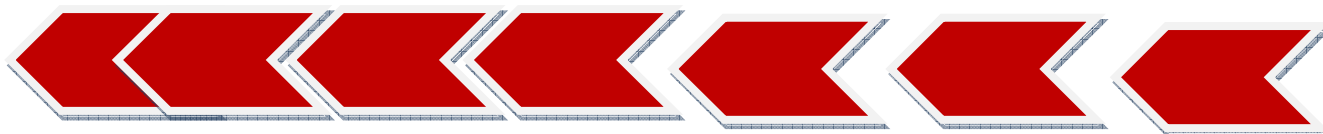
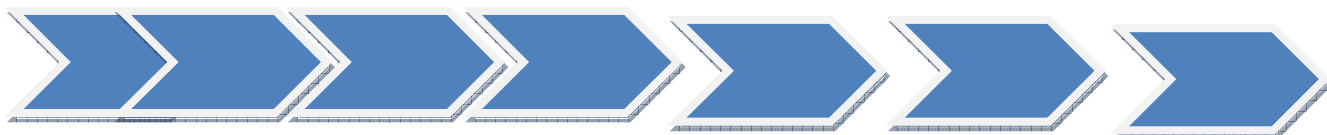


Emásf

Revista Digital de Educación Física

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

Nº 26



ENERO-FEBRERO DE 2014

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. “Inclusión y Educación Física ¿Es posible?”. **ALDA REYNO FREUNDT.** Pp 4 a 7.

YORDAN PORTELA POZO, ELIZABETH RODRÍGUEZ STIVEN y MARÍA VICTORIA DUEÑAS NÚÑEZ. “Ejercicios para el jugador líbero en el voleibol como deporte participativo” pp 8 a 29.

ROBERTO LÓPEZ ESTÉVEZ. “Competencia del profesorado de educación física en la seguridad de los recursos materiales y espaciales para la práctica de actividad físico-deportiva escolar” pp 30 a 40.

DANIEL CARRERA MORENO. “Hacia una alimentación equilibrada en la escuela a partir del juego. Un nuevo recurso educativo: “DESALUDYUNA” pp 41 a 58.

CECILIA ENITH ROMERO BARQUERO. “Relación entre resiliencia, práctica de actividades recreativas físicas y consumo de alcohol en colegiales” pp 59 a 72.

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

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

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA ¿ES POSIBLE?

La discapacidad en Chile comienza a visualizarse como un tema social emergente en 1994, a través del mandato de la ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad. Es el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), dependiente del Ministro de Desarrollo Social, el que vela por la igualdad de oportunidades, la inclusión social y contribuye a hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, entre otros. Es así como en 1996 es considerada la discapacidad en la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN).

Durante la última década tanto a nivel nacional como internacional se observa la validación y comienzos de propuestas desde un paradigma biopsicosocioambiental, que en el caso de Chile, se refleja en cambios tanto de forma como de fondo, reflejado en la nueva Ley 20.422 de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, promulgada el 10 de Febrero del año 2010. Por otra parte, tanto en el sector educativo como laboral, se han creado espacios que facilitan la incorporación de personas en situación de discapacidad con la finalidad de promover una futura contratación. El movimiento de inclusión educativa en Chile, al igual que en otros contextos latinoamericanos y europeos, ha surgido fundamentalmente desde las transformaciones producidas desde el interior de la Educación Especial.

No existen modelos desarrollados en la integración escolar, si por ello se entienden, prácticas asociadas a enfoques y paradigmas; lo que existen, son visiones diferenciadas que transitan desde lo psicométrico/médico a lo pedagógico/curricular. En lo que al aprendizaje se refiere, existen posturas que van desde otorgarle gran importancia a los contenidos instrumentales en un extremo a miradas que centran los aprendizajes en las habilidades sociales y los valores en el otro.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada por el presidente de Chile en 1990, define “el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, que tiene por finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad” (ley 18.962). Conviene detenerse en este punto y reflexionar.

¿Sobre qué paradigma estamos posicionados los profesores de EF?
 ¿Integramos o incluimos a los alumnos en nuestras clases de EF, si tenemos la ocasión? ¿Estamos realmente convencidos de que la EF y todos sus contenidos pueden ser realizados por todos?

Para comenzar veamos rápidamente las diferencias entre integrar e incluir según lo señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002).

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico.	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la: Educación especial (alumnos con NEE).	Dirigida a la: Educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicional.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos).	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

Figura 1 Cuadro comparativo sobre integración e inclusión.

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes. Por tanto se entiende que integración, es el proceso de formación de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando su capacidad. Por otro lado, la inclusión, propone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención a cada alumno en sus necesidades.

Una vez terminada nuestra formación inicial, ingresamos al campo laboral y ¡oh! ¡Sorpresa!, en nuestro curso hay un alumno con NEE, que desea participar igual que todos, que quiere jugar y reírse como todos. ¿Qué hacemos?

- Lo asumimos como uno más y sobre la marcha, nos vamos informando.
- Nos preocupamos y pedimos reunión con los padres, tutor y todo aquel que esté a nuestro alcance para estar al día y así lo podamos incorporar en nuestra clase.
- Nos informamos, recurriendo a nuestros profesores de la universidad o aquel que alguna vez intentó enseñarnos algo al respecto.
- No nos sorprendemos porque tuvimos un familiar o algún conocido en situación de discapacidad y sabemos qué hacer.

Creo que todos los que estamos preocupados por la educación y la inclusión en nuestras clases de EF, buscaríamos alguna solución, pero ¿qué conocemos, sentimos y hacemos en relación a las NEE?

En cuanto a los conocimientos, pocos estudiantes de la Carrera de EF, al menos en Chile, tuvieron la posibilidad de tener una asignatura que abarque la temática de la inclusión o de las NEE, y si las hubo, es altamente probable que no haya sido la asignatura seleccionada.

Si pensamos en las emociones, por lo general, actuamos desde nuestras experiencias de vida y de lo que nos aflora espontáneamente frente a la presencia de un alumno en situación de discapacidad. Estas emociones son tan diversas, según cada caso particular, pasando por la pena, la rabia, el cuestionamiento o bien asumiéndolo como un desafío. Al parecer, en la clase, los valores tales como respeto, solidaridad, compañerismo... aparecen casi de forma instantánea dado que, por lo general, los compañeros de curso tienden rápidamente a asumir a este(a) alumno(a) como “uno más”.

Pero en rigor, ¿qué hacemos?: Tendemos a buscar actividades que “le sirvan” al alumno(a) con NEE, (actividades de acondicionamiento físico específico, actividades que busquen la coordinación...), más que actividades en las cuales, él o ella, se sienta parte del curso. Por lo general le asignamos tareas que debe desarrollar paralelamente a las actividades que realizan los demás. Puede ser que nos incorporemos a la actividad y seamos parte del equipo en el que está este alumno(a), apoyándolo o guiándolo dependiendo de la situación. Parece que es un poco más fácil en primaria que en secundaria, dado que en esta última etapa educativa el gusto por la competencia se hace más presente haciendo más evidentes las diferencias.

Gran parte de lo que intentamos surge del enorme desafío que significa tener un alumno(a) con NEE en la clase. En definitiva nuestra actitud frente a la diversidad, es decir, lo que conocemos, sentimos y hacemos, es la que nos impulsará a asumir este desafío de la mejor manera.

La pregunta que aún me preocupa ¿nos sentimos capaces?, ¿queremos realmente hacerlo? ¿Cómo podemos trabajar en la búsqueda de una inclusión real?

Si pensamos en las universidades, las más avanzadas consideran en su currículum una asignatura que pretende “cubrir” gran parte de la información que necesitamos, pero todos sabemos que es casi imposible, dado que hay demasiadas discapacidades y a su vez, muchas variedades de las mismas. Pero, al menos es una intención rescatable y que puede ayudar. A mi juicio, creo que sería deseable considerar esta asignatura como obligatoria dentro del plan de estudios, dado que al ser electiva, no difuminará la importancia de la misma. Pensando en el paradigma biosicosocial, un cambio importante sería que en cada una de nuestras asignaturas, tuviésemos la opción, de realizar nuestras “micro-clases” siempre con el supuesto de que necesitamos incluir a un alumno con NEE, y en el momento de la reflexión, se analizaría en profundidad, aspectos tales como: estilos y estrategias de enseñanza utilizados, aspectos logísticos, modificaciones que surgieron, si es que fueron necesarias, etc.

En la práctica docente cotidiana, me refiero a la situación de clases, es ideal y necesario, antes de tomar decisiones, poder establecer un equipo multidisciplinario de apoyo: conocer la opinión del(la) kinesiólogo(a), la del terapeuta, de la familia,... sin olvidar al propio niño(a), del tal manera que podamos despejar nuestros temores y el de las personas que interactúan con él o ella.

Con estas reflexiones pretendo sensibilizar a los lectores de manera que intentemos desarrollar nuestras clases de la manera más inclusiva posible puesto que, desde mi punto de vista, los profesores de EF necesitamos más capacitación e información sobre esta temática.

Dra. Alda Reyno Freundt
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso – Chile
aldareyno@gmail.com



Revista Digital de Educación Física

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

EJERCICIOS PARA EL JUGADOR LÍBERO EN EL VOLEIBOL COMO DEPORTE PARTICIPATIVO

Yordan Portela Pozo

Email: yordanp@uci.cu

Elizabeth Rodríguez Stiven

María Victoria Dueñas Núñez

Profesores de la Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana. Cuba.

RESUMEN

El trabajo tiene su origen en la Universitaria de las Ciencias Informáticas (UCI) durante los juegos inter-facultades de los años 2011 y 2012 donde se pudo observar y registrar las deficiencias en las acciones de recepción del saque y la defensa del campo que mostraron los jugadores líberos que participan en estos juegos. Ante esa situación problemática se precisó entonces abordar el problema científico siguiente: ¿Cómo solucionar las deficiencias en las acciones que realiza el líbero? Considerando como objeto de estudio, las acciones del líbero del deporte participativo voleibol masculino de la UCI y como campo de acción, el recibo y la defensa del jugador líbero de la UCI. Con el objetivo de elaborar una propuesta de ejercicios para el líbero del deporte participativo voleibol en la UCI. El empleo de los métodos tanto teóricos como empíricos, permitió dar cumplimiento al objetivo trazado y como resultado se muestra la propuesta de ejercicios para el líbero de la UCI, así como otros ejercicios útiles para contrarrestar estas deficiencias los cuales se exponen de forma didáctica. Las conclusiones y recomendaciones son una consecuencia del estudio realizado.

PALABRAS CLAVE:

Voleibol, juego interactivo, líbero.

1. INTRODUCCIÓN.

El deporte participativo tiene como objetivo lograr una mayor eficiencia a los servicios de la educación física, aumentando la opción para consumo de tiempo libre, la promoción de salud, y elevar el nivel de eficiencia física de la población, que propicie la selección de posibles talentos deportivos, contribuyendo al desarrollo deportivo como subproducto de la amplia participación de la población en la actividad física (Alarcón, 2011). Dentro del deporte participativo existen cuatro deportes priorizados: Atletismo, Baloncesto, Fútbol y Voleibol, pues su desarrollo es una necesidad estratégica del país.

En el año 2002 surge la Universidad de Ciencias Informáticas UCI, en aquel momento la educación física se proyectó por deportes. Actualmente en la UCI la práctica deportiva cumple una función vital en la formación del Ingeniero Informático, pues es una de las actividades recreativas más seguidas por los estudiantes. Para la realización de este trabajo se tomó el deporte de Voleibol para analizar y determinar el nivel de juego del líbero en los equipos masculinos que participaron en los juegos inter-facultades del año 2011 y 2012 celebrados en la UCI regidos por las reglas oficiales de la Federación Internacional de Voleibol (F.I.V.B), con sus modificaciones para este evento.

La inclusión del líbero, es de gran importancia para un equipo conjuntamente con los dos receptores, pues tienen una responsabilidad especial en el recibo y la defensa del campo; producto de los niveles alcanzados en el servicio y el ataque. Fue entonces que nos dimos a la tarea de continuar investigando, específicamente en los juegos inter-facultades celebrados en la UCI, donde se observaron deficiencias en las acciones realizadas por los líberos, principalmente en la recepción del saque y la defensa del campo, deficiencias que fueron recogidas en una planilla de observación y analizadas con la ayuda del software DataVolley (Villamea, 1999) diseñado para el análisis del nivel de juego en el voleibol. La necesidad de mejorar las deficiencias del líbero dentro de la actividad participativa, acorde al nivel donde se juega nos conduce al siguiente objetivo: Elaborar una propuesta de ejercicios para el líbero en el deporte participativo voleibol de la UCI para mejorar sus deficiencias.

▪ Antecedentes del jugador líbero:

La Federación Internacional de Voleibol (F.I.V.B) cuando instauró la Liga Mundial, revolucionó el juego con el nuevo método de conceder un punto por cada acción victoriosa aunque alargando cada set hasta 25 tantos y auxiliando a los sistemas defensivos con el receptor o líbero como la nueva figura de mayor calado del momento. En el año 2000, aparece un nuevo sistema de puntuación denominado rally point, donde todas las acciones valen punto entre otras (Sánchez-Vargas, 2006).

▪ Características del jugador líbero:

El jugador líbero en cuestión está limitado a la recepción de los saques y remates del contrario: no puede acomodar el balón con las manos en la zona delantera del terreno de juego, ni mucho menos, rematar. Por ello es inservible en el paso al ataque, y por ello también se le coloca un uniforme distinto al del resto de

sus compañeros de equipo, para evitar confusiones arbitrales. Se trata de un elemento claramente especializado, que llega a tener características físicas diferenciadas: no necesita la fuerza de despegue del resto, y sí ha de ser compacto, macizo y ágil al mismo tiempo.

El líbero debe ser registrado en la hoja del encuentro antes del partido en la línea especial reservada para ello. Su número también debe ser registrado en la formación inicial para el primer set. El líbero no puede ser capitán del equipo ni capitán de juego. Los reemplazos que involucran al líbero no se cuentan como sustituciones regulares.

Con la incorporación del jugador denominado líbero, hay que recordar que con él se pretende equilibrar la relación ataque-defensa. Sin embargo, los estudios de (Murphy, 1999) y de (Zimmermann, 1999), y las estadísticas oficiales de la liga italiana, referidas por Peña (2000), concluyen que esta función está teniendo más repercusión sobre la recepción del saque que sobre la defensa, con lo que se favorece el juego de ataque disminuyendo las opciones de puntuar del equipo que defiende (Ureña, 2000). Además, hemos de tener en cuenta, que en los centrales se ha observado un incremento en su participación y, por tanto, el desarrollo de un papel más importante en el juego, que incide, exclusivamente en el ataque (Zhang, Dong et al., 2000). Por lo tanto, también esta nueva norma, estaría favoreciendo el Complejo I.

En un trabajo más específico, sobre la recepción del saque, referido al líbero, se observó que la participación de éste en la recepción era de un 33% frente al 51% de un receptor zaguero y el 16% de un delantero (Ureña, 2000); (Ureña, 2001). Concluyendo este estudio, la figura del líbero no tiene una participación alta en el juego, ya que, al menos, en la recepción del saque no suponía ninguna variación del rendimiento en esta acción, ni en el resultado de la jugada.

En un estudio realizado por (González, 2001), se detallan las características del líbero en competición y se analizaron, entre otros parámetros, las acciones más características de este jugador durante su participación en el juego. Para ello se establecieron básicamente tres categorías: las acciones de media intensidad, las acciones de máxima intensidad y el número total de acciones. También se analizó el número de toques al balón que el líbero realizaba, con el fin de determinar su participación directa en el juego, y se observó que en los 2 minutos de permanencia en el campo antes de ser sustituido, sólo realizaba una media de 2 toques, en los 13 minutos que se encuentra en el campo en todo el set, realizaba 12 toques y en los 54 minutos que participa en el juego durante todo el partido, realizaba 49 toques. Estos datos, por tanto, parecen indicar que el líbero no tiene una alta participación en el juego, al menos de forma directa (González, 2001). A modo de conclusión, respecto al líbero, las funciones defensivas con las que se implantó esta figura, no parece que se hayan cumplido, sino que, por el contrario, su participación es más relevante en la recepción, favoreciendo, una vez más, el Complejo I. Si bien, algunos autores señalan que los objetivos planteados para éste jugador se cumplirían eficazmente si actuara exclusivamente en el Complejo II, defendiendo (Montali, 1999; Zimmermann, 1999).

- **El líbero de la universidad de las ciencias informáticas.**

El jugador líbero de la UCI cumple con todas las normas que están establecidas internacionalmente para su desarrollo en el juego, está limitado a la recepción de los saques y remates del contrario: no puede colocar, ni mucho menos, rematar. En los juegos inter-facultades la participación de los líberos se hace presente en cada equipo y resaltan por sus características que son diferentes a resto de los demás integrantes como son la baja estatura.

Los jugadores analizados comenzaron a jugar el voleibol hacia los 15-16 años como media. La escuela y la familia fueron los que les motivaron a iniciarse en este deporte, y continuaron porque creían que tenían las características apropiadas, lo hacían bien y fundamentalmente porque se divertían. El número de años jugando es pobre con un promedio superior a tres y el número de horas dedicadas al deporte participativo es superior a las diez horas semanales, así como la calidad de juego y la experiencia que han ido adquiriendo a lo largo de los años, la categoría y equipos a los que han pertenecido son factores que hacen que se pueda considerar a estos jugadores como voleibolistas de poca experiencia, pero con un gran dominio en las diferentes áreas de la percepción, decisión y ejecución. Todos manifestaron que tenían una buena formación técnica, táctica y física. En cuanto al conocimiento del reglamento, un jugador expuso que tenían un bajo conocimiento en esta área y los demás tenían sus dudas con algunos detalles de su posición. La formación psicológica fue nula en la mayoría de ellos. Los jugadores reflejaron que dedicaban un número de horas escasas a la práctica deportiva, todo lo contrario al que dedican a estudiar; además no todos jugaron con el puesto específico de líbero.

2. METODOLOGÍA.

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Los datos que contribuyeron para la realización de este trabajo corresponden a los juegos inter-facultades del año 2011 y 2012 en la UCI. Debemos aclarar que en todos los partidos tuvo participación el jugador líbero del equipo que representa a cada facultad (los líberos de la preselección UCI están incluidos en esta población de 20 jugadores).

2.2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.

La observación; la cual es ajena, no incluida y estructurada; se utilizó a través de un protocolo en el que se compiló toda la información.

La encuesta: a través de un cuestionario para los jugadores líberos acerca de sus conocimientos sobre ejercicios y otra encuesta a los profesores especialistas en voleibol para diagnosticar el nivel de conocimiento que tienen acerca de los ejercicios relacionados con este jugador.

2.3. PROCEDIMIENTOS.

Se tomaron como muestra para observar (18) partidos, de los cuales 3 corresponde a juego (2 x 0), para un total de 6 set analizados; 12 juegos fueron de (2 x 1) con 36 set y 3 juegos fueron de (3 x 2) con 15 set (juego de preparación vs. selección nacional 15-17). En total se utilizó para nuestra investigación una muestra de 57 set, teniendo presente que en el nivel universitario se juega con esta modificación en la regla. Uno de los juegos fue grabado en soporte de video VHS y pudo ser analizado por el equipo de investigadores y llevar a vías de hecho la realización de nuestra investigación a través de una planilla de control elaborada al efecto, en la misma se recopiló toda la información referente al líbero de cada equipo que se enfrenta, lugar, hora, entre otros datos. Dentro de la planilla se encuentra el equipo que realiza el saque y la zona donde se encuentra el líbero en ese momento; el pasaje de juego con todos los elementos técnicos que participan y la evaluación de la acción terminal a través del método de control de rendimiento de los 5 valores al cual haremos referencia posteriormente; zona en que se encuentra el líbero del equipo contrario, evaluando todas las acciones en que participe el mismo dentro de los pasajes de juego; tipos de saque y la cantidad de toques según el tiempo total de los partidos; de la propia recopilación de los datos se obtendrán resultados aleatorios que enriquecen nuestro trabajo los cuales serán mostrados posteriormente.

2.4. HERRAMIENTA UTILIZADA.

Se utilizó el software DataVolley para valorar las acciones observadas y medir la efectividad desde el punto de vista táctico en los diferentes fundamentos técnicos del juego de voleibol en su accionar en la actividad competitiva en la que participa el líbero. A continuación describimos los diferentes aspectos que recoge el software DataVolley para los elementos técnicos de enlaces como son el recibo, defensa del campo.

