

# EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 36 de septiembre-octubre de 2015

ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009





*Revista Digital de Educación Física*

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

## ÍNDICE

**EDITORIAL. ROBERTO BARCALA FURELOS.** “El factor humano, el factor motriz y el camino a Ítaca. En busca de la “emotricidad” (Pp 4 a 6).

**ÓSCAR CHIVA BARTOLL, RAQUEL CORBATÓN MARTÍNEZ, CARLOS CAPELLA PERIS.** “Efectos académicos y personales del aprendizaje-servicio en alumnado de didáctica de la expresión corporal y juegos motores: estudio cualitativo” (Pp 7 a 17).

**PABLO GRAS PINO Y JORGE PAREDES GIMÉNEZ.** “El recreo ¿sólo para jugar?” (Pp 18 a 27).

**JESÚS ALBERTO TALAVÁN ROMERO.** “¿Tiene mi alumnado hábitos saludables? (Pp 28 a 42).

**PEDRO CARAZO VARGAS Y KARLA CHAVES CASTRO.** “Recreación como estrategia para el afrontamiento del estrés en ambientes laborales” (Pp 43 a 55).

**JUAN JOSÉ ALCÁZAR MARTÍNEZ, JONATHAN NICOLÁS LÓPEZ, ÁNGEL MARTÍNEZ MOLINA Y JOSÉ MARTÍNEZ LÓPEZ.** “Preferencias del alumnado en los contenidos de Educación Física en 3º y 4º E.S.O” (Pp 56 a 65).

**GERÓNIMO MAXIMILIANO GRIS, MARCELO LUIS CARDEY Y NÉSTOR ALBERTO LENTINI.** “Conducta biotipológica en deportes de contacto” (Pp 66 a 80).

**ELIZABETH FLORES FERRO Y FERNANDO MAUREIRA CID.** “Propiedades psicométricas del inventario de dominancia cerebral en estudiantes de Educación Física” (Pp 81 a 91).

**AIDA FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ.** “El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la Educación Física” (Pp 92 a 109).

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

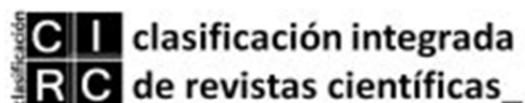
Fecha de inicio: 13-10-2009  
Depósito legal: J 864-2009  
ISSN: 1989-8304

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





*Revista Digital de Educación Física*

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

## EDITORIAL

### “EL FACTOR HUMANO, EL FACTOR MOTRIZ Y EL CAMINO A ÍTACA. EN BUSCA DE LA “EMOTRICIDAD”

Quizá a muchos les suene la primera parte de este título “el factor humano”, libro en el que John Carlin narra la historia de Mandela y cómo con una brillante inteligencia emocional consiguió un cambio de mentalidad colectivo sobre el “*apartheid*”. Esta novela fue llevada magistralmente al cine por Clint Eastwood en la película *Invictus*. En el filme se puede apreciar como mediante mensajes de esperanza y la construcción de un reto colectivo, se superan las mayores diferencias, incluso las más arraigadas. El poeta Virgilio ya lo dijo mucho antes “*podieron porque creyeron que podían*” y es que la educación se sustenta en una base científica pero se desarrolla en torno a las emociones, y por eso no puedo estar más que de acuerdo con la editorial de *Pedro Sáenz-López Buñuel* publicada en el número 35 de esta Revista.

Los docentes sabemos de currículum, se nos presupone conocimientos técnicos, pero ¿quién nos enseña a ser generadores de retos? ¡Y ojo!, no entendamos reto por alcanzar un objetivo o desarrollar una capacidad. El reto es la superación en todos los planos de la persona, más allá del fin en sí. Tal y como escribe Cavafis en su poema de Ítaca, lo importante no es llegar, sino las experiencias del camino.

En la literatura y el cine a menudo cuentan historias, unas veces ficticias, otras forjadas en mitos y otras probablemente ciertas, que nos parecen mágicas, pero seguro que los que nos dedicamos al mundo de la educación hemos tenido o conocido algún caso que podría ser novelado perfectamente.

En lo personal, no puedo obviar el vivido en primera persona, desde niño, creo que desde los 6 años. Mi padre, maestro de educación física fue destinado en el CEIP Cernadas de Castro de Lousame (A Coruña), un colegio rural en la península

del Barbanza. Ante la escasez de medios que había por entonces (finales de los 80), mi padre consiguió que hasta los más “trastes” de todos los alumnos, practicásemos principalmente atletismo (para correr, saltar o lanzar casi no se necesita nada). Bueno, sí, para saltar pértiga, una pértiga, un saltómetro y un foso con colchoneta, para lanzar peso, una bola de lanzamiento y, para lanzar jabalina, pues una jabalina. ¿Qué pasa si no lo hay? Pues al igual que en “la vida es bella” nos lo vamos a imaginar, y para saltar pértiga se usaban varas de eucalipto, para el peso, cantos rodados del río y para lanzar jabalina, se usaba un mango de un “sacho” (herramienta de labranza).

¿Qué paso por entonces? Pues que en el comienzo de los 90, todos los niños y niñas de este colegio eran campeones locales o gallegos de diversos deportes. Ser campeón a esas edades es lo de menos, pero convencer y hacer creer a alguien que con un canto rodado puede iniciarse en una prueba de lanzamientos a mí me parece increíble. Lo mejor de todo, es que pasados los años, muchos seguimos enganchados a esa magia del deporte, que un día se forjó porque un maestro nos emocionó en el colegio.



Imagen. Antiguo equipo de fútbol sala del CEIP Cernadas de Castro 25 años después. Arriba. Pedo Calvo, Francisco, Roberto Barcala. Abajo Santiago Serbia y Alberto Crego. Todos seguimos haciendo deporte.

Ese aprendizaje vivido en casa me enseñó (y yo trato de continuarlo), que en la educación física, lo primero es ser persona y después viene lo demás. Que los retos son el motor de querer hacer las cosas y que el maestro es la sinapsis de ese niño que no encuentra un motivo retador para mover sus músculos.

En estos tiempos en el que en las Facultades de Educación ya no existe la especialidad de Educación Física, y la versión *low cost* es una “mención”, parece que vivimos entre la pesadumbre y el conformismo, impartiendo la asignatura de didáctica de la educación física a futuros maestros de infantil o primaria y esperando a que algo cambie, como esperaba Luis Tosar en “Los lunes al sol”.

No podemos esperar, no podemos ver la vida pasar. Tenemos que emocionar. Emocionar con el movimiento a aquellos que se han olvidado que un día jugar era su tarea más preciada. Emocionar con la palabra, porque la palabra genera deseo, y el deseo es proactivo. Hacer creer que es un bien imprescindible, porque nosotros sabemos que sí lo es, y quizá alguno de los que nos leen, nos escuchan o practican deporte con nosotros, tenga esa oportunidad de película que un día tuvo Mandela para gobernar un país, Didier Drogba para detener una Guerra Civil o Roger Federer que aportó el dinero suficiente para escolarizar a más de 50.000 niños en Malawi.

La educación empieza al nacer, y durante ese periodo tenemos la suerte de ayudar a crecer a muchos niños y jóvenes, de los cuáles desconocemos si su futuro será ser entrenadores de nuestros hijos, profesores de nuestros nietos o dirigentes de nuestros países, pero puede que todos tengan algo en común, que en su viaje a *Ítaca*, hayan recorrido un tramo, plenamente conscientes de su "emotricidad".

**Roberto Barcala Furelos**

Profesor de la Facultad de CC. de la Educación y el Deporte  
Universidad de Vigo.



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **EFFECTOS ACADÉMICOS Y PERSONALES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ALUMNADO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL Y JUEGOS MOTORES: ESTUDIO CUALITATIVO**

**Óscar Chiva Bartoll, Raquel Corbatón Martínez, Carlos Capella Peris**

Universidad Jaume I, Castellón  
España

[ochiva@uji.es](mailto:ochiva@uji.es)

### **RESUMEN**

El presente estudio refleja la experiencia de diez estudiantes del grado de maestro de educación infantil de la Universitat Jaume I de Castellón, en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). El objetivo de la investigación se centra en comprender el significado de sus vivencias respecto a su propio aprendizaje académico y desarrollo personal. Para profundizar en ambas temáticas, se plantea una investigación cualitativa a través del análisis de las diez entrevistas realizadas. Nuestro trabajo pretende descubrir qué significa para el estudiantado participar y aprender en un proyecto de ApS desde una doble perspectiva: académica y personal. Dicho enfoque nos permite conocer esa realidad del ApS experimentada desde dentro, además de contribuir a clarificar la interpretación de los resultados de estudios anteriores sobre los efectos de esta metodología educativa

### **PALABRAS CLAVE:**

Aprendizaje-Servicio; investigación cualitativa; aprendizaje académico; desarrollo personal.

## 1. INTRODUCCIÓN.

El APS es una manera de “aprender prestando un servicio a la comunidad” (Batlle, 2014). Pero además, pretende formar personas críticas y consecuentes con la sociedad al ofrecer un servicio a la comunidad, propiciando espacios de aprendizaje de diferente índole.

Algunas de las referencias más relevantes sobre el APS las encontramos en Estados Unidos, Canadá y América Latina. Es en Estados Unidos donde se está desarrollando con más fuerza y donde se ha intentado institucionalizar en la enseñanza superior y media (Furco, 1994; Furco y Root, 2010). En España se llevan a cabo cada vez más experiencias relacionadas con el APS (Gil, 2012).

Si profundizamos algo más en el término, Gil (2012) propone una revisión de los diferentes elementos que comparan las definiciones de APS extraídas de los estudios de Furco y Billig (2002), Halsted (1988), National and Community Service Trust Act (1993) y Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007). Estos elementos son: qué es, qué protagonistas tiene, cuáles son los objetivos principales y los conceptos importantes.

Por lo que respecta a qué “es” destacan los términos pedagogía, método, metodología y filosofía; en qué “protagonistas” tiene se enfatizan los términos estudiantes, profesores y comunidad; en cuanto a los “objetivos principales” se identifican aquellos de carácter académico entre los que tiene gran relevancia desarrollar la responsabilidad cívica, implicarse con la comunidad, intencionalidad solidaria, etc.; y por último, como “conceptos importantes”, se recalcan las competencias, los valores, la experiencia, el trabajo y la planificación, la autoreflexión y el pensamiento crítico.

Profundizando un poco más en su definición, autores pioneros en el estudio del ApS como Furco y Billig (2002) lo definen como un modelo pedagógico que tiene como protagonistas a los estudiantes y a la sociedad, y que persigue la aplicación de las competencias y la comprensión de los contenidos curriculares en contextos reales, de forma experiencial y con el objetivo de ofrecer un beneficio social.

Para la autora argentina Tapia (2008), el ApS se define como una metodología de enseñanza y aprendizaje que permite desarrollar conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. En la misma línea, Eyler y Giles (1999) lo conciben como una forma de educación basada en la experiencia, en la que el proceso de aprendizaje se basa en un ciclo de acción y reflexión en el que el alumnado aplica lo que va aprendiendo ante necesidades sociales reales.

Referentes españoles como Puig et al. (2007) lo conciben de un modo muy sintético como una propuesta pedagógica que, fiel al nombre que recibe, combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad. Sin embargo, Batlle (2011) apunta que esta metodología va más allá, ya que pretende formar personas críticas y consecuentes con la sociedad y la realidad en que viven a la vez que ofrecer un servicio a la comunidad. A partir de las experiencias de colaboración con la sociedad se propician, según la autora, aprendizajes que pueden ir desde lo

puramente técnico hasta aquellos que provocan una voluntad de cambio de la sociedad.

Martínez (2008), por su parte, se refiere al ApS en términos de propuesta educativa cooperativa que implica la participación de estudiantes, miembros de una comunidad y docentes, con el objeto de promover aprendizajes en los primeros. Esta propuesta, además, se concibe desde una voluntad de transformación social encaminada a incrementar el bienestar de las personas y el nivel de inclusión social.

En esta línea, Rodríguez-Gallego (2013) indica que: “se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales (p. 96)”. En su delimitación la autora destaca, además, aspectos como la participación activa de los estudiantes en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos, que están integradas en el currículum académico a la vez que cubren necesidades sociales.

Actualmente diversas investigaciones profundizan en el estudio de los efectos del ApS en diferentes contextos. Algunos trabajos, como los de Billig (2000, 2002), Eyer, Giles, Stenson y Gray (2001) y Eyer y Giles (1999), han sentado precedente en esta materia, clasificando los resultados de la aplicación de programas de ApS en cuatro categorías: resultados académicos, resultados personales, resultados sociales y resultados de ciudadanía. Así pues, esta clasificación establecerá, inicialmente, el marco teórico de nuestro trabajo. Como nos indican Carson y Raguse (2014), este planteamiento es seguido en gran cantidad de estudios específicos del campo de Educación Física, aunque solo unos pocos se centran en el ámbito de los juegos motrices y deportes en edad infantil. En esta línea podemos destacar los trabajos de Capella, Gil y Martí (2014) y Chiva, Gil y Hernando (2014).

Asimismo, según Yorio y Ye (2012), los análisis cualitativos aportan datos de valores, actitudes y conductas sobre la participación y la ciudadanía; mientras que los datos obtenidos del análisis cuantitativo proporcionan información sobre la relación entre la aplicación del ApS y los resultados académicos. De este modo, el presente estudio pretende complementar los resultados que reportan las investigaciones previas, contribuyendo a una mayor comprensión de la experiencia del alumnado, desde un punto de vista interno. En este sentido, consideramos conveniente complementar los estudios cuantitativos e iniciar nuevas aproximaciones que den voz al estudiantado. De este modo serán los propios protagonistas, en primera persona, quienes describan su vivencia mediante el programa de ApS. Así pues, desde este punto de vista subjetivo, es interesante que los estudiantes den a conocer su contribución a la construcción social de la EF, así como también a la reproducción y transformación de formas críticas planteadas en su pedagogía (Devís, 2006). Por otra parte, los fenómenos sociales como la educación están condicionados por innumerables variables extrañas que no pueden aislarse de un modo claro (González-Morales, 2003), por lo que el enfoque cualitativo escogido aspira a describir en profundidad las implicaciones que la participación en el proyecto de ApS desarrollado tuvo sobre las diez alumnas universitarias participantes. Así pues, el trabajo parte de una posición ontoepistemológica<sup>1</sup> que, aun no entendiendo la realidad investigada

---

<sup>1</sup> Entendida como concepción de la realidad y del conocimiento a través del que se accede a la misma.

independientemente de las personas, tampoco admite un supuesto relativista únicamente dependiente de la posición subjetiva de cada persona (Sandberg, 2005).

Por tanto, nuestro interés se sitúa en describir, desde una perspectiva fenomenológica, las implicaciones que tuvo para el desarrollo personal y académico de diez alumnas de la Universitat Jaume I de Castellón, la participación en un proyecto de ApS llevado a cabo en la asignatura “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil” del Grado de magisterio en educación infantil durante el curso en 2013-14. El proyecto consistió en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares basados en la didáctica de los juegos motrices, prestando un servicio a niños y niñas en riesgo de exclusión social pertenecientes a diferentes entidades como: un Centro de Acción Educativa Singular, la Asociación Síndrome de Down Castellón y la Asociación de Padres de Afectados por Déficit de Atención e Hiperactividad Castellón. Concretamente, el programa de ApS consistió en diseñar, aplicar y valorar diversas sesiones de juegos cooperativos para incrementar la socialización del alumnado, adaptando las sesiones de juegos motrices a las necesidades concretas de los niños y niñas en riesgo de exclusión social.

## **2. METODOLOGÍA.**

### **2.1. PARTICIPANTES.**

Nuestro planteamiento requería encontrar personas lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador. Por ello, siguiendo las indicaciones del profesor, seleccionamos a diez de las alumnas que habían tenido una mayor implicación en el proyecto de ApS, entendiendo que su participación podría aportar datos más relevantes.

### **2.2. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

En cuanto a las consideraciones éticas que han guiado al proceso de investigación, destacar que la participación de las informantes fue totalmente voluntaria y tras la firma de un consentimiento informado. De hecho, previamente a la realización del estudio, y de acuerdo con algunas recomendaciones éticas básicas de la American Psychological Association (APA, 2010), se mantuvo una reunión en la que se clarificó la naturaleza de la investigación, el interés académico de la misma y el posible uso de los datos obtenidos en base a intereses científicos.

Las informantes fueron informadas de las responsabilidades con las que ambas partes afrontaban el estudio, destacando la confidencialidad y el compromiso de custodia de los datos por parte del equipo investigador. Desde el primer contacto, las entrevistadas también fueron informadas de que disponían de total libertad para abandonar la investigación en cualquier momento, estando el equipo investigador dispuesto a abandonar el proceso en ese instante si fuera necesario.

### 2.3. PROCEDIMIENTO.

Seguendo a Marí, Bo y Climent (2010), una entrevista orientada desde un posicionamiento fenomenológico se plantea como un recurso para buscar, en el discurso de los sujetos, los significados atribuidos por ellos mismos a su experiencia. Esta premisa no ha llevado a optar por un modelo de entrevista semiestructurada, considerando el recurso dialógico como la opción más acertada para conocer la verdad. De este modo, el investigador se adecua a las respuestas del informante dándole mayor libertad para conducir su discurso y profundizar sobre él. En esta línea, Flick (2007), añade la expectativa de que es más probable que los informantes expresen sus puntos de vista en una entrevista relativamente abierta que en una de carácter cerrado.

Aun partiendo de un supuesto ontoepistemológico que huye de una postura realista radical, nuestro trabajo no deja de poner énfasis en el análisis de lo que se cuenta, es decir, el qué, extrapolando por tanto categorías y proposiciones que representan la esencia de la vivencia realizada. En este tipo de análisis destaca la capacidad de desarrollar un conocimiento general sobre cuestiones centrales que constituyen el discurso de las historias estudiadas (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Devís, 2011). Así pues, atendiendo a los intereses y planteamiento de esta investigación, la información relevante en relación a las preguntas de investigación se identificó y clasificó entorno a dos grandes ejes: la experiencia o dimensión personal y el aprendizaje académico.

### 2.4. DISEÑO.

El tipo de entrevista semiestructurada escogido fue la entrevista focalizada, pues el objetivo de la investigación es dar a conocer la vivencia de una situación concreta sobre la que se centra la atención, en este caso en particular, la participación en el programa de ApS descrito. Además, el investigador es conocedor externo del desarrollo de dicha realidad y, como señalan Fiske, Kendall y Merton, (1998), este conocimiento previo es muy positivo, pues le permite distinguir entre la información sobre hechos observables y las descripciones subjetivas de la informante. Por otra parte, este hecho también facilita el flujo o intercambio de referencias a hechos concretos, fomentando así una mayor comprensión intersubjetiva de la vivencia.

Seguendo a Báez y Pérez de Tudela (2009), el plan de trabajo seguido para planificar las entrevistas consistió en la elaboración de un pequeño guion, con la intención de poder desarrollarlas de acuerdo a los propósitos y objetivos del estudio. Estos propósitos se alinearon con los criterios propuestos por Fiske et al. (1998) para perseguir la efectividad de una entrevista focalizada: amplitud, especificidad, profundidad y contexto personal. Tras dejar el tiempo necesario para que las colaboradoras pudieran reflexionar y preparar a grandes rasgos dicho guion, ganando así en validez según el posicionamiento de la investigación, pasamos a realizar las entrevistas.

Durante cada una de las entrevistas, además de procurar ceñirse al guion previsto, el entrevistador trató de respetar las recomendaciones de Ruiz-Olabuénaga (2007) y Báez y Pérez de Tudela (2009) intentando no emitir juicios de valor sobre los comentarios de las informantes, permitirles hablar evitando

interrumpir su discurso, prestar atención y mostrar interés en todo momento, mantener el equilibrio entre profesionalidad y familiaridad, y explicar adecuadamente las preguntas que pudieran crear confusión.

### 3. RESULTADOS.

A continuación presentamos los resultados del análisis de las entrevistas llevado a cabo desde una concepción fenomenológica, agrupando los hallazgos relativos a la dimensión personal por una parte y a los aprendizajes académicos por otra.

#### 3.1. DIMENSIÓN PERSONAL

La dimensión personal se fraccionó en tres subcategorías, inseguridad, interacción y satisfacción. En primer lugar, por orden de aparición en sus narrativas, las protagonistas destacan la inseguridad que les provocaba acudir a las instituciones colaboradoras en las que se implementaba el programa de ApS. Estas instituciones albergan niños y niñas con necesidades especiales, no satisfechas en otros entornos. El hecho de tener que enfrentarse a esta realidad, generó en las entrevistadas un temor a lo desconocido causado por la incertidumbre ante lo que podían experimentar en su vivencia. Dicho temor e incertidumbre encuentra explicación en el miedo a enfrentarse a un escenario desconocido, protagonizado por alumnos y alumnas con unas características peculiares. Es posible que este temor inicial sea común en muchos programas de ApS, pues los colectivos en riesgo de exclusión social a los que se presta servicio suelen ser grandes desconocidos para el alumnado participante. Asimismo, esta inseguridad se vio incrementada, en algún caso, debido a la ruptura del modelo docente tradicional.

“Al principio también tenía un poco de miedo a la hora de llegar al colegio porque claro, (...) cuando nos dijeron que era un colegio que eran todo árabes (...) pues te asusta la idea de ir allí ¿Qué me voy a encontrar? ¿Cómo van a ser los niños?”

Tras superar la primera fase de miedo a lo desconocido, los temores e incertidumbres de las entrevistadas se desvanecen en su narrativa, centrándose en las vivencias positivas respecto a la interacción con el colegio, las compañeras de proyecto y los propios niños y niñas de las instituciones. Estas vivencias de interacción personal establecen la segunda subcategoría de la dimensión personal como consecuencia de la fuerte carga de significado que destacan todas las colaboradoras.

“En el colegio, no nos esperábamos tan buen trato en el sentido de que sean tan abiertos... nos han recibido muy bien y, la verdad, es que hemos estado súper bien atendidas y nos han tratado muy bien”

Finalmente, la última subcategoría de la dimensión personal resalta la satisfacción por participar en el proyecto de ApS propuesto. Esta satisfacción se destaca en dos aspectos, en primer lugar por tener la oportunidad de cursar una parte de la asignatura tratando directamente con niños y niñas y, en segundo lugar, por experimentar vivencias de éxito derivadas de su participación en el proyecto.

“Es muy enriquecedor y beneficioso para nuestro aprendizaje y como experiencia para un futuro para cuando trabajemos”

### 3.2. APRENDIZAJES ACADÉMICOS

El segundo gran bloque de resultados hace referencia a la dimensión de aprendizaje académico, la cual se subdivide en: resolución de contingencias, complementación entre teoría y práctica, características de los, y conocimiento de la realidad social. Respecto a la resolución de contingencias, debemos indicar que el contenido de la asignatura radica en la didáctica de juegos motrices y expresión corporal. Dicho contenido es susceptible de generar una enorme cantidad de imprevistos, especialmente en el caso de la educación infantil. No obstante, las colaboradoras exponen su vivencia de un modo muy positivo y resaltan los aprendizajes alcanzados en esta cuestión.

“Aprendes a conocer a los niños y saber, dependiendo de las características que tiene cada uno (...) las actividades las tienes que preparar para esas características”

El segundo aprendizaje académico destacado hace referencia a la capacidad de aplicar en la práctica real los conocimientos teóricos adquiridos. De este modo, se retroalimenta el aprendizaje en ambas dimensiones, teoría y práctica, y se favorece el aprendizaje por competencias, reforzando así la importancia de este aprendizaje.

“Es un baño de realidad (...) aprendes porque lo llevas a la práctica. No es lo mismo verlo en una hoja que llevarlo tú a la práctica. Lo aprendes mucho mejor que de manera teórica (...) en la hoja a lo mejor no te vale para nada luego en la práctica”

Como ya hemos adelantado, otro aprendizaje importante de estos proyectos de ApS viene determinado por la interacción con el alumnado. En nuestro caso, dicho aprendizaje se refiere al conocimiento de los niños y niñas, sus características y conductas, y el contexto de interacción de los juegos motores y expresivos realizados.

“Los niños pequeños tenían muy claro con quien querían jugar y con quién no. Y siempre había niños como que estaban más apartados. Tú a lo mejor lo ves desde fuera y no te das cuenta pero estando allí dices (...) no se integra”

Finalmente, el último aprendizaje académico reseñable fue el conocimiento de la realidad social donde se desarrolló el proyecto de ApS. Este aprendizaje cumple con uno de los objetivos planteados en el marco del proyecto y, por consiguiente, se espera que la vivencia personal ayude a interiorizarlo de un modo significativo. En el discurso de las colaboradoras se aprecia que dicho aprendizaje se cataliza mediante la comparación con sus experiencias previas, mostrando las notables diferencias entre los distintos colectivos y entornos educativos posibles.

“Al estar también en un barrio donde viven ellos prácticamente no sé, cómo que es bastante diferente de los otros colegios, llegar allí y ver

que todos son inmigrantes y tal, como que condiciona también a la gente de fuera (...) al final lo que se consigue es que no haya una diversidad”

En definitiva, la figura 1 presenta de un modo esquemático, acorde al proceso de codificación axial realizado, el sistema de categorías alcanzado tras el análisis de resultados.

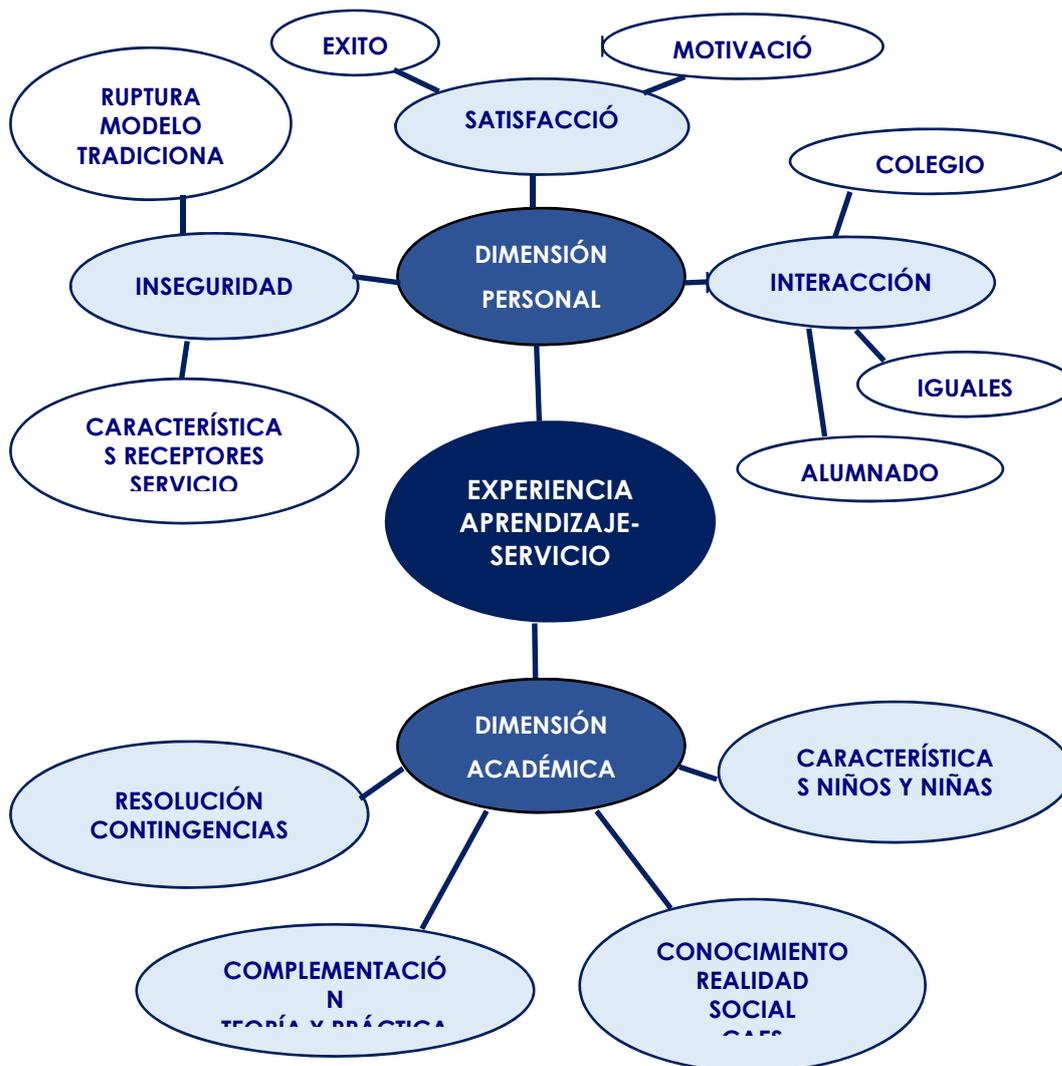


Figura 1. Sistema de categorías obtenido en la fase de codificación axial.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

En primer lugar podemos destacar que los resultados de la experiencia de las alumnas al participar en el proyecto de ApS planteado presentan varias de las categorías planteadas por distintos autores y estudios de referencia como Billig (2000, 2002), Eyler et al.(2001) y Eyler y Giles (1999). No obstante, también existen categorías que no se hacen patentes de una forma tan notable. En este sentido,

destacamos los resultados referidos a las experiencias indicadas en las dimensiones académica y personal.

Por otra parte, el conocimiento de la realidad social de los centros educativos puede exponerse como subcategoría del aprendizaje estrictamente académico o como una categoría con entidad propia, referente a cuestiones sociales o de ciudadanía. Así pues, dicho resultado quedaría ubicado en una zona intermedia entre las dos categorías propuestas dada la complejidad en la interpretación de los resultados (Wolcott, 2004).

En resumen, este trabajo permite contrastar los resultados obtenidos con la literatura existente además de ayudar a comprender cómo se produce el desarrollo de los diferentes aprendizajes, permitiéndonos acceder a vivencias subjetivas como el temor, la incertidumbre o la satisfacción personal.

En conclusión, destaca el hecho de que el programa de ApS implementado ha producido diversos efectos en el alumnado participante, especialmente en la faceta personal y académica de las alumnas entrevistadas. Del mismo modo, aunque de un modo menos notable, también se han conseguido impactos perceptibles en la vertiente social de nuestras colaboradoras. Ambos sucesos concuerdan con nuestro planteamiento inicial, en plena consonancia con el marco teórico establecido para este trabajo.

La segunda conclusión reseñable hace referencia a la posibilidad de profundizar en el terreno de la subjetividad gracias al posicionamiento fenomenológico empleado en esta investigación cualitativa. De este modo, podemos acceder a gran parte de la información y efectos que la metodología del ApS propicia, al estar fundamentada en la experiencia práctica y vivencial, dotando así al aprendizaje de una gran carga personal y social. Este hecho sería difícilmente alcanzable mediante una investigación cuantitativa convencional, lo cual consideramos que refuerza el valor de la propuesta elaborada.

Complementando las conclusiones extraídas en el transcurso de la investigación, igualmente nos gustaría señalar las futuras líneas de investigación posibles. En esta cuestión, nos gustaría resaltar la pertinencia de afrontar nuevas investigaciones que analicen la experiencia personal desde una perspectiva holística, siendo deseable conocer si puede hablarse de fases o etapas cronológicas determinadas en la vivencia del ApS a raíz del análisis de los resultados.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

American Psychological Association (2010). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct, [en línea] Recuperado el 5 de enero de 2015 en <http://www.apa.org/ethics/code/>

Báez, J., & Pérez de Tudela, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: HESIC.

Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.

Batlle, R., Espa, E., Promotor, C., Servicio, A., Iberoamericana, R., & Social, E. (2014). Aprendizaje servicio : Aprender haciendo un servicio a la comunidad. *Educación en Valores*.

Billig, S. H. (2000). Research on K–12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658–664

Billig, S. H. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184–189.

Capella, C., Gil, J., & Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 116, 33-43. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)

Carson, R.L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66, 57-95.

Chiva, O., Gil, J., & Hernando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad: Aprendizaje servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 41-48.

Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Coords.), *The handbook of Physical Education* (pp.37-58). London: Sage.

Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Eyler, J.S., Giles, E.H., Stenson, M.C., & Gray, C.H.J. (2001). At a glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000. [On line]. Recuperado de <http://www.compact.org/resources/downloads/aag.pdf>.

