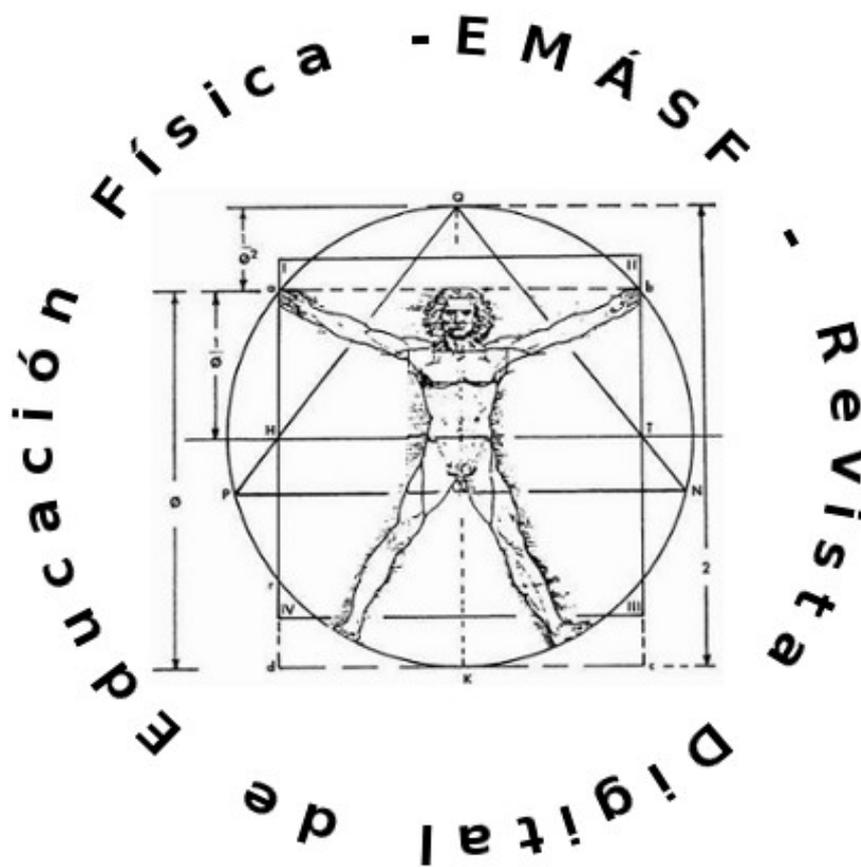


# Emásf

*Revista Digital de Educación Física*

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

## Nº 21



### MARZO-ABRIL DE 2013



*Revista Digital de Educación Física*

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

## ÍNDICE

**EDITORIAL** “Hacia una Educación Física con enfoque socio-crítico” (**AUSEL RIVERA VILLAFUERTE**) pp 4-7.

**JAIME LÓPEZ PRADO Y CARLA NOEMÍ GARCÍA SUÁREZ.** “Propuesta de acercamiento del surf a los centros educativos: el tarp surf” pp 8 a 16.

**JAVIER RUS GARRIDO, JUAN PÁRRAGA MONTILLA Y EMILIO LOZANO AGUILERA.** “Estudio sobre los conceptos y hábitos de alimentación del alumnado de educación primaria” pp 17 a 31.

**ALEJANDRO SALICETTI FONSECA y CINTHYA CAMPOS SALAZAR.** “Actividades físico-recreativas en escolares costarricenses. Análisis de una experiencia” pp 31 a 40.

**JUAN ANTONIO CABALLERO ALBA.** “La contribución del área de educación física a las competencias básicas: opinión de los docentes” pp 41 a 58.

**JUAN LUIS YUSTE LUCAS, JOSÉ VICENTE GARCÍA JIMÉNEZ, JUAN JOSÉ GARCÍA PELLICER Y MARTA HELLÍN MARTÍNEZ.** “Influencia del tipo de organización sobre los tiempos de práctica en clases de educación física” pp 59 a 68.

**DANI PLAZA MONTERO, MARIA CARMEN JOVÉ DELTELL, VICENÇ HERNÁNDEZ GONZÁLEZ Y JOAQUÍN REVERTER MASIÀ.** Valoración de los docentes de educación física de las actividades deportivas extraescolares. pp 69 a 78.

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz  
Edición: <http://emasf.webcindario.com>  
Correo: [emasf.correo@gmail.com](mailto: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

### “HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA CON ENFOQUE SOCIOCRTICO”

Problemáticas de índole diversa hacen oscilar los frágiles cimientos de muchas estructuras sobre las que se encuentra anclado todo el aparato político-ideológico y económico-social de los países del mundo. Es recurrente la información que advierte la debilidad de los estados para sortear las dificultades y ello provoca caos en todos los sectores, incluyendo el educativo.

La educación es el campo que padece los conflictos, en consecuencia el desarrollo social se ve disminuido a tal grado que pone en duda la veracidad de los discursos que hacen toda una apología del tema educativo como la panacea para resolver los problemas de ascenso social y el acceso a mejores condiciones de vida de la población en su conjunto.

Desde tiempos inmemoriales en leyes básicas, libros o revistas se atribuye a la educación la búsqueda de alternativas diferentes para encontrar entornos de vida más humanos. Muchos paradigmas pedagógicos han forjado una manera diferente de encarar las desigualdades sociales y se elaboran propuestas teóricas y prácticas para enfrentar los desafíos de una sociedad democrática.

Sin embargo, tal parece que desde el área de educación física no se alcanza a percibir el enfoque económico con que se administran los recursos nacionales y se hace caso omiso a las desigualdades de todo tipo. Aún más, hay quienes consideran que no se tiene un ápice de responsabilidad en el bajo desarrollo de los países y se vive al margen de toda discusión de índole política. Esta ignorancia y apatía es transmitida a futuras generaciones a través de las diversas disciplinas que se imparten en la escuela, incluida la educación física; un círculo vicioso se reproduce.

En descargo a este señalamiento puede aducirse que es irónico que las naciones soporten una estructura administrativa de educación física pero no garanticen el pleno reconocimiento social ni político hacia los docentes. Un número importante de personas inmersas dentro los aparatos de estado y las instancias en los gobiernos aún creen que la disciplina no tiene el peso pedagógico suficiente para gozar de un lugar digno dentro de la escuela para participar en la formación integral de los niños y jóvenes. Nulas o pocas contrataciones de personal, recortes en la cantidad de horas clase, dejar sin atención ciertos niveles educativos, docentes generalistas impartiendo la disciplina o viceversa y la desaparición de la disciplina son temas siempre presentes en las agendas de administraciones locales o nacionales.

En contrapartida puede señalarse que uno de los postulados educativos plasmados en documentos básicos es el relacionado con el desarrollo integral de las personas, éste hace alusión, de manera indiscutible, al sentido social que debe tener todo proceso dirigido a formar futuras generaciones. Ello sin menoscabo de las particularidades que cada disciplina tiene en el tratamiento curricular. En el caso específico de la especialidad, el objeto de estudio gira en torno a la vivencia de la motricidad con fines educativos. Sin pérdida de esta especificidad, desde este espacio pugnamos por un diseño curricular que haga eco del sentido sociocrítico. Optar hacia una educación física con sentido social no significa abandonar el énfasis que nuestra disciplina tiene en cuanto al desarrollo motriz del ser humano. Motricidad y pedagogía son los pilares científicos de nuestra especialidad.

Los profesionales de la educación física deben considerar que el proceso pedagógico no es neutro; desde la disciplina no sólo se transmiten conocimientos científicos; nuestra área es un ámbito de poder que tiene consecuencias políticas y éticas. Un juego o actividad sin la intervención adecuada del docente, puede derivar toda una carga ideológica que marcará para siempre a los alumnos. De ahí la preocupación para buscar alternativas menos invasivas que permitan mayor flexibilidad a la hora de las prácticas en aulas y patios escolares.

Se propone que a partir de las etapas iniciales de la enseñanza de la educación física los docentes adopten una pedagogía que abogue por una conciencia sociocrítica. La ética y la política se aprenden, es algo que se tiene que inculcar desde la temprana infancia. Deben formarse ciudadanos con conciencia cívica, ello implica tomar en cuenta los valores democráticos para el pleno desarrollo humano. También incluye una visión crítica de los medios masivos de comunicación que contribuyen a exaltar los éxitos deportivos y un patriotismo exacerbado, ello como estrategias enajenantes de las empresas transnacionales.

La perspectiva sociocrítica considera a los docentes de educación física como especialistas en la vertiente educativa de la motricidad humana acorde al contexto cultural; no se trata de promover actividades pasivas o descontextualizadas, todo lo contrario, la esencia de nuestra disciplina es la acción motriz, hacia allá debe enfocarse la práctica diaria. Lo que se quiere subrayar aquí es la intencionalidad de generar aprendizajes para la vida y no solamente para un momento determinado. Tampoco priorizar el carácter pedagógico de la disciplina implica renunciar a su objeto de estudio que es la motricidad. Una educación física con sentido social significa emplear los recursos propios de nuestra área y encauzarlos hacia el desarrollo integral de los niños y jóvenes.

Para evitar que el docente sea visto como simple promotor de la actividad física, organizador de eventos deportivos, recreador o entretenedor de niños o jóvenes, en todas las latitudes del planeta existen propuestas de enseñanza que significan una alternativa a la monotonía tradicional. Superar aprendizajes corporales rígidos y repetición de movimientos mecánicos, frente a prácticas competitivas se aboga por opciones cooperativas, estrategias de resolución de conflictos por vías no violentas, juegos alternativos, frente a modelos técnico-deportivos aplicar enfoques comprensivos, educación con énfasis en valores, entre otros. En suma, calidad educativa pero con sentido social acorde a una pedagogía sociocrítica.

Una educación física fundada en la pedagogía sociocrítica significa modificar el imaginario social que generalmente acompaña la formación académica inicial y continua a lo largo de las últimas décadas. Analizar alternativas a la forma de concebir y realizar el ejercicio profesional implica sacudir viejas estructuras que se encuentran ancladas en lo profundo de la personalidad.

Es común entre los profesionales del área aceptar que la educación física es una actividad inminentemente práctica alejada de la reflexión y análisis críticos, no solamente de la disciplina sino de asuntos globales. En esta simulación de la profesión también se da una ignorancia fingida de la explotación económica que como profesional es objeto de las administraciones públicas o privadas; asimismo, es ajeno al abuso que sufre la población trabajadora en su conjunto. Asumir la educación física con enfoque sociocrítico implica dignificar nuestra profesión en tanto se lucha contra los bajos salarios y escaso reconocimiento social.

Para avanzar en la pedagogía sociocrítica se necesita abandonar la idea de aparente neutralidad de la acción educativa y optar por un ideal emancipador (libertad, autonomía...), de justicia social con valores democráticos. Es necesario que los educadores se involucren en el contexto de vida de los alumnos, sobre todo en los estratos más bajos de la sociedad que obliga a condiciones infrahumanas de vida.

Los docentes en general, pero específicamente los de educación física están convocados a contribuir en la construcción de un mundo menos injusto y más solidario, en donde no impere la ganancia feroz y la explotación imperialista. Hay que participar; se debe contribuir al logro de los grandes propósitos humanitarios que visionarios de todos los tiempos han legado a la sociedad; de otro modo, directa o indirectamente, se contribuye a perpetuar la brecha de la desigualdad ya existente entre los que tienen mucho y los que no tienen nada.

Pero no todo es debilidad; con los matices correspondientes, la educación física goza de buena salud. En muchos países se respira un clima de total efervescencia por la realización de grandes foros de presentación y discusión de las ideas, congresos donde se difunden los avances en la investigación científica, cursos especializados en temas diversos, publicación de libros, revistas e informes con temáticas versátiles de la cultura física. En este progreso científico, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han jugado un papel de primer nivel para la trasmisión de las últimas innovaciones en la materia.

Sin embargo, acorde a lo mencionado en las primeras líneas, esta situación no es compatible con los grandes problemas sociales que los países aquejan. Reencauzar la formación inicial y continua de los profesores en las universidades, mayor presupuesto a los proyectos sustentables así como una mejora permanente de programas educativos es imperativo; ello indudablemente implica ejecutar cambios. Pero realizar un viraje en cuanto a la política educativa no es asunto menor, requiere hacerlo de manera sistemática durante varias generaciones. Por estas razones, es ineludible un replanteamiento de lo que hasta ahora se conoce como la pedagogía del trabajo docente en la educación física; no efectuarlo implica renunciar a las potencialidades que nuestra especialidad tiene dentro del desarrollo personal, social e integral y afrontar el juicio de la historia.

**Ausel Rivera Villafuerte**  
**SEP - FIEP MÉXICO**  
**[www.educadoresfisicosenmexico.blogspot.mx](http://www.educadoresfisicosenmexico.blogspot.mx)**  
**[auselrivera@yahoo.com.mx](mailto:auselrivera@yahoo.com.mx)**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **PROPUESTA DE ACERCAMIENTO DEL SURF A LOS CENTROS EDUCATIVOS: EL TARP SURF.**

**Jaime López Prado**

Profesor de Educación Física E.S.O. y Bachiller. España  
Email: [jlopezprado@yahoo.es](mailto:jlopezprado@yahoo.es)

**Carla Noemí García Suárez**

Licenciada en Cc. de la Actividad Física y del Deporte. España

### **RESUMEN**

En los últimos años los deportes en el medio natural han experimentado una gran expansión en España. En consonancia con este auge, en la materia de educación física ha sido una constante intentar acercar al alumnado a estas prácticas deportivas como es el caso de las realizadas en el medio natural acuático como el surf. Dadas las características de este deporte han surgido modalidades asociadas que simulan su práctica en los días no favorables y que son aplicables en los centros escolares por sus características educativas. En este artículo se pretende presentar la modalidad del Tarp surf que simula las sensaciones del surf en el medio terrestre y plantear una propuesta de realización en educación física con la utilización de metodologías cooperativas y la autoconstrucción de materiales.

### **PALABRAS CLAVE:**

Tarp surf, Surf, Educación física, Actividades en el medio natural.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Las actividades en el medio natural (AMN) han tenido una gran evolución en España en la última década. Este hecho puede constatarse con el estudio de datos como el nacimiento de nuevas modalidades deportivas (kitesurf, paddlesurf, etc.), el aumento de practicantes y la aparición y desarrollo de materiales (membranas de protección térmica, resinas más ligeras, etc.).

Concretamente una tipología de prácticas que ha experimentado una gran expansión han sido las realizadas en el medio natural acuático. La disposición de un gran número de kilómetros de litoral marítimo, sin duda, ha beneficiado esta realidad. Dentro de estas uno de los deportes con mayor evolución y más conocidos actualmente es el surf.

Podemos observar en la siguiente tabla su evolución en los últimos años.

AÑO	MASCULINAS	FEMENINAS	TOTAL	CLUBES
2001	705	43	748	86
2005	3415	975	4390	112
2010	5577	1005	6582	127

Tabla 1. Número de Licencias y clubes. Federación Española de Surf. Fuente: modificado de López y González (2012).

Dadas las características geográficas de España contamos con unas condiciones favorables para la práctica, pero también estas actividades son conocidas por la inestabilidad de la práctica, es decir, se depende de una serie de condiciones climatológicas para poder llevarla a cabo. Es conocido por todos los practicantes la influencia de borrascas, oleaje, mareas, viento, etc.

Estos condicionantes provocan que los aficionados se vean a veces relegados a posponer la práctica a otros momentos más favorables y es este uno de los motivos de la aparición de alternativas que simulan la actividad original y sus sensaciones. Este es el caso de la modalidad presentada: el Tarp surf.

## 2. DEFINICION.

El tarp surf es una especialidad deportiva derivada del surf y el skate surgida en California para aquellos días no favorables para la práctica del surf. Podemos decir que consiste en deslizarse con un monopatín sobre una lona de grandes dimensiones que otro persona ira enrollando sobre el primero en el momento que este pasa simulando una ola y el objetivo es, según Donovan (2011), atravesar la lona diagonalmente siendo por esto más adecuadas las lonas con forma cuadrada.

En inglés, Tarp significa lona, y Tarp Surfing vendría a ser surf sobre lona. Esta relativamente nueva actividad de acción nació a mediados de los noventa, creado por surfers y skateboarders de California y es de resaltar su carácter de diversión.



Imagen 1. Tarp surf. Coyro, D. (2010).

### 3. ACERCAMIENTO DEL SURF A LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Estando muy relacionados escuela y sociedad se pueden observar dos fenómenos que ocurren en los centros educativos. Por un lado, es palpable la demanda de nuestros alumnos de nuevas actividades relacionadas, en muchos casos, con el medio natural motivada por el gran auge social actual de estas prácticas deportivas. Por otro lado, tal y como reflejan en su estudio Peñarrubia, Guillén y Lapetra (2011), aunque existen ciertos factores limitantes, la consideración por parte del profesorado de la contribución de estas actividades a la formación integral por los beneficios que llevan asociados se ha ido traduciendo en la incorporación de nuevas actividades lo que ha contribuido a la existencia de una mayor variedad en el bloque de contenidos de actividades en el medio natural marcado por la legislación educativa vigente.

Con el objetivo de proporcionar una alternativa más de práctica deportiva a sus estudiantes en muchos centros escolares, especialmente los más próximos a zonas costeras, se han empezado a programar bautismos, semanas azules que lo incluyen, semanas de iniciación específicas de esta modalidad e incluso materias optativas sobre actividades deportivas marítimas.

Generalmente es el profesorado de Educación Física quien desarrolla la actividad de manera complementaria o extraescolar. Sin embargo, en la mayoría de los casos debido a la inexperiencia del profesor del centro educativo, la actividad se ve reducida a la experiencia en la playa y recae sobre los técnicos de las escuelas de surf.

Esta actividad que se presenta puede orientarse como actividad previa de familiarización para la actividad de surf o realizada de manera individual en aquellos centros que no estén en disposición de llevar esta primera a cabo pero quieran acercarla a sus alumnos y que puedan vivenciar sus sensaciones a la par que trabajar las habilidades específicas y desarrollar estrategias cooperativas y de autoconstrucción de materiales.

#### **4. MARCO LEGAL Y JUSTIFICACIÓN.**

En función del doble enfoque posible de la actividad antes comentado la justificación de su inclusión puede ser diferente o complementaria.

En el caso de realizarse como actividad de familiarización tendría carácter de actividad dentro de una unidad didáctica relacionada con contenidos desarrollados en el medio natural. En este caso, basándonos en la legislación actual podemos observar diferencias entre los Reales Decretos que regulan las diferentes etapas educativas. Así, centrándonos en primer lugar en el Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria no existe en la materia de educación física un bloque de contenidos específico sobre actividades en el medio natural pero si se podrían incorporar por las grandes posibilidades que brindan para la ocupación activa del tiempo de ocio. En el Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria la materia de educación física si dispone de un bloque de contenidos específicos (Actividades en el Medio Natural).

En la situación de actividad propia la justificación de su inclusión puede ser diferente y puede abordarse en el caso de la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006) tanto dentro del bloque 2 Habilidades motrices como del bloque 5 Juegos y actividades deportivas y en el caso de la Educación Secundaria principalmente en el bloque 2 Juegos y deportes.

En lo que respecta a la contribución a las competencias básicas esta actividad de forma general y tal y como señala el Real Decreto 1631/2006 contribuye de manera directa y clara a la consecución de dos competencias básicas: la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana.

Debido a las características de la actividad se expone al alumnado a situaciones reto en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de dificultad variable por lo que contribuye a la consecución de autonomía e iniciativa personal.

También es reseñable la ayuda a la consecución de la competencia para aprender a aprender al ofrecer recursos para la planificación propia del aprendizaje a partir de un proceso de experimentación en las diferentes tareas.

Sobre la competencia en comunicación lingüística puede contribuir mediante el conocimiento del vocabulario específico de la actividad que en su mayoría se mantiene con los términos anglosajones iniciales.

#### **5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS.**

Como ya se ha avanzado esta actividad permite un doble enfoque: como actividad de familiarización para una práctica posterior de surf en la playa o como actividad propia. Por este motivo se pueden dar ligeras variaciones en su tratamiento.

Se propone la utilización de una combinación de estilos más y menos directivos, en función de las condiciones de enseñanza: dificultad de los ejercicios, nivel de habilidad y motivación de alumnado, y condiciones de la pista que en función de su inclinación, rugosidad u otros elementos variará la dificultad.

En este sentido el estudio de Aragón (2007), desarrollado en el esquí que puede tener ciertas similitudes en el aprendizaje con esta actividad por ser ambas de deslizamiento, valoró la incidencia de la aplicación de dos estilos de enseñanza diferentes (mando directo y descubrimiento guiado) sobre el tiempo de compromiso motor y la calidad de un gesto técnico final (descenso directo y cuña de frenado). Los resultados demostraron que el estilo de enseñanza más lúdico y basado en el descubrimiento (que deja más libertad al alumnado) incrementaba el tiempo de compromiso motor y la calidad del gesto técnico final en comparación con el estilo de mando directo. Concluye el autor que el empleo de descubrimiento guiado provoca una mayor cantidad de tiempo de compromiso motor, lo que a su vez conlleva un aumento de la calidad gestual final. No obstante, la muestra limitada del estudio (12 sujetos) y la duración de los tratamientos (2 días con un total de 6 horas) sugieren ser prudentes a la hora de extrapolar estos hallazgos.

En cuanto a la organización de la clase el trabajo por parejas o pequeños grupos es poco habitual en la metodología tradicional. Como ventajas se pueden destacar que permite tomar decisiones a los alumnos, potencia la relación, la cooperación y la evaluación entre alumnos. En sentido contrario, aporta menor control sobre el grupo, menor referencia técnica, y posible imitación de errores. En el aprendizaje del Tarp surf puede ser recomendable con respecto al agrupamiento de los alumnos progresar de unos primeras experiencias grupales o parejas en los ejercicios previos más sencillos a ejecuciones secuenciales individuales en los primeros intentos de la actividad principal con una supervisión mas directa del profesor para retomar el carácter cooperativo en pequeños grupos cuando esta mínimamente dominada la tarea.

Por supuesto, previo al inicio de la actividad, tal y como expone Transmonte (2003) se deben explicar las reglas de seguridad a los alumnos para evitar cualquier situación que pudiera entrañar cierto riesgo y que han podido ser las causantes de que no se haya venido utilizando tradicionalmente el monopatín en las clases de educación física cuando es este un material muy conocido y motivante para el alumnado.