Se realizó el cálculo porcentual de las acciones por elementos técnicos que ejecutó el líbero atendiendo a los resultados según las tareas propuestas en nuestra investigación para la cual utilizamos el siguiente estadígrafo # 1:

$$P = \frac{X \cdot 100}{N}$$

Estadígrafo 1 Cálculo Porcentual

- N : Número de acciones por elementos.
- X : Número de cada acción (según criterio).

Efectividad por técnica

En la efectividad por técnicas se utilizó el estadígrafo # 2:

$$Ed = \frac{3(V_3) + 2(V_2) + 1(V_1)}{3(TA)} \cdot 100$$

Estadígrafo 2 Efectividad.

- V_3 : Total de valores 3.
- V_2 : Total de valores 2.
- V_1 : Total de valores 1.
- TA : Total de Acciones.

Esta nos brinda el por ciento de efectividad de cada elemento técnico, el resultado se analiza en la escala de efectividad y nos permite valorar el comportamiento del rendimiento de los elementos técnicos.

Eficacia de elementos técnicos

El estadígrafo 3 nos brinda la información de cómo se encuentra la eficacia en los elementos técnicos que nos permite la continuidad de las acciones y la posibilidad de obtener el mejor resultado desde su proyección táctica y su relación con el total de acciones.

$$Ed = \frac{K}{TA} \cdot 100$$

Estadígrafo 3 Eficacia.

- K : Valor por elemento.

Para dar una valoración a cada elemento técnico se utilizo el método de los 4 valores el cual consiste en los siguientes aspectos:

Tabla 1 Valores por Elementos.

Valor	Acción
3	Permite realizar todas las combinaciones
2	El balón no llega a la zona (3 - 2) y el pase es hacia las esquinas
1	Hay que entregar el balón fácilmente
0	Pica el balón en el terreno, se comete falta técnica, o el atleta bota el balón fuera del terreno y es un punto para el contrario

Relación entre las acciones positivas y negativas.

Para determinar la relación entre las acciones positivas y negativas utilizamos el siguiente estadígrafo 4.

$$R = \frac{(ACC_+ - ACC_-)}{TA} \cdot 100$$

Estadígrafo 4 Relación entre las acciones positivas y la negativas.

- ACC_+ : Total de acciones positivas.
- ACC_- : Total de acciones negativas.

La estadística es una forma de expresar las vicisitudes del juego en números. Estos números pueden manifestarse en porcentajes de rendimiento, eficacia, eficiencia y el porcentaje de la relación entre las acciones positivas y negativas en forma individual o grupal. Todas estas formas de medir la estadística son válidas solamente cuando sea en función de mejorar el rendimiento del grupo o el individual, o sea que es una herramienta en función de la mejora del entrenamiento y del rendimiento (Villamea, 1999).

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

3.1. ANÁLISIS DE LAS ACCIONES OBSERVADAS.

Después de realizada la recopilación de todos los datos a través de la observación, mostraremos a continuación el comportamiento de los líberos en los diferentes juegos. Analizando el comportamiento del recibo del líbero respecto a los distintos tipos de saque se aprecia que existe un predominio de los saques en suspensión de raqueta o de rotación como se conoce en algunas bibliografías, atendiendo a la tendencia de los juegos universitarios con respecto a los saques de este tipo, consideramos que un 40% de recibos positivos frente a este saque es un resultado deficiente para el líbero en el nivel universitario. El saque que menos predomina es el saque de floting con salto, frente a este saque es donde mejor se comporta el líbero debido a que son saques que se reciben mayormente con voleo por arriba y aún así no supera el 50% de recibos positivos lo que indica que de manera general el recibo se encuentra incorrecto.

Ver tabla 2.

Tabla 2 Resumen Total de Recibo Positivos por tipo de Saque en los años 2010 – 2011

Total de Recibo Positivos		Total de recibos frente a Saque Raqueta Suspensión.			Total de recibos frente a Saque Floting Suspensión			Total de recibos frente a Saque Floting Estático			Total de Recibo
RP	%	T	RP	%	T	RP	%	T	RP	%	898
370	41.2	385	154	40	195	92	47.2	318	124	39	

Analizando las zonas del terreno se aprecia que no hay variación desde el punto de vista de los resultados en el primer nivel donde predominan las acciones en la zona 6 y 1, esto es debido a que estratégicamente todo profesor, basado en la función del líbero realiza los cambios por los atacadores principales en la zona 1 y por consiguiente este especialista tratará de ocupar el mayor espacio en la zona 1 y 6 que es por lo general hacia donde se dirigen los saques en suspensión y es debido a que la mayoría de los jugadores de voleibol son derechos y aprovechan más la diagonal del terreno de zona 1 a zona 1 (20.75 metro) entre ambos ángulos y le pueden imprimir mayor potencia en la pegadas del balón para de esta forma alcanzar los puntos directos.

Cuando el jugador líbero va de la zona 6 a la zona 5 por rotación reglamentada, en la formación para la recepción del saque, el líbero defenderá en la zona 6 y el auxiliar en la zona 5 un poco más adelantado para poder completar su función de rematador. Generalmente la participación del líbero en la zona 5 se

ve reducida en comparación con la zona 1 y 6, así como prevalecen las acciones con criterio 3-2 en la zona 6, todo lo contrario en la zona 1, donde se puede apreciar con claridad las deficiencias del recibo en esta zona, a la cual se realizan la mayor cantidad de saques. Para más detalle ver tabla 3.

Tabla 3 Resultados General de todas las acciones de Recibo teniendo en cuenta el criterio (3-2-1-0) y su relación con las zonas del terreno (1-6).

	Criterios	3	2	1	0	Total		
Líberos								
	Zonas						Acc.	%
2010	1	78	17	21	139	255		55.4
	6	111	12	10	72	205		44.5
	Σ	189	29	31	211	460		
	Media	94.5	14.5	15.5	105.5	230		
	%	41	6.3	6.7	45.8	100 %		
2011	1	44	9	27	132	212		48.4
	6	83	16	19	108	226		51.5
	Σ	127	25	46	240	438		
	Media	63.5	12.5	23	120	219		
	%	28.9	5.7	10.5	54.7	100 %		
General	2010	189	29	31	211	460		51.2
	2011	127	25	46	240	438		48.7
	Σ	316	54	77	451	898		
	Media	158	27	38.5	225.5	449		
	%	35.1	6.0	8.5	50.2	100 %		

En la tabla 4 se aprecian los resultados atendiendo a los tipos de criterios para la defensa del campo. Al realizar un análisis se observa que prevalecen las acciones con valor 0 continuándoles las acciones con valor 3, las restantes evaluaciones 2 y 1 prácticamente sus resultados son pocos representativos, quiere decir esto que en la defensa del campo prevalecen las acciones terminales sobre las de enlaces así como predominan los tipos de juegos (2 x 1) y por ende es donde se reflejan la mayor cantidad de acciones.

Tabla 4 Defensa del Campo, por tipo de criterio. Año 2010 y 2011

	Criterios	3	2	1	0	Total		
Líberos UCI								
							Acc.	%
Total 2010		64	13	23	99	199		
Total 2011		59	30	19	68	176		
Total		123	43	42	167	375		
Media		61.5	21.5	21	83.5	187.5		
%		32.8	11.4	11.2	44.5	100 %		

Llama la atención que por lo general este elemento técnico proporciona una mayor cantidad de acciones negativas que positivas; debemos recordar que en este nivel se requiere de jugadores para esta especialidad con un alto grado de

desarrollo de habilidades y capacidades motrices al igual que técnico tácticas sin menospreciar en ningún sentido el aspecto psicológico con un alto sentido del juego así como de la táctica colectiva en que se desenvuelve dentro de su equipo entre otros aspectos esenciales.

Las mayores deficiencias en la defensa del campo se encuentran en la zona 5, esto es debido a que estratégicamente todos los profesores o entrenadores, se han basado en la función del líbero y lo ubican en esta zona para que realice la mayor cantidad de defensa en esta zona por ser el área que con más frecuencia queda libre del bloqueo cuando se realiza el ataque contrario por la zona 2 ya que la mayoría de estos ataques se realizan de forma diagonal en este nivel. Tenemos que tener en cuenta que también defiende en la zona 6 cuando el atacante auxiliar que se encuentra en la zona zaguera no es un atacante que se incorpora a las acciones ofensivas en el K-2 y por consiguiente este especialista tratará de ocupar el mayor espacio en la zona 5 y 6 que es por lo general hacia donde se dirigen el mayor % de ataques en los juegos. El jugador líbero casi nunca defiende en la zona 1 por estar esta zona defendida por el pasador y el jugador opuesto generalmente. Ver tabla 5.

Tabla 5 Acciones negativas en la defensa del campo por zonas

Acciones negativas en la defensa del campo		
Zona	Defensa del Campo	%
5	109	52,15 %
6	75	35,88 %
1	25	11,96%
General	209	100%

Es importante que expresemos que con el valor 1 en la defensa del campo, hay que entregar el balón de forma fácil al terreno contrario, pero para cualquier líbero e incluso otro jugador, ese valor 1, le sería una acción satisfactoria ya que continúan las acciones de juego, y aunque el equipo se encuentra a la defensa en K-2 (bloqueo, apoyo, defensa del campo, pase y remate) todavía tiene la posibilidad de obtener el tanto a favor, es decir el éxito.

Debemos recordar que en la actualidad la defensa del campo en el juego de voleibol depende de muchos factores, y se le imprime en muchas ocasiones tanta potencia en la pegada del balón cuando se ejecuta el remate que en ocasiones no se puede ejecutar la defensa del campo sino hay una correcta colocación en la cancha de juego para evitar que el balón pique y le proporcione un tanto al contrario.

Como resultado de estas observaciones se puede decir que:

Existen grandes deficiencias en las acciones de recibo por parte de los jugadores líberos de la UCI, donde predominan de forma contundente, los recibos deficientes con un 58.78 % sobre los recibos positivos con un 41.22 %.

Las mayores deficiencias en el recibo se centran en la zona 1 donde solamente muestran un 31.69 % de recibos positivos y es la zona donde se realizaron la mayor cantidad de recibos con un total de 467.

En cuanto a las diferentes técnicas utilizadas para la recepción del saque se observó que se impone la técnica de manos bajas de forma rotunda con 603 acciones, a pesar de que existe un equilibrio en las diferentes técnicas de saques, esta técnica recibo estuvo aparejada con la mala ejecución por parte de los líberos.

Por otro lado se llega a la conclusión de que son mínimas las acciones de recibo en situaciones de desequilibrio como son, caídas laterales hacia ambos lados y de frente en forma de plancha, demostrando que la mayoría de los recibos se ejecutan sin un alto índice de dificultad y son ejecutadas de forma deficientes por parte de estos jugadores.

En cuanto a la defensa del campo se llegó a conclusión de que también presentan deficiencias en este elemento técnico mostrando un 56% de defensas negativas frente a un 44% de acciones positivas.

La distribución de las 209 acciones negativas de defensa del campo, atendiendo a las diferentes zonas de terreno se ven reflejadas en los siguientes valores:

En la zona 5 se realizaron 109 acciones negativas de defensa del campo para un 52% siendo esta zona la de mayor participación (táctica de equipo) en este elemento técnico y por ende la de mayores deficiencias.

En la zona 6 se realizaron 75 acciones negativas de defensa del campo para un 36%.

En la zona 1 se realizaron 25 acciones negativas de defensa del campo para un 12% siendo este resultado prácticamente insignificante.

3.2. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

▪ Encuestas a especialistas

En la encuesta aplicada a los 10 especialistas de voleibol que laboran en centros universitarios, de ellos 4 son de la UCI, 4 son de la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes EIEFD, y 2 pertenecen a la Universidad de la Habana, se obtuvo la siguiente información:

En la pregunta 1 se planteaba, sobre si conocía todas las acciones técnico - tácticas que realiza el jugador líbero durante el juego de voleibol. El 60% respondieron afirmativamente, y de forma negativa el 40%. En esta pregunta se pudo apreciar que no pocos profesores desconocen las funciones del líbero.

En la pregunta 2 se abordaba, sobre el trabajo en grupo o de forma aislada y el 80% prefiere trabajar con el jugador líbero en conjunto con el resto de los jugadores y solo el 20% lo trabaja de forma aislada, donde se observó claramente

de que este jugador debe realizar todos los ejercicios de forma grupal y por equipo, pero debemos aclarar de que este 80% en ocasiones trabaja de forma aislada con el líbero.

En la última pregunta se les planteaba, sobre si conocía algún ejercicio técnico-táctico que contrarrestase las deficiencias en la recepción del saque y la defensa del campo y se pueda aplicar a este jugador y el 100% respondió afirmativamente aportando una serie de ejercicios que contribuyeron a la creación de esta propuesta de ejercicios técnico-tácticos para el jugador líbero.

▪ Encuestas a jugadores

En la encuesta aplicada a los 10 jugadores líberos en el año 2011 hay que mencionar que 3 de ellos pertenecen a la preselección masculina de voleibol de la UCI.

En la pregunta 1 se quería constatar si los jugadores conocían la función por la cual se creó el jugador líbero y el 100% respondió afirmativamente justificando cada respuesta.

En la pregunta 2, se les preguntaba la cantidad de horas que le brindan a la práctica del voleibol y el 70% de los jugadores utilizan 3 horas semanales como promedio y el 30% utilizan de 5 a 8 horas como promedio semanal (este 30% son los que se encuentran en la preselección) por lo que se puede apreciar que el menor grupo es el que le dedica más tiempo a esta práctica deportiva. (Nota: Tenemos bien claro que no pertenecen a escuelas deportivas).

En la siguiente pregunta, se les pide los elementos técnico-táctico creen ellos que deberían trabajar más para mejorar las deficiencias que poseen y el 60% creen que deben trabajar más en la recepción del saque por la zona 1 y el 40% cree que deben trabajar en la defensa del campo dejando en 0 los demás elementos técnico-tácticos que son de gran importancia durante el juego.

En la pregunta 4 se les pide si conocen las deficiencias técnico-táctica más críticas que mostraron en los juegos inter facultades de los años 2011 y 2012 mencionando algunas de ellas y el 80% respondió afirmativamente, dando a la defensa del campo y a la recepción del saque como los elementos más críticos en este periodo. Como se puede apreciar el mayor por ciento de estos jugadores reconocen sus deficiencias en estos elementos técnico-tácticos.

En la última pregunta se les interroga si conocen algún ejercicio técnico-táctico para la recepción del saque y la defensa del campo que les ayude a evitar deficiencias en su labor durante el juego y el 60% de ellos respondió afirmativamente explicando algún que otro ejercicio y el 40% desconoce los ejercicios que lo ayuden a evadir estas deficiencias. Con esta pregunta se pudo constatar que los líberos de la UCI no tienen suficientes conocimientos acerca de que ejercicios o actividades pueden realizar para evitar las posibles deficiencias que puedan surgir durante cualquier partido.

4. PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA EL LÍBERO DE LA UCI.

En este apartado es donde se conforma la propuesta con un gran número de ejercicios que se aplicarán a los jugadores líberos de la UCI, con el objetivo principal de mejorar todas las deficiencias que presenta el mismo en cuanto a la recepción del saque y la defensa del campo y otros que contribuyen gradualmente en estos dos elementos técnicos, para la confección del mismo se realizó un análisis de varios compendios de ejercicios tradicionales del voleibol. Dicha propuesta está organizada en ejercicios para las acciones individuales, de grupo y de equipo. Las ilustraciones que se muestran en el trabajo son de elaboración propias.

4.1. EJERCICIOS DE ACCIONES INDIVIDUALES. LAS POSICIONES Y LOS DESPLAZAMIENTOS.

Organizados en filas los jugadores realizan la imitación de las posiciones básicas en sus tres opciones, baja, media y alta.

Ejecutar ejercicios cambiando el carácter de las posiciones y los desplazamientos o deteniendo bruscamente los mismos en una posición determinada.

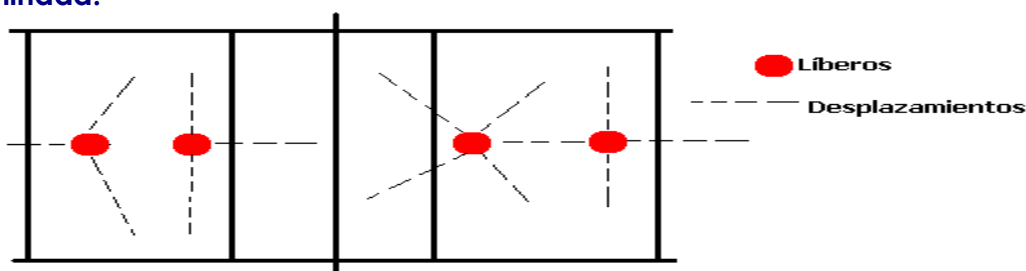


Ilustración 1 Posiciones y desplazamientos. (PD)

Ejecución de diversas acciones motoras con los ojos cerrados: recorrer una distancia, hacer puntería con un balón o pelota pequeña, correr distancias con tiempos dados.

Pases adelantados en carrera, capturar el balón antes de que salga por la línea final del campo

Salidas por parejas en distintas posiciones, específicas o no, a coger un balón lanzado adelante (competitivo).

Salidas en diferentes posiciones por parejas o cuartetos a tocar: líneas del terreno y regresar al lugar de partida.

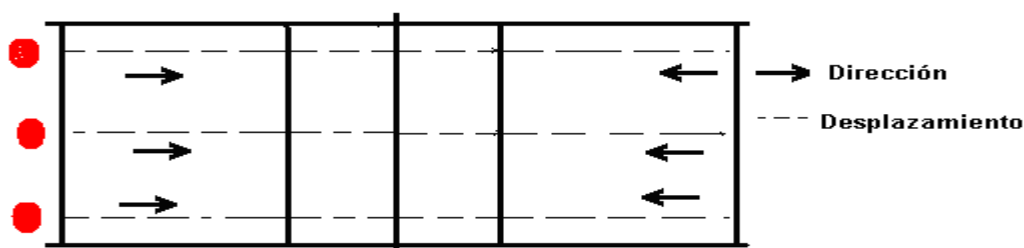


Ilustración 2 (PD).

Sobre dos referencias separadas 2-4 metros, el jugador realizará desplazamientos bordeándolas. Cada vez realizará un tipo de desplazamiento diferente al anterior.

Por parejas, uno ejecuta rápidamente distintos tipos de desplazamientos y acciones comunicados por el profesor y el compañero actuará como espejo desplazándose y realizando los ejercicios tan rápidamente como pueda.(Hombre de sombra)

Aceleración del jugador para interceptar un balón que se pasan a ritmo constante dos compañeros en una posición estática. Distancia a la línea de pase 3m

Por parejas o tríos, actúan simultáneamente desplazándose entre dos referencias según las indicaciones del profesor: hacia delante, hacia atrás, posición defensiva, puede haber más de dos referencias.

Los jugadores, en una superficie cómoda (pasto, colchonetas), se apoyan de una mano en el piso mientras con la otra extienden su cuerpo en forma lateral sobre el piso; esta ejercitación se hace de uno y otro lado.

Como el anterior, sólo que el jugador empuja un balón con una mano, se práctica con derecha e izquierda.

Añadir uno o dos pasos y la ejecución facilitada con balón, lanzado a la mano del que defiende, poco a poco, dificultando la acción defensiva (Planchas).
Ejercicios de acrobacia sobre el suelo: mantener el equilibrio por parejas, vertical invertida con distintas posiciones y movimientos de las piernas, volteretas hacia delante-hacia atrás normales o lanzadas, solos o por parejas, ruedas laterales y rondadas.

4.2. EJERCICIOS PARA LA RECEPCIÓN DEL SAQUE.



Ilustración 3 Pases de dedos y antebrazos entre un jugador A y otro jugador B (El Líbero) driblando con otro balón.

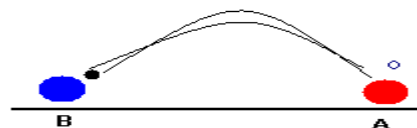


Ilustración 4 Pases de B hacia A. A lanza el segundo balón al aire y devuelve el de B antes de atraparlo.

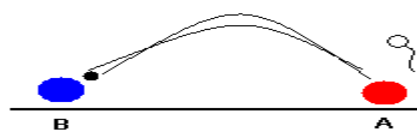


Ilustración 5 Pases entre A y B. A trata de mantener un globo en el aire.