Fiske, M., Kendall, P. L., & Merton, R. K. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 1, 215-230

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Furco, A. (1994). A Conceptual Framework for the Institutionalization of Youth Service Programs in Primary and Secondary Education. *Journal of Adolescence*, 17: 395-409.

Furco, A., & Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich. C. T.

Furco, B. A., & Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16–20.

Gil Gómez, J. (2012). *EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UNA APLICACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA*. Universitat Jaume I de Castellón.

González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.

Halsted, A. (1998). Educación redefinida: la promesa del Aprendizaje-Servicio. En Actas del 1er Seminario Internación "Educación y Servicio Comunitario", Buenos Aires, 1998, 23-24.

Ley sobre Servicio Nacional y Comunitario: "National and Community Service Trust Act". (1990). Ratificada y ampliada en 1993.

Marí, R., Bo, R. M., & Climent, I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*, 113-133.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Martínez, M. (2010). Educación y Ciudadanía Activa. En Programa Educación y Valores, OEI (en línea). Consulta: 4 de febrero de 2015. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>

Pérez-Samaniego, V. M., Devís, J., & Fuentes-Miguel, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 12(4), 11-42.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Octaedro.

Rodríguez-Gallego, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandberg, J. (2005). How do we justify knowledge produced within interpretative approaches? *Organizational Research Methods*, 8(1), 41-58.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el Aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, M. (Coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Wolcott, H. (2004). Writing up qualitative research...better. *Investigación y Educación en Enfermería*, 22(2), 150-162.

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

## 6. AGRADECIMIENTOS.

Trabajo respaldado por los fondos de la convocatoria 2013-14 de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la Universitat Jaume I para el Seminario Permanente de Innovación Metodológica en la Universidad (SPIMEU).

Fecha de recepción: 13/5/2015

Fecha de aceptación: 1/6/2015



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **EL RECREO ¿SÓLO PARA JUGAR?**

**Pablo Gras Pino**

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

**Jorge Paredes Giménez**

Maestro de Educación Física  
España  
[jopagi10@hotmail.com](mailto:jopagi10@hotmail.com)

### **RESUMEN**

Como sabemos, el alumnado tiene necesidad de moverse y de jugar durante su jornada escolar. Esto se debe a su vivacidad e inquietud propias de la edad. Por ello el tiempo de recreo constituye un espacio en el que puede expandirse y liberarse para hacer más llevadero su esfuerzo diario. Una buena organización y planificación de este tiempo puede garantizar la consecución de hábitos, mejorar la resolución de conflictos, fomentar el compañerismo entre los discentes y en definitiva disfrutar de este tiempo de ocio de una forma educativa.

### **PALABRAS CLAVE:**

Recreo, juego, educación, conflicto, hábitos.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Como docentes normalmente dejamos que pase desapercibida la importancia educativa que tiene el recreo para el alumnado. Las rutinas diarias zambullen los docentes en un sinfín de tareas que no permiten detenerse a observar el comportamiento que manifiestan los discentes en este periodo de tiempo que se presupone para su descanso y desconexión. Asimismo en muchas ocasiones, en vez de fomentar el relax y la distensión, favorece la aparición de disputas entre el alumnado, actitudes sexistas, aburrimiento...como también una alimentación poco saludable, patios de recreo sucios de bricks, envoltorios...Por todo esto y más aún como docentes debemos asumir que el recreo forma parte de la jornada lectiva y por ello debemos incidir en él, debiéndole sacar un rendimiento pedagógico.

## 2. JUSTIFICACIÓN / FUNDAMENTACIÓN.

### 2.1. EL RECREO COMO UNA VÍA DIDÁCTICA MÁS.

En un primer lugar ¿qué entendemos por recreo?

Pellegrini y Smith (1993) definen recreo como un rato de descanso para el alumnado, típicamente fuera del edificio. En comparación con el resto del día escolar, el recreo es un tiempo en el que gozan de más libertad para escoger que hacer y con quien.

Según Humberto Gómez (1995; citado por Pérez y Collazos, 2007) el recreo es un lapso de tiempo en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propias y que merecen una esmerada atención por parte de los maestros de la institución.

En esta línea, el recreo permite el desarrollo integral del alumnado ya que no sólo implica movimiento y actividad física sino que pone en interacción al sujeto con los demás compañeros y compañeras de la escuela contribuyendo a su socialización. El recreo, en contraposición al aula, significa libertad (Chaves, 2013)

Asimismo dedicando tan sólo unos minutos a analizar las diferentes actitudes que los estudiantes pueden presentar en sus interrelaciones y comportamientos durante esta media hora, se podría plantear la siguiente pregunta. ¿Es el patio un espacio destinado sólo al juego? En las siguientes líneas se verá como se puede ir más allá de esta idea y cómo el recreo puede ser una vía didáctica más a través de la cual promover actitudes educativas, dando una oferta amplia y variada como alternativa a los juegos que normalmente se realizan, además de la monopolización de las pistas por el alumnado más mayor. A la vez que aumentamos las posibilidades de participación de todo el alumnado evitando otras actividades no deseadas que puedan resultar peligrosas y antieducativas. Además fomentamos actitudes sociales como pueden ser la coeducación, la cooperación, la responsabilidad, la autonomía a través de actividades que requieran la resolución de conflictos grupales y el respeto por el material. En definitiva estos son los objetivos principales que nos planteamos pero teniendo como base primordial respetar la libertad de elección que tiene el alumnado a la hora del recreo. Simplemente queremos ofertar un abanico de posibilidades para que puedan elegir.

### 3. DESARROLLO.

*“¡Pfff! Son las once. Ya es hora de salir al patio. No nos toca pelota, así que me bajaré los cromos a ver si cambio los repes por los que me faltan. Hoy mamá también se ha levantado con prisas y sólo me ha dado tiempo a beberme la leche. Creo que me ha puesto bollería para almorzar”.*

[El patio transcurre con cierta normalidad y al subir a clase...]

*“Al final no he conseguido los cromos que me faltaban. Y encima va ese de cuarto, me amenaza, me empuja y me quita otra vez tres de los mejores. Para colmo se lo digo a un maestro, y no le hacen nada... ¡pues mañana les molestaremos cuando estén jugando al fútbol... como ellos hacen! Y si vienen a pegarnos nos escondemos en el baño...”*

*“Casi todos los días pasa algo en el patio: o nos pegan e insultan los mayores, o los de la otra clase nos quieren quitar la pelota, o vienen los pequeños y no nos dejan en paz”.*

*“El patio es divertido, pero tienes que ir con cuidado”.*

Me llamo Óscar y tengo 9 años.

**Esto es lo que sucede de forma habitual durante la hora del patio en un colegio cualquiera de una localidad al azar. Analizando solamente estas declaraciones sobre lo que ha experimentado Óscar en el transcurso del patio, se puede tener información muy valiosa para conocer mejor el contexto en el que está creciendo. Se puede saber desde lo que almuerza, hasta los problemas a los que tiene que hacer frente antes, durante y después del patio.**

Por desgracia, suele ser bastante frecuente que mucho alumnado asista al colegio habiendo desayunado únicamente un vaso de leche. Sin embargo, es muy importante desayunar correctamente para poder empezar la jornada de una manera enérgica y vital. El desayuno es la comida más importante del día y, como tal, debe aportar los nutrientes suficientes de proteínas, hidratos de carbono y vitaminas que van a necesitar los niños en su actividad diaria. En esta línea, el almuerzo debería ser una pieza de fruta, un bocadillo de jamón, de queso, de atún...pero evitando en la medida de lo posible bollería industrial, repostería... Pues dando a los niños bollería industrial, se contribuye a que aumente su colesterol y sus triglicéridos. Además, estos alimentos ricos en grasas y llenos de azúcares aumentan el riesgo de padecer problemas cardiovasculares en un futuro.

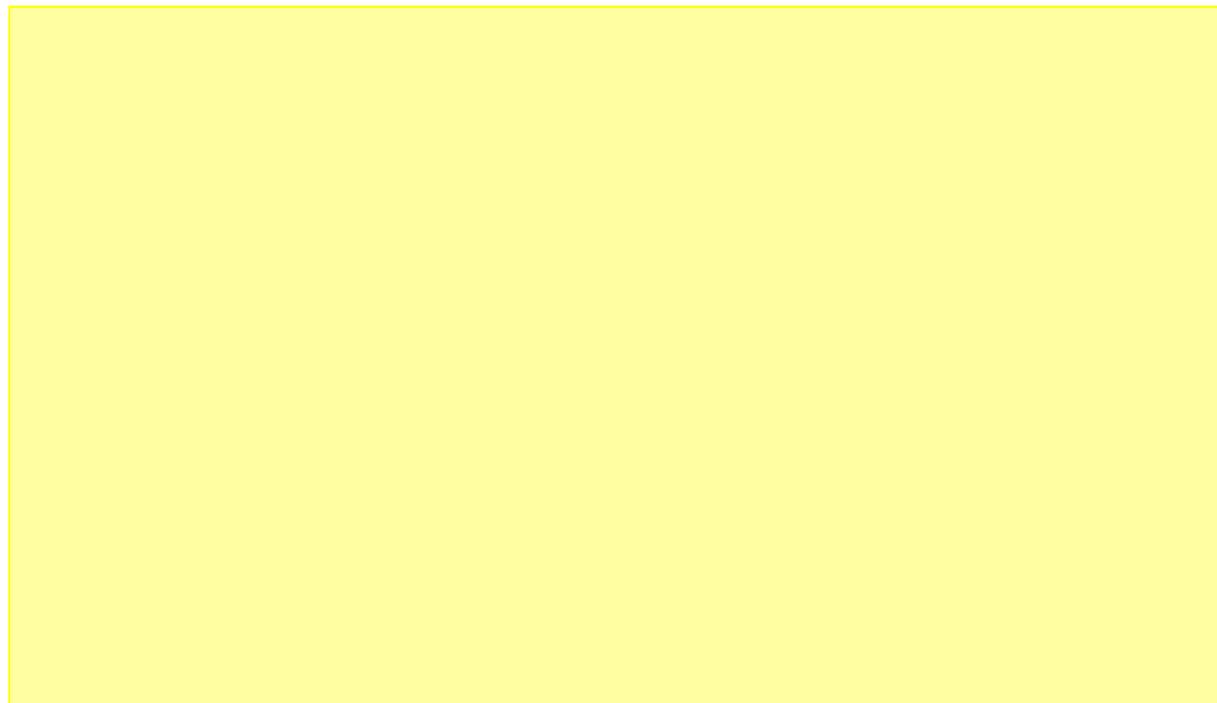
De hecho, según los datos extraídos del propio Ministerio de Educación y Cultura, basados en su documento *Hacia la salud a través de la alimentación y el ejercicio físico, Programa de actuación conjunta de la dirección provincial del MEC y de la dirección territorial de INGESA para la promoción de una alimentación saludable y el fomento de la actividad física en los escolares (2015)* “el 8% de los niños españoles acuden al colegio sin haber desayunado. Se ha demostrado que la prevalencia de obesidad es superior en aquellas personas que toman un desayuno escaso o lo omiten”.

Propuesta: desde el colegio, se pueden organizar charlas de nutrición y dieta variada y saludable destinadas a los padres (por ejemplo realizadas por el centro de salud, la empresa de comedor...), para que sepan qué pueden y qué no deben ponerle a sus hijos para almorzar. También se pueden organizar actividades de desayuno y almuerzo saludable en el centro, de tal manera que los alumnos aprendan a comer de una manera correcta. Por ejemplo se puede trabajar diferentes estrategias con el objetivo de reforzar y mejorar la salud y la alimentación en el centro escolar. A la vez que se implica tanto al profesorado como al alumnado como por ejemplo con frases como “si fuerte y sano quieres estar, deberás tomar fruta y bocadillo al recreo si te quieres alimentar”. Con frases como estas trabajamos algunos de los contenidos del currículum de primaria como son la educación para la salud... a través de estrategias lúdicas.

Probablemente Óscar tire a la papelera el envoltorio de plástico del paquete de bollería, al igual que todos los alumnos del colegio, que tirarán sus envoltorios de plástico, briks de zumos, o botellitas de agua. Cada día se generan cientos de kilos de basura que no se reciclan. Día a día no somos conscientes de la cantidad de basura que se genera entre todos, y en ocasiones los alumnos ven que en la escuela no se recicla. Por eso es tan importante que los alumnos aprendan a reciclar por medio de actividades motivadoras de reciclado. De esta manera el alumnado no sólo aprenden a separar el plástico, el papel y la basura orgánica, sino que adquieren conciencia de que entre todos se puede contribuir a cuidar el planeta. Asimismo, si lo interiorizan, después en sus casas querrán reciclar y valorarán como algo necesario el ayudar a cuidar la Tierra entre todos.

Cabe destacar que, según los datos de la oficina estadística europea (Eurostat, 2013), cada año se genera en España una media de 449 kilos de residuos por persona.

Para Óscar lo que ha sucedido en el patio es lo normal, puesto que todos los días pasa algo parecido. Pero esa “normalidad” no quiere decir que tenga que ser así.



Durante el tiempo de recreo, el alumnado interactúa entre ellos, aprenden a negociar, a ceder, a jugar en equipo, a ganar y perder de forma libre, etc. El recreo es un elemento socializador muy importante dentro de la jornada escolar, ya que es el lugar donde los niños y niñas empiezan a practicar sus habilidades sociales, su afectividad y su empatía. Además, es un momento perfecto para desarrollar su imaginación, inventar juegos y sus propias reglas, desempeñar distintos papeles y hacerlo, sobre todo de forma colectiva. Por otro lado, durante este tiempo, alumnos y alumnas están en constante movimiento, lo que les aporta importantes beneficios para su salud.

Asimismo tienen que ir aprendiendo de sus propios errores y creciendo como personas, poco a poco son más capaces de resolver conflictos. Conflictos como el que ha experimentado Óscar, cuando otro compañero de cuarto curso le ha amenazado, empujado y quitado tres de sus cromos. El caso de Óscar es uno de entre muchas situaciones problemáticas que se pueden producir diariamente en los recreos de los colegios. Numerosos estudios, entre los que destaca el de Ortega (1994) demuestran que es durante este espacio temporal cuando se producen las situaciones de maltrato y conflictos entre iguales. Tal vez la escasa vigilancia por parte del profesorado, o quizá una mala práctica a la hora de resolver conflictos, ayude a que se den estos casos de injusticias y enfrentamientos entre el alumnado.

**Propuesta:** distribuir el patio en zonas de vigilancia como son los baños, esquinas, puertas, recovecos, etc., para tener un mayor control sobre el alumnado. De esta manera se reducen considerablemente los conflictos, a la vez que éstos, pueden acudir a un maestro próximo para que les ayude ante una situación de abuso, violencia, injusticia...

En este caso, se puede apreciar cómo un alumno mayor que Óscar le amenaza, le empuja y le quita unos cromos. Esto es una situación de injusticia que se da en ocasiones entre iguales. Cabe resaltar que en ocasiones los alumnos no se sienten respaldados por los profesores y, por eso, se toman la justicia por su cuenta. Así ocurre en esta ocasión, pues Óscar pretende molestarle al día siguiente mientras juega al fútbol, como venganza por amenazarle, empujarle y quitarle los cromos.

El tratamiento de los conflictos es fundamental para que éstos no se conviertan en comportamientos repetitivos. Además, este tipo de enfrentamientos puede ser una importante fuente de aprendizaje.

**Propuesta:** De acuerdo con lo que propone Tortosa (2007) en su “Plan de actuación para la mejora de los tiempos libres y de recreo” para reducir los conflictos, se puede recurrir a la figura del mediador, lo que supone que “se organizarán como estrategias básicas para la intervención el trabajo en equipo de todos así como de manera destacable la mediación y la tutorización para la resolución de conflictos, orientación, ayuda a quien lo necesite”. Asimismo, defiende la autora que, “partiendo de vivencias reales y a través de esta metodología orientada al cambio y a la participación activa de todos se pretenden unir los aprendizajes cognitivos con los aprendizajes sociales, afectivos... integrándose así conocimientos, actitudes, afectos en un lugar que va a ser el tiempo de recreo.

El mediador, será un alumno y estará encargado de ver qué ha sucedido, evaluar la situación de conflicto, e intentar dar una solución justa e imparcial. Todo el alumnado respeta a esta figura o figuras, y hace caso de sus decisiones como mediadores. Aún así, esta figura no está sola en la toma de decisiones, en todo momento los maestros que vigilan el patio supervisan las resoluciones del mediador y aconsejan, pero sin una intervención directa. Si se produjesen situaciones de mayor gravedad o peligro, intervendría el profesorado directamente.

El centro debe proporcionar a los alumnos el acceso a espacios seguros, materiales adecuados y la supervisión de adultos que velarán por su seguridad e integridad para que el alumnado pueda disfrutar de unas condiciones adecuadas durante el tiempo de recreo. Estos espacios deben ser propicios y aptos para jugar, seguros, amplios, con zonas de juegos. El tiempo de recreo resulta ser una necesidad fundamental para el alumnado dentro del proceso educativo. El recreo permite que los discentes puedan descansar, hacer sus necesidades básicas, alimentarse, compartir con sus iguales, jugar y salir de la rutina académica. El juego, en sus diferentes manifestaciones, es una característica fundamental del recreo, y es lo que más les gusta hacer a los estudiantes durante ese rato. Sin embargo, el recreo es un lugar donde la práctica de la convivencia y los valores que ella conlleva, no se realizan ni de forma plena ni tampoco de la mejor forma posible. La especial naturaleza de este espacio, hace que el alumnado esté en el recreo sin objetivo ni organización.

Generalmente, en los patios escolares se suele observar la siguiente situación: pocos juegos; feudalismo territorial; poca actividad física y lúdica; alumnado inactivo ocupando rincones del colegio; poca interacción alumnos-alumnas; alumnos más pequeños siempre en el mismo espacio; sin opciones de disfrutar de materiales y experiencias... Por todo ello, se deben establecer unos objetivos para conseguir durante el tiempo de recreo.

Algunos de estos objetivos pueden ser:

Mejorar la coeducación	Potenciar la participación activa del alumnado y la toma de decisiones en la vida escolar
Aumentar la participación de las alumnas en los recreos*	Atender a la diversidad de intereses, necesidades, motivaciones y capacidades del alumnado
Hacer un uso más justo y democrático de los espacios escolares	Prevenir conflictos educando en ellos y ellas, aportándoles recursos para afrontarlos pacíficamente
Ofrecer alternativas de ocupación del tiempo libre	Integrar al alumnado con riesgo de exclusión social
Regular la conducta de manera más eficaz	Mejorar las relaciones interpersonales
Educar en el conflicto aprendiendo a dialogar, ser comprensivo, tolerante, etc.	Incrementar las estrategias del alumnado para la prevención de la violencia
Promover y enseñar al alumnado a asumir responsabilidades	Mejorar las habilidades sociales del alumnado.

\* Un extenso estudio realizado por Subirats y Brullet (1988) mostró diferencias en el comportamiento y en el uso del patio en niños y niñas de primaria: mientras los niños ocupaban el centro del espacio común, las niñas solían jugar en espacios laterales y más reducidos. Estas autoras afirman que dicha distribución no se deriva de una norma escolar, puesto que el patio es un lugar compartido, sino de un orden que se establece entre los grupos y que más que ser producto de la espontaneidad de niños y niñas, es un orden que supone desigualdad, y por tanto vendría a reproducir la desigualdad existente entre hombres y mujeres en una sociedad patriarcal.

Ya se ha comentado anteriormente que el recreo es un momento de socialización y aprendizaje. Así, se hacen nuevas amistades a un nivel más profundo que en el contacto diario del aula; se crean afectos y proyectos comunes; también chocan ideas, deseos de juegos; y se aprende, o no, a respetar las diferencias sin romper la amistad; se pulen, o no, comportamientos agresivos y dominantes que, en un futuro, podrán marcar la personalidad del alumnado; se aprende a compartir, o predomina el egoísmo que únicamente se busca a sí mismo; se tiende a superar la timidez y a expresarse con propiedad, sosteniendo con sinceridad las ideas que se consideran correctas; se aprende, o no, a trabajar en equipo y a participar en proyectos comunes a favor de los demás; o, entre otras cosas, se aprende también a respetar la autoridad de las personas adultas.

El recreo escolar se convierte en la hora más esperada por los estudiantes en las escuelas. Basado en una serie de preguntas realizadas a los pequeños en el entorno escolar, se puede definir el que sería el recreo ideal para los alumnos: *¿a qué te gustaría jugar durante el recreo?, ¿cómo te gustaría que fuera el recreo?, ¿qué es lo que más te gusta de la escuela?* A partir de las respuestas a estas cuestiones, el recreo se convierte en uno de los escenarios más deseados del colegio, en el cual interactúan diferentes maneras de ser, pensar y comportarse. Por eso, surge la idea de hacer de los recreos momentos más divertidos, donde exista “algo que hacer”, y no un “a ver que hago”. Se trata de hacer de este tiempo un juego, y de éste una aventura motriz en la que cada sujeto, voluntariamente, participe y pueda tener las máximas vivencias y experiencias educativas.

El patio de recreo no es un lugar para cuidar menores, sino que es un espacio educativo dentro del tiempo lectivo, en el que el discente desarrolla sus capacidades, continúan educándose, interactuando entre ellos, y por tanto, desarrollando su personalidad. Es el lugar perfecto para relacionarse y convivir, y los maestros pueden poner al alcance del alumnado diferentes actividades y juegos para que vivencien diferentes situaciones durante ese tiempo. Y es que no sólo es un lugar del colegio en el que el juego es el protagonista, sino que es un espacio educativo con numerosos componentes psicomotrices, sociales y, sobre todo, actitudinales.

Como se ha visto, los estudios demuestran que es durante el recreo cuando generalmente se producen los problemas de convivencia y surgen los conflictos. Esto se podría evitar si se planifica este tiempo con actividades programadas previamente por el equipo docente. Así, el alumnado, podría elegir libremente la actividad a la que jugar, o el juego en el que participar a partir de sus preferencias (anteriormente se hacen encuestas para conocer que juegos les parecen más atractivos).

Algunos de los objetivos más importantes de un recreo programado serían los siguientes:

Recuperar los juegos populares en el tiempo libre de los alumnos.	Promover actividades libres y educativas en la hora del recreo.
Dar alternativas al juego del fútbol.	Fomentar aspectos actitudinales como la coeducación, el compañerismo, la empatía, el respeto, la responsabilidad, el cuidado del material, etc.
Minimizar al máximo los accidentes durante el recreo.	

Tanto las actividades lúdicas como los juegos que se proponen, deben haberse trabajado anteriormente en las clases de Educación Física. Por eso, para una correcta organización de los patios, el/la especialista en Educación Física debe ser quien coordine dicha planificación junto con la implicación del resto del Claustro. Entre las características, cabe destacar que todas las actividades deben estar organizadas de forma abierta, y ser coeducativas y lúdicas; evitándose en la medida de lo posible los aspectos competitivos ya que se debe de fomentar que lo importante es participar. En caso de campeonato, se entregaría una medalla o diploma de participación a todos los jugadores. De este modo se intenta fomentar la participación lúdica en las actividades sin recibir nada a cambio, aspecto que favorece la cooperación y el compañerismo en el juego en contraposición a la competición.

Además si una vez el alumnado conoce los diferentes juegos y deportes trabajados en las diferentes unidades didácticas en las clases de educación física (se les puede entregar un dossier con todas estas actividades con el objetivo que los utilicen también fuera del horario escolar potenciando hábitos saludables. Además este dossier puede servir también para que las familias recuerden algunos de estos juegos y deportes volviendo a jugarlos con sus hijos e hijas). Para ello al alumnado se les presenta el “rincón de educación física” que es el lugar donde pueden ir a coger el material que les posibilite participar en la hora del recreo. Para ello cada semana hay unos encargados del material en el “rincón de educación física” que son los responsables de apuntar el nombre y material que cada alumno o alumna ha cogido. Cuando se acaba de jugar se devuelve y los encargados apuntan dicha devolución al mismo tiempo que controlan que no ha sufrido ningún desperfecto más allá del uso normal que requiere el juego. Asimismo unos minutos antes de finalizar el recreo suena una música y el alumnado sabe que tiene que devolver el material.

De esta manera se consigue que las normas de funcionamiento, el respeto de los tiempos y de los espacios al igual que la responsabilidad en todos los juegos sean una condición indispensable para todo el alumnado. Con este tipo de organización de los recreos, se reducen considerablemente los problemas de comportamiento, y surgen menos conflictos entre el alumnado. Respecto al profesorado que vigila el patio, éste deberá continuar velando por la seguridad del alumnado, únicamente deberán conocer las zonas de juegos y las normas de funcionamiento para garantizar su cumplimiento.

#### 4. BENEFICIOS PSICOEVOLUTIVOS DEL RECREO.

Por otra parte, el recreo contribuye al desarrollo del alumnado, mediante las diferentes actividades que se llevan a cabo, las cuales pueden interrelacionarse, contribuyendo así a su capacidad socialización. Además de relajarse y sobrellevar la jornada escolar, optimizando así su rendimiento. Razones por las cuales necesitan el recreo: todos se benefician de un descanso; aumenta el tiempo dedicado a la tarea; necesitan la luz exterior; el juego físico no estructurado reduce el estrés; precisan aprender a ser seres sociales; la salud de la niñez está en riesgo; y, finalmente, la actividad física alimenta el cerebro. De este modo, el recreo puede concebirse como un espacio que permite el desarrollo integral del alumnado, pues no solo implica el movimiento y la actividad física, sino que contribuye al desarrollo del lenguaje emocional, cognitivo y social. Diversos estudios demuestran que un descanso de 15 minutos como mínimo, contribuye a la mejoría del aprendizaje, al desarrollo social y a la salud durante la etapa de la Educación Primaria. Además, también mejoran su comportamiento en clase. De acuerdo con Aguilera (2010) todo niño, al sentirse libre en un espacio como el recreo, manifiesta su conducta de forma espontánea y real... A su vez, Jarret y Waite-Stupiansky (2009) destacan que el recreo es un derecho y no un privilegio, por ello consideran que privar a un alumno del recreo como un castigo, es similar a privar a un niño de su almuerzo. Argumentan que no es adecuado imponer su eliminación como castigo. El recreo resulta ser un beneficio para la atención de los discentes, para mantener el interés de las actividades académicas y para mejorar el rendimiento escolar. No conviene privar a los estudiantes de este espacio tan necesario para ellos dentro de la jornada escolar.

#### 5. CONCLUSIÓN.

En definitiva, hay que darle una revaloración al espacio- tiempo de recreo, no sólo por los beneficios psicológicos y físicos que aporta al alumnado, sino por las ventajas educativas que se pueden extraer de él. Por ello cabría darle más importancia a este tiempo como un medio a través del cual trabajar la convivencia entre los discentes, pues por medio de la realización de actividades planificadas, se fomenta el compañerismo, la cooperación, la responsabilidad, el respeto a las normas, el cuidado de material. También, se reducen las discriminaciones por género entre el alumnado (potenciando la coeducación), se favorece la participación, además de inculcar hábitos de higiene, salud y de comportamiento.

#### 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguilera, E. (2010). *¡Recreo!..¡Vamos a jugar! Espacios y juegos: una responsabilidad compartida*. Fuente:

<http://www.colaborando.edu.ar/PcWeb/Contenido/Actividad4/File/Recreo,%20vamos%20a%20jugar.pdf>

Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en EF*. Editorial INDE. Barcelona

Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17 (1), 67-87. Fuente: <http://www.Redalyc.org/articuloBasic.aa?id=194125789005>

Gutiérrez Toca, Manuel (2014). *Juegos Ecológicos con... ruedas y otros objetos.*. Editorial INDE. Barcelona

Jarret, O. y Waite-Stupiansky, S. (2009). *Recess –It’s indispensable! (El recreo es imprescindible) (Play Policy and Practice Interest Forum, NAEYC)*. Fuente: [http://www.naeyc.org/files/yc/file/200909/On Our Minds 909.pdf](http://www.naeyc.org/files/yc/file/200909/On%20Our%20Minds%20909.pdf)

Martínez, S. (2015). *Los españoles apenas reciclan uno de cada cinco kilos de basura urbana. El Periódico*  
<http://www.elperiodico.com/es/noticias/medio-ambiente/los-espanoles-apenas-reciclan-uno-cada-cinco-kilos-basura-urbana-4054129>

Pellegrini, A.D.y Davis, P.L. (1993). Relation between children’s playground and classroom behavior. *British Journal of educational psychology*, 63 (1), 88-95.

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Pérez, L. y Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas. Sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas.* Universidad tecnológica de Pereira. Colombia. Fuente: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/761/1/371621P438lp.pdf>

Programa Perseo del Ministerio de Sanidad y Consumo (2015). *Programa de actuación conjunta de la dirección provincial del MEC y de la dirección territorial de INGESA para la promoción de una alimentación saludable y el fomento de la actividad física en los escolares.* Fuente: [http://www.perseo.aesan.msssi.gob.es/docs/docs/comunidades/hacia\\_salud\\_alimentacion\\_y\\_ejercicio\\_fisico.pdf](http://www.perseo.aesan.msssi.gob.es/docs/docs/comunidades/hacia_salud_alimentacion_y_ejercicio_fisico.pdf)

Rivadeneira, M. (2001). Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo de Educación Física. *Revista Digital EF Deportes*. Año 7. Nº35. Buenos Aires.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 19.

Tortosa Ybáñez, M.T. (2007). Plan de actuación para la mejora de los tiempos libres y de recreo. *Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica.* Fuente: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12070/1/Plan%20actuaci%C3%B3n%20recreo.pdf>

Fecha de recepción: 6/5/2015  
Fecha de aceptación: 13/6/2015



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **¿TIENE MI ALUMNADO HÁBITOS SALUDABLES?**

**Jesús Alberto Talaván Romero**

Maestro de educación primaria.  
Estudiante de 3º curso de Grado en Enfermería.  
Valencia. España.  
Email: [jesus\\_chus10@hotmail.com](mailto:jesus_chus10@hotmail.com)

### **RESUMEN**

La importancia de la actividad física junto con una buena alimentación, son dos componentes que mejoran la salud de las personas durante toda la vida. Es importante que, desde la infancia, se creen e inculquen buenos hábitos ya que en edades tempranas es más fácil de asimilarlos, con la finalidad de conseguir efectos beneficiosos para el organismo, mantener un buen estado de salud y contribuir a un bienestar físico, psíquico y social.

Para conocer la actividad física y los hábitos de alimentación que tiene el alumnado de educación primaria, se ha propuesto realizar una experiencia en el aula mediante un cuestionario que recoge ambas temáticas. Éste fue completado por 30 alumnos (17 niños y 13 niñas), del tercer curso de educación primaria (edades comprendidas entre los 8 y 9 años), en un colegio público de la provincia de Valencia. Los resultados muestran que existe una falta de actividad física y que la alimentación no es sana ni equilibrada.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Alimentación, actividad física, estilo de vida, salud, educación primaria.**

## 1. INTRODUCCIÓN.

Hace muchos años, los seres humanos gastaban bastante energía para conseguir los alimentos, en cambio, en la sociedad actual no se favorece la actividad física y se ha reducido la necesidad de desarrollar trabajo físico por la invasión de las nuevas tecnologías. Existe una gran variedad de dispositivos electrónicos cuyos destinatarios son, fundamentalmente, los niños. Su uso forma parte de la vida cotidiana y se convierte en una práctica obligatoria diaria, contribuyendo a vidas sedentarias y menos activas (Santos, 2005).

Esta problemática afecta, sobre todo, a la infancia donde no están establecidos unos hábitos saludables que influyan positivamente en su salud, haciendo que la enfermedad crónica más frecuente entre los niños de 6 a 10 años sea el sobrepeso con un 26,1%, y la obesidad con un 19,4% (Saldaña, 2011; Gil, Lupiáñez & Longo, 2012).

Por lo tanto, la actividad física es necesaria, junto con una alimentación sana, variada, equilibrada y adecuada, siendo dos componentes básicos que intervienen en el estado de salud, debiendo formar parte de la rutina diaria de todas las personas por contribuir a mejorar la calidad de vida.