El trabajo cooperativo provocado por la organización de la clase citada, se lleva en esta práctica a un nivel superior exponiendo al alumnado a una necesidad cooperativa para lograr la coordinación de sus acciones, provocar la formación de la ola con las características deseadas por una parte y deslizarse en la zona de formación de tubo por la otra, exigiendo un ajuste tan preciso como les permitan sus habilidades individuales y poniendo al alumnado en situaciones de reto por parejas o pequeños grupos que pueden traducirse en un mayor nivel motivacional. El desarrollo del trabajo cooperativo es fundamental en la acción del ejecutante ya que es necesario que un compañero tire de un extremo de la lona para crear el efecto tubo de la ola.

En referencia a la autoconstrucción de materiales en educación física algunos autores han señalado sus beneficios y lo han considerado oportuno en

actividades de deslizamiento (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2011). En esta actividad, que puede ser realizada con alta posibilidad de éxito en todas las etapas de la enseñanza obligatoria, primaria y secundaria, el profesor puede decidir la incorporación o no de este trabajo dado que no es imprescindible. Se considera, en consonancia con los resultados de la investigación desarrollada por Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso (2012) más aplicable en la enseñanza primaria y cursos iniciales de educación secundaria dado que son los que mejor valoran la autoconstrucción de materiales. Que las clases se impliquen en esta tarea ayudara al alumno a acercarse más a la situación y sensaciones que la practica intenta simular, el surf. Se trata de dar al monopatín más apariencia de tabla de surf fundamentalmente en dotarla de unas dimensiones mayores. Se necesita diseñar previamente una planilla de dimensión similar a una tabla de surf para posteriormente transferir a cartón que se atara a la tabla del monopatín de forma centrada. Así mismo sobre este cartón se pintaran marcas de señalización de la dimensión del monopatín para el posicionamiento correcto de los apoyos de los pies.

## 6. INSTALACIONES Y MATERIAL NECESARIO.

Respecto a la instalación necesaria hemos de resaltar que al no ser imprescindible la disposición de un espacio específico permite su desarrollo en la mayoría de los centros educativos independientemente de las instalaciones de las que disponga lo que le da un valor añadido a la misma. El único requisito será disponer de una explanada lisa que permita el rodamiento adecuado del monopatín.

**Materiales:** monopatín, lona de grandes dimensiones, conos para la señalización de circuitos de trabajo previo de conducción del monopatín.

Por motivos de seguridad, al igual que otras actividades deportivas de transporte y/o deslizamiento resulta conveniente la utilización de diferentes elementos de protección corporal (casco, rodilleras y guantes).

El monopatín utilizado puede ser en sus diferentes longitudes y formas de la tabla. En la imagen siguiente se pueden observar dos tipos con diferencia en tamaño y comportamiento.



Imagen 2. Modelos de monopatín.

## 7. PLANIFICACIÓN Y PROGRESIÓN DE LA ACTIVIDAD.

Para la realización de esta actividad se sugiere llevar a cabo, en primer lugar diversos ejercicios, actividades y juegos de familiarización y dominio del monopatín. Entre estos se pueden plantear con el orden de progresión según se citan los siguientes:

- Ejercicios de deslizamiento en el monopatín con empuje de un compañero.
- Ejercicios de frenado del monopatín.
- Ejercicios de trabajo de la autopropulsión.
- Ejercicios de conducción del monopatín (circuitos).
- Ejercicios de descenso de pendientes con desnivel ligero.



Imagen 3. Circuitos de descenso y conducción. Barbagallo, R. (2012).

Posteriormente el alumnado se encontrara en una situación de dominio básico del monopatín que le permitirá abordar con seguridad y satisfacción la realización del deslizamiento sobre la ola simulada que podrá variar de tamaño y rapidez en función de la labor de su compañero.

Así mismo, esta actividad puede predisponer y familiarizar al alumnado de los centros escolares que posteriormente pretendan desarrollar la actividad del surf.

Fase I	Fase II	Fase III
Familiarización Monopatín	Tarp surf	Surf (opcional)

Tabla 2. Fases de la actividad.

## 8. CONCLUSIONES.

El surgimiento de nuevas actividades con características educativas es un aspecto muy positivo para el profesorado en su labor de proporcionar al alumnado oportunidades para el desarrollo de las habilidades motrices, aumentar su motivación y transmitir propuestas para la utilización activa del tiempo libre y la práctica de actividades deportivas.

En este caso, además de otros objetivos como el desarrollo de habilidades motrices, se pretende plantear una propuesta que permite al profesorado acercar a los alumnos a las sensaciones que pueden ser vividas en la práctica de una AMN de gran impacto social actual como es el surf.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aragón, S. (2007). Efecto del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor y sobre la calidad final de un gesto técnico en el esquí alpino. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, Año 11(104). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>.

Barbagallo, R. (2012). Disponible en: <http://longboardmag.es/los-conos-que-nos-esperan/>.

Coyro, D. (2010). Tarp surfing. Disponible en: <http://www.santacruzlive.com/blogs/photo/?tag=tarp-surfing>.

Donovan, J. (2011). Tarp surf. Disponible en: [http://howto.wired.com/wiki/Tarp\\_Surf](http://howto.wired.com/wiki/Tarp_Surf).

López, J. y González, C. (2012). La formación de técnicos deportivos en España. Análisis de una modalidad en desarrollo: el surf. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 117-130.

Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza del esquí: orientaciones didácticas para su iniciación en los centros educativos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 35-43.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Méndez-Alonso (2012). Valoración de los adolescentes del uso de materiales autoconstruidas en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 22, 24-28.

Peñarrubia, C., Guillén, R., Lapetra, S. (2011). Las actividades en el medio natural en Educación Física. Valoración del profesorado de Secundaria sobre los principales factores de limitación para su desarrollo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 104, 37-45.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 293, de 8 diciembre de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 5, de 5 enero de 2007.

Transmonte, P. (2003). Monopatines: experiencia educativa en escuela primaria. Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital, Año 9 (61). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>

Fecha de recepción: 7/2/2013  
Fecha de aceptación: 18/2/2013



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **ESTUDIO SOBRE LOS CONCEPTOS Y HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Rus Garrido, Javier**

Maestro de Educación Física  
[javirus10@hotmail.com](mailto:javirus10@hotmail.com)

**Párraga Montilla, Juan**

Universidad de Jaén. España  
[jparraga@ujaen.es](mailto:jparraga@ujaen.es)

**Lozano Aguilera, Emilio**

Universidad de Jaén. España  
[elozano@ujaen.es](mailto:elozano@ujaen.es)

### **RESUMEN**

La importancia de una alimentación saludable junto con la práctica frecuente de ejercicio físico, son el binomio perfecto para evitar enfermedades y mejorar la salud del alumnado. La posibilidad de intervenir educativamente hace necesario analizar qué conocimiento tienen los escolares de Educación Primaria ante diversos conceptos y hábitos relacionados con la alimentación y la práctica de ejercicio físico.

Para examinar qué sabe el alumnado de Primaria sobre diversos conceptos y hábitos de alimentación, se ha elaborado un cuestionario con 10 fichas. Éste se pasó a 48 alumnos/as (16 por ciclo) de un centro concertado de la provincia de Jaén. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los escolares de Primaria no sabían qué alimentos eran más ricos en grasa y en aporte energético. Conforme van pasando de ciclo, sí sabían qué alimentos tenían que tomar en el desayuno para que estuviera equilibrado. También presentaron algunas carencias en la ingesta diaria y semanal de algunos alimentos, aunque mejoraba conforme iban pasando de ciclo.

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación Primaria. Alimentación. Salud. Obesidad. Ingesta diaria y semanal de alimentos.

## 1. SITUACIÓN DE PARTIDA.

Los problemas de sobrepeso y obesidad, derivados del mantenimiento de hábitos inadecuados de alimentación y de actividad física, por parte de los escolares, han sido motivo de multitud de investigaciones. Además, son muchos los autores que han querido tildar de epidemia del siglo XXI estos dos graves problemas de salud, debido a las dimensiones que han adquirido y al impacto sobre la morbilidad, la calidad de vida y el gasto sanitario (OMS, 2000; 2003; Gard y Wright, 2007; Ortiz, 2009; Lizardo y Díaz, 2011; entre otros).

La intencionalidad de estos estudios giraba en torno a la búsqueda de actuaciones educativas y sanitarias que ayudaran a mejorar la salud de la población más joven. Además, reconocían que la implicación de la familia era vital para el éxito de cualquier tipo de intervención enfocada a cambiar los hábitos de alimentación y de ejercicio físico del alumnado (O'Keefe y Coat, 2009; Briggs y Menger, 2011; Akhtar-Danesh, 2011; entre otros).

En España son diversos los estudios y programas educativos y sanitarios que se han desarrollado, tanto desde el Gobierno Central como desde las diferentes Comunidades Autónomas y Ciudades Autonómicas, para intentar enseñar, mejorar y desarrollar hábitos saludables de alimentación y de actividad física en la población, y más concretamente, entre los escolares.

No obstante, esta preocupación no es nueva, sino que se remonta a los años sesenta cuando el Estado Español comenzó a mostrar su preocupación por la alimentación de la sociedad. Son diversas las investigaciones que se realizaron con el propósito de analizar el tipo de alimentación de los españoles. Entre los primeros y más conocidos estudios, destacan los Informes Foessa, concretamente cinco entre 1.966 y 1.975. En todos se buscaba implantar un modelo de alimentación eficaz, coherente y moderno. El tipo de desarrollo, al que España debería llegar, lo proporcionaban los países más ricos del momento (Estados Unidos, Alemania, Francia, Inglaterra,...), por lo que su modelo alimenticio era sinónimo de modernidad y eficacia (aún no se conocía el concepto de "dieta mediterránea").

Lo que se buscaba, en definitiva, era homogeneizar los hábitos de alimentación tanto en términos cuantitativos como cualitativos (Fundación La Caixa, 2008). Los autores que participaron en los Informes Foessa llegaron a la conclusión de que, para favorecer el cambio en los hábitos de alimentación, se habría de impulsar desde la enseñanza primaria, incluyendo, por tanto, en su currículo oficial diferentes iniciativas para promover dicho cambio.

Las diferentes propuestas que posteriormente se han sucedido en España, han mantenido tres enfoques: unas atendían únicamente al fomento de hábitos saludables de alimentación; otras se centran en mejorar y/o aumentar la práctica deportiva entre los escolares; y por último, aquellas que desarrollan contenidos relacionados tanto con la actividad física como con la alimentación, entendiendo este trabajo como un binomio inseparable.

Debido a la limitación de este trabajo no podemos profundizar en todas las campañas y propuestas realizadas en España. Por lo que a continuación comentaremos aquellas que, desde nuestro puesto de vista, mantienen una mayor relación con la práctica educativa.

Entre los años 1998 y 2000 se realizó en España el estudio enKid que trataba de conocer los hábitos de alimentación y el estado nutricional de la población. La muestra final fue de 3850 personas de edades comprendidas entre los 2 y 24 años. Los resultados de esta investigación reflejaron que la prevalencia de obesidad en nuestro país era de casi el 14%, y la del sobrepeso y obesidad de más del 26%. Ambos problemas de salud eran más frecuentes en hombres (15.6%) que en mujeres (12%). Además, por edades, los escolares de Educación Primaria presentaban valores más elevados de obesidad. Y por zonas geográficas, eran las Islas Canarias y Andalucía las que tenían las cifras más elevadas.

Las conclusiones del estudio enKid hacían mención al aumento, en las últimas décadas, del número de escolares que presentaban o padecían problemas de sobrepeso y obesidad (Serra, Rivas, Aranceta, Pérez, Saavedra y Peña, 2003).

En esta misma línea, en 2005 el Ministerio de Sanidad y Consumo lanzó una campaña con el lema "Prevenir la obesidad infantil tiene premio: estar sano". En su spot televisivo transmitía a las familias la importancia de comer alimentos como fruta, verduras, pescado o legumbres, junto con la práctica frecuente de ejercicio físico como los pilares necesarios para que sus hijos e hijas fueran personas sanas en edad adulta.

Siguiendo esta línea de actuación, y atendiendo la Web de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN), se puso en marcha un programa piloto con el nombre de *¡Despierta desayuna!* Éste comenzó en el curso académico 2006/2007 y trataba de promover una alimentación saludable; iniciativa muy interesante, ya que reforzaba la importancia de realizar un desayuno completo antes de acudir a clase. Pensamos que el planteamiento de dicha iniciativa fue acertado tanto en la selección de los alimentos a tomar, como en la necesidad de desayunar en familia, fomentando el diálogo y la convivencia. De forma colateral añade la importancia de hacer ejercicio físico, como un factor vital para el correcto desarrollo del alumnado.

En este contexto, el Ministerio de Sanidad y Consumo, a través de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria, elaboró la Estrategia para la Nutrición, Actividad física, y Prevención de la Obesidad (NAOS) que tenía como finalidad mejorar los hábitos de alimentación e impulsar la práctica regular de deporte en todos los ciudadanos, y con especial atención en la infancia.

Otra iniciativa destacable, es la que surgió de los Ministerios de Sanidad y Consumo, y de Educación y Ciencia, y de la colaboración de varias comunidades autónomas -Galicia, Castilla y León, Extremadura, Murcia, Andalucía, Islas Canarias, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla-, con la finalidad de poner en práctica un programa para favorecer la alimentación saludable y la actividad física en el ámbito escolar. Este programa se llamó Perseo y comenzó a modo de prueba en el curso académico 2006/2007.

Ésta no es la única iniciativa, ya que cada comunidad autónoma ha puesto en marcha diversos planteamientos para favorecer los estilos de vida saludables. Por motivos de espacio, analizaremos únicamente las iniciativas más destacadas, desde el punto de vista educativo, realizadas en la Comunidad autónoma de Andalucía en los últimos años.

En 2004, las Consejerías de Educación y Salud lanzaron el “Programa de promoción de la alimentación saludable en la escuela”. Algunos de los objetivos que pretendía alcanzar se pueden resumir en:

- Potenciar la adquisición por parte de los escolares de una alimentación sana y equilibrada.
- Promover la adquisición de conocimientos significativos, que permitan que el alumnado confeccione dietas equilibradas.
- Dotar a los escolares de conocimientos que le permitan analizar las ventajas e inconvenientes que conllevan la alimentación que realizan.

Otra iniciativa es el “Plan para la promoción de la actividad física y la alimentación equilibrada”, elaborado por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2004-2008). Entre sus líneas prioritarias de actuación sitúa “mejorar la salud desde los entornos sociales mediante el fomento de hábitos saludables”. Sus objetivos iban dirigidos a la población en general, a los servicios sanitarios, a la población educativa y laboral, a las empresas de producción, restauración y ocio, y por último, a la asimilación de conocimientos.

La necesidad e importancia, tanto social como educativa, de estos programas y campañas son incuestionables. Sí cabría destacar, por la esencia de esta investigación, en la mayoría de ellos no se incluían mecanismos para detectar las ideas previas del alumnado sobre la alimentación, o sí se hacía, no se citaban.

Para finalizar, en Aladino (2011) se recoge una comparativa entre los resultados que se obtuvieron en enKid y los valores actuales de sobrepeso y obesidad del alumnado de 6 a 10 años (tabla 1).

		Estudio ALADINO (2011)	Estudio enKid (1998-2000)
SOBREPESO	Niños	13.9	16
	Niñas	13.8	13.1
OBESIDAD	Niños	20.2	21.7
	Niñas	<b>14.8</b>	9.8

Tabla 1. Comparativa entre enkid y ALADINO. Extraída de Aladino (2011)

Los datos recogidos en la tabla 1, ponen de manifiesto que el número de casos de niñas con obesidad ha aumentado de manera preocupante en los últimos años. Por lo tanto, esta situación nos debe hacer seguir investigando y fomentando medidas educativas y sanitarias para mejorar los hábitos de alimentación y de ejercicio físico entre los escolares.

## 2. CONTEXTO DEL TRABAJO.

La experiencia que vamos a comentar se sitúa en el contexto de un trabajo más amplio, cuyo objetivo era el estudio sobre conceptos y hábitos de alimentación y de actividad física de los escolares de Educación Primaria. El trabajo constaba de un cuestionario con 10 fichas.

### 2.1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.

La investigación se llevó a cabo en el Colegio San Joaquín de Linares (Jaén) durante el curso académico 2007/2008. Es un centro concertado que oferta enseñanzas de Infantil, Primaria y Secundaria. La población de alumnos/as matriculados en Primaria era de 127, aunque para nuestro estudio sólo se seleccionaron a 48 (16 escolares por cada uno de los tres ciclos; 8 niños y 8 niñas).

Se trataba de un centro de familias jóvenes, con una edad media de los padres que estaba alrededor de los 40 años y tenían una media de dos hijos. Casi la totalidad de ellas vivía en el centro de la localidad, que era el área de influencia del centro. Eran familias con un poder adquisitivo suficiente para satisfacer las necesidades del núcleo familiar. No existían problemas relacionados con la conducta o la falta de material escolar en clase.

El grueso de las familias se encontraba dentro del sector servicio, trabajando para la administración pública o en el comercio local; seguido del sector industrial, aunque en estos últimos años habían bajado notablemente, debido a una serie de problemas (cierre de fábricas, traslados...), por lo cual, muchos trabajadores se habían reconvertido a los demás sectores. En cuanto al sector primario, eran escasas las familias que estaban dentro del mismo.

### 2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

La utilización de cuestionarios como instrumento para la recogida de la información, en nuestro caso de las ideas previas del alumnado de Primaria, es uno de los recursos más utilizados en investigación (Novak y Gowin, 1988).

Para analizar qué sabía el alumnado sobre los alimentos y la alimentación, en primer lugar, buscamos conocer los instrumentos que se habían utilizado en otras investigaciones similares, y en segundo lugar, y tras contar con el asesoramiento de varios expertos en la materia, optamos por diseñar un cuestionario ilustrado que incluía 21 preguntas sobre conceptos y hábitos (aunque debido a las limitaciones de este trabajo, nos centraremos en 10 de ellas). En el cuestionario se combinaban *preguntas abiertas* -donde los escolares daban su opinión, utilizando el bagaje de su conocimiento- y de *elección múltiple* -que permitían obtener una información amplia, fácil de analizar y objetiva-. Dependiendo de la ficha, los escolares, debían rodear las imágenes, marcar con una cruz una casilla o contestar brevemente.

El proceso que seguimos para realizar esta investigación comenzó con una primera reunión con el equipo directivo para informarles de los objetivos del estudio y pedir autorización para pasar los cuestionarios al alumnado de Primaria. A continuación, nos pusimos en contacto con las familias de los 48 escolares seleccionados, para informarles y pedirles su consentimiento por escrito.

Posteriormente, pasamos el cuestionario a un grupo de 15 escolares (5 de cada ciclo) con la finalidad de subsanar posibles errores en su diseño. Tras esta fase de validación, apreciamos que varias cuestiones debían ser reformuladas para facilitar su comprensión y había que cambiar varias imágenes por falta de claridad.

Una vez subsanados los errores encontrados, nos reunimos con los tutores de 2º, 4º y 6º de Primaria para planificar el momento y el lugar donde íbamos a realizar la prueba. El equipo directivo nos proporcionó una sala amplia, luminosa y alejada del patio del colegio para que las condiciones ambientales no dificultaran la investigación. El tiempo estimado para realizar la prueba era de unos 30 minutos. El responsable de la investigación pasó los cuestionarios en tres momentos durante una jornada escolar. De 9 a 10 los escolares de 4º, de 10 a 11 con los de 2º y por último, después del recreo, el alumnado de 6º curso.

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado, haremos un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas del cuestionario. Para ello, usaremos como referentes cada uno de los ciclos de Educación Primaria y el tipo de categoría de respuesta objeto de estudio. Los datos que aparecen en cada tabla muestran los porcentajes de las respuestas de los escolares, y las frecuencias de las mismas se han incluido entre paréntesis.

La primera variable objeto de estudio ha sido “las funciones de los alimentos”; la finalidad principal de la Educación para la Salud, en nuestro caso orientada a la alimentación, no es otra que el alumnado sea autónomo, consciente y responsable a la hora de comer. Uno de los factores que se han de tener en cuenta a la hora de elaborar dietas equilibradas y saludables, es conocer, aunque sea superficialmente, cuáles son las funciones de determinados alimentos o cómo éstos actúan sobre nuestro organismo.

En esta aproximación al conocimiento de los escolares, y para clarificar mejor nuestra línea de actuación, esta variable presentaba varias partes bien diferenciadas; por un lado, qué alimentos eran ricos en grasas, engordan y aportan energía; y en segundo lugar, qué alimentos ayudaban a adelgazar; cuáles favorecen el crecimiento.

Un primer subapartado dentro de esta variable ha sido los alimentos ricos en grasa, que engordan y que aportan energía. Tenemos que decir, que los tres significan lo mismo, es decir, un alimento que sea rico en grasa, va a engordar más y nos aportará más energía. De ahí, que hayamos estudiado, además de si conocen o no estos alimentos, la coherencia entre sus respuestas.

Les presentamos, por tanto, los mismos alimentos en las tres fichas (carne, chocolate, aceite...) y el alumnado, debía marcar las tres que fueran más ricas en grasa, que más engordaban o que más energía aportaban.

En cuanto a los alimentos ricos en grasa, los escolares debían marcar el *aceite*, *chocolate* y el *chorizo*, ya que de los alimentos mostrados, esos tres eran los que más grasa tenían (ficha 8). A continuación, en la tabla 2, veremos los resultados, tanto en los diferentes ciclos como a lo largo de la etapa.

CATEGORIAS	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
A	0	6.25 (1)	25 (4)
B	31.25 (5)	87.5 (14)	50 (8)
C	37.5 (6)	6.25 (1)	25 (4)
D	18.75 (3)	0	0
N/C	12.5 (2)	0	0
Total	100 (16)	100 (16)	100 (16)

Tabla 2. Alimentos ricos en grasa (en %)

Como podemos observar en la tabla 2, según los diferentes ciclos, las respuestas correctas fueron escasas, siendo los escolares de tercero los que presentaron mejores resultados, si los comparamos con los demás ciclos. Sin embargo, en relación a cómo evolucionaban los conocimientos a lo largo de la etapa, se puede observar que existe una ligera mejoría con la edad.

No obstante el alimento que más confundió al alumnado fue el aceite, habiendo sido marcado sólo por el 40% de los escolares. Además, consideraban que los alimentos que tenían más grasa eran la carne y el pescado (tabla 3).

	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Carne	62.5 (10)	68.75 (11)	81.25 (13)
Pescado	31.5 (5)	6.25 (1)	31.25 (5)

Tabla 3. Consideran que son ricos en grasa (en %)

En referencia a los alimentos que más engordaban, en este caso, el abanico de respuestas adecuadas era de cuatro, *aceite, chocolate, gominolas y chorizo*, de las que tenían que marcar tres (ver Anexo). En la tabla 4, hemos recogido las respuestas acertadas, aunque fueron escasas y muy similares en los tres ciclos.