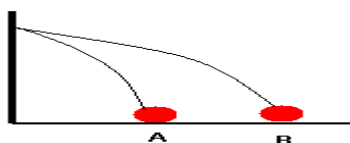


Ilustración 6 A y B se sitúan uno detrás del otro, y se envían el balón pasando por la pared.

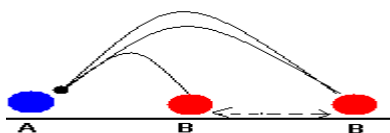


Ilustración 7 A hace pases de diferentes longitudes. B va a colocarse cada vez debajo del balón para hacer un pase al jugador A, se pueden incluir saltos.

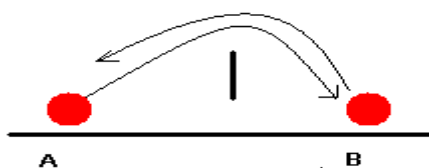


Ilustración 8 Pases 1 contra 1 sobre terrenos pequeños, por encima de la red.

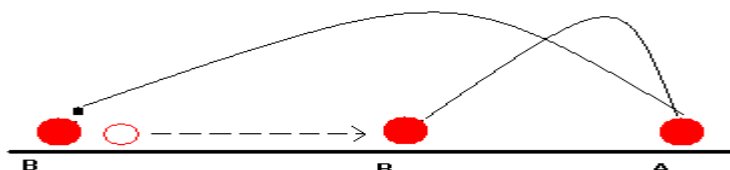


Ilustración 9 B hace un pase al jugador A (distancia de 6-9m) y sigue su balón dando una vuelta completa sobre sí mismo (360°) a medio camino. A hace un pase a B, B un pase al A.

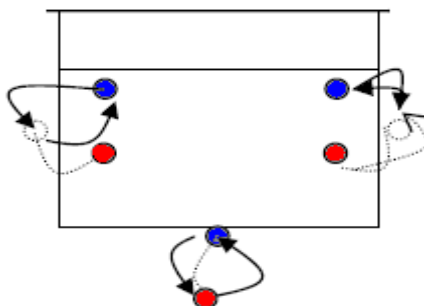


Ilustración 10 Por parejas con un balón, uno lanza el balón fuera de cancha, el compañero sigue el balón y lo regresa hacia la cancha.

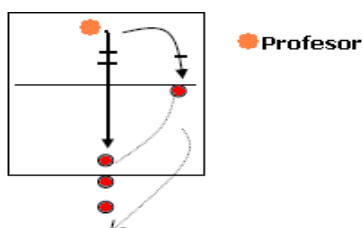


Ilustración 11 El profesor remata un balón a media velocidad y lanza un segundo balón como dejadita sobre el mismo jugador líbero.

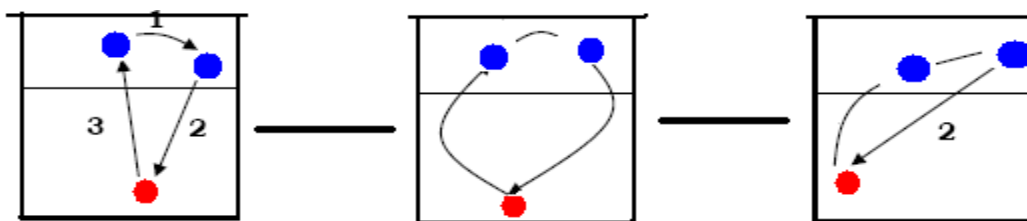


Ilustración 12 En tríos con un balón, el jugador A (Pasador), acomoda sobre B (otro jugador), éste golpea sobre C (Líbero), que la devuelve al jugador A, este ejercicio se realiza en las diferentes trayectorias de la cancha.

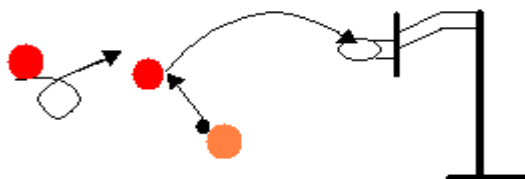


Ilustración 13 Roll de frente, hacia ambos lados, caídas de frente (Planchas) lanzamiento y voleo al aro de baloncesto, el líbero se incorporara lo más rápido que pueda para realizar el pase con los antebrazos. Desde aproximadamente 1,5 metros de distancia, aumentado según el control del balón, el contacto con la primera falange de los dedos.

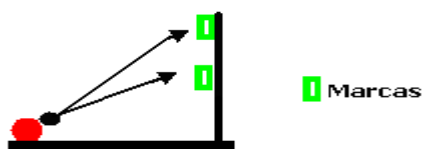


Ilustración 14 Desde la posición de sentado, voleo contra la pared hacia dos marcas una arriba y otra en la parte inferior.

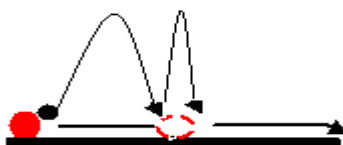


Ilustración 15 El propio jugador líbero se lanza el balón y realiza de uno a tres voleos por abajo en el lugar y avanza por todo el terreno.

Recepción de saques en forma de floting estático desde una distancia de 7 metros de la net. En la zona 1, con la pierna derecha adelantada y en la zona 6, con las piernas parejas colocado de frente al jugador que ejecuta el saque para grabar a nivel cortical esta ejecución de las piernas y mejorar la colocación de las mismas en el terreno. La recepción del saque será dirigida hacia la zona 3-2 y según la calidad de la misma el saque se realizará desde una mayor distancia.



Ilustración 16 Recepción de saques (RS).

Los saques de floting estático a una distancia de 7 metros de la net y recepción de dos jugadores situados a una distancia de 2 metros uno al lado del otro, el jugador que no receptiona el saque, sale corriendo hacia la zona 3-2 en busca del balón receptionado por su compañero y se la envía al jugador que realizo en saque, incorporándose lo más rápido posible al lado de su compañero para realizar la recepción del segundo saque que será hacia él y así sucesivamente. Este ejercicio se realizará en las zonas 1 y 6 y también se incrementa la distancia del saque según la calidad de la recepción del mismo.

El jugador líbero se coloca en el centro del terreno y realizara la recepción del saque de Floting estático, el saque será hacia la zona 1 y 6 del terreno por lo que debe prestar mucha atención al jugador que lo realiza, tratando de colocarse perfectamente y de enviar el balón hacia la zona 3-2.

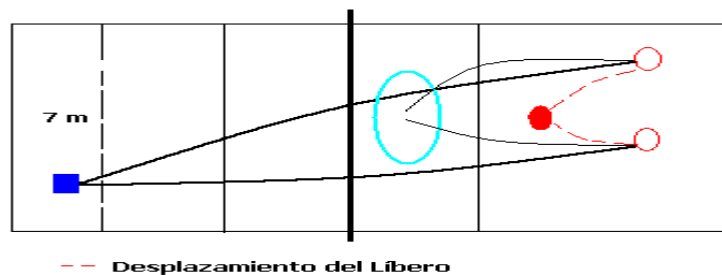


Ilustración 17 (RS)

Lo mismo al primer ejercicio de recepción pero con saques de floting en suspensión con la variante de realizar las recepciones seguidas en las diferentes zonas del terreno (1 y 6).

Dos jugadores líbero se colocan en terreno y realizara la recepción del saque de Floting en suspensión, el saque será hacia cualquier zona del terreno por lo que debe prestar mucha atención al jugador que lo realiza, tratando de colocarse perfectamente y de enviar el balón hacia la zona 3-2, el jugador que no recibe sale en busca del balón.

Saques en suspensión raqueta dirigidos hacia la zona 1 y 6 donde se encuentran los jugadores líberos realizando la recepción de los mismos con el pie derecho algo adelantado en el zona 1 y con los pies parejos en la zona 6 pero colocado de frente al jugador que ejecutara el saque.

Lo mismo al ejercicio anterior pero después de cada recepción del saque, el jugador que no realiza la recepción sale en busca del balón y se coloca debajo del mismo, rápidamente se incorpora a recibir el siguiente saque al lado de su compañero.

Lo mismo al ejercicio anterior pero después de cada recepción del saque, realizar caídas de roll en la zona 1 hacia la derecha y realizar caídas en planchas o de frente en la zona 6 y se van alternando las zonas de recepción del saque.

Juego de 3 jugadores líberos contra 3 jugadores restantes, los líberos deben aplicar los aprendido en los ejercicios anteriores y solo deben enviar el balón al terreno contrario después de realizada la recepción correcta hacia la 3-2, los jugadores contrarios además de realizar el saque y pueden rematar desde la zona de los zagueros.

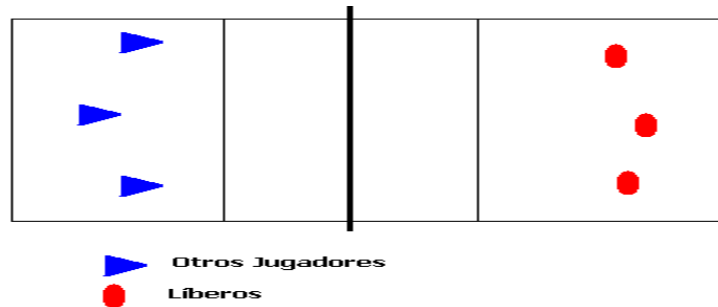


Ilustración 18 (RS)

Juego de 2 jugadores líberos y un pasador contra 2 jugadores restantes y un pasador, similar al juego anterior, pero con la variante de utilizar la mitad del terreno.

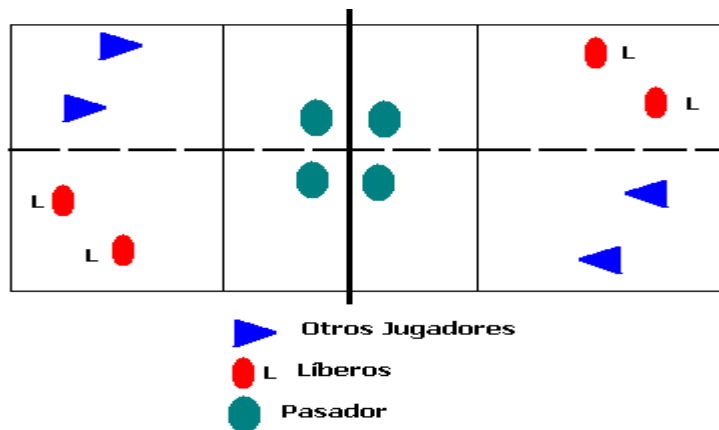


Ilustración 19 (RS)

Ejercicios para la defensa de campo.

El jugador líbero se coloca de frente a la net y al compañero que le realizará varios ataques y fintas las que este deberá defender enviando el balón a su compañero separados a 5 metros de distancia, para que sea continua la actividad

y no se detengan, si se coloca en la zona 5 el pie izquierdo deberá permanecer todo el tiempo adelantado al pie derecho y viceversa por la zona 1, en la zona 6 deberá mantener los pies casi en línea, la distancia se aumentara gradualmente según el dominio del balón.

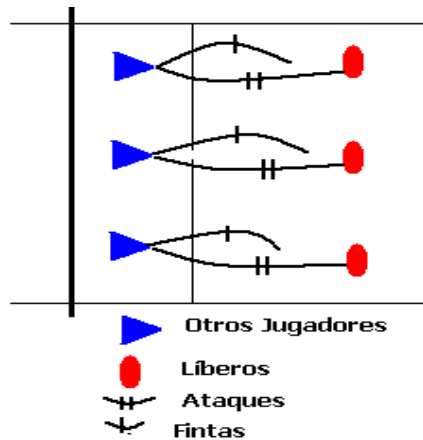


Ilustración 20 Defensa de campo (DC).

Lo mismo al ejercicio anterior pero los ataques y las fintas se realizaran de forma diagonal, cruzándose ambos balones en el aire, en este ejercicio no hay defensa por la zona 6.

Un rematador B recibe el balón de A (pasador) y remata hacia C (libero) quien defiende hacia A.

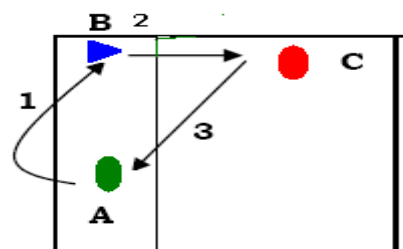


Ilustración 21 (DC)

Defienden tres jugadores líberos cada uno en una zona zaguera dirigiendo el balón hacia un pasador que este pasara el balón a dos atacadores que se encuentran en las esquinas de las zonas 4 y 2 para darle continuidad al balón y a la defensa del mismo.

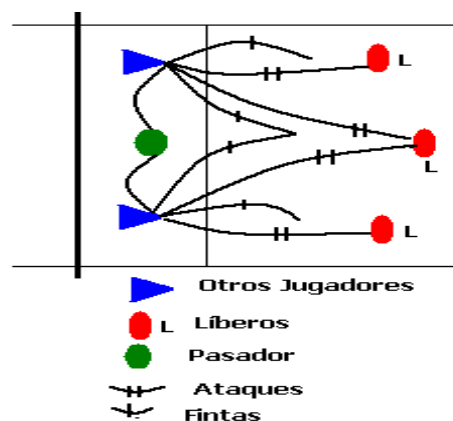


Ilustración 22 (DC)

Dos jugadores líberos ubicados en la zona 5 y 6 defienden ataques diagonales de sus compañeros desde el terreno contrario dirigiendo el balón hacia la zona 3-2 con caídas y roll después de cada defensa del campo, este ejercicio se realizara por la zona 6 y 1 para enfatizar en la posición de los pies en cada zona del terreno a defender.

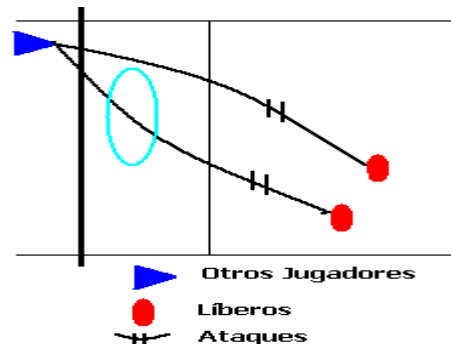


Ilustración 23 (DC)

Lo mismo al ejercicio anterior pero los ataques y las fintas se realizaran de forma lineal y con un compañero realizando el bloqueo diagonal para que la defensa se oriente según el bloqueo.

Un rematador A frente a dos bloqueadores B, C el rematador se lanza auto pase y remata por un lado o por arriba, los bloqueadores saltan, el líbero está a cuatro metros atrás y observa al rematador y defiende el balón lanzado.

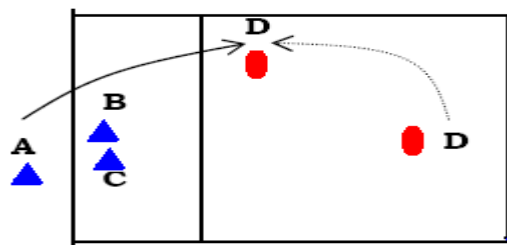


Ilustración 24 (DC)

Un líbero defiende en posición cinco a dos jugadores que rematan desde posición dos y cuatro en la cancha contraria, en la línea y diagonal. El jugador líbero defiende un remate diagonal y uno sobre la línea.

Defensa de remates de primer tiempo realizado por jugadores centrales, donde los líberos deben realizar la defensa de los mismo hacia la zona marcada en el terreno.

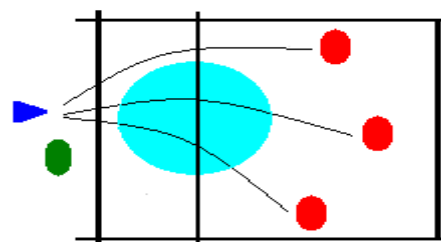


Ilustración 25 (DC)

Ejercicio para trabajar la defensa, conjuntamente con el pase y el remate diagonal desde la zona 4 y de primer tiempo desde la zona 3, dándole continuidad al ejercicio para desarrollar las acciones técnico-tácticas que se ejecutan durante el juego.

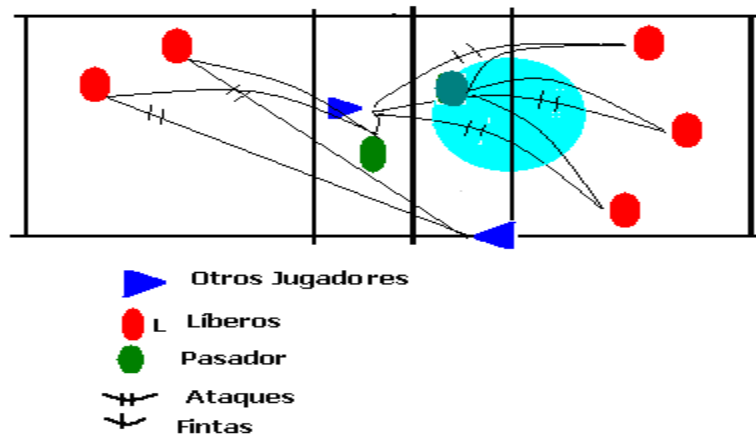


Ilustración 26 (DC)

Juego de 3 contra 3 tomando la mitad de la cancha, en uno de estos equipos se encuentran un jugador líbero, un pasador y un rematador que realiza los remates hacia el jugador líbero, este defiende hacia el pasador y continúa el juego.

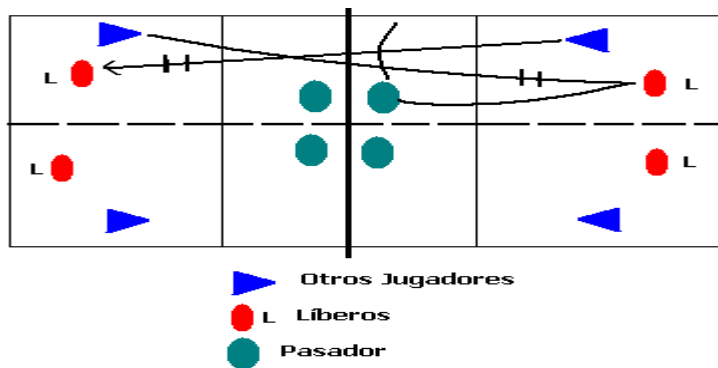


Ilustración 27 (DC)

Juego de 4 contra 4 con un bloqueo activo para que se organicen en dependencia hacia donde se coloque el bloqueador, en uno de estos equipos se encuentran los tres jugadores líberos y un pasador donde este equipo lo único que realiza son acciones defensivas, todo lo contrario al otro equipo que puede realizar ataques zagueros.



Ilustración 28 (DC)

Juego de 6 vs. 6 jugadores K-1 vs. K-2 con la tarea definida de realizar el saque hacia el jugador líbero en el K-1, se realiza el remate de forma diagonal por la zona 4 y lineal por la zona 2, por el centro del terreno no hay remate para que el bloqueo se oriente en la forma que se desea que defienda el jugador líbero.

5. CONCLUSIONES.

- Las mayores deficiencias fueron detectadas en las acciones de defensa del campo, especialmente en la recepción del saque efectuada por la zona 1 y en la defensa del campo por la zona 5.
- Existe un desconocimiento por parte de los jugadores acerca de cuáles son los ejercicios o actividades que deben realizar cuando cometen estos errores.
- Los profesores no conocen a fondo en su mayoría cuales son los ejercicios con los cuales se deben mejorar estas deficiencias que presentan los líberos en el deporte participativo voleibol.
- La propuesta de ejercicios debe mejorar las deficiencias relacionadas con las acciones del líbero en el deporte participativo voleibol de la UCI.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arias, A. G., Arroyo, P. M., Domínguez, A. M., González, L. G., & del Villar Álvarez, F. (2011). Estudio del saque en jóvenes jugadores/as de voleibol, considerando la eficacia y función del juego. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (19), 19-24.

Alarcón, Y. (2011). Actividades deportivas recreativas para prevenir comportamiento marginal en adolescentes de la parte norte del reparto Aeropuerto. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011-06).

González, C. (2001). *Análisis del esfuerzo en el juego del voleibol, tras los nuevos cambios en el reglamento, mediante una observación sistemática y una medición telemétrica y lactacidémica*. Departamento de Actividad Física y Deportiva Granada. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Montali, G. (1999). We need mistake management. Interview by Olaf Kortmann. *The coach, Revista oficial de la FIVB*. Recuperado de: <http://www.thecoach-online.com/tc499/montali.htm>

Murphy, P. (1999). Some impressions about the libero player. *The coach, Revista oficial de la FIVB*. N°1/99: 14-15.