De esta forma, a través de esta investigación, pretendo conocer los hábitos que tienen los alumnos del tercer curso de educación primaria. Es importante que en estas edades se establezcan actitudes positivas y se cree un estilo de vida saludable, mediante situaciones de entusiasmo que estimulen de forma eficaz a que dichas conductas se mantengan en el futuro (Paz & María, 2012).

Empezaré definiendo diversos conceptos que hay que tener en cuenta para un mejor progreso del mismo.

## 2. DESARROLLO.

### 2.1. ACTIVIDAD FÍSICA, SALUD, ESTILO DE VIDA Y CONDICIÓN FÍSICA.

La actividad física se refiere a la energía utilizada para el movimiento (Márquez, Rodríguez, & De Abajo, 2006), es decir, se trata del gasto de energía adicional que necesita nuestro organismo para realizar las diversas funciones vitales como respiración, digestión, circulación... El cansancio, los recursos limitados, la falta de tiempo, la falta de motivación y la falta de confianza son obstáculos para participar en alguna actividad física.

Se trata de un factor protector para la salud que aporta diversos beneficios fisiológicos (fortalece los huesos, los músculos, disminuye el riesgo de padecer enfermedades), sociales (aumenta la autonomía e integración) y psicológicos (mejora el estado de ánimo) (OMS, 2010). Una actividad física regular es esencial para mejorar y mantener la salud y disminuir distintas enfermedades no transmisibles crónicas (ENT) como son la obesidad, la diabetes mellitus, la osteoporosis, la hipertensión arterial, las enfermedades cardiovasculares, los accidentes cerebrovasculares y algunos tipos de cáncer (OMS, 2003).

En relación con la salud, queda definida según la Organización Mundial de la Salud (OMS) como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1946). A su vez, la OMS definió en 1986 el estilo de vida como “una forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales”.

Habría que decir que la participación deportiva durante la niñez ayuda a conseguir modelos activos de un estilo de vida futuro y favorece la creación del hábito, donde puede curar o prevenir enfermedades y permite entrar en contacto con otras personas o disfrutar de la práctica de actividades. Así pues, se considera a la práctica de actividad física como un bienestar de las personas, comunidades y medio ambiente (Pérez, 2003).

Es necesario recalcar que los informes de Lalonde y Dever (1976), analizaron ciertos factores o determinantes (figura 1) que repercuten de forma directa en la salud, como son la biología humana, el medio ambiente, el sistema de asistencia sanitaria y el estilo de vida. Éste último es el que más afecta a la salud y es modificable mediante actividades de promoción de la salud y prevención primaria, por lo que es necesaria la adquisición de hábitos sanos o conductas saludables.

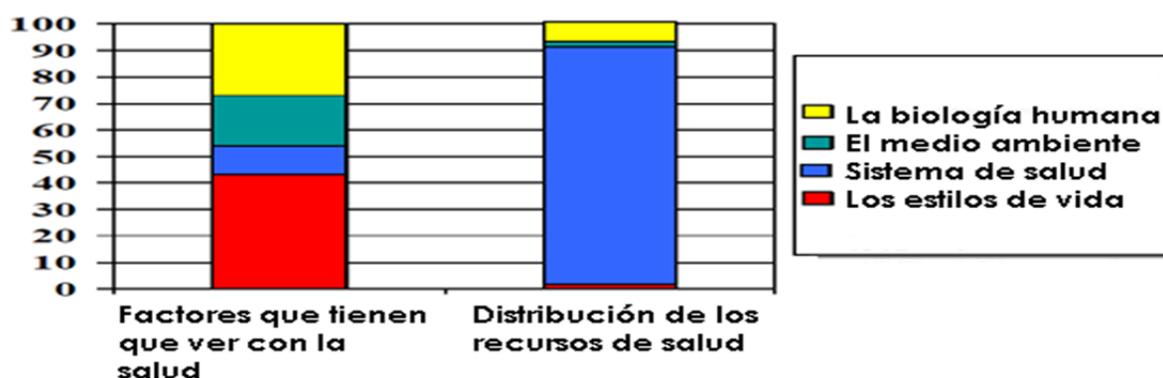


Figura 1. Factores determinantes de la salud. Fuente: Dever (1976). Elaboración propia.

Respecto a la condición física, representa el potencial del organismo para afrontar los retos, en otras palabras, las capacidades y cualidades que permiten a nuestro organismo realizar las tareas diarias (Ros, 2007). Delgado y cols (1997) son de opinión que se trata de la vitalidad de una persona y su aptitud real para las acciones que emprende, siendo la capacidad funcional que una persona tiene o adquiere para poder realizar actividad física. A continuación, se muestran los distintos componentes de la condición física, siendo los siguientes: la fuerza, definida como la capacidad para generar tensión intramuscular; la resistencia, que es la capacidad de soportar la fatiga durante esfuerzos; la flexibilidad, considerada la capacidad que permite realizar movimientos; la coordinación, que es la combinación de actividades; el equilibrio, siendo la capacidad para mantener o recuperar una posición; la agilidad, que es la capacidad para ejecutar movimientos en distintas direcciones; y la velocidad, que se considera la capacidad que permite hacer acciones motrices en el menor tiempo posible.

De ellos depende, que nuestro cuerpo se encuentre preparado para afrontar el día a día, consiguiendo beneficios que favorecerán a tener menos lesiones, enfermedades y/o problemas de salud.

## 2.2. LA ALIMENTACIÓN.

Márquez, Rodríguez y De Abajo (2006) señalan que el control de los alimentos que ingerimos es un aspecto que hay que tener en cuenta, puesto que constituyen un factor determinante del estado de salud.

Por lo que se refiere a la alimentación, consiste en la ingestión de alimentos con el objetivo de conseguir energía y desarrollarse, donde las necesidades de un niño en la etapa de educación primaria suele estar cubierta por una dieta normal, pero debido a los cambios producidos en estos últimos años como la comida rápida, los platos precocinados, los alimentos hipercalóricos y la incorporación de la mujer al mercado laboral, se han adoptado nuevos patrones de alimentación que se alejan de ser saludables, esto se acentúa más en las familias de posición socioeconómica baja (Gómez & Martí, 2004; Ramos, Marín, Rivera & Silva, 2006; Miqueleiz et al., 2014).

Así, por ejemplo, el modelo de dieta mediterránea basada en consumir frutas, verduras, pescado, legumbres, cereales, y aceite de oliva, es aceptado de manera generalizada por sus beneficios. Desgraciadamente, este tipo de dieta está cambiando a otros patrones de alimentación como ya se ha comentado, provocando problemas relacionados con la salud (Montero, 2008).

En pocas palabras, la dieta aconsejable, estaría formada por un desayuno copioso, fruta a media mañana, almuerzo adecuado, merienda rica en lácteos y cena escueta (Muñoz, 2004). Para conseguir y mantener una alimentación saludable hay que conocer las raciones recomendadas para cada alimento, tal y como se presenta en la pirámide de la alimentación (figura 2).

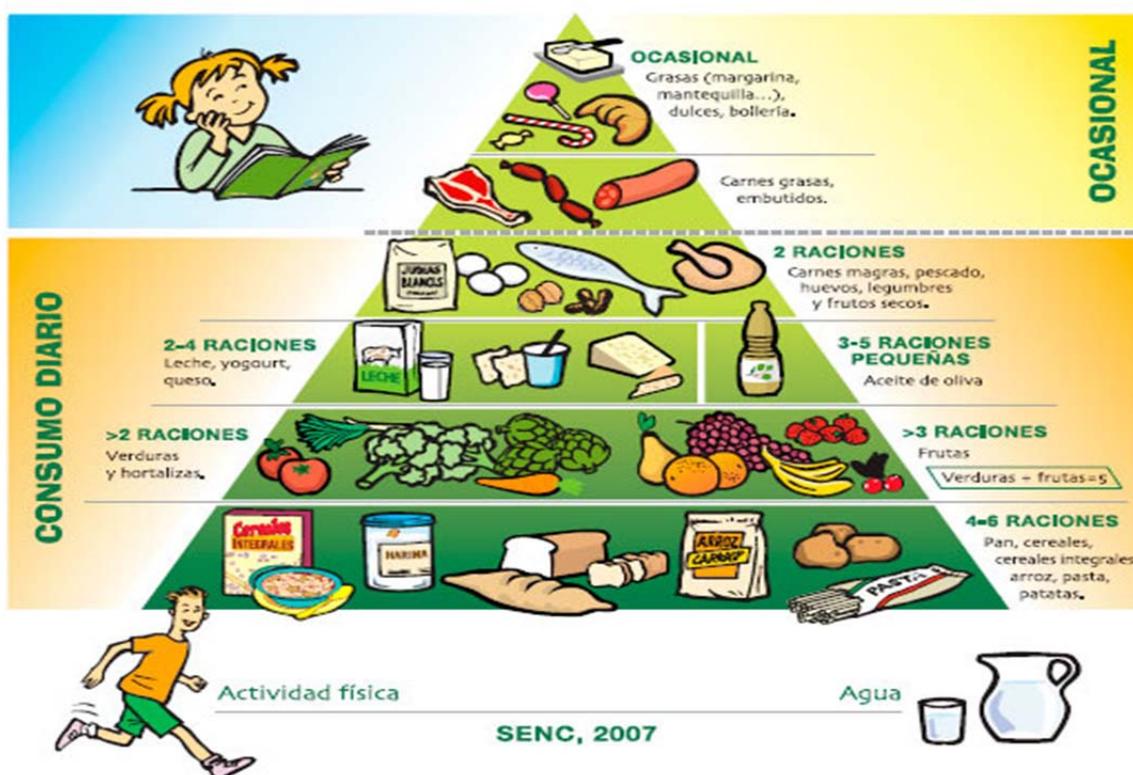


Figura 2. Pirámide de alimentación saludable (extraído del Programa Perseo, 2007).

En las edades de 6 a 12 años, los niños/as se encuentran en constante crecimiento y desarrollo, y comienzan a desarrollar patrones de alimentación, siendo importante mantener un equilibrio en sus nutrientes controlando sus hidratos de carbono, proteínas y grasas, con el objetivo de contribuir a un buen desarrollo físico, psíquico y prevenir enfermedades relacionadas por una mala nutrición como la caries dental, obesidad e hipertensión arterial (García, 2010).

Respecto a los hábitos de alimentación en la etapa de educación primaria, hay que decir que intervienen tres factores con una gran trascendencia: los medios de comunicación, la familia y la escuela. Estos tres factores se relacionan mutuamente y van a crear una fuerte influencia en la elección de la dieta de los niños y sus hábitos (Adriana, 2012). En el caso de los medios de comunicación, están promoviendo un consumo alimentario no saludable y los niños son influenciados y manipulables por los contenidos publicitarios ya que se encuentran en un periodo de construcción de su identidad (Macías, Gordillo & Camacho, 2012). Referente a la familia, ejerce una firme influencia en la dieta de los niños por las conductas observadas en el seno familiar basado en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986). Acerca de la escuela, se trata de una institución que asume las acciones de promoción y prevención de un estilo de vida saludable, además de promover conocimiento y motivación para aprender. Esto se consigue mediante los contenidos curriculares de las diversas áreas donde toda la comunidad educativa y los maestros deben trabajar mediante una perspectiva integral (Valadez et al., 2004; Vincezi & Tudesco, 2007; Paz & María, 2012).

Como se afirma arriba, es importante que durante la infancia, periodo ideal para que se produzca la adquisición de un estilo de vida saludable, los niños repitan los buenos comportamientos adquiridos de forma habitual para que se sigan manteniendo en el futuro, implicando a los tres factores comentados anteriormente (Kelder y cols, 1994).

Para cambiar el estilo de vida en un niño/a, es necesario un trabajo interdisciplinario entre la familia y escuela, facilitando la adquisición de hábitos saludables duraderos que redunden en su bienestar y calidad de vida para un desarrollo físico e intelectual adecuado, para ello se presentan las siguientes propuestas (Montero, 2008; García, 2010):

- Preparación de alimentos sanos en casa.
- Recetas de cocina.
- Murales de alimentos.
- Golosinas de forma ocasional y sin exceso.
- Reducción de las horas de juego y televisión.
- Realización de actividad física y deporte.
- Búsqueda de juegos que generen entusiasmo y participación.
- Búsqueda de información sobre alimentos en una dieta equilibrada.
- Controles de peso.
- Calzado y ropa adecuada.
- Realización de días de actividad física y alimentación en la escuela.
- Canciones, vídeos, juegos, adivinanzas y cómics sobre esta temática.

### 2.3. LA ESCUELA EN LA PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA SALUD.

Conviene subrayar que la salud apareció como tema de interés en las orientaciones que el Ministerio de Educación presentó para los programas de la asignatura en las enseñanzas medias (B.O.E., 18 septiembre 1987) y, más tarde, en los distintos currículos del sistema educativo (Devis & Peiró, 1993). La trascendencia de realizar actividad física durante la infancia, es porque la participación en actividades físicas desde jóvenes aumentará la probabilidad de mantener dicha conducta en la edad adulta. Por este motivo, es importante que la escuela consiga la promoción de la salud en estas edades, siendo el área de educación física una de las que debe contribuir a ello. La escuela es un lugar donde todos los niños, indistintamente de su proeza atlética, tienen la oportunidad de participar en actividades físicas (Devis & Peiró, 1993). Sin embargo, debido al limitado tiempo de esta asignatura dentro del currículum escolar, la consecución de dicho objetivo se ve obstaculizada; por lo que es necesario un trabajo conjunto estrategias que involucren al profesorado, al alumnado y a las familias.

En referencia a la adopción de hábitos saludables, Según la Comisión Europea en su informe Eurydice 2013, se estima que hasta un 80% de niños y niñas en edad escolar únicamente participan en actividades físicas en la escuela, por ello la Educación Física en las edades de escolarización debe tener una presencia importante durante la jornada escolar si se quiere ayudar a paliar el sedentarismo, que es uno de los factores de riesgo que influye en algunas enfermedades de la sociedad actual.

### 2.4. PRINCIPIOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. MARCO LEGISLATIVO.

En el artículo 17 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se establece que la educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que permitan valorar la higiene y la salud, conocer y respetar el cuerpo humano, y utilizar la educación física y el deporte como medios para el desarrollo personal y social.

Para conseguir dicho objetivo que se refiere más directamente a aspectos de la salud, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 10 especifica que las Administraciones educativas favorecerán que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte de la conducta infantil. Así pues, se promoverá la práctica diaria de deporte y ejercicio físico durante la jornada escolar, garantizando un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma.

De este modo la asignatura de Educación Física tiene como objetivo desarrollar en las personas su competencia motriz, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos gestionando los sentimientos vinculados a las mismas, integrar conocimientos y habilidades transversales como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas. Asimismo, la Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud, mediante acciones que ayuden a la adquisición de hábitos responsables de actividad física regular, y la adopción de actitudes críticas ante prácticas sociales no saludables.

### 3. TRABAJO DE CAMPO.

#### 3.1. MUESTRA, DISEÑO DEL ESTUDIO E INSTRUMENTACIÓN.

La realización de esta investigación se efectuó en un Colegio Público de la ciudad de Valencia, durante la segunda quincena del mes de abril del curso académico 2014/2015. En primer lugar, se celebró una reunión informativa sobre lo que se pretendía realizar, yendo dirigida al equipo directivo del centro (directora, jefe de estudios y secretario), y más tarde, tras su aprobación, con el claustro de profesores que está integrado por la totalidad de los profesores que prestan servicio en el centro. Se debe agregar que, por diversos motivos del centro escolar, la experiencia se centró en el alumnado del tercer curso de educación primaria.

De esta forma, me reuní con el maestro tutor de dicho curso para presentarme y tener una primera idea del grupo-clase. Lo primero de todo, fue informar a las familias y pedir consentimiento por escrito sobre el estudio que se iba a realizar días más tarde. Indicar que no tuve ningún problema, sino todo lo contrario hubo una completa colaboración y, en pocos días, ya disponía de todas las autorizaciones firmadas pudiendo empezar el estudio piloto de investigación.

Por lo que se refiere a la muestra, se contó con la participación de 30 alumnos, de los cuales 17 son niños y 13 niñas, de edades comprendidas entre los 8 y 9 años. Indicar que se trata de un grupo cohesionado, pues desde primero de primaria están juntos, y centrándose en los aspectos básicos del desarrollo psicoevolutivo en estas edades creo conveniente comentarlos. A nivel cognitivo, según Piaget, se encuentran en el periodo de las operaciones concretas donde hay una superación del egocentrismo, desarrollan la atención y adquieren capacidad de análisis. A nivel motriz, tienen equilibrio y adquieren independencia brazo-mano y una precisión óculo-manual para la realización de tareas complejas. A nivel afectivo-social, aceptan las normas, ingresan en el grupo de iguales y comienzan a preocuparse por su aspecto personal. Esta información es relevante, pues me ayuda a entender que si se preocupan por su aspecto personal y son influenciables y manejables, es posible que los hábitos saludables formen parte de sus vidas.

El procedimiento seguido para el pase del cuestionario fue el siguiente: tras la llegada al Centro Escolar a las 12:00 horas (hora acordada con el director del centro y el tutor), revisé que tenía todo el material necesario (cuestionarios, sobres, báscula, cinta métrica y calculadora), y acudí al aula donde estaba reunida la muestra. Al llegar, el tutor me presentó de nuevo y yo expliqué que necesitaba realizar unas preguntas sobre la actividad física y los hábitos de alimentación, y que para ello tendrían que rellenar un cuestionario muy sencillo. Se insistió en el carácter anónimo y en la sinceridad, y que si tenían cualquier duda podían levantar la mano para resolverla, pues no se trataba de ningún examen. Se les dijo que para conocer el dato de peso, talla y el índice de masa corporal, tendrían que venir con el cuestionario cuando se les llamara, y tras realizar las medidas de talla y peso, y el cálculo oportuno del IMC, lo anotarían y proseguirían con el cuestionario hasta finalizarlo. Una vez fueran terminando, lo plegarían y guardarían en el sobre facilitado a cada uno, y lo depositarían en una caja de cartón a modo de urna. Tras la entrega de todos los cuestionarios, me despidió amablemente y doy las gracias por la colaboración y atención ofrecida, tanto a las familias y al alumnado, como al centro educativo.

Indicar que el cuestionario fue creado partiendo del Programa Piloto Perseo, SENC y Pino et al., (2011) y previamente elaborado a la experiencia, siendo un instrumento fundamental de recogida de información y de sus conocimientos previos, donde las preguntas planteadas buscaban obtener la información necesaria sobre los hábitos alimenticios y la actividad física (Novak y Gowin, 1988). Las preguntas recogidas en el cuestionario son de elaboración propia, distinguiendo cuatro apartados diferenciados: en primer lugar unos primeros datos de información objetiva, luego 12 preguntas relacionadas con la actividad física, 15 preguntas centradas en la alimentación, y por último, se realizan 2 preguntas con la idea de dar una conclusión final y nos ofrezcan su opinión. Resaltar que algunas preguntas son tipo test (preguntas cerradas) y otras de desarrollo corto (preguntas abiertas), la combinación de ambos tipos de preguntas permiten conocer y recoger la información necesaria. Hacer hincapié que las preguntas están planteadas de forma sencilla y precisa para que cualquier alumno sea capaz de entenderlas.

Tras ser elaborado, fue revisado por el director del centro escolar. El tiempo de duración para la realización del cuestionario fue de cuarenta minutos. Dicho cuestionario se presenta, de forma completa, en el anexo 1.

### 3.2. RESULTADOS.

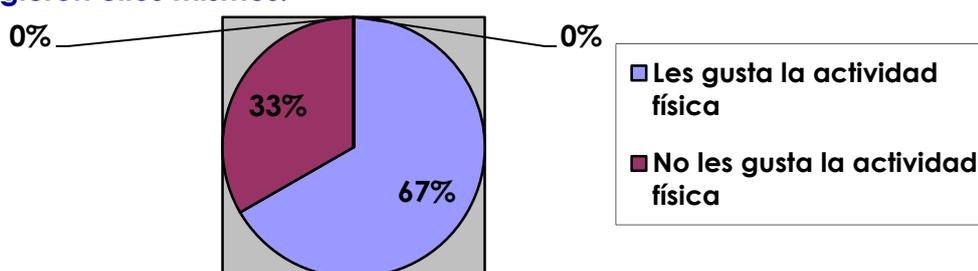
En este apartado se comentan y analizan los diversos resultados obtenidos en este estudio de casos, aportando diversas tablas de datos y gráficas variadas que agilizan la presentación de los resultados y permiten observar el comportamiento del grupo respecto a las diferentes variables a analizar.

La primera variable a analizar, es el índice de masa corporal (IMC), donde hay que decir que el alumnado se encuentra entre los valores normales, a excepción de 6 alumnos que presentan sobrepeso y 1 obesidad. Los resultados de los IMC, según sexo, quedan recogidos en la tabla 1.

IMC	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	%
< 18,50 (Delgadez)	1	3	4	13,33 %
18,50 – 24,99 (Normal)	11	8	19	63,33 %
25 – 29,99 (Sobrepeso)	4	2	6	20 %
> 30 (Obesidad)	1	-	1	3,33 %
TOTAL	17	13	30	100 %

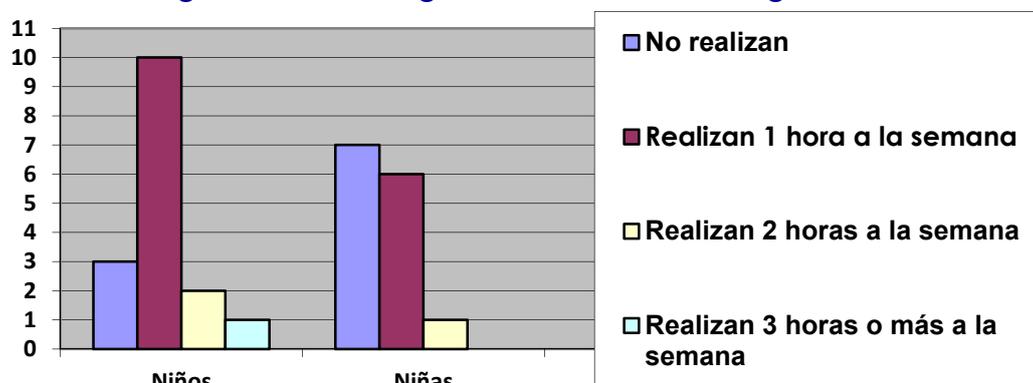
Tabla 1. Índices de masa corporal. Elaboración propia.

Respecto a la práctica de actividad física, a 20 de los 30 alumnos les gusta practicar actividad física (gráfica 1), realizándola fuera del horario escolar o en extraescolares deportivas, donde 9 de ellos es porque lo eligieron sus padres y 11 porque lo eligieron ellos mismos.



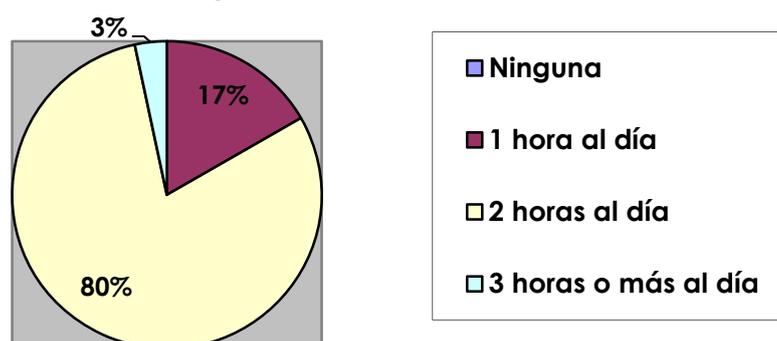
Gráfica 1. Práctica de actividad física. Elaboración propia.

Por lo que se refiere a la cantidad de horas que realizan actividad física a la semana, se encuentran 10 alumnos que no realizan ninguna hora, 16 alumnos que realizan una hora, 3 alumnos que realizan dos horas y 1 alumno que realiza tres horas o más. En la gráfica 2 se recoge dicha información según sexo.



Gráfica 2. Cantidad de horas que realizan actividad física. Elaboración propia.

La relación con la utilización de ordenadores, móviles y consolas de forma diaria, se aprecia claramente en la gráfica 3. El mismo porcentaje aparece con la visualización de la televisión de dos horas al día. Indicar que no se aprecian diferencias significativas entre niños y niñas.



Gráfica 3. Utilización de ordenadores, móviles y consolas. Elaboración propia.

Cabe señalar los resultados en lo que respecta a la alimentación, donde 28 de los 30 alumnos desayunaba todos los días y todos almorzaban durante el recreo, en su inmensa mayoría "snacks", bollería y bocadillos. La merienda consistía en chucherías y bollería como afirman 25 de los 30 alumnos que realizan merienda todas las tardes. Respecto a la frecuencia de caramelos, golosinas y dulces, hay que decir que lo consumen más de dos veces a la semana. En el caso de las comidas rápidas (tabla 2) se encuentran 3 alumnos que no acuden nunca a estos establecimientos, 1 alumno que acude diariamente, 21 alumnos que acuden una vez a la semana y 5 alumnos que lo realizan entre dos y cuatro veces a la semana.

FRECUENCIA COMIDA RÁPIDA	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	%
Nunca	-	3	3	10 %
1 vez a la semana	13	8	21	70 %
Entre 2 y 4 veces a la semana	3	2	5	16,66 %
Todos los días	1	-	1	3,33 %
TOTAL	17	13	30	100 %

Tabla 2. Frecuencia de comidas rápidas. Elaboración propia.

Sobre la fruta, hay que decir que es una pieza fundamental en la alimentación de todo el alumnado, pues los 30 marcaron que comen fruta todos los días, en donde se suele consumir una pieza diaria (fundamentalmente en las comidas), donde 8 consumen una vez al día, 15 consumen 2 veces al día, 4 consumen tres o más al día y solamente 3 alumnos la toman más de tres veces al día, esta información se presenta en la gráfica 4 en forma de porcentajes. De entre todas las frutas, decir que las más consumidas son el plátano y la mandarina, donde dan como motivos la facilidad de pelarlas.



Gráfica 4. Piezas de fruta al día. Elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN.

El objetivo de esta investigación en el aula (estudio de casos), era averiguar los hábitos saludables que tenía el alumnado del tercer curso de educación primaria, y mediante las preguntas planteadas en el cuestionario facilitado, se ha podido comprobar que es necesaria una intervención basada en educación para la salud donde se ofrezcan los conocimientos oportunos sobre dicha temática, tanto a las familias (que son los responsables directos), al alumnado (que está aprendiendo), a los medios de comunicación (que son muy influyentes) y al profesorado (que son un referente fundamental de la escuela).

Las limitaciones del trabajo son las que derivan de la selección de una muestra no representativa, de ahí que los resultados obtenidos no puedan generalizarse a todos los niños y niñas que se encuentran cursando la etapa de educación primaria, pues hay una serie de factores como la familia, el entorno, el centro, el grupo-aula, el nivel de desarrollo, el nivel de motivación y los conocimientos previos, que van a condicionar los hábitos obtenidos. De esta forma, se puede considerar que otro grupo de alumnos podría dar resultados distintos.

Se puede observar que la problemática del sobrepeso en la infancia, hace coincidir los datos obtenidos en esta experiencia del 20 %, con los datos estadísticos de Saldaña (2011) y Gil, Lupiáñez y Longo (2012) otorgando un 26,1 %.

Hay que decir que el alumnado que participó en este trabajo no realiza una correcta actividad física y las nuevas tecnologías (televisión, móviles, consolas, internet...) siguen ocupando gran parte del tiempo dedicando unas cuatro horas de media diaria entre todas ellas. Además, a diez de los alumnos no les gusta practicar actividad física y no realizan ninguna hora a la semana, por lo que habrá que generarles algún interés y sean capaces de cambiar esa rutina tan perjudicial para sus vidas. En cuanto a la ingesta de alimentos, hay que decir que en los almuerzos y meriendas predominan los bocadillos, bollería, aperitivos y chucherías, esto también deberá cambiarse y empezar a ingerir piezas de fruta acompañados de agua o

zumos naturales. Hay que incidir en el consumo de fruta ya que solamente se consume una diaria y, también, motivar a que conozcan el amplio abanico de frutas disponibles pues las más consumidas eran el plátano y la mandarina. Los caramelos, golosinas y comida rápida ocupan una frecuencia habitual a la semana, pues habrá que hacer entender que tienen efectos nocivos y altas cantidades de azúcar y colesterol para el organismo.

En relación al sexo, los valores muestran que tanto las niñas como los niños no presentan grandes diferencias en los resultados, solamente que las niñas frecuentan menos los lugares de comida rápida y no realizan ninguna hora de actividad física, pues dedican las actividades extraescolares a clases de idiomas del inglés, clases de informática, clases de ajedrez y de distintos juegos de mesa.

Es necesario marcar líneas de investigación, apoyo, asesoramiento, recursos y guías sobre los hábitos en el alumnado de infantil, siendo importante para que cuando lleguen a la educación primaria, ya lo tengan bien asimilado y adquirido.

Para finalizar, y antes de plasmar las conclusiones finales de este trabajo, es importante que para cambiar los hábitos alimenticios y de actividad física, la escuela realice una plena colaboración con las familias donde se fomenten medidas sanitarias y educativas para conseguir unos hábitos correctos en ellos.

## 5. CONCLUSIÓN.

Partiendo de esta experiencia en el aula, me ha permitido observar la realidad de primera mano en dicha clase (tratándose de un estudio de caso, por lo que se justifica la reducida muestra empleada) y contestar a la pregunta planteada, además, de que el alumnado del tercer curso de educación primaria era consciente, a pesar de los resultados obtenidos, de la necesidad de ambos factores para la prevención de futuros problemas cuando fueran adultos, pues así lo han reflejado en las últimas preguntas abiertas del cuestionario. De esta forma es importante considerar que desde la escuela hay que ir promoviendo la práctica diaria de ejercicio físico, como se ha comentado en el apartado de los principios generales de la educación, donde la asignatura de educación física, entre otras, juega un gran papel para lograrlo.

En síntesis, es importante adoptar hábitos de vida saludable referente a la alimentación y la actividad física durante la etapa de educación primaria, con el fin de obtener efectos beneficiosos para la salud en el futuro. Un estilo de vida inadecuado puede desarrollar diversos problemas como diabetes, obesidad, hipertensión... empeorándolas o haciendo difícil su control. De esta forma, si no se crece con buenos hábitos durante la infancia, será complicado cambiarlos más tarde y los problemas persistirán en la edad adulta. Por lo que es necesario un estilo de vida saludable que incorpore actividades físicas diarias y se evite el sedentarismo. La alimentación, también, será una pieza clave que hay que vigilar y garantizar unos buenos hábitos. Por lo tanto, la escuela debe fomentar desde las distintas áreas curriculares a mejorar el desarrollo integral y mantener hábitos saludables para lograr un bienestar tanto de alimentación como de actividad física. Este objetivo puede ser reforzado mediante los múltiples recursos y materiales didácticos que existen, y que a modo de ejemplo, se encuentra el Programa Perseo que impulsa el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Delgado, M.A. y cols. (1997). *Formación y Actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo*. Sevilla: Wanceulen.

De Vincezi, A., & Tudesco, F. (2007). *La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad*. *Rev Iberoamer Educ*, 49, 1-12.

Dever, G. (1976). *An Epidemiological Model for Health Policy Analysis*. *Soc Ind Res*. 2, 465.

Devís, J., & Peiró, C. (1993). *La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física*. *Revista psicología del deporte*, 4, 71-86.

García, E. (2010). *Una alimentación saludable para un buen desarrollo en la infancia*. EFDeportes.com Revista Digital. Buenos Aires.

Gil, B., Lupiáñez, A., & Longo, G. (2012). *Redes de profesionales en la prevención y el abordaje de la obesidad infantil*. *Rev Pediatr Aten Primaria*. 14, 15-22.

Gómez, S., & Martí, C. (2004). *La incorporación de la mujer al mercado laboral: Implicaciones personales, familiares y profesionales, y medidas estructurales de conciliación trabajo-familia*. Universidad de Navarra.

Macias, A.I., Gordillo, L.G., & Camacho, E.J. (2012). *Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud*. *Rev Chil Nutri*, 39 (3), 40-43.

Kelder, S.H., Perry, C.L., Klepp, K-I., & Lytke, L.L. (1994). *Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choice behaviors*. *American Journal of Public Health*, 84 (7), 1121-1126.

Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). BOE nº 295, de 10/12/2013.

Márquez, S., Rodríguez, J., & De abajo, S. (2006). *Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física*. *Apunts Ed Fis Dep*, 83, 12-24.

Miqueleiz, E., Lostao, L., Ortega, P., Santos, J.M., Astasio, P., Regidor, E. (2014). *Patrón socioeconómico en la alimentación no saludable en niños y adolescentes en España*. *Aten Primaria*. 46, 399-452

Montero, M.T. (2008). *Proyecto de hábitos de vida saludable en Educación Primaria*. *Revista educativa digital Hekademos*.

Muñoz, J.C. (2004). *Hábitos y estilos de vida en relación con la actividad física en la educación primaria*. Revista Digital Buenos Aires, 79.

Novak, K., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Organización Mundial de la Salud. (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Nueva York: OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2003). *Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas*. Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: OMS.

Paz, M., & María, L. (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Estilos de vida saludable*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.

Pérez, L. (2003). *La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 3 (10), 69-74.

Pino, J.L., Díaz, C., & López, M.A. (2011). *Construcción y validación de un cuestionario para medir conductas y hábitos alimentarios en usuarios de la atención primaria de salud*. Rev Chil Nutr, 38 (1), 41-51.

Programa Perseo. Aesan. Ministerio de sanidad y consumo/ministerio de educación y ciencia/ centro de investigación y documentación educativa. (2007). *Alimentación saludable. Guía para el profesorado*. Estrategia NAOS.

Programa Perseo. Cuestionarios de hábitos alimentarios de la población escolar. (2006-2007). Unidad de Nutrición Comunitaria.

Ramos, N., Marín, J., Rivera, S., & Silva Y. (2006). *Obesidad en la población escolar y la relación con el consumo de comida rápida*. Index Enferm, Granada, 55, 9-12.

Real Decreto 126, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). BOE nº 52 de 1/3/2014.

Ros, J. A. (2007). *Actividad física + salud. Hacia un estilo de vida activo*. Conserjería de Sanidad de la Región de Murcia.

Saldaña, A. (2011). *Campañas de prevención de la obesidad infantil*. Revista Española de comunicación en salud, 2 (2), 78-86.

Santos, 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, 5 (19), 179-199.

Valadez, I., Villaseñor, M., & Alfaro, N. (2004). *Educación para la Salud: la importancia del concepto*. Rev Educ Des, 33, 43-8.

## 7. ANEXO 1.

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ACTIVIDAD FÍSICA Y HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN			
<b>Peso:</b> kg	<b>Talla:</b> cm	<b>Edad:</b>	
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> niño <input type="checkbox"/> niña	<b>IMC:</b> kg/m <sup>2</sup>	<b>Fecha:</b>	
<b>¿Cómo vienes al colegio habitualmente?</b> <input type="checkbox"/> Andando <input type="checkbox"/> En bici <input type="checkbox"/> En transporte público <input type="checkbox"/> En coche			
<b>¿Te gusta practicar actividad física?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
Explica el motivo de la elección anterior.			
<b>¿Qué es lo que más te gusta en la clase de educación física?</b>			
<b>¿Acudes a actividades extraescolares deportivas? ¿La elegiste tú o tus padres?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Yo <input type="checkbox"/> Mis padres			
En caso afirmativo, ¿Qué actividad prácticas y cuántos días? Cuenta cualquiera.			
<b>¿Qué sueles hacer durante los recreos?</b> <input type="checkbox"/> Jugar a pillar <input type="checkbox"/> Jugar al balón, correr, patines... <input type="checkbox"/> Estar sentado (leyendo, hablando, juguetes, consola....) <input type="checkbox"/> Otros			
<b>¿Cuántas horas a la semana practicas algún deporte o haces ejercicio?</b> <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> 1 hora a la semana <input type="checkbox"/> 2 horas a la semana <input type="checkbox"/> 3 o más horas a la semana			
<b>¿Cuántas horas al día ves la televisión?</b> <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> 1 hora al día <input type="checkbox"/> 2 horas al día <input type="checkbox"/> 3 o más horas al día			
<b>¿Cuántas horas al día utilizas el ordenador, Internet, móvil o consolas?</b> <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> 1 hora al día <input type="checkbox"/> 2 horas al día <input type="checkbox"/> 3 o más horas al día			
<b>¿A qué hora te vas a dormir entre semana?</b>			
<b>¿A qué hora te despiertas entre semana?</b>			
<b>¿Desayunas todas las mañanas?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
<b>¿Qué desayunas?</b>			
<b>¿Almuerzas en la hora del patio?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
<b>¿Qué almuerzas?</b>			
<b>¿Comes todos los días?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
<b>¿Qué comes?</b>			
<b>¿Meriendas todas las tardes?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			

**¿Qué meriendas?**

**¿Cenas todos los días?**

Sí  No

**¿Qué cenas?**

**¿Comes fruta todos los días? ¿Cuántas piezas de fruta tomas cada día?**

Sí  No  Una  Dos  Tres  Más de 3

**¿Qué fruta o frutas te gustan y comes habitualmente? Explica el motivo.**

**¿Con qué frecuencia tomas caramelos, dulces, golosinas “chuches”, refrescos...?**

Nunca  Todos los días  1 vez a la semana  Entre 2 y 4 veces a la semana

**¿Acudes a establecimientos de comida rápida?**

Nunca  Todos los días  1 vez a la semana  Entre 2 y 4 veces a la semana

**¿Es importante la realización de actividad física? Explica el motivo**

**¿Es importante tener una alimentación sana y equilibrada? Explica el motivo.**

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



**Fecha de recepción: 10/5/2015**

**Fecha de aceptación: 15/6/2015**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **RECREACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS EN AMBIENTES LABORALES**

**Pedro Carazo Vargas**

Profesor, Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica  
Email: [pedro.carazo@ucr.ac.cr](mailto:pedro.carazo@ucr.ac.cr)

**Karla Chaves Castro**

Profesora, Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica  
[karla.chavescastro@ucr.ac.cr](mailto:karla.chavescastro@ucr.ac.cr)

### **RESUMEN**

El propósito de este trabajo fue identificar las principales fuentes generadoras de estrés en ambientes laborales que reporta la literatura y analizar las evidencias que respaldan una disminución de los mismos mediante la práctica de actividades recreativas. En el ámbito laboral, el estrés surge de una inadecuada relación entre la carga de trabajo, las responsabilidades a asumir, la capacidad de la persona y el tiempo disponible para realizar las tareas. Si el estrés no es manejado de manera adecuada repercutirá negativamente en la salud física y mental de la persona, consecuentemente también en los intereses de la organización. La recreación surge como una alternativa eficaz para el manejo del estrés laboral y mejorar la calidad de vida de las personas participantes. Los mecanismos por los cuales la recreación mejora el manejo del estrés laboral se podrían originar en el bienestar general que producen las actividades recreativas y en los valores que se refuerzan con la práctica deportiva.

### **PALABRAS CLAVE:**

Estrés, recreación, calidad de vida.

## 1. INTRODUCCIÓN.

De acuerdo a la visión planteada por Sánchez, Jurado y Simões (2013) la salud es un proceso que involucra la interacción de los factores socioculturales, ambientales, económicos, políticos e individuales. La salud es un proceso, no es algo estático, es un concepto dinámico que se asocia directamente a la cotidianidad. Según estos autores, la calidad de vida, la salud, la prevención, la rehabilitación, los problemas de salud y hasta la muerte obedecen a una compleja interacción entre el ámbito social y ecológico en el cual las personas se desenvuelven. La salud así entendida es tanto una responsabilidad individual, como un problema social y ambiental. Tuesca (2005) concuerda con ellos al describir la calidad de vida como un concepto relacionado con el bienestar social que depende de la satisfacción de las necesidades humanas y de los derechos positivos tales como las libertades, el modo de vida, el trabajo, los servicios sociales y las condiciones ecológicas.

Partiendo de este entorno, el estudio de los elementos capaces de influir en la calidad de vida de las personas cobra una gran relevancia en busca de facilitar el equilibrio y balance de las funciones del individuo en procura de su bienestar. Por otro lado, tomando en cuenta que las personas dedican una gran parte de su tiempo a las tareas desarrolladas en el ámbito laboral, el cual, según sus características, puede generar significativos niveles de estrés, los cuales podrían perjudicar la calidad de vida, el analizar las características de esta situación y determinar medidas para enfrentarla se torna crítico.

Actualmente, existe abundante evidencia que sostiene que las actividades recreativas generan beneficios en las dimensiones fisiológica, psicológica, social, cultural, económica, ambiental y física (La Monte & Chow, 2010) razón por la cual la recreación se plantea como un factor positivo para el manejo del estrés laboral.

Asumiendo que un estado de óptima salud requiere el equilibrio entre las dimensiones social, espiritual, mental y ambiental, que el estilo de vida permite prevenir la aparición de enfermedades y que en el caso de que estas ya estén presentes limita su progreso y reduce sus consecuencias, el análisis de los beneficios de la recreación en el manejo del estrés laboral representa un elemento primordial para fundamentar su práctica como estrategia para colaborar en el desempeño laboral y en un óptimo estado de salud. Los objetivos de esta revisión son:

- Identificar las principales fuentes generadoras de estrés en ambientes laborales que reporta la literatura.
- Analizar las evidencias que sostienen una mejora en los niveles de estrés en el ambiente laboral mediante la práctica de la recreación.

## 2. DESARROLLO

### 2.1. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Las organizaciones, aunque no tengan estipulada claramente su misión, presentan una serie de características comunes, indistintamente de su naturaleza. Una de las más sobresalientes consiste en la evaluación de la efectividad organizacional mediante la habilidad de conseguir objetivos (Lindsay, 2010).

Para alcanzar la eficiencia administrativa que conlleve al logro de los objetivos de la institución, las organizaciones requieren diseñar una estructura organizativa caracterizada por el equilibrio; de lo contrario, la eficiencia se reducirá y se comprometerán los resultados esperados (Barahona, Pérez, & Cruz 2009).

En el adecuado funcionamiento de esta estructura, los trabajadores representan un factor crucial en el éxito organizacional. Rubio (2007) afirma que una de las mayores premisas en una organización o institución es el contar con empleados eficientes que logren realizar exitosamente sus funciones en beneficio del cumplimiento del objeto de la misma.

Según Rubio y Bonilla (2009) para su adecuado funcionamiento, las instituciones deben analizar y enfocarse en incrementar el nivel de entusiasmo y satisfacción personal en la organización, facilitar soluciones a los problemas frecuentes, desarrollar las potencialidades de los individuos en las áreas técnica, administrativa e interpersonal, analizar la adaptación del funcionamiento de la organización en relación con las características (demandas, restricciones, oportunidades, cambios, desafíos, etc.) del medio externo y principalmente desarrollar la organización a través del progreso de los individuos.

### 2.2. EL ESTRÉS: UNA PROBLEMÁTICA

Sin embargo, existen diferentes factores capaces de interferir en el proceso laboral de los individuos, y el estrés es uno de estos principales elementos. El estrés es una reacción fisiológica del organismo que se da cuando existe una tensión que no se canaliza adecuadamente y permanece en el tiempo. Específicamente en el ámbito laboral una persona sufre estrés cuando tiene muchas tareas que cumplir en un espacio de tiempo limitado; al percibir que no se tiene la capacidad para realizar satisfactoriamente las tareas encomendadas, emergerá el estrés (Rubio, 2007).

Según Chin-Tsai (2013) el estrés laboral es un proceso dinámico de constantes cambios, que se presenta cuando los individuos perciben que no pueden manejar efectivamente sus responsabilidades y mantener en balance su trabajo y vida personal.

El estrés laboral es una realidad que requiere ser atendida ya que sus efectos son alarmantes. Además de afectar el rendimiento del empleado, el sufrimiento y agotamiento que genera se trasladan al ámbito personal, afectando la convivencia familiar y social. Cuando permanece por un largo periodo es capaz de afectar la salud física y mental y generar graves enfermedades (Rubio, 2007).

El estrés es realmente un aspecto muy serio que debe ser valorado en las dimensiones correspondientes. De acuerdo a Clays, De Bacquer, Crasset, Kittel, de Smet, Kornitzer, & De Backer (2011) existe una estrecha relación del estrés con el riesgo de presentar enfermedades cardiovasculares y padecimientos asociados tales como presión alta, problemas coronarios, elevados niveles de colesterol y diabetes. Rubio (2007) agrega que en las profesiones que se caracterizan por mayores niveles de estrés existen tasas más altas de tabaquismo, alcoholismo y otras adicciones; asimismo, las personas con altos niveles de estrés tendrán una mayor probabilidad de desarrollar dolores de cabeza, problemas digestivos, disfunciones sexuales, trastornos de la piel y contracturas musculares.

Además del perjuicio directo para el empleado, paralelamente la institución también verá afectados sus intereses. Algunas de las condiciones asociadas al estrés que pueden afectar a una organización y a sus equipos humanos incluyen el ausentismo, la caída de la productividad, el incremento en los gastos médicos directos y la necesidad de sustitución de empleados (Marín, 2011).

El estrés ocupacional, de acuerdo a Prakash, Khapre, Laha & Saran (2011) surge de una inadecuada relación entre la persona y el ambiente, específicamente cuando se presenta un desbalance entre los recursos con que cuenta la persona y las exigencias que debe asumir. Asimismo, estos autores indican que la percepción de las demandas del ambiente y la capacidad para enfrentarla están directamente influenciadas por el tipo de soporte social que se reciba.

### 2.3 FUENTES DE ESTRÉS EN EL TRABAJO

La relación entre el trabajo y el estrés es un fenómeno que ha despertado la atención de la comunidad de investigadores desde hace más de dos décadas. Danylchuk (1993) analizó la presencia de estrés en docentes universitarios de Educación Física y Kinesiología de 17 universidades canadienses, mediante la administración de un cuestionario a 327 docentes, y concluye que elementos como la política administrativa, el desarrollo de los recursos humanos, los premios, la estructura organizacional, el flujo de trabajo y la discriminación sexual son los factores que mayor estrés generan en esta población. Asimismo, se reportó una mayor presencia de estrés en las mujeres en relación a los hombres.

Por otra parte, Rydstedt, Johnsson & Evans (1998) se enfocaron en estudiar las fuentes de estrés en hombres y mujeres que trabajaban como choferes de bus, llegando a la conclusión de que la carga de trabajo es el principal factor generador de estrés. Los cambios en las cargas de trabajo presentan una fuerte asociación con el esfuerzo que se debe realizar para cumplir con las tareas laborales, así como con la fatiga y la restricción para el tiempo de ocio y la vida familiar. Altas cargas de trabajo también se relacionarán con la presencia de problemas gastrointestinales, cardiovasculares y emocionales. Las evidencias del estudio no lograron respaldar diferencias entre hombres y mujeres.

En respaldo a la posición que sostiene una mayor respuesta al estrés en las mujeres, Jönsson, Johansson, Rosengren, Lappas & Wilhelmsen (2003) analizaron el estrés psicológico de 1915 mujeres que contaban con una edad entre los 37 y 65 años, identificando la presencia de diferencias en los niveles de estrés según la condición laboral. Mientras que solamente un 7.8% de las amas de casa presentaba

altos niveles de estrés, un 14.2% de las mujeres que trabajaban a tiempo completo y un 25.7% de las que tenían un empleo propio lo evidenciaban. Este patrón podrían originarse en las obligaciones adicionales que deben desempeñar las mujeres: las que cuentan con un empleo a tiempo completo probablemente deben atender también los requerimientos propios de sus hogares y las que laboran en un negocio propio, además de estos factores, también deben manejar la incertidumbre del ingreso económico de su ocupación.

Reforzando esta posición, Fan, Feng & Wu (2009) aplicaron un cuestionario sobre conflictos entre trabajo, familia y estrés, a 121 mujeres de nacionalidad china; además realizaron entrevistas a 15 de estas mujeres. Lograron evidenciar que las mujeres profesionales perciben un conflicto entre su rol laboral y el rol que la sociedad les asigna; la satisfacción por las actividades domésticas, la actividad familiar, el estrés conyugal, la devoción al trabajo y la carga de trabajo son las fuentes de estrés de las mujeres profesionales que originan el conflicto trabajo-familia.

Profundizando en el estudio del estrés en las mujeres trabajadoras, Holmgren, Dahlin-Ivanoff, Björkelund & Hensing (2009) se propusieron analizar la asociación entre el estrés laboral y la presencia de síntomas de enfermedad, la percepción de salud y las incapacidades por enfermedad, de 424 mujeres de nacionalidad sueca que trabajaban en distintos ámbitos. Entre los principales hallazgos, no se evidenció diferencia en el nivel de estrés presentado según la edad de las participantes, pero el trabajo sí interfería en un mayor nivel con la disposición de tiempo libre en las participantes con mayor nivel educativo, mayor clase ocupacional y empleos privados. Además, se concluyó que los elementos que en el campo laboral generaban un mayor nivel de estrés a las participantes del estudio eran el incremento en la carga de trabajo (38%), los conflictos laborales (23%) y los conflictos no resueltos por parte de las personas supervisoras (17%). Los análisis de razones de ventaja permitieron asociar el estrés relacionado al trabajo con los síntomas de enfermedad y las incapacidades por enfermedad (OR of 3.85 (CI = 1.59–9.30) and 2.54 (CI = 1.17–5.48)) respectivamente.

La relación entre la presencia de estrés y la salud emocional también fue comprobada por Yu-Hwa, Pey-lan, Chin-Hui, Chin-Ann & Ing-Chung (2010), quienes lograron aplicar una serie de cuestionarios a 204 hombres y 93 mujeres que trabajaban en oficinas aduaneras de Taiwán, comprobando que las demandas laborales se correlacionan positivamente con el cansancio emocional, que el control en el trabajo se asocia negativamente con el cansancio emocional y que este mismo también se asocia inversamente con la salud mental.

Clays et al (2011) administraron un cuestionario a 653 hombres trabajadores sanos con el objetivo de determinar la relación entre los factores estresantes y la variabilidad en la frecuencia cardíaca. De acuerdo a la búsqueda de literatura que efectuaron, identificaron que los elementos que más frecuentemente causaban estrés eran la insatisfacción con el trabajo, las responsabilidades, el ritmo de trabajo, las relaciones interpersonales y las quejas sobre las condiciones físicas para trabajar. Según el análisis del cuestionario aplicado y la administración de un monitoreo con un electrocardiograma durante un día de trabajo, se logró concluir que el estrés en el trabajo estaba relacionado con una reducción en la actividad parasimpática, independientemente de la edad, la ocupación, el idioma, el

fumado, el índice de masa corporal, la presión sistólica y el tiempo libre en que realizaban actividad física.

La labor de un soldado puede ser uno de los trabajos más exigentes y por ende con mayor carga de estrés; no obstante, varias de sus fuentes de estrés no difieren de los trabajos convencionales. Según Dolan & Ender (2008) sin tomar en cuenta el riesgo de lesión y muerte, muchos de los estresores en el ambiente militar tales como el ritmo de trabajo, el control, la supervisión, las condiciones laborales, las largas jornadas de trabajo y el trabajo por turnos son comparables a los entornos de muchas otras ocupaciones.

De acuerdo a la visión de Rubio (2007) el estrés se puede originar en tres dimensiones: laborales, sociales y relacionales. Las causas laborales tienen una relación directa con las condiciones de trabajo, donde intervendrán variables tales como la carga de trabajo, la infrautilización de habilidades, la falta de participación, la repetición de tareas, el control excesivo, la inseguridad en el puesto y los cambios en la organización. Las causas sociales apuntan a la sociedad en su conjunto, el prestigio que se asocia al desempeño de las labores y las responsabilidades que se asocian. Prejuicios en torno al sexo, edad y raza pueden incrementar los niveles de estrés según este ámbito. Las causas relacionales aparecen por los conflictos en las relaciones con otras personas y los diferentes roles que los individuos deben desempeñar en la organización.

## 2.4 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA RECREACIÓN

El combate del estrés, en procura de mantener la eficiencia laboral y la calidad de vida de los empleados, representa una labor inherente a las funciones de las personas responsables de dirigir las instituciones y empresas. En este entorno, la recreación ha surgido como una estrategia para enfrentar este fenómeno. Salazar (2007) define la recreación como un conjunto de actividades agradables que producen gozo, realizadas durante el tiempo libre y que promueven el desarrollo integral de la persona. Según la autora, las principales características de la recreación incluyen: es un conjunto de actividades y experiencias, las actividades son agradables y producen gozo, las actividades son realizadas en el tiempo libre, las actividades son de educación no formal, las actividades contribuyen con el desarrollo integral de las personas, la selección de las actividades es voluntaria, al igual que la participación en las actividades es voluntaria.

Hernández y Rodríguez (2011) sostienen que mediante la práctica de la actividad física y la recreación de manera regular y sistemática se contribuye en la prevención, desarrollo y rehabilitación de la salud, lo que repercute en el desenvolvimiento del practicante en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Según La Monte & Chow (2010), el ocio, como un estilo de vida que involucra la actividad física, tiene una relación directa en la mejora de los índices de mortalidad y colabora en la reducción del riesgo de presentar problemas cardiovasculares, diabetes tipo II, hipertensión, obesidad, cáncer y deterioros en la capacidad funcional. Puesto que, según los mismos autores, las actividades recreativas tienen un impacto positivo en las dimensiones psicológica, fisiológica, social, cultural, económica y ambiental, la inserción de dichas prácticas en el

ámbito laboral se presenta como una adecuada estrategia para contrarrestar los efectos del estrés generado por las demandas laborales.

Específicamente, la misma Salazar (2007) sostiene que la recreación laboral es una de las principales áreas de trabajo para los recreacionistas, ya que permite mejorar la moral y las relaciones interpersonales de quienes laboran para una empresa o institución.

La recreación dispone de una gran variedad de actividades que pueden ser aprovechadas para beneficiar a las personas que se involucran en ella. Salazar (2007) categoriza las actividades recreativas en ocho ámbitos que se citan a continuación: 1- Deportes, juegos y actividades físicas, 2- Actividades artísticas, 3- Recreación social, 4- Actividades al aire libre y relacionadas con la naturaleza, 5- Actividades cognoscitivas, 6- Actividades de enriquecimiento y actualización personal, 7- Pasatiempos y 8- Turismo.

## 2.5 MEJORAS DEL ESTRÉS LABORAL MEDIANTE LA RECREACIÓN

De acuerdo con Rubio (2007) el estrés es inherente a la mayoría de las profesiones. Dado que la filosofía de vida que impera es producir más para poseer más, si se desea formar parte de la sociedad hay que adaptarse. Ante esta situación, la recreación se plantea como una efectiva estrategia de afrontamiento.

Según Trenberth (2005) el ocio y la salud se asocian directamente ya que el ocio es capaz de reducir el estrés que deben enfrentar las personas. Este fenómeno se presenta debido a que el buen uso del tiempo libre es capaz tanto de prevenir problemas de salud y comportamientos riesgosos antes de que ocurran, como de funcionar de estrategia de afrontamiento cuando ya se han presentado, y de colaborar en un mejor manejo de las situaciones difíciles que ofrece la vida. Según la autora, el ocio además de proporcionar actividades relacionadas con la salud facilita oportunidades de recuperación terapéutica, y estos elementos serían los responsables de su beneficio en el presente ámbito.

Apoyando esta posición, Van Hooff, Geurts, Beckers & Kompier (2011) sostienen que la recuperación del empleado es fundamental para su salud, su bienestar y su capacidad laboral, y que las actividades realizadas dentro y fuera del trabajo son trascendentales para estos objetivos. Mediante la aplicación de un cuestionario y el seguimiento de las actividades realizadas por cinco días a 146 académicos de una universidad holandesa, se determinó que la realización de actividades placenteras durante las horas laborales y las de tiempo libre ayudaban a una positiva recuperación. Un mayor placer experimentado durante el día laboral y durante el tiempo libre representó mayores niveles de vigor y menores de fatiga.

Jönsson et al. (2003) reportaron cómo, independientemente de la condición laboral, las mujeres que eran fumadoras presentaban mayores niveles de estrés, mientras que las que eran físicamente activas en su tiempo libre tenían mejores niveles de manejo del estrés.

Analizando un ambiente tan demandante como el militar, Dolan & Ender (2008) mediante una serie de entrevistas a 141 soldados, determinaron que esta

población contrarresta los niveles de estrés mediante el soporte familiar y el de sus líderes, y también mediante un empleo negativo del tiempo libre (tomando licor).

La participación en actividades deportivas de índole recreativa es una estrategia efectiva para combatir el estrés laboral que enfrentan los empleados. Chin-Tsai (2013), mediante la aplicación de una serie de cuestionarios a 463 trabajadores de Taiwán, logró respaldar una serie de supuestos que le permitieron asociar la práctica de deporte recreativo con los niveles de estrés ( $r^2 = .90$ ), la participación en deporte recreativo en el ámbito laboral con el deporte como estrategia de afrontamiento en el tiempo libre ( $r^2 = .47$ ), la práctica de deporte en el tiempo libre con la calidad de vida ( $r^2 = .43$ ) y la calidad de vida con el compromiso con el deporte ( $r^2 = .42$ ).

Por su parte, Marín (2011) comprobó que los empleados que participaron en un programa de 14 semanas que contemplaba clases de danza y ejercicio físico lograron reducir sus niveles de estrés laboral en una proporción superior que los individuos que conformaron el grupo control y continuaron realizando normalmente sus labores. Los beneficios percibidos se atribuyeron a mejoras en las habilidades de comunicación, hábitos personales tendientes a asumir cambios y a una mayor tolerancia respecto a situaciones propias del ambiente laboral.

A su vez, De Miguel, Schweiger, De las Mozas & Hernández (2011) les dieron seguimiento durante un año a 92 empleados de una empresa. De ellos, voluntariamente 53 conformaron un grupo experimental que realizaba de tres a cuatro sesiones semanales de 40 minutos de acondicionamiento físico y 39 conformaron un grupo control que continuó realizando sus labores normalmente. Únicamente los participantes del grupo experimental mejoraron su resistencia cardiovascular, su fuerza y su flexibilidad; asimismo mostraron mayores niveles de bienestar, satisfacción en el trabajo y en la vida diaria, menores niveles de estrés percibido y un mejor rendimiento en las evaluaciones laborales que se les aplicaron.

El realizar ejercicio también es respaldado por Korpela & Kinnunen (2011) quienes sustentan además un contexto adicional: el contacto con la naturaleza. De 1042 cuestionarios que se enviaron a cinco organizaciones de sectores diversos (tales como los negocios, las telecomunicaciones, la tecnología, la hotelería y la educación), se lograron recuperar 527 instrumentos respondidos adecuadamente. El ejercicio realizado al aire libre fue la estrategia reportada como más efectiva para recuperarse del estrés, seguida por el pasar tiempo interactuando con la naturaleza. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de fomentar y analizar con mayor profundidad el contacto con la naturaleza y el rol que juega en la recuperación del estrés.

En otro ámbito, Hartanti & Rahaju (2003) respaldan el aporte del humor como una buena medicina para el estrés, ya que tiene una gran habilidad de mejorar las condiciones en las cuales se pueden encontrar las personas. Estos autores aplicaron una serie de cuestionarios a 39 profesores universitarios, logrando identificar que el humor podría hacer a las personas más felices y aliviarles el estrés; sin embargo podría incrementar la frustración cuando se implementa inapropiadamente. Si bien el deporte fue la estrategia de afrontamiento más frecuentemente empleada,

también se utilizaron otras actividades recreativas tales como hablar con los amigos, leer, escuchar música y dormir.

La socialización que se logra mediante participar en actividades recreativas es un elemento muy importante que permite fortalecer redes de apoyo que faciliten una mejor confrontación del estrés que se desprende del ámbito laboral. Este factor fue comprobado por Hinojosa & Hinojosa (2011), quienes luego de que soldados estadounidenses regresaran de efectuar servicio militar en Irak y Afganistán desarrollaron una serie de entrevistas en las cuales los militares describieron las fuertes experiencias que atravesaron y la importancia de las amistades para afrontar efectivamente el terror, el horror, la tristeza, el aburrimiento y el tedio que implica la guerra. Según estas manifestaciones, los autores respaldan la importancia de reforzar la amistad entre estos individuos como parte de un programa para reinsertarlos efectivamente en la sociedad civil.

Si bien existe abundante y consistente evidencia que respalda el beneficio que es capaz de generar la recreación en los niveles de estrés de las personas que desempeñan un puesto laboral, para que se pueda aprovechar esta oportunidad es fundamental que exista una adecuada educación para el uso del tiempo libre, de manera que el individuo busque y disfrute de las facilidades disponibles. Al respecto, Tanigoshi, Kontos & Remley (2008) comprobaron que los oficiales de policía que recibieron una programa de asesoramiento sobre bienestar, luego de 10 semanas, mejoraron su nivel de bienestar en una proporción significativamente mayor que los oficiales que no recibieron la asesoría.

De acuerdo a Wright (2004) un 38% de los trabajadores analizados encuentra su trabajo estresante o muy estresante, lo cual tiene implicaciones para la salud y para la vida. La amabilidad, la autoindulgencia, la distracción y la diversión son fundamentales para enfrentar este entorno. Al existir sólida evidencia de que la recreación contribuye en estos elementos, se fundamentan los mecanismos mediante los cuales la recreación mejora los niveles de estrés en el ámbito laboral.

El bienestar producido al participar de las actividades recreativas sería el responsable de controlar el estrés laboral. Rubio (2007) sostiene que el humor permite un intercambio de información de forma asertiva, con lo que se mejora la capacidad de relativizar los acontecimientos y valorar los sucesos. Cuando la persona se divierte y ríe, sus distintos órganos corporales registran alteraciones positivas: el riego sanguíneo mejora el funcionamiento del sistema cardiovascular y digestivo, así como de otros órganos, como el hígado. El cerebro elabora catecolaminas que a su vez liberan endorfinas que contribuyen al alivio de los focos de dolor y malestar. La risa producida en las actividades placenteras, además de producir un decrecimiento en el tono de los músculos corporales, liberando la tensión y la energía excesiva, también beneficia mediante el aumento de linfocitos T y secreción de inmunoglobulina A, con lo que se protege a la persona de sufrir enfermedades.

### 3. CONCLUSIONES

Las instituciones y organizaciones, conscientes de que gran parte del éxito en el cumplimiento de sus objetivos dependerá de la eficiente labor de sus empleados y que el estrés laboral es capaz de afectarlos directamente, deben visualizar la importancia de este entorno con el valor que merece.

En el ámbito laboral, el estrés surge de una inadecuada relación entre la carga de trabajo y las responsabilidades asumidas respecto a la capacidad de la persona y el tiempo disponible para realizar las labores. Si el estrés no es manejado de manera adecuada repercutirá negativamente en la salud física y mental de la persona, consecuentemente también en los intereses de la organización.

En concordancia con la propuesta de Rubio (2007), el reporte de los distintos investigadores en el área permite clasificar el origen del estrés en el trabajo en tres dimensiones: laboral, social y relacional. La intensidad con la cual afectan a la población trabajadora pareciera comportarse en ese mismo orden.

En el área laboral la carga de trabajo representa indiscutiblemente el mayor generador de estrés, seguido por las exigencias laborales y la insatisfacción con el trabajo. En el área social, la doble responsabilidad de la mujer (con el empleo regular y su hogar) sería el principal factor generador de estrés. El ámbito relacional es reportado con menor frecuencia; no obstante, los conflictos con el rol de control que ejercen los superiores jerárquicos también representan un elemento productor de estrés.

Existe consistencia en la mayoría de los autores en respaldar una mayor prevalencia de estrés en las mujeres respecto a los hombres. De hecho existe una mayor cantidad de estudios realizados con población femenina; sin embargo, se requiere una mayor cantidad de evidencia empírica que ampare esta posición.

Es importante señalar que los estudios que se proponen caracterizar el estrés en el ámbito laboral se han efectuado en diversas zonas geográficas con distintas culturas y, a pesar de este hecho, se presentan patrones de respuesta similares.

La recreación se presenta como una eficaz alternativa para colaborar en el manejo del estrés producido en el ámbito laboral y mejorar la calidad de vida de las personas, en vista de que impacta positivamente en la productividad de las empresas e instituciones. El deporte y el ejercicio para acondicionar físicamente a las personas se presentan como las prácticas recreativas más eficientes para colaborar en el manejo del estrés. No obstante, conviene señalar que también corresponden a las actividades que mayormente se han estudiado.