CATEGORIAS	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
A	31.25 (5)	25 (4)	37.5 (6)
B	56.25 (9)	68.75(11)	62.5 (10)
C	12.5 (2)	6.25 (1)	0
D	0	0	0
N/C	0	0	0
Total	100 (16)	100 (16)	100 (16)

Tabla 4. Alimentos que engordan (en %)

A lo largo de la etapa tampoco hemos encontrado un cambio considerable en los conocimientos de los escolares, sólo destacar que cuando el alumno/a cursa niveles superiores, mejor conoce qué alimentos engordan y menos se solía equivocar en la elección. Además, los escolares que participaron en el estudio opinaban que la carne y el pescado eran los alimentos que más engordan (tabla 5).

	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Carne	37.5 (6)	75 (12)	37.5 (6)
Pescado	18.75 (3)	12.5 (2)	18.75 (3)

Tabla 5. Consideran que engordan (en %)

Como decíamos anteriormente, además de evaluar el conocimiento, quisimos ver el grado de coherencia entre ambas cuestiones. Hemos separado, como muestra la tabla 6, por un lado, la relación entre los que han contestado bien

en ambas fichas, y por otro lado, individualmente si los escolares fueron coherentes en sus respuestas indistintamente de si acertaron o no.

Grado coherencia	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Correcta	0	6.25 (1)	6.25 (1)
Incorrecta	31.25(5)	50 (8)	6.25 (1)

Tabla 6. Grado de coherencia (en %)

Las conclusiones a las que se hemos llegado, son que los escolares no entienden que un alimento que es rico en grasa, a la vez engorda; aunque, sí se aprecia una ligera coherencia entre las respuestas de los alumnos/as de ciclos iniciales, independientemente de que sean erróneas. Tema a tener en cuenta para ser trabajado en el aula.

Por último, en cuanto a los alimentos que aportaban energía, les mostrábamos, en la ficha 10, diversas imágenes (carne, naranjas, chocolate...) y dábamos como correctas el *aceite*, *chocolate*, *gominolas* y *chorizo*. Así, una vez analizados los cuestionarios podemos realizar los siguientes comentarios.

Los resultados, si nos fijamos en cada uno de los ciclos, vemos, que en general, el alumnado no tenía claro qué alimentos eran los que más energía aportaban y, por tanto, no procede hablar de evolución a nivel de etapa. Esta función, como decía anteriormente, está muy relacionada con las dos anteriores. Nos hubiera gustado, además, evaluarla de la misma forma, es decir, viendo qué saben y si son coherentes, pero en este caso las respuestas acertadas fueron escasas, por lo que no procedía realizar la comparativa (ver tabla 7).

CATEGORIAS	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
A	0	0	0
B	6.25 (1)	0	0
C	43.75 (7)	50 (8)	31.25 (5)
D	50 (8)	50 (8)	68.75 (11)
N/C	0	0	0
Total	100 (16)	100 (16)	100 (16)

Tabla 7. Alimentos que aportan más energía (en %)

Podemos concluir que los escolares no sabían qué alimentos eran los que más energía aportaban, y conocían poco sobre qué alimentos eran los que más grasa tenían o más engordaban, ya que el 87% pensaba que el aceite no engorda y el 70% que la carne era muy rica en grasa. Además, no reconocían que es lo mismo que un alimento tenga grasa, que engorde y que aporte energía.

El segundo subapartado, son los alimentos que ayudaban a bajar de peso. Aunque todos sabemos que lo correcto para mantener nuestro peso es llevar una dieta equilibrada y variada, junto con practicar ejercicio físico frecuentemente, lo que buscábamos con las fichas 15 y 16 era evaluar si los escolares sabían reconocer qué alimentos aportaban menos calorías y por tanto ayudaban a bajar de peso. No obstante, debemos recordar que todos los alimentos aportan calorías. Las dos fichas eran iguales y las tres opciones correctas que debían de marcar eran la *leche*, *melocotones (fruta)* y la *ensalada*. Los resultados han sido recogidos en las tablas 8 y 9:

CATEGORIAS	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
A	18.75 (3)	12.5 (2)	62.5 (10)
B	6.25 (1)	12.5 (2)	0
C	50 (8)	31.25 (5)	37.5 (6)
D	25 (4)	43.75 (7)	0
N/C	0	0	0
Total	100 (16)	100 (16)	100 (16)

**Tabla 8. Identificación de alimentos que ayudan a perder peso. Niño (en %)**

CATEGORIAS	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
A	12.5 (2)	12.5 (2)	62.5 (10)
B	6.25 (1)	0	6.25 (1)
C	50 (8)	50 (8)	31.25 (5)
D	25 (4)	37.5 (6)	0
N/C	6.25 (1)	0	0
Total	100 (16)	100 (16)	100 (16)

**Tabla 9. Identificación de alimentos que ayudan a perder peso. Niña (en %)**

El alumnado de primer y segundo ciclo presentaban peores resultados y no se apreció una clara diferencia en su conocimiento. En el tercero, los escolares tenían claro qué alimentos ayudaban a perder peso. Si nos fijamos en general en la etapa, llegamos a la conclusión que los escolares de los cursos superiores sí sabían lo que había que comer para bajar de peso.

En vez de marcar la leche, los melocotones y la ensalada, el alumnado confundió, como alimentos que ayudaban a bajar de peso, principalmente, los garbanzos; alimento, que aunque sea muy importante dentro de cualquier dieta, debemos recordar que por su aporte calórico es mayor que otros ejemplos presentados en la ficha y, no puede tomarse como válido (tablas 10 y 11).

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Garbanzos	37.5 (7)	75 (12)	25 (4)
Pan	31.25 (5)	31.25 (5)	6.25 (1)
Gambas	18.75 (3)	25 (4)	0

**Tabla 10. Consideran que ayudan a perder peso al niño (en %)**

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Garbanzos	50 (8)	75 (12)	25 (4)
Pan	25 (4)	50 (8)	6.25 (1)
Gambas	18.75 (3)	18.75 (3)	6.25 (1)

**Tabla 11. Consideran que ayudan a perder peso a la niña (en %)**

Para completar este segundo subapartado, hemos querido investigar qué alimentos favorecen el crecimiento. Así, siguiendo la misma línea de actuación efectuada en fichas anteriores, se les mostró una serie de alimentos (aceite, leche, melón,...) de entre los cuáles debían de elegir sólo los tres que, según ellos, ayudaban al crecimiento físico (ficha 17).

Los resultados en cada uno de los ciclos, y tal como se muestra en la tabla 12, fueron muy similares. Así, podemos llegar a la conclusión que los escolares no tenían claro qué alimentos favorecen el crecimiento.

CATEGORIAS	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
A	31.25 (5)	31.25 (5)	25 (4)
B	6.25 (1)	37.5 (6)	12.5 (2)
C	31.25 (5)	18.75 (3)	56.25 (9)
D	31.25 (5)	12.5 (2)	6.25 (1)
N/C	0	0	0
Total	100 (16)	100 (16)	100 (16)

Tabla 12. Alimentos que ayudan a crecer (en %)

En lugar de marcar la leche, los guisantes y el pescado (que eran, de los alimentos que se mostraban, los que ayudaban al crecimiento), los escolares marcaron el melón, las patatas o el aceite (tabla 13).

	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Melón	50 (8)	56.25 (9)	37.5 (6)
Patatas	18.75 (3)	6.25 (1)	25 (4)
Aceite	12.5 (2)	12.5 (2)	12.5 (2)

Tabla 13. Consideran que ayudan a crecer (en %)

Una segunda variable de estudio fue “el desayuno de los escolares”. En primer ciclo, la mayoría reconocía desayunar sólo un vaso de leche, y sólo un alumno desayunaba correctamente la tríada básica (leche, fruta y cereales). En segundo ciclo, no existió un claro hábito de alimentos en esta primera comida del día que domine sobre los demás. Y en tercer ciclo, algo más de la mitad reconoce desayunar sólo un vaso de leche y una cuarta parte realizaba un desayuno adecuado formado por leche, fruta y cereales.

A nivel de etapa, podemos decir que el alumnado de Primaria no desayunaba correctamente, ya que sólo un 20% reconocía tomar leche, fruta y cereales, es decir, alimentos energéticos, plásticos y reguladores. Además, el 50% asistía a clase habiendo desayunado sólo un vaso de leche (tabla 14).

CATEGORIAS	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
A (leche, fruta y cereales)	6.25 (1)	31.25 (5)	25 (4)
B1 (leche, galletas o magdalenas)	25 (4)	31.25 (5)	12.5 (2)
B2 (fruta, galletas o magdalenas)	-	-	-
B3 (fruta y leche)	-	-	-
C (sólo un alimento, ya sea leche, fruta o dulce)	62.5 (10)	31.25 (5)	56.25 (9)
D (no desayuna en casa)	6.25 (1)	6.25 (1)	6.25 (1)
Total	100 (16)	100 (16)	100 (16)

Tabla 14. Desayuno que realizan

Otra cuestión -de carácter abierto- que planteamos al alumnado, fue que dieran su opinión sobre lo que deberían de desayunar tanto en casa -antes de ir al colegio-, como en el recreo. Con esta cuestión pretendíamos conocer la relación existente entre lo que hacían y lo que pensaban que debería de tomar para que el

desayuno fuera equilibrado. Los resultados, como muestra la tabla 15, fueron los siguientes:

CATEGORIAS	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
A (leche, fruta y cereales)	43.75 (7)	68.75 (11)	87.5 (14)
B1 (leche, galletas o magdalenas)	43.75 (7)	31.25 (5)	12.5 (2)
B2 (fruta, galletas o magdalenas)	12.5 (2)	0	0
B3 (fruta y leche)	0	0	0
C (sólo un alimento, ya sea leche, fruta o dulce)	0	0	0
D (no desayuna en casa)	0	0	0
Total	100 (16)	100 (16)	100 (16)

Tabla 15. Desayuno que deberían realizar

Atendiendo a los distintos ciclos, en el primero y segundo, casi la mitad pensaba que el desayuno correcto era el formado por un vaso de leche o de "Colacao"; mientras que en tercero la mayoría afirmaba que un desayuno correcto lo forma la leche, los cereales y la fruta, es decir, alimentos plásticos, energéticos y reguladores respectivamente. Por tanto, llegamos a la conclusión de que cuanto mayor es el niño/a más consciente es del tipo de desayuno saludable que hay que hacer, otra cuestión es que lo haga.

Una vez que hemos visto lo que pensaban los escolares sobre el desayuno podemos observar que el 66% reconocía que lo correcto era desayunar leche, fruta y cereales, pero realmente no coincide lo que piensan con lo que desayunan; ya que la mayoría afirmaba tomar sólo un vaso de leche y en ocasiones algún alimento energético como galletas o magdalenas y sólo un 20% decía que tomaba leche, fruta y cereales en el desayuno.

Por último, analizamos la frecuencia en la ingesta diaria y semanal de diferentes tipos de alimentos (tablas 16 y 17). Estos datos se han obtenido con las fichas 20 y 21 del cuestionario.

	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Leche	56.25 (9)	100 (16)	81.25 (13)
Agua	87.5 (14)	93.75 (15)	100 (16)
Pan	50 (8)	62.5 (10)	68.75 (11)
Aceite	25 (4)	25 (4)	25 (4)
Fruta	43.75 (7)	62.5 (10)	50 (8)

Tabla 16. Consumo diario

	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Legumbres	18.75 (3)	12.5 (2)	50 (8)
Carne	25 (4)	12.5 (2)	37.5 (6)
Pescado	12.5 (2)	37.5 (6)	31.25 (5)
Gominolas	43.75 (7)	50 (8)	43.75 (7)

Tabla 17. Consumo semanal

Como podemos observar, la alimentación en los cursos más elementales presentaba ciertas carencias que deberían tenerse en cuenta y, por tanto, sería conveniente analizar de manera más detallada. En segundo, se aprecian muy malos datos, principalmente, en lo relativo al consumo semanal. Y por último, en

tercer ciclo, el consumo diario y semanal era el mejor que los demás, aunque deberían aumentar tanto en la ingesta de fruta, como en la de los alimentos semanales.

Las principales carencias diarias que cabría destacar fueron, sobre todo, en la ingesta de leche, pan y fruta, fundamentalmente en los cursos iniciales. En cuanto a la evolución del conocimiento a lo largo de la etapa, los escolares que tenían más edad presentaban mejoras en su alimentación.

Para finalizar, y antes de atender a las conclusiones finales de este trabajo, debemos dejar claro que para cambiar los hábitos de alimentación de los escolares no basta con el trabajo pedagógico que hagamos dentro de las aulas, sino que es vital la colaboración con las familias.

#### **4. CONCLUSIONES Y APLICACIONES EDUCATIVAS.**

Las conclusiones que se desprenden de esta investigación las podemos resumir en:

- Los escolares que han participado en este trabajo no realizaban un correcto desayuno antes de ir al colegio, aunque sí sabían, qué tipo de alimentos debían de tomar para que éste fuera saludable.
- En cuanto a la ingesta diaria y semanal de alimentos, debemos decir que no sería justo llegar a una conclusión vinculante, ya que este trabajo sólo es una ligera aproximación a los hábitos de alimentación de los escolares. Por lo tanto, pensamos que sería necesario conocer las opiniones de las familias sobre qué comen sus hijos e hijas en casa y contrastarla con la del presente trabajo. No obstante, sí se vislumbra, que ante el consumo de fruta, legumbres, carne y pescado los datos no son buenos.
- A medida que el alumnado tenía mayor edad, era más consciente de los alimentos que tenía que tomar en el desayuno para que éste fuera saludable. En cuanto al consumo diario de leche, agua, pan y fruta, aumentaba cuando los escolares pertenecían a ciclos superiores. Por el contrario, en la ingesta semanal de legumbres, carne o pescado no apreciamos una clara evolución con la edad.

Pensamos que, conocer los hábitos de alimentación y de actividad física, ya no sólo de los escolares de Primaria sino del alumnado de cualquier etapa educativa, es vital para plantear propuestas orientadas a prevenir la obesidad infantil y juvenil. Además, tanto la alimentación como la actividad física deben ser entendidas como un binomio indivisible, que sea atendido pedagógicamente desde el aula y poder ser extrapolado fuera gracias a la colaboración de las familias.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Akhtar-Danesh, N.; Dehghan, M.; Morrison, K.M. y Fonseka, S. (2011). Parents' perceptions and attitudes on childhood obesity: A Q-methodology study. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 23(2), 67-75.
- Briggs, L. y Menger, B. (2011). An evaluation of an intervention to improve water consumption in primary school children. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 24(4), 377-378.
- Gard, M. y Wright, J. (2007). The Obesity Epidemic: Science, Morality and Ideology. *European Physical Education Review*, 13 (1), 117-118.
- Estudio de prevalencia de obesidad infantil «ALADINO» (Alimentación, Actividad física, Desarrollo Infantil y Obesidad) (2011). Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN). Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Fundación "La Caixa" (2008). Alimentación, consumo y salud. Colección de estudios sociales, 24. Consultado el 23 de enero de 2013 de [http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol24\\_es.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol24_es.pdf)
- Junta de Andalucía (2004-2008): Plan para la promoción de la actividad física y la alimentación equilibrada. Consejería de Salud.
- Junta de Andalucía (2004): Programa de promoción de la alimentación saludable en la escuela. Conserjería de Educación y Consejería de Salud.
- Lizardo, A.E. y Díaz, A. (2011). Sobrepeso y obesidad infantil. *Revista Médica Hondureña*, 79 (4), 208-213.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2005): Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad (NAOS). Agencia Española de Seguridad Alimenticia. Madrid
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2006). Perseo. Agencia Española de Seguridad Alimenticia. Madrid. Consultado el 20 de enero de 2013 de <http://www.perseo.aesan.msssi.gob.es/>
- Novak, J. y Gowin, B. (1988): Aprendiendo a aprender. España: Martínez Roca
- O'Keefe, M. y Coat, S. (2009). Consulting parents on childhood obesity and implications for medical student learning. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 45(10), 573-576.
- OMS (2000). Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation. Technical report series 894. Ginebra
- OMS (2003). Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. Report of a Joint FAO/WHO Expert consultation. WHO Technical report series 916. Ginebra.
- Ortiz, O.E. (2009). Obesidad en la niñez: La pandemia. *Revista Mexicana de Pediatría*, 76 (1), 38-43.
- Serra, Ll., Rivas, L., Aranceta, J., Pérez, C., Saavedra, P. y Peña, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio enKid (1998-2000). *Medicina Clínica*, 121 (19), 725-732.

**ANEXO**

**9. Mira las imágenes y rodea las tres que más engordan**



**Carne**



**Naranjas**



**Aceite**



**Chocolate**



**Gominolas**



**Pescado**



**Chorizo**



**Pan**

**Fecha de recepción: 19/2/2013**  
**Fecha de aceptación: 3/3/2013**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS EN ESCOLARES COSTARRICENSES. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA.**

**Alejandro Salicetti Fonseca**

Doctor en Formación del profesorado.  
*Escuela de Educación Física y Deportes - Universidad de Costa Rica*  
Email: [alejandro.salicetti@ucr.ac.cr](mailto:alejandro.salicetti@ucr.ac.cr)

**Cinthya Campos Salazar**

*Máster en Ciencias del Movimiento Humano*  
*Escuela de Educación Física y Deportes - Universidad de Costa Rica*  
Email: [cinthia.campos@ucr.ac.cr](mailto:cinthia.campos@ucr.ac.cr)

### **RESUMEN**

Las Escuelas Deportivas y Recreativas para la Salud son un proyecto de Acción Social que ofrece la Universidad de Costa Rica a la comunidad. Su principal propósito es promover y educar sobre la importancia de un estilo de vida más activo. Nos planteamos como principal objetivo de investigación escuchar, conocer e interpretar las opiniones que surgen, por razón de un grupo de discusión, acerca de la vivencia de los docentes de Educación Física que tuvieron a su cargo escolares de 7 a 8 años. Así como, ofrecer a los maestros mejores herramientas para manejar este tipo de población.

Participaron en la investigación todos los maestros que impartieron clases al grupo de estudio.

Los resultados obtenidos, muestran al inicio un docente no tan positivo, que cambia de actitud conforme va compartiendo más con sus alumnos. Por otro lado, quienes vivieron esta experiencia sugieren un planeamiento con actividades diversas y creativas que estimulen el interés de los niños(as) con el objetivo de lograr la participación constante de los mismos.

### **PALABRAS CLAVE:**

Actividad física, metodología de enseñanza, tiempo de clase, trabajo en grupo.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Las Escuelas Deportivas y Recreativas para la Salud surgen como un programa de Trabajo Comunal Universitario coordinado por la Escuela de Educación Física y Deportes de la Universidad de Costa Rica, propuesta que se plasmó a partir de los años 80. Esta iniciativa, con el paso de los años, se convirtió en un proyecto de Acción Social que se ofrece a la comunidad conservándose como proyecto sólido hasta la actualidad.

El tipo de población que se ha beneficiado de este proyecto incluye niños(as), y jóvenes con edades entre los 0 y 17 años, y en los últimos años se ha involucrado a los padres de familia o encargados de la población matriculada. Estas actividades se han ofrecido en el mes de enero, especialmente por las mañanas. Por lo general, estas actividades han estado a cargo tanto de maestros como de alumnos(as) que se encuentran finalizando su carrera. Actualmente, la población participante se ha organizado en grupos de manera que la diferencia de edad entre ellos, sea de un año solamente, con el fin de que su desarrollo físico y emocional se encuentre a un nivel muy similar.

En relación al tipo de actividades que se han desarrollado se incluyen: la estimulación temprana, actividades para el desarrollo motor, deportes colectivos e individuales así como diferentes tipos de actividades recreativas. Según Stodden, Langendorfer, Rudisill, García y col. (2008) los niños(as) que poseen buen desarrollo motor tienen mayor posibilidad de ser físicamente activos en su vida adulta. Esto se debe, según los autores, a que las competencias motrices básicas son un mecanismo primario que promueve el compromiso con la actividad física. En este sentido, las escuelas deportivo-recreativas para la salud se plantean el objetivo de ofrecer un espacio para la práctica de la actividad física, el deporte y la recreación en niños(as) y adolescentes, principalmente, mediante la enseñanza del movimiento humano.

Los beneficios que se obtienen de realizar este tipo de actividades sistemáticas que organiza la Universidad de Costa Rica son innumerables en la salud integral de la población. Estos beneficios incluso se presentan en las etapas iniciales de la vida, por lo que es relevante incentivar a los niños, niñas y adolescentes a realizar actividad física, para reducir el riesgo de diversas enfermedades, entre ellas la obesidad infantil (Guzmán, 2010; Hoyo & Sañudo, 2007; Quinn, Doody, O'Shea, 2007). Las actividades deportivo-recreativas tienen como objetivo el promover un estilo de vida físicamente activo y saludable, por lo que durante sus sesiones se pretende fortalecer las habilidades y destrezas de los participantes.

Los beneficios que la práctica de actividad física tiene sobre la salud se dan en todos los sistemas corporales y beneficia tanto a hombres como a mujeres, en todas las etapas de la vida (Casado, Hernández y Jiménez, 2009; Rethorst, Wipfli, & Landers, 2009; Caracuel y Arbinaga, 2010, Shubert, McCulloch, Hartman, Giuliani, 2010). Ser físicamente activo en las primeras etapas de la vida es especialmente importante en el niño y adolescente para que se dé un adecuado desarrollo, además se mejore su salud y éste se desenvuelva mejor en un ambiente académico y social (Renzi, 2009).

En relación a las actividades para la población escolar, como lo mencionan Casado y col. (2009) y Guzmán (2010) es difícil dar una recomendación general acerca de las características de la actividad física que se debe promover en esta población, algunos aspectos que aun es necesario investigar, según los meta-análisis realizados por Lee (1993); Ritter, y Low (1996); Ruiz, Castro-Piñero, Artero, Ortega, Sjöström, Suni y Castillo (2009), son la duración, la intensidad y la frecuencia de la actividad.

Precisamente en el caso particular de las Escuelas Deportivo Recreativas para Salud de la Universidad de Costa Rica y tomando en cuenta lo manifestado por los maestros durante las Escuelas en el Verano del 2007 al 2009, el grupo de 7 a 8 años presentó características particulares con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, esto fue evidente por medio de las observaciones de las coordinadoras del programa, así como, por los comentarios de los maestros quienes lo evidenciaron consistentemente en las evaluaciones semanales. Teniendo en cuenta lo anterior, se ha propuesto una investigación que intente dar respuesta a las siguientes interrogantes.