Peña, J. (2000). El líbero: la nueva figura del voleibol de elite contemporáneo. *Voleibol Set*, 6: 22-24.

Portela, Y. (2009). *Propuesta de ejercicios para el líbero en el deporte participativo voleibol de la comunidad universitaria de las ciencias informáticas*. Tesis de máster en la actividad física en la comunidad. UCCFD Manuel Fajardo. La Habana. Cuba.

Sánchez-Vargas, R. (2006). *Análisis de diferentes criterios de autores sobre la defensa del campo en el voleibol*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/8243/Analisis-diferentes-criterios-autores-sobre-defensa.html>

Ureña, A. (2000). Efecto del nuevo sistema de puntuación en el voleibol masculino español de máximo nivel. *The coach, Revista oficial de la FIVB*. n° 4:12-18.

Ureña, A., Calvo, R., & Gallardo, C. (2000). Análisis de las variables que afectan al rendimiento de la recepción del saque en voleibol: Análisis del equipo nacional masculino de España. *EFDeportes.com. Revista Digital*. Buenos Aires, año 5, n° 20, abril.

Ureña, A., Calvo, R., & Gallardo, C. (2001). Análisis del comportamiento en el saque del equipo nacional de España en el campeonato del mundo de voleibol de 1998. *The coach, Revista oficial de la FIVB*.

Ureña, A., Calvo, R., & Lozano, C. (2002). Estudio de la recepción del saque en el voleibol masculino español de elite tras la incorporación del jugador libero. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (4), 3.

Villamea, L.O. (1999). El uso de la estadística en el voleibol. *EFDeportes.com. Revista Digital*. Buenos Aires. Año 10, n° 9. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd9/voley9.htm>

Zhang, B.S., Dong, T.Z., Zhang, R., Jue, Y.W., Xin, X., Li, Y.X., & An, Q. (2000). Research on volleyball match patterns under the new FIVB rule. *Sport-science*, 20 (2): 34-38.

Zimmermann, B. (1999). Changes and potential possibilities with men's world class volleyball. *The coach, Revista oficial de la FIVB*. N°1/99: 4-12.

Zhelezniak, Y.D. (1995). *Teoría y Metodología de la Preparación*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Fecha de recepción: 11/11/2013

Fecha de aceptación: 14/1/2014



Revista Digital de Educación Física

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

COMPETENCIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SEGURIDAD DE LOS RECURSOS MATERIALES Y ESPACIALES PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA ESCOLAR

Roberto López Estévez

CEIP Aben Hazam (Leganés). España.
Email: lopez_roberto2004@yahoo.es

RESUMEN

La finalidad del presente trabajo es revisar las fuentes documentales existentes relacionadas con la competencia profesional del profesorado de Educación Física relacionada con la seguridad de los recursos espaciales y materiales que aparecen en escena de forma consuetudinaria en la práctica de actividad físico-deportiva en la escuela. Dicho análisis bibliográfico nos permitirá determinar cómo se aborda dicha competencia docente por parte de este colectivo y en qué medida se desarrolla a través de su desempeño profesional. En este sentido, la seguridad de los recursos materiales y espaciales debe cobrar un absoluto protagonismo a la hora de planificar y dinamizar la sesión de Educación Física. Existen disposiciones legales y comunicaciones por parte de profesionales de la Educación Física y el Deporte que abogan por una competencia profesional del profesorado de Educación Física en relación a la seguridad y prevención del riesgo en la gestión de los materiales, instalaciones y equipamientos deportivos.

PALABRAS CLAVE:

Competencia, seguridad, recursos, profesorado, educación física

1. INTRODUCCIÓN.

La Educación Física es un área de conocimiento del currículo, que se caracteriza por su naturaleza cambiante y la gran diversidad de situaciones que se producen en la misma. En ocasiones, el mero hecho de emplear experiencias de enseñanza-aprendizaje en un contexto tan dinámico y estimulante, puede provocar la aparición de condiciones adversas a la salud integral del alumnado. En esta tesitura, diferentes autores (Albornoz, 2002; Latorre y Herrador, 2003; Ruiz y García, 2003) consideran que la práctica físico-deportiva escolar supone una actividad de riesgo debido a la interacción con el material a manejar, la delimitación de los espacios, la edad del alumnado, las condiciones meteorológicas y la velocidad de ejecución en las tareas; lo cual, podría trascender en sentencias judiciales en contra del profesorado de Educación Física (Angriman, 2005; Landaberea, 2007; Latorre y Herrador, 2008 y Herrador, 2013).

Para evitar estas y otras contingencias, se deben poner en marcha medidas preventivas ó profilácticas por parte del profesorado de EF, teniendo una serie de condicionantes ligados al desarrollo profesional y educativo.

Esa necesidad debe ir unida a una función reflexiva que permita planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la organización de los contenidos curriculares y de la intervención docente, en función de los objetivos didácticos, para prever, justificadamente, un plan de acción eficaz (Viciana, 2002).

Por tanto, debemos ser racionales y respetar minuciosamente las medidas básicas de seguridad de los diversos y variopintos recursos materiales y espaciales, ya que son un garante fundamental para la práctica de una actividad físico-deportiva saludable y segura.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

La enseñanza de la EF en nuestro país se encuentra presente en aquellos niveles educativos con carácter obligatorio, aunque las condiciones las cuales se desarrolla no son, ni mucho menos, las más adecuadas. Entre los diferentes hándicaps con los que se encuentra esta disciplina, encontramos la precaria formación inicial y la falta de preparación específica por parte del profesional de la Educación Física (Fernández, 1993; Prat, 2000).

Velázquez y Hernández (2005) apuntan hacia la herencia y la influencia del paradigma positivista (López, Monjas y Pérez, 2003) o tradicional (Soler y Vilanova, 2010) en el deterioro de la vertiente socioeducativa, formativa y pedagógica de esta área curricular. En esta misma línea, García (1997) considera que esta perspectiva ha contribuido a una situación de insuficiencias y limitaciones en la investigación de la formación del profesorado de Educación Física.

A día de hoy, los profesionales de la Educación Física luchan por paliar y sanear estas deficiencias y lograr un estatus y una identidad profesional, que no todos los agentes de la comunidad educativa son capaces de verlo y valorarlo

(Dalmau Torres, 2004; Pastor, 2007); en esta línea, los propios compañeros de profesión consideran la sesión de Educación Física como un recreo más, mientras que por el otro lado, padres y madres minusvaloran la asignatura académicamente en comparación con otras áreas curriculares (Latorre y Herrador, 2008; Muñoz, J. C. 2005).

La competencia profesional del profesorado de EF debe interpretarse desde un doble enfoque; por un lado, se basa en la capacidad que se le atribuye para desempeñar un rol en su lugar de trabajo como consecuencia de su proceso académico, pero también juega un papel fundamental la experiencia laboral y su formación continua.

Este trabajo nace ante la imperiosa necesidad de una correcta formación inicial y continua del profesional del área de EF en materia de seguridad y prevención de riesgos y accidentes en la práctica de actividades físico-deportivas en los centros docentes.

2.2. ANTECEDENTES.

Herrador (2000 y 2001), en diferentes publicaciones en revistas y comunicaciones en libros de actas de congresos y jornadas, lleva a cabo una primera aproximación a aspectos preventivos de lesiones y accidentes en cuanto a la utilización de medios y equipamientos, planteando posibles actuaciones para minimizar los riesgos.

La seguridad y la prevención de accidentes en el área de EF se encuentra relacionada directamente en las diferentes etapas educativas; por un lado, en el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas Educación Primaria, dentro del bloque de contenidos "Actividad física y salud". Mientras que, por otro lado, el *Real Decreto 1613/2006, de 29 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, hace alusión a las normas de seguridad básicas en los bloques de contenidos de "Condición física y salud" y "Actividades en el medio natural".

Lamentablemente, la educación de la seguridad en las actividades físico-deportivas, en España, deja mucho que desear entre los profesionales de la Educación Física y el Deporte (Latorre y Herrador, 2008; Latorre y Pérez, 2012). Por otro lado, Lucena (2003) y López (2013), en sus investigaciones, dan un paso más, y hacen referencia a la imperceptible y prácticamente inexistente formación del profesorado en la percepción y prevención del riesgo en el uso y organización de materiales y espacios convencionales en la sesión de Educación Física.

Herrador (2006), entre las conclusiones más relevantes de la Tesis Doctoral "Satisfacción del profesorado de Educación Física respecto a la seguridad y conservación de las instalaciones y equipamientos deportivos en los Centros Educativos Públicos de la provincia de Cádiz" destaca la relación directa de la insatisfacción del docente con el incremento de lesiones y accidentes en el alumnado de EF, debido a las malas condiciones donde se desarrolla su profesión, de manera que, mientras más deficientes y precarias son ciertas condiciones de trabajo, menor es el bienestar o satisfacción de dicho colectivo.

En este sentido, ante los repentinos cambios en la educación superior de nuestro país, podemos observar como en el desarrollo de las competencias profesionales en los planes de estudio del Grado de Magisterio, establecidos por la ANECA (2005), la seguridad y la prevención de riesgos no aparece de manera explícita y queda relegada a un segundo plano.

3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.

El origen del término “competencia” deriva del vocablo latino “competens” que era concebido como aquella persona que estaba capacitado o podía desempeñar una serie determinada de tareas; también fue aceptada en su forma de “competentia” haciendo alusión a capacidades o permisiones (Mulder, Wesselink y Bruijstens, 2005).

Existen diferentes acepciones en relación con el término competencia según la literatura existente (Cano, 2007; Imbernón, Silva y Guzmán, 2011; Perrenoud, 2004); pero la gran mayoría coinciden a la hora de relacionar la competencia con el saber, el saber hacer y el saber ser y estar; está vinculada a un contexto concreto, un marco de acción y a una toma de decisiones encaminadas a resolver eficazmente situaciones laborales previstas y desconocidas.

Actualmente el concepto de competencia adquiere un elevado nivel de complejidad, no sólo debido a su carácter polisémico, sino que responde a un determinado perfil profesional. En este sentido Tejada (2005) acuña en su obra el término de competencia profesional y lo considera como “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional.” (p. 7).

El concepto de competencia se encuentra asociado a una cualidad intangible, ya que las competencias en sí no se pueden visualizar a simple vista, sino a las personas que adquieren o desarrollan esa competencia. La competencia profesional no se adquiere de forma natural, sino que necesita de una dedicación profesional especializada y constante.

Por tanto, se hace necesario acercarnos a la competencia que tiene el profesorado de Educación Física en relación a la seguridad que se deriva de la gestión de los recursos materiales y espaciales empleados para la práctica físico-deportiva.

La competencia para objetivar el riesgo es una tarea sumamente compleja, sobre todo, en el área de EF donde coexisten e interacciones diferentes factores asociados al riesgo. Por tanto, podemos percibir que el riesgo es una constante presente y necesaria para la evolución y la mejora de la calidad de nuestra disciplina.

Se considera *factor de riesgo*: “todo objeto, sustancia, forma de energía o característica de la organización del trabajo que puede contribuir a provocar un accidente o agravar las consecuencias del mismo” (INSHT, 2008, p.4).

En el presente trabajo, la finalidad consiste en ofrecer valoraciones acerca de aquellas circunstancias que entrañan un riesgo o accidente. De este modo, Latorre y Pérez (2012) señalan las siguientes situaciones generadoras de riesgo:

- Relacionadas con el medio y el entorno
- Relacionadas con la propia actividad de enseñanza-aprendizaje
- Relacionadas con los espacios, materiales y equipamientos deportivos
- Relacionadas con el propio individuo

En este sentido, consideramos que los factores de riesgo están configurados por un número determinado de variables que se encuentran presentes en los accidentes, de forma que, haciendo hincapié en estos factores, se reduce en la medida de lo posible el incremento de la accidentalidad.

Albornoz (2002) concluye en su estudio, que si estas variables se detectaran y se aplicaran las medidas mínimas de seguridad, se reducirían en un alto porcentaje el riesgo de accidentes, hasta en un 90 %.

La seguridad puede plantearse desde una doble vertiente según nos plantean Latorre y Muñoz (2011); por un lado nos encontramos su componente pasivo, mediante la normalización y regulación de las instalaciones, equipamientos y materiales para la práctica físico-deportiva; mientras que por el otro lado, encontramos su componente activo, donde entra en juego la pericia y la competencia profesional en el control de contingencias por parte del profesorado de Educación Física (ver figura 1).

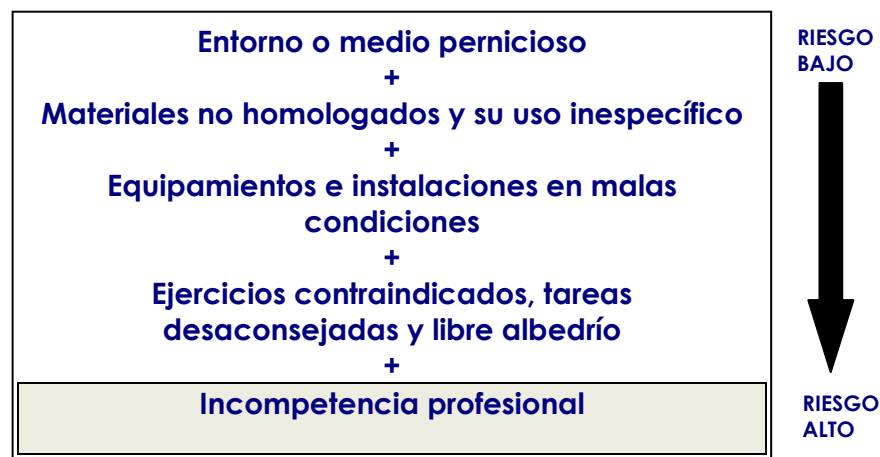


Figura 1. Elementos que aumentan el nivel de riesgo en EF

Gómez (2009) señala que la gestión de la seguridad en el ámbito de la práctica físico-deportiva debe tener respuesta a diferentes aspectos (ver figura 2).



Figura 2. Aspectos de la gestión de la seguridad en la actividad físico-deportiva

En vista de tales aspectos, y de la complejidad que éstos suponen en el contexto escolar, y más concretamente en el área de Educación Física, es lógico pensar que las situaciones de riesgo forman parte del día a día. Sin embargo, existe la posibilidad de prevenirlas y minimizarlas poniendo las medidas necesarias. Albornoz (2002) afirma que “más vale pasar por el miedo del club o de la Escuela que tener que enfrentarse a un padre que viene a pedir explicaciones por el accidente que ha tenido o la muerte de su hijo” (p. 196).

4. COMPETENCIA PROFESIONAL EN LA SEGURIDAD DE LOS MATERIALES, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS DEPORTIVOS.

Con la intención de atender a las competencias profesionales del especialista en Educación Física como elementos de identidad de una disciplina, entendemos que dichas competencias deben ir ligadas a una serie de actitudes y comportamientos ante la responsabilidad en el puesto de trabajo. En este sentido, Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino (2006) destacan que el sistema educativo debe incorporar en sus métodos el interés y el fomento de este tipo de conductas en el profesorado de Educación Física.

Sin embargo, son escasas las evidencias en los estudios sobre la competencia profesional del profesorado de Educación Física en relación a la seguridad y prevención del riesgo en las instalaciones, equipamientos y materiales deportivos. Algunos autores (Boned et al. 2006; Latorre, 2006; Latorre y Herrador, 2008; Prat, 2000), el COLEF (2011), y el marco legislativo actual (Orden de 26 de junio de 2008; Resolución de 16 de junio de 2005) sí que defienden esta competencia fundamental y específica en sus escritos, en los cuales destacan las siguientes capacidades del profesorado de Educación Física al respecto:

- La capacidad para anticiparse a los problemas

- La capacidad para asumir riesgos y tomar decisiones
- La cualificación para planificar y ejecutar programas e informes de instalaciones, equipamientos y materiales utilizados para las actividades físico-deportivas y la recreación
- La capacidad para mantener una actitud profesional responsable, activa y sistematizada en el desempeño de la Educación Física
- La capacidad de gestión eficiente de recursos espaciales y materiales propios de la Educación Física, así como la coordinación de espacios, tiempos de uso, mantenimiento y conservación del material
- La capacidad de conocer los diferentes tipos de instalaciones, equipamientos y materiales atendiendo a sus características y condiciones de seguridad

No existe ningún organismo, salvo el propio docente de E.F., que se encargue de comprobar y verificar el estado de los materiales, instalaciones y equipamientos deportivos escolares, y de si se cumplen o no las normativas específicas (Montalvo et al., 2010).

Cuando un profesor/a de E.F. elige un centro educativo como destino debería saber en qué condiciones va a desarrollar su trabajo (Cabra y Cabello, 2009). Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el profesorado de esta asignatura, radica cuando no se realiza un planteamiento ante dicha cuestión. Ello conlleva a utilizar multitud de lugares y variados materiales sin analizar ni tomar conciencia de las consecuencias que puede tener una inadecuada sistematización o gestión de los mismos.

Ante dichas vicisitudes, la evaluación de los espacios, equipamientos y materiales deportivos escolares es una labor decisiva para prevenir muchos riesgos en la clase de educación física. De esta manera, el profesorado podrá informar de las condiciones y necesidades de las instalaciones y materiales del centro (Gallardo et al., 2009).

Por tanto, la competencia profesional del profesorado de Educación Física en relación con los recursos materiales y espaciales, no sólo debe encaminarse en el momento de la práctica de actividad físico-deportiva, sino que debe responder a planteamientos en la previsión, mantenimiento, reposición y adaptación del material.

Martínez, Álvarez, Cid y Muñoa (2005) sostienen que “la primera tarea que debe abordar el profesorado es la inspección de las instalaciones y el material, antes de que empiece el curso escolar y con tiempo suficiente para que puedan ser reparadas aquellas deficiencias observadas que sean un peligro” (p. 2). No podemos pasar desapercibidos ante este tipo de tareas, y estar capacitados para evaluarlas de manera rigurosa y pedagógica.

Cabra y Cabello (2009) destacan que el profesorado de E.F. debe ser competente, en relación a los recursos materiales y espaciales, a la hora de conocer y manejar la normativa vigente, en la implicación personal sobre la gestión de dichos recursos y en el funcionamiento y uso de los mismos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Albornoz, O. O. (2002). La práctica de la Educación Física y sus riesgos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(6), 189-197, Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista6/arriesgo.htm>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Libro blanco: Título de grado en Magisterio I y II. Madrid: ANECA.

Angriman, M. A. (2005). Responsabilidad y prevención en actividades física y deportivas. Buenos Aires: Stadium.

Boned, C. J., Rodríguez, G., Mayorga, J. I., & Merino, A. (2006). Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Motricidad: European Journal of Human Movement*, 24(15), 1-6. Recuperado de: <http://revistamotricidad.es/openjs/index.php?journal=motricidad&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=249>

Cabra, N. & Cabello, E. (2009). Instalaciones deportivas escolares y salud: más allá de la prevención. Recuperado de: http://www.foroganasalud.es/boletines/info_3/instalaciones_deportivas_escolares.pdf

Cano, E. (2007). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.

Consejería de Presidencia (2005, 16 de junio). Resolución de la Consejera de Presidencia, por la que se acuerda la publicación de la adaptación de los Estatutos del Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Extremadura a la Ley 11/2002, de 12 de diciembre, de Colegios y de Consejos de Colegios Profesionales de Extremadura. En *Diario Oficial de Extremadura* N° 82. Recuperado de: <http://doe.juntaex.es/ultimosdoe/mostrardoe.php?fecha=20050716>

Consejo General del Colegio de Educación Física (2011, diciembre). Competencias Profesionales del Licenciado en CAFD, relacionado en la Póliza del S.R.C. Recuperado de: <http://www.consejo-colef.es/poliza-de-responsabilidad-civil.html>

Dalmáu Torres, J. M. (2004). Análisis del status de la Educación Física en Primaria. Tesis Doctoral. Universidad de la Rioja, Logroño.

Fernández, S. (1993). La educación física en el sistema educativo español: la formación del profesorado. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Gallardo, L., Felipe, J. L., Burillo, P., García, M., Plaza, M. & Sánchez, J. (2009). Análisis de la seguridad y accesibilidad en instalaciones deportivas de centros escolares. Fundación Mapfre. Recuperado de: <http://www.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/prev-ma/proyecto/analisis-de-la-seguridad-y-accesibilidad-en-instalaciones-deportivas-de-centros-escolares.pdf>

García, H. M. (1997). La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas. Barcelona: Inde.