Los mecanismos por los cuales la recreación mejora el manejo del estrés laboral se podrían originar en el bienestar general que generan las actividades recreativas y en los valores que se refuerzan con la práctica deportiva. Sí se debe tener en cuenta que estos supuestos requieren ser confirmados para generalizarse.

En procura de aprovechar el potencial beneficio de la recreación en el manejo del estrés, es fundamental un proceso educativo dirigido a las personas trabajadoras, organizaciones e instituciones, para que se fomente la realización de

programas recreativos, no solo en el tiempo libre fuera del horario de trabajo, si no que se creen las oportunidades para desarrollar programas recreativos en el mismo ámbito laboral con el respectivo ajuste de horarios.

#### 4. RECOMENDACIONES

Si bien son abundantes las evidencias que reportan beneficios con la realización de deporte y ejercicio físico en el manejo del estrés, estas actividades representan únicamente una de las posibilidades que facilita la recreación a las personas. El estudio del impacto de otro tipo de prácticas recreativas podría permitir identificar nuevas opciones con igual o mayor efectividad, con el beneficio adicional de ofrecer una mayor gama de alternativas que cumplan con los intereses de todas las personas. En esta línea se recomienda profundizar en el contexto de la ejecución de actividades recreativas en el medio natural; aunque existen evidencias al respecto, el conocimiento de esta área requiere ser ampliado.

Tomando en cuenta que el conocimiento se puede desarrollar tanto desde el paradigma cuantitativo como desde el cualitativo, se considera que la investigación en el área debe ser reforzada desde ambas perspectivas. Cuantitativamente es evidente la falta de estudios experimentales puros, que contemplen la inclusión de un grupo control, la aleatorización de las personas participantes a las condiciones y la vigilancia de amenazas contra la validez interna que logren fundamentar que los beneficios percibidos en los niveles de estrés se deben exclusivamente a las prácticas recreativas. Un abordaje mixto de la temática, con la inclusión de técnicas de investigación cualitativa, permitiría comprender la experiencia de las personas que mediante la recreación han logrado afrontar efectivamente el estrés laboral.

#### 5. REFERENCIAS

Barahona, J., Pérez, V. & Cruz, N. (2009). Implicaciones de la organización interna sobre la eficiencia. La aplicación de la teoría de la agencia y la metodología DEA a las ONGD españolas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 4017-46.

Chin-Tsai, K. (2013). The effect of recreational sport involvement on work stress and quality of life in central Taiwan. *Social Behavior & Personality*, 41(10), 1705-1715. doi:10.2224/sbp.2013.41.10.1705

Clays, E., De Bacquer, D., Crasset, V., Kittel, F., de Smet, P., Kornitzer, M. & De Backer, G. (2011). The perception of work stressors is related to reduced parasympathetic activity. *International Archives of Occupational & Environmental Health*, 84(2), 185-191. doi:10.1007/s00420-010-0537-z

Danylchuk, K. E. (1993). Occupational stressors in physical education faculties. *Journal of Sport Management*, 7(1), 7-24.

De Miguel, J., Schweiger, I., De las Mozas, O. & Hernández, J. (2011). Efecto del ejercicio físico en la productividad laboral y el bienestar. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 589-604.

Dolan, C. A., & Ender, M. G. (2008). The coping paradox: Work, stress, and coping in the U.S. army. *Military Psychology*, 20(3), 151-169. doi:10.1080/08995600802115987

Fan, W., Feng, Y., & Wu, L. (2009). The stressors in professional women's work-family conflict: A Chinese study. *Canadian Social Science*, 5(3), 62-67.

Hartanti, K. K., & Rahaju, S. S. (2003). The relationship between sense of humour and negative impact of work stress in lecturers. *Australian Journal of Psychology*, 55(127), 551-527.

Hernández, N. y Rodríguez, I. (2011). Impacto de las actividades físicas recreativas en la calidad de vida del adulto mayor. *Revista Ciencias de la Educación*, 21(37), 171-182.

Hinojosa, R. & Hinojosa, M. (2011). Using military friendships to optimize postdeployment reintegration for male operation Iraqi freedom/operation enduring freedom veterans. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 48(10), 1145-1157. doi:10.1682/JRRD.2010.08.0151

Holmgren, K., Dahlin-Ivanoff, S., Björkelund, C. & Hensing, G. (2009). The prevalence of work-related stress, and its association with self-perceived health and sick-leave, in a population of employed Swedish women. *BioMed Central Public Health*, 73(9), 91-10. doi:10.1186/1471-2458-9-73.

Jönsson, D., Johansson, S., Rosengren, A., Lappas, G. & Wilhelmsen, L. (2003). Self - perceived psychological stress in relation to psycho-social factors and work in a random population sample of women. *Stress and Health* 19: 149-162. doi: 10.1002/smi.966

Korpela, K. & Kinnunen, U. (2011). How is leisure time interacting with nature related to the need for recovery from work demands? Testing multiple mediators. *Leisure Sciences*, 33(1), 1-14. doi:10.1080/01490400.2011.533103

Marín, F. (2011). Efectos de la danza terapéutica en el control del estrés laboral en adultos entre 25 y 50 años. *Hacia la Promoción de la Salud*, 16(1), 156-174.

La Monte, M. & Chow, H. (2010). Leisure and Physical Health Leisure. En *Leisure, Health, and Wellness: Making the Connections*. Pennsylvania: Venture Publishing.

Lindsay, D. (2010). Organizational liminality and interstitial creativity: The fellowship of power. *Social Forces*, 89(1), 163-184.

Prakash, S., Khapre, P., Laha, S. K. & Saran, N. (2011). Study to assess the level of stress and identification of significant stressors among the railway engine pilots. *Indian Journal of Occupational & Environmental Medicine*, 15(3), 113-119. doi:10.4103/0019-5278.93201

Rubio, F. (2007). *¿Cómo afrontar el estrés laboral?* San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.

Rubio, F. y Bonilla, L. (2009). *Análisis del malestar laboral en los entornos educativos costarricenses*. San José, Costa Rica: Promesa; Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Rydstedt, L. W., Johnsson, G. & Evans, G. W. (1998). A longitudinal study of workload, health and well-being among male and female urban bus drivers. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 71(1), 35-45.

Salazar Salas, C. G. (2007). *Recreación*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Sánchez, Jurado y Simões (2013). Después del trabajo. ¿Qué significado tiene el ocio, el tiempo libre y la salud? *Paradigma*, 34(1), 31-51.

Tanigoshi, H., Kontos, A. P. & Remley Jr., T. P. (2008). The effectiveness of individual wellness counseling on the wellness of law enforcement officers. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 64-74.

Trenberth, L. (2005). The role, nature and purpose of leisure and its contribution to individual development and well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(1), 1-6. doi:10.1080/03069880412331335849

Tuesca, R. (2005). La calidad de vida, su importancia y cómo medirla. *Salud Uninorte*, 21, 76-86.

Van Hooff, M. M., Geurts, S. E., Beckers, D. J. & Kompier, M. J. (2011). Daily recovery from work: The role of activities, effort and pleasure. *Work & Stress*, 25(1), 55-74. doi:10.1080/02678373.2011.570941

Wright, B. (2004). Compassion fatigue: How to avoid it. *Palliative Medicine*, 18(1), 3-4. doi:10.1191/0269216304pm866ed

Yu-Hwa, H., Pey-lan, D., Chin-Hui, C., Chin-Ann, Y., & Ing-Chung, H. (2011). Mediating effects of emotional exhaustion on the relationship between job demand-control model and mental health. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 27(2), e94-e109. doi:10.1002/smi.1340

Fecha de recepción: 22/5/2015  
Fecha de aceptación: 01/07/2015



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **PREFERENCIAS DEL ALUMNADO EN LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN 3º Y 4º DE E.S.O**

**Juan José Alcázar Martínez, Jonathan Nicolás López, Ángel Martínez Molina y José Martínez López**

Universidad de Murcia. España.  
Email: [martinezlopezjose91@gmail.com](mailto:martinezlopezjose91@gmail.com)

### **RESUMEN**

El presente trabajo tiene el objetivo de mostrar cuales son los contenidos de educación física más valorados por los alumnos de 3º y 4º de la E.S.O. Para ello, se ha elaborado un cuestionario específico para el presente estudio que ha sido cumplimentado por 41 alumnos, 18 chicas y 23 chicos pertenecientes a estos cursos. Entre los principales resultados obtenidos se destaca, dentro del bloque de condición física y salud, que los alumnos muestran un mayor interés en calentamientos realizados por medio de juegos, actividades realizadas a modo de circuito, recibir los contenidos de forma práctica y además destacan la fuerza como la cualidad física que más les gusta.

En el campo de juegos y deportes destaca el fútbol sala como deporte de equipo, las carreras (atletismo) como deporte individual y el bádminton como deporte con implementos. Por otro lado los juegos de pelota son los más valorados. Con respecto a la expresión corporal destaca el acrosport, trabajado en pequeños grupos, como contenido preferido. En relación al medio natural, los alumnos prefieren trabajar en la playa. Las formaciones en pequeños grupos son las distinguidas para trabajar la orientación. La escalada y el senderismo son los contenidos de medio natural que mayor valoración obtienen en éste bloque.

Dentro de los cuatro grandes bloques, el de juegos y deportes es el más destacado por los alumnos y además, cabe destacar que la gran mayoría de los alumnos conceden un alto grado de diversión e interés hacia la asignatura de educación física, por lo que también existe una manifiesta demanda de más horas semanales de clase en dicha asignatura.

**PALABRAS CLAVE:** Alumnos, secundaria, currículo, intereses, actitud positiva.

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente existe un gran interés por conocer la importancia que los alumnos le dan a las diferentes asignaturas y materias en los centros educativos (Reche, Sicilia y Rodríguez 1996, citado en Moreno, Hellín y Hellín, 2006), existiendo una revalorización de la educación física como contenido capaz de actuar como una formación integral que además está respaldada por el incremento de profesionales vinculados con ésta área. Existe un convencimiento general de que los alumnos con actitudes positivas tienen una mayor ilusión por aprender los diferentes contenidos de la educación física y por tanto obtienen un mejor rendimiento en la materia (Raviv y Nabel, 1992, citado en Moreno y Rodríguez, 2007).

Uno de los objetivos primordiales en los últimos años en la programación de la educación física, ha sido el desarrollo de interés y actitud positiva hacia la misma. Estos hechos han sido demostrados por Luke (1991, citado en Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007) y Luke y Cope (1994, citado en Gutierrez y cols., 2007).

Existen investigaciones (Casimiro, 1999; Moreno y Hellín, 2004; Moreno y cols., 2003, citados en Moreno y cols., 2006) que coinciden en afirmar que la actitud y el interés hacia la Educación Física y el deporte descienden según se incrementa la edad.

En el ámbito educativo el término “interés”, hace referencia al aspecto en virtud del cual el sujeto se comporta como una realidad auto-dinámica de su aprendizaje y de las actividades que le conducen a él (Bueno, 2004, citado en Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco y Bermúdez, 2009).

Por otra parte, la actual Ley de Educación (Decreto 231/2007), establece los contenidos que se deben desarrollar a lo largo de la etapa de Secundaria. Sin embargo, en ningún momento concreta qué deportes son los que se deben impartir en cada uno de los diferentes cursos. Por esta razón, los docentes deben seleccionar los contenidos y el momento en el que se llevan a cabo. Numerosos estudios demuestran que el contenido de deportes es el más valorado y el que más presencia tiene en las programaciones de educación física (Machota, 2007; Ureña, Alarcón y Ureña, 2009; Zabala, Lozano, Delgado y Viciano, 2001, citado en Robles, Fuentes-Guerra y Abad, 2010). El hecho de encontrar numerosas unidades didácticas enfocadas a los deportes podría influir en que otros contenidos de la asignatura no lleguen a ser experimentados por los alumnos.

Existe un estudio en el que se demuestra que una alta proporción de profesores dedica entre 4 y 6 unidades didácticas a los deportes. Los aspectos que tienen en cuenta la gran mayoría son las instalaciones y los materiales de los que disponen. Cerca de la mitad de los profesores tienen en cuenta que los contenidos sean novedosos y motivadores para los alumnos, y solo unos pocos tienen presente los intereses y la demanda de los alumnos (Robles y cols., 2010).

Resulta de gran utilidad proporcionar a los docentes las herramientas necesarias que les permitan conocer los intereses de los alumnos, con el objeto de conseguir un aprendizaje más atractivo para el discente.

En función de todo lo mencionado anteriormente, el presente estudio tiene como objetivo conocer las preferencias de los alumnos de 3º y 4º de la E.S.O con respecto a los contenidos que se desarrollan en este ciclo, dentro de la asignatura de la educación física. Con esta información el docente podrá llevar a cabo planteamientos y programaciones educativas que susciten un mayor interés y promuevan una actitud positiva por parte de los alumnos hacia la asignatura.

## 2. MÉTODO

### ▪ Diseño.

Se realizó un diseño no experimental. Las variables objeto de estudio fueron los intereses de los alumnos respecto a los contenidos que les gustaría dar en la asignatura de educación física. Para ello, se repartieron 41 cuestionarios en total, a los cursos de 3º y 4º de la E.S.O.

Los cuestionarios constaban de 20 preguntas repartidas entre cinco apartados (condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal, medio natural y generalidades).

Por un lado, se repartieron 21 cuestionarios al curso de 3ºC del instituto Rector Francisco Sabater en Cabezo de Torres, Murcia. También se repartieron otros 20 cuestionarios al curso de 4ºA del instituto Nuestra Señora de la Consolación en Espinardo, Murcia.

### ▪ Sujetos.

La muestra estudiada estuvo formada por 41 alumnos de los cuales 18 eran chicas y 23 chicos, pertenecientes a 3º y 4º de E.S.O.

### ▪ Material.

Los materiales utilizados en este estudio fueron los siguientes:

Un cuestionario dividido en 5 apartados y un total de 20 preguntas para conocer las variables objeto de estudio que en éste caso fueron las preferencias de los alumnos respecto a los diferentes contenidos que se citan.

El cuestionario C.P.E.S.O 1 está compuesto por preguntas “cerradas” y “cerradas con otros” puesto que se plantean respuestas concretas (cerradas) y en otras preguntas planteamos respuestas concretas con la opción de otros (cerradas con otros).

Las preguntas son directas, ya que se busca una respuesta concreta a cada una de ellas.

Dentro del cuestionario se puede encontrar también alguna pregunta de “filtro” ya que se profundiza en algún tema específico. También existen preguntas de “sinceridad y consistencia” ya que son un conjunto de preguntas que buscan una respuesta común.

Al final del cuestionario también se puede apreciar la existencia de preguntas de “autoinforme”, las cuales buscan valorar el cuestionario en sí.

- **Procedimiento.**

El cuestionario que se elaboró es de opinión ya que cada ítem tiene valor propio y es independiente al resto. Consta de cinco apartados: condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal, medio natural y generalidades. Para determinar la validez del cuestionario se entregó el mismo a dos jueces expertos, obteniendo unos valores de V de Aiken superiores a 8. Por otro lado, para calcular la fiabilidad del estudio, se utilizó el test-retest, obteniendo un valor superior a 0,70. El tiempo empleado en la elaboración de todo el proceso fue de un mes.

### 3. RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran preferencias de los alumnos en el bloque de condición física y salud.

Tabla 1.- Condición Física

Variable	Categoría	Recuento	Porcentaje
Preferencia Calentamiento	Juego	27	65.85%
	Corriendo	7	17.07%
	Rep. Movimiento	7	17.07%
Preferencia Actividades	Circuito	21	51.22%
	Sesiones Completas	9	21.95%
	Test	11	26.83%

Los datos de la tabla 1 señalan por un lado que los alumnos prefieren calentar realizando juegos mientras que las actividades preferidas serian a modo de circuito.

También cabe destacar que la mayoría de los alumnos prefieren recibir los contenidos de forma práctica y la fuerza es la cualidad física que más le gusta trabajar.

En la tabla 2 se muestran preferencias de los alumnos en el bloque de juegos y deportes.

Tabla 2.- Juegos y Deportes

Variable	Categoría	Recuento	Porcentaje
Deporte Equipo	Voleibol	13	31.71%
	Baloncesto	8	19.51%
	Fut.Sala	19	46.34%
	Otros	0	0.00%
Deporte Individual	Carreras	16	39.02%
	Dep.Contacto	12	29.27%
	Saltos	9	21.95%
	Lanzamientos	1	2.44%
	Otros	0	0.00%
Deporte Implemento	Bádminton	13	31.71%
	Ténis	11	26.83%
	Besibol	7	17.07%
	Ping-Pong	8	19.51%
	Otros	0	0.00%

Los datos de la tabla 2 señalan que el deporte de equipo preferido por los alumnos es el fútbol sala, el deporte individual preferido son las carreras y respecto a los deportes con implementos han señalado el bádminton como preferencia.

También cabe destacar que los tipos de juegos que más les gustan a los alumnos son los de pelota.

En la tabla 3 se muestran preferencias de los alumnos en el bloque de expresión corporal.

Tabla 3.- Expresión Corporal

Variable	Categoría	Recuento	Porcentaje
Contenido	Teatro	4	9.76%
	Bailes	15	36.59%
	Acrosport	20	48.78%
	Circense	2	4.88%

Tabla 3.- Expresión Corporal

Variable	Categoría	Recuento	Porcentaje
Preferencia Coreografía	Individual	0	0.00%
	Parejas	3	7.32%
	Peq.Grupo	28	68.29%
	Gran Grupo	10	24.39%

Los datos de la tabla 3 muestran los resultados con respecto a la expresión corporal en los cuales los alumnos han señalado el acrosport como contenido preferido. Además han seleccionado que el trabajo en pequeños grupos es el que más les atrae.

En la tabla 4 se muestran preferencias de los alumnos en el bloque de medio natural.

Tabla 4.- Medio Natural

Variable	Categoría	Recuento	Porcentaje
Preferencia M.N	Playa	30	73.17%
	Montaña	11	26.83%
Preferencia Orientación	Individual	5	12.20%
	Parejas	15	36.59%
	Pequeños Grupos	21	51.22%

Los datos de la tabla 4 señalan los resultados con respecto a la preferencia de los alumnos por trabajar los contenidos de medio natural en la playa antes que en la montaña y por otro lado, las formaciones en pequeños grupos son las preferidas para trabajar la orientación.

Esta tabla también señala que la escalada y el senderismo obtienen el mismo nivel de aceptación entre los alumnos, siendo estos los contenidos de medio natural preferidos por los mismos.

En la tabla 5 se muestran preferencias de los alumnos con respecto a preguntas relacionadas con aspectos generales de la educación física.

Tabla 5.- Generalidades E.F

Variable	Categoría	Recuento	Porcentaje
Más horas de E.F	Si	34	82.93%
	No	7	17.07%

Tabla 5.- Generalidades E.F

Variable	Categoría	Recuento	Porcentaje
Utilidad E.F	Bastante	22	53.66%
	Regular	19	46.34%
	Nada	0	0.00%
Diversión E.F	Bastante	30	73.17%
	Regular	11	26.83%
	Nada	0	0.00%

Los datos de la tabla 5 evidencian que la gran mayoría de los alumnos consideran que se deberían incluir más horas de Educación Física a la semana. Es importante destacar que ninguno de los alumnos piensa que la Educación Física no tiene ninguna utilidad. Además es una asignatura que cuenta con un alto grado de diversión entre los alumnos.

El contenido de juegos y deportes es el más destacado por parte de los alumnos dentro de la asignatura de Educación Física.

#### 4. DISCUSIÓN

Una vez analizados los resultados obtenidos del cuestionario C.P.E.S.O 1 se observa que el bloque de condición física y salud ocupa el segundo puesto, en contra de lo que se manifiesta en las investigaciones de Salina, Miranda y Viciano (2006, citado en Robles y col., 2010) donde el bloque de condición física y salud prevalece sobre el de juegos y deportes.

Una de las estrategias a seguir para incrementar el interés de los alumnos en éste bloque sería proponer tareas de forma práctica, llevando a cabo calentamientos mediante juegos y realizar un mayor número de actividades a modo de circuito. Debido a la madurez del alumno en ésta edad, en la que se encuentra en pleno desarrollo, la fuerza pasa a ser la cualidad física básica más llamativa para trabajar, aunque se encuentra muy cercana al resto (velocidad, resistencia y flexibilidad) puesto que nace una necesidad de mostrar su desarrollo físico en todos los ámbitos competitivos.

Con respecto al contenido de juegos y deportes los resultados se corresponden con los obtenidos en diversas investigaciones, donde se señala éste contenido como el más valorado por los discentes y el que más se lleva a la práctica (Machota, 2007; Ureña, Alarcón y Ureña, 2009; Zabala, Lozano, Delgado y Viciano, 2001, citado en Robles y col., 2010). El fútbol sigue siendo el deporte preferido por los alumnos, esto se debe al arraigo que éste tiene en la sociedad y con el cual los alumnos se familiarizan desde edades muy tempranas.

El material y las instalaciones son dos de los aspectos fundamentales a la hora de llevar a cabo las programaciones didácticas de educación física. Éste hecho determina que contenidos como el tenis sea un deporte interesante para el alumno pero poco llevado a la práctica, a diferencia de lo que ocurre con el bádminton.

Además de las carreras, se ha manifestado un gran interés por los alumnos hacia los deportes de contacto, un contenido que no se suele llevar a la práctica. Éste hecho se corresponde con la falta de formación específica de los docentes de educación física en éste ámbito.

A la hora de trabajar los juegos será adecuado introducir actividades con la pelota ya que los alumnos han manifestado un alto grado de interés por los mismos.

En cuanto a la expresión corporal se puede destacar la reducida aceptación que se muestra hacia los contenidos como el teatro y el circo, los cuales, son tan enriquecedores como el baile o el acrosport. Éste hecho se debe a que dichos contenidos son poco llevados a la práctica influyendo en que los alumnos no se decanten por ellos, dado que carecen de información y un vínculo con los mismos.

Un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de proponer tareas dentro de éste contenido será la organización del alumnado, el cual se decanta por trabajar en pequeños grupos. Esto se debe a que el alumno puede verse expuesto a una situación incómoda o retraída ante la exposición en público de forma individual o por parejas.

El bloque de medio natural se muestra como un contenido bastante popular entre los alumnos, a pesar de que se lleva poco a la práctica en el mismo medio natural. Según Granero y Baena (2007) la educación física en el medio natural ofrece unos grandes beneficios en el alumnado.

Un aspecto que puede influir a la hora de que éste contenido no se lleve lo suficiente a la práctica en el propio medio natural es el factor del tiempo y la situación geográfica del centro educativo, ya que conlleva un desplazamiento.

El senderismo y la escalada están poco integrados en las unidades didácticas actuales, sin embargo, han despertado un interés significativo entre los alumnos. Sería adecuado incluir dichos contenidos, que pueden ser introducidos fácilmente en la práctica, en programaciones futuras.

En general los alumnos consideran bastante útil la formación que adquieren por medio de los contenidos de Educación Física, al igual que se manifiesta en los estudios de Escartí y Brustad (2000, citado en Moreno y Hellín, 2007), donde los alumnos perciben que la asignatura transmite valores como la cooperación, mejora de la salud, interés por el aprendizaje, esforzarse al máximo, etc.

La demanda de un mayor número de horas a la semana de educación física y el alto grado de diversión en su práctica se relacionan con los estudios de Rice (1988, citado en Gutiérrez y Pilsa, 2006) donde se demuestra que existe un alto nivel de actitudes positivas en dicha asignatura.

Por último cabe destacar, que aunque la asignatura de educación física se encuentra entre las más valoradas, sigue siendo susceptible a diversos cambios con los que se podría conseguir aumentar el nivel de interés en los alumnos (Moreno y cols., 2006).

## 5. CONCLUSIÓN

Respecto a la condición física, con un 65,85%, los alumnos prefieren calentar realizando juegos, con un 51,22%, las actividades preferidas serian a modo de circuito, la mayoría de alumnos opta por recibir los contenidos de forma práctica. Por último, la fuerza es la cualidad física que más gusta trabajar.

En el campo de juegos y deportes, con un 46,34%, el deporte de equipo preferido por los alumnos es el fútbol sala, el deporte individual preferido son las carreras con un 31,71% y respecto a los deportes con implementos, un 39,02% ha señalado el bádminton como preferencia. También cabe destacar que los tipos de juegos que más les gustan a los alumnos son los de pelota.

Los resultados con respecto a la expresión corporal han señalado el acrosport, con un 68,29% como contenido preferido. Además, el 48,78% ha seleccionado el trabajo en pequeños grupos como su favorito.

En el apartado de medio natural, el 51,22% de alumnos se decanta por la playa como medio para la práctica de las actividades, por otro lado, un 73,17% opta por las formaciones en pequeños grupos para trabajar la orientación. La escalada y el senderismo obtienen el mismo nivel de aceptación entre los alumnos, siendo estos los contenidos de medio natural preferidos por los mismos.

El 82,93% de los alumnos considera que se deberían incluir más horas de Educación Física a la semana. Es importante destacar que ninguno de los alumnos piensa que la Educación Física no tiene ninguna utilidad, puesto que el 53,66% la considera bastante útil. Además, el 73,17% de los alumnos opina que es una asignatura que cuenta con un alto grado de diversión para ellos. El contenido de juegos y deportes es el más destacado dentro de la asignatura de Educación Física.

Como conclusión final, dados los resultados obtenidos, se observa que contenidos poco comunes como la realización de actividades en la playa (medio natural) o acrosport (expresión corporal), han revelado más interés por parte de los alumnos, que otros contenidos más comunes.

Se considera interesante la posibilidad de introducir actividades como la escalada, senderismo, juegos recreativos (medio natural), las cuales son poco comunes en unidades didácticas actuales. Se ha demostrado que despiertan un gran interés en los alumnos y pueden ser contenidos atractivos para la elaboración de futuras unidades didácticas.

Con respecto a los contenidos menos llamativos se cree que una buena solución sería un planteamiento para modificar las tareas y/o sesiones favoreciendo un aumento del interés y fomentando la participación de los alumnos en las mismas.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Granero, A. y Baena, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las Actividades Física en la naturaleza. *Habilidad Motriz*, (29), 5-14.

Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 6(24), 212-229.

Gutiérrez, M., Pilsa, C., y Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 3(8), 39-52.

Moreno, J.A. y Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la educación física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 35-55.

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

Quevedo-Blasco, V., Quevedo-Blasco, R. y Bermúdez, M. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de investigación en educación*, (6), 33-42.

Robles, J., Fuentes-Guerra, F.J., y Abad, M., (2010). Motivos que llevan a los profesores de educación física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (18), 5-8.

Fecha de recepción: 13/3/2015  
Fecha de aceptación: 23/6/2015



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **CONDUCTA BIOTIPOLOGICA EN DEPORTES DE CONTACTO**

**Gerónimo Maximiliano Gris**

*Docente de Evaluación de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Nacional del Oeste - San Antonio de Padua, Provincia de Buenos Aires, Argentina.  
Email: [geronimo.gris@hotmail.com](mailto:geronimo.gris@hotmail.com)*

**Marcelo Luis Cardey**

*Especialista en Evaluaciones Morfofuncionales del Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.  
Email: [fisio@deportes.gov.ar](mailto:fisio@deportes.gov.ar)*

**Néstor Alberto Lentini**

*Docente de Fisiología Clínica del Trabajo Físico en la Universidad Nacional del Oeste - San Antonio de Padua y Director del Laboratorio de Fisiología del Ejercicio del Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo de Buenos Aires, Argentina.  
Email: [fisio@deportes.gov.ar](mailto:fisio@deportes.gov.ar)*

### **RESUMEN**

Las características morfológicas de deportistas de élite marcan la tendencia en este aspecto, y guían el camino a participantes de menor nivel y desarrollo.

Dentro de la clasificación del hombre por su aspecto exterior, el somatotipo es una técnica que permite evidenciar la configuración corporal en un momento.

En la determinación del talento competitivo es necesario describir las cualidades biotipológicas que se desean alcanzar, y si éstas se comportan uniformes en el tiempo, el camino se hace más directo y previsible.

Con el fin de colaborar en ese sentido se decidió encontrar estructuras corpóreas perdurables en disciplinas de combate del alto rendimiento de Argentina.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Somatotipo – Deportes de Combate – Estabilidad – Talento Deportivo**

## 1. INTRODUCCIÓN.

Desde su época más moderna se percibe el amplio abanico que comprende el análisis de los biotipos en nuestra especie. Así lo señala un texto en 1979 de la Dra. María Villanueva Sagrado donde se lo entiende como un estudio endocrinológico, fisiológico, del desarrollo físico y psíquico, bioquímico, y neurológico con numerosas aplicaciones en la medicina, la higiene, y la sociología, entre otras áreas.

La técnica particular conocida con el nombre de somatotipo fue regulada y difundida por el psicólogo norteamericano William Herbert Sheldon. Como lo expresa en su libro *The varieties of temperament* de 1942 “el objetivo principal de nuestro proyecto ha sido el de estandarizar un procedimiento relativamente fijo a través del cual, las diferencias individuales básicas puedan ser reconocidas, identificadas y medidas”. (p. 430)

Fueron las posteriores apreciaciones y modificaciones producidas por algunos profesionales, las que sentaron las bases del *Somatotipo Antropométrico Matemático de Heath-Carter* que es la metodología actualmente más utilizada (Heath & Carter, 1967).

Una medición antropométrica es la recolección de valores (apoyados en elementos numéricos) de una o muchas variables (por ejemplo, pliegues cutáneos o perímetros musculares) realizadas con instrumental específico (calibres de diámetros pequeños o una balanza, son algunos de los usados) en lugares determinados del cuerpo humano, con el objetivo de ofrecer resultados en el campo de la biotipología, como es en este caso, de la composición corporal y/o de la proporcionalidad.

Esencialmente el somatotipo revela una forma corporal, y ella es representativa en diferentes modalidades competitivas de élite. Está bien argumentado por Carter (2003, p. 11) que “los atletas que tienen o adquieren, el físico óptimo para un evento, tienen mayores probabilidades de triunfar que aquellos a quienes les faltan estas características”. De la misma manera, Hawes & Sovak introducen en 1994 el concepto de prototipo ideal individual a través de la optimización de características somáticas.

Un deporte de combate o de colisión es una actividad física reglamentada, donde singulares oponentes se enfrentan con técnicas, para ganar la disputa por medio del contacto. Cada modalidad permite el agarre, el golpe de puño, la estocada o la patada, pero existen normas que se deben cumplir con el fin de garantizar las integridades físicas. En esta oportunidad se analizaron en un decenio pasado disciplinas que incluyeron a algunas artes marciales (judo, karate y taekwondo), al boxeo, a la esgrima, y a la lucha.

La especificidad de las formas corporales ideales da a conocer el itinerario para su consecución, y sirve de proyección a una promesa del deporte. Ross & Marfell-Jones (1995, p. 317) aclaran sobre el somatotipo que “sirve como referencia general para identificar el talento deportivo”.

El desarrollo competitivo de gran rendimiento favorecido por los recientes logros en edades cada vez menores, hace indispensable la detección de talentos deportivos en épocas más tempranas de la vida (Pancorbo Sandoval, 2002). Este enfoque contemporáneo abrevia los plazos y exige anticipar acciones para evitar corregir rumbos de caminos ya iniciados. En cada actividad donde existe un cambio notorio en el modelo de la figura corporal, se comprueba la necesidad de realizar cuantiosos ajustes, y por lo tanto se desaprovecha ese valioso tiempo.

La posibilidad de hipotetizar que vigentes biotipos permanecen con una conducta estable entregaría información adelantada en la dirección correcta. Incluso esto puede generar una promoción de políticas deportivas, como factibilizar la búsqueda de requisitos somáticos por sectores del país, y revelar a sus poseedores la oportunidad de un futuro promisorio dentro de la actividad física y el deporte.

Así el objetivo central de este estudio fue buscar somatotipos que permanezcan estables en los deportes de contacto del alto rendimiento de Argentina. Paralelamente los nuevos arquetipos nacionales serán útiles como patrones corpóreos para sus colegas de niveles inferiores, sean estos municipales, regionales o provinciales.