1. ¿Cuál es el sentir del docente cuando se está a cargo de un grupo de 30 niños y niñas con edades entre 7 a 8 años?
2. ¿Qué actividades funcionan mejor con este tipo de población?
3. ¿Cuáles son las diversas situaciones que se presentan durante una clase?
4. ¿Cuáles serían las principales competencias que debe de tener un maestro para impartir clases de movimiento humano a esta población de niños?

De las preguntas anteriores se derivan los siguientes objetivos de investigación:

1. Interpretar y describir la vivencia de un grupo de docentes de la enseñanza de movimiento humano que tuvieron a su cargo una población de 7 a 8 años.
2. Ofrecer algunas opciones pertinentes que permitan a los futuros profesores contar con mejores herramientas para el manejo en general de este tipo de población.

## **2. MÉTODO.**

Tomando en cuenta lo que dice Latorre y Arnal (2003) clasificamos nuestra investigación de tipo educativa bajo un paradigma cualitativo, utilizando una modalidad de estudio de caso. Stake (1999) con el objetivo principal de explorar y comprender, más que de explicar la causa de nuestro problema.

### **2.1. PARTICIPANTES.**

La muestra fue de tipo intencional bajo estricto juicio de los investigadores que realmente fueron los maestros que impartieron clases de movimiento humano a un grupo de niños(as) con edades entre 7 a 8 años de edad. Participaron en la investigación un total de 8 maestros o monitores contratados para dar clases en las Escuelas Deportivas y Recreativas para la Salud de la Escuela de Educación Física y Deportes en el mes de Enero del 2010. En cuanto a género el 25% (n=2) estaba compuesta por mujeres y el 75% (n=6) por hombres.

## 2.2. INSTRUMENTO.

Se utilizó una entrevista como técnica para coleccionar la información, la cual nos permitió recoger las opiniones y sugerencias de los maestros sobre el manejo del grupo de niños(as) con edades entre 7 a 8 años. La entrevista utilizada incluía preguntas abiertas que se construyeron utilizando la técnica DELPHI por dos especialistas en la enseñanza del movimiento humano e investigadores Universitarios.

## 2.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Para el análisis de los resultados cualitativos se transcribieron las grabaciones de la entrevista en un solo documento, una vez obtenida la información se ordenó en un solo texto, al cual se le dio lectura varias veces estableciendo diversos niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información mediante la construcción de las categorías y el establecimiento de códigos (análisis de contenido). Estas categorías se identificaron de acuerdo al objeto de estudio, las cuales permitieron interpretar y establecer la teoría.

## 3. RESULTADOS.

En el análisis de contenido del grupo de discusión se resalta la separación en una unidad general que reúne el total de los datos (documento de texto), una unidad referida a la experiencia de trabajar con poblaciones de 7 a 8 años; ésta a la vez representada en diferentes categorías nombradas para el presente trabajo de la siguiente forma:

Categoría	Definición
<i>Sentimientos</i>	Relativo al estado de ánimo de los profesores al enfrentar al grupo de niños.
<i>Metodología</i>	Se refiere al conjunto de acciones y procedimientos que utiliza el profesor con el objetivo de guiar al estudiante hacia el aprendizaje de los objetivos.
Tiempo efectivo	Se refiere a la participación continua del estudiantado de forma individual o grupal, durante el desarrollo de la clase.

La información de cada categoría se desarrolla utilizando las preguntas realizadas al grupo de maestros durante el grupo de discusión. La primera pregunta fue la siguiente:

*“¿Cuál fue su sentir cuando estuvo a cargo del grupo de 30 niños y niñas con edades entre 7 a 8 años?”*

Los profesores al responder esta pregunta hicieron referencia tanto a su sentir al enfrentar al grupo como a la caracterización de los niños y niñas y a los aspectos metodológicos.

Los profesores expresaron que el sentimiento al principio fue negativo, pero que conforme pasaba el tiempo eso cambiaba, el profesor tiende al principio a

tener sentimientos de miedo, pánico y frustración pero al ir adquiriendo mayor contacto con los niños(as) el sentimiento pasa a ser más cómodo, alegre y se torna, positivo.

Uno de los profesores expresó lo siguiente: *“...al principio me sentí como un tío, y a la media hora sentí pánico porque eran incontrolables....pero ya cada día que nos tocaba con ellos nos sentíamos más cómodos, ya sabíamos como tratarlos mejor”* (profesor 1).

Con respecto a las características, de los niños y niñas del grupo de 7 a 8 años, expresaron que eran hiperactivos, fogosos e inquietos, recordando siempre que *“los niños son como son”* (profesor 2) y *“que cada uno tiene su historia”* (profesor 1).

Considerando las características de los niños(as), los profesores, por la experiencia vivida, comentaron que una excelente estrategia metodológica, para el trabajo de la Educación Física con niños y niñas entre 7 a 8 años, es que los grupos sean más pequeños (al menos de 12) para lograr un mejor control del grupo. Además, recomiendan utilizar variedad en las actividades y al final dar una retroalimentación para reforzar los conocimientos adquiridos durante la clase.

Dos profesores expresaron lo siguiente:

*“...tuvimos que usar la estrategia de dividirlos, repartirlos para trabajar mejor...”* (profesor 1).

*“...en esas edades hay que cambiar las actividades, variar las actividades, mantenerlos ocupados porque si ellos se aburren un poquito es donde inicia el problema...”* (profesor 3)

Otra pregunta que se les formuló fue la siguiente:

*“¿Cuáles actividades les funcionaron y cuáles no les funcionaron en esta población de niños(as) de 7 a 8 años?”*

Una de las principales características de las actividades que mejor funcionan, según el comentario de los profesores, son aquellas que logren mantenerlos motivados. Según la opinión de los profesores el realizar una actividad en la que tengan que esperar su turno en una fila, o bien, llevarlos al cansancio les disminuye la motivación hacia el contenido que se esté desarrollando.

Uno de los profesores comentó: *“Juegos como el cuartel inglés en el que los niños(as) debían permanecer en hilera o en fila no servía ya que se tornaba tedioso mantenerlos así”* (profesor 5).

Las actividades dinámicas, en las que el niño(a) se mantiene en movimiento evita que se distraigan, o bien, busquen otra cosa que hacer, sin embargo no se deben llevar al cansancio porque se convierte en un factor negativo el cual desmotiva al grupo; las actividades deben ser cortas, entre 3 a 5 minutos, según la aceptación de la actividad, y así mantener la atención de ellos. Otro de los aspectos importantes a destacar es que la enseñanza a través la metodología

tradicional, es decir, por medio de la enseñanza de la técnica no es la más apropiada. La mayoría de los profesores comentan que a estas edades hay mayor motivación cuando se realizan actividades más globales.

Uno de los comentarios de los profesores fue: *“Los estudiantes muestran una actitud positiva hacia el juego y tienen poco interés por la técnica; son bastante competitivos”* (profesor 3)

Se entiende en resumen, de acuerdo a los comentarios de los profesores que en este tipo de población la técnica no es tan importante, que es más importante el juego como elemento motivacional.

Finalmente se le preguntó acerca del tiempo efectivo y alguna estrategia que pudiera mejorar este aspecto durante la clase. La pregunta fue la siguiente:

¿Cuáles serían, de acuerdo a su experiencia vivida, algunas estrategias que tienden a mejorar el tiempo efectivo de clase?

Según la experiencia de los profesores, con este tipo de población, el estudiante se logra mantener interesado principalmente al inicio de la clase, cerca de 15 a 20 minutos y dependiendo de su motivación hasta 35 a 45 minutos máximo. Uno de los profesores comentó: *“yo siento que como tiempo efectivo se manejan sus 40 minutos bien, ya después de eso cuesta más mantenerlos”* (profesor 4).

Para lograr una mayor motivación del grupo, los profesores sugieren que las actividades que se proponen deberían tener una duración de alrededor de 5 minutos como máximo y mencionan que si la actividad realizada es exitosa, es conveniente volverla a repetir en las siguientes clases.

Otro profesor comentó: *“...en la duración de las actividades máximo 5 minutos, aunque igual uno planea y todo, y al final depende de cómo estén los niños(as) la verdad”* (profesor 5).

Uno de los profesores comentó una estrategia que, según su opinión, podría ayudar a mejorar el interés de los niños(as) y por tanto lograr un mayor tiempo efectivo de las clases y es el planear actividades que impliquen logros alcanzables, de lo contrario la motivación del estudiante disminuirá y afectará el desarrollo de la clase.

El profesor comentó lo siguiente: *“...para este grupo de alumnos les pusimos las bases de béisbol a una distancia corta, de manera que aunque bateara muy suavemente el chico llegara a la base y al lograr el objetivo querían seguir el juego”*

#### 4. DISCUSIÓN.

En esta investigación hemos examinado la opinión de la experiencia docente de los profesores que tuvieron a cargo el grupo de niños(as) de 7 a 8 años de las Escuelas Deportivas y Recreativas para la Salud que ofrece la Escuela de Educación Física y Deportes en la Universidad de Costa Rica.

Al finalizar las actividades por medio de un grupo de discusión, se analizaron específicamente tres factores desde la perspectiva del profesor, cuyo propósito es ofrecer nuevas herramientas que mejoren la práctica docente en el grupo escolar de 7 a 8 años de edad.

Uno de los aspectos que fueron resaltados por los profesores es la motivación, en sus comentarios se considera que el planear actividades que capten el interés del alumnado es fundamental para lograr un buen desarrollo de las clases deportivo-recreativas; nuestros resultados concuerdan con los obtenidos por Caballero (2012), quien menciona que “es importante que las actividades sean significativas y que produzcan el máximo de tiempo de compromiso motor” pg. 27, por parte del alumnado.

Además, el mismo autor sugiere que uno de los factores clave de una organización eficaz es alcanzar que la actividad que diseñemos motive al alumnado, logrando a su vez mayor concentración en participar, lo cual previene que los alumnos no se distraigan.

Por otra parte, nuestros resultados referidos al nivel de motivación en el alumnado también concuerdan con lo mencionado por Gutiérrez y Pilsa (2006) quienes indican que el profesor debe planear una variedad de actividades, lo cual, según el autor, redundaría en que el profesor(a) debe actualizarse y tener buen conocimiento de lo que hace.

Estos resultados también se relacionan con la opinión de los estudiantes quienes en la investigación realizada por Gutiérrez y Pilsa (2006) valoraron positivamente la variedad de actividades y la inclusión de nuevos ejercicios y juegos.

En relación con el tiempo de duración de las actividades y su impacto sobre la motivación, nuestros resultados concuerdan con los de Olmedo (2000) en cuanto que es importante no realizar actividades muy largas ya que tienden a que el alumnado pierda motivación y provocan desinterés y aburrimiento. También concuerda en cuanto a repetir en otras sesiones las actividades que resultaron del agrado y de mucho interés por parte de los alumnos(as).

Este factor es igualmente mencionado por Trujillo (2010) quienes resaltan que las actividades cortas y frecuentes son las recomendadas en una población de primaria y promueve aumentar progresivamente el tiempo de la actividad, según la concentración, dosificación del esfuerzo y desarrollo alcanzado.

Otro de los aspectos importantes de acuerdo a los resultados obtenidos es que es mejor trabajar con grupos pequeños para tener mejor manejo de grupo, dado las características del grupo, que en nuestro caso, según los profesores tendían a ser “fogosos, inquietos e hiperactivos”, esta recomendación es afirmada por Bund (2008) quien apoya el trabajo con grupos pequeños ya que la aplicación de esta metodología desata una mejor transferencia y estabilidad de los movimientos aprendidos, lo que significa según el mismo autor, “que el movimiento puede ser aplicado más adelante, de manera más eficiente sin importar bajo que condiciones”, pag. 9. Sin embargo, en esta misma línea, autores como Díaz Lucena (1994) recomiendan que la formación de grupos pequeños o grandes dependerá

más del tipo de organización, es decir, si lo que se desea es mayor participación, mayor seguridad, aumentar del tiempo efectivo, o ganar tiempo de enseñanza. En este sentido, son diversas las razones para decidir si lo conveniente es trabajar con grupos pequeños o con grupos grandes, según los resultados obtenidos y los aportes de otras publicaciones.

Por último, y no por eso menos importante los resultados de esta investigación señalan que, tanto el niño como la niña de estas edades, son mayormente atraídos por una metodología de actividades más globales que por el aprendizaje de la técnica de ejecución. Esta teoría de la utilización de una metodología más global o inductiva sobre una metodología más normativa o repetitiva a la hora de asignar las tareas para lograr una mayor atracción de los niños(as) hacia las actividades, se ve fortalecida por el meta-análisis realizado por Donavan y Radosevich (1999) quienes después de analizar 63 estudios encontraron beneficios en las condiciones de las prácticas de los estudiantes cuando se utilizaban estrategias metodológicas de menor severidad, en este caso, se hace referencia a los intervalos de instrucciones durante la realización de la actividad, en comparación con estrategias metodológicas más rigurosas

En Costa Rica, es fuerte la tendencia de estimular el aprendizaje de un deporte particular a edades tempranas, pero en su mayoría la metodología que se utiliza es de tipo tradicional o como lo menciona Devís y Peiró (2007) el modelo aislado, en donde se entrena separadamente la habilidad técnica elegida para introducir posteriormente, en el mejor de los casos, una situación predeterminada de juego y finalmente intentar integrarla en el contexto real de juego. En este sentido, y de acuerdo a la opinión de los profesores es importante considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté mayormente orientado desde una perspectiva global, es decir, por medio de la aplicación de la enseñanza de la táctica en situaciones de juego reales fortalecidas en su componente lúdico de acuerdo a la edad escolar. Este tipo de metodología según Devís y Peiró (2007); Devís, y Sánchez, (1996) ayuda a los alumnos a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores. Además, provee un ambiente adecuado que incentiva la imaginación y la creatividad para resolver las distintas situaciones de juego.

Como conclusión podemos decir que el docente al enfrentar un grupo de niños “inquietos, fogosos o hiperactivos” siente miedo, pánico y frustración, sin embargo conforme comparte día a día con sus alumnos se va sintiendo más cómodo y a gusto al relacionarse con sus estudiantes.

Durante esta experiencia, los maestros aplicaron algunas estrategias para un mejor manejo de grupo y organización de la clase, algunas de éstas fueron: la división de los niños(as) en grupos pequeños, planear actividades que permitan alcanzar el objetivo deseado estimulando la mayor participación, además, el planeamiento de juegos y de situaciones reales de juego de un determinado deporte resultaron ser más atractivos que la práctica aislada de la técnica de una destreza deportiva.

Sobre la organización de la clase los maestros lograron discernir que es provechoso repetir actividades que han captado el interés de los niños(as), y

concluyen que para lograr un mejor tiempo efectivo de clase es necesario mantener al alumnado con un nivel alto de motivación.

Finalmente consideramos que el conocimiento por parte del docente de lo que sus colegas piensan es importante ya que ofrece una buena herramienta para mejorar sus clases, permitiendo construir una actitud más positiva hacia aspectos que aun no se conocen o no están bien valorados del grupo. En este sentido se recomienda que una vez terminado el ciclo o el semestre se realice un grupo de discusión acerca de aspectos importantes de la experiencia docente, lo que, en primera instancia, conllevaría a un enriquecimiento local; sin embargo es necesario que otros profesionales de las ciencias del movimiento humano asuman el reto de describir y documentar sus experiencias y darlas a conocer más allá del ámbito laboral.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bund, A. (2008). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista de Educación Física para la paz* N° 2. (3- 12) <http://www.lapeonza.unlugar.com/peonza-ne3.pdf>

Caballero, J. A. (2012). Aproximación a los elementos de la organización en las clases de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física, EmásF Año 3 N° 16.* (69-78) [http://emasf.webcindario.com/NUMERO\\_16\\_EMASF.pdf](http://emasf.webcindario.com/NUMERO_16_EMASF.pdf)

Caracuel, J.C. y Arbinaga, F. (2010) Repercusiones del ejercicio sobre la salud. *Apuntes de Psicología.* 28(2):315-328.

Casado, C.; Alonso, N.; Hernández, V. & Jiménez, R. (2009). Actividad Física en niños españoles. Factores asociados y evolución 2003-2006. *Revista de Pediatría y Atención Primaria.* 11: 219-231.

Devís, J. & Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En Moreno, J.A. & Rodríguez, P.L. (comps.). *Aprendizaje deportivo.* Murcia: Universidad de Murcia, pp. 159-181.

Devís, J. y Peiró, C. (2007) La iniciación de los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. En R. Arboleda (ed.) *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices* (pp. 105-129). Medellín: Funámbulos.

DÍAZ LUCENA, J (1994): "El currículum de la EF en la Reforma educativa". Barcelona.

Donovan, J. J. & Radosovich, D. J. (1999). A meta-analytic review of the distribution of practice effect: Now you see it, now you don't. *Journal of Applied Psychology,* 84(5), 795-805.

Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006) Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 6 (24) pp. 212-229 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>

Guzmán, R. (2010). Valoración médico deportiva: aspectos biopsicosociales relacionados con las actividades físicas y deportivas en los niños y adolescentes. *Revista Clínica de Medicina de Familia*. 3 (3): 192 – 200.Inde.

Hoyo, M. y Sañudo B. (2007). Composición corporal y Actividad Física como parámetro de Salud en niños de una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3 (6): 52-62.

Latorre, A., y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona España: Ediciones Experiencia.

Lee, K. (1993). *The effects of instructional quality on teacher and student behaviors in physical education: A meta-analysis*. Unpublished Doctoral (Ph.D.) thesis, University of Northern Colorado, USA.

Olmedo, J. A. (2000) Estrategias para aumentar el tiempo de prácticas motriz en la clase de Educación Física. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*. 59:22-30 [http://articulos-apunts.edittec.com/59/es/59\\_022\\_030\\_ES.pdf](http://articulos-apunts.edittec.com/59/es/59_022_030_ES.pdf)

Quinn A., Doody, C., O´Shea, D. (2007). The effect of a physical education programme on physical activity, fitness quality of life and attitudes to exercise in obese females. *Journal of Science and Medicine Sport*. 11: 469-472.

Renzi, G. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7).

Rethorst, C., Wipfli, B., & Landers, D. (2009). The Antidepressive Effects of Exercise. A Meta-Analysis of Randomized Trials. *Sports Medicine*, 39(6), 491-511.

Ritter, M. & Low, K. G. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 23(3), 249-260.

Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 909-923.

Shubert, T., McCulloch, K., Hartman, M., Giuliani, C. (2010). The Effect of an Exercise Based-Balance Intervention on Physical and Cognitive Performance for Older Adults: A Pilot Study. *Journal of Geriatric Physical Therapy*. 33(4):157-164.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de casos*. Ed. Morata. Madrid.

Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Roberton, M., Rudisill, M., Garcia, C. y otros. (2008). A developmental Perspective on the role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *QUEST*, 60(2).

Trujillo, F. (2010). La Organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física, EmásF Año 1 N° 2*. (14- 24) [http://emasf.webcindario.com/NUMERO\\_DOS\\_EmasF.pdf](http://emasf.webcindario.com/NUMERO_DOS_EmasF.pdf)

**Fecha de recepción: 21/2/2013**

**Fecha de aceptación: 3/3/2013**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: OPINIÓN DE LOS DOCENTES**

**Juan Antonio Caballero Alba**

Maestro de Educación Física (España)  
Email: [juanantoniocaballero@hotmail.es](mailto:juanantoniocaballero@hotmail.es)

### **RESUMEN**

En esta investigación se ha querido recoger las diferentes opiniones sobre la contribución del área de Educación Física a las Competencias Básicas, con el objetivo de averiguar cuáles son las necesidades y problemas que los docentes se encuentran en su día a día. Identificando cuales son los cambios didácticos que han desarrollado para incluir a las Competencias dentro de sus Programaciones la cual comprende la integración de diferentes aprendizajes. Para conseguir estos objetivos se ha optado por una metodología cualitativa, en donde se utilizó la técnica del grupo de discusión y el instrumento de la encuesta de perfil docente, sobre unos maestros y maestras de Educación Física en activo. Entre los resultados obtenidos se destaca: 1) La inclusión de las Competencias es una oportunidad inmejorable para reforzar el prestigio y la presencia de la Educación Física; 2) La falta de formación, el compromiso del claustro, la creación de un Proyecto Educativo por Competencias...son las necesidades y problemas más importantes; 3) Según la decisión que se tome para incluir a las Competencias Básicas dentro de las Programaciones se puede identificar si los aprendizajes son integrados en función al trabajo globalizado, los métodos de enseñanzas, los criterios de evaluación y el desarrollo de las formas del currículo.

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación Física, Competencias Básicas, Grupo de Discusión.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Si recorriéramos los pasillos o las salas de profesores de cualquier colegio y preguntáramos en los claustros, reuniones de equipo de ciclo, en los típicos corrillos en hora de recreo, etc. “¿en qué ha cambiado la práctica docente desde la aparición de las Competencias Básicas?”. Podríamos encontrarnos con respuesta para todos los gustos, tales como: “Pues yo ahora tengo que rellenar más informes y añadir una columna más a mis programaciones...”; “Creo que es una oportunidad para trabajar en equipo”; “La verdad que eso de competencias ya se venía trabajando, lo que pasa es que ahora lo dice la Ley”; “Pienso que es un paso más para abandonar la enseñanza tradicional que sólo mide los conocimientos, y las competencias se centran más en el alumno proporcionándole aprendizajes para resolver problemas de la vida cotidiana”...etc.

Con la puesta en marcha de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, y con ella la inclusión en el currículo de las Competencias Básicas, las maestras y los maestros, incluyendo, como es objeto de esta investigación, a los docentes de Educación Física, mantienen un intenso debate sobre la nueva reforma educativa. Aunque ya han pasado más de cinco años desde la aparición de la LOE, los docentes siguen preguntándose: ¿Qué es eso de las Competencias? ¿Por qué aparece este nuevo o viejo concepto como elemento clave para el currículo? ¿En qué cambia nuestra práctica docente? ¿Cómo contribuir a su desarrollo desde la Educación Física?

La introducción en el currículo de las competencias básicas es una circunstancia que puede y debe servir para revisar la práctica educativa, para que, enfocándola desde una perspectiva adecuada, el alumnado pueda desarrollar, a lo largo de la etapa de educación obligatoria, la formación que requiere la sociedad del siglo XXI. Se trata de ofrecer una formación integral, dotada de sentido crítico, no sólo para comprender; sino también para actuar de manera adecuada en los problemas que, en el complejo mundo en que vivimos, se suscitan permanentemente.

Son muchas las dudas, como afirma Contreras y Cuevas (2011), que existen acerca de cómo aplicar este enfoque a nuestra forma de enseñar y pocas las respuestas unívocas que podemos encontrar en un mundo tan heterogéneo como el educativo.