Gómez, J. L. (2009). Seguridad de usuarios en instalaciones deportivas. *Instalaciones deportivas*, 159, 70-72.

Herrador, J. (2001). Aspectos preventivos de lesiones y accidentes en cuanto a la utilización de medios y equipamientos. *Revista de educación física: Renovar la teoría y practica*, N° 82, 17-30.

Herrador, J. (2000). Control de Contingencias en las clases de Educación Física para evitar y/o prevenir accidentes y lesiones. *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Salud. FETE-UGT. Jerez de la Frontera (Cádiz)*.

Herrador, J. (2006). TESIS DOCTORAL. Satisfacción del profesorado de Educación Física respecto a la seguridad y conservación de las instalaciones y equipamientos deportivos en los Centros Educativos Públicos de la provincia de Cádiz. Formato CD. Jaén: Servicio de publicaciones. Universidad de Jaén.

Herrador, J. (2013). Riesgos laborales en educación física: prevención de accidentes y lesiones. Jaén: Formación Alcalá.

Imbernón, F., Silva, P., & Guzmás, C. (2011). Teaching skills in virtual and blended learning. *Environments*, 36(18), 107-114. doi: 10.3916/C36-2011-03-01

Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2008). La evaluación de riesgos. *Revista Erga Primaria Transversal*, 24. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/ErgaPrimaria/2008/erga24_2008.pdf

Junta de Andalucía (2008, 26 de junio). Orden Ministerial por la que se procede a la adaptación de los Estatutos del Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Andalucía. En *Boletín Oficial Andalucía* N° 150/2008, de 29 de julio. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/150/boletin.150.pdf>

Landaberea, J. A. (2007, abril). Algunas sentencias sobre responsabilidad civil en el ejercicio de profesiones del deporte. Recuperado de: <http://nuke.dd-el.com/LinkClick.aspx?fileticket=bHs1efU9Rds%3D&tabid=62&mid=491>

Latorre, P. A. (2006). Mejora en las competencias profesionales del maestro especialista de educación física, formación en materia de seguridad y prevención de accidentes. *Revista de Iniciación a la Investigación*, 19. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/183>

Latorre, P. A., & Herrador, J. A. (2003). Prescripción del ejercicio físico para la salud en la edad escolar aspectos metodológicos, preventivos e higiénicos. Barcelona: Paidotribo.

Latorre, P. A., & Herrador, J. A. (2008). Prevención de riesgos y accidentes en la práctica físico-deportiva. Madrid: Grada

Latorre, P. A., & Muñoz, A. (2011). Manual de control de seguridad de los espacios y equipamientos deportivos de uso escolar. Jaén: Diputación de Jaén.

Latorre, P. A., & Pérez, M. I. (2012). Gestión de la seguridad en las actividades físico-deportivas escolares. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 18, 1-16. Recuperado de:

http://emasf.webcindario.com/Gestion_de_la_seguridad_en_las_actividades_fisico_deportivas_escolares.pdf

López, R. (2013). Identificación y estimación del riesgo en la utilización de los materiales, instalaciones y equipamientos deportivos escolares en el área de Educación Física: diferencias entre el profesorado novel y experto. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Madrid, España.

López, V. M.; Monjas, R. y Pérez, D. (2003). Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar. Barcelona: Inde.

Lucena, M. (2003). El control de contingencias en la formación de diplomado en educación física: percepción y prevención de situaciones de riesgo en el uso y ubicación de materiales e implementos convencionales. Manuscrito no publicado, Universidad de Jaén, España.

Martínez, V., Álvarez, M. J., Cid, L., & Muñoa, J. (2005). Tareas del profesorado de Educación Física respecto a la salud en un centro docente. En I Congreso Internacional UEM: Actividad Física y deporte en la sociedad del siglo XXI (pp. 378-385). Madrid: Universidad Europea de Madrid.

Ministerio de la Presidencia (2006, 8 de noviembre). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. En Boletín Oficial del Estado Nº 293. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Ministerio de la Presidencia (2007, 5 de enero). Real Decreto 1613/2006, de 29 de diciembre. En Boletín Oficial del Estado Nº 5. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Montalvo, J., Felipe, J. L., Gallardo, L., Burillo, P., & García, M. (2010). Las instalaciones deportivas escolares a examen: Una evaluación de los institutos de Educación Secundaria de Ciudad Real. Revista Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Ocio y Recreación, 17(11), 54-58. Recuperado de: http://www.retos.org/numero_17/RETOS17-11.pdf

Mulder, M., Wesselink, R., & Bruijstens, H. (2005). Job profile research for purchasing profession. International Journal of Training and Development, 3(9), 185-204. doi: 10.1111/j.1468-2419.2005.00230.x

Muñoz, J. C. (2005). Intentando sacar la viga del ojo propio. El Patio de Educación Física, 5, (1-4).

Pastor, J. L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física. Revista de currículum y formación del profesorado, 11(2), 1-17. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART2.pdf>

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Prat, M. (2000). El perfil profesional del maestro especialista de Educación Física. Un estudio de competencias profesionales. Revista Apunts: Educación Física y Deportes, 61, 48-55. Recuperado de: http://articulos-apunts.editec.com/61/es/61_048_055_ES.pdf

Ruiz, F., & García, M. E. (2003). Control de contingencias en el centro escolar. Factores a tener en cuenta en el uso de los recursos materiales. E. P. González & F. Ruiz (coords.), *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de la educación superior* (pp. 263-272). Valladolid: Asociación Vallisoletana de Profesionales de Educación Física.

Soler, S. y Vilanova, A. (2010). La investigación en Educación Física. En González, C. (coord.) *Educación física Investigación, innovación y buenas prácticas*. Cap. 2 (pp. 25-42). Barcelona: Grao.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contents-tejada.html>

Velázquez, R., & Hernández, J. L. (2005). La educación física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 7-20.

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

Fecha de recepción: 30/12/2013

Fecha de aceptación: 15/1/2014



Revista Digital de Educación Física

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

HACIA UNA ALIMENTACIÓN EQUILIBRADA EN LA ESCUELA A PARTIR DEL JUEGO. UN NUEVO RECURSO EDUCATIVO: “DESALUDYUNA”

Daniel Carrera Moreno

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

RESUMEN

Si analizamos la legislación educativa desde Primaria a Bachillerato, podemos apreciar que la alimentación y la actividad física van a estar presentes en sus elementos curriculares (desde las competencias a los criterios de evaluación). No obstante, diferentes estudios nos muestran resultados negativos en lo que a salud se refiere, reflejado sobre todo en el sobrepeso y la obesidad de niños/as y adultos. Por lo tanto, debemos reflexionar sobre nuestra actuación, ¡algo no estamos haciendo muy bien! El objetivo de este trabajo es hacer una propuesta de alimentación saludable a través de un juego, para que de una forma motivante nuestros jóvenes empiecen a cuidarse desde pequeños. Para la metodología, se realizó una revisión acerca de la problemática de la obesidad y de la deficiente alimentación que llevan nuestros jóvenes, así como de las propuestas que existen actualmente en el mercado en relación a la alimentación en la escuela. En el desarrollo del trabajo se optó por una propuesta para fomentar un desayuno completo y equilibrado a través de una pirámide con puntuaciones. Por último, ante los pocos recursos y propuestas motivantes encontradas, se sugiere más trabajos de este tipo que permitan enriquecer la labor docente y calidad de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE:

Alimentación, desayuno, recurso, escuela, juego.

1. INTRODUCCIÓN.

La vida de todo animal se basa en la continua adaptación de éste al medio, y el ser humano no iba a ser menos. Desde el periodo sensorio-motor, la necesidad de conocer el mundo lleva al niño/a a los movimientos reflejos, a gatear, reptar, ponerse de pie, etc., es decir, éste busca y se prepara para nuevas experiencias. Lo que nos lleva a decir que el movimiento es esencial para la vida, y no moverse acelerará el envejecimiento de nuestras células, y por tanto, la pérdida de funcionalidad de nuestros órganos, tejidos, sistemas y aparatos.

Ahora bien, para el movimiento es necesario energía, y nosotros como humanos obtenemos esta energía de los alimentos (Willmore y Costill, 2004), por lo que la alimentación se constituye como un hecho obligado en la persona.

Actualmente, el consumo de grandes alimentos grasos, bollería, embutidos, abuso de proteínas, alimentos fritos, bebidas carbonatadas, azúcares simples, etc., así como la ingesta deficitaria de frutas, verduras y cereales se está convirtiendo en algo habitual y natural para la alimentación de nuestros jóvenes, lo que traerá consigo graves problemas para la salud y la calidad de vida de éstos. El Ministerio de Sanidad y Consumo (2005) nos afirma que un estilo de vida sedentario y el deterioro de nuestros hábitos dietéticos son las causas de la alta prevalencia de obesidad. AESAN (2010), corrobora lo anterior afirmando que ambos factores son las principales causas de las enfermedades crónicas más importantes.

Con lo que respecta a la obesidad en nuestro país, los datos no son todo lo bueno que quisiéramos, Ramos y García (2011) señalan que según la Organización Mundial de la Salud (OMS), España es uno de los países de la Unión Europea con mayor prevalencia de sobrepeso infantil (obesidad incluida), ya que registra un 33% en la población en entre 5 y 17 años, mientras que en Europa la media oscila el 25%. Los mismos autores resaltan que la OMS ha llegado a considerar a la obesidad como la "Epidemia del siglo XXI".

Esto no es todo, ya que una de las conclusiones establecidas por Ramos y García (2011) es que si no se llevan a cabo actuaciones dirigidas a luchar contra la obesidad infantil, prácticamente el 36% de los niños en España tendrá problemas de sobrepeso y obesidad en 2020; y podría provocar que la próxima sea la primera generación de españoles que viva de media menos que sus padres y madres.

Resaltar además, que en la población de niños/as de edades comprendidas entre 3 y 9 años, están aumentando las consultas pediátricas por trastornos alimenticios tales como: anorexia, bulimia, "la pica" y síndrome de especialización en la comida (Rosa, 2011).

Por lo tanto, podemos afirmar que la alimentación es uno de los factores de mayor importancia para la salud y calidad de vida de las personas., y aunque será importante en todas las etapas de la vida, la infancia y la adolescencia serán las etapas cruciales, por ser las etapas de máxima pendiente en aprendizajes y fijación de hábitos, y porque favorecerá el correcto desarrollo del individuo.

Aunque nuestra propuesta va dirigida al entorno escolar, autores como Santos (2005) nos informan de la necesidad de involucrar a los diferentes sectores de la comunidad educativa (alumnos/as, padres y madres, docentes y personal no docente), y que sea algo compartido y nunca impuesto de forma unidireccional. También la AESAN (2005) recomiendan las acciones desde diferentes ámbitos: familiar y comunitario, escolar, empresarial y sanitario (en nuestro caso, intentaremos involucrar a la familia y profesores/as de diferentes materias). Un ejemplo de acción comunitaria sería la creación de “carriles bici” acondicionados para ir al centro escolar. Nosotros sí que seguiremos algunas de estas recomendaciones, como involucrar a la familia y al grupo de profesores/as de un grupo de alumnos/as.

2. MARCO LEGISLATIVO.

Algunas de las preguntas que nos podemos hacer como docentes del área de Educación Física son: “¿Por qué nuestros alumnos/as al salir del sistema educativo siguen sin llevar una dieta completa y equilibrada? ¿Por qué no tienen unas nociones elementales sobre alimentación?, ¿Por qué siguen sin valorar la importancia de la alimentación para su salud y calidad de vida?”, es decir, ni procedimientos, ni conceptos, ni actitudes positivas, generalmente, en cuanto a la alimentación tras salir de Secundaria o Bachillerato.

Estas preguntas nos deben de hacer reflexionar sobre nuestra actuación docente, y sobre la importancia que le estamos dando a este contenido tan importante. Pensamos que algunos docentes están “encerrados en el tiempo de compromiso motor”, olvidando que la Educación Física es una materia que pretende un desarrollo armónico e integral del alumno/a, no solo se centra en la ejecución o conductas motrices, sino que abarca mucho más. En relación a esto último, no se trata de estar dos horas a la semana “corriendo o practicando un deporte” (que llevado de forma estricta llevaría probablemente al odio del ejercicio físico por parte de algunos alumnos/as aún no preparados para ello, ni física, ni psicológicamente), sino de fomentar unos hábitos saludables en el alumnado, siendo la práctica física uno de estos hábitos.

Para justificar lo anterior, resumiremos algunos ejemplos explícitos (que por supuesto aparece implícito en muchos otros) sobre este contenido en los elementos curriculares inmersos en los diferentes Reales Decretos (R.D.) establecidos por la administración educativa competente en educación a nivel estatal (sin entrar en la legislación establecida a nivel autonómica), de cada una de las etapas educativas estudiadas, es decir, Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato (para las tres últimas se pondrá más atención en el área de Educación Física):

Tabla 1. Algunos ejemplos del contenido de la alimentación en el Sistema Educativo Español

Infantil R.D. 1630/2006	Primaria R.D. 1513/2006	Secundaria R.D. 1631/2006	Bachillerato 1467/2007
<p><u>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</u></p> <p><u>Contenido (Cont.):</u> - Práctica de hábitos saludables: descanso, alimentación, etc.</p> <p><u>Criterio de evaluación (Eval.):</u> - Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar (incluye alimentación).</p>	<p><u>Objetivo (Obj.):</u> - Appreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.</p> <p><u>Cont. (toda la etapa):</u> - Adquisición de hábitos alimentarios saludables.</p> <p><u>Eval. (1º y 3º ciclo, respectivamente):</u> 8. Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la conciencia del riesgo en la actividad física. (...constatar si son conscientes de la necesidad de alimentarse antes de realizar actividad física). 8. Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas. Es preciso comprobar si el alumnado establece relaciones coherentes entre los aspectos conceptuales y las actitudes... alimentarse de manera equilibrada.</p>	<p><u>Cont. (3º):</u> - Alimentación y actividad física: equilibrio entre la ingesta y el gasto calórico. - Valoración de la alimentación como factor decisivo en la salud personal.</p> <p><u>Eval. (3º):</u> - Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas. (...) deberá ser consciente de los riesgos para la salud y las enfermedades que se derivan de los desequilibrios que se puedan producir entre la ingesta y el gasto calórico.</p>	<p><u>Cont. (1º):</u> - Análisis de la influencia de los hábitos sociales positivos: alimentación adecuada, descanso y estilo de vida activo.</p>
	<p><u>Conocimiento del medio natural, social y cultural.</u> También se incluyen aspectos como la alimentación equilibrada y variada (resalta frutas, verduras y cereales).</p>	<p><u>Ciencias de la naturaleza.</u> Se incluyen aspectos de nutrición y alimentación, alimentos no sanos, prevención de obesidad, diabetes o enfermedades cardiovasculares.</p>	<p><u>Química.</u> - Valor energético de los alimentos: implicaciones para la salud.</p> <p><u>Anatomía aplicada.</u> - Nutrientes energéticos y no energéticos. - Concepto de dieta equilibrada para el sedentario y para el sujeto físicamente activo. Adecuación entre ingesta y gasto energético. - Trastornos del comportamiento nutricional: dietas restrictivas, anorexia-bulimia y obesidad.</p>

Como podemos apreciar es un contenido de gran riqueza en las diferentes etapas educativas, y que no es únicamente tratado en nuestra área, por lo que no sería lógico que un alumno/a al finalizar la etapa obligatoria o post-obligatoria tuviera deficiencias en este sentido. El que se utilice este contenido en otras áreas da pie a que podamos realizar unidades didácticas interdisciplinares, lo que aporta mayor riqueza y significatividad al alumnado.

3. CONCEPTOS PREVIOS.

Antes de realizar nuestra propuesta de desarrollo de este contenido, es necesario que tengamos presente algunos conceptos elementales sobre el contenido estudiado.

Comenzamos definiendo alimentación, según Annicchiarico y Barreiro (2008), como el acto de proporcionar alimentos al cuerpo y digerirlo, y alimentos como productos que contienen sustancias nutritivas que nuestro cuerpo necesita para ejercer sus funciones. Ahora bien, ¿cuáles son estas sustancias nutritivas o nutrientes?

Tabla 2. Nutrientes: macronutrientes y micronutrientes

MACRONUTRIENTES				MICRONUTRIENTES		
Tipos	Función	Valor calórico	Alimentos ricos	Tipos	Función	Subtipos
Hidratos de Carbono	Energética	4 kcal/gr	Cereales, legumbres, patatas...	Vitaminas	Reguladores orgánicos	A, E, D, K, B, C.
Proteínas	Plástica	4 kcal/gr	Carne, pescado, huevos...	Minerales	Reguladores inorgánicos	Ca, P, Mg, Fe, K, Na...
Lípidos o grasas	Energética, transporte, protección	9 kcal/gr	Mantequilla, aceite...	Agua*	Fundamental para la hidratación	

*No es un micronutriente (se incluye en la tabla por su importancia).

La alimentación equilibrada sería aquella que aporta todos los nutrientes necesarios consumiendo alimentos variados en sus cantidades adecuadas, y que permite gozar de una buena salud. Así pues, lo que nos queda por conocer es: ¿Cuáles son los alimentos que nos servirán para aportar estos nutrientes? y ¿Qué cantidades se recomiendan de cada grupo de alimentos?

Los grupos de alimentos los mostraremos siguiendo la rueda que exponen Gómez, Loria y Lourenço (2008):



Figura 1. La nueva rueda de los alimentos de SEDCA (2005)

De forma muy general y básica (ya que un alimento no contiene solo un tipo de nutrientes), diremos que los alimentos de las casillas amarillas cumplirán la función energética (hidratos de carbono a la izquierda y lípidos a la derecha), los de las casillas verdes cumplirán la función reguladora (principal fuente de vitaminas y minerales) y los inmersos en las casillas rojas cumplirán la función plástica (proteínas).

La cantidad en la que deben consumirse estos alimentos se expresan en raciones, y para ello diversos autores han tratado de expresarlo de forma gráfica, generalmente en forma de pirámide (aunque existen otros como el Rombo de la Alimentación, figura muy didáctica que podemos encontrar en “La guía visual de los alimentos y raciones”). Exponemos una de las múltiples que nos podemos encontrar:



Figura 2. Pirámide de alimentación saludable (extraído de Programa Perseo, 2007b)

4. DESARROLLO PROPUESTA.

La propuesta que desarrollamos se podrá realizar en Primaria y Secundaria adaptando la dificultad y objetivos en función de la edad y características de los alumnos/as (se podría llevar a cabo en Infantil y Bachillerato simplificando la misma o ampliando la dificultad), nosotros haremos mención general para que sea los propios docentes los que puedan tomar la idea para concretar con su grupo de alumnos/as.

Algunos de los múltiples objetivos didácticos que nos podemos plantear a nivel escolar, y que pueden contribuir a la consecución de otros más generales como asentar hábitos saludables, son:

- Comprender la importancia de las cinco tomas diarias de alimentos nutritivos.
- Conocer la frecuencia de consumo de los distintos grupos de alimentos (siendo útiles las diferentes pirámides, rombos, etc. publicados al respecto).
- Conocer los efectos de la alimentación sobre la salud.
- Conocer los fundamentos básicos de una alimentación equilibrada.
- Indagar acerca de las principales enfermedades que conlleva una mala alimentación, u otros aspectos como: el valor calórico, los principales nutrientes, importancia de la hidratación, etc.
- Limitar la ingesta de productos inadecuados en la dieta de los escolares.
- Planificar una de las ingestas (en edades tempranas será el desayuno o la media mañana), la dieta un día (sobre todo en bachillerato).
- Poner en práctica dietas equilibradas y personales a largo plazo (bachillerato).
- Potenciar el consumo de frutas, verduras y cereales.
- Preparar desayunos completos y variados.
- Sensibilizar, formar e informar a la familia de la importancia de llevar a cabo este contenido conjuntamente con sus hijos/as.
- Tener una actitud crítica hacia la “comida basura”, “comida rápida”, etc.
- Valorar la importancia de una dieta equilibrada para la salud, y como prevención de enfermedades.
- Valorar y autoevaluar su propia ingesta de alimentos y sacar conclusiones al respecto.

