.

En cuanto a los objetivos específicos programados.

- 1) Se ha logrado una concienciación y motivación del alumnado y las familias, que valoran los beneficios de realizar un deporte como el tenis.
- 2) Se ha trabajado con nuevos materiales curriculares consistentes en actividades adaptadas y estrategias para reforzar los aprendizajes.
- 3) Se ha incrementado el autocontrol de aspectos emocionales del alumnado, favoreciendo la diversión durante la práctica.

- 4) Se ha afianzado y consolidado los valores de cooperación, respeto, autoestima, etc.
- 5) Esta experiencia ha facilitado al alumnado el aprendizaje de un deporte, como medio ideal para mantenerse en forma y relacionarse con los demás en su tiempo de ocio.
- 6) La realización de este deporte ha favorecido la formación integral, desarrollando actitudes positivas y saludables de los participantes, como una adecuada alimentación e higiene postural.

Por último, nos parece interesante destacar que, al principio del programa, había que insistir al alumnado continuamente para que llevaran a cabo las actividades, se cansaban rápidamente y paraban. Al finalizar la experiencia práctica, se les ve con una mentalidad totalmente cambiada, vienen a clase con un gran entusiasmo y empiezan las actividades sin necesidad de decirles nada. El último día de clase, nos trajeron un libro de agradecimientos hecho por ellos mismos con fotos tomadas durante las sesiones, dibujos y algunas frases como: "Gracias profe, tú me has enseñado a jugar como Nadal".

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Casey, A. F. & Emes, C. (2011). The Effects of Swim Training on Respiratory Aspects of Speech Production in Adolescents With Down Syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(4), 326-341.

Escribá, A. (2002) Propuestas de intervención. Madrid: Gymnos Editorial Deportiva.

Espinosa, M. J. (2003). Hidroterapia y síndrome de Down. *Revista I+E "Investigación y Educación"*, 3, 1-5.

Flórez, J. (2003). Síndrome de Down: Presente y futuro. *Revista de la Fundación de Síndrome de Down de Cantabria*, 20(76), 16-22.

González-Agüero, A., Villarroya, M. A., Vicente-Rodríguez, G. & Casajús, A. (2009). Masa muscular, fuerza isométrica y dinámica en las extremidades inferiores de niños y adolescentes con síndrome de Down. *Biomecánica*, 17(2), 15-20.

Grillo Cárdenas, A. I., Hoyos Cuartas, L. A. & Chavarro Bermeo, D. M. (2011). La Rehabilitación para Población en Condición de Discapacidad: Participación del Educador Físico en Equipos Interdisciplinarios. *Des-encuentros 2011*, 9, 28-42.

Ozols Rosales, M. A. (2007). Actividad física y discapacidad. *MH Salud. Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 4(2), 1-5.

Pinilla Rodríguez, T. & Rodríguez Bermúdez, C. M. (2006). Descripción del clima organizacional en una institución de síndrome de Down. Disponible en: Repositorio institucional de la Universidad de La Sabana (Colombia): <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/1266/1/131413.pdf>

Ruiz Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Buenas Prácticas. Revista Síndrome de Down*, 21, 84-93.

Fecha de recepción: 23/10/2012
Fecha de aceptación: 28/12/2012



Revista Digital de Educación Física

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

DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COORDINATIVAS A TRAVÉS DEL JUEGO: PARKOUR.

Juan José Pérez Soto

Doctorando en E.F. por la Universidad de Murcia. España

Email: jupeso@hotmail.com

Jorge Botías Cegarra

Maestro en el C.C. Los Olivos. España

Email: jorgebotias@gmail.com

Gabriel Meseguer Cuartero

Maestro y Licenciado de E.F. España.

Email: jaloke_jlk@hotmail.com

Carmen López López

Maestra y Licenciada de E.F. España.

Email: carmenxu_ll@hotmail.com

Eliseo García Cantó

Maestro de E.F. del C.P. Nuestra Señora de Fátima de Molina de Segura. Profesor asociado de la Universidad de Murcia. España

Email: eligar61@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es presentar una alternativa para el trabajo de las capacidades coordinativas en el tercer ciclo de la Educación primaria mediante la disciplina urbana del Parkour. Estudios recientes demuestran que otro aspecto a tener en cuenta dentro de los factores predictores de práctica de actividad físico-deportiva es el grado de coordinación motora. Otros estudios afirman que una baja coordinación motora puede propiciar que la motivación de los jóvenes hacia la práctica de actividad física disminuya. Por todo ello, propuestas como la del presente artículo pueden contribuir al aumento de la coordinación motora y con ello favorecer la permanencia en la práctica de actividad física tras el paso a la adolescencia.

PALABRAS CLAVE: Capacidades coordinativas, Parkour, Sesión, Habilidades motrices, Hábito de actividad física.

1. INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, encontramos un alto porcentaje de alumnos sedentarios y con sobrepeso en las aulas. En cuanto al sedentarismo se refiere, observamos que el Ministerio de Sanidad de España (2006), en las encuestas que realiza regularmente, encuentra que en torno a los 12-13 años se produce un incremento importante en la proporción de niños que no hacen ejercicio, siendo más acusada en las niñas.

De entre los factores predictores de práctica de actividad físico-deportiva en escolares, muchas han sido las variables estudiadas en torno a la influencia del entorno, de los padres, así como del contexto escolar. Sin embargo, estudios recientes demuestran que otro aspecto a tener en cuenta es el grado de coordinación motora (CM) del alumnado (Okely, Booth y Patterson, 2001).

De este modo, Rose, Larkin y Berger (1998) afirman que una baja CM puede propiciar que la motivación de los jóvenes hacia la práctica de actividad física (AF) disminuya. A su vez, los adolescentes con carencias en las habilidades motoras, suelen tener niveles de autoconcepto físico más bajos (Skinner y Piek, 2001; Mata, 2008; Rigoli, Piek y Kane, 2012), lo que les conduce al cese o la poca adherencia a la práctica de AF.

Adentrándonos en la CM y la práctica de AF, Ruiz, Mata y Moreno (2007), afirman que hay un porcentaje de alumnado con problemas coordinativos que les priva del disfrute de la práctica de AF y es por ello que se necesitan llevar a cabo programas que incidan en la mejora coordinativa de esos sujetos y que mejoren el déficit acumulativo de actividad física que se detecta. Además, el déficit de actividad afecta de forma más notable a los escolares que vienen desde la Educación Infantil manifestando dificultades para coordinar sus movimientos y que van eliminando la práctica y aprendizaje de los deportes de entre sus actividades preferidas, estando abocados al sedentarismo y un estilo de vida poco favorable para su salud.

Por todo ello, urge el desarrollo de las CM durante todo el periodo escolar con el fin de incrementarlas y con ello provocar que el alumnado se perciba más competente motrizmente y así mantenga su adherencia a la práctica de actividad física una vez pasado a la etapa adolescente.

En una propuesta de trabajo de las CM de forma lúdica y competencial, el presente artículo propone la utilización del arte o disciplina urbana del Parkour como elemento innovador para su integración en unidades didácticas de habilidades motrices en el marco escolar.