No obstante, siguiendo a varios autores como Blázquez y Sebastiani (2009); Campos, González y Zapatero (2012); Contreras y Cuevas (2011); López (2009); hemos tomado sus propuestas y sus formas diversas de implementar la enseñanza de la Educación Física para la mejora de las competencias básicas, de las cuales hemos extraído las diferentes dimensiones del estudio.

Estos autores vienen destacando que el docente de Educación Física debe realizar una reflexión sobre su práctica educativa; en un primer lugar deberá analizar la importancia que el área posee para contribuir a las Competencias Básicas. Además la reflexión debe ser crítica y personal sobre el enfoque de las competencias, para que vayan poniéndose de manifiesto esas carencias, necesidades y problemas de la labor docente.

Una vez hecho este análisis, los autores proponen plasmar, elaborar y estructurar las programaciones de Educación Física en función a las Competencias

Básicas, en oposición a lo que refleja la propia legislación, considerando a las Competencias Básicas como un elemento curricular más.

Y por último, los autores destacan un currículo integrado el cual debe ser la hoja de ruta que facilite al maestro/a su práctica docente para el desarrollo de las Competencias Básicas. Ese currículo integrado se caracteriza por una necesidad de trabajar de manera interdisciplinar y globalizada, ya que esto nos llevará a programar tareas y actividades competenciales en donde se implicarán todas las áreas. Esto provocará una unificación de las formas del currículo (formal, no formal e informal). Todo esto va a requerir unos modelos y métodos de enseñanza más activos, cercanos a los modelos cognitivos y constructivistas del aprendizaje. Y claro está, el proceso de evaluación será formativo, coherente con los planteamientos educativos del enfoque por competencias.

En este contexto, se ha centrado esta investigación en el maestro/a de Educación Física. A partir de un Grupo de Discusión hemos recogido sus opiniones más relevantes sobre su práctica docente y la contribución del área de Educación Física a las Competencias Básicas. El presente estudio tiene como temas fundamentales la contribución del área de Educación Física a las Competencias Básicas y la opinión, basada en la experiencia docente de maestros y maestras de Educación Física, sobre dicha contribución. Por lo tanto, los objetivos en los que nos hemos centrado –teniendo en cuenta la gran extensión del tema- son:

- Analizar la opinión que los docentes tienen sobre la inclusión de las Competencias Básicas y las diferentes necesidades y problemas que surgen para su desarrollo en su día a día en las clases de Educación Física.
- Valorar el grado de importancia que los docentes de Educación Física les dan a las Competencias Básicas dentro de las Programaciones.
- Identificar las diferentes decisiones que toman los docentes de Educación Física para incluir las Competencias Básicas dentro de sus Programaciones.
- Averiguar si, desde la opinión de los maestros/as de Educación Física, se persigue una de las finalidades de las Competencias como es integrar los diferentes aprendizajes.

## **2. METODOLOGÍA.**

### **2.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

Para lograr estos objetivos, se ha optado por una metodología cualitativa en la cual se han empleado técnicas de recogida de información como la Encuesta de Perfil Docente y el Grupo de Discusión. En este estudio se ha intentado describir e interpretar las diversas opiniones de las maestras y maestros de Educación Física sobre la contribución de dicha área a las Competencias Básicas.

Este enfoque cualitativo, mediante el grupo de discusión y la encuesta de perfil docente, permite poder profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. Pues como apunta Mena y Méndez (2009), éste se interesa por estudiar a los sujetos en su ambiente natural, utilizando cuestiones

que le permitan acercarse a la realidad. Este enfoque no pretende trabajar con muchos individuos, sino más bien con algunos, pero considerándolos en toda su complejidad. Se trata de comprender el fenómeno a partir de datos que proporcionan los individuos, teniendo en cuenta sus puntos de vista relevantes y dignos de estudio.

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

<b>Finalidad de la Investigación</b>	Conocer la opinión de los maestros y maestras de Educación Física sobre su contribución desde el área a las Competencias Básicas.
<b>Metodología</b>	Cualitativa
<b>Técnicas e Instrumentos de Investigación</b>	Encuesta de Perfil Docente y Grupo de Discusión.
<b>Análisis de datos</b>	Transcripción de la grabación por el programa Dragon Naturally Speaking v.10. Análisis cualitativo a través de programa Maxqda v.10
<b>Participantes</b>	3 maestros y 3 maestras, de los cuales todos estaban en activo en su centro impartiendo clases de Educación Física. Además 2 poseen un doctorado y 3 una licenciatura.

Tabla 1: Aspectos metodológicos de la investigación.

## 2.2. PARTICIPANTES.

En esta investigación la selección de participantes en el grupo de discusión se ha realizado por muestreo no probabilístico, es decir, asistieron seis docentes que cumplían cierto perfil a la invitación que se les propuso en función a la temática de este estudio.

La conversación se ha grabado con un micrófono especial de amplia recepción de sonido ambiente, y ese micro enganchado a una mesa de mezcla digitalizada por un ordenador. La grabación se realizó a través de un programa específico de voz llamado Pro Tools 10, el cual distinguía y grababa en pista diferente cada una de las voces que participaron en el grupo de discusión.

## 2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

- Encuesta de Perfil Docente.

Según Ovalle (2011:176) *la encuesta es quizás el instrumento más conocido y utilizado por los investigadores sociales cuando se quiere lograr precisión y representatividad partiendo directamente de consideraciones individuales y no estructurales, para acceder a la conclusión sobre la existencia de regularidades de estructuras sociales y sobre los sujetos insertos en ellas.*

Este instrumento cualitativo, nos ayudará a describir un perfil más concreto de los diferentes maestros y maestras que participarán en el grupo de discusión. Ese perfil en donde se reflejará la edad, estudios, años de experiencia y tipo de centro en el que desempeña su labor docente nos servirá para concluir si algunos de estos parámetros influye en la contribución de la Educación Física al desarrollo de las Competencias Básicas.

Por lo tanto, la encuesta de perfil docente que se ha utilizado será un soporte complementario para el grupo de discusión, aportando una información más concreta del perfil de los participantes.

#### ▪ Grupo de Discusión.

El grupo de discusión se enmarca dentro del paradigma metodológico cualitativo y se define como una reunión de entre cinco y diez personas que generan un discurso sobre uno o varios temas propuestos por un moderador, que es quien tutela la sesión (Ibáñez, 2003 y Callejo, 2001).

De acuerdo con Ibáñez (1992), Palomares (2003) y Posadas (2009), citado por Ovalle (2011), para la generación de un grupo de discusión realizaremos tres operaciones básicas:

- *Selección de los Participantes:* En dicha selección se han de tener muy presentes las relaciones entre las personas que lo formarán. El criterio principal de elección de las personas es el de comprensión, de pertenencia a un conjunto y que mediante su discurso reproduzca relaciones relevantes.
- *Elaboración de un esquema de actuación:* En el grupo de discusión, el discurso es provocado, hay una provocación explícita por quien propone el tema. Una vez introducido el tema, es abordado por el grupo, que produce no sólo las referencias, sino el marco y el proceso de las mismas. El conductor del grupo no especifica el marco, ni el proceso; el grupo determina de qué se va a hablar y en qué orden.
- *Interpretación y análisis de las reuniones:* La interpretación y el análisis se realiza sobre las situaciones de producción del discurso. A lo largo de la discusión hay operaciones de interpretación y análisis, no sólo por parte del conductor del grupo, sino por parte de los participantes.

Por lo tanto, las operaciones básicas del grupo de discusión de esta investigación se desarrollaron de la siguiente manera:

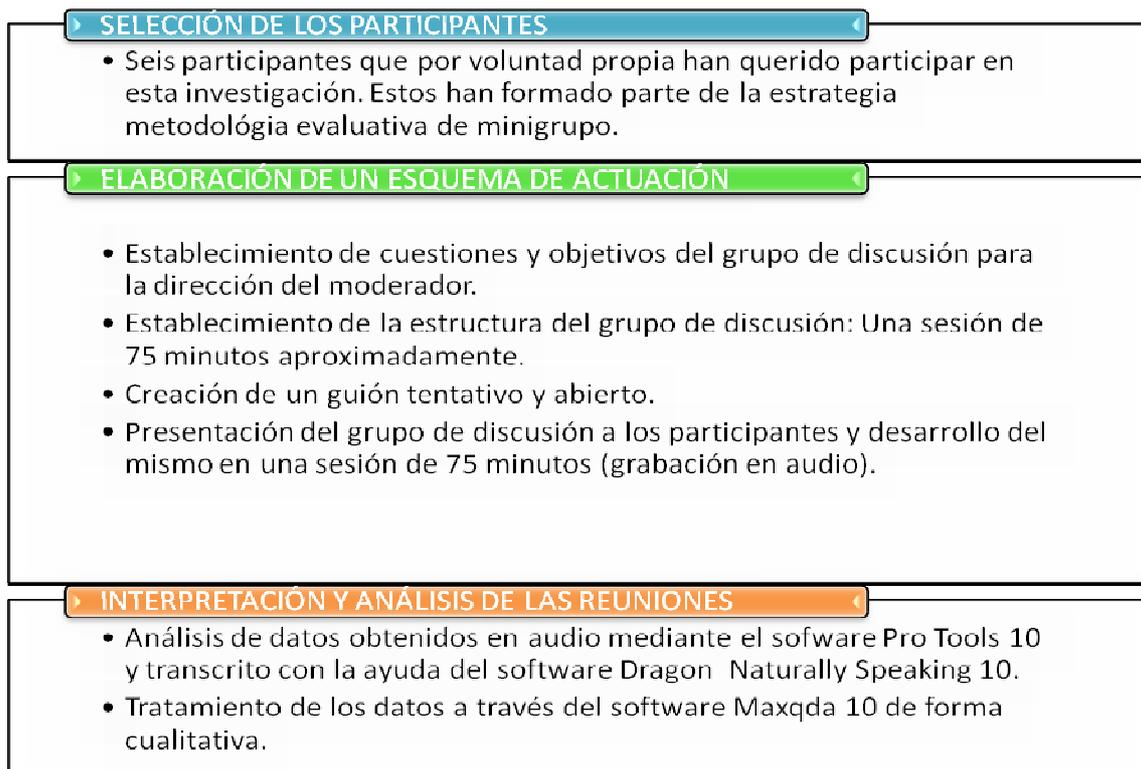


Figura 2. Operaciones Básicas para la creación del Grupo de Discusión.

## 2.4. ANALISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La grabación del grupo de discusión se produjo a través del programa Pro Tools 10, el cual dividió las grabaciones de cada uno de los participantes en pistas diferentes. Esto facilitó mucho la realización de la transcripción, ya que el programa Dragon Naturally Speaking 10 puede reconocer las voces de cada uno de los participantes y transcribirlas con un margen de error bajo. Es por ello, que la transcripción se ha supervisado con el audio, corrigiendo y transcribiendo aquellos datos que el programa no ha reconocido.

Una vez realizada la transcripción, hemos planteados una serie de códigos extraídos de las diferentes dimensiones que albergaba esta investigación.

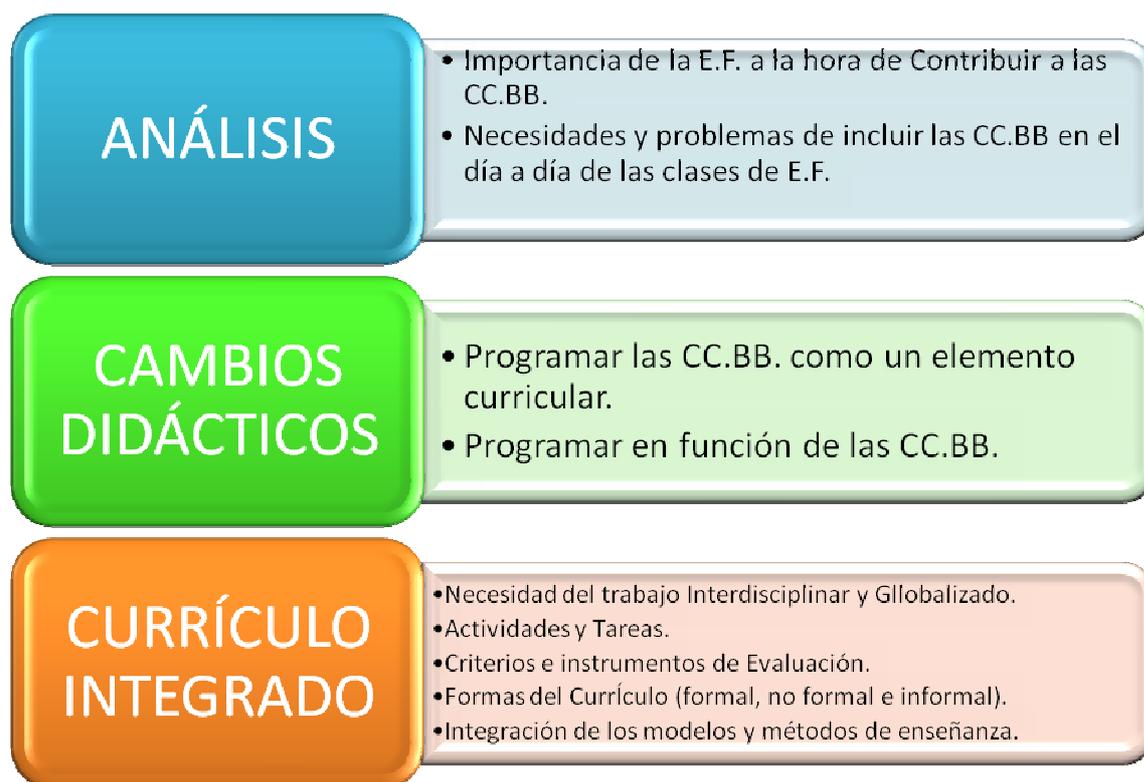


Figura 3. Dimensiones de la investigación.

Con los códigos destacados en la Figura 5 hemos señalados aquellas partes de la transcripción donde se discute sobre los mismos. Una vez codificada toda la transcripción se ha dividido en seis documentos en función a lo que ha dicho cada participante. Y esos documentos son los que se han introducido en el programa Maxqda 10 de análisis cualitativo.

CÓDIGO	DIMENSIÓN	BREVE DESCRIPCIÓN
El valor de la E.F.	<i>Análisis</i>	El código determina el valor de la Educación Física en la contribución de las Competencias Básicas.
Necesidades y Problemas	<i>Análisis</i>	El código determina las necesidades y problemas de incluir las Competencias Básicas en el día a día de las clases de Educación Física.
CC.BB. elemento curricular	<i>Cambios Didácticos</i>	El código determina la decisión que toman los docentes de Educación Física en realizar Programaciones incluyendo las Competencias Básicas como un elemento curricular más.
Programar en función a las CC.BB.	<i>Cambios Didácticos</i>	El código determina la decisión que toman los docentes de E.F. en realizar Programaciones en función de las CC.BB.
Enseñanza Interdisciplinar y Globalizada	<i>Currículo Integrado</i>	El código interpreta la importancia que el docente de E.F. otorga a la finalidad de las CC.BB. de un currículo integrado en relación a la necesidad de una enseñanza interdisciplinar y globalizada.
Actividades y Tareas	<i>Currículo Integrado</i>	El código interpreta la importancia que el docente de E.F. otorga a la finalidad de las CC.BB. de un currículo integrado en relación a las actividades y tareas.

Formas del Currículo	<i>Currículo Integrado</i>	El código interpreta la importancia que el docente de E.F. otorga a la finalidad de las CC.BB. de un currículo integrado en relación a las formas del Currículo (formal, no formal e informal).
Modelos y Métodos	<i>Currículo Integrado</i>	El código interpreta la importancia que el docente de E.F. otorga a la finalidad de las CC.BB. de un currículo integrado en relación a los modelos y métodos de enseñanza.
Evaluación	<i>Currículo Integrado</i>	El código interpreta la importancia que el docente de E.F. otorga a la finalidad de las CC.BB. de un currículo integrado en relación a los criterios e instrumentos de evaluación.

Tabla 4. Códigos de la investigación.

### 3. RESULTADOS.

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

En la Figura 6, podemos observar cómo la dimensión Análisis es el que tiene una mayor frecuencia de participación con 46,78%, seguido de Currículo Integrado con 12,9%, y por último la dimensión Cambios Didácticos, con solamente 5,65% de participación.

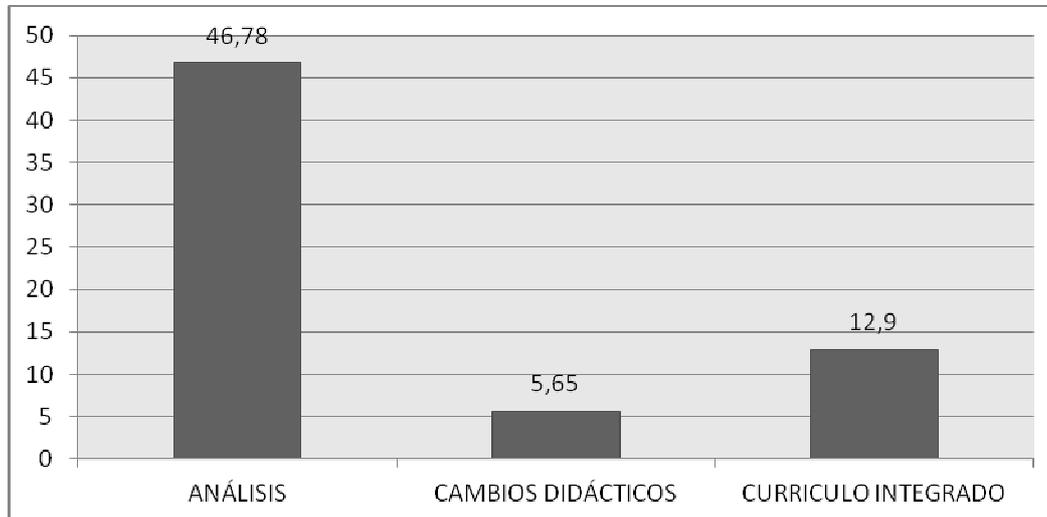


Figura 5. Participantes en las dimensiones.

Como podemos observar en la gráfica (figura 6) el código más comentado, destacando sobre los demás, es el análisis sobre los problemas y necesidades de incluir las Competencias Básicas en el día a día de las clases de Educación Física con un 35%. El siguiente código más tratado fue la importancia que los docentes de Educación Física otorgan a las actividades y tareas que contribuyan a las Competencias Básicas con un 16%.

No obstante, el código menos comentado ha sido el de las decisiones que toman los docentes de Educación Física en realizar sus Programaciones incluyendo

las Competencias Básicas como un elemento curricular más, con un 2% de participación.

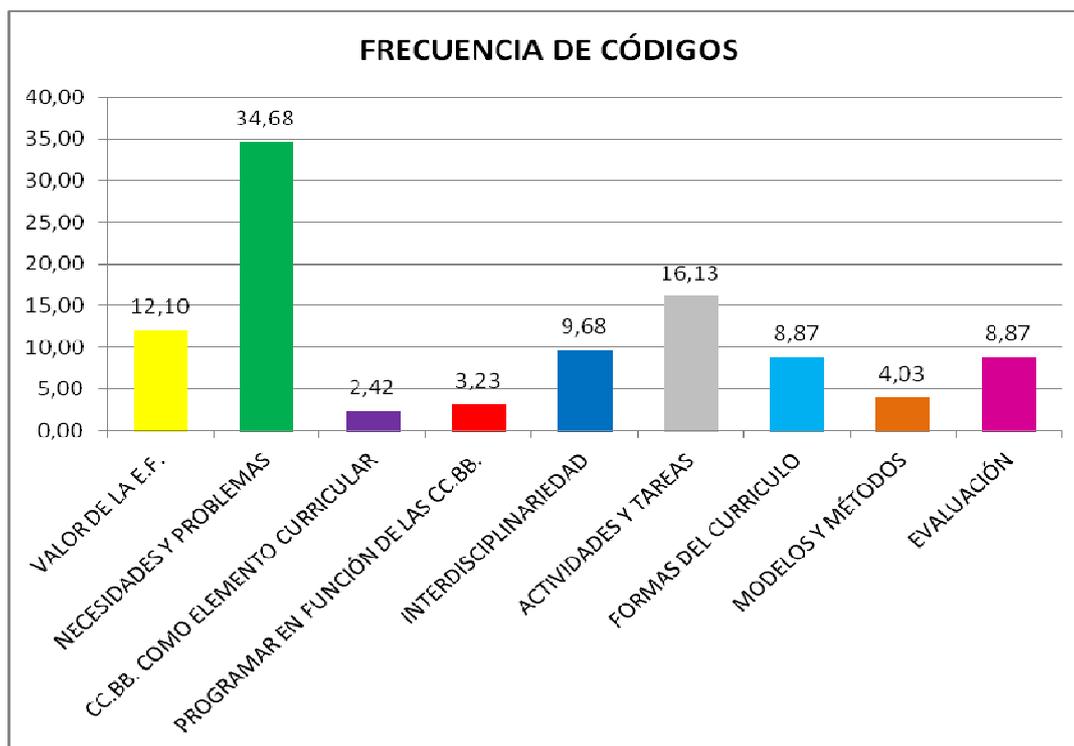


Figura 6. Participación en los códigos

## 4. DISCUSIÓN.

Una vez hecho un breve diagnóstico general, se han recogido los resultados obtenidos sobre la matriz de códigos analizados, para su mejor discusión. En donde aparece el debate mantenido en relación a cada uno de los códigos planteados, por parte de todos los docentes.

### 4.1. ANALISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

El valor de la Educación Física para contribuir a las Competencias Básicas ha sido un código en el cual todos los docentes han coincidido en sus opiniones y pensamientos. Estos perciben que el área es fundamental para dicha contribución y que la inclusión de las Competencias en el currículo hará que esta disciplina recupere algo de prestigio en el desarrollo integral del alumno/a.

#### MAESTRO 3

Una de las oportunidades que tiene trabajar las CC.BB. desde la E.F. es demostrar un poquito que las aportaciones que se pueden extraer desde nuestra área a la formación integral de los alumnos. Ya que nuestra área aporta un granito de arena, pero con las competencias yo creo que pocas asignaturas, en mi opinión, pueden aportar, si se trabaja bien claro está, tanto a las CC.BB. como a la formación de nuestros alumnos.

## MAESTRA 5

El área de E.F. es un área fundamental para poder desarrollarlas todas las CC.BB. y conseguir sobre todo eso, aprendizajes significativos .