## 2. METODO.

La investigación planteada dentro de un abordaje cuantitativo, se encauza en un diseño retrospectivo, univariado, extensivo y aplicado a estudios transversales comparativos.

Una de las muestras de 207 atletas (75 mujeres y 132 hombres) pertenece a los 1336 competidores del Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo de Argentina que fueron evaluados de 1999 a 2002 (Lentini, Gris, Cardey, Aquilino & Dolce, 2004). El otro grupo de 254 jóvenes (108 mujeres y 146 hombres) surge de la base antropométrica de la misma institución pública, entre los años 2009 y 2012. En dichas fuentes de segunda mano de distintos individuos el criterio de inclusión fue optar por la última medición corporal, de todos los evaluados en esos cuatrienios.

En ambas épocas se hallaron los valores de los somatotipos medio (SM) diferenciados por sexos. Para ello fue necesario hacer mediciones de la masa del cuerpo (kg); la estatura (cm); los pliegues cutáneos (mm) de tríceps, subescapular, supraespinal y de pantorrilla medial; los diámetros biepicondilares (cm) de fémur y de húmero; y los perímetros (cm) de brazo flexionado y contraído, y de pantorrilla. Para resguardar la calidad en su recolección se siguieron los fundamentos expresados por la *Sociedad Internacional para el Avance de la Cineantropometría* (ISAK, 2001), y éstas fueron efectuadas por el mismo personal capacitado del Laboratorio de Fisiología del Ejercicio. Se respetó el perfil bioético que rige en esa entidad, amparándose en el consentimiento informado que implica conocimiento, voluntad, consideración, intención y comprensión del evaluado, y se acataron las normas internacionales sobre investigación clínica según la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial.

El instrumental requerido abarcó a la balanza CAM modelo P-1001 (Manrique Hnos SRL, Lomas del Mirador, Argentina), al tallímetro de pared Stanley Mobo 04-116 Microtoise (Stanley Tools, New Britain, USA), al plicómetro Harpenden Skinfold Caliper (Baty International LTD, West Sussex, Reino Unido), al calibre de pequeños diámetros Mitutoyo Vernier Caliper 530 Series adaptado (Mitutoyo Corporation, Takatsu-Ku, Japón) y a la cinta antropométrica Lukfin Executive Thinline W606PM (Cooper Tools, Houston, USA). Para conseguir los resultados morfológicos se empleó el software antropométrico equANTHROPOS (versión ORO 2.0.79, Argentina).

Dada la cohesión conceptual del somatotipo, en el análisis estadístico se preponderó el uso de la *Distancia Actitudinal del Somatotipo* (SAD), en miras de verificar la inmutabilidad entre las medias grupales. Cabe explicar que dicha expresión originaria *Somatotype Attitudinal Distance* (Duquet & Hebbelinck, 1977) puede encontrarse en algunos lugares con otras propuestas denominativas como *Distancia Espacial do Somatotipo* (SSD) en Brasil (Araujo, 1985) o *Distancia Morfogénica del Somatotipo* (SAD) en España (Esparza Ros & Alvero Cruz, 1993). Para su cálculo se utilizó la siguiente ecuación:

$$SAD = [ (En_A - En_B)^2 + (Me_A - Me_B)^2 + (Ec_A - Ec_B)^2 ]^{0.5}$$

Sabiendo que *En* = Endomorfía Media; *Me* = Mesomorfía Media; *Ec* = Ectomorfía Media; *A* = Primera muestra; y *B* = Segunda muestra.

Este examen tridimensional y más genuino del somatotipo (SAD) es análogo al modelo bidimensional y más usual llamado *Distancia de Dispersión del Somatotipo* (SDD) de Ross & Wilson (1973), puesto que a medida que aumentan los resultados se incrementan las desigualdades entre los conjuntos comparados.

Tanto como Hebbelinck, Carter & de Garay en 1975 establecieron que una SDD  $\geq 2$  dispone un alejamiento estadístico entre los biotipos ( $p < .05$ ), el Dr. Claudio Gil Soares Araujo en 1985 luego de trabajar una década con el somatotipo de Heath-Carter en Brasil, demostró en lenguaje matemático que una SAD  $\geq 1$  se relaciona con modificaciones corporales significativas.

Carter & Heath (1990) comentaron que para la comparación plena de dos muestras independientes, es muy oportuno la utilización de su denominada *somatotype t ratio*, por eso se la incluyó como testeo soporte y se presenta a continuación.

$$t = \frac{SAD_{A-B}}{\{ [ \sum (SAD^2_A) + \sum (SAD^2_B) ] / (n_A + n_B - 2) \times (1/n_A + 1/n_B) \}^{0.5}}$$

Siendo que  $SAD^2$  = Elevación al cuadrado de cada SAD; *n* = Cantidad de casos; *A* = Primera muestra; y *B* = Segunda muestra.

Lozada, Chiacchio & Bruno (1983) en uno de sus escritos dijeron:

Cabe hacer una advertencia en cuanto al análisis de somatotipos tratando en forma independiente a los componentes. Aunque la magnitud de los valores de cada parte es de importancia,

especialmente en la identificación de grupos, separar el somatotipo en constituyentes individuales implica ciertos riesgos. (p. 71)

Considerando el párrafo anterior y el contexto global del somatotipo, se decidió sencillamente observar la resultante de las similitudes entre cada componente. Para ello se verificó la normalidad aplicándose el contraste de ajuste *Shapiro-Wilk* ( $p < .05$ ). Los datos paramétricos fueron tratados con la prueba *t de Student* desapareada, y los no paramétricos con el test *U de Mann Whitney* para grupos independientes. Salvo que se exprese lo contrario, se escogió un nivel de significación estadística del 95 % ( $p < .05$ ).

### 3. RESULTADOS.

La cantidad de evaluados en el cuatrienio 2009-2012 sufrió un aumento del 44.0 % en las mujeres y del 10.6 % en los hombres. Los integrantes encontrados para cada muestra oscilaron entre 3 y 48, como pueden observarse en las Tablas 1 y 2. Asimismo la mayoría de los grupos comparados temporalmente y diferenciados por sexos no difirieron en peso ni en estatura ( $p < .05$ ), lo que expresa homogeneidad en tales indicadores. Las salvedades ocurrieron en las tallas de las judocas y de los taekwondistas.

Tabla 1. Valores medios y desvíos estándares de peso, talla y edad en cada muestra de Boxeo, Esgrima y Judo de alto rendimiento deportivo de Argentina.

B O X E O											
SEXO FEMENINO						SEXO MASCULINO					
PERIODO 1999 - 2002 (n 4)			PERIODO 2009 - 2012 (n 9)			PERIODO 1999 - 2002 (n 34)			PERIODO 2009 - 2012 (n 16)		
PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$
55.4	160.5	23.9		58.7	163.6	21.8		70.6	170.9	21.0	
10.9	10.3	3.8	s	6.4	5.0	2.8		14.4	8.5	3.7	s
E S G R I M A											
SEXO FEMENINO						SEXO MASCULINO					
PERIODO 1999 - 2002 (n 8)			PERIODO 2009 - 2012 (n 22)			PERIODO 1999 - 2002 (n 16)			PERIODO 2009 - 2012 (n 20)		
PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$
65.1	166.6	27.7		62.8	166.7	24.6		75.4	179.9	27.2	
8.5	6.5	6.5	s	7.8	7.9	7.6		7.8	8.6	6.2	s
J U D O											
SEXO FEMENINO						SEXO MASCULINO					
PERIODO 1999 - 2002 (n 34)			PERIODO 2009 - 2012 (n 36)			PERIODO 1999 - 2002 (n 3)			PERIODO 2009 - 2012 (n 19)		
PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$
60.5	161.6	18.2		59.5	158.0	17.7		81.0	167.7	27.1	
11.2	7.2	3.6	s	13.3	6.2	2.6		30.6	13.5	9.5	s

**Tabla 2. Valores medios y desvíos estándares de peso, talla y edad en cada muestra de Karate, Lucha y Taekwondo de alto rendimiento deportivo de Argentina.**

K A R A T E											
SEXO FEMENINO						SEXO MASCULINO					
PERIODO 1999 - 2002 (n 16)			PERIODO 2009 - 2012 (n 10)			PERIODO 1999 - 2002 (n 48)			PERIODO 2009 - 2012 (n 34)		
PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$
55.3	158.8	20.5		59.7	162.4	20.5		66.1	170.2	21.1	
6.2	4.5	5.3	s	3.9	8.2	3.9		9.1	6.2	4.9	s
L U C H A											
SEXO FEMENINO						SEXO MASCULINO					
PERIODO 1999 - 2002 (n 0)			PERIODO 2009 - 2012 (n 8)			PERIODO 1999 - 2002 (n 18)			PERIODO 2009 - 2012 (n 29)		
PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$
---	---	---		54.8	156.9	22.5		71.1	171.6	24.7	
---	---	---	s	5.5	3.8	5.5		15.1	6.2	5.3	s
T A E K W O N D O											
SEXO FEMENINO						SEXO MASCULINO					
PERIODO 1999 - 2002 (n 13)			PERIODO 2009 - 2012 (n 23)			PERIODO 1999 - 2002 (n 13)			PERIODO 2009 - 2012 (n 28)		
PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$	PESO (kg)	TALLA (cm)	EDAD (años)	$\bar{x}$
59.0	164.8	22.0		58.2	163.2	23.2		67.5	174.4	22.5	
7.8	7.8	3.4	s	8.6	5.0	5.2		11.9	5.8	5.4	s

Es evidente mencionar que los contendientes masculinos son generalmente más altos que sus equivalentes femeninos, aunque no lo es tanto el indicar que disciplina de combate logra la mayor cuantía. En este estudio la diferencia global entre las medias arrojó la siguiente secuencia: 8.6 cm para el judo, 9.5 cm para el boxeo, 10.9 cm para el karate, 12.5 cm para la lucha y el taekwondo, y 14.2 cm para la esgrima.

Aunque las actividades competitivas presentes son reguladas por categorías de peso o modalidades particulares, para principiar con la comparación por tiempos simplemente se alistó en un conjunto por sexo a los individuos de cada deporte.

En la Tabla 3 se ofrecen los nuevos valores de los somatotipos medios (SM) y sus categorías en las actividades analizadas, junto a los encontrados en los años 1999-2002. Como era de aguardarse los colectivos masculinos tienen mayores mesomorfias que sus pares sexuales, y ocurre a la inversa con las endomorfias. Resalta que en promedio es más acentuada la desigualdad de esta última (1.7) que la primera (0.9). En las ectomorfias no se registra una pauta definida.

Tabla 3. Valores y categorías de los somatotipos en deportes de combate por sexos y periodos.

	SEXO FEMENINO							SEXO MASCULINO						
	ENDO MORFIA	MESO MORFIA	ECTO MORFIA	$\bar{x}$	ENDO MORFIA	MESO MORFIA	ECTO MORFIA	ENDO MORFIA	MESO MORFIA	ECTO MORFIA	$\bar{x}$	ENDO MORFIA	MESO MORFIA	ECTO MORFIA
BOXEO	PERIODO 1999 - 2002 (n 4)				PERIODO 2009 - 2012 (n 9)			PERIODO 1999 - 2002 (n 34)				PERIODO 2009 - 2012 (n 16)		
	2.9	4.8	2.3	$\bar{x}$	3.7	3.8	2.3	2.0	5.1	2.5	$\bar{x}$	2.4	5.3	2.1
	0.3	1.0	0.4	s	1.0	0.8	0.8	0.7	0.9	1.0	s	0.6	1.0	1.0
	meso - endomórfico				endomorfo - mesomorfo			mesomorfismo balanceado				mesomorfismo balanceado		
ESGRIMA	PERIODO 1999 - 2002 (n 8)				PERIODO 2009 - 2012 (n 22)			PERIODO 1999 - 2002 (n 16)				PERIODO 2009 - 2012 (n 20)		
	3.9	4.3	1.9	$\bar{x}$	4.3	3.9	2.2	2.6	4.6	2.6	$\bar{x}$	2.6	4.3	2.7
	1.1	1.6	0.9	s	1.1	1.1	1.0	0.6	1.1	0.9	s	0.6	1.0	0.9
	endomorfo - mesomorfo				endomorfo - mesomorfo			mesomorfismo balanceado				mesomorfismo balanceado		
JUDO	PERIODO 1999 - 2002 (n 34)				PERIODO 2009 - 2012 (n 36)			PERIODO 1999 - 2002 (n 3)			PERIODO 2009 - 2012 (n 19)			
	4.0	4.5	1.8	$\bar{x}$	4.9	4.6	1.5	2.3	7.1	0.8	$\bar{x}$	2.5	5.2	2.8
	1.4	1.1	1.1	s	1.4	1.3	1.0	0.4	1.6	0.7	s	1.1	1.1	1.3
	endomorfo - mesomorfo				endomorfo - mesomorfo			meso - endomórfico			mesomorfismo balanceado			
KARATE	PERIODO 1999 - 2002 (n 16)				PERIODO 2009 - 2012 (n 10)			PERIODO 1999 - 2002 (n 48)				PERIODO 2009 - 2012 (n 34)		
	3.7	3.9	2.0	$\bar{x}$	4.5	3.9	2.0	2.3	5.2	2.4	$\bar{x}$	2.7	4.4	2.7
	0.6	1.1	0.8	s	1.9	1.1	1.2	0.8	0.9	1.0	s	1.1	0.9	1.1
	endomorfo - mesomorfo				endo - mesomórfico			mesomorfismo balanceado				mesomorfismo balanceado		
LUCHA	PERIODO 1999 - 2002 (n 0)				PERIODO 2009 - 2012 (n 8)			PERIODO 1999 - 2002 (n 18)				PERIODO 2009 - 2012 (n 29)		
	---	---	---	$\bar{x}$	4.3	4.0	1.9	2.3	6.5	2.1	$\bar{x}$	2.9	5.9	1.7
	---	---	---	s	1.0	1.4	1.3	0.7	0.9	1.4	s	1.1	1.4	1.2
					endomorfo - mesomorfo			mesomorfismo balanceado				meso - endomórfico		
TAEKWONDO	PERIODO 1999 - 2002 (n 13)				PERIODO 2009 - 2012 (n 23)			PERIODO 1999 - 2002 (n 13)				PERIODO 2009 - 2012 (n 28)		
	3.3	3.7	2.5	$\bar{x}$	3.6	3.8	2.4	2.0	4.7	2.9	$\bar{x}$	2.1	4.2	3.4
	1.1	0.9	0.8	s	1.0	1.1	1.1	0.6	1.5	1.2	s	0.9	0.9	1.2
	endomorfo - mesomorfo				endomorfo - mesomorfo			meso - ectomórfico				meso - ectomórfico		

La clasificación del somatotipo más usual para las mujeres es “endomorfo-mesomorfo” y para los hombres es “mesomorfismo balanceado”. La esgrima y el taekwondo mantuvieron sus categorías somatotípicas en ambos sexos y momentos.

Solamente en el boxeo femenino (SAD 1.22) y en el judo masculino (SAD 2.81) se han modificado tridimensionalmente los SM entre cortes cronológicos. En todas las otras clases deportivas (83.3%) ha perdurado una uniformidad de la figura somática: boxeo masculino (SAD 0.56), esgrima (SAD 0.66 para las mujeres y 0.35 para los hombres), judo femenino (SAD 0.93), karate (SAD 0.84 en las féminas y 0.94 en los varones), lucha masculino (SAD 0.87), y taekwondo (SAD 0.32 para las damas y 0.72 para los caballeros).

Las Figuras 1 a 4 exhiben somatocartas con las coordenadas de los biotipos competitivos según los sexos. Dichas ubicaciones de orígenes bidimensionales limitan las reales distancias espaciales entre los SM, aunque son útiles como didácticos elementos de visualización.

Figura 1. Coordenadas somatotípicas en las muestras femeninas de Boxeo, Esgrima y Judo de alto rendimiento de Argentina.

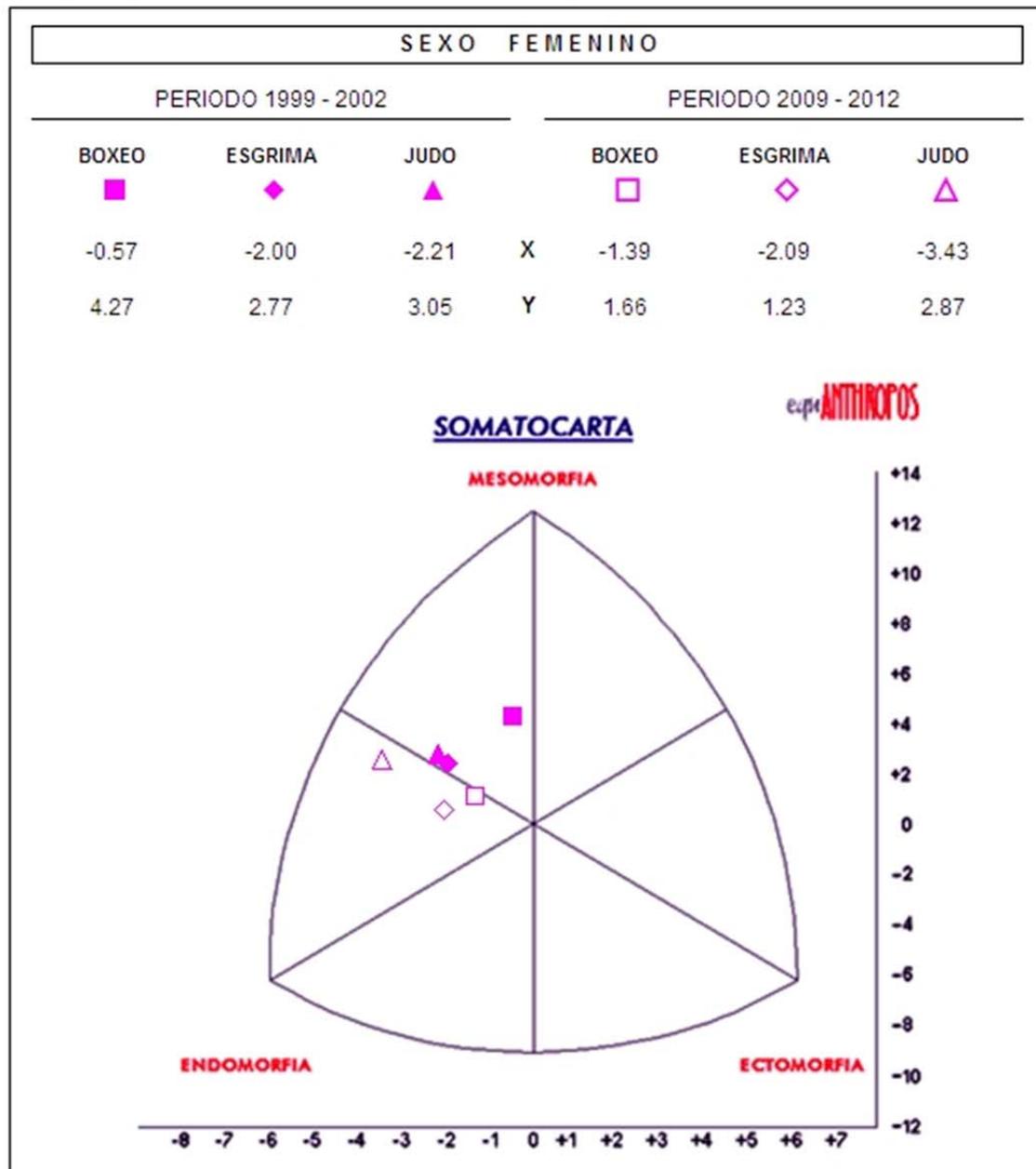


Figura 2. Coordenadas somatotípicas en las muestras femeninas de Karate, Lucha y Taekwondo de alto rendimiento de Argentina.

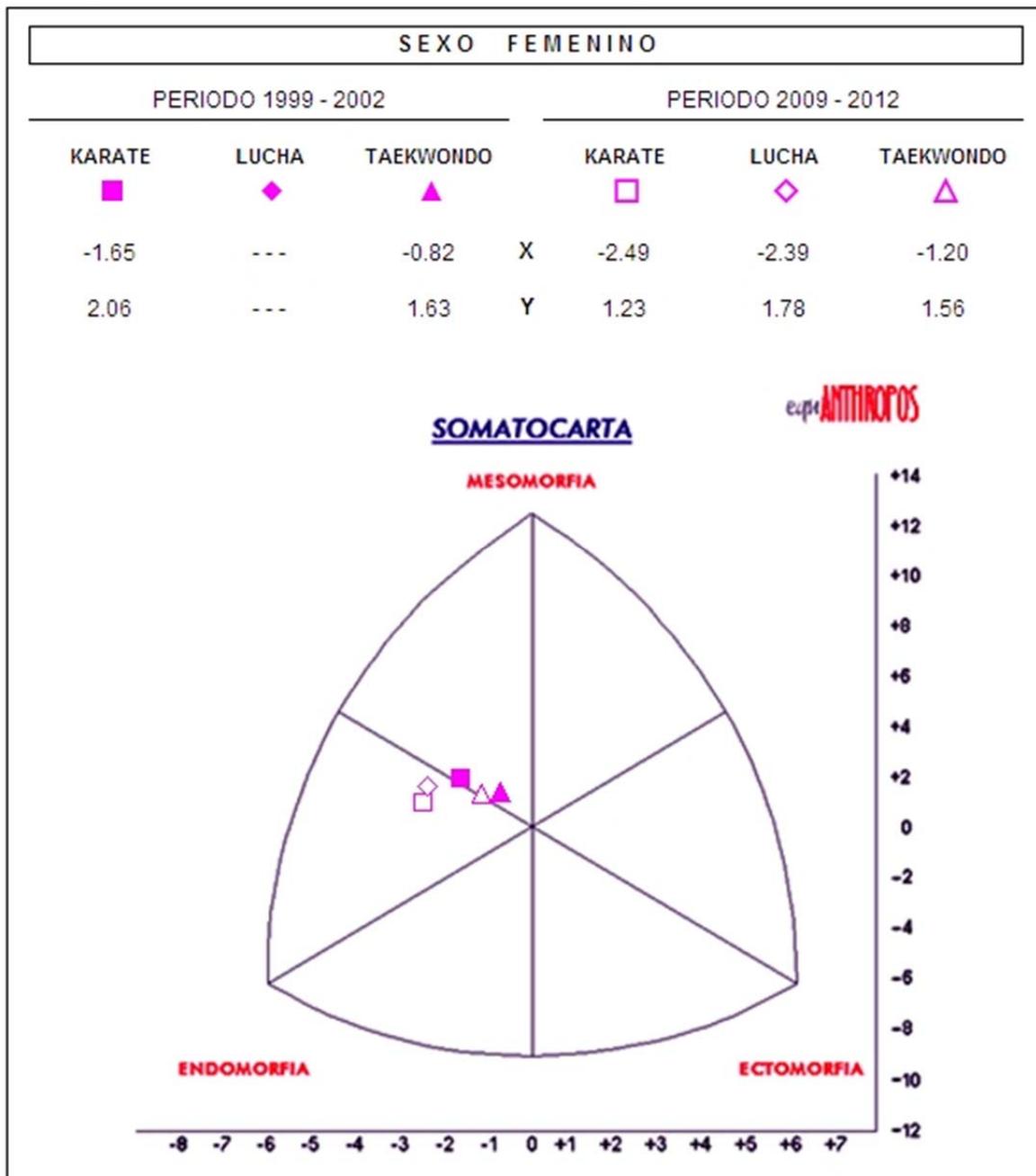


Figura 3. Coordenadas somatotípicas en las muestras masculinas de Boxeo, Esgrima y Judo de alto rendimiento de Argentina.

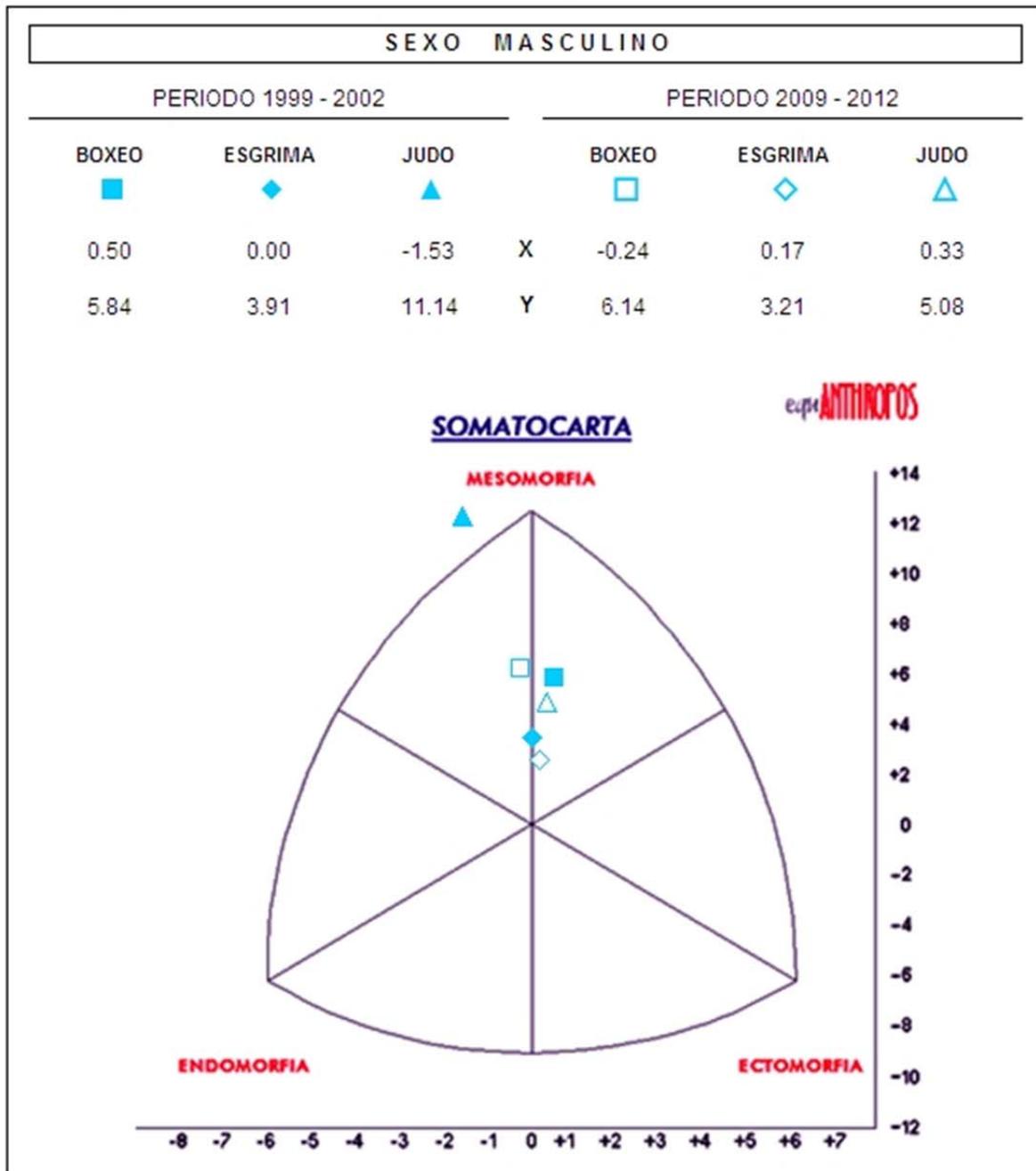
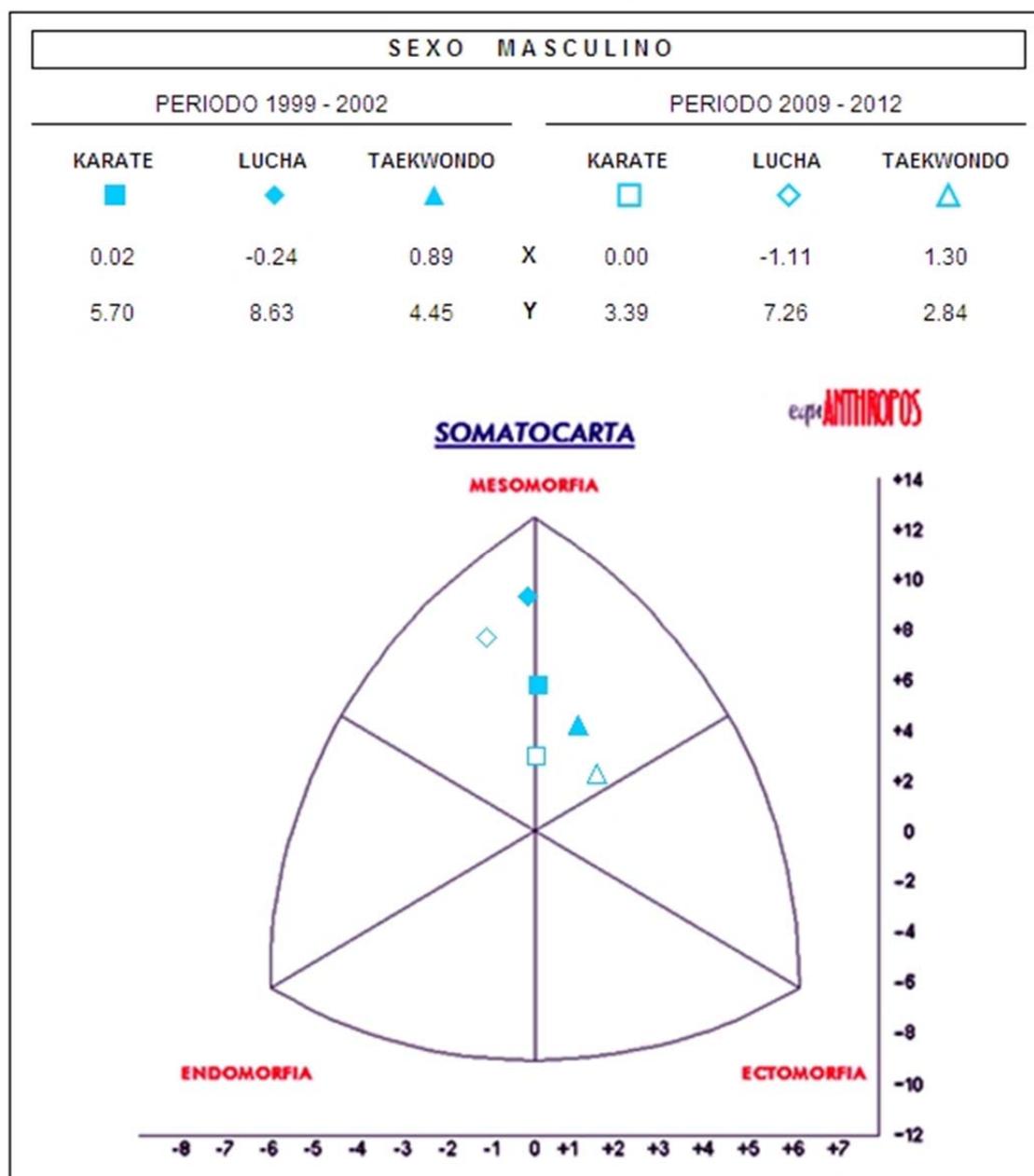


Figura 4. Coordenadas somatotípicas en las muestras masculinas de Karate, Lucha y Taekwondo de alto rendimiento de Argentina.



Accesoriamente se operó con una metodología integral que contempla a la homogeneidad de los grupos llamada *Somatotype t ratio*, donde sencillamente en el 18.2% (judocas y karatecas del sexo masculino) se encontraron disimilitudes con sus equiparables anteriores ( $p < .05$ ). Como intervención suplementaria se examinaron las desemejanzas en cada uno de los componentes del somatotipo entre ambos ciclos. Es de notar que solo 3 endomorfias, 1 mesomorfia y 1 ectomorfia resultaron significativas ( $p < .05$ ). Los restantes 31 constituyentes (86.1 %) de todos los somatotipos considerados no presentaron modificaciones profundas. Estos hallazgos refuerzan la idea de ser pocas las actividades deportivas que han variado notablemente sus exteriores corporales.