No obstante, para la selección de los objetivos didácticos, debemos de partir siempre de una **EVALUACIÓN INICIAL** y así conocer con datos reales la alimentación que llevan nuestros alumnos/as (y si ésta es o no la más correcta), cada docente puede optar por la forma más adecuada de hacerlo con su grupo, nosotros ponemos el siguiente ejemplo:

Tabla 3. Propuesta de evaluación inicial

Instrumento	Procedimiento y recogida de datos
Diario del alumno/a. Cada alumno/a anotará, de la forma más detallada posible, su desayuno del día (incluyendo el desayuno realizado en casa y los alimentos que trae para la media mañana), en los cinco días seleccionados al azar por el docente.	Nos coordinaremos con los profesores/as que tienen clase antes del recreo, para que antes de salir digan a los alumnos/as que anoten el mismo. Se colgarán carteles en la clase, para que los alumnos/as puedan reconocer sus alimentos y comenzar a familiarizarse con sus términos.

Así como podemos ver, esta propuesta va encaminada solo a desayuno, aunque con grupos de responsables, participativos, implicados o grupos de bachillerato podrá aplicarse al resto de comidas del día. Entendemos al desayuno como la primera toma de alimentos del día, tras levantarse, y que incluye a la media mañana. Carbajal y Pinto (2006) nos recomiendan que evitemos la monotonía en estos, que lo hagamos de forma variada, pero rico en nutrientes, siendo esto último una de las pretensiones de la nuestra propuesta.

En función de esta evaluación inicial podríamos hacer tres grupos de nivel (estilo de enseñanza), para atender así a la diversidad del alumnado:



Figura 3. Grupos de nivel (ver figura 6 para comprobar los productos de la ZONA C)

Para que tengamos una idea, la energía consumida a lo largo del día (100%) debe distribuirse en las cinco ingestas diarias, y el porcentaje orientativo necesario de energía para el desayuno de los escolares sería el siguiente:



Figura 4. Ritmos alimentarios (adaptado de Carbajal y Pinto, 2006; y AESAN, 2010; respectivamente)

Al ser una cuarta parte de la ingesta calórica del día, podemos deducir la importancia que tiene esta primera toma de alimentos. Y es que un desayuno completo contribuye a la prevención de la obesidad, además de mejorar el rendimiento intelectual (atención, concentración, memoria, etc.), físico y la actitud en la escuela (Aranceta, 2004). Es más *"diversos estudios consideran la omisión del desayuno como un factor de riesgo para la salud"* (Carbajal y Pinto, 2006), siendo la prevalencia de la obesidad superior en aquellas personas que toman un desayuno escaso o lo omiten (AESAN, 2005). Corroborando lo anterior, AESAN (2008) expresa que *"saltarse el desayuno no solo no ayuda al control de peso sino que contribuye a incrementar el riesgo de obesidad"*. A pesar de todo ello, Aranceta (2004) y AESAN (2005) alerta de que el 8% de los niños/as españoles acuden al colegio sin haber desayunado. Nosotros como educadores/as no podemos dejar que lo anterior ocurra, debemos de evaluar la situación y actuar en consecuencia, es decir, un centro no puede mantenerse aislado de su entorno, sino que debe proporcionar respuestas educativas.

Cabe resaltar que, de forma orientativa, el Programa Perseo (2007a) establece como necesidades diarias de energía, para los niños de entre 4 y 18 años, un continuo que va desde 1200 kcal a 2200 kcal (aunque también dependerá de la edad, sexo y nivel de actividad física)

Ahora solo nos queda por saber qué grupos de alimentos son los más adecuados para el desayuno de los escolares. Pues bien, en este sentido Aranceta (2004) aconseja la siguiente triada para un buen desayuno de los escolares (apoyado por AESAN, 2005 y 2008):

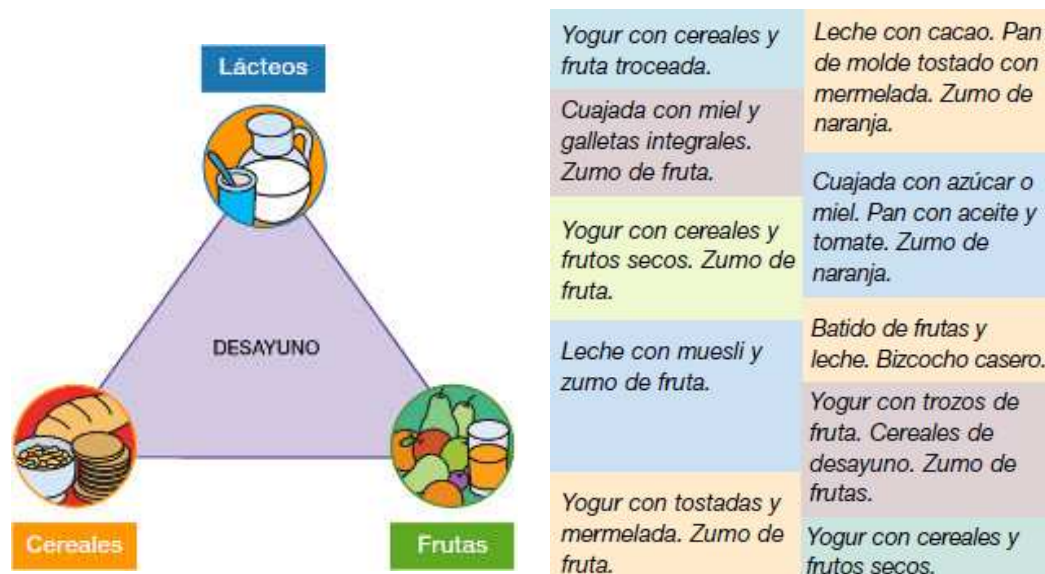


Figura 5. Triada para un buen desayuno con ejemplos (extraídos de Aranceta, 2004)

Los OBJETIVOS y CONTENIDOS que nos planteamos para nuestra propuesta son:

Tabla 4. Objetivos y contenidos de nuestra propuesta

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los fundamentos básicos de un desayuno equilibrado. 2. Preparar desayunos completos y variados. 3. Conseguir autonomía y responsabilidad de los alumno/as en la preparación de su desayuno. 4. Autoevaluar y valorar sus propios hábitos para el desayuno. 5. Sensibilizar a la familia de la importancia de este contenido. 	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los grupos de alimentos y la triada del desayuno.
	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación autónoma de los desayunos. - Comprobación en clase de la puntuación correspondiente y autoevaluación final.
	<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad y compromiso por sus labores (la preparación, la puntuación...). - Respeto a los miembros de su grupo.

La METODOLOGÍA que llevamos a cabo será activa, ya que está centrada en la participación directa del alumnado en sus tareas, fomentando la autonomía del alumno/a en las actividades y la construcción de su propio aprendizaje (es decir, marcamos unas pautas, pero son ellos los que eligen y construyen su desayuno).

Para que podamos llevar a cabo este trabajo necesitamos la plena confianza y colaboración de la familia, la cual será informada por escrito de la forma de llevar a cabo este contenido. Todas los viernes el alumnado traerá una nota informativa

(serán copias entregadas con anterioridad por el docente), donde algún miembro mayor de edad de su familia deberá informarnos de las veces que se ha preparado el desayuno solo y de la implicación del niño/a en la selección del mismo (por ejemplo, acompaña al padre o madre a hacer la compra, se preocupa de tener los diferentes alimentos necesarios para el próximo día, etc.). Una de las conclusiones de un estudio realizado por Álvarez et al. (2013), sobre modificación de conductas en población infantil obesa, es que *“involucrar directamente al entorno familiar aumenta las posibilidades de éxito”*.

Tras el conocimiento de los grupos de alimentos así como los más apropiados para el desayuno, el alumnado tendrá que comprobar la puntuación diaria que obtiene antes de salir al recreo (los profesores/as de las materias correspondientes se comprometen a parar su clase varios minutos antes) y anotarla en su ficha de grupo (con puntuaciones individuales y por equipo). Esta puntuación se tomará en base al siguiente juego, denominado *“Desaludyuna”*, que estará visible, alto y amplio en el tablón de clase (para que pueda ser visto por todos a la vez).

Utilizar el juego servirá como medio motivador para conseguir los aprendizajes deseados. Debemos de aclarar que la pirámide se construirá democráticamente con el grupo-clase, así como las penalizaciones y puntos extra (*“es más fácil respetar unas normas creadas por ti que impuestas por otro”*), por lo que esta figura supone un ejemplo o producto creado a partir de este trabajo participativo y democrático con el alumnado.



Figura 6. Juego de la pirámide *“Desaludyuna”*

La SECUENCIACIÓN O FASES de este trabajo (dentro de la Unidad Didáctica también denominada: “Desaludyuna”) será la siguiente:

Tabla 5. Secuenciación o fases de la Unidad Didáctica

FASE	DESCRIPCIÓN DE LA FASE
1	Evaluación inicial durante el mes de septiembre (en colaboración con el grupo de profesores/as que imparte clases al grupo).
2	Información sobre el desarrollo la Unidad Didáctica a los alumnos/as y a los padres y madres de los mismos (a través de notas informativas y fichas).
	Fundamentos teóricos: grupos de alimentos y triada (mediante el descubrimiento guiado como estilo de enseñanza). Algunas tareas de aplicación.
3	Construcción de la pirámide y las puntuaciones (mediante la resolución de problemas como estilo de enseñanza). Así como el consenso sobre la puntuación que cada alumno/a debería de obtener en función de los resultados de su evaluación inicial.
	Mes de los desayunos. Antes de salir al recreo cada alumno/a con su grupo comprobará la puntuación que le corresponde a su desayuno (incluyendo la toma en casa y la media mañana), y lo anotará en la ficha de grupo (en su columna). El viernes se rellenará el total de la semana.
4	Autoevaluación de sus hábitos alimenticios para el desayuno, valoración individual sobre los resultados obtenidos, así como de la repercusión que ha tenido la puntuación individual en la obtenida por el grupo.

La recogida de datos por parte del alumnado se tomará en una ficha de grupo, la cual presentamos a continuación con un ejemplo del alumno/a 1, en este ejemplo el alumno/a consigue la máxima puntuación individual en la semana 1. Pasamos a incluir en la ficha de grupo uno de los días (y las puntuaciones totales que se obtendrían a nivel individual y grupal, aunque para estas últimas solo tenemos en cuenta en este caso las obtenidas por el alumno/a 1) para que sirva de referencia a la hora de la aplicación por otro docente que desee utilizarla con su grupo de alumnos/as.

- Puntos por desayuno. En casa: un vaso de leche con cereales (zona A: +2; zona A: +2). En el centro a media mañana: una pera y cinco galletas integrales (zona A: +2; los segundos cereales ya no sumarían, ya que “por repetir conseguimos más puntos”).
- Puntos extra: lo prepara solo (E2: +2); consigue triada (E3).

Tabla 6. Ejemplo ficha grupal semana 1

	Día	ALUMNO/A 1			ALUMNO/A 2			ALUMNO/A 3		
		Zona	Punt.	Extra	Zona	Punt.	Extra	Zona	Punt.	Extra
SEMANA 1	Lunes	A	+2	E2: +2						
		A	+2	E3: +2						
		A	+2							
	Martes	A	+2	E2: +2						
		A	+2	E3: +2						
		A	+2							
	Miércoles	A	+2	E2: +2						
		A	+2	E3: +2						
		A	+2							

Jueves	A	+2	E2: +2						
	A	+2	E3: +2						
	A	+2							
Viernes	A	+2	E2: +2						
	A	+2	E3: +2						
	A	+2							
PUNTUACIÓN TOTAL SEMANA 1 (INDIVIDUAL)		6	4						
PUNTUACIÓN TOTAL SEMANA 1 (GRUPAL)		SIN EXTRAS		6	CON EXTRAS		4		

Las tablas que aquí mostramos podrían usarse con los grupos mayor edad, como pueden ser los alumnos/as de bachillerato. De esta forma podríamos fomentar el trabajo con las nuevas tecnologías a través de las hojas de cálculo, lo cual servirá de motivación (pudiendo utilizarse también como contenido interdisciplinar). Por lo que ésta una de las posibles formas de progresión en nuestra propuesta.

En cuanto a las ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, mostramos dos ejemplos de tareas de aplicación, una realizada en el aula y otra realizada en el patio (pistas, gimnasio, sala de usos múltiples u otro espacio amplio). Podemos observar como en ambas actividades se busca que los aprendizajes sean significativos, funcionales y constructivos, favoreciendo la capacidad para aprender por sí mismo y promoviendo el trabajo en equipo, y haciendo referencia a la vida cotidiana y al entorno inmediato de cada alumno/a.

Actividad de aplicación 1 (individual). En el aula:

Escribe o dibuja un desayuno completo que podrías hacer mañana, con alimentos que sabes o crees que hay en tu casa. Marca cada uno con "D" si lo tomarías antes de venir al centro o "MM" si lo tomarías a media mañana.



Figura 7. Actividad de aplicación 1 (modificado de AESAN, 2007c)

Actividad de aplicación 2 (grupal). En el patio:

Recorta productos o alimentos de los catálogos que habéis traído de la tienda más cercana a vuestra casa. Una vez recortados tenéis que pegarlos en vuestra pirámide "Desaludyuna". Inconveniente: para llegar a vuestra pirámide tenéis que pasar un pequeño desafío (circuito de habilidades motrices), solo podéis transportar un recortable por persona, además, solo puede estar un miembro del grupo en el circuito.

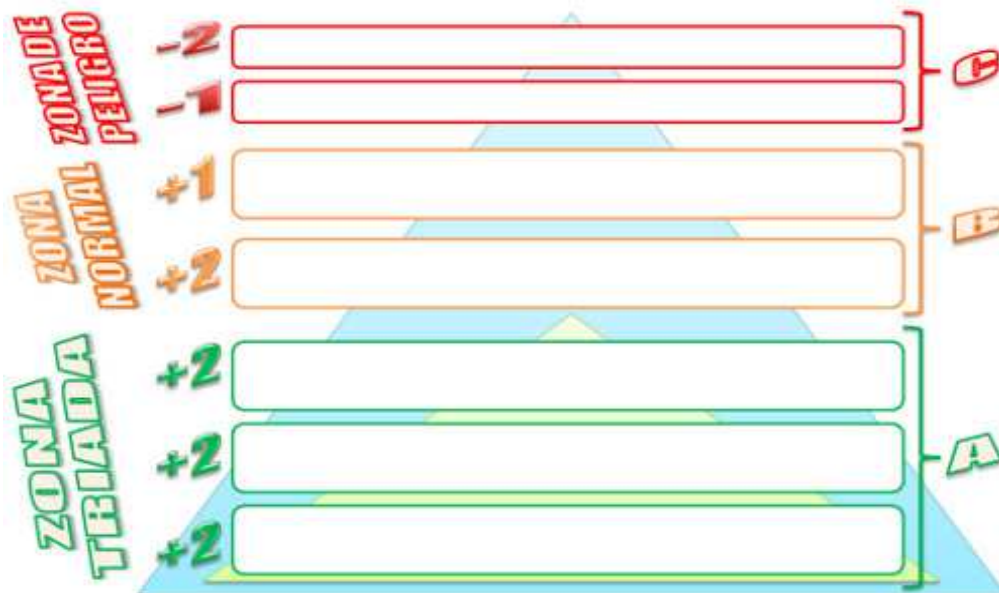


Figura 8. Actividad de aplicación 2

Finalmente, en cuanto a la **EVALUACIÓN** de la propuesta, seremos los docentes los que propongamos el reto a cada alumno/a en función de sus datos en la evaluación inicial, haciéndose de forma consensuada a través de un contrato que firmarán docente y alumno/a. Así el instrumento será un "contrato consensuado", y el criterio será la puntuación que establezcamos a nivel individual con cada alumno/a. Además el alumnado autoevaluará sus hábitos y valorará los resultados alcanzados, fomentando de ambas formas el pensamiento racional y crítico de éstos.

CONTRATO INDIVIDUAL

En función de mis datos obtenidos en la evaluación inicial y tras consensuarlo con el profesor/a, me he comprometido a obtener, al menos, en el juego "Desaludyuna" una puntuación de:

Puntuación acordada:

Firma alumno/a: _____ Firma profesor/a: _____

Figura 9. Contrato consensuado para la evaluación individual

Las puntuaciones orientativas a nivel individual que se mostrarán al alumnado para consensuar el contrato serán las marcadas en la tabla 7 (los colores orientan al alumnado sobre las diferentes zonas de la figura 6). La tabla que a continuación se muestra puede servir al alumnado como puntuaciones parciales a conseguir para ir autoevaluándose su desayuno. Por ejemplo, en un contrato de puntuación alta los objetivos parciales en una semana serían: 8, 16, 24, 32 y 40; siendo los parciales del mes: 40, 80, 120 y 160.

Tabla 7. Puntuaciones orientativas a nivel individual

PUNTUACIÓN	DÍA	SEMANA	MES
MÁXIMA	10	50	200
ALTA	8	40	160
MEDIA	5	25	100
BAJA	3	15	60
MUY BAJA	2	10	40
ALARMA	-	-	NEGATIVO

Las puntuaciones orientativas a nivel grupal servirán también de guía y motivación al grupo de alumnos/as, como reto a seguir y conseguir por todos sus miembros. Será un enfoque interactivo, una estrategia para que los miembros del grupo se apoyen, se ayuden, se relacionen y aprendan.

Tabla 8. Puntuaciones orientativas a nivel grupal

PUNTUACIÓN	DÍA	SEMANA (MÁS EL VIERNES)	MES
MÁXIMA	30 +5	175 (+5)	720
ALTA	24 +5	150 (+5)	620
MEDIA	15	75 (+5)	320
BAJA	9	45 (+5)	200
MUY BAJA	6	30 (+5)	140
ALARMA	-	-	NEGATIVO

Para calcular las puntuaciones diarias, tendremos que multiplicar las puntuaciones de la tabla anterior por tres (tres miembros del grupo) y sumarle cinco al día si ningún miembro del grupo tiene puntuación negativa (lo cual hemos supuesto en los grupos de “contrato máximo y alto”).

La puntuación semanal se calculará multiplicando la primera columna de esta tabla por cinco, y se le sumarán cinco puntos si los viernes se observan los contenedores con sus residuos correspondientes; ya que ponemos el ejemplo de que tenemos cinco tipos de contenedores en el aula (“no hay mejor forma de fomentar el reciclaje que aplicándolo”, es decir, “más que información, la propia

aplicación”). En la tabla vamos a suponer que se consiguen estos cinco puntos extra, siempre teniendo en cuenta que la tabla solo servirá de guía, referencia, orientación y motivación del grupo de alumnos/as.

Y por último, las puntuaciones mensuales, es decir, las puntuaciones objetivos según el contrato grupal, se obtendrán multiplicando los resultados mensuales por cuatro.



CONTRATO GRUPAL

En función de nuestros datos obtenidos en la evaluación inicial y tras consensuarlo grupo y profesor/a, nos hemos comprometido a obtener, al menos, en el juego "Desaludyuna" una puntuación de:

Puntuación acordada:

Firma alumnos/as: _____

Firma profesor/a: _____

Figura 9. Contrato consensuado para la evaluación grupal

5. CONCLUSIÓN.

Los contenidos de alimentación en la infancia y la adolescencia serán esenciales, ya que son etapas de adquisición y consolidación de hábitos. Sin embargo, este contenido no siempre va a ser tratado por los docentes, ya sea por falta de coordinación entre éstos, falta de tiempo, dar preferencia a otros objetivos o no disponer de conocimientos oportunos (a veces por la poca profundización de este tema en las facultades). Por lo que se deja una cuestión abierta para reflexionar: ¿estamos anteponiendo el aprendizaje de otros contenidos a la salud de nuestros alumnos/as?

Finalmente decir que aunque nos quedó por profundizar en algunos aspectos de la propuesta, el objeto de la misma era mostrarla de forma genérica para que cada docente pueda concretarla y contextualizarla a las necesidades de su centro y curso, por ello hemos hecho más hincapié en el juego que en los elementos curriculares y otros propios de la Unidad Didáctica.

En referencia a lo anterior, aclarar que los productos o alimentos presentes en el juego, fueron establecidos teniendo en cuenta sobre todo los autores que posteriormente indicamos, no obstante puede haber autores que consideren más adecuado cambiar la situación de estos en la pirámide "desaludyuna". También las puntuaciones y las reglas pueden ser establecidas en función del grupo y nuestros objetivos, así pueden hacer referencia al uso de las TIC, al reciclaje, al comportamiento, a la lectura, etc.