Desde esta perspectiva Contreras y Cuevas (2011) reflexionan sobre que, a pesar de que en las Competencias Básicas no se incluyen ninguna referencia directa al ámbito motriz, parece claro que la implementación en nuestras clases de este enfoque, si se realiza de forma adecuada, constituye una oportunidad inmejorable para incrementar la calidad de la enseñanza de la Educación Física, haciendo de ella una asignatura más útil que aporte al alumnado las respuestas y los recursos necesarios para desenvolverse de forma eficaz en su vida.

### 4.2. NECESIDADES Y PROBLEMAS.

Las diferentes necesidades y problemas que surgen a la hora de incluir las Competencias Básicas en el día a día de las clases de Educación Física ha sido el tema más debatido por cada uno de los maestros y maestras en el Grupo de Discusión. Según Contreras y Cuevas (2011) consideran que la inclusión de las competencias en el currículo conlleva una serie de cambios a la hora de diseñar y aplicar la práctica educativa.

Desde este prisma, estos cambios si no son asumidos y adquiridos por los docentes, pueden generar una serie de necesidades y problemas, de los cuales los participantes de este estudio han resaltado los siguientes:



Figura 7. Necesidades y Problemas para trabajar por Competencias.

### 4.3. CÓMO INCLUIR LAS COMPETENCIAS EN LAS PROGRAMACIONES.

El debate sobre esta dimensión pretendía analizar dos códigos planteados previamente, maestros/as que programan las Competencias como un elemento curricular más y maestros/as que programan en función de las Competencias. Frente a las consideraciones previas a este estudio, no se esperaba que éstos fueran los códigos menos debatidos y con respuestas tan escuetas y directas, ni que la participación de los docentes fuera tan pobre.

Sin embargo, hubo docentes que afirmaban su forma de programar las competencias como un elemento curricular más:

#### MAESTRO 3

Yo le doy un tratamiento como un elemento curricular más, en cada U.D. o en cada trimestre reflejar las CCBB que vas a trabajar porque está claro que todas es imposible trabajarlas.

Entender a las Competencias Básicas como un elemento curricular viene recogido en el Título preliminar de la LOE, en el Capítulo III. Artículo 6. Currículo. En donde se plantea que: *se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.*

Por otro lado, sobre la opción de programar en función de las competencias no se concretó ninguna opinión explícita, sino que algunos docentes expusieron el trabajo de programar en función de unos referentes o ámbitos:

#### MAESTRA 6

Nos centramos en unos referentes para la mejora del proyecto educativo y nuestros referentes son la persona, el hogar, la familia, la sociedad y el contexto. Centrándonos en estos referentes, concretamos unos objetivos mínimos y por supuesto las CCBB como pilar fundamental. A raíz de estas CCBB, nos fijamos

Con la legislación en la mano, estos argumentos podrían justificarse según lo expuesto en el artículo 7 del Decreto 230/2007, en donde se recoge: *En el proyecto educativo y en las programaciones didácticas se plasmarán las estrategias que desarrollará el profesorado para alcanzar los objetivos previstos en cada área, así como la adquisición por el alumnado de las competencias básicas.* Así como en el artículo 38 de la LEA plasma: *El sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria.*

Aunque en todo el debate mantenido no se opinara sobre programar en función de las competencias, sí que se sugirió una crítica reflexiva hacia la otra opción, es decir, hacia la de programar las Competencias como un elemento curricular:

#### MAESTRO 1

Si nosotros tratamos a las competencias como un elemento más del currículo pues no tiene ningún sentido y no nos va a conducir a ningún sitio. Ponemos una columnita más, que además eso es lo que hace el 90% todas las personas, una columnita y antes donde poníamos objetivos generales no se qué, ponemos este objetivo con este criterio de evaluación pues trabaja esta, esta, esta y esta competencia... el objetivo cuatro y ocho trabaja esta y esta competencia... y en realidad no estás trabajando un pimiento... no trabajas un pimiento.

#### 4.4. NECESIDAD DEL TRABAJO INTERDISCIPLINAR Y GLOBALIZADO.

Según Blázquez y Sebastiani (2009) no se entiende el éxito de la educación integral sin un trabajo en equipo, por lo tanto el trabajo por competencias debe plantearse de manera interdisciplinar de modo que todos los entes educativos que participan en la formación del alumno/a remen en la misma dirección.

Al analizar este código los docentes comparten la importancia de trabajar en equipo para contribuir desde el área de Educación Física a las Competencias Básicas.

#### MAESTRO 1

Para que el tema de las competencias se trabajen de forma ordenada y productiva dentro del centro se tiene que hacer con un diseño curricular común para todo el mundo, un trabajo en donde incluir a toda la gente y que estén comprometidas con el mismo y diseñar realmente unas U.D. que impliquen a todas las áreas, es decir, un trabajo globalizado que es lo que se a entendido toda la vida de dios...

Sin embargo, algunos docentes expresan una realidad diferente, aunque estén de acuerdo en que el trabajo interdisciplinar es más que necesario, argumentan los diferentes problemas que existen para trabajar en equipo.

#### MAESTRA 5

Y siempre hay gente que a lo mejor tú te intentas conectar con algún área para hacer, decir, una sesión de material alternativo. Bueno pues vamos a hablar con el profesor de artística para que si vamos a hacer tal ... Pues es que eso yo ahora no lo estoy haciendo, yo eso ahora me viene... Y al final no se trabaja en equipo.

Ante este escenario, Zamorano (2011) realiza una reflexión en la que afirma que es cierto que nos encontramos ante una labor de todos y entre todos; pero actualmente, y tomando en consideración el proceso de incorporación paulatino de un nuevo elemento curricular, como son las competencias básicas, más que nunca necesitamos mirar la realidad desde una óptica que clarifique lo máximo posible nuestra labor.

#### 4.5. ACTIVIDADES Y TAREAS.

Como sucede en el apartado anterior, los maestros/as coinciden en que el trabajo de diferentes tareas y actividades son el mejor recurso para contribuir desde el área a las Competencias Básicas.

Tanto es así que uno de los docentes propone el programar por tareas, y que el compromiso del claustro y el equipo directivo sea común para una verdadera contribución a las Competencias Básicas. En ese sentido, la LOE determina que, en su artículo 6.4, la autonomía de los centros docentes para desarrollar y completar, en su caso, el currículo. En el ejercicio de esta autonomía, los centros pueden incorporar las competencias a su Propuesta Pedagógica.

##### MAESTRO 2

En el centro donde yo estoy, lleva ya diseñado desde hace un par de años, pues un Proyecto de Centro en donde el marco fundamental son las CCBB. Estamos ensayando programar por tareas, Unidades Didácticas por tareas... lo que pasa es que vamos despacio porque se invierte una cantidad de tiempo inmensa

Frente a esto, se lanzó una réplica argumentando lo que en la opinión del maestro 3 era la realidad en la labor docente de la mayoría de los centros educativos:

##### MAESTRO 3

Y lo que está claro es que tenemos unas horas lectivas que no podemos dedicarnos a eso a preparar todo ese trabajo, por mucho que queramos.

Por consiguiente, el debate sobre la importancia de las tareas y actividades giró sobre si en un centro hay compromiso, esta forma de trabajar sí tendría sentido, pero sino como profesionales se debe plantear al menos trabajar una tarea por trimestre. No obstante el maestro 1 mostró su opinión de por qué en el centro del maestro 2 y la maestra 6 si podían trabajar por tareas, ámbitos o referentes de manera interdisciplinar y en otros no.

##### MAESTRO 1

La gente que actualmente está trabajando por tareas lo hace por necesidad, utiliza las competencias o el trabajo por competencias por necesidad ¿por qué? Si os dais cuenta son dos centros bastante complicados, centros con una población en donde la escuela tradicional no funciona ni ha funcionado nunca.

#### 4.6. FORMAS DEL CURRÍCULO.

Una de las finalidades que pretenden las Competencias Básicas es integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a través de las diferentes áreas o materias; como los informales o no formales. No obstante, las Competencias Básicas se pueden adquirir:

1. **Currículo Formal**: Cada una de las áreas curriculares ha de contribuir al desarrollo de las competencias transversales y cada una de las competencias básicas se alcanzará desde el trabajo de varias áreas o materias.
2. **Currículo no Formal**: Acción tutorial de maestros y profesoras y a través de la planificación y realización de actividades complementarias y extraescolares.
3. **Currículo Informal**: Currículum oculto, aprendizaje entre compañeros, relaciones afectivas, ocio, vida social, familia, medios de comunicación, otros agentes socioculturales.

Ante este escenario, Blázquez y Sebastiani (2009) plantean que integrar los diferentes aprendizajes sobre las formas del currículo puede contribuir a la confusión en nuestro desempeño docente. Es por ello, que en nuestro debate surgieron opiniones tales como:

##### MAESTRA 5

Y aunque ahora la legislación lo marca tal cual, yo creo que siempre se han trabajado de manera indirecta, lo que pasa que ahora como lo impone la Ley se le debe dedicar un poquito más de atención. Pero yo creo que de una manera o de otra todas las CCBB se han trabajado desde la E.F.

##### MAESTRO 1

El tema de las competencias, como bien habéis remarcado antes, es que es algo que siempre ha existido ahí. ¿Por qué han aparecido? Pues aunque de forma oculta tú las estas trabajando constantemente poniendo en prácticas determinadas tareas, pero había ciertas competencias que no se trabajaban lo suficiente. Entonces el hecho de aflorarlas, identificarlas yo creo que le da la oportunidad de remarcar aquellas que se trabajan menos.

Es posible que los resultados sobre este código no hayan sido los esperados debido a una inadecuada formulación de la cuestión que se propuso en el Grupo de Discusión, o una mala comprensión de la misma.

Sin embargo, Blázquez y Sebastiani (2009) ya apuntaban reflexiones sobre el tema de las formas del currículo, aportando: *que estos cambios e innovaciones sobre las formas del currículo suscitan en el profesorado reacciones naturales que van desde el entusiasmo a la suspicacia, de la confianza a la reticencia...*

#### 4.7. INTEGRACIÓN DE LOS MODELO DE ENSEÑANZA.

¿Sirven los viejos modelos a las nuevas intenciones plasmadas en las competencias? Como se recoge en los trabajos de Contreras y Cuevas (2011), los modelos de enseñanza adecuados para alcanzar las competencias deben permitir la renovación de la escuela en su totalidad, y en nuestro caso de la Educación Física, haciéndola más racional, más participativa, más inclusiva, de mayor altura moral, que suponga un beneficio para el alumno que adquiere rutinas sobre el desarrollo de las clases comprendiendo con claridad cuál es su papel.

Eso explica que, las opiniones surgidas en el Grupo de Discusión dieran claros ejemplos de algunos modelos y métodos de enseñanza que buscan un aprendizaje más significativo, y que desde el área de la Educación Física se alcanzaran las intenciones planteadas en las Competencias Básicas.

##### MAESTRA 4

Yo suelo utilizar una estrategia metodológica que es la micro-enseñanza e hicimos que los 4 niños y una niña que jugaban al baloncesto hacían como de tutores . La clase se repartió entre ellos y de las 4 o 5 sesiones esos niños eran los responsables de que el resto aprendieran..., tanto los compañeros que tuvieron que investigar, porque una cosa era que tú seas jugador y otra era ponerte en la labor de tener tú que enseñar a los compañeros. Y tanto ellos cinco como el resto de compañeros salieron muy contentos de la clase y la forma en la que la habíamos dado. Yo creo que es un ejemplo muy interesante para desarrollar la Competencia de autonomía e iniciativa personal ¿no?...Y la de aprender a aprender, ya que ellos tuvieron que hablar con los entrenadores oye qué podemos hacer, qué juegos... yo le aporté todo el material de baloncesto de juegos de recursos... les di páginas de internet...

#### 4.8. CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

La evaluación es el último código analizado, y la percepción es que enseñar por competencias implica un nuevo planteamiento de la evaluación. Existen múltiples recomendaciones acerca del objeto de evaluación, el momento, el tipo, las actividades o tareas y los instrumentos de evaluación a emplear. La evaluación en base a competencias debe partir de los indicadores de desempeño determinados en la programación, combinar los tres momentos de la evaluación (inicial, continua y final), favorecer la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación tanto del profesor como del alumno, partir de situaciones problemas lo más cercanas a la realidad y diversificar los instrumentos de evaluación prestando especial atención a la rúbrica como instrumento para evaluar competencias (Campos, González y Zapatero 2012).

Sobre las diversas opiniones, que se debatieron en el Grupo de Discusión en relación a la importancia que el docente de Educación Física otorga a integrar los criterios e instrumentos de evaluación alrededor de las Competencias Básicas, se puede estimar una clara división entre los participantes.

Por un lado, tenemos a los docentes que durante todo el debate han expresado sus experiencias desde un enfoque basado en las competencias, como:

#### MAESTRO 2

En los criterios de evaluación que uno utiliza, lo estamos empezando a hacer ahora...Entonces a través de los criterios de evaluación ahí sí se les busca las competencias de manera que tú estés evaluando por un lado las competencias y por otro los criterios de evaluación de las áreas. Al final puedes, por un lado decir, que tienen cierto grado de competencias y en cuales, y por otro lado puedes poner una nota que está incluida en los criterios de evaluación claves.

Y por otro, los docentes que tienen en cuenta las competencias, pero a nivel didáctico no sitúan la adquisición de las competencias como el eje central del proceso de enseñanza.

#### MAESTRO 3

Yo cojo los criterios que vienen y muchos los adapto, otros los quito... pero no los tengo en cuenta para las CCBB, porque son muy generales... Claro si tu estas trabajando así no puedes tener una evaluación tradicional tiene que ser una evaluación acorde a lo que tú estás trabajando... Pero luego a la hora de establecer los criterios, no programo los criterios en función de las competencias.

Aunque también es cierto, que todos los docentes manifestaron de manera conjunta que la propuesta legislativa queda muy lejos de lo que es la realidad de los centros educativos en materia de evaluación.

#### MAESTRO 2

En la evaluación final, cuando se le entrega el boletín a los niños no se les dice competencias sino que tiene áreas, matemáticas tienes un notable y en secundaria una nota numérica. Por un lado están diciendo que todos tus proyectos sean por competencias y por otro se da unos resultados orales, ahí hay una descoordinación en la hora del diseño curricular base que se ha intentado corregir, como se está haciendo en algunos centros cambiando los criterios de evaluación...

## 5. CONCLUSIONES.

En esta investigación se ha intentado recoger las diversas opiniones, sugerencias e ideas que las maestras y maestros de Educación Física consideran relevantes para que el área realice su contribución a las Competencias Básicas.

Si tenemos en cuenta los objetivos que plantea este estudio, podemos extraer diversas opiniones. En primer lugar, los docentes han sacado a relucir las necesidades y problemas que se encuentran para contribuir desde el área de Educación Física a la Competencias Básicas en su día a día. Es por ello, que los participantes demandan la necesidad de formación inmediata y poder disponer del tiempo necesario para realizar dicha formación. Un compromiso del Claustro de verdad, impulsado por un equipo directivo que se encargue de realizar un Proyecto Educativo por Competencias. Y que las Administraciones educativas resuelvan las diferentes dudas que se generan alrededor de las Competencias y que impiden una

interpretación correcta de la legislación, la cual debe ser la guía fundamental para el desarrollo de las mismas.

En segundo lugar, se ha valorado el grado de importancia que los maestros/as otorgan a las Competencias dentro de sus Programaciones. Aquí la opinión fue generalizada considerando que la inclusión de las Competencias representa una oportunidad inmejorable para reforzar el prestigio y la presencia del área de Educación Física. Aunque la opinión quedó dividida en relación a tomar una decisión sobre incluir a las Competencias como un elemento curricular más o programar en función de las Competencias.

Esta disyuntiva, abordó opiniones que fueron respondiendo al cuarto objetivo de esta investigación, sobre integrar los diferentes aprendizajes. Los docentes que programan las competencias como un elemento curricular más desarrollaban solo el currículo formal del área, realizando actividades o tareas puntuales y utilizando los criterios e instrumentos de evaluación propios del área. Mientras que los docentes que programaban por Competencias necesitaban desarrollar un trabajo más globalizado, en donde se involucraran todas las formas del currículo utilizando una metodología más alternativa y participativa. Resaltando el trabajo por tareas o ámbitos en donde todas las áreas trabajaran conjuntamente y emplearan criterios de evaluación en donde se pudiera medir tanto los objetivos de la Educación Física como nivel de Competencias Básicas adquirida por los alumnos/as.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BLAZQUEZ, D. y SEBASTIANI, E.M. (2009). *Enseñar por Competencias en Educación Física*. INDE. Barcelona.

CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel Practicum. Barcelona.

CAMPOS, A.; GONZÁLEZ, M.D. y ZAPATERO (2012). *La formación de los docentes de educación física en torno a la enseñanza por competencia a través de un grupo de discusión*. Emásf. Revista digital de Educación Física. Año 3, Núm. 17 (julio-agosto de 2012).  
Recuperado de:  
[http://emasf.webcindario.com/La formación de los docentes %20en EF en torno a la ense%C3%B1anza de competencias.pdf](http://emasf.webcindario.com/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20EF%20en%20torno%20a%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20competencias.pdf)

CONTRERAS, O.R. y CUEVAS, R. (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. INDE. Barcelona.

IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión. Técnica y Crítica*. Editorial Siglo XXI. Madrid.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Orden del 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente de la Educación Primaria en Andalucía.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno de educación primaria en Andalucía.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2010). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). Orden del 17 de marzo del 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en Andalucía.

LÓPEZ, R. (2009). *Competencias Básicas y Educación Física*. EmásF. Revista digital de Educación Física, 1 (1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175391>

MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

M.E.C. (2006). Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MENA, A.M. y MÉNDEZ, J.M. (2009). *La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción*. Revista de Educación Ibero-Americana. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>

OVALLE, J. (2011). *Tratamiento del tema transversal de educación ambiental en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina del altiplano (Huéscar)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

ZAMORANO, D. (2011). *¿Contribuciones del área de educación física al desarrollo de las competencias básicas o interdisciplinariedad?*. Revista Digital de Educación Física EmásF. Recuperado de: [http://emasf.webcindario.com/Contribucion del area de EF al desarrollo de las competencias .pdf](http://emasf.webcindario.com/Contribucion%20del%20area%20de%20EF%20al%20desarrollo%20de%20las%20c%20ompetencias%20.pdf)

Fecha de recepción: 28/2/2013

Fecha de aceptación: 9/3/2013



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **INFLUENCIA DEL TIPO DE ORGANIZACIÓN SOBRE LOS TIEMPOS DE PRÁCTICA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

**Marta Hellín Martínez**

Licenciada en Ciencias de la Actividad Física. Becaria Universidad de Murcia. España. Email: [marta.hellin@um.es](mailto:marta.hellin@um.es)

**José Vicente García Jiménez**

Profesor Asociado. Facultad de Educación Universidad de Murcia. España. [jvgjimenez@um.es](mailto:jvgjimenez@um.es)

**Juan José García Pellicer**

Profesor Titular de Escuela Universitaria. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. España. [jgpelli@um.es](mailto:jgpelli@um.es)

**Juan Luis Yuste Lucas**

Profesor Contratado Doctor. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. España. [jlyuste@um.es](mailto:jlyuste@um.es)

### **RESUMEN**

Las clases de Educación Física son un escenario óptimo para desarrollar actividades que nos permitan luchar contra la obesidad de los escolares. En ese sentido, el tipo de organización de la clase puede influir en los tiempos de actividad. El objetivo del estudio fue comprobar la influencia que el tipo de organización (circuito o hilera) pueda tener en los tiempos de práctica de las clases de Educación Física. Se llevó a cabo un diseño no experimental de tipo descriptivo-comparativo. Se registraron los tiempos de actividad de 25 alumnos de 6º de Primaria durante 6 sesiones (3 hileras y 3 circuitos). Como resultados encontramos que el tiempo de práctica por alumno fue significativamente mayor ( $p \leq 0.05$ ) cuando la organización fue de tipo circuito ( $7.22 \pm 0.70$  min.) frente a una organización tipo hilera ( $2.44 \pm 0.87$  min.). Aunque los resultados muestran que los tiempos de actividad de nuestro estudio no cumplen con las recomendaciones oficiales para la lucha contra la obesidad, aquellas sesiones en las que la organización fue de tipo circuito obtuvieron mayores tiempos de práctica para los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Tiempos de práctica, Tipo de Organización, Obesidad, Educación Física, Primaria.

## 1. INTRODUCCIÓN.

El desarrollo del estado del bienestar y los continuos avances sociales están modificando los estilos de vida de la población actual. Estos cambios suelen estar relacionados con mejoras a nivel social, sin embargo, pueden derivar en problemas de salud a corto y largo plazo debido al estilo de vida hipocinético de la población. La falta de actividad, el sedentarismo y una incorrecta alimentación, son ejemplos de los problemas que podemos encontrar tanto en la población adulta como en el conjunto de niños y niñas de nuestra sociedad. Por otro lado, ante los crecientes problemas económicos que vienen afectando a nuestra sociedad en los últimos años, se ha reducido la promoción del deporte y/o hábitos saludables por parte de los gobiernos, contribuyendo a un retroceso en los niveles de actividad física de la población.

Siguiendo el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008), en el siglo XXI existe un grave problema de salud pública que es la obesidad infantil. Esta población infantil con sobrepeso y obesidad, tienden a continuar con esta problemática en edades adultas, a la vez que están más predispuestos a padecer patologías (enfermedades no transmisibles como diabetes, cardiovasculares, entre otras), situando la obesidad como el quinto factor de defunción en el mundo en países desarrollados.

Si bien la obesidad se ha asociado tradicionalmente con personas en edad adulta, en las últimas décadas ha crecido de manera vertiginosa el porcentaje de población joven que la sufre. En datos de la Organización Mundial de la Salud, en el año 2010 alrededor de 43 millones de niños en todo el mundo tenían sobrepeso.

Ante esta cuestión, Aranceta, Serra, Foz-Sala & Moreno (2005), Robertson, Lobstein & Knai (2007), Serra, Ribas-Barba, Aranceta, Pérez-Rodríguez, Saavedra & Peña-Quintana (2003) y Varela y Silvestre (2009), informan que, según la tendencia de incremento en sobrepeso y obesidad en edades infantiles y adolescentes (5-17 años), se prevé que para el 2020 el 30% de los niños europeos estén en sobrepeso u obesidad. Así mismo, existen unas previsiones en España que determinan que para el año 2020 el 36% de los niños y adolescentes sufrirán sobrepeso. Actualmente, nuestro país se encuentra en el tercer lugar de Europa en índices de sobrepeso, en edades comprendidas entre los 7 y 17 años (Lobstein & Frelut, 2003).