#### 4. DISCUSIÓN.

Para constatar afinidad previa en algún deporte de las muestras actuales, se seleccionó como referencia al último estudio amplio en una contienda olímpica, es decir al MOGAP (Proyecto Antropológico de los Juegos Olímpicos de Montreal) del año 1976 (Carter, 1982). Se observaron aun semejanzas en la rama masculina con sus 22 boxeadores [SM 1.7-5.1-2.7 ( $\pm 0.40$ ;  $\pm 0.80$  y  $\pm 0.72$ ) SAD 0.99], sus 9 esgrimistas [SM 2.8-4.2-2.9 ( $\pm 1.37$ ;  $\pm 0.91$  y  $\pm 1.16$ ) SAD 0.89], y sus 15 luchadores [SM 2.4-6.7-1.5 ( $\pm 1.20$ ;  $\pm 0.98$  y  $\pm 0.73$ ) SAD 0.99].

Es sustancial reconocer aquellas disciplinas que permanecen con físicos relativamente invariables, pues ya consolidan la ruta de las descripciones somáticas apropiadas en la determinación del talento. Entendiendo que el desarrollo de un atleta de elevada performance sobrepasa a la mera base cineantropométrica, no puede negársele su carácter de factor primario.

Con el objeto de verificar si los grupos del cuatrienio 2009-2012 son próximos a competidores en otros territorios del mundo, estos fueron cotejados con datos de publicaciones contemporáneas.

En un trabajo publicado por la Dra. Alicia Sofía Canda en 2012 con 846 deportistas españoles de alta competición, se publicó un SM para el boxeo femenino de 4.0-3.9-2.5 con sus desvíos estándares de 1.1; 0.9 y 0.8 respectivamente. Contra este grupo correspondiente a 8 competidoras que acudieron al reconocimiento medico-deportivo del Centro de Medicina del Deporte, se obtuvo similitud al ser la SAD de 0.90.

W. Pieter & L. Bercades de la Universidad de Asia y el Pacífico en Filipinas, midieron en el 2009 a los equipos nacionales mayores de karate compuestos por 5 mujeres y 12 hombres. Al confrontarlos con sus respectivos valores somatotípicos de 3.1-3.7-2.4 ( $\pm 0.72$ ;  $\pm 0.95$  y  $\pm 1.10$ ) y de 2.4-4.7-2.6 ( $\pm 0.91$ ;  $\pm 0.89$  y  $\pm 1.03$ ), se hallaron divergencias en el sexo femenino (SAD 1.04) pero no en el masculino (SAD 0.92).

En un estudio diverso de Rodríguez Palleres, Valenzuela, Tejo Cárdena & Rozowski Narkunska (2014) del Centro de Alto Rendimiento de Chile se midieron a 124 mujeres pertenecientes a 28 deportes y a 185 hombres que participaban en 33 disciplinas. Por el lado de las figuras corporales semejantes se ubicaron las 4 esgrimistas [SM 3.9-3.4-2.4 ( $\pm 1.0$ ;  $\pm 0.8$  y  $\pm 0.7$ ) SAD 0.96], las 4 taekwondistas [SM 3.1-4.2-2.3 ( $\pm 0.7$ ;  $\pm 0.7$  y  $\pm 0.4$ ) SAD 0.96], y los 8 boxeadores [SM 2.5-5.3-2.4 ( $\pm 0.8$ ;  $\pm 0.8$  y  $\pm 0.7$ ) SAD 0.88]. Por el sector de los biotipos disímiles se situaron las 3 judocas [SM 3.6-6.5-0.7 ( $\pm 1.3$ ;  $\pm 0.5$  y  $\pm 0.3$ ) SAD 1.09], los 8 esgrimistas [SM 3.6-6.2-1.3 ( $\pm 0.8$ ;  $\pm 0.5$  y  $\pm 0.5$ ) SAD 1.10] y los 3 luchadores [SM 4.0-6.9-0.9 ( $\pm 2.2$ ;  $\pm 1.9$  y  $\pm 0.3$ ) SAD 1.06].

Denotó disparidad (SAD 1.05) el SM 3.6-5.3-1.7 ( $\pm 1.1$ ;  $\pm 1.0$  y  $\pm 0.7$ ) de los 30 karatecas polacos que participaron en sus conjuntos nacionales e internacionales. Las cifras pertenecen a una investigación del 2010 realizada por Sterkowicz-Przybycień, en la Escuela Universitaria de Educación Física.

Un artículo en *Educação Física em Revista* (Lucena et al., 2008) asevera que valoraron a 4 deportistas femeninas de lucha y consiguieron un SM de 3.2-4.1-2.2 ( $\pm$

0.61;  $\pm 1.71$  y  $\pm 1.10$ ). La SAD de 1.02 versus estas luchadoras con un entrenamiento regular de 6 veces por semana revela que difirieron estadísticamente.

También la forma del cuerpo varió estadísticamente (SAD 1.04) contra los 19 karatecas masculinos de élite colombianos [SM 4.0-4.2-2.1 ( $\pm 1.6$ ;  $\pm 1.2$  y  $\pm 1.1$ )], analizados por Sánchez Puccini, Argothy Buchelli, Meneses Echávez, López Albán & Ramírez Vélez (2014).

Betancourt León, Aréchiga Viramontes & Carvajal Veitia (2009) estudiaron la biotipología en cubanos integrantes de deportes olímpicos de combate. Evaluaron a 243 competidores del sexo masculino que al cotejarlos con las muestras respectivas se han cosechado los siguientes resultados: Boxeo (n 57; SM 2.0-5.2-2.8; y SAD 0.97), Judo (n 59; SM 2.3-6.7-1.7; y SAD 1.07), Lucha Libre (n 51; SM 1.9-6.9-1.3; y SAD 1.04), Lucha Greco-romana (n 48; SM 2.2-6.6-1.4; y SAD 1.00), y Taekwondo (n 28; SM 1.8-4.4-3.5; y SAD 0.91). Esto confirmó que 3 de 5 actividades son parecidas en las formas externas de los cuerpos.

Por otro lado es clave el seguir actualizando los perfiles antropométricos nacionales para marcar el rumbo estratégico en las herramientas morfológicas, que inclusive pueden iniciarse en rangos inferiores.

Con el sostén de los resultados producidos se piensa continuar esta línea de investigación, y realizar comparaciones en la mayoría de las disciplinas presentadas en el artículo inicial de Lentini et al., 2004.

## 5. CONCLUSIONES.

Se han descubierto figuras del cuerpo estables, en diez de las doce combinaciones para los deportes de colisión analizados.

En consecuencia esta uniformidad de la forma corporal puede ser aprovechada en la formación y la determinación de talentos competitivos argentinos.

También se proporcionan renovados valores del somatotipo en las selecciones nacionales evaluadas.

Es de destacar que la configuración somática de la esgrima en el sexo masculino para el ciclo 2009-2012 no solamente es cercana a la del transcurso 1999-2002, sino también a la de su especialidad en los Juegos Olímpicos de hace casi cuatro décadas.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Araujo, C. G. S. (1985). Dez anos do somatótipo Heath-Carter no Brasil: um posicionamento crítico. En C. G. S. Araújo (Ed.), *Fundamentos Biológicos – Medicina Desportiva* (pp 65-85). Rio de Janeiro: Livro Técnico.

Betancourt León, H., Aréchiga Viramontes, J. & Carvajal Veitia, W. (2009). Estimación antropológica de la forma corporal de atletas elites cubanos de deportes olímpicos de combate. *Antropo*. 19, 23-32.

Canda, A. S. (2012). *Variables antropométricas de la población deportista española*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Carter, J. E. L. (1982). *Physical Structure of Olympic Athletes. Part I. The Montreal Olympic Games Anthropological Project*. Basel: S. Karger.

Carter, J. E. L. (2003). *Factores morfológicos que limitan el rendimiento humano*. Disponible en: PubliCE Standard (revista electrónica): [www.sobrentrenamiento.com/PubliCE/PCE/Articulo.asp?Ida=139](http://www.sobrentrenamiento.com/PubliCE/PCE/Articulo.asp?Ida=139)

Carter, J. E. L. & Heath, B. H. (1990). *Somatotyping - development and applications*. New York: Cambridge University Press.

Duquet, W. & Hebbelinck, M. (1977). Application of the somatotype attitudinal distance to the study of group and individual somatotype status and relations. En O. G. Eiben (Ed.), *Growth and Development: Physique* (pp 377-384). Budapest: Hungarian Academy of Sciences.

Esparza Ros, F. & Alvero Cruz, J. R. (1993). Somatotipo. En GREC (Ed.), *Manual de Cineantropometría* (pp 69-70). Pamplona: FEMEDE.

Hawes, M. R. & Sovak, D. (1994). Morphological prototypes, assessment and change in elite athletes. *J Sports Sci*. 12, 235-242.

Heath, B. H. & Carter, J. E. L. (1967). A Modified Somatotype Method. *Am. J. Phys. Anthropol*. 27, 57-74.

Hebbelinck, M., Carter, J. E. L. & de Garay, A. (1975). Body build and somatotype of olympic swimmers, divers, and waterpolo players. En L. Lewillie & J. P. Clarys (Eds.), *Swimming II* (pp 285-305). Baltimore: University Park Press.

International Society for the Advancement of Kinanthropometry (2001). Estándares internacionales para la valoración antropométrica. Potchefstroom: ISAK.

Lentini, N. A., Gris, G. M., Cardey, M. L., Aquilino, G. & Dolce, P. A. (2004). Estudio somatotípico en deportistas de alto rendimiento de Argentina. *Arch Med Deporte*. XXI (104), 497-509.

Lozada, B. B., Chiacchio, M. A. & Bruno, S. (1983). Cineantropometría. Determinación del somatotipo. *Rev. Argent. Med. Dep*. VII (16), 68-83.

Lucena, A., Lima, G. A., Samara, K., Prazeres, M. S., Oliveira, S., Sa, J. C. & Herrera, J. (2008). Estudo do Somatotipo em atletas de luta Greco Romana. *Educ. Fís. Rev*. 2 (3), 47-53.

Pancorbo Sandoval, A. E. (2002). *Medicina del deporte y ciencias aplicadas al alto rendimiento y la salud*. Caxias do Sul: EDUCS - Edotira da Universidade de Caxias do Sul.

Pieter, W. & Bercades, L. T. (2009). Somatotypes of national elite combative sport athletes. *Braz J Biomotricity*. 3 (1), 21-30.

Rodríguez Pallares, X., Castillo Valenzuela, O. A., Tejo Cárdena, J. & Rozowski Narkunski, J. (2014). Somatotipo de los deportistas de alto rendimiento de Santiago, Chile. *Rev Chil Nutr*. 41 (1), 29-39.

Ross, W. D. & Marfell-Jones, M. J. (1995). Cineantropometría. En J. D. Mac Dougall, H. A. Wenger & H. J. Green. *Evaluación Fisiológica del Deportista* (pp 277-379). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Ross, W. D. & Wilson, B. D. (1973). A somatotype dispersion index. *Research Quarterly*. 44, 372-374.

Sánchez Puccini, M. B., Argothy Bucheli, R. E., Meneses Echávez, J. F., López Albán, C. A. & Ramírez Vélez, R. (2014). Anthropometric and physical fitness characterization of male elite karate athletes. *Int. J. Morphol*. 32 (3), 1026-31.

Sheldon, W. H. & Stevens, S. S. (1942). *The varieties of temperament - A psychology of constitutional differences*. New York: Harper & Brothers Publishers.

Sterkowicz-Przybycień, K. L. (2010). Body composition and somatotype of the top of Polish male karate contestants. *Biol. Sport*. 27, 195-201.

Villanueva Sagrado, M. (1979). *Manual de técnicas somatotipológicas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

## **7. AGRADECIMIENTOS.**

Agradecemos por su inmensa colaboración a todos los integrantes del Laboratorio de Fisiología del Ejercicio del CeNARD y de la Licenciatura en Educación Física de la UNO.

Fecha de recepción: 6/4/2015  
Fecha de aceptación: 14/7/2015



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **PROPIEDADES PSICOMETRICAS DEL INVENTARIO DE DOMINANCIA CEREBRAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACION FISICA**

**Elizabeth Flores Ferro**

Estudiante Magister en Docencia e Investigación Universitaria. Universidad Central, Santiago de Chile.

E-mail: [prof.elizabeth.flores@gmail.com](mailto:prof.elizabeth.flores@gmail.com)

**Fernando Maureira Cid**

PhD. en Educación. Docente Facultad de Patrimonio Cultural y Educación. Universidad SEK, Santiago de Chile.

E-mail: [maureirafernando@yahoo.es](mailto:maureirafernando@yahoo.es)

### **RESUMEN**

El objetivo del presente estudio fue conocer las propiedades psicométricas del test de Ned Herrmann HBDI (Herrmann Brain Dominance Instrument, 1989) en estudiantes de educación física de la Universidad SEK de Santiago de Chile. Para ello se evaluaron 172 sujetos de los cuales 27 son chicas (15,7%) y 145 chicos (84,3%). Los resultados muestran que las sub-escalas de dominancia A, B y D poseen 3 factores que explican más del 45% de la varianza total en cada caso. Por su parte, la sub-escala de dominancia C posee 4 factores que explican el 57% de la varianza total. La consistencia interna de cada sub-escala fue aceptable en cada dominancia. Los resultados muestran que este inventario es confiable y válido en la muestra utilizada. Son necesarias futuras investigaciones en otras universidades y regiones del país para confirmar las propiedades psicométricas del instrumento en esta población.

### **PALABRAS CLAVE:**

Dominancia cerebral, lógico, organizado, holístico, interpersonal, educación física

## INTRODUCCIÓN

El modelo cerebral de Ned Herrmann (1982) pone énfasis en el procesamiento de la información, lo más destacado de la teoría es la de incorporar el componente límbico (regulador, afectivo y emocional) al cerebral (principalmente cognitivo), lo que involucra una minuciosa interacción de procesos de pensamiento y creatividad de aprendizaje (Gardié, 2000). En el año 2009, los autores García, Santizo y Alonso integran la teoría de dominancia cerebral de Herrmann a los estilos de aprendizaje. Por lo tanto, consideran el primero como parte del segundo, ya que el inventario de Herrmann entrega información de cómo el sujeto prefiere, selecciona y procesa nuevos conocimientos (dominancias), lo cual concuerda con la definición de Keefe (1988) que propone estos estilos como modos fisiológicos, cognitivos y emocionales de como el ser humano recibe y procesa la información. En la actualidad existen diversas teorías de como las personas aprenden, una de ellas es de Rita y Keneth Dunn (1978) que proponen tres formas de seleccionar información: a) Representación visual; b) Representación auditiva; c) Representación kinestésica. También está el modelo de David Kolb (1984) que identifica cuatro formas de aprender: a) Convergente (sujetos racionales y pragmáticos); b) Divergente (sujetos sociables y empáticos); c) Asimilador (sujetos herméticos y reflexivos); d) Acomodador (sujetos sociables y espontáneos). Otro modelo, que surge a partir de la teoría Kolb, es la propuesta de Alonso, Gallego y Honey (1994) quienes describen cuatro formas de aprender: a) el estilo reflexivo (receptivo y analítico); b) estilo pragmático (experimentador y eficaz); c) estilo activo (improvisador y arriesgado); d) el estilo teórico (metódico y lógico).

A continuación, se presentan las características de dominancias cerebrales propuesto por Ned Herrmann (1982, 1989) que plantea la existencia de cuatro dominancias cerebrales A, B, C y D.

- Dominancia A: Lógico, analítico, basado en hechos y cuantitativo. Estos alumnos tienden generalmente a ser fríos y distantes, inteligentes, irónicos, buenos para criticar y evaluar, competitivos e individualistas. Aprenden razonando y usando su lógica. Normalmente argumentan citando hechos.
- Dominancia B: Organizado, secuencial, planeador y detallista. Estos alumnos son introvertidos, minuciosos y le dan mucha importancia a la experiencia. Aprenden de manera secuencial, planificada y ordenada; gustan de clases organizadas y rutinarias.
- Dominancia C: Interpersonal, basado en sentimientos, estética y emoción. Estos estudiantes tienen sentido del humor, son originales e independientes; aprenden conceptualizando, asociando e integrando; gustan de proyectos originales.
- Dominancia D: Holístico, intuitivo, integrador y sintetizador. Estos alumnos son extrovertidos, emotivos y espirituales. Aprenden escuchando y preguntando, evaluando comportamientos y tienen la necesidad de compartir y convivir con sus compañeros. Gustan y se motivan de clases solo si el docente les agrada o el tema es de su interés.

Estas preferencias también son descritas como estilos de pensamiento asociadas a un cuadrante del cerebro, los cuales al conocerlos hacen más expedita la resolución de problemas, liderazgo y comunicación en los estudiantes (Aragón y Jiménez, 2009).

Rojas, Salas y Jimenez (2006) realizaron un estudio con el test Diagnóstico Integral de Dominancia Cerebral (DIDC) en 226 sujetos de la universidad Mayor de Temuco, Chile. Las propiedades psicométricas de correlación del test-retest en la dominancia A fue de  $\alpha=0,762$ ; en la dominancia B  $\alpha=0,780$ , en la dominancia C  $\alpha=0,815$  y la dominancia D  $\alpha=0,893$ , obteniendo una media final de  $\alpha=0,813$  lo cual mostró que el test es confiable para ser utilizado en dicha población.

Castro, Gaucín, González, Gaytán, Vásquez y Ávila (2011) utilizaron el Inventario Herrmann de Dominancia Cerebral (1989) mostrando que el instrumento presenta cuatro factores que explican el 75% de la varianza, también se observan correlaciones positivas entre ítem-reactivos de cada factor y correlación negativa entre los factores A-B ( $r=-0,230$ ), A-C ( $r=-0,673$ ), A-D ( $r=-0,302$ ) y B-D ( $r=-0,580$ ). Los índices de confiabilidad del instrumento fueron de  $\alpha=0,750$  para la dominancia A,  $\alpha=0,630$  para la dominancia B,  $\alpha=0,562$  para la dominancia C y  $\alpha=0,537$  para la dominancia D.

En cuanto a investigaciones describiendo las dominancias cerebrales se pueden mencionar a Gardié,(1997, 2000), Gómez, Recio, Gómez y López (2010), Gómez, Oviedo, Gómez y López (2012), Salas, Santos y Parra (2004) y Velásquez y Remolina (2013), los cuales a pesar de hacer una acabada descripción de sus resultados, no presentan las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.

Diversos trabajos han estudiado los estilos de aprendizaje en estudiantes de Educación Física (Maureira, 2013; Maureira, Aravena, Gálvez y Cea, 2014; Maureira y Bahamondes, 2013; Maureira, Gómez, Flores y Aguilera, 2012) no obstante, en la revisión de la literatura no se encontraron investigaciones con la teoría de Herrmann en esta población. Es por esto, que la presente investigación busca conocer las características psicométricas del Inventario Herrmann de Dominancia Cerebral (Herrmann, 1989) en estudiantes de la carrera de pedagogía en educación física y contribuir en el área de estilos de aprendizaje en estos estudiantes.

## 1. MATERIAL Y METODO

### 1.1. MUESTRA

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional compuesta por 172 estudiantes de educación física de la Universidad SEK de Chile. Del total, 27 son mujeres (15,7%) y 145 son hombres (84,3%). Se encuestaron a 36 estudiantes (20,9%) de primer año de la carrera, 29 (16,9%) de segundo, 39 (22,7%) de tercero, 53 (30,8%) de cuarto y 15 (8,7%) de quinto. La edad mínima fue 17 años y la máxima de 36, con un promedio de 22,97 años (d.e.=3,91).

## 1.2. INSTRUMENTO

Se utilizó el Inventario Herrmann de Dominancia Cerebral (1989) que consta de 40 adjetivos que describen tipos de conductas organizadas en diez columnas con 4 conceptos cada uno. El evaluado debe ponderar los adjetivos de cada columna con valores entre 1=menos dominante y 4=más dominante. Los resultados entregan puntajes en dominancia A (lógico), dominancia B (organizado), dominancia C (interpersonal) y dominancia D (holístico). Este instrumento fue el mismo utilizado por Castro et al. (2011).

## 1.3. PROCEDIMIENTO

La recolección de datos tuvo una duración 10 a 15 minutos aproximadamente y fue realizada en forma grupal durante las horas de clases. Cada estudiante tuvo la opción de participar o no en la investigación si lo deseaba. Cada estudiante que conformó la muestra firmó un consentimiento informado. También se contó con la autorización del jefe de carrera de pedagogía en educación física de la USEK de Chile.

## 1.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el programa estadístico SPSS 16.0 para Windows. Para los análisis de confiabilidad y validez del Inventario Herrmann de Dominancia Cerebral se aplicó análisis factoriales exploratorios con rotaciones Varimax para determinar la validez de constructo de cada sub-escala del instrumento y pruebas de alfa de Cronbach para los niveles de confiabilidad del test.

## 2. RESULTADOS

No se realizaron cambios semánticos en los ítems, ya que no hubo confusión ni problemas con su interpretación por parte de los estudiantes de educación física. La sub-escala Dominancia A presenta un KMO de 0,617 y una prueba de esfericidad de Bartlett de 0,000 por lo que se procedió a realizar un análisis factorial de componentes principales y rotación de Varimax. Esto reveló la existencia de 3 componentes que explican el 48,51% de la varianza (Tabla 1). Los 10 ítems saturaron sobre 0,400 en algún factor, denominándose el factor 1 *preferencia por el cálculo*, el factor 2 *preferencia por el razonamiento* y el factor 3 *preferencia por la solución de problemas*. Esta sub-escala obtuvo un alfa de Cronbach de 0,572.

Tabla 1. Análisis factorial de los componentes principales después de rotación Varimax de la sub-escala Dominancia A.

Concepto	1	2	3
Matemático	0,823		
Lógico	0,528		
Le gustan los números	0,822		
Basado en hechos		0,481	
Evaluativo		0,415	
Analítico		0,656	
Racional		0,663	
Pensamiento práctico		0,447	
Resuelve problemas			0,837

Técnico			0,697	
% varianza	21,27	15,53	11,71	48,51
1= preferencia por el cálculo				
2= preferencia por el razonamiento				
3= preferencia por la solución de problemas				

La sub-escala Dominancia B presenta un KMO de 0,658 y una prueba de esfericidad de Bartlett de 0,000 por lo que se procedió a realizar un análisis factorial de componentes principales y rotación de Varimax. Esto reveló la existencia de 3 componentes que explican el 47,25% de la varianza (Tabla 2). Los 10 ítems saturaron sobre 0,400 en algún factor, denominándose el factor 1 *preferencia por la perfección*, el factor 2 *preferencia por el orden* y el factor 3 *preferencia por la constancia*. Esta sub-escala obtuvo un alfa de Cronbach de 0,602.

Tabla 2. Análisis factorial de los componentes principales después de rotación Varimax de la sub-escala Dominancia B.

Concepto	1	2	3	
Exacto	0,591			
Perfeccionista	0,741			
Asertivo	0,519			
Detallista	0,775			
Ordenado		0,481		
Autocontrol		0,493		
Conservador		0,721		
Tradicional		0,543		
Persistente			0,790	
Confiable			0,652	
% varianza	22,60	13,92	10,72	47,25
1= preferencia por la perfección				
2= preferencia por el orden				
3= preferencia por la constancia				

La sub-escala Dominancia C presenta un KMO de 0,585 y una prueba de esfericidad de Bartlett de 0,000 por lo que se procedió a realizar un análisis factorial de componentes principales y rotación de Varimax. Esto reveló la existencia de 4 componentes que explican el 57,64% de la varianza (Tabla 3). Los 10 ítems saturaron sobre 0,400 en algún factor, denominándose el factor 1 *preferencia por la socialización*, el factor 2 *preferencia por las emociones*, el factor 3 *preferencia por lo espiritual* y el factor 4 *preferencia por la variedad*. Esta sub-escala obtuvo un alfa de Cronbach de 0,508.

Tabla 3. Análisis factorial de los componentes principales después de rotación Varimax de la sub-escala Dominancia C.

Concepto	1	2	3	4
Sociable	0,771			
Empático	0,528			
Gusta hablar	0,732			
Sensitivo		0,760		
Emocional		0,644		
Lector			0,672	
Espiritual			0,771	
Cuidadoso				-0,629
Variado/contrastes				0,708

<b>Musical</b>				<b>0,577</b>	
% varianza	19,09	15,43	12,59	10,52	57,64
1= preferencia por la socialización					
2= preferencia por las emociones					
3= preferencia por lo espiritual					
4= preferencia por la variedad.					

La sub-escala Dominancia D presenta un KMO de 0,735 y una prueba de esfericidad de Bartlett de 0,000 por lo que se procedió a realizar un análisis factorial de componentes principales y rotación de Varimax. Esto reveló la existencia de 3 componentes que explican el 48,32% de la varianza (Tabla 4). 9 ítems saturaron sobre 0,400 en algún factor y sobre 0,300 el ítem soñador práctico, denominándose el factor 1 *preferencia por lo práctico*, el factor 2 *preferencia por el arte* y el factor 3 *preferencia por las experiencias*. Esta sub-escala obtuvo un alfa de Cronbach de 0,651.

Tabla 4. Análisis factorial de los componentes principales después de rotación Varimax de la sub-escala Dominancia D.

Concepto	1	2	3	
Independiente	0,599			
Tomador de riesgos	0,730			
Arregla situaciones	0,479			
Futurista	0,649			
Soñador práctico	0,317			
Creativo		0,710		
Artístico		0,730		
Innovativo		0,689		
Intuitivo			0,859	
Experimental			0,618	
% varianza	25,04	13,11	10,17	48,32
1= preferencia por lo práctico				
2= preferencia por el arte				
3= preferencia por las experiencias				

En la tabla 5 se observan las correlaciones entre cada sub-escala del Inventario Herrmann de Dominancia Cerebral. La sub-escala Dominancia A no se relaciona con la sub-escala Dominancia B, pero si lo hace de forma negativa con las sub-escalas Dominancia C y D. De igual forma la sub-escala Dominancia B se relaciona en forma negativa con las sub-escalas Dominancia C y D. Finalmente, no hay relación entre las sub-escalas Dominancia C y D. Esto muestra que las personas más lógicas, analíticas, organizadas, secuenciales y planificadoras tienden a ser menos holísticas, intuitivas, interpersonales y emocionales. Misma situación que se da en sentido inverso.

Tabla 5. Correlaciones entre sub-escalas del inventario de dominancia cerebral.

	Dominancia B	Dominancia C	Dominancia D
Dominancia A	0,115	-0,532**	-0,547**
Dominancia B		-0,442**	-0,638**
Dominancia C			0,057
Dominancia D			

\*\* Correlación al nivel 0,01

### 3. DISCUSION

Los resultados de los análisis exploratorios evidencian modelos factoriales sustentables para cada una de las dominancias cerebrales del inventario de Ned Herrmann en la muestra de estudiantes de educación física de la USEK. Se han obtenido valores superiores al 45% de la varianza total explicada en cada una de las sub-escalas del inventario, además que todos los conceptos saturan con valores sobre los 0,400 (excepto el de soñador practico) en sus respectivos factores.

La sub-escala de dominancia A (lógico) se compone de tres factores que se agrupan en relación al cálculo numérico (3 ítems), al razonamiento lógico (5 ítems) y a la resolución de problemas (2 ítems). Los conceptos de *matemático, lógico y me gustan los números* explican casi la mitad de la varianza de esta dominancia constituyéndose como los elementos más importantes en esta sub-escala coincidiendo perfectamente con el planteamiento teórico de Ned Herrmann (1982). El concepto que carga el mayor peso factorial es *resuelvo problemas* con 0,837 esto es posible debido a que los estudiantes de educación física son chicos con liderazgo y pro-actividad, que gustan de desafíos y resolución de problemas deportivos, situación que deben enfrentar constantemente en su formación ya sea tanto en el ámbito físico como en el ámbito pedagógico de trabajo con los estudiantes de colegio. Por el contrario, el concepto con la menor carga factorial fue *evaluativo* con 0,410 lo que puede explicarse porque estos estudiantes tienden a ser impulsivos y no siempre siguen pasos secuenciales para lograr un objetivo.

La sub-escala de dominancia B (organizado) se compone de tres factores relacionados con la perfección (4 ítems), el orden (4 ítems) y la constancia (2 ítems). Los conceptos de *exacto, perfeccionista, asertivo y detallista* explican casi la mitad de la varianza total. El concepto que carga el mayor peso factorial es *persistente* con 0,790 lo cual se explica por el desafío constante que representan los deportes y el esfuerzo continuo que es necesario llevar a cabo para superar los problemas que representan los aprendizajes motores, situación que se observa durante la formación de los estudiantes de educación física que poseen más de la mitad de sus asignaturas de tipo practicas-deportivas. El concepto que carga el menor peso factorial es *ordenado* con 0,481 muy cercano al *autocontrol*, esto puede darse porque estos estudiantes tienden a trabajar en paralelo en varias cosas, centrándose en una actividad y *saltando* a otras con facilidad, aún antes de terminar la primera para retomarla más tarde, lo cual los lleva a carecer de un orden general de ejecución de sus diversas actividades.

La sub-escala de dominancia C (interpersonal) se compone de cuatro factores relacionados con la *socialización* (3 ítems), las *emociones* (2 ítems), la *espiritualidad* (2 ítems) y la *variedad* (3 ítems). El concepto *sociable, empático y gusta hablar* explican casi el 20% de la varianza total, siendo fieles representantes de los conceptos teórico de Herrmann (1982) para esta dominancia cerebral: interpersonales, comunicadores y emocionales. El concepto que carga el mayor peso factorial es *sociable* con 0,771 que es coherente con el perfil del estudiante de educación física que corresponde a un profesional competitivo, con buenas relaciones interpersonales, motivante y organizador. El concepto con la menor carga factorial es empático con 0,528 lo que se puede explicar por el alto grado de competitividad que presentan estos estudiantes, además de que la muestra estuvo constituida en su mayoría por hombres (84,3%) los que resultan ser menos

emocionales que las mujeres, las que regulan mejor sus emociones y son más empáticas (Feldman, Lane, Sechrest y Schwartz, 2000; Sánchez, 2007).

La sub-escala de dominancia D (holístico) se compone de tres factores que se relacionan con lo práctico (5 ítems), el arte (3 ítems) y las experiencias (2 ítems). Los conceptos *independiente*, *tomador de riesgos*, *arregla situaciones*, *futurista* y *soñador práctico* explican más de la mitad de la varianza total de esta dominancia. El concepto que carga el mayor peso factorial es *intuitivo* con 0,859 ya que estos estudiantes son personas que se mueven más por la intuición que por el análisis y razonamiento, se guían por sus primeras impresiones y por sus emociones. El concepto con el menor peso factorial es *soñador práctico* con 0,317 lo que se puede explicar por la dificultad de entender el concepto, ya que hace referencia a volver realidad los sueños que se tienen.

La consistencia interna del inventario de dominancia cerebral entrega valores de alfas de Cronbach similares a lo que encontraron en México por Castro, et al. (2011) dos escalas con un  $\alpha > 0,600$  y dos con un  $\alpha > 0,500$ , si bien la consistencia fue baja, es aceptable para ser utilizado en esta población.

Los resultados de la presente investigación son una evidencia de validez y confiabilidad del inventario de dominancia cerebral para ser utilizado en estudiantes de educación física, sin embargo, son necesarios más estudios de las propiedades psicométricas de este instrumento en una muestra más grande que abarque otras universidades del país.

#### 4. CONCLUSION

Las propiedades psicométrica de las sub-escalas del Inventario Herrmann de Dominancia Cerebral muestran índices de validez y confiabilidad aceptables en la muestra de estudiantes de educación física utilizada. Sin embargo, se recomiendan más estudios sobre las características de este instrumento en muestras más grandes y de diversas regiones del país.

La brevedad y facilidad de la aplicación de este inventario lo convierte en un instrumento útil para determinar las dominancias cerebrales de estudiantes universitarios, de tal forma de generar estrategias más adecuadas, por parte del docente, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de educación superior, en base a las características de sus estudiantes.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso, C., Gallego D. & Honey, J. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Aragón, M. & Jiménez, J. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategias docente para elevar la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 9(2), 1-21.