2. LA DISCIPLINA DEL PARKOUR.

Según Ferrero (2011), el Parkour consiste en llevar a cabo un recorrido de una manera eficiente, fluida y rápida entre dos puntos haciendo uso de las capacidades físicas básicas y de una serie de técnicas que permiten esa consecución.

En otra definición más amplia, el Parkour (o arte del desplazamiento) es una disciplina que consiste en desplazarse por el medio urbano o natural, superando los

obstáculos que se presenten en tu recorrido (vallas, muros, vacío...) de la forma más fluida y eficiente posible, y con las únicas posibilidades del cuerpo humano. Esta disciplina requiere una gran preparación física para realizar los distintos movimientos (saltos, pasavallas, escalada, etc.) que implica, pero además es necesario una mente decidida a superar los propios miedos, una gran concentración, y un espíritu fuerte.

El termino Parkour, procede de la palabra francesa *parcour* cuyo significado en castellano es *recorrido*. El Parkour procede del "Método Natural de Georges Hébert" que empleaba una disciplina basada en superar obstáculos naturales con el movimiento corporal. De ese modo David Belle, adaptó esta técnica a sus recorridos por una ciudad francesa, creando una versión urbana. La idea principal del Parkour es la auto-superación.

Siguiendo a Suárez y Fernández (2012) el parkour en la escuela busca recuperar la motricidad natural y espontánea de los estudiantes, robada por la urbanización despiadada del entorno en el que se mueven, que les condena a ser excesivamente sedentarios.

En cuanto la calificación del Parkour, hay cierta discrepancia entre los practicantes (también llamados "traceurs") más experimentados, algunos coinciden que el Parkour es una filosofía, sin embargo otros lo califican como arte o disciplina. Pese a no haber una calificación concreta, todos los practicantes tienen claro sus premisas: el respeto al entorno, el afán de superación y el juego limpio o la no competición. El objetivo del Parkour es el movimiento libre y fluido, siguiendo como principal premisa el "no retroceder".

Aspecto a tener en cuenta es que en numerosos sitios el Parkour está visto como una clase de vandalismo que estropea el mobiliario urbano y no está acorde con los patrones cívicos de la sociedad. Esta idea, de acuerdo con los más experimentados practicantes, es errónea y dificulta la expansión de la filosofía del Parkour.

En cualquier caso, trasladando el movimiento del Parkour a la escuela, nunca se llevarán a cabo técnicas tan extremas como las que se realizan en el Parkour real y siempre se realizará con un matiz lúdico y de seguridad como veremos a continuación.

3. EL PARKOUR EN LA ESCUELA.




Tradicionalmente, se vienen llevando a cabo actuaciones muy analíticas durante toda la etapa primaria con el fin de incrementar la competencia motriz en el alumnado ya que se considera una etapa clave para fijar las estructuras coordinativas que a posteriori serán difíciles de cambiar. En un intento de mejora, dentro del bloque 2 habilidades motrices, se puede introducir el Parkour como una disciplina o arte por la cual el alumnado verá un significado diferente al hecho del movimiento corporal y superación de obstáculos. Destacar que propuestas lúdicas con la lógica interna de un juego o disciplina como el Parkour, son de utilidad para los docentes en ese intento por trabajar las capacidades coordinativas del alumnado de forma innovadora.

Además, la agilidad, contenido difícil de trabajar de una forma no analítica, juega un papel importante en el Parkour. Ésta habilidad, entendida como la habilidad de moverse rápidamente y cambiar de dirección mientras se mantiene el control y equilibrio (Ortega, Ruiz, Castillo y Sjöstrom, 2008) será trabajada en muchos movimientos en tanto que exige una combinación de velocidad, equilibrio, poder y coordinación.

En un artículo de reciente creación, y hasta el momento el primero que se encuentra en España de su aplicación al ámbito escolar, Suárez y Fernández (2012) proponen el Parkour en tercer ciclo de primaria como forma de superar el estancamiento de contenidos y de trabajar de forma cooperativa haciendo al alumnado participe de su propio aprendizaje. Para ello, establecieron una progresión en 6 sesiones evolucionando desde movimientos más fáciles a movimientos más difíciles y acabando con la creación de su propia acción.

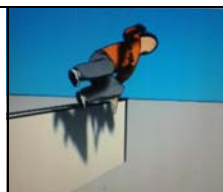


En el enfoque del Parkour desde el punto de vista educativo, se pueden contemplar diversas técnicas sencillas sin llegar a la realización de movimientos peligrosos o complejos que pongan en peligro la integridad del alumnado. De esta forma, los movimientos que se podrán realizar en las exhibiciones o ejercicios de clase serán los siguientes:

- A) **Recepciones:** en estas se pretende amortiguar la caída o el rodaje por el suelo con la habilidad de deslizar adecuadamente por el suelo.

<p>Recepción básica: El contacto con el suelo ha de hacerse con el propósito de repartir el peso del impacto por todo el cuerpo. Los talones no deben tocar el suelo, mejor mantenerlos ligeramente elevados para que sirvan de amortiguación. Las rodillas también deben estar semi-flexionadas. La espalda inclinada hacia adelante, con las manos por delante para tenerlas preparadas por si es necesario utilizarlas.</p>	
<p>Rodada: Esta técnica servirá de recepción a un salto en velocidad, es una voltereta apoyada en un hombro (rodando oblicuamente sobre la espalda), que nos permitirá evadir parte del impacto de la caída, después de una recepción con mucha inercia hacia delante.</p>	
<p>Recepción en barra: Se recepcionará en una barra únicamente con las manos, pero dejándonos balancear para evitar un golpe seco en los brazos y la espalda. Hay que tener cuidado de no caerse hacia atrás cuando estamos en la parte delantera de la oscilación (la primera oscilación).</p>	


Otras recepciones que se llevan a cabo en el Parkour pero no se realizarán en el contexto escolar por su peligrosidad son: *la recepción de un salto de precisión* Se realizará con la parte delantera de la planta del pie, flexionando las rodillas y la espalda de manera que repartamos el impacto del salto lo más equitativamente posible; y *la recepción de salto de brazo* que se realiza con la parte delantera de la planta de los pies y las manos en la parte superior del obstáculo.

B) **Desplaces:** estos son las formas de movimiento o desplazamiento que brinda el Parkour en su plenitud.

<p>Pasa-vallas: Movimiento fundamental en el que intentaremos sobrepasar el obstáculo de la forma más rápida y fluida posible apoyando una sola mano; este movimiento nos servirá como enlace de la carrera cuando nos encontremos una valla o elemento similar en nuestro recorrido.</p>	
<p>Reverso: Este movimiento trata de franquear una valla, barandilla o muro, apoyándonos en ella con las manos, y realizando un giro de 360° posicionando el cuerpo en horizontal, de espaldas al frente con las piernas levantadas para preparar una buena recepción Paso del ladrón: Corriendo oblicuamente hacia el obstáculo, hacemos un pasavallas donde primero ponemos una mano, después pasamos las piernas estiradas y luego la otra mano.</p>	
<p>Paso del gato: Similar al salto del gato solo que se realiza en una superficie más larga, donde tengamos que estirarnos en el aire para llegar al final del obstáculo, donde pondremos las manos para después pasar las piernas entre el hueco que éstas dejan.</p>	



Otra opción que también puede ser apropiada al ámbito escolar es el funambulismo o equilibrio en barra o valla, siempre y cuando se realice con una de un grosor estable.