La obesidad y el sobrepeso son enfermedades que surgen debido a factores muy diversos, de entre los cuales destacamos: características genéticas, tipo de alimentación y falta de actividad física. (Aznar & Webster, 2006; U.S. Department of Health and Human Services, 2000; WHO, 2007). Teniendo en cuenta que la alimentación y la genética son variables difíciles de analizar y controlar desde el ámbito escolar y, más concretamente desde la asignatura de Educación Física (EF), para el desarrollo de esta investigación nos centraremos en la variable actividad física.

Siguiendo investigaciones como las de Strong et al. (2005) y el Colegio Americano de Medicina del Deporte (ACSM), recomiendan que la realización de actividad física para luchar contra la obesidad, debería comprender, al menos, 60 minutos diarios, durante cinco días a la semana.

En muchas ocasiones, las sesiones de Educación Física son el único momento en la semana en el cual los escolares practican actividad física. Por este motivo, resulta necesario aprovechar al máximo el tiempo del que se dispone con objeto de fomentar actividades y organización de los alumnos que impliquen mayores tiempos de práctica.

En este sentido, Baquet, Berthoin & Van Praagh, (2002) y Fairclough & Stratton, (2005) afirman que la materia de EF supone un entorno óptimo para una práctica de actividad física regulada y participativa.

En la literatura científica se encuentran varios autores como Delgado (1990), Graham, Soares & Harrington (1983), Medina (1995), Romero, (1995) citados por Calderón & Palao (2005), y Villar (1993), que analizaron los tiempos de actividad presentes en las sesiones de EF, acotándolos en el tiempo que los discentes invertían en la práctica motriz de la actividad o por el contrario en el tiempo de espera.

El total del tiempo de actividad que compone las clases de EF se subdivide en tres apartados que son tiempo de práctica, tiempo de no práctica y tiempo de organización. El análisis de estas tres variables nos permite conocer la cantidad de tiempo real de práctica que los escolares realizan en las clases de EF, con el objetivo de alcanzar unos tiempos de práctica abundantes vinculados a mejoras cardiovasculares y que a la vez sirva para hacer frente a los problemas de sobrepeso y obesidad.

Tomando como referencia lo anteriormente expuesto, la forma en la que el profesor de EF organice a los alumnos durante las sesiones influirá en los tiempos de práctica, no práctica y organización.

Para el desarrollo de nuestro estudio se ha seleccionado la organización en tipo hilera, basada en agrupar a los alumnos y que por turnos vayan realizando el ejercicio; o circuitos, caracterizado por programar varias actividades en estaciones donde los alumnos, divididos en grupos, participan en cada actividad durante un tiempo determinado.

Revisando la literatura científica se encuentran algunos estudios que investigan los sistemas de organización de las clases de Educación Física y su influencia en los tiempos de práctica. Autores como Lozano & Viciano (2003), analizaron estas variables, alcanzando unos resultados superiores en el tiempo de práctica de las organizaciones en circuitos y grupos de nivel con respecto a la organización masiva, siendo el total del tiempo de actividad motriz cercano al 60% del tiempo total de la sesión.

En el mismo sentido, otros estudios como el dirigido por Calderón y Palao (2005) analizaron dos tipos de organizaciones como son las hileras y el circuito, obteniendo unos resultados significativamente superiores en los tiempos de ejecución en base a una organización en circuito. Los porcentajes de tiempo de actividad motriz hallados por estos investigadores se encuentran entorno al 20% del tiempo total.

Relacionado estos resultados con otros estudios previos podemos encontrar diferencias y similitudes. Por un lado, el porcentaje de tiempo de practica encontrado por Calderón y Palao (2005), de alrededor del 20% difieren en gran medida con el dato aportado por Lozano & Viciano (2003), basado en un 60% de tiempo de practica con respecto al total. Sin embargo, existen similitudes entre el trabajo de Calderón y Palao (2005), y el de Valero (2001). Ambos obtienen unos resultados de tiempo de práctica cercanos al 12% cuando la organización es de tipo hileras. De igual modo, en ambos casos, los tiempos dedicados a la organización ascienden a más del 70 % del tiempo total de clase.

En base a lo anteriormente expuesto, consideramos necesario entender la influencia del tipo de organización sobre los tiempos de actividad en las sesiones de EF. Por tanto, el objetivo de esta investigación ha sido cuantificar los tiempos de práctica, no práctica y organización en escolares de 6º de Educación Primaria durante 6 sesiones de EF en la enseñanza de habilidades motrices básicas, analizando los resultados en función del tipo de organización: hileras o circuito.

## 2. MÉTODO.

### 2.1. PARTICIPANTES

En el estudio participaron un grupo de 25 alumnos (13 niños y 12 niñas) de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, siendo todos alumnos de un centro de Educación Primaria de la Región de Murcia. Para su selección se llevó a cabo un muestreo por conveniencia. Los alumnos y padres o tutores fueron informados sobre las características del estudio y todos dieron su consentimiento firmado, requisito imprescindible para participar en este estudio. El mismo ha sido aprobado por la comisión bioética de la Universidad de Murcia.

Las características de los alumnos se presentan en la Tabla 1.

**\*\*Tabla 1. Características de los participantes\*\***

Variable de estudio	CHICOS (N=13)					CHICAS (N=12)						
	Media	SD	Mín	Máx	Intervalo de confianza (95%)		Media	SD	Min	Máx	Intervalo de confianza (95%)	
					Límite inferior	Límite superior					Límite inferior	Límite superior
Altura (m.) *	1.44	0.05	1.35	1.52	1.40	1.48	1.46	0.05	1.38	1.53	1.42	1.49
Peso (kg.) *	41.70	7.77	30.40	51.90	36.76	46.65	39.21	7.21	29.30	54.10	34.63	43.79
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	19.80	2.56	15.92	24.02	18.17	21.43	18.28	2.60	15.39	23.42	16.62	19.94
FC Reposo (puls./min)	73	9.74	54	88	66.81	79.18	76.16	12.36	61.00	99.00	68.31	84.02

\* Diferencia significativa en función del género de los alumnos ( $p \leq 0.05$ )

### 2.2. PROCEDIMIENTO

Para la obtención de los datos referentes a la altura y peso de los participantes, se siguió el protocolo ISAK (International Society for the Advancement of Kinanthropometry) (Norton, Whittingham, Carter, Kerr, Gore & Marfell-Jones, 1996).

Se empleó una balanza TANITA BC-350 (Tanita®, Illinois, EE.UU.), con un 97% de fiabilidad, precisión 0.1 kg y rango de medida desde 0 a 150 kg. para el peso, mientras que para obtener la altura se empleó un tallímetro TANITA HR001 (Tanita®, Illinois, EE.UU.) con graduación de 1 mm, rango de medición de 0 a 210 cm y precisión de 0.1 cm.

En cuanto a la estructura de la sesión estuvo formada por: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. El calentamiento en todas las sesiones consistió en dos minutos de carrera continua seguido de tres minutos de ejercicios de movilidad articular con desplazamientos. En la parte principal de la sesión (15-20 minutos) se realizó un trabajo de habilidades motrices básicas. La toma de datos tuvo lugar durante seis sesiones diferentes, en las tres primeras la organización fue en hileras, mientras que en las tres restantes fue en circuito. En la organización en hileras se formaban cinco grupos de 4-5 alumnos. Cada alumno realizaba el ejercicio y ocupaba su lugar en la fila para volver a ejecutar cuando le correspondiese. En la organización en circuito se formaron cinco estaciones de 4-5 alumnos por estación. Los alumnos realizaban el ejercicio correspondiente a cada estación durante un periodo de tiempo tras el cual, y a la señal del profesor, cambiaban de estación según el orden establecido.

Las sesiones fueron filmadas por un experto, mediante una cámara de video para su posterior análisis. Para el registro de los diferentes tiempos, se siguió la metodología denominada segundo a segundo (second by second), diseñada y validada por Silverman & Zotos (1987). Esta metodología se basa en el seguimiento de todos y cada uno de los alumnos durante las sesiones. Así mismo, mediante el visionado de los videos y el empleo de cronómetros se registró el tiempo en segundos que cada uno de los alumnos permanecía en las diferentes categorías: Tiempo de Práctica, relativo al tiempo durante el cual los alumnos se encontraban realizando las habilidades planteadas en cada uno de los ejercicios propuestos; Tiempo de No Práctica: relativo al tiempo durante el cual los alumnos no se encontraban realizando ningún ejercicio; y Tiempo de Organización, relativo al tiempo en que los alumnos se encontraban en movimiento debido al desarrollo organizativo de la sesión (por ejemplo, cambiando de estación en la organización circuito).

### 2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Las variables analizadas fueron: edad, variables antropométricas y tiempo de actividad. Para su análisis se realizó un tratamiento descriptivo de cada una de ellas, de modo que se obtuvo la media, SD e intervalo de confianza. Para comprobar si las variables contrastadas se distribuían de manera normal se empleó el estadístico de Shapiro-Wilk.

Del mismo modo, para analizar la influencia del tipo de organización (hilera o circuito) sobre los tiempos de práctica, no práctica y organización, se aplicó el ANOVA de un factor utilizando el valor  $p \leq 0,05$  para establecer la significación estadística. El tratamiento estadístico se realizó empleando el programa SPSS (SPSS para Windows, versión 15.0, SPSS Inc. ®, Chicago, EE.UU.).

### 3. RESULTADOS

La duración media de la parte principal de las sesiones analizadas fue de  $19.79 \pm 3.60$  minutos en aquellas en las que la organización fue de tipo hileras. Las clases en las que la organización se basa en tipo circuito el tiempo obtenido fue de  $14.75 \pm 1.62$  minutos. En la tabla 2, se recogen los resultados relativos a los tiempos de actividad en función del tipo de organización.

\*\*Tabla 2. Valores de tiempos de actividad en función del tipo de organización\*\*

Variable de estudio	HILERAS					CIRCUITO						
	Media	SD	Mín	Máx	Intervalo de confianza (95%)		Media	SD	Min	Máx	Intervalo de confianza (95%)	
					Límite inferior	Límite superior					Límite inferior	Límite superior
Tiempo de práctica (min)*	2.44	0.87	0.92	4.42	2.23	2.65	7.22	0.70	6.50	8.17	7.05	7.39
Tiempo de no práctica (min)*	13.46	2.37	8.90	15.73	12.88	14.03	3.06	0.27	2.75	3.42	2.99	3.12
Tiempo de organización (min)*	3.89	1.78	1.92	6.17	3.46	4.33	4.47	1.20	2.75	5.42	4.18	4.75
% Tiempo práctica*	12.15	3.57	6.13	21.25	11.28	13.01	49.38	5.58	42.40	56.00	48.06	50.70
% Tiempo No Práctica*	68.19	5.19	59.33	78.25	66.93	69.45	20.87	1.80	18.37	22.31	20.44	21.30
% Tiempo organización*	19.67	7.54	8.73	25.92	17.84	21.49	29.77	5.63	22.00	35.36	28.44	31.11

<sup>ns</sup> Diferencia no significativa en función del tipo de organización

\*  $p \leq 0.05$  Diferencia significativa en función del tipo de organización

Tras aplicar el estadístico de Shapiro-Wilk (Tabla 2) observamos que, en las variables relacionadas con tiempos de actividad (Tiempo de Práctica, No Práctica y Organización) en todos los casos el valor de  $p < 0.05$ , por lo que la distribución no es normal, siendo necesario el empleo de estadística no paramétrica para comparar los resultados para con estas variables.

\*\*Tabla 3. Prueba de normalidad de la variables a contrastar.\*\*

VARIABLE	FACTOR DE AGRUPACIÓN	N	SHAPIRO-WILK
Tiempo de práctica (hilera)	Chico	13	0.005
	Chica	12	0.048
Tiempo de práctica (circuito)	Chico	13	0.000
	Chica	12	0.000
Tiempo de práctica (hilera vs circuito)	Hilera	25	0.002
	Circuito	25	0.000
Tiempo de no práctica (hilera)	Chico	13	0.000
	Chica	12	0.000
Tiempo de no práctica	Chico	13	0.000

(circuito)	Chica	12	0.000
Tiempo de no práctica	Hilera	25	0.000
(hilera vs circuito)	Circuito	25	0.000
Tiempo de organización	Chico	13	0.000
(hilera)	Chica	12	0.000
Tiempo de organización	Chico	13	0.000
(circuito)	Chica	12	0.000
Tiempo de organización	Chico	25	0.000
(hilera vs circuito)	Chica	25	0.000

Por otro lado, tras aplicar el estadístico U-de Mann-Whitney observamos que para las tres variables relacionadas con los tiempos de actividad (Tiempo de Práctica, Tiempo de No Práctica y Tiempo de Organización), las diferencias en los resultados obtenidos en función del tipo de organización son significativas ( $p=0.000$ ).

#### 4. DISCUSIÓN.

El objetivo del estudio ha sido cuantificar los tiempos de práctica, no práctica y organización de escolares de 6º de Educación Primaria durante las clases de EF, relacionándolos con el tipo de organización: hileras o circuito. Los resultados obtenidos muestran como el tipo de organización influyó de manera significativa, obteniendo tiempos de práctica mayores cuando la organización fue de tipo circuito ( $7.22\pm 0.70$  minutos;  $49.38\pm 5.58\%$  del tiempo de sesión) frente a una organización tipo hilera ( $2.44\pm 0.87$  minutos;  $12.15\pm 3.57\%$  del tiempo de sesión).

Como hemos comentado en la introducción, proponer actividades que supongan un mayor tiempo de práctica de los alumnos, es de gran interés para el conseguir adaptaciones cardiovasculares en los escolares (Fernández-Revellés, 2008; Piéron 1988a, 1988b, citado en Serra, 2003). En este sentido, hemos podido observar como la organización de la clase en tipo circuito supuso un tiempo de práctica significativamente mayor que en la organización tipo hilera ( $p=0.00$ ). Este resultado es similar al obtenido por Calderón & Palao (2005), Lozano & Viciano (2003) y Valero (2001), y quienes alcanzaron las mismas conclusiones al comparar ambas formas de organización.

En nuestro estudio, el menor tiempo de práctica se registró cuando la organización fue de tipo hilera ( $12.15\pm 3.57\%$  del tiempo total de las sesiones). Así mismo, los tiempos de espera encontrados representan el  $68.19\pm 5.19\%$ . Por último el tiempo dedicado a la organización alcanza unas cifras en porcentaje total que equivale al  $19.67\pm 7.54\%$  del tiempo total de las sesiones. Revisando la literatura científica, encontramos resultados similares en los estudios de Valero (2001), ya que en su investigación los porcentajes de tiempo dedicados a la realización de la actividad se encontraban entorno al 12 % del tiempo total empleando una organización similar. De igual modo, con organización en hileras, Calderón & Palao (2005) recogen unos tiempos de ejecución que van del 10% al 13% del tiempo total de sesión para tareas de lanzamiento de peso, salto de longitud y salto de vallas. Sin embargo los resultados obtenidos en base al tiempo dedicado a la espera son levemente inferiores a los hallados por estos dos últimos investigadores, cuyos datos se encuentran entorno al 75% del tiempo total.

Como hemos mencionado, el análisis de los tiempos hallados para la organización en circuito evidencia un contraste significativo con la organización en hileras. Por un lado, el porcentaje de tiempo dedicado a la tarea asciende al  $45.38 \pm 5.58\%$  del tiempo total. Por otro lado, el tiempo de espera representa un  $20.87 \pm 1.80\%$  del tiempo total. Por último, el tiempo de organización, asciende levemente al  $29.77 \pm 5.63\%$  del tiempo total.

Comparando estos resultados con el de otros estudios previos podemos encontrar similitudes y diferencias. Por un lado, en el trabajo de Lozano & Viciano (2003), sus datos de tiempo de actividad motriz son levemente superiores, situándose en torno al 59% del tiempo total. Por otro lado, Calderón & Palao (2005) obtuvieron datos alrededor del 22% del tiempo total. Por último, Valero (2001) halla unos resultados cercanos al 36.6% del total. Estas diferencias pueden ser debidas al trabajo de diferentes contenidos, algunas de las actividades analizadas por estos investigadores se basaban en tareas individuales y otras de deportes colectivos.

Todos los trabajos referentes al tiempo de organización en circuito, reflejan un porcentaje de tiempo de organización entre el 20 y el 30 % del tiempo total (Calderón & Palao, 2005; Valero, 2001; Viciano, 2003;). Así mismo, y dado que los contenidos de nuestras sesiones versaban sobre las habilidades motrices, cobra una mayor importancia el empleo de este tipo de organización ya que, tal y como define Vernetta (1998) "se trata de una forma de organización eficaz en el aprendizaje de habilidades gimnásticas al permitir un gran número de repeticiones y un ritmo continuado favoreciendo la participación y manteniendo la globalidad del gesto".

## 5. CONCLUSIONES

El tipo de organización por medio del cual se desarrollan las tareas en las sesiones de EF influye en los tiempos de actividad de la misma. El análisis de los resultados de este estudio señala que, los tiempos dedicado a la práctica, no practica y organización, se vieron influidos de manera significativa en función de si la organización era de tipo circuito o hileras. Particularmente en tras este estudio observamos que la organización tipo circuito obtuvo mayores valores de tiempos de práctica por parte de los alumnos frente a una organización tipo hilera.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, J.B. (2009). High school physical education students' heart rates during different activities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(9), 8.

American College of Sports Medicine (2011). Position stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43(7), 1334-1359.

Aranceta, J., Serra, L., Foz-Sala, M. & Moreno, B. (2005). Prevalencia de obesidad en España. *Medicina Clínica*, 125, 460-466.

Aznar, S., & Webster, T. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de:

<http://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/adultos/actiFisica/docs/ActividadFisicaSaludEspanol.pdf>

Baquet, B., Berthoin, S. & Van Praagh, E. (2002). Are intensified physical education sessions able to elicit heart rate at a sufficient level to promote aerobic fitness in adolescents? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(3), 282-288.

Boreham C. & Riddoch C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19 (12), 915-929.

Calderón, A. & Palao, J.M. (2005). Incidencia de la forma de organización en la sesión sobre el tiempo de práctica y la percepción de la motivación en el aprendizaje de las habilidades atléticas. *Apuntes Educación Física y Deportes*, (81), 29:37.

Dudley, D.A., Okely, A.D., Cotton, W.G., Pearson, P. & Caputi, P. (2011). Physical activity levels and movement skill instruction in secondary physical education. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 231-237.

Fairclough S. & Stratton, G. (2005). Improving health-enhancing physical activity in girl's physical education. *Health and Education Research*, 20(4), 448-457.

Fernández-Revellés, A.B. (2008). El tiempo en la clase de educación física: la competencia docente. *Deporte y Actividad Física para Todos*,(4), 102-120.

Gao, Z. Hanno, J.C. & Carson, R.L. (2009). Middle schools students' heart rates during different curricular activities in physical education. *International Council of Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance Journal of Research*, 4(1), 16-19.

Gómez, D., Sampedro, M.V. & Veiga, O.L. (2007). La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, (2).

Howe, C.A., Freedson, P.S., Alazán, S., Feldman, H.A & Osganian, S.K. (2012). A recess intervention to promote moderate-to-vigorous physical activity. *Pediatric Obesity*, 7, 82-88.

Lobstein, T.J. & Frelut, M.L. (2003). Prevalence of overweight children in Europe. *Obesity Reviews*, 4, 195-200.

Lozano, L. & Viciano, J. (2003). Competencias docentes en educación física. Un estudio basado en la competencia de gestión del tiempo y la organización de la clase. En J. Viciano, *Investigación en educación física y deportes*. FCAFD. Universidad de Granada.

Marmeleira, J.F., Carrasqueira, N.M., & dos Santos Medeira, P.M.(2012). Physical activity levels in Portuguese high school physical education. *European Physical Education Review*, 18(2), 191-204.

Marques, A., Ferro, N., Diniz, J. & Carreiro da Costa, F. (2011). Health related fitness in physical education. 45 versus 90 minutes classes. *British Journal of Sports Medicine*, 45, A11.

Norton, K., Whittingham, N., Carter, L., Kerr, D., Gore, C. & Marfell-Jones, M. (1996). Measurement techniques in anthropometry. En: Norton K, Olds T, (Ed.). *Antropométrica*. Sydney: UNSW.

OMS (2008). *El aumento de la actividad física reduce el riesgo de enfermedades cardíacas y la diabetes*. New York: World Health Organization. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/PAguide-2007-spanish.pdf>

Ortega, E.; Palao, J.M. & Puigcerver, C. (2009). Frecuencia cardíaca, formas de organización y situaciones de juego en baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (36), 393-413

Quintana, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del estudio enKid (1998-2000). *Medicina Clínica*, 121(19), 725-732.

Robertson, A., Lobstein, T. & Knai, C. (2007): Obesity and socioeconomic groups in Europe: Evidence review and implications for action. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/health/ph\\_determinants/life\\_style/nutrition/documents/ev20081028\\_rep\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/nutrition/documents/ev20081028_rep_en.pdf)

Sallis, J.F.& Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: a consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.

Sarradel, J., Generelo, E., Zaragoza, J., Clemente, J.A., Abarca-Sos, A., Murillo, B. & Aibar, A. (2011). Gender differences in heart rate responses to different types of physical activity in physical education classes. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 65-76.

Serra, L., Ribas-Barba, L., Aranceta, J., Pérez-Rodrigo, C., Saavedra, P. & Peña-

Silverman, S., & Zotos, C. (1987). Validity of interval and time sampling methods for measuring student engaged time in physical education. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1005-1012

Strong, W.B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S. & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for schooled youth. *The Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.

U.S. Department of Health and Human Services (2000). *Healthy people 2010: Understanding and improving health*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Valera, G. & Silvestre, D. (2009). Introducción. En: Valera & Silvestre. *Obesidad en el siglo XXI: ¿qué se puede y se debe hacer?* Madrid: International Marketing and Communication.

Valero, A. (2001). *Comparación de los efectos de dos modelos de iniciación para la enseñanza-aprendizaje de tres disciplinas en atletismo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Vernetta, M. & López, J. (1997). Los minicircuitos: una metodología eficaz en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas. *Habilidad motriz*, 10, 5-11.