Propuestas de este tipo fomentan gran cantidad de valores como: educación para el consumidor (podemos animar con puntos a que los propios alumnos/as vayan a adquirir los productos), educación ambiental (al incluir puntos por reciclaje), a la igualdad (ya que se preparan ellos la comida independientemente del género), entre otros. Obviamente estará presente la educación para la salud al incluir el tema de la alimentación que es uno de los elementos junto con el ejercicio físico que más repercusión tiene sobre la salud y calidad de vida de las personas, ya nos decía Hipócrates (citado por Annicchiarico y Barreiro, 2008) que “aquel que come sin hacer ejercicio no puede tener salud”. Así hacer una ingesta de alimentos completa y equilibrada, nos ayudará a combatir la obesidad (Annicchiarico y Barreiro, 2008), pero no debemos olvidar el papel de la actividad física por todos los efectos positivos que conlleva.

No podemos acabar el trabajo sin animar a otros docentes a que sigan haciendo propuestas de este tipo (por ejemplo, pirámides para el almuerzo o cena, o incluso combinar este trabajo con puntuaciones por la práctica de actividad física), para enriquecer a los centros docentes así como a los docentes en su “obligación” de formación continuada. Sobre todo en aspectos de salud y calidad de vida, “recuerda que cuidarse hoy es vivir mañana”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AGENCIA ESPAÑOLA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA NUTRICIÓN (AESAN). MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2008). Come sano y muévete: 12 decisiones saludables. Estrategia NAOS.

AGENCIA ESPAÑOLA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA NUTRICIÓN (AESAN). MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2005). Invertir la tendencia de la obesidad: estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad. Estrategia NAOS. Coiman. Madrid.

AGENCIA ESPAÑOLA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIÓN (AESAN). MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD (2010). La alimentación de tus niños y niñas. Nutrición saludable de la infancia a la adolescencia. La alimentación de tus niños y niñas. Litografía Arte. Madrid.

ÁLVAREZ, J., SAN FELIPE, J., MANONELLES, P., GIMÉNEZ, L., GUILLÉN, R., LAPETRA, S. y ALMÁRCEGUI, C. (2013). Desarrollo de un programa de modificación de conductas en población infantil obesa deportista. *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 111, 15-22.

ANNICCHIARICO, R. Y BARREIRO, P. (2008). La alimentación y la salud: una propuesta práctica para educación primaria. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*. Año 13, Nº 123. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd123/la-alimentacion-y-la-salud-una-propuesta-practica-para-educacion-primaria.htm>

ARANCETA, J. (Coord.) (2004). Guía de la alimentación saludable. SENC. Madrid.

BUSDIECKER, S., CASTILLO, C. y SALAS I. (2000). Cambios en los hábitos de alimentación durante la infancia: una visión antropológica. *Revista Chilena Pediatría*; 71 (1): 5-11.

CARBAJAL, A. y PINTO, J.A. (2006). El desayuno saludable. En DIRECCIÓN GENERAL DE SALUD PÚBLICA Y ALIMENTACIÓN y CONSEJERÍA DE SANIDAD Y CONSUMO (Coord.). *Nutrición y salud*. Madrid.

ESPINOZA, L., RODRÍGUEZ, F., GÁLVEZ, J. y MACMILLAN, N. (2011). Hábitos de alimentación y actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Nutrición*. Vol. 38, N° 4.

GÓMEZ, C., LORIA, V. y LOURENÇO, T. (2008). *Guía visual de los alimentos y raciones*. EDIMSA.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2005). *Estrategia NAOS. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*. Madrid.

PROGRAMA PERSEO. AESAN. MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO/MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA/CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA. (2007a). *Alimentación saludable. Guía para profesorado*. Estrategia NAOS.

PROGRAMA PERSEO. AESAN. MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO/MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA/CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA. (2007b). *Alimentación saludable. Guía para familias*. Estrategia NAOS.

PROGRAMA PERSEO. AESAN. MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO/MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA/CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA. (2007c). *Alimentación saludable. Cuaderno del alumnado*. Estrategia NAOS.

RAMOS, I. y GARCÍA, M. (Coord.) (2011). *El reto de la obesidad infantil. La necesidad de una acción colectiva*. Fundación ideas. Madrid.

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de noviembre de 2007, núm. 266, p. 45381.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, p. 43053.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, p. 474.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5, p. 677.

ROSA DOBLAS, M. (2011). La alimentación infantil en la escuela. Hábitos saludables. *Revista Digital, Innovación y experiencias educativas*. N° 43. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_43/MARIA_ROSA_DOBLAS_01.pdf

SANTOS MUÑOZ, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 5 (19) pp.179-199 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista19/artobesidadl0.htm>

WÄRNBERG, J., RUIZ, J.R. ORTEGA, F.B., ROMEO, J., GONZÁLEZ-GROSS, M., MORENO, L.A., GARCÍA-FUENTES, M., GÓMEZ, S., NOVA, E., DÍAZ, L.E. MARCOS, A. (2006). Estudio AVENA (Alimentación y valoración del estado nutricional en adolescentes). Resultados obtenidos 2003-2006. *Pediatría integral* 2006; supl (1), 50-55.

WILLMORE, J.H. y COSTILL, D.L. (2004). *Fisiología del esfuerzo y el deporte*. 5ª edición. Paidotribo. Barcelona.

Fecha de recepción: 3/1/2013
Fecha de aceptación: 15/1/2013



Revista Digital de Educación Física

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

RELACIÓN ENTRE RESILIENCIA, PRÁCTICA DE ACTIVIDADES RECREATIVAS FÍSICAS Y CONSUMO DE ALCOHOL EN COLEGIALES

Cecilia Enith Romero Barquero

Magíster en Recreación
Escuela de Educación Física y Deportes - Universidad de Costa Rica
Costa Rica
Email: cecilia.romero@ucr.ac.cr

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la relación entre la resiliencia, la práctica de actividades recreativas físicas y el consumo de bebidas alcohólicas, en un grupo de 54 adolescentes que cursaban décimo grado en un colegio público de la provincia de San José en Costa Rica. El diseño del estudio fue correlacional-transversal. Los resultados, del análisis de correlación de Pearson indicaron que la práctica de actividades recreativas físicas se relacionaba positiva y significativamente con la dimensión del factor interno de la resiliencia. En cambio, la relación entre el consumo de bebidas alcohólicas y la resiliencia mostró una tendencia a una relación negativa, pero ésta no fue significativa. En futuros estudios se recomienda investigar la relación entre la resiliencia y tipos específicos de actividades recreativas, así como realizar estudios experimentales en los cuales se evalúe el efecto de las actividades recreativas en la resiliencia.

PALABRAS CLAVE:

Resiliencia, actividades recreativas físicas, bebidas alcohólicas, colegiales.

1. INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, la sociedad se ve expuesta a diferentes factores de riesgo que provocan daño en el bienestar de las personas (Busso, 2001). Entre los diferentes tipos de riesgo se encuentran los sociales que, según Luthar (1991), se clasifican en: (1)- ambientales, relacionados con la baja educación de la madre, ausencia de un padre, pobreza, vecindarios con índices de alta criminalidad, ser miembro de un grupo minoritario y tener una familia numerosa, y (2)- de comportamiento, vinculados con el abuso de sustancias, conducir temerariamente, actividad sexual temprana, revelarse ante autoridades, notas académicas que bajan, involucramiento en pandillas y deserción escolar.

En el caso de la población adolescente, los factores de riesgo afectan el ambiente en el que viven, causan vulnerabilidad e influyen en las respuestas (Gómez, 2000). Dichas respuestas son conocidas como conductas de riesgo; es decir, actuaciones repetidas que se encuentran fuera de ciertos límites y que afectan el bienestar psicosocial durante la infancia y la adolescencia. Muchos de los problemas de salud que presentan las personas adultas provienen de comportamientos que iniciaron en la adolescencia; por ejemplo, el consumo de tabaco, de alcohol y otras drogas (Cornellà y Llusent, 2011). En el estudio de Valverde, Solano, Alfaro, Rigioni y Vega (2001) se encontró que, entre las conductas de riesgo en adolescentes costarricenses entre 13 y 17 años, un 62.2% había consumido bebidas alcohólicas y un 8.9% había probado, alguna vez, drogas ilícitas.

Algunos de los resultados de la “Encuesta nacional sobre el consumo de drogas en la población de educación secundaria” en Costa Rica indican que el consumir alcohol es una práctica generalizada entre los jóvenes. Además, el consumo de drogas, como la marihuana, ha ido en aumento en los últimos años, en mayor cantidad en hombres que en mujeres. El estudio también señala que el alcohol, el tabaco y la marihuana son las drogas de mayor ofrecimiento en jóvenes de colegio. En esa encuesta, un 20% del estudiantado reportó haber recibido un ofrecimiento de alcohol en los últimos treinta días; el 10%, de marihuana, y el 8.6%, de tabaco. Por otra parte, gran cantidad de estudiantes percibe el consumo frecuente de drogas como de gran riesgo (Fonseca et al., 2013).

Sin embargo, a pesar de la presencia de factores de riesgo, se ha encontrado una proporción de personas que no sufre secuelas graves debido a ellos. En los últimos años se ha investigado este fenómeno, al cual se le ha dado el nombre de resiliencia (Cornellà y Llusent, 2011). Para Cooper, Estes y Allen (2004), la resiliencia consiste en el conjunto de cualidades que facilitan el enfrentamiento ante uno o varios factores de riesgo. Se produce cuando “las personas pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas” (Henderson y Milstein, 2003, p. 20). De acuerdo con Vinaccia, Quiceno y Moreno (2007), la resiliencia puede ser una variable importante en la vida de la población adolescente, porque permite enfrentar retos, situaciones difíciles, así como riesgos físicos y mentales.

Según los hallazgos en la investigación de Becoña, Míguez, Durán, Vázquez y Lorenzo (2006), el constructo de la resiliencia tiene gran utilidad para explicar el consumo del alcohol y resalta su potencial para ser utilizado en los programas

preventivos escolares, familiares y comunitarios. Por lo tanto, es importante considerar medios que fomenten la resiliencia. Cooper et al. (2004) señalan que las personas que presentan factores de riesgo pueden desarrollar cualidades de resiliencia, si participan en programas recreativos. Algunos estudios en los que se plantean programas recreativos con personas jóvenes y adolescentes en riesgo han sido desarrollados con actividades deportivas, actividades físicas, actividades al aire libre, actividades de aventura, actividades de fin de semana, voluntariado con la comunidad, programas de artes escénicas, actividades recreativas de noche, juegos y programas después de clases (Green, Kleiber y Tarrant, 2000; Hurtes, Allen, Stevens y Lee, 2000; King, 2000; Lopera, 2007; Safvenbom, 1998; Valverde, 1994).

Según Salazar (2007), los programas recreativos son las formas en que se organizan y planean las actividades recreativas. Estas, por su parte, son aquellas actividades que promueven en sus participantes el desarrollo integral, producen consecuencias positivas, se realizan en el tiempo libre, su selección y participación son voluntarias y provocan tanto beneficios personales (físicos, socio-psicológicos, cognoscitivos y espirituales) como beneficios para la sociedad (ambientales, económicos, comunitarios y familiares). Existen varios tipos de actividades recreativas, entre ellas las de recreación física como deportes, juegos y actividades físicas (Salazar, 2012).

Reed, McMillian y McBee (1995) enfatizan que una de las claves para desarrollar resiliencia es el uso positivo del tiempo y, además, que las personas participantes identifiquen recursos recreativos, que hagan planes y los pongan en práctica. Este criterio es muy importante porque, de acuerdo con la "II Encuesta Nacional de Juventudes" de Costa Rica, el 54.6% de las personas jóvenes (15 a 35 años) consideran que tener tiempo para realizar las actividades que les gusta es la razón principal por lo cual les agrada ser jóvenes (Carpio, Arce, Segura y López, 2013).

En consecuencia, una orientación adecuada hacia la práctica de actividades recreativas puede ser importante para promover la resiliencia, constructo que a su vez ayuda en la prevención de factores de riesgo. Meneses y Monge (1997) opinan que la buena utilización del tiempo libre ayuda a evitar la participación en acciones negativas que conducen al deterioro social. El estudio de Mosquera y Galindo (2010), en Colombia, ejemplifica cómo el uso del tiempo libre puede convertirse en un factor preventivo o de riesgo ante el consumo de sustancias psicoactivas en las personas jóvenes. Según los resultados, las personas jóvenes identificaron como actividades protectoras realizadas en el tiempo libre, a todas aquellas actividades que las divertían sin predisponerlas al consumo de drogas. Por ejemplo, un 98% de las personas identificó la práctica de algún deporte como actividad protectora y un 54%, el pertenecer a un grupo artístico.

Por su parte, Puerta (2002) advierte de factores que pueden dificultar la activación de la resiliencia, sobre todo en las personas adolescentes. Entre estos factores se encuentran la carencia de redes de apoyo, pertenencia a grupos transgresores y de adicción, vagancia persistente, carencia de opciones para fortalecer las destrezas que generan autonomía y reconocimiento social, entre otros.

Debido al papel que puede cumplir la recreación en la resiliencia, a la importancia que esta puede tener para enfrentar factores de riesgo y a la necesidad de seguir desarrollando investigaciones de resiliencia en adolescentes que viven en ambientes marginales y no marginales (Vinaccia et al., 2007), se planteó este estudio. Él consiste en identificar patrones de conducta que podrían incidir en la resiliencia; entre ellos, la práctica de actividades recreativas físicas (ARF) y el consumo de bebidas alcohólicas. Vinaccia et al. (2007) señalan que es importante evaluar posibles estrategias de afrontamiento y su asociación con la resiliencia.

Además, se debe tener en cuenta que en Costa Rica no se han realizado investigaciones de este tipo, en las que se analice si existe o no relación entre la resiliencia, la práctica de actividades recreativas físicas y el consumo de alcohol. Esta situación coincide con lo señalado por Fonseca et al. (2013). Ellos indican que la investigación en colegiales es escasa, por lo que se necesitan esfuerzos para comprender mejor la dinámica que envuelve y afecta a esta población, con el fin de implementar estrategias preventivas para la disminución de riesgos.

2. MÉTODO.

2.1. DISEÑO DEL ESTUDIO.

El diseño de esta investigación fue cuantitativo de tipo correlacional-transversal. De acuerdo con Thomas y Nelson (2007), los estudios correlacionales no implican una manipulación directa de las variables, lo que hacen es medir el grado de relación entre dos variables. La correlación sirve para hacer predicciones pero no para establecer una relación causa-efecto. Según Pareja (2011), los estudios transversales analizan los datos de un grupo de sujetos, en un momento y lugar determinado, por lo que no hay seguimiento de esa población en el tiempo.

2.2. PARTICIPANTES.

En este estudio participaron de manera voluntaria 54 adolescentes, estudiantes de décimo grado de un colegio público, de la provincia de San José, Costa Rica. De estas personas, 26 eran mujeres y 28 eran hombres, con edades entre los 15 y 19 años.

2.3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.

En este estudio se empleó:

(1)- Cuestionario de Resiliencia (CR) (González-Arratia, 2011), adaptado por Hernández (2011). Es un instrumento de autoinforme que mide factores específicos de la resiliencia. Fue desarrollado en México para niños y adolescentes. Puede aplicarse de manera individual o colectiva. El tiempo aproximado para responderlo es de 20 a 30 minutos, aunque no hay límite de tiempo. Consta de 32 reactivos con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 indica nunca y 5, siempre). Se pueden obtener varios puntajes, uno global y uno para cada factor. La puntuación mínima es de 32 y la máxima de 160. Se considera una resiliencia baja entre 32 y 74 puntos; resiliencia moderada, entre 75 y 117 puntos, y resiliencia alta, entre 118 y 160 puntos.

Posee un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.9192 en los 32 reactivos. Estos ítems están divididos en tres dimensiones: a) Factores protectores internos, referentes a funciones que se relacionan con habilidades para la solución de problemas; b) Factores protectores externos, que aluden a la posibilidad de contar con el apoyo de la familia o de personas significativas para el individuo, y c) Empatía, que denota comportamiento altruista y prosocial.

(2)- Cuestionario “Comportamientos relacionados con la práctica de actividades recreativas físicas, el consumo de bebidas alcohólicas, drogas ilícitas y fumado” (CARFADF). Es un instrumento diseñado para esta investigación, consta de cuatro partes. En la primera se solicitan datos personales como edad, sexo y grado de colegio. En la segunda parte aparecen las instrucciones. En la tercera, se ofrece una descripción de conceptos de interés como actividad recreativa física, tiempo libre y cantidad de veces, y en la parte final, las 8 preguntas relacionadas con la participación en actividades recreativas físicas (ARF), el consumo de bebidas alcohólicas, el consumo de drogas ilícitas y el fumado. Con respecto a la validez, esta se hizo por juicio de expertos y su confiabilidad se estableció mediante test-retest. Se obtuvo el Alfa de Cronbach $\alpha = 0.99$, como medida de confiabilidad del ítem 2 (cantidad de ARF). Según Thomas y Nelson (2007), este valor es significativo y expresa un valor más verdadero, debido a la aproximación que tiene el coeficiente con respecto al 1.00. Para los demás ítems, el porcentaje de concordancia de las respuestas dadas en cada una de las mediciones se determinó como el índice de confiabilidad. En los ítems 1, 3, 4 y 5, el porcentaje de concordancia fue del 100% y en los ítems 6, 7 y 8 fue del 98.21%. En todos los casos se obtuvo un porcentaje de concordancia superior al 95%. Por lo tanto, se confirmó que todos los ítems del instrumento eran confiables en su medición.

2.4. PROCEDIMIENTOS.

Luego de una revisión bibliográfica, se escogió la escala para medir resiliencia, explicada en el apartado anterior. Como este instrumento se elaboró en México, se le realizó una revisión lingüística para adecuarla al contexto costarricense y determinar si los enunciados eran entendibles. En consecuencia, se aplicó el instrumento a un grupo piloto que poseía características similares a la población de estudio ($n = 56$, con edades entre los 14 y 18 años, estudiantes de un colegio público del área de San José).

Por otra parte, se diseñó el cuestionario “Comportamientos relacionados con la práctica de actividades recreativas físicas, el consumo de bebidas alcohólicas, drogas ilícitas y fumado”. Este cuestionario, tal y como se explicó previamente, fue validado por juicio de expertos y se le realizó un análisis de confiabilidad test-retest, con una población similar a la del estudio (la misma muestra de 56 estudiantes de secundaria, ya mencionada antes). Una vez establecidos los instrumentos de medición y luego de realizar las pruebas pilotos, se procedió a solicitar los permisos en un colegio para la aplicación de los dos cuestionarios y conducir la investigación que se reporta. En el día establecido se procedió a indicar a la población estudiantil los objetivos de la investigación y se solicitó su participación de manera voluntaria. Posteriormente, se aplicaron ambos cuestionarios en un lapso de tiempo de 25 minutos. La población estudiantil contó, en todo momento, con la supervisión y el apoyo de la investigadora a cargo. La información recabada fue anónima y confidencial.

2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

El análisis estadístico de esta investigación se realizó por medio del programa SPSS, versión 21. Para el análisis descriptivo de las variables edad, resiliencia, frecuencia de ARF y cantidad de bebidas alcohólicas, se usaron las medidas de tendencia central, media y mediana. También, se calculó la desviación típica (DT), puntuaciones mínimas y máximas de las diferentes sub-escalas de los instrumentos utilizados. Con respecto a las variables dicotómicas como sexo, práctica de ARF y consumo de bebidas alcohólicas, se calcularon los respectivos porcentajes. Para el análisis correlacional entre las diferentes dimensiones de los cuestionarios (CR y CARFADF), se calculó la correlación de Pearson. Inicialmente, para los análisis correlacionales se había considerado las variables de consumo de drogas ilícitas y fumado. Sin embargo, luego de recabar los datos se descartaron ambas variables, ya que ninguna persona manifestó que consumía drogas y solo un sujeto indicó que fumaba.

3. RESULTADOS.

A continuación se presentan los resultados descriptivos y de correlación.

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

En la Tabla 1 se muestra el número de sujetos con su respectiva frecuencia y porcentaje para las variables dicotómicas. En la Tabla 2 se indican las medidas de tendencia central, así como los valores de DT y puntuaciones mínimos y máximos para cada una de las variables analizadas en el estudio.