C) **Salto:** forman la parte más importante del Parkour, ya que son los que te permiten vencer obstáculos. Para el contexto escolar se puede aplicar los siguientes.

<p>Salto de precisión: Este es un salto de 'longitud' sin carrerilla, en el que el fin será una recepción precisa en una valla, muro o bordillo estrecho. Salto de longitud o Landing: Es un salto de longitud en carrera, con recepción rodada.</p>	
---	---

Existen otros saltos como el salto de fondo y la distensión que no se aplican en el contexto escolar debido a su complejidad de realización y peligrosidad.

D) **Otros:**

<p>Grimpeo: Grimpear en parkour, es una escalada rápida, bien de un muro con una inclinación pronunciada, un árbol, etc.</p>	
<p>Tic-Tac: Este movimiento, consta de saltar sobre una valla o muro no muy alto ayudándonos de algún elemento, o pared que tenga en un lateral, apoyando en esta un pie para dar una patada que nos impulse para pasar el obstáculo.</p>	

Balanceo: En una rama o barra, trataremos de colgarnos con las manos en el, para dejarnos oscilar. Para salir hacia delante hay que tener cuidado de no caerse hacia atrás. Hay que mantener un equilibrio en el que consigamos mantener la posición en el aire, para recepcionar correctamente.

Equilibrio: Hacer equilibrio en una valla, bien parado o andando en ella.

Movimiento cuadrúpedo: Andar a 'cuatro patas'. Si se hace a ras de suelo o en escaleras, sirve como un buen ejercicio físico. En un muro fino o en una valla, además se trabaja el equilibrio (en ese caso se llama "equilibrio de gato").

Potro en valla: consiste en hacer un salto frente una valla o muro, en el cual abrimos las piernas hasta tenerlas de forma casi horizontal. De esa forma conseguimos sobrepasar el obstáculo, (un poco más complicado que el paso o salto del gato).

Además de todo lo mencionado, existen diversas técnicas que no son aplicables al ámbito escolar como el pasa-murallas, salto-león o salto-tigre.

Una vez entendidas las técnicas del Parkour y analizado el tipo de movimiento que se realiza así como las habilidades motrices que se llevan a cabo, se podrían implementar una unidad didáctica (UD) con el trasfondo del Parkour donde se lleve a cabo una progresión adecuada atendiendo a una complejidad creciente en las habilidades características del mismo.

4. MODELO DE SESIÓN DEL PARKOUR.

En una programación didáctica para el tercer ciclo de Educación primaria, dentro del bloque 2 habilidades motrices, se podría introducir una UD de Parkour donde se trabajan la coordinación, agilidad y equilibrio mediante distintos tipos de desplazamientos. Se encontraría ubicada en la primera evaluación, debido a que en posteriores UD se pasaría a tratar habilidades más complejas y específicas.

Para la secuenciación de esta UD, se seguiría un orden progresivo dotando de total autonomía al alumnado. En la primera sesión, se llevarían a cabo unos circuitos generales donde se realizaría una evaluación inicial. En la siguiente, se trabajarían las técnicas básicas del Parkour. En la tercera ya se dotaría de autonomía total para poner en práctica las técnicas aprendidas y diseñar nuevas. Continuando por una sesión en un parque, donde poner en práctica a modo de persecuciones las habilidades aprendidas. Y la última, sería la destinada a evaluación donde tendrían que exhibir sin ningún tipo de instrucción previa alguna técnica aprendida o creada.

En cuanto a la metodología a seguir durante la UD y para la sesión que se pasará a describir se utilizará la técnica de enseñanza de *reproducción de modelos*, el estilo de enseñanza de *asignación de tareas y descubrimiento guiado*. La estrategia en la práctica se alternaría entre *global* y *mixta*. Y la organización será variable pudiendo ser *individual*, *parejas* o *grupos*. En definitiva, se pretende que sea una metodología abierta y competencial ya que, en la creación de las tareas se podrá ver más claramente, se pretende trabajar la competencias básicas de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.

Dentro de la metodología de trabajo es importante resaltar una serie de medidas de seguridad a tener en cuenta en las diferentes sesiones desarrolladas:

- Los obstáculos a saltar deberán de ser acolchados. En caso de que sean bancos de madera, se pondrán unas colchonetas finas adheridas a los mismos para facilitar la acción sin lastimarse las articulaciones implicadas en el gesto (muñecas, rodillas o tobillos).
- Las caídas serán controladas y amortiguadas en colchonetas, nunca en suelo para evitar arañazos o hematomas.
- En los ejercicios que se realicen en pared, se colocará una colchoneta junto a la propia pared para prevenir el golpe en caso de caída.
- En las sesiones más avanzadas, los alumnos llevarán rodilleras y coderas para proteger las zonas más propensas a lastimarse en caso de un mal roce o apoyo.
- El botiquín escolar estará preparado para cualquier contingencia negativa que se pueda producir. No obstante, esto será así en cualquier UD. Esta UD puede parecer a priori más peligrosa, pero si se ejecutan los movimientos correctamente y se ha seguido una progresión de aprendizaje adecuada así como los patrones establecidos como medidas de seguridad, no debe producirse ningún tipo de lesión adicional.

A continuación se mostrará un modelo de sesión de Parkour:

SESIÓN 3/5	UD. PARKOUR	Nº ALUMNOS 25
------------	-------------	---------------

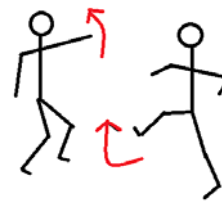
I. OBJETIVOS PRINCIPALES DE LA SESIÓN

Practicar las habilidades del Parkour de forma libre, con originalidad y ajustando la acción más precisa para cada situación teniendo en cuenta el propio nivel motriz.

II. PARTES DE LA SESIÓN.

PARTE INICIAL (10')	
<p>RECEPCIÓN DE LOS ALUMNOS e INFORMACIÓN INICIAL En primer lugar, los alumnos llegan a la sala multideportiva y se sientan en los bancos para explicarles brevemente la dinámica de la sesión. Antes de que lleguen se escribirá en la pizarra el nombre de la sesión, para generarles la intriga y motivarles.</p>	
<p>PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN Se empezará la sesión con un video introductorio de 3 minutos.</p>	
ACTIVIDAD: "las articulaciones bailarinas"	GRÁFICO

Se distribuye a la clase en grupos de 5 alumnos. Los grupos se irán desplazando de forma libre por el espacio delimitado, en cada grupo habrá un líder que realizará movimientos con las articulaciones mientras que los demás tendrán que imitarlo, con cada señal del maestro se realizará un cambio de líder que tendrá que movilizar otras articulaciones que aún no se hayan utilizado. Cuando todos hayan hecho de líder mínimo una vez se les dirá que tienen que hacer a la vez todos los movimientos que han ido haciendo de manera aislada.