World Health Organization (2007). *A guide for population-based approaches to increasing levels of physical activity: implementation of the WHO Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. New York: World Health Organization. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/PA-promotionguide-2007.pdf>

Fecha de recepción: 21/2/2013

Fecha de aceptación: 10/3/2013



*Revista Digital de Educación Física*

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

## VALORACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES

Dani Plaza Montero<sup>1</sup>,  
[dpm@gmail.com](mailto:dpm@gmail.com)

Maria Carmen Jové Deltell<sup>2</sup>,  
[carme.jove@didesp.udl.cat](mailto:carme.jove@didesp.udl.cat)

Vicenç Hernández González<sup>2</sup>,  
[reverter@didesp.udl.cat](mailto:reverter@didesp.udl.cat)

Joaquín Reverter Masià<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Grupo de investigación "Movimiento Humano"

<sup>2</sup>Universidad de Lleida

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar el conocimiento de los profesores hacia las actividades deportivas extraescolares. Hemos utilizado un cuestionario. La muestra fue de 30 docentes especialistas en Educación Física de primaria, y tras diversos análisis descriptivos, de varianza y pruebas de independencia entre variables, las principales conclusiones a las que hemos llegado han sido que, los profesores: dan mucha importancia a las actividades deportivas extraescolares; están de acuerdo en que la práctica de actividades extraescolares es básica para conseguir un estado saludable; piensan que la competencia profesional de los monitores es fundamental para la calidad educativa de las actividades y, la mayoría, no participa en la programación y diseño de las actividades extraescolares. Por tanto, es fundamental establecer unas vías de comunicación entre los agentes implicados en las actividades extraescolares con el fin de mejorar la calidad de las mismas.

**PALABRAS CLAVE:** Actividad físico-deportiva, Educación primaria, Docentes, Extraescolares.

## INTRODUCCIÓN.

En la actualidad estamos presenciando cómo, en los estilos de vida modernos, las experiencias de ocio ocupan un lugar de elevada relevancia en la vida diaria. De estas experiencias, las relacionadas con la actividad físico-deportiva adquieren cada vez más importancia (Reverter y cols., 2007). Sin embargo, los jóvenes realizan poca actividad física, Estudios como el de de Ara y cols. (2009), coinciden en afirmar que la práctica regular de actividades físicas y deportivas en el tiempo de ocio puede fomentar hábitos saludables en los adolescentes.

Por otra parte, las instituciones públicas y privadas han incrementado en estos últimos años la oferta físico-deportiva para la población; esta oferta ha de acompañarse de una calidad basada en hacer sentir el deseo y la necesidad personal de dicha práctica, lo que nos debería llevar a ofrecer, desde edades tempranas, una buena formación, en y para el ocio físico-deportivo (Ara y cols., 2009; Molinuevo, 2009; Palma y cols., 2010).

Las vivencias experimentadas en el centro educativo referentes al área de Educación Física, pueden llegar a constituir un importante factor influyente para las experiencias de ocio físico-deportivo de los jóvenes fuera del ámbito escolar, a lo que unimos la consideración de que el profesor de Educación Física es una de las piezas clave en este proceso (Nuviala y cols., 2010; Ara y cols. (2009).

Son muchas las investigaciones españolas y extranjeras que analizan las actividades físico-deportivas y, en concreto, las que se centran en la población juvenil. Se destacan aquellas que analizan los factores que guardan relación con los profesores y la educación y, en particular, con la Educación Física y los docentes implicados en esta área. (Nubiala y cols., 2010),

Autores como de Anderssen (1993), Sánchez-Bañuelos (1996), Torre, Cárdenas y Girela (1997), Pierón, Telama, Almond y Carreiro da Costa (1997) y Gutiérrez y Pilsa (2006), constatan que las actitudes de los adolescentes hacia la Educación Física son positivas y favorables. Sánchez-Bañuelos (1996), realizó una investigación sobre la actividad física relacionada con la salud estudiando a un total de 1540 estudiantes de 15 y 16 años de la Comunidad Autónoma de Madrid. Los resultados reflejaron que los alumnos de 15 y 16 años que practicaban más actividad física tenían una valoración más positiva hacia la Educación Física y el deporte. En este sentido, Torre y cols. (1997) realizaron una investigación con 209 estudiantes de 14 y 15 años, en la que se sugiere una relación significativa de reciprocidad entre la satisfacción de los alumnos en las clases de Educación Física y la práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo libre.

Estudios como los de García-Ferrando (1991), Kristjansdottir y Vilhjalmsón (2001), Nelson, Neumark-Stzainer, Hannan, Sirard y Story (2006) y Chen, Haase y Fox (2007), reflejan resultados preocupantes que constatan un elevado porcentaje de población que no practica la actividad física recomendada por los diferentes organismos internacionales.

Como constata García-Ferrando (2010), en España el deporte es un componente del ocio activo y se reconocen los beneficios que aportan este tipo de actividades, si bien se realiza mucho menos de lo que se desea. Según el autor, la

falta de preparación educativa de cultura deportiva de la sociedad y el insuficiente esfuerzo por parte de las Administraciones en el fomento del deporte a nivel popular, son factores que condicionan el nivel de práctica físico-deportiva en la población española.

Torre (1997) y Telama, Yang, Laakso y Viikari (1997), comprobaron la influencia que ejercen los agentes educativos implicados, especialmente los padres, profesores y monitores. Gutiérrez y Escartí (2006), analizaron la influencia del profesorado en la valoración de la Educación Física y sus repercusiones en la práctica físico-deportiva. Estos autores, destacaron la posibilidad que tenían los profesores de orientar a los alumnos hacia nuevas actividades atractivas y excitantes que acercasen al alumnado a experiencias positivas y constatasen el crucial papel que juega el profesor de Educación Física en la creación de actitudes positivas, de motivación y satisfacción de los alumnos hacia la Educación Física y el deporte.

Por lo tanto los objetivos de este artículo fueron: (a) conocer la opinión del profesorado de Educación Física sobre el ocio físico-deportivo de los alumnos; (b) examinar cómo influyen en las prácticas físico-deportivas de tiempo libre de los alumnos de primaria.

## 1. MÉTODO

### 1.1. PARTICIPANTES

La muestra fue de 30 profesores de Educación Física de 13 centros educativos que imparten educación primaria en la ciudad de Torre Vieja.

### 1.2. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado en este estudio es un cuestionario (Latorre, 2006). La versión utilizada muestra una adecuada estructura factorial (Latorre, 2006). El cuestionario evalúa la opinión del profesorado relativa a la promoción de la práctica de actividades físicas y deportivas con las siguientes variables: (1) Edad-Género, Situación Laboral, Años de Experiencia, (2) Práctica de forma habitual de actividad físico-deportiva, (3) conocimiento de prácticas físico-deportivas, (4) opinión sobre la actuación de los profesores o monitores de actividades extraescolares físico-deportivas, (5) Opinión sobre la actitud y el comportamiento de los padres, (6) Opinión sobre la práctica físico-deportiva, (7) Opinión sobre la organización y responsabilidades de las actividades extraescolares y (8) relación entre la práctica deportiva de los profesores y la importancia que los profesores de educación física dan a participar en la programación y diseño de las actividades extraescolares.

### 1.3. PROCEDIMIENTO.

Los profesores de educación física cumplimentaron el cuestionario en los meses de junio y julio de 2010 y su información hace referencia al curso escolar 2009-2010.

Teniendo en cuenta que el número total de profesores es de 35 la tasa de respuesta se sitúa en un 85,7%.

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario anónimo que cumplimentaron, de manera voluntaria, los profesores participantes en el estudio. Los profesores rellenaban en sus propios domicilios el cuestionario que se les hizo llegar personalmente con una carta de presentación explicando los objetivos del estudio y solicitando su colaboración. Posteriormente los devolvían dentro de un sobre cerrado, bien personalmente o a través del conserje de los colegios.

Se llevaron a cabo análisis descriptivos de todas las variables del estudio, de manera que fuera posible considerar las respuestas del conjunto de profesores encuestados y, de forma diferenciada, también las correspondientes a los grupos en los que se distribuyeron los participantes en el estudio. En efecto, para valorar las posibles diferencias en cuanto a implicación e interés de los profesores sobre la práctica físico-deportiva de los niños, los encuestados fueron agrupados en función de la edad, el género, la situación laboral y los años de experiencia.

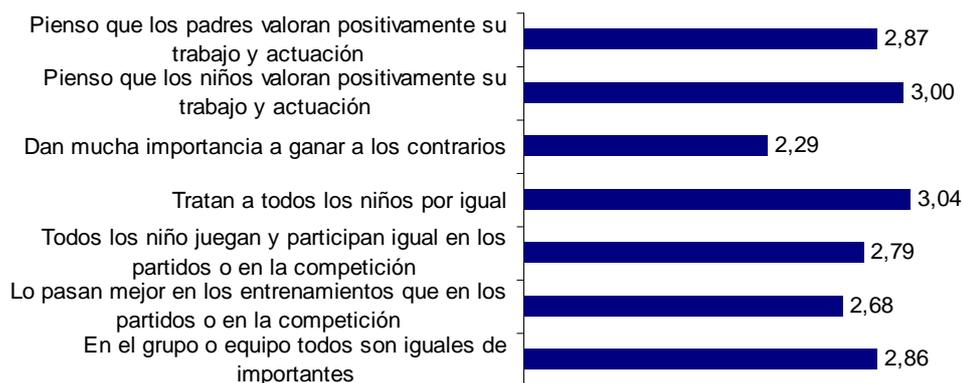
## 2. RESULTADOS

El 50% del profesorado tenía menos de 35 años, el 40% más de 35 años y el 10% restante, no sabe no contesta. El 55,7% eran profesores y el 26,7% profesoras. En cuanto a la situación laboral, el 50% del profesorado tenía plaza definitiva, el resto eran interinos. Un 40% tenía una experiencia laboral superior a los 10 años y, el resto, tenía una experiencia laboral inferior.

En relación a la práctica habitual de actividad física, el 90% de los profesores encuestados practica alguna actividad físico-deportiva no existiendo diferencias significativas en función de la edad, el género, la situación laboral o la experiencia.

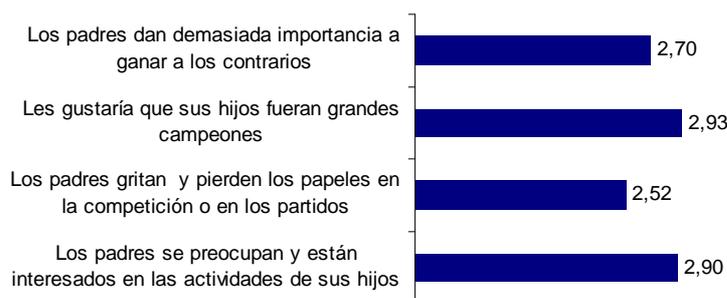
En cuanto al conocimiento de prácticas físico-deportivas que se pueden practicar fuera del colegio en Torrevieja, gran parte de los profesores, el 76,7%, conoce la oferta de las actividades físico-deportivas. No se dan diferencias significativas por razón de edad, género, situación o experiencia laboral.

En relación a la opinión sobre la actuación de los profesores o monitores de actividades extraescolares físico-deportivas (tabla 1), el pronunciamiento de los profesores ha sido medido en escala de 1 a 4 (1 muy en desacuerdo, 4 muy de acuerdo) por lo que las puntuaciones medias inferiores a 2,5 indican un cierto grado de desacuerdo y las superiores un cierto grado de acuerdo. Definida la escala de media, los profesores estarían en desacuerdo sólo con uno de los ítems planteados, el que hace referencia a: "Dan mucha importancia a ganar a los contrarios". El ítem con el que están de acuerdo en mayor medida es: "Tratan a todos los niños por igual".



**Tabla 1. Opinión sobre la actuación de los profesores o monitores de actividades extraescolares físico-deportivas**

**En cuanto a la opinión sobre la actitud y el comportamiento de los padres en las actividades físico-deportivas de sus hijos/as (tabla 2), los profesores encuestados están de acuerdo con las cuatro cuestiones planteadas sobre los padres.**



**Tabla 2. Opinión sobre la actitud y el comportamiento de los padres en las actividades físico-deportivas de sus hijos/as.**

**Respecto a la opinión que tienen los profesores sobre la práctica físico-deportiva (tabla 3), se observa que el ítem en que en mayor medida están de acuerdo los profesores de educación física es: “La práctica de actividades es buena para la salud” y, de media le otorgan un 3,93 (en escala de 1 a 4). Por el contrario, el ítem que presenta mayor contraposición por parte de los profesores es: “Son más importantes las actividades físico deportivas extra-escolares que la educación física”, el cual obtiene una puntuación de 1,77, menor puntuación que otros ítems, como por ejemplo: “Se practican actividades porque es importante competir y ganar” o “Practicar deporte te quita horas para el estudio.**



**Tabla 3. Opinión sobre la práctica físico-deportiva**

Los profesores están en gran medida de acuerdo con: “La capacitación profesional de los profesores y monitores es un elemento fundamental para la calidad educativa de estas actividades”, así mismo, también piensan que es necesario regular la competición y tender hacia la profesionalización de profesores y monitores (tabla 4).



**Tabla 4. Opinión sobre la organización y responsabilidades de las actividades extraescolares**

En relación a la participación en la programación y diseño de las actividades extra-escolares, el 76,7% de los profesores, afirma no participar en la programación y diseño de las actividades extra-escolares. En cuanto a la relación entre: “importancia de participar en actividades extraescolares” y la “práctica deportiva actual del profesor”, podemos observar, tal y como se muestra en la tabla 5, que no existe relación estadísticamente significativa entre la práctica deportiva actual y la importancia que los profesores de educación física dan a participar en la programación y diseño de las actividades extraescolares.

Es importante que los profesores de educación física participen en la organización y diseño de las actividades extraescolares

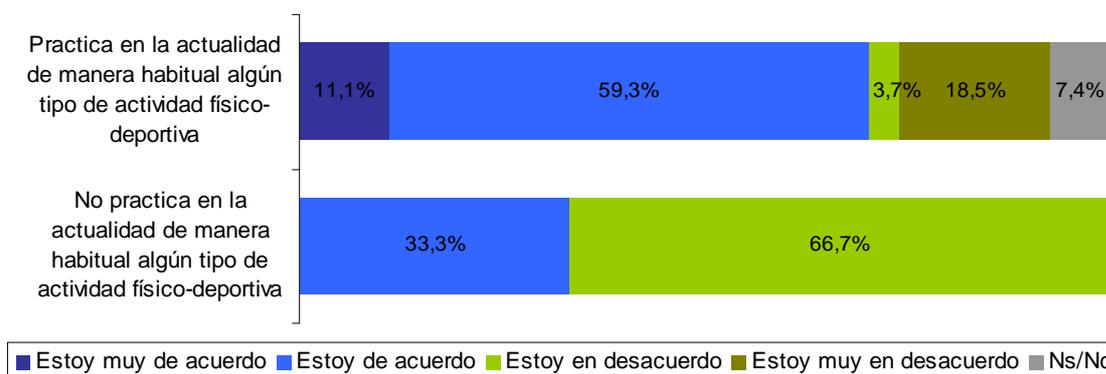


Tabla 5. Relación entre la práctica deportiva de los profesores y la importancia que los profesores de educación física dan a participar en la programación y diseño de las actividades extraescolares

Por último, resaltar que el Grado de satisfacción que tienen los profesores sobre las actividades extra-escolares es de 7,11 puntos en una escala de 0 a 10.

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación hemos analizado la opinión de los profesores en relación a la actividad física escolar. Los resultados confirman la importancia que le dan los profesores al ejercicio físico extra-escolar para la formación integral de los niños. Los profesores deberían facilitar y animar a los escolares hacia la práctica de actividad física durante el tiempo de ocio, lo que permitiría completar las tareas que realizan durante las clases de Educación Física (Chillón y cols., 2010). Recientemente, la Academia Americana de Pediatría atribuía un efecto protector más amplio aseverando que los niños y niñas que dedican tiempo a las actividades físicas son menos susceptibles a las adicciones, consumo de alcohol y tabaco, depresión y tendencia al suicidio, enfermedades cardiovasculares y obesidad (Committee on Sports Medicine and Fitness and Committee on School Health American Academy of Pediatrics, 2000). En este sentido, sería necesario que todos los profesores conocieran todas las ofertas disponibles en la población en la que trabajan.

La mayoría de profesores de educación física son físicamente activos, lo que sin duda conlleva a que valoren la actividad física (Marsh y cols., 2002; Molinuevo, 2008). Las recomendaciones internacionales establecen una serie de estrategias en base al deporte en la escuela entre las que destaca el desarrollo de programas de educación para la salud (Hayne y cols., 2004). Estos programas se deben aplicar desde las primeras edades hasta el final de la educación obligatoria y deben orientarse hacia la adopción de estilos de vida activos y a potenciar los modelos de comportamiento saludable en el profesorado. La escuela debe potenciar que el profesorado sea activo físicamente y lleve a cabo conductas saludables, ya que se ha demostrado que los profesores que se interesan por su propia salud tienden a mostrar interés por la salud de los estudiantes y a ser modelos de comportamiento saludable.

Una amplia mayoría de profesores están de acuerdo en que se debería hacer hincapié en la orientación a la tarea (dar menor importancia a ganar) y en la profesionalización de los profesores o técnicos que realicen las actividades extra-escolares. Varios trabajos recientes han demostrado que tanto en el contexto del deporte de competición como en el del ámbito de la educación física, los niños, los adolescentes, padres, entrenadores y profesores influyen de modo directo e indirecto sobre los objetivos que se planteen (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Duda, 2001; Gutiérrez y García-Ferriol, 2001). A este respecto, Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán (1999), en una investigación realizada con adolescentes deportistas de competición, hallaron relaciones altamente significativas entre la percepción de los adolescentes sobre los criterios de éxito que utilizaban su padres y entrenadores y los criterios de éxito de los propios adolescentes. De este modo, los adolescentes que percibían en sus padres y entrenadores criterios de éxito relacionados con la tarea, adoptaban esta orientación y los que percibían criterios de éxito orientados al ego asumían esta última orientación.

Los profesores tendrían que intervenir mucho más de lo que lo hacen en la programación y planificación de las actividades en estas edades deben ir encaminado a la adquisición de hábitos de práctica de actividad física fuera del horario escolar y que estos perduren en la edad adulta mientras no se aumente la carga lectiva de la asignatura. Multitud de estudios científicos han mostrado que los hábitos de actividad física adquiridos durante la infancia y adolescencia tienden a mantenerse durante la edad adulta (Mendoza y cols., 1994), pero la forma en la que se experimente el ejercicio y el deporte durante la infancia y la adolescencia, tiene un impacto sobre la posterior participación en la edad adulta (National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 1997). Para el Colegio Americano de Medicina del Deporte (ACSM, 2006), los programas escolares de Educación Física para niños y jóvenes, ante la baja carga lectiva, deben desarrollarse con la meta principal de promover la adopción de una conducta de ejercitarse a lo largo de la vida con el propósito de mantener y desarrollar una buena condición física asociada a la salud.

Para ello es fundamental establecer una vía de comunicación entre el profesor de educación física y el técnico deportivo, el primero, emitiendo un diagnóstico y recomendando la no realización de determinados tipos de ejercicios, y el segundo, adaptando las actividades para que puedan ser realizadas por el alumno dentro de sus posibilidades.

#### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes among young adolescents: Do physical education classes provide equal opportunities to all students? *Health Education Research*, 8 (2), 167-179.

Ara, I., Vicente, G., Moreno, L.A., Gutin, B. y Casajus, J.A. (2009). La obesidad infantil se puede reducir mejor mediante actividad física vigorosa que mediante restricción calórica. *Apunts: Medicina de l'esport*, 44(163), 111-118.

Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.

Committee on Sports Medicine and Fitness and Committee on School Health American Academy of Pediatrics. (2000). Physical fitness and activity in schools. *Pediatrics*. 105(5), 1056-1057.

Duda, J. L. (2001). Achievement goal reserach in sport: Pushing the boundaries and clarifysome misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (129–182). Champaign, IL.: Human Kinetics.

Escartí, A., Roberts, G.C., Cervelló, E. y Guzmán, J. (1999). Adolescent Goal Orientation and the perception of criteria of suces used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324

García-Ferrando, M. (2010). *Encuesta de hábitos deportivos 2010 - Consejo Superior de Deportes* [www.csd.gob.es/csd/estaticos/.../encuesta-habitos-deportivos2010.pdf](http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/.../encuesta-habitos-deportivos2010.pdf)

Gutiérrez, M. y García-Ferriol, A. (2001). *El entorno escolar-familiar y la práctica deportiva en la adolescencia: una aproximación empírica*. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y deporte de iniciación*. Ourense: Gersam.

Gutiérrez, M. y Escartí, A. (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.

Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 6 (24), 212-229.

Hayne, C.L., Moran, P.A. y Ford, M.M. (2004). Regulating environments to reduce obesity. *Journal of Public and Health Policy*, 25(3-4):391.

Latorre, J. (2006). *El deporte en edad escolar en los colegios públicos de educación primaria de la ciudad de Zaragoza*. Tesis doctoral Universidad de Zaragoza. Tesis inédita.

Marsh, H. y Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-514.

Mendoza, R., Sagrera, M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: C.S.I.C.

Molinuevo, B. (2008). *Actividades Extraescolares y salud mental: estudio de su relación en población escolar de Primaria*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis inédita.

Molinuevo, B. (2009). *El temps fora de l'horari lectiu: els recursos a la llar, les activitats i els agents educatius*, en R. Torrubia y E. Doval (coord.). *Família i Educació a Catalunya*, 122-195. Fundació Jaume Bofill.

National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Centers for Disease Control and prevention. (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. *Journal of School Health*. 67(6), 202- 219.

Nuviala, A., Salinero, J., García, M., Gallardo, L. y Burillo, P. (2010). Satisfacción con los técnicos deportivos en la edad escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15, (1), 121-135.

Palma, G., Martín, M., Tercedor, P. y Delgado, M. (2010). *Patrones de actividad física en niños y adolescentes* en Redondo, C., González, M., Moreno, L. y García, M. (2010). *Actividad física, deporte, ejercicio y salud en niños y adolescentes*, 145-154. Asociación Española de Pediatría.

Pieron, M., Telama, R., Almond, L. y Carreiro da Costa, F. (1997). Estilo de vida de jóvenes europeos: un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.

Reverter-Masià, J. y Barbany, J.R. (2007). Del gimnasio al ocio-salud. Centros de fitness, Fitness Center, Fitness& Wellness, Spa, Balnearios, Centros de Talasoterapia, Curhotel. *Apunts: Educación física y deportes*, 90, 59-68.

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

Telama, R., Yang, X., Laakso, L. y Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13 (4), 317-323.

Torre, E. (1997). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Granada: Universidad de Granada. Tesis inédita.

Torre, E., Cárdenas, D. y Girela, M.J. (1997). Los hábitos deportivos extraescolares y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado Bachillerato. *Revista Motricidad*, 3, 109-129.

**Fecha de recepción: 25/2/2013**

**Fecha de aceptación: 2/4/2013**

# EmásF