Tabla 1
Estadística descriptiva de las variables sexo, práctica de ARF y consumo de bebidas alcohólicas

Variable	n	%
Sexo	54	
Hombres	28	51.9
Mujeres	26	48.1
Consumo Bebidas Alcohólicas		
Sí	7	13
No	47	87
Práctica ARF		
Sí	35	64.8
No	19	35.2

Nota. ARF = Actividad recreativa física; n = cantidad de sujetos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Estadística descriptiva de las variables edad, cantidad de ARF, bebidas alcohólicas, valor global de la resiliencia y sus dimensiones

Variable	Media	DT	Mediana	Mínimo	Máximo
Edad	16.870	1.0288	17.00	15	19
Cantidad de ARF	2.944	3.417	2.00	0	15
Cantidad de bebidas alcohólicas	0.130	0.3390	0.000	0	1
Escala Resiliencia valor global	140.019	8.958	142	119	155
Resiliencia: Factor interno	61.352	4.4432	62	52	68
Resiliencia: Factor externo	49.481	3.8103	50	39	55
Resiliencia: Factor empatía	29.185	3.4862	30	18	34

Nota. DT = Desviación típica; ARF = Actividad recreativa física.

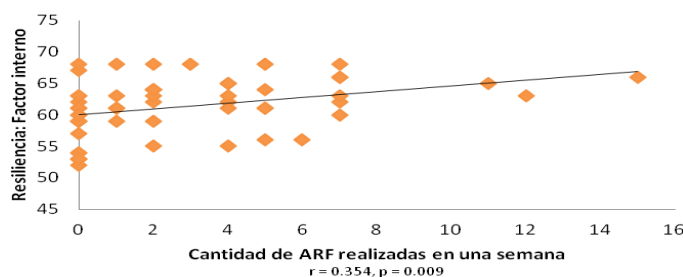
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados del cuestionario CARFADF, se observó que la mayoría de las personas adolescentes que participaron en el estudio solían practicar ARF; sin embargo, el 35.2% no realizaba ningún tipo de ARF durante la semana. En cuanto al consumo de sustancias ilícitas, éste resultó ser bajo. Solo el 13% de las personas indicó que consumía algún tipo de bebida alcohólica. Por otra parte, entre quienes sí practicaban ARF se encontró que, en promedio, realizaban casi tres ARF a la semana. A su vez, entre las personas que señalaron que sí consumían bebidas alcohólicas, reportaron una baja cantidad, solo una bebida a la semana. Con respecto al valor total de la escala de resiliencia, se obtuvieron puntajes elevados. En la dimensión del factor interno, los valores también fueron altos. En el factor externo y en el de empatía, los puntajes estuvieron entre medios y altos, según la clasificación otorgada por el instrumento CR.

3.2. ASOCIACIONES ENTRE LAS VARIABLES.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis de correlación de Pearson, se encontró una relación positiva y estadísticamente significativa a un nivel de 0.01, entre el valor del factor interno de resiliencia y la cantidad de ARF practicadas en una semana típica o normal, (ver Gráfico 1).

Gráfico 1
Relación entre el factor interno de resiliencia y la cantidad de ARF practicada en una semana típica o normal



Fuente: Elaboración propia

Las demás relaciones entre la cantidad de ARF, el valor global, el factor externo y el factor empatía de resiliencia no fueron estadísticamente significativas. Sin embargo, presentaban una tendencia a una relación lineal positiva. En cuanto a la relación del valor global de resiliencia, sus factores y la cantidad de consumo de bebidas alcohólicas, las relaciones tampoco resultaron significativas (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Análisis de correlación de Pearson para las variables valor global de resiliencia, factores de resiliencia, cantidad de ARF y cantidad de bebidas alcohólicas

CARFADF	Cuestionario de Resiliencia (CR)			
	Valor global resiliencia	Factor interno	Factor externo	Factor empatía
Cantidad de ARF	r = 0.223 (0.105)	r = 0.354 (0.009**)	r = 0.063 (0.651)	r = 0.053 (0.703)
Cantidad de bebidas alcohólicas	r = -0.094 (p = 0.499)	r = 0.069 (p = 0.618)	r = -0.078 (p = 0.573)	r = -0.244 (p = 0.075)

Nota. CARFADF = Cuestionario Comportamientos relacionados con la práctica de actividades recreativas físicas, el consumo de bebidas alcohólicas, drogas ilícitas y fumado; ** p < .01

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN.

A partir de los resultados, se encontró que la mayoría de la población estudiantil del estudio practicaba ARF e indicó no consumir bebidas alcohólicas. Estos datos difieren, por un lado, con los hallazgos de la “Encuesta nacional sobre el consumo de drogas en población de educación secundaria” en Costa Rica, en la cual se menciona que el consumo de alcohol es una práctica generalizada entre los jóvenes y que ha aumentado en los últimos años. Sin embargo, la información coincide con esa encuesta, en que gran parte de la población joven suele practicar actividades que involucran movimiento durante su tiempo libre (Fonseca et al., 2013).

No obstante, al considerar los rangos de edad, el informe de la “II Encuesta Nacional de Juventudes” del 2013 señala que sólo el 1.1% de las personas jóvenes entre 15 y 17 años y el 5.6% de las personas entre los 18 y 24 años de edad consumen bebidas alcohólicas (Carpio et al., 2013). Estos datos coinciden con los bajos índices hallados en este estudio. En cuanto a la frecuencia en el consumo de alcohol, también se encontró similitud entre los resultados de la encuesta y esta investigación, puesto que, según ese estudio nacional, la mayoría de los jóvenes (55.2%) entre 15 y 35 años bebe ocasionalmente y sólo el 22.8% bebe una vez a la semana.

Con respecto a las correlaciones, se encontró una relación lineal significativamente positiva, la cual indicaba que a medida que aumentaba la práctica de ARF en la población estudiantil, también se incrementaba el valor en el factor interno de la resiliencia. Estos hallazgos coinciden con Cooper et al. (2004), quienes señalan que las personas pueden desarrollar cualidades de resiliencia, si participan en programas recreativos. Grunstein y Nutbeam (2007) también

mencionan que algunos factores de resiliencia (habilidades personales, competencia social, autonomía, optimismo y esperanza) son promovidos por la participación en programas de actividad física que poseen objetivos definidos. Una de las claves para desarrollar resiliencia es el uso positivo del tiempo y una manera de utilizarlo adecuadamente es por medio de la identificación, la planeación y la participación en programas recreativos (Reed et al., 1995).

Cuando se realizan actividades recreativas durante el tiempo libre y se promueve el desarrollo integral de las personas (Salazar, 2007), se visualiza a este tipo de práctica como una posible conducta que module la resiliencia. Por ejemplo, Fredricks y Eccles (2008) encontraron relación entre la resiliencia y la participación de estudiantes de octavo grado en clubes escolares, así como un aumento en la resiliencia, registrado a lo largo del tiempo, en la población estudiantil que participó en equipos deportivos escolares y en actividades recreativas extraescolares.

El factor interno de resiliencia consiste, según el instrumento CR, en las habilidades para solucionar problemas. De acuerdo con Hattie (1997), dichas habilidades corresponden a uno de los beneficios que se logran gracias a los objetivos que se plantean en los programas recreativos. Por ejemplo, el estudio de Bloemhoff (2006) indica que la participación de un grupo de adolescentes en un programa recreativo de cursos de cuerda fortaleció factores que mejoraron la resiliencia, entre ellos la resolución de problemas. La investigación de Green et al. (2000) también reveló mejoras en las habilidades de resolución de problemas en dos grupos de adolescentes, uno que participó en un programa recreativo de cuerdas y otro que realizó actividades recreativas de campamento de verano (como juegos, natación, baloncesto, pintura, cama elástica, entre otras), en comparación con otro grupo que no realizó ningún tipo de actividad recreativa.

Por consiguiente, la relación positiva entre el factor interno de la resiliencia y la práctica de ARF podría explicarse por la naturaleza activa, interactiva y altamente emocional que posee la actividad física, características que permiten explorar y practicar los diferentes rasgos que conforman la resiliencia, tales como valores, resolución de problemas, establecimiento de metas, trabajo en equipo, entre otros (Martinek y Hellison, 1997). Además, el involucramiento en este tipo de actividad permite mejorar la confianza, la estabilidad emocional, las funciones cognitivas y el trabajo en red social; factores que son importantes en la resiliencia, a la vez, que dan la oportunidad de pertenecer a un grupo, lograr el éxito y recibir reconocimiento público, aspectos importantes durante la adolescencia (Fredricks y Eccles, 2008; Lyoka, 2011). Asimismo, Bronwyn (2008) considera que los programas desarrollados con base en ejercicios contribuyen con la salud mental; ayudan en la gestión del estrés, la ansiedad y la ira de los participantes: aspectos que también son encontrados en personas con alta resiliencia (Burtona, Pakenhamb y Brown, 2010).

El hallazgo de la relación positiva entre el factor interno de resiliencia y las ARF es importante porque permite identificar a este tipo de práctica como una posible conducta que module la resiliencia. Sin embargo, en ocasiones, la resiliencia se ve limitada por factores como la carencia de redes de apoyo, pertenencia a grupos transgresores, la adicción a drogas, vagancia persistente y carencia de opciones para fortalecer las destrezas que generan autonomía y reconocimiento social, entre otros (Puerta, 2002). Estos elementos pueden ser

perjudiciales en adolescentes. Al respecto, Fredricks y Eccles (2008) señalan que la adolescencia es un periodo en el que se adquieren conductas de riesgo y se toman decisiones de cómo invertir el tiempo libre. Por consiguiente, es importante que las escuelas y comunidades ofrezcan a las personas jóvenes de secundaria contextos en los que puedan utilizar su tiempo libre de manera productiva, establecer redes de apoyo con personas adultas y compañeras, a la vez que adquieren competencias y habilidades.

Además, el resultado significativo en la relación entre las dos variables (factor interno de resiliencia y ARF) ofrece un respaldo para docentes de educación física y recreólogos que deseen investigar en el área, ya que las personas educadoras cumplen una función importante en la formación para la vida y para la promoción de la resiliencia (López, 2010). A su vez, las personas profesionales en recreación y esparcimiento deben diseñar programas para crear factores de protección que utilicen conceptos de resiliencia, con el propósito de promover el desarrollo integral de las personas (Ellis, Braff y Hutchinson, 2001).

Para futuros estudios se recomienda investigar la relación entre la resiliencia y tipos específicos de actividades recreativas, así como realizar estudios experimentales en los cuales se evalúe el efecto que puede provocar un programa de actividades recreativas en la resiliencia.

En esta investigación también se evaluó la relación entre la resiliencia y el consumo de bebidas alcohólicas; sin embargo, a pesar de hallar cierta tendencia a una relación negativa entre las variables, esta no fue significativa. Este dato difiere con los resultados obtenidos por Becoña et al. (2006), quienes afirman que el constructo de la resiliencia tiene gran utilidad para explicar el consumo del alcohol. También, se diferencia de los hallazgos de Grunstein y Nutbeam (2007). Según estos investigadores, los puntajes altos en resiliencia se asocian con un menor abuso de sustancias (bebidas alcohólicas, fumado y consumo de marihuana).

Una posible razón por la cual no se halló una relación significativa pudo deberse a la baja cantidad de personas que señaló que consumía bebidas alcohólicas y, a la vez, al mínimo de bebidas alcohólicas consumidas, ya que la cifra señalada por la población colegial encuestada fue de una bebida a la semana. La escasa cantidad de datos pudo haber limitado el potencial del análisis. Por otra parte, se debe tener en cuenta que, a pesar de que la forma de recabar los datos fue por medio de auto-informe anónimo, los permisos para aplicar los instrumentos se realizaron por medio de la orientadora. Este procedimiento pudo haber incidido en alguna medida en las respuestas del estudiantado, al suponer éste que los resultados iban a ser conocidos posteriormente por las autoridades del colegio. Otra posibilidad para el bajo índice de consumo de alcohol pudo ser la edad. La “II Encuesta Nacional de Juventudes” de Costa Rica indica que en promedio las personas jóvenes inician el consumo de bebidas alcohólicas a los 17 años (Carpio et al., 2013), y en esta investigación el promedio de edad fue de 16.87 años. Por lo tanto, cabe la posibilidad de que la mayoría de colegiales de este estudio no hubiesen iniciado todavía este tipo de práctica.

Otra posible razón por la cual no se encontró relación entre las dos variables pudo haber sido la percepción hacia el consumo de bebidas alcohólicas. De acuerdo con Richardson, Russell, Memetovic y Ratner (2010), el consumo de alcohol

tiene una mayor aceptación social general. Es decir, la población percibe la conducta de consumir bebidas alcohólicas como una práctica común y poco dañina, lo cual pudo haber mediado en esta investigación, en la relación entre la resiliencia y la intención de consumir alcohol, que en este caso no fue significativa.

A pesar de no encontrar resultados significativos en la relación entre resiliencia y el consumo de sustancias como el alcohol, es importante seguir investigando este tema. De acuerdo con Braverman (1999), la resiliencia puede ser un medio que permita a las personas afrontar de mejor manera las situaciones relacionadas con el consumo de drogas. Sin embargo, si se desea realizar intervenciones para fomentar o mantener la resiliencia y contribuir a la reducción del uso de sustancias en adolescentes, es necesario tener presente las normas sociales y el grupo de pares, porque estos factores pueden influir en los resultados (Richardson et al., 2010).

5. CONCLUSIÓN.

De acuerdo con los objetivos de este estudio, se concluye que sí existía una relación lineal significativa y positiva entre el factor interno de la resiliencia y la cantidad de actividades recreativas físicas practicadas por un grupo de estudiantes de colegio. Por lo tanto, es recomendable seguir realizando estudios en esta línea, ampliar la evaluación con diferentes tipos de actividades recreativas y considerar futuros estudios experimentales que permitan explicar los efectos que la práctica de ARF pueda tener en la resiliencia.

Con respecto al segundo objetivo, a pesar de observar cierta tendencia a una relación negativa entre la resiliencia (valor global, factor externo y empatía) y el consumo de bebidas alcohólicas, esta relación no resultó significativa. Sin embargo, es prudente continuar indagando con poblaciones de diferentes contextos que presenten la condición de consumo de sustancias e investigar posibles relaciones con otro tipo de conducta de riesgo, debido a la relevancia que tiene la resiliencia para enfrentar distintos factores de riesgo, entre ellos, el consumo de sustancias.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Becoña, E., Míguez, M., Durán, A., Vázquez, M., y Lorenzo, M. (2006). Resiliencia y consumo de alcohol en jóvenes. *Salud y drogas*, 6(1), 89-111.

Bloemhoff, H. (2006). The effect on an adventure-based recreation programme (ropes course) on the development of resiliency in at-risk adolescent boys confined to a rehabilitation centre. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 28(1), 1-11.

Braverman, M. (1999). Research on resilience and its implications for tobacco prevention. *Nicotine y Tobacco Research*, N° 1, 67-72.

Bronwyn, B. (2008). *The effects of participation in movement programs on the movement competence, self-esteem and resiliency of adolescent girls*. Tesis de doctorado. Stellenbosch University, South Africa. Recuperado de: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/1130>

Burton, N., Pakenham, K., y Brown, W. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: A pilot study of the READY program. *Psychology, Health & Medicine*, 15(3), 266-277. DOI: 10.1080/13548501003758710

Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. En Seminario Internacional "Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe" (pp. 31-34). Santiago, Chile: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía. Recuperado de: <http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf>

Carpio, K., Arce, J., Segura, J., y López, X. (2013). *Segunda encuesta nacional de juventudes: Informe de principales resultados*. Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven. San José, Costa Rica: Consejo de la Persona Joven.

Cooper, N., Estes, C., y Allen, L. (2004). Bouncing back how to develop resiliency through outcome-based recreation programs. *Parks and recreation*, 39(4), 28-35.

Cornellà, J., y Llusent, A. (2011). *Un nuevo enfoque en la prevención en la salud integral de los adolescentes: La resiliencia*. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Resiliencia/1722171.html>

Ellis, J., Braff, E., y Hutchinson, S. (2001). Youth recreation and resiliency: Putting theory into practice in Fairfax county. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 307-317.

Fonseca, S., Cortés, E., Chacón, W., Madrigal, S., Ortega, M., Salas, C., y Bejarano, J. (2013). *Encuesta nacional sobre consumo de drogas en población de educación secundaria: Costa Rica 2012*. San José, Costa Rica: IAFA. Recuperado de: http://www.iafa.go.cr/investigaciones/epidemiologica/Consumo_drogas_%20juventud_escolarizada_2012.pdf

Fredricks, J., y Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal Youth Adolescence*, N° 37, 1029-1043. DOI 10.1007/s10964-008-9309-4

Gómez, M. (2000). *Adolescencia y prevención: Conducta de riesgo y resiliencia*. En II Jornadas de formación: Niñez y adolescencia en situación de riesgo. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL, 1 (4). Recuperado de: <http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/ua1-9pub01-4-03.htm>

González Arratia, L.F.N.I. (2011). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescente. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Green, G., Kleiber, D., y Tarrant, M. (2000). The effect of an adventure-based recreation program on development of resiliency in low income minority youth. *Journal of Park and Recreation Administration*, 18(3), 79-97.

Grunstein, R., y Nutbeam, D. (2007). The impact of participation in the Rock Eisteddfod Challenge on adolescent resiliency and health behaviours. *Health Education*, 107(3), 261-275. DOI 10.1108/09654280710742564

Hattie, J., Marsh, H., Neil, J., y Richards, G. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.

Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF Editorial.

Hernández, L. (2011). *Resiliencia: Una nueva propuesta de variable psicológica para los programas de detección de talentos deportivos*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Hurtes, K., Allen, L., Stevens, B., y Lee, C. (2000). Benefits-based programming: Making an impact on youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(1), 34-49.

King, K. (2000). From the precipice: Recreation experiences of high risk adolescent girls. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(3), 19-34.

Lopera, M. (2007). *La organización administrativa del deporte y la recreación en 20 instituciones que atienden a población de y en situación de calle del Municipio de Medellín. Sistematización de experiencias*. Tesis de grado. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, Medellín, Colombia.

López, V. (2010). Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.

Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1131134>

Lyoka, P. (2011). Impact of intermittent physical exercises on mental health of some police officers in Nkonkobe District, South Africa. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 17(4), 665-674.

Martinek, T., y Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49(1), 34-49.

Meneses, M., y Monge, M. (1997). La patología social y las actividades físicas y recreativas. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 6(10), 17-28.

Mosquera, J., y Galindo, J. (2010). *Utilización del tiempo libre como factor protector y de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes afrodesplazados de la Ciudadela Tokio en Pereira*. Tesis de grado. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Pareja, R. (2011). *Epidemiología*. Escuela de Enfermería. Ministerio de Salud F.C.M. U.N. Cuyo. Recuperado de: http://sistemas.fcm.uncu.edu.ac/enf-epidemiologia/Epidemiologia_2011.pdf

Puerta, M. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Editorial.

Reed, D., McMillian, J., y McBee, R. (1995). Defying the odds: Middle schoolers in high risk circumstances who succeed. *Middle School Journal*, 27(1), 3-10.

Richardson, C., Russell, L., Memetovic, J., y Ratner, P. (2010). Examining the relationship between resilience and adolescents' intention to use tobacco, alcohol, and marijuana. En *Canadian Public Health Association Annual Conference* (pp. 1 - 6). Toronto, Ontario: Canadian Institutes of Health Research, UBC y Michael Smith Foundation for Health Research. Recuperado de: http://www.chrisrichardson.ca/pdf/cpha_2010.pdf

Safvenbom, T. (1998). *Four thousand hours a year: Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institutions*. Oslo, Norway: Norges Idrettshogskole.

Salazar, C. (2007). *Recreación*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.

Salazar, C. (2012). La recreación: Motor del bienestar social. En Universidad de Panamá, la Fundación Educativa Centroamericana de Recreación, Educación Física y Deporte y el Instituto Panameño de Educación Física. *VI Congreso Centroamericano de Educación Física, Recreación y Deporte* (Charla Inaugural del Área de Recreación). Panamá: organizadores.

Thomas, J., y Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.

Valverde, J. (1994). La actividad física para sujetos toxicómanos en rehabilitación. *APUNTS: Educación Física y Deportes*, N° 38, 104-108.

Valverde, O., Solano, A., Alfaro, J., Rigioni, M., y Vega, M. (2001). *Adolescencia: Protección y riesgo en Costa Rica. Múltiples aristas, una tarea de todos y todas*. Costa Rica: Arena Transamérica S.A. Editorial.

Vinaccia, S., Quiceno, J., y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, N° 16, 139-146.

Fecha de recepción 19/12/2013
Fecha de aceptación: 27/1/2014

EmásF