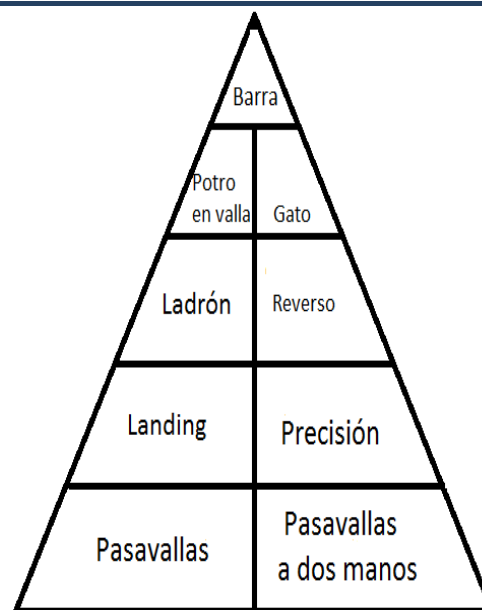


PARTE PRINCIPAL (40')

ACTIVIDAD: "Supérate"

GRÁFICO

DESARROLLO: La sesión se llevará a cabo mediante una organización multinivel y piramidal con cuatro niveles de trabajo. La base de la pirámide, más ancha, dispondrá de los obstáculos más sencillos de salvar, conforme se avance hacia el vértice de la pirámide los obstáculos irán incrementando la dificultad. Los obstáculos serán siempre los mismos, la diferencia radicará en que serán presentados siguiendo distintos criterios (alturas, distancias,...) de forma que vayan incrementando progresivamente la dificultad. Los obstáculos presentados en cada parte de la pirámide serán: pasavallas, pasavallas a dos manos, landing, precisión, ladrón, reverso, potro en valla, gato y recepción en barra.



CRITERIOS DE ÉXITO: Poder continuar la marcha tras realizar el movimiento en una misma acción. Es decir, realizar la acción completa, de forma continua, sin intervalo. Salvando bien el obstáculo.

REGLAS: Respetar el turno en cada obstáculo. Se puede retroceder de nivel y cambiar cada vez que se considere oportuno. Superar o dominar uno de los niveles horizontales permite avanzar al siguiente nivel vertical de la pirámide.

ASPECTOS CLAVES: Los alumnos no podrán en ningún caso modificar la situación de los obstáculos y en el caso de que algún material se moviera deberán comunicárselo al profesor para que éste lo coloque. Esto se realiza así ya que las medidas de seguridad están cuidadosamente establecidas, además los obstáculos son representativos de barreras (inamovibles) de la realidad.

VARIANTE 1: Establecer carreras por parejas en momentos determinados con el alumnado que se encuentre en cada nivel (sin posibilidad de cambiar). El profesor, para incitar a los alumnos a salvar las barreras de forma veloz, retará a

los alumnos con interrupciones de la música cada cierto tiempo donde desarrollarán estas carreras.

VARIANTE 2: En un momento determinado por el profesor, con el alumnado que hay en cada nivel (sin posibilidad de variar) se formará una fila en la que el primero debe pasar los obstáculos de una forma y los que van detrás imitarlo, posteriormente el que se ha situado primero pasará al último lugar de la fila.

REFLEXIÓN: se le explicará al alumnado lo que se pretende con la sesión, en este caso se ha de dejar bien claro que no es una lucha por llegar a la parte más alta o el nivel más alto de la pirámide sino que se busca que cada alumno encuentre el nivel que se adapte a sus posibilidades motrices y se mantenga salvando correctamente los obstáculos. Además, ellos mismos se han de medir y cuando se vean capacitados probar en el siguiente nivel para ver si puede progresar, en el caso de que no, se ha de retroceder para seguir mejorando sus posibilidades.

CCBB: en la sesión se trabajan diversas competencias básicas, partiendo de la competencia en el *conocimiento y la interacción con el mundo físico* en el sentido que descubren las posibilidades de su cuerpo en el entorno, continuando por la *social y ciudadana* en el respeto a las reglas y compañeros realizando los ejercicio y respetando el nivel de cada uno, y por último, las dos más importantes de esta sesión, que son la *autonomía e iniciativa personal* y la *de aprender a aprender*. Con estas dos se pretende que el alumno tome decisiones a la hora de afrontar un movimiento, las ponga en práctica y valore o corrija su actuación una vez terminado. Con el fin de ajustar en el siguiente intento su actuación.

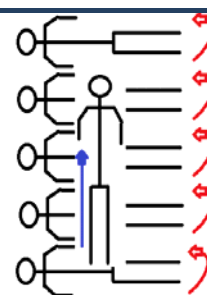
FUNCIÓN DEL DOCENTE: controlar y guiar para que el alumno encuentre y realice el ejercicio apropiado en cada situación. El profesor no tendrá que actuar, dejará libertad para realizar el movimiento que ellos quieran, pero si podrá intervenir para guiar la búsqueda en caso de que no encuentren una buena actividad proponiendo sugerencias para encaminar el movimiento hacia una técnica de parkour.

PARTE FINAL (5')

ACTIVIDAD: "troncos rodantes (descubrimiento guiado)"

GRÁFICO

Se les planteará a los alumnos un problema: *¿Seríais capaces trabajando en equipo de transportar a ("nombre del alumno que escogamos") de un lado del pabellón al otro sin cogerlo ni que el os coja a ninguno de vosotros y sin usar manos o pies?*
La única solución correcta es rodar por el suelo con el alumno escogido en tendido supino como se muestra en el gráfico.



5. CONSIDERACIONES FINALES.

El objetivo de la propuesta fue el de dar las herramientas necesarias a los docentes para la inclusión del Parkour como elemento innovador dentro del trabajo del bloque 2 de contenidos habilidades motrices. Se pretende consolidar y dar continuidad al desarrollo de las capacidades coordinativas con progresiva autonomía. Y es que, según un estudio publicado recientemente por Lopes y cols. (2009) el incremento de práctica de actividad físico deportiva está estrechamente relacionado con el grado de coordinación motora. De esta forma, con el trabajo de las diferentes habilidades motrices (equilibrio, agilidad y coordinación) implicadas en el Parkour, se podría favorecer ese incremento de la competencia motriz auto-percibida con la posible consecuencia de que incrementen la práctica de actividad físico-deportiva.

Otra de las ventajas que encontramos en los ejercicios propios del Parkour, desde un punto de vista de la sistemática del ejercicio, es que se trabajan los tres ejes corporales. De ese modo, el eje longitudinal se trabaja en los giros realizados rodando de un lado a otro en posición horizontal, el eje transversal en las volteretas realizadas y el sagital en las ruedas o basculaciones laterales. En ese sentido se trabajan de forma útil y mediante el juego un contenido de conocimiento de las posibilidades de movimiento del cuerpo en el espacio.

En cuanto a la edad más adecuada para llevar a cabo una UD de Parkour, se estima más oportuno el tercer ciclo de primaria así como los primeros cursos de la ESO. En esas edades se está produciendo un paso de la infancia a la adolescencia y es importante llevar a cabo estrategias como esta para evitar ese cese de la actividad físico deportiva que denotan numerosos estudios en torno a esas edades.

Por último, mencionar que el trabajo de las capacidades coordinativas mediante disciplinas jugadas no está muy explotado en el contexto escolar. Debido a ello, el Parkour tiene su propia historia y lógica interna para ir enganchando de forma progresiva al alumnado en el trabajo de esas habilidades motrices mediante el desarrollo de la capacidad de superación y toma de decisiones que exige en cada movimiento dicha disciplina.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ferrero, C. J. (2011). Re-descubriendo el cuerpo a través de la ciudad. *Encrucijadas*, 2, 105-114.

Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. & Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*, 21(5), 663-669.

Mata, E. (2008). Factores psicosociales, fisiológicos y de estilo de vida en escolares de 11 a 14 años con y sin problemas evolutivos de coordinación motriz. [Tesis Doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha.

Ministerio de Sanidad y Consumo (2006). *Encuesta nacional de salud de España, 2006. Junio 2006-Julio 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Okely, A.D., Booth, M.L. & Patterson, J.W. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 33(11),1899-1904.

Ortega, F.B. y cols. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1-11.

Rigoli, D., Piek, J.P. & Kane, R. (2012). Motor coordination and psychosocial correlates in a normative adolescent sample. *Pediatrics.*, 129(4), 892-900.

Rose, B., Larkin, D. & Berger, B. (1998). The Importance of Motor Coordination for Children's Motivational Orientations in Sport. *Physical Activity Quarterly*, 15 (4), 316.

Ruíz, L.M., Mata, E., Moreno, J.A. (2007). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: estado de la cuestión. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 1-17.

Skinner, R.A. y Piek J.P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science.*, 20(1-2), 73-94.

Suárez, C. y Fernández, J. (2012). Expandiendo las fronteras del aula de educación física: el *Parkour* como contenido educativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 96-106.

Fecha de recepción: 22/1/2013
Fecha de aceptación: 30/1/2013



Revista Digital de Educación Física

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

LA INFLUENCIA PARENTAL EN LA MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN EDAD ESCOLAR

José Fernández Moyano¹; Germán Ruiz Tendero¹; Almudena Martínez Ballesteros¹; Shai Rivas Galán¹; Rubén Casado Manzano¹.

¹Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La práctica y actitudes hacia la actividad física (A.F.) por parte de los alumnos pueden verse influenciadas desde el entorno familiar. Este estudio pretende conocer las actitudes hacia la A.F. y la E.F. tanto de los alumnos/as como de sus padres/madres y estudiar su relación. Para ello se han empleado dos cuestionarios como instrumentos: Cuestionario de Actitudes, Motivaciones e Intereses hacia las Actividades Físico deportivas (CAMIAF) y Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF). La muestra la componen un total de 52 estudiantes de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, así como sus padres y madres. Finalmente la muestra quedó compuesta por 156 participantes. Los resultados obtenidos muestran una correlación significativa entre las opiniones de padres/madres e hijos/as en las dimensiones "aventura", "capacidad personal", "competencia" y "forma física" con respecto al cuestionario CAMIAF; y en las dimensiones "utilidad de la asignatura" y "Educación Física como deporte" en el cuestionario CAEF.

PALABRAS CLAVE:

Actividad física, Educación Física, influencia parental, actitudes.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es necesario incorporar a la cultura y a la educación los conocimientos y habilidades relacionados con el cuerpo y con la actividad motriz, que puedan contribuir al desarrollo personal y por lo tanto a una mejora de calidad de vida. Así, el currículo justifica la inclusión de la Educación Física (E.F.) a través de la formación integral del alumno (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) la propuesta de actividades extraescolares como forma para ocupar el tiempo libre y ocio de los alumnos. La actividad física (A.F.) estructurada y practicada regularmente va a estar asociada con beneficios psicológicos, bienestar personal y una óptima calidad de vida. No debemos olvidar que los años escolares representan un período crítico en el desarrollo de estos hábitos de A.F. y su posterior traslado a la vida adulta (Castillo y Balaguer, 2001) Las tendencias recientes indican que los niños son cada vez más sedentarios. Los beneficios de la A.F. están bien documentados y menores niveles de A.F. en los niños son un motivo de gran preocupación (Hamlin, 2003). Desde este planteamiento, vemos como punto clave la influencia del entorno social de esta población para el hábito deportivo o no de los escolares. El entorno social más próximo de un alumno es la familia (padres y madres), ya que ésta juega un papel fundamental en la educación de sus hijos y en la inculcación de unos hábitos deportivos (Gustafson y Rhodes, 2006).

El nivel de práctica y valoraciones de los padres, influyen en los hábitos deportivos de sus hijos; el nivel de educación de los padres y de la familia, la existencia de una figura deportista y la actitud hacia la práctica deportiva de los padres, afecta positivamente a la participación de los estudiantes en las actividades deportivas (Kotan, Hergüner y Yaman, 2009). En este sentido, intervienen los denominados "otros significativos" (padres, profesores y entrenadores) que son el círculo social más cercano al alumno (Amenabar, Sistiaga y García, 2008).

Actualmente, uno de los principales objetivos que se trata de buscar a través de la práctica del deporte en niños y jóvenes, es promover e inculcar una serie de hábitos y comportamientos relacionados con éste. Los objetivos sobre los que se trabajan, se clasifican en los siguientes cinco factores: autorrealización y progreso, cooperación y juego limpio, poder y deseo de triunfo, compañerismo, y diversión en el juego (Gutiérrez, Carratalá y Guzmán, 2010; Leo, Sánchez, P.A., Sánchez, D., Amado y García, 2009).

El ámbito deportivo escolar se relaciona, no sólo con las clases de E.F., sino también con la actividad físico-deportiva para el tiempo no lectivo, dirigida por educadores a partir de actividades polideportivas o recreativas y que se desarrolla desde la incorporación de los alumnos y alumnas al sistema de enseñanza hasta su ingreso en la etapa universitaria. Su finalidad educativa y socializadora ayudará al desarrollo integral del escolar (a nivel cognitivo, social y afectivo) desde una estructura organizativa sobre la que deben intervenir, de forma especial, los diversos agentes escolares y sociales del sistema de enseñanza (Fraile y De Diego, 2006). De esta forma, enmarcaremos las distintas situaciones que nos podremos encontrar y, en la que aparecerá la influencia de los otros significativos. Estos ámbitos son las actividades competitivas y recreativas en edad escolar fuera del centro. En el primer ámbito, el deporte competitivo, el comportamiento adecuado de los padres se relaciona y predice de forma positiva los comportamientos deportivos. Por otro

lado, los comportamientos inadecuados generados por los padres van a estar muy relacionados con los comportamientos antideportivos (Leo y cols., 2009).

Las madres y padres que tienen un modelo positivo hacia el ejercicio, que tienen opiniones positivas hacia la competencia de sus hijos y quienes dan un mayor número de respuestas positivas hacia el rendimiento de los mismos, están asociados con los hijos (atletas y competidores) que tienen una mayor percepción de su competencia, disfrute y motivación intrínseca. Los niños que consideran que sus padres están más involucrados con su actividad deportiva, tienen respuestas psicosociales más positivas (Babkes y Weiss 1999). Otras investigaciones concluyen que los alumnos que practican actividades físico-deportivas encuentran mayor motivación en la competición, la capacidad personal y la aventura. Mostrando también gran interés por sentirse bien ante los otros y por la influencia de sus profesores y entrenadores. Destacan la importancia de factores relacionados con el factor forma física e imagen personal. Por otra parte, los no practicantes muestran los niveles más altos de motivación en los aspectos relacionados con la salud médica y con la forma física e imagen personal (Moreno, Pavón, Gutiérrez y Sicilia, 2005).

La actitud positiva de los padres/madres hacia la actividad físico-deportiva extraescolar de sus hijos/as parece influir en el interés de estos por dichas prácticas (Ruiz, García y Hernández, 2001). Es conocido que la familia ejerce influencias socializantes y además lo hace de una manera importante, lo que se manifiesta especialmente cuando el niño aún se encuentra en la infancia. Los miembros de la familia juegan papeles diversos entre los que se incluyen la creación de un clima positivo para la participación deportiva, el aumento de oportunidades para participar en el deporte, incluso actuando como modelos (Nuviala, Ruiz y García, 2003), también destacamos la gran influencia de los padres y madres en cuanto a hábitos deportivos y de alimentación, y el mantenimiento de ciertas actitudes permisivas que van en detrimento de los hábitos saludables de los jóvenes (Cordente, García y Sillero, 2008).

En las clases de E.F., la participación y disciplina está influida por la motivación, valoración y satisfacción de los alumnos/as en el aula, así (Moreno y Hellín, 2007) propone que el grado de satisfacción respecto a la E.F. se ve condicionado por factores como el contenido del currículo, la práctica deportiva tanto del alumno/a como de su familia y amigos, el género del profesor y del alumno, la importancia que los alumnos/as conceden a la asignatura según las características del profesor, y la socialización del fenómeno físico-deportivo favorecida por los medios de comunicación. En cuanto al contenido de E.F., los más valorados son la Condición Física y la Salud, los Juegos y Deportes y las Actividades en el medio natural, en cambio, la Expresión Corporal no recibe la misma consideración (Moreno, Hellín, P. y Hellín, M.G., 2006), ya que, probablemente, el tratamiento docente de este bloque de contenidos, así como su protagonismo, también sea diferente.

Tanto los padres y madres como los profesores pueden ejercer una influencia directa sobre la motivación intrínseca de los adolescentes en el contexto de la E.F., así como efectos indirectos a través de la propia orientación de meta de los alumnos/as (Escartí y Gutiérrez, 2006). En estas motivaciones los chicos/as perciben más la importancia de los procesos de socialización por parte de sus padres y

madres en cuanto a apoyo recibido y a ver sus padres disfrutar cuando practican actividad físico-deportiva (Ries, 2009).

En las investigaciones revisadas con respecto a estas motivaciones y percepciones, los padres y madres perciben que sus hijos/as son suficientemente activos a su edad y piensan que los chicos son más activos que las chicas, una tendencia que corroboró los resultados extraídos de los cuestionarios realizados a los chicos/as (Molina-García y cols., 2007). Las principales razones dadas por los chicos y chicas para iniciar su participación en la A.F. son su entusiasmo para participar en una actividad en la que van a estar con sus amigos. Sin embargo, éstos indican que el disfrute es el factor más importante para la continuación de la participación en la A.F. El principal factor limitante a la participación de los chicos/as en la A.F. desde la perspectiva de los padres y madres fue el costo económico de la actividad, mientras que sus hijos e hijas indicaron que “no tener tiempo” fue su principal obstáculo a la continuación de la práctica de A.F. (Hamlin, 2003).

El objetivo de esta investigación es contrastar las actitudes y motivaciones de los padres/madres y sus hijos/as con respecto a dos ámbitos. Primero en cuanto a la práctica o realización de A.F. y las motivaciones que les impulsan a ella fuera del ámbito escolar, y segundo, dentro de las clases de E.F. Así mismo queremos comprobar si existe una influencia parental en términos de género.

2. METODOLOGÍA

2.1. MUESTRA

Para la selección de los participantes se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, mediante el cual se escogió un centro privado de la zona sudoeste de Madrid (Aluche). La fácil accesibilidad de la muestra y la disposición favorable a la realización del estudio por parte del equipo directivo, en el marco de aplicación de la “investigación-acción”, como estrategia metodológica para la mejora del sistema educativo, fueron determinantes para la elección del centro.

Posteriormente, se seleccionaron dos cursos al azar de todo el centro, siendo el criterio la pertenencia a 4º de la ESO, para un curso, y a 1º de Bachillerato para el otro curso elegido. La intencionalidad del criterio fue doble: por un lado escoger una muestra superior a 30 alumnos para lograr mayor consistencia estadística, y por otro lado abarcar el rango de edad de 15-16 años, ya que en estas edades es donde se inicia especialmente el descenso de la práctica deportiva y el consiguiente abandono (Moreno, Hellín, P. y Hellín, M.G., 2006; Puig, 1996).

Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 52 estudiantes, cuya distribución por curso y sexo se muestra en la tabla 1, junto con sus padres (n=104), por lo que la muestra total se triplica hasta alcanzar los 156 participantes. El nivel socioeconómico de los estudiantes es considerado como medio-alto.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra

Curso	Muestra		N	Edad Media	Desv. tip.
4ºE.S.O.	Hombre	Alumno	12	49,35	3,97
		Padre	27		
	Mujer	Alumna	15	46,15	7,06
		Madre	27		
1º Bachillerato	Hombre	Alumno	8	51,25	5,00
		Padre	25		
	Mujer	Alumna	17	47,53	4,28
		Madre	25		

2.2. INSTRUMENTOS

Para la recogida de datos se han utilizado tres cuestionarios. Uno es el cuestionario CAMIAF (Cuestionario de Actitudes, Motivaciones e Intereses hacia las Actividades Físico-Deportivas) (Moreno y cols., 2005). Este cuestionario está compuesto por 48 ítems, donde las respuestas se valoran mediante una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 4, en la que el 1 corresponde a *en desacuerdo* y el 4 a *totalmente de acuerdo*. Los ítems están divididos en seis categorías: competición, capacidad personal, aventura, relación social, forma física y salud médica. El cuestionario CAMIAF, posee dos preguntas iniciales, anteriores a la presentación de la escala, relacionadas con la práctica de la actividad física y del deporte.

El segundo es el cuestionario CAEF (Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física) (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003), consta de 56 cuestiones, agrupadas en un total de siete bloques o dimensiones: valoración de la asignatura y del profesor, dificultad de la E.F., utilidad de la E.F., empatía con el profesor y la asignatura, concordancia con la organización de la asignatura, preferencia por la E.F. y el deporte, y la E.F. como deporte. En este cuestionario existen algunos ítems que no están clasificados dentro de las anteriores categorías. También posee una batería de preguntas iniciales relacionadas con la E.F. y anteriores a la presentación de la escala.

El cuestionario CAEF se adaptó para la muestra "padres y madres", lo denominaremos de aquí en adelante CAEF-P. La adaptación para conocer las actitudes de los padres hacia la E.F., consistió en eliminar aquellos ítems que necesitaban de una presencialidad en el aula para poder ser evaluados. Finalmente, el cuestionario quedó compuesto por 15 ítems, que se clasifican en tres dimensiones ya existentes en su versión original: utilidad de la E.F., valoración de la asignatura y, la E.F. como deporte. De esta forma, los alumnos y alumnas han contestado a los cuestionarios CAMIAF y CAEF y, los padres y madres a los cuestionarios CAMIAF y CAEF-P.

En la tabla 2 se muestran los valores de alfa de de Cronbach de consistencia interna para el cuestionario CAMIAF y su comparación con los valores hallados en la validación del instrumento en muestra española (Moreno y cols., 2005). Los valores de nuestro estudio obtienen una buena consistencia según los valores de

referencia (0,7-0,9) (George y Mallery, 1995), únicamente la dimensión “salud” ofrece un valor moderado, al igual que ocurrió en el estudio de Moreno y cols., (2005).

Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad para las dimensiones de CAMIAF

Dimensiones	Alfa de Cronbach		Moreno y cols (2005)
	Alumnos	Padres	
Competencia	0,90	0,86	0,81
Capacidad personal	0,72	0,88	0,78
Aventura	0,73	0,78	0,71
Relación social	0,65	0,83	0,69
Forma física	0,70	0,80	0,69
Salud	0,50	0,58	0,61

Respecto al cuestionario CAEF, los resultados de Alfa de Cronbach muestran un buen resultado ($\alpha=0,699$), en línea con el obtenido en el estudio original ($\alpha=0,73$) (Moreno, 2003). Para el cuestionario CAEF no existen en la literatura valores alfa de referencia por dimensiones. En el cuestionario adaptado CAEF-P los resultados obtenidos nos muestran consistencia baja, por lo que habría que interpretar los datos de forma prudente.

2.3. PROCEDIMIENTO

Este estudio emplea un diseño no experimental, de tipo descriptivo. Para ello se ha utilizado una metodología cuantitativa basada en el cuestionario como instrumento.

En un primer momento se contactó con el equipo directivo del centro para darle a conocer el estudio y obtener el consentimiento para proceder al mismo. La aplicación de los cuestionarios se realizó en dos días consecutivos durante el segundo trimestre. En ese mismo momento se les entregó a los estudiantes los cuestionarios destinados a sus padres y madres, dejando una semana de plazo para la devolución de los mismos. En todo momento se respetó, y así se explicó a los participantes, la confidencialidad y el anonimato de los datos, asignado un mismo código alfanumérico a los cuestionarios de la misma familia (padres e hijos).

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis cuantitativo de los datos se efectuó mediante el paquete estadístico SPSS versión 20. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables (frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión). Para hallar el grado de consistencia interna de las escalas se aplicó el Alfa de Cronbach. Para el cálculo de las correlaciones bivariadas se empleó el Coeficiente de Pearson.

3. RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos y las dimensiones de cada uno de los cuestionarios empleados se recogen en la tabla 3. En ella se observa cómo las dimensiones "salud" y "forma física" son las más valoradas en el contexto de la práctica de la A.F., mientras que los aspectos más valorados hacia la asignatura de E.F. son los relacionados con la organización y utilidad. Igualmente, por parte de los padres y madres, el aspecto utilidad de la E.F. es el más valorado.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos dimensiones CAMIAF, CAEF y CAEF-P

CAMIAF			
	N	Media	Desv. típ.
Competición	123	1,89	0,69
Capacidad personal	123	2,32	0,60
Aventura	123	2,19	0,59
Relación social	123	1,32	0,41
Forma física	123	2,60	0,65
Salud	123	2,56	0,70
CAEF			
Valoración de la asignatura y del profesor	49	2,59	0,35
Dificultad de la EF	49	2,78	0,57
Utilidad de la EF	49	2,99	0,35
Empatía con el profesor y la asignatura	49	2,35	0,54
Organización de la asignatura	49	3,39	0,47
Preferencias por la EF y el deporte	49	1,69	0,55
La EF como deporte	49	2,39	0,42
CAEF-P (PADRES/MADRES)			
Valoración de la asignatura	98	2,26	0,68
EF como deporte	98	2,25	0,58
Utilidad de la EF	98	2,99	0,49

Se halló la relación existente entre padres, madres y sus hijos e hijas respecto a las dimensiones del cuestionario CAEF-P (tabla 4). Los datos evidencian una correlación negativa y fuerte entre la opinión de los padres (padre y madre) y sus hijos varones respecto a la consideración de la EF como deporte.

Tabla 4. Correlación entre grupos alumnos/as-padres-madres CAEF-P.

	Alumnos		Alumnas	
	Padres	Madres	Padres	Madres
Valoración de la asignatura	-0,281	-0,18	0,30	0,18
Utilidad de la asignatura	0,32	-0,60*	0,11	0,35
EF como deporte	-0,69**	-0,68**	-0,20	0,06

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tabla 5. Correlación entre grupos alumnas/os-padres-madres CAMIAF.

	Alumnas		Alumnos	
	Padres	Madres	Padres	Madres
Competición	0,19	-0,51*	0,33	0,18
Capacidad personal	0,50*	0,65**	0,36	0,66*
Aventura	0,64**	0,55**	0,31	0,53
Relación social	0,19	0,05	0,43	-0,28
Forma física	0,47*	0,44*	0,52	0,38
Salud	-0,50*	0,33	0,05	0,42

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

En la tabla 5 se muestran las correlaciones existentes entre las alumnas y alumnos con sus padres y madres en las dimensiones del cuestionario CAMIAF. En cuanto a la relación alumna-madre, existen correlaciones significativas ($p < 0,01$) en las dimensiones "capacidad personal" y "aventura", además estas correlaciones son fuerte y moderada respectivamente y ambas positivas. También existen correlaciones significativas ($p < 0,05$) en las dimensiones "competición" y "forma física". Las otras dos dimensiones "aventura" y "forma física" tienen una correlación moderada. En la correlación entre las alumnas con sus padres, existe correlación significativa ($p < 0,01$) en la dimensión "aventura", siendo ésta una correlación fuerte.

Al analizar la correlación entre los alumnos con sus padres y madres, únicamente muestran una correlación fuerte y significativa ($p < 0,05$) en la dimensión "capacidad personal", aunque sólo con respecto al grupo "madres".

4. DISCUSIÓN

Nuestro estudio pretendía analizar la relación existente entre los padres y madres de los alumnos del centro con estos mismos alumnos a la hora de valorar y participar de una manera u otra en las actividades físico-deportivas. Para esto, hemos analizado los motivos que llevan a unos y a otros a realizar este tipo de prácticas.

Los resultados de nuestra investigación muestran que los motivos más valorados, que tienen tanto los alumnos como sus padres y madres para practicar A.F., están relacionados con la "forma física", ya que valoran aspectos como "mejorar mi imagen y aspecto físico", "mantener mi peso", "desarrollar mi cuerpo y musculatura", "para mantenerme en forma". Además, también valoran por encima de otros aspectos, los componentes relacionados con la "salud", atendiendo a ítems como "prevenir enfermedades" ó "por los beneficios que obtengo para la salud". Estos datos obtenidos, coinciden con los resultados extraídos de otras investigaciones, como es el caso de Reyes y Garcés (1999), que en su investigación realizada entre jóvenes murcianos universitarios, los practicantes citan como motivos "mejorar la salud o aspecto físico". En cuanto a los motivos menos valorados para realizar actividad física, que en nuestra investigación han sido "hedonismo y relación social", puntuando con bajos valores aspectos tales como

“por ser célebre y popular” ó “porque está de moda”; y la dimensión “competición”, con ítems como “porque me gusta competir” ó “para ser un deportista de élite”. Estas últimas valoraciones no coinciden con los resultados obtenidos por Moreno y cols., (2005) con respecto a éstas, ya que en su estudio a los universitarios de Murcia, Valencia y Almería, éstas son una de las razones principales para realizar actividad física.

En cuanto a los resultados extraídos del cuestionario CAEF de esta investigación y, aludiendo al contexto propio de la asignatura de E.F., éstos muestran que los alumnos valoran más las dimensiones relacionadas con que exista “concordancia en la organización de la asignatura”, valorando ítems como “el profesor debe ir en chándal” ó “cuando se termina la clase de E.F. me cambio de ropa”; y la “utilidad de la E.F.”, con ítems tales como “las clases de E.F. me serán válidas para un futuro”, ó “la E.F. no sirve para nada”. Con respecto a la primera dimensión se han encontrado coincidencias en el estudio de (Moreno y Hellín, 2002), realizado en centros privados y públicos, que muestra una alta valoración de esta dimensión.

Al analizar la relación y posible influencia que ejercen los padres sobre sus hijos en materia de A.F. y en sus opiniones sobre la E.F., se han encontrado correspondencias significativas en algunas de las dimensiones analizadas, tanto en el caso de los alumnos como de las alumnas. De esta manera existe una relación en temas relacionados con la “capacidad personal”, “aventura” y “forma física” en el caso de las alumnas y en el caso de los alumnos, únicamente con motivos relacionados con “capacidad personal”. Las relaciones encontradas tras analizar el cuestionario CAEF-P, que trata de analizar el ámbito de la E.F. escolar, muestran unos datos dispares entre la relación del alumno con sus progenitores, ya que con éstos podemos hablar de una influencia significativa en dos de las tres dimensiones analizadas: “utilidad de la asignatura” y “E.F. como deporte”; mientras que en el caso de las alumnas, no se ha encontrado ninguna.

Con respecto a estas relaciones entre padres/madres e hijos/as, existen numerosas investigaciones que corroboran estos datos, de esta forma, esta relación de influencia puede estar determinada por el grado de presión que ejercen los padres sobre los hijos en la práctica de algún tipo de deporte (Hellstedt, 1990). De la misma manera, Babkes y Weiss (1999) sostienen que los padres y madres que han tenido unas percepciones positivas sobre la práctica del deporte y A.F., las cuales sus hijos han percibido, han influenciado positivamente en el desenvolvimiento de éstos para conseguir una motivación intrínseca con respecto a las actividades físico-deportivas. En esta misma línea se sitúa la investigación de Nuviala y cols., (2003), cuyo trabajo afirma que los alumnos que han abandonado la práctica deportiva, han sido influenciado por sus padres, y que, los escolares más activos físicamente, se corresponden con padres que también lo son, lo que nos lleva a una relación de influencia clara.

Ante estas afirmaciones, se ve claramente el proceso de influencia continua de los padres/madres sobre sus hijos/as en términos de práctica físico-deportiva.

5. CONCLUSIONES

Una vez analizados e interpretados los datos, podemos afirmar, respondiendo así a nuestro objetivo principal, que existe una relación entre las opiniones vertidas por los estudiantes tanto con respecto a la E.F. como hacia las actividades físico-deportivas y las de sus padres. La variable género no ha tenido mayor repercusión en las relaciones entre variables.

A la luz de los resultados obtenidos, creemos que es importante implicar también a padres y madres en la práctica, acompañamiento y conocimiento sobre la AF que desarrollan sus hijos, para propiciar así un nexo de influencias positivas hacia una cultura deportiva y una vida activa y saludable.

Por tanto, desde un enfoque aplicado y como futuras líneas de actuación, los autores de esta investigación sugieren la inclusión de los padres en ciertos tipos de actividades extraescolares en momentos puntuales, así como encuentros de formación con la participación activa de los profesores de E.F., estudiantes y familia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amenábar, B., Sistiaga, J.J., y García, E. (2008). Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y las madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y deportes*, 93, 28-35.

Babkes, M. L., y Weiss, M.R. (1999). Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation. *Pediatric-exercise-science*, 11(1), 44-62.

Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts Educación Física y deportes*, 63, 22-29.

Cordente, C. A., García, P., y Sillero, M. (2008). ¿Tienen los padres parte de responsabilidad en la salud presente y futura de sus hijos adolescentes? *Revista internacional de derecho y gestión del deporte*, 1, 36-48.

Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 15(1), 23-35.

Fraile, A., y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. *Revista internacional de sociología*, 64, 85-109.

George, D., y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Gutiérrez, M., Carratalá, V., Guzmán, J. F., y Pablos, C. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según

deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts Educación física y deportes*, 101, 57-65.

Hamlin, M., y Hellemans, J. (2003). Child and parent perceptions, attitudes and influences affecting children's participation in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 21, 340-365.

Hellstedt, J. C. (1990). Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment. *Journal of Sport Behavior*, 13(3), 135-145.

Kotan, Ç., Yaman, Ç., y Hergüner, G. (2009). The effects of school and family factors on sports activities for sports students in primary schools: a case study of Sakarya. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.

Leo, F. M., Sánchez, P.A., Sánchez, D., Amado, D., y García, T. (2009). Interacción entre la percepción del comportamiento de los padres y los comportamientos deportivos en edades de iniciación. *Psicología de la actividad física y del deporte*, 2, 55-62.

Moreno, J.A., y Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9. Consultado el 15 de noviembre de 2012, en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>.

Moreno, J. A., Hellín, P., y Hellín, M.G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts Educación física y deportes*, 85, 28-35.

Moreno, J. A., Pavón, A.I., Gutiérrez, M., y Sicilia, 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.

Moreno, J. A., Rodríguez, P.L., y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11, 2, 14-28.

Moreno, J. A., y Hellín, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2 (8), 298-319.

Nuviala, A., Ruiz, F., y García, M.E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 6, 13-20.

Ministerio de Educación y Ciencia, (2007) Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: BOE de 5/1/2007.

Puig, N. (1996). *Joves i esport*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Reyes, S., y Garcés, E. J. (1999). ¿Por qué las personas hacen deporte? Un análisis descriptivo en una población de estudiantes universitarios. En G. Nieto y E. J. Garcés de los Fayos. *Psicología de la Actividad Física y el Deporte*, (pp. 121-126) Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

Ries, F. (2009). Actividad físico-deportiva en adolescentes de Sevilla y Luxemburgo. Influencia de factores personales, parentales y situacionales percibidos sobre la intención y la práctica. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. Consultado el 10 de agosto de 2012, en <http://tesis.com.es/documentos/actividad-fisicodeportiva-adolescentes-sevilla-luxemburgo-influencia-factores-personales-parentales-situacionales/>

Ruiz, J., García, M.E., y Hernández, I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico deportiva de tiempo del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts Educación Física y deportes*, 63, 86-92.

Fecha de recepción: 28/1/2013
Fecha de aceptación: 11/2/2013

EmásF