- Castro, A., Gaucín, I., González, M., Gaytán, M., Vásquez, P. & Ávila, A. (2011). Dominancia cerebral en la industria maquiladora en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 6(1), 56-60.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Prentice Hall.
- Feldman, L., Lane, R., Sechrest, L. & Schwartz, G. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- García, J., Santizo, J. & Alonso, C. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 1-23.
- Gardié, O. (1997). Cerebro total y estilos de pensamiento venezolano: la creatividad desperdiciada. *Investigación y Postgrado*, 12(2), 39-64.
- Gardié, O. (2000). Determinación del perfil de estilos de pensamiento y análisis de sus posibles implicaciones en el desempeño de profesionales universitarios venezolanos. *Estudios Pedagógicos*, 26, 25-38.
- Gómez, A., Recio, R., Gómez, D. & López, H. (2010) Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de nuevo ingreso basado en la dominancia cerebral. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(5), 1-17.
- Gómez, D., Oviedo, R., Gómez, A. & López, H. (2012). Estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios con base en el modelo de hemisferio cerebrales. *Revista Académica de la Investigación*, 11, 2-23.
- Herrmann, N. (1982). *Herrmann Brain dominance instrument*. Lake Lure, NC: Applied Services.
- Herrmann, N. (1989). *The creative brain*. Lake Lure, NC: The Ned Herrmann Group.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje*. Asociación Nacional de Escuelas secundarias.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Maureira, F. (2013). Validez y confiabilidad del CHAEA en estudiantes de educación física de Chile. *Educación Física Chile*, 271, 8-15.
- Maureira, F. & Bahamondes, V. (2013). Estilos de aprendizaje de Kolb de estudiantes de educación física de la UMCE y UISEK. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, 1-14.
- Maureira, F., Aravena, C., Gálvez, C. & Cea, S. (2014). Independencia de los estilos de aprendizaje con la atención, memoria y función ejecutiva en estudiantes de pedagogía en educación física de la USEK de Chile. *Revista de Psicología Iztacala*, 17(4), 1559-1579.

- Maureira, F., Gómez, A., Flores, E. & Aguilera, J. (2012). Estilos aprendizaje Visual, Auditivo o Kinestésico de los estudiantes de educación física de la UISEK de Chile. *Revista de Psicología Iztacala*, 15(2), 405-415.
- Rojas, G., Salas, R. & Jimenez, J. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 49-75.
- Salas, R., Santos, M. & Parra (2004). Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 84, 3-22.
- Sánchez, M. (2007). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha, España.
- Velásquez, B. & Remolina, N. (2013). Análisis correlacional del perfil de dominancia cerebral de estudiantes de ciencias de la salud y estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *NOVA*, 11 (20), 71-82.

## ANEXO

### Inventario Herrmann de Dominancia Cerebral

Analice una a una cada columna numerada (1 al 10) en donde aparecen 4 palabras que describe cierto tipo de conducta. En el rectángulo coloque un "4" en la palabra que a ud. lo describa más frecuentemente; ponga un "3" en la palabra que lo describa no tan fuertemente; ponga un "2" en la palabra que más débilmente y ponga un "1" en la palabra que menos lo describa.

Cada grupo de palabras debe tener una calificación y no se acepta que dos o más palabras de cada columna tengan la misma calificación.

Cuando evalúe los grupos de palabras, trate de usar la respuesta que obtenga de su primera impresión. No existen respuestas equivocadas o correctas.

Para determinar la puntuación de cada dominancia sume los 10 puntajes de cada fila. La primera fila corresponde a la Dominancia A, la segunda a la Dominancia B, la tercera a la Dominancia C y la cuarta a la Dominancia D.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matemático	Basado en hechos	Lógico	Resuelve problemas	Evaluativo	Analítico	Le gustan los números	Racional	Técnico	Pensamiento práctico
Ordenado	Exacto	Autocontrol	Perfeccionista	Persistente	Aserivo	Confiable	Conservador	Detallista	Tradicional
Cuidadoso	Variado/ contrastes	Sociable	Lector	Musical	Espiritual	Empático	Sensitivo	Emocional	Gusta hablar
Independiente	Tomador de riesgos	Creativo	Intuitivo	Artístico	Arregla situaciones	Innovativo	Futurista	Experimental	Soñador práctico

Fecha de recepción: 24/5/2015  
Fecha de aceptación: 1/8/2015



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

**Aida Fernández Hernández**

Licenciada en Derecho y profesora de Educación Infantil y primaria en Baton Rouge International School. España  
aidifh@gmail.com  
Web: (<http://aidafh.wix.com/laclasedeaida>)

### **RESUMEN**

En la sociedad actual caracterizada por la globalización es imprescindible el aprendizaje de una lengua extranjera aunque el camino no es tarea sencilla.

El objetivo principal de este artículo radica en enfocar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva en la que la base del aprendizaje sea activa, contextualizada y motivadora, siendo el movimiento la principal herramienta para su adquisición de manera significativa y duradera.

Esta propuesta educativa, integrada en el área de Educación Física, tiene como objetivo principal desarrollar las habilidades lingüísticas utilizando como base los juegos y las actividades lúdicas.

Para ejemplificar este enfoque metodológico se incluyen algunos juegos dirigidos a primer curso de primaria que permiten desarrollar la lengua española como lengua extranjera. La propuesta se enmarca en esta lengua dada mi actual experiencia profesional pero se puede aplicar a cualquier lengua.

### **PALABRAS CLAVE:**

Juego, aprendizaje, movimiento, propuesta de intervención, interdisciplinariedad.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Hoy en día es ineludible el aprendizaje de una lengua extranjera (a partir de ahora LE) ya que la sociedad así lo requiere; es necesario a diferentes niveles (profesional y personal). Sin embargo, a diferencia de la adquisición de la lengua materna, interiorizar los conocimientos de otra lengua no es sencillo puesto que no se produce de manera natural.

El aprendizaje de una LE conlleva muchas ventajas, Lewis (s.f.) considera que son: cognitivas (mejora la concentración, la atención, la memoria, la comprensión, la creatividad, el uso de información no verbal y la visión espacial); socioculturales (fomenta la inclusión social, la capacidad para socializarse y ayuda a superar la timidez); económicas (más éxito profesional) y relacionadas con la salud (retraso en la aparición de enfermedades mentales degenerativas como el alzhéimer). Además, Rius (2012) señala que cuando se es capaz de hablar otra u otras lenguas hay cambios en las estructuras mentales tanto a nivel funcional como fisiológico.

Para conseguir beneficiarse de un aprendizaje duradero y eficaz hay que tener en cuenta que en el proceso intervienen muchos factores. Bernaus (2001) los clasifica en: “factores biológicos y psicológicos (edad y personalidad), factores cognitivos (inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje) y factores afectivos (actitudes y motivación)” (p.80).

Como podemos observar algunos de estos factores se escapan de nuestro alcance pero, en cambio, en otros podemos influir con tal de facilitar el aprendizaje para que sea significativo. Y, ¿cómo conseguirlo? un elemento clave es incidir en la manera de enseñar: centrarse en un aprendizaje experiencial (*Learning by doing*) mediante el cual a través de las vivencias se integra conocimiento, percepción y conducta (Yturralde, s.f.).

Por lo tanto, se basa en un enfoque constructivista en el cual el alumno es parte activa y los nuevos conceptos se construyen en base a las ideas previas (Ñeco, 2005).

En la presente propuesta se pretende utilizar el movimiento como base del aprendizaje de una LE; es decir, aprovechar la transversalidad e interdisciplinariedad que caracteriza el área de Educación física (a partir de ahora EF) mediante juegos motores y actividades lúdicas para desarrollar las competencias lingüísticas y el acercamiento a la cultura del país a la par que se consigue el desarrollo integral del niño.

Con este tipo de herramientas, mediante las cuales el uso de la lengua se lleva a cabo de manera amena, natural, divertida y funcional los alumnos están más motivados y se muestran más participativos y curiosos. De esta manera, adquieren conocimientos aplicables en la vida real.

En el presente artículo se incluyen algunas actividades lúdicas para ejemplificar este enfoque; están contextualizadas en niños de primero de primaria que tienen como lengua materna el inglés y están aprendiendo el español como LE aunque la naturaleza de este enfoque permite ser aplicado a cualquier tipo de lengua y grupo.

## 2. METODOLOGÍA.

### 2.1. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

De todos es sabido la importancia de aprender una LE pero se observan dificultades en la retención de los contenidos ya que son muchos los factores que intervienen en el proceso, tales como la motivación, las estrategias de aprendizaje, la edad, la aptitud y la actitud.

La combinación de estos factores hace que se interioricen los contenidos con mayor o menor éxito. Actualmente, y aunque se ha producido una mejora, los resultados no son los esperados; hay un problema en dicho aprendizaje que no sólo se produce en España sino que está extendido a otros países puesto que no hay una gran aplicación del método comunicativo en los colegios (Universia, 2013).

Hay que tener en cuenta que la funcionalidad de la LE en el ámbito escolar es escasa puesto que la mayoría de los alumnos pertenecen a la misma comunidad lingüística ya que se pueden comunicar en su lengua materna (Juan & García, 2013). Así pues, es importante llevar a cabo actividades en las que esté presente la función comunicativa.

En consecuencia, es importante cambiar la mirada y tener en cuenta una perspectiva en la cual se valore tanto el contexto como el uso de la lengua y con la finalidad de que los conocimientos se lleven a la práctica y no sólo tenga importancia la nota final en un examen (Universia, 2013).

### 2.2. LENGUAS A LAS QUE SE DIRIGE LA PRESENTE METODOLOGÍA

La metodología que se presenta a continuación es aplicable a todas las lenguas: tanto lengua meta como lengua materna.

Se denomina lengua materna a aquella que se adquiere en el contexto familiar y de forma natural; y, la lengua meta es objeto de aprendizaje con posterioridad a la lengua materna. En este grupo se diferencian dos tipos: la LE cuando se aprende en el contexto escolar y la segunda lengua cuando es autóctona y/o propia del país.

La metodología que se presenta a continuación, dada la flexibilidad y adaptabilidad que muestran las actividades lúdicas, favorece la interiorización de las competencias lingüísticas de cualquier lengua que queramos trabajar.

### 2.3. UN CAMBIO EN LA METODOLOGÍA.

Actualmente, en la mayoría de las escuelas la metodología utilizada en relación a LE es bastante tradicional, es decir, en el aula en una posición estática y con una funcionalidad limitada. Por este motivo, se quiere presentar un cambio en el enfoque de la enseñanza de la LE basándonos en el método comunicativo y centrado en el alumno para lograr aprendizajes significativos, duraderos y útiles en la vida real.

## 2.4. EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y EL ÁREA DE EF. Volver a leer ;)

Para justificar que el aprendizaje experiencial favorece el desarrollo de la lengua se adjunta la gráfica de Dale (1969). En ella se muestra que mediante la acción y el descubrimiento se integran conocimientos, valores y aptitudes. Y es esto lo que da sentido a la utilización del movimiento mediante las actividades lúdicas para un mejor aprendizaje.



Gráfico nº 1: El cono del aprendizaje de Dale ("El Tizazo", 2007 )

Centrándonos en el aprendizaje experiencial el área que más se ajusta a esta manera de enseñar es la EF ya que tiene como base el movimiento. Concretamente, dentro de la EF, el juego motriz es la herramienta motivadora para el aprendizaje y el desarrollo de los contenidos (Sáenz, Ibáñez & Giménez, 1999). Como afirma Cobo (2011) a la mayoría de los niños es la materia que más les gusta y por ello muestran una actitud positiva que facilita la consecución de los objetivos propuestos.

Durante el transcurso de las actividades en la EF los alumnos no sólo se divierten sino que se produce un desarrollo motor (muscular, sensorial, psicomotriz y de coordinación) así como también mental, emocional y social (Campanero, 2012).

Además de todos los beneficios mencionados, el alumno está interaccionando con el medio y con los compañeros interiorizando vocabulario y estructuras lingüísticas de la LE de manera natural. La relación con los compañeros favorece el fomento de los valores tan importantes en la vida como el afán de superación, el respeto y el compañerismo. Y, teniendo en cuenta que en muchas de las actividades tienen que cooperar y trabajar cohesionadamente para llevar a cabo el objetivo fijado, se potencia el trabajo en equipo (Gil, Perona, Andrés & Hernández, s.f.).

Así pues, los juegos y las actividades lúdicas potencian la transversalidad ya que se pueden tratar una gran variedad de temáticas como la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad entre ambos sexos, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental, la educación del consumidor y la educación vial.

Y no podemos olvidar que la EF favorece la interdisciplinariedad, es decir, que a través de la EF se trabajan los contenidos de otras materias como las lenguas, la música, la plástica y las ciencias (Gonzalo, 2006).

En consecuencia, las características metodológicas (activa, participativa, motivadora y contextualizada) que presenta la EF además de facilitar la adquisición de las competencias lingüísticas favorece el desarrollo global.

## 2.5. EL JUEGO Y LA LE.

La forma natural de aprender de los niños es experimentando y jugando pero a medida que los niños crecen las actividades lúdicas, sobretodo los juegos motores, se reducen considerablemente; pero lo cierto es que siguen siendo niños y les encanta jugar; por este motivo podemos aprovechar estos intereses para mejorar la interiorización de conocimientos.

En ocasiones, en Educación Primaria, se utilizan ciertos juegos para aprender la LE aunque suelen ser estáticos como por ejemplo sopas de letras o juegos de tableros; por lo tanto, son excepcionales las actividades en las que está presente el movimiento ya que quedan relegadas a las sesiones de EF. Y, si el área de EF permite incentivar a los alumnos y los juegos motores nos permiten salir de la dinámica de la clase, ¿por qué no utilizar un aprendizaje experiencial en el que el movimiento sea la base del aprendizaje?

Estas actividades tan efectivas hacen que el alumno se divierta y lleve a cabo un trabajo mental, por lo tanto, hay una combinación del componente lúdico y cognitivo. Cuando los niños juegan: se divierten, movilizan su cuerpo, tantean, experimentan, imitan, aprenden, crean, imaginan, representan, resuelven conflictos, aceptan el fracaso, se conocen a sí mismos y al entorno que les rodea, regulan las emociones, se divierten y verbalizan las experiencias en un contexto de autonomía (López, I. 2010).

A todos estos beneficios hay que añadir el desarrollo lingüístico que se produce ya que se mejoran las habilidades comunicativas (oral, escrita, comprensión lectora y auditiva) así como la competencia comunicativa (gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural). De esta manera, los juegos lúdico-educativos permiten al alumno utilizar el idioma en situaciones reales aunando diversión y educación (Andreu & García, 2000).

En la escuela, dada la escasa funcionalidad de la LE el uso de los juegos cobra sentido: se utiliza la lengua de manera contextualizada en un ambiente relajado y alegre, lo cual permite fomentar la atención, la motivación, el interés y la participación. En consecuencia el proceso de adquisición se asemeja al de la lengua materna y pueden explotar todos los aprendizajes sobre la LE con flexibilidad (Juan & García, 2013).

En esta línea López, M. (2010) considera que los juegos en relación a la LE “permiten al alumnado: activar su motivación, facilitar la observación e investigación en los niños, juzgar diferentes variables dentro de un mismo juego, relacionarse con los compañeros, afianzar la confianza y seguridad en sí mismos” (p. 64).

Otro aspecto que ayuda a obtener éxito en la adquisición de los contenidos es la cantidad y la calidad de las intervenciones. Al realizar las actividades en la lengua vehicular la cantidad de input que reciben es mayor; además el output se lleva a cabo de manera contextualizada. Concretamente, Krashen (1994) señala que según la teoría de la comprensión o input, el lenguaje se adquiere entendiendo los mensajes, y Mackey (1999) enfatiza la importancia de la conversación e interacción en el proceso de aprendizaje de la LE.

Por consiguiente, “el aprendizaje de LE por medio del juego proporciona la ocasión perfecta para usar la lengua en interacciones significativas en aras de la construcción del conocimiento y comprensión de la lengua” (Lorente & Pizarro, 2012, párrafo 38). De esta manera, los juegos y las actividades lúdicas realizadas en el área de EF son una herramienta ideal para conseguir el bilingüismo (Fernández-Baena, 2008). En esta línea Ruíz (2009) afirma: “antes de la adolescencia no sería necesaria una enseñanza formal ya que los niños aprenden de forma intuitiva y responden muy bien a situaciones de comunicación real (p. 102).”

Por todo lo expuesto hasta el momento se confirma que este recurso contiene todo los ingredientes necesarios para adquirir la LE de forma sencilla y natural aunque a lo largo de la historia no ha sido muy utilizado como parte del proceso de aprendizaje de la LE ya que se han priorizado otros métodos como la traducción, la repetición y los ejercicios mecánicos (Andreu & García, 2000). Sin embargo, con el enfoque comunicativo y el método por tareas la situación ha cambiado debido a su finalidad funcional en contextos reales (Jiménez, 2010).

Por este motivo, con la finalidad de facilitar la interiorización de contenidos y conseguir aprendizajes duraderos y significativos es importante potenciar el juego como metodología y centrarse en el enfoque comunicativo.

## 2.6. LOS BENEFICIOS DEL JUEGO.

El juego motor es una herramienta didáctica fantástica que favorece el desarrollo integral de los niños porque es una actividad mental y física mediante la cual la interacción con el entorno les aporta experiencias placenteras (Crespillo, 2010).

El desarrollo integral viene determinado porque se lleva a cabo en diferentes niveles: cognitivo (favorece la creatividad, imaginación e inteligencia), físico (desarrollo de las habilidades motrices como la coordinación y el control de los movimientos), creativo (vía de expresión), afectivo (autonomía y confianza), social (conoce su cultura, mejora la convivencia y potencia los valores) y lingüístico (Lorente & Pizarro, 2012).

Respecto a la LE, las investigaciones de Lengeling y Malarcher (1997), confirman que los beneficios son:

- Beneficios afectivos: motivación, interés, disminución del filtro afectivo, uso contextual del idioma;
- Beneficios cognitivos: sirven para revisar y ampliar centrándose en la gramática de una manera comunicativa;

- **Beneficios dinámicos:** el papel protagonista es el alumno, se fomenta la participación;
- **Beneficios de adaptabilidad:** ajustables al grupo de alumnos, utilización de las habilidades comunicativas. (p. 42)

Así bien, el juego favorece el desarrollo integral preparando a los alumnos para enfrentarse de forma exitosa a la sociedad (Escudero, 2009).

## 2.7. PROGRAMA DE INMERSIÓN.

Para agilizar el proceso de adquisición de los contenidos las actividades lúdicas deben realizarse en la lengua meta. Por lo tanto, utilizando un programa de inmersión.

Por este motivo se ha tenido en cuenta la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras); la LE es utilizada como lengua vehicular para aprender otras materias, de manera que se combina lengua y contenido (Pessoa, Hendry, Donato, Tucker & Lee, 2007).

A través de este método, aumenta el tiempo de exposición a la LE, se realiza en un contexto funcional y, en consecuencia, el aprendizaje se produce de forma implícita. Así mismo, la interacción y la negociación de significados potencia la producción (hipótesis output) y el aprendizaje de nuevos usos (Borrull, Catrain, Juan, Salazar & Sánchez, 2008).

Como vemos, el hecho de utilizar la LE como lengua vehicular y el trabajar los contenidos propios del área de EF son elementos comunes con la metodología AICLE. Sin embargo, en este caso la finalidad es el desarrollo de la lengua meta (competencias lingüísticas y el conocimiento de la cultura del país) durante las actividades motrices.

## 2.8. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

Para ilustrar el enfoque metodológico basado en el área de EF en relación al aprendizaje de la LE se presentan algunas actividades lúdicas y juegos motores.

Concretamente, se incluyen algunos ejemplos dirigidos a niños de primer grado de primaria cuya lengua materna es el inglés y están aprendiendo el español a través de un programa de inmersión.

Los juegos que se incluyen en algunos casos son tradicionales que se han aprovechado para potenciar las competencias lingüísticas además de favorecer el acercamiento a la cultura del país; y, en otros casos, son juegos inventados que potencian la adquisición de las habilidades lingüísticas.

Todos ellos favorecen la interiorización de las competencias lingüísticas tales como el incremento de vocabulario, la adquisición de las estructuras lingüísticas y la mejora de la comprensión.

## 2.9. ACTIVIDADES LÚDICAS Y JUEGO MOTOR.

Los ejemplos se recogen en una rejilla basada en Fernández, A. (2010) y adaptada a la presente propuesta en las que se incluyen los siguientes ítems: nombre del juego, justificación (motivos), tipo de juego, número de jugadores (participantes), normas (reglas a seguir durante el desarrollo del juego); material (recursos materiales y espaciales); interdisciplinariedad (LE así como otras áreas).

<b>LA PELOTA VIAJERA</b>		
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	Esta actividad fomenta la interacción entre los alumnos. Gracias al movimiento y la repetición de frases interiorizarán estructuras lingüísticas mejorando las destrezas lingüísticas y la capacidad memorística de forma sencilla y sin esfuerzo.	
<b>TIPO DE JUEGO</b>	Acciones motrices individuales en entornos estables.	
<b>MODO DE JUEGO</b>	Todos los jugadores se distribuyen libremente por el espacio y se mantienen estáticos. La maestra dice una frase: Yo me llamo... y se acerca con la pelota entre las piernas a un compañero. Una vez se coloca delante de un alumno y se la tiene que pasar al compañero el cual dirá la misma frase pero adaptada a él, yo me llamo... A continuación, se acercará a otro compañero que no haya participado con la pelota entre las piernas para seguir con el proceso. Cuando todos hayan participado, se dirá introducirá otra frase como yo tengo... años y la pelota se la pasarán rodando por el suelo.	
<b>Nº DE JUGADORES</b>	Toda la clase en gran grupo. Si es muy grande se pueden realizar grupos más pequeños para agilizar y poner diferentes frases.	
<b>NORMAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólo podrá hablar quien tenga la posesión del balón.</li> <li>• Los alumnos que no tengan el balón serán estatuas mientras esperan recibir la pelota.</li> </ul>	
<b>MATERIAL</b>	Pelota	
<b>VARIANTES</b>	1. Las frases a utilizar pueden ser yo tengo... hermanos y/o hermanas, mi comida (animal, color) favorito es..., yo puedo..., yo estoy (contento, triste, enfadado...)	
<b>TRANSVERSALIDAD</b>		
<b>LE</b>	<b>Contenidos</b>	Escuchar, hablar y conversar; conocimientos de la lengua; aspectos socio-culturales y consciencia intercultural.
	<b>Destrezas lingüísticas</b>	Expresión oral y comprensión auditiva.
	<b>Vocabulario</b>	Estructuras lingüísticas sencillas: Yo me llamo..., yo tengo... años. Variante 1: yo tengo... hermanos y/o hermanas, mi comida (animal) favorito es..., yo puedo..., yo estoy (contento, triste, enfadado...)
<b>EF</b>	<b>Contenidos</b>	Imagen: cuerpo y percepción; habilidades motrices; juegos y deportes.
	<b>Habilidades físicas</b>	Locomoción y no locomoción (manipulación y proyección-recepción) y estabilidad y equilibrio.

	<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceptivas: esquema corporal, espacialidad, coordinación y equilibrio.</li> <li>- Socio-motrices</li> <li>- Senso-motrices</li> </ul>
<b>OTRAS ÁREAS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias de la naturaleza: conocimiento sobre uno mismo y los demás.</li> <li>• Ciencias sociales: valoración de la convivencia pacífica.</li> <li>• Valores sociales y cívicos: iniciativa, respeto por las aportaciones de los compañeros y las normas.</li> <li>• Educación artística: expresión de sentimientos.</li> </ul>

<b>EL PILLA-PILLA DE VOCABULARIO</b>		
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	Es un juego universal que trabaja la capacidad de reacción y atención a la vez que favorece el desarrollo físico y la interacción con los compañeros. Con la inclusión del contenido lingüístico se favorece el desarrollo de la memoria, la clasificación de las palabras y el aumento de vocabulario.	
<b>TIPO DE JUEGO</b>	Acciones motrices en situaciones de cooperación con oposición.	
<b>MODO DE JUEGO</b>	Primeramente se delimitará el espacio del juego y se asignará a un jugador para que sea quien la pare. Su función será pillar a sus compañeros mientras ellos tendrán que evitar que les atrapen. Para no ser pillados podrán abrir las piernas y poner los brazos en cruz diciendo una palabra de la familia preestablecida (frutas, transportes, animales, días de la semana, números, letras, espacios, comidas, meses, formas geométricas,...). En este momento no podrán ser pillados y para ser liberados un compañero tendrá que pasar por entre sus piernas para que pueda salir corriendo.	
<b>Nº DE JUGADORES</b>	Toda la clase en gran grupo.	
<b>NORMAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si al decir la palabra no es de la familia que se ha acordado pasará a ser el que para.</li> <li>• Si el que para toca a un compañero cuando no ha dicho la palabra será el encargado de pillar.</li> <li>• No se puede salir de la zona delimitada.</li> </ul>	
<b>MATERIAL</b>	No se necesita material	
<b>VARIANTES</b>	1. Trabajar los opuestos. Antes de empezar se repasan algunos opuestos (arriba-abajo, delante-detrás, dulce-salado, pequeño-grande). Cuando van a ser pillado se dice una palabra y el que va a salvarlo se queda entre las piernas mientras el compañero le repite la palabra. El que pasa por debajo tendrá que decir el opuesto para poder liberarse.	
<b>TRANSVERSALIDAD</b>		
<b>LE</b>	<b>Contenidos</b>	Escuchar, hablar y conversar; conocimientos de la lengua; aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.
	<b>Destrezas lingüísticas</b>	Expresión oral.

	<b>Vocabulario</b>	La familia de palabras escogida (frutas, transportes, animales, días de la semana, números, letras, espacios, comidas, meses, formas geométricas,...).
<b>EF</b>	<b>Contenidos</b>	Imagen: cuerpo y percepción; habilidades motrices; actividades físicas artístico-expresivas; actividad física y salud; juegos y deportes.
	<b>Habilidades físicas</b>	Locomoción: correr y no locomoción: estabilidad y equilibrio.
	<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Físicas básicas: resistencia, velocidad, velocidad de reacción, fuerza explosiva del tren inferior.</li> <li>- Perceptivas: esquema corporal, espacialidad, temporalidad, coordinación, lateralidad, equilibrio y estructuración espacio-temporal.</li> <li>- Socio-motrices.</li> <li>- Senso-motrices.</li> </ul>
<b>OTRAS ÁREAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores sociales y cívicos: esfuerzo, autonomía, toma de decisiones, respeto por las normas y los compañeros y trabajo en equipo.</li> </ul>	

<b>¿CUÁNTOS HAY?</b>	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	Mediante esta actividad los niños asociarán los objetos que hay en la escuela con los cuantificadores en la LE en un contexto real y significativo. Mediante el juego irán desarrollando su capacidad de reacción y mejorarán las destrezas lingüísticas ampliando el vocabulario y mejorando la gramática.
<b>TIPO DE JUEGO</b>	Acciones motrices sin cooperación, sin oposición.
<b>MODO DE JUEGO</b>	<p>Se distribuirá por el espacio todo tipo de material, por ejemplo: en una esquina muchas pelotas, en otra esquina pocos aros y en otra bastantes conos. Una de las esquinas se dejará sin material.</p> <p>Los alumnos estarán en el centro de la pista y a la señal escucharán la indicación: en el patio hay muchas pelotas, hay bastantes conos, hay pocos aros o bien la palabra ninguno. En este momento tendrán que correr hacia la zona adecuada.</p> <p>Posteriormente no se dirá el objeto, sólo la cantidad: en el patio hay muchos.</p> <p>Si queremos aumentar la dificultad, en lugar de decirlo verbalmente se enseñará la cantidad con palitos (primero se mostrará en conjunto para que aprecien las diferencias). Si se enseñan pocos tendrán que correr a la zona donde hay pocos (zona de aros). También, se puede utilizar un cartel que ponga la palabra (muchos, por ejemplo) . Para ello, a la señal se reunirán delante de la profesora para leer.</p> <p>Para evitar que se sigan entre ellos se pueden escoger dos capitanes y hacer dos grupos e ir estableciendo turnos.</p>
<b>Nº DE JUGADORES</b>	Toda la clase en gran grupo.
<b>NORMAS</b>	Si alguno se equivoca pasará a ser el árbitro.

<b>MATERIAL</b>	Pelotas, conos, aros, carteles (anexo 6)	
<b>VARIANTES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En lugar de usar material pueden hacerse grupos con los propios alumnos. Grupos de muchos, de pocos.</li> <li>2. Se puede substituir el juego por los nombres cielo, tierra y mar. Cada línea de la pista será un concepto y los alumnos tendrán que dirigirse a la línea que corresponda cuando se enseñe el cartel correspondiente al cartel.</li> </ol>	
<b>TRANSVERSALIDAD</b>		
<b>LE</b>	<b>Contenidos</b>	Escuchar, hablar y conversar; leer y escribir; conocimientos de la lengua; aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.
	<b>Destrezas lingüísticas</b>	Expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva.
	<b>Vocabulario</b>	Muchos, pocos, bastante, ninguno
<b>EF</b>	<b>Contenidos</b>	Imagen: cuerpo y percepción; habilidades motrices; actividades físicas artístico-expresivas; actividad física y salud; juegos y deportes.
	<b>Habilidades físicas</b>	Locomoción y no locomoción (estabilidad y equilibrio).
	<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Físicas básicas: resistencia y velocidad.</li> <li>- Perceptivas: esquema corporal, espacialidad, coordinación, lateralidad, equilibrio y estructuración espacio-temporal.</li> <li>- Socio-motrices</li> <li>- Senso-motrices.</li> </ul>
<b>OTRAS ÁREAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas: cuantificadores.</li> <li>• Valores Sociales y cívicos: respeto por las normas, compañeros y el material, autonomía, esfuerzo, toma de decisiones, imagen positiva.</li> </ul>	

<b>¿QUIÉN ES?</b>	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<p>Este juego tiene como base el enriquecimiento de vocabulario relacionado con los adjetivos, el desarrollo de la velocidad de reacción y la capacidad de atención.</p> <p>Al mismo tiempo se mejoran todas las destrezas lingüísticas tanto receptivas como productivas explotando todos sus conocimientos de la lengua.</p>
<b>TIPO DE JUEGO</b>	Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición.
<b>MODO DE JUEGO</b>	<p>Todos los alumnos se situarán en un corro y la profesora irá diciendo características físicas. Todos aquellos alumnos que cumplan ese requisito deberán levantarse rápidamente y cambiarse de sitio lo más rápido posible. En caso negativo permanecerán sentados.</p> <p>En lugar de cambiar de sitio se puede substituir por acciones: que salten los rubios, que se arrastren los guapos.</p> <p>A continuación, los alumnos escribirán (en función del nivel con ayuda del adulto) un adjetivo en un papel y lo pondrán en una bolsita. Por turnos irán sacando papeles de la bolsita.</p> <p>En mitad de la pista se colocará un balón y es donde se situará el</p>

	lector de los adjetivos, en cambio el resto de participantes estarán situados al final de la pista. Los alumnos por turnos sacarán un papel y lo leerán en voz alta: aquellos que cumplan la característica que se ha dicho en voz alta tendrán que correr y dar una vuelta a la pelota situada en medio del campo y volver a su sitio.	
<b>Nº DE JUGADORES</b>	Toda la clase en gran grupo.	
<b>NORMAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaccionar cuando oigan el adjetivo que les caracteriza.</li> <li>• En el caso de que estén sentados tendrán que permanecer atentos a que los compañeros cumplan las características que se están diciendo.</li> <li>• Si uno de ellos se equivoca, las personas sentadas actúan de observadoras de manera que pueden levantar la mano y decir: tú no eres alto.</li> </ul>	
<b>MATERIAL</b>	Lápiz y papel	
<b>VARIANTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variante 1: pueden repartirse fotografías de animales u oficios con el nombre escrito, lo tendrán que leer. Cuando se diga una característica que ellos posean se levantarán y por turnos lo representarán mientras los demás intentan adivinar de que se trata.</li> <li>• Variante 2: Todos los que cumplan una determinada característica tienen que tirar la pelota lo más lejos posible.</li> </ul>	
<b>TRANSVERSALIDAD</b>		
<b>LE</b>	<b>Contenidos</b>	Escuchar, hablar y conversar; leer y escribir; conocimientos de la lengua; aspectos socio-culturales y conciencia intercultural
	<b>Destrezas lingüísticas</b>	Expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y auditiva.
	<b>Vocabulario</b>	Adjetivos calificativos y acciones Variante 1: animales y oficios. Variante 2: acciones.
<b>EF</b>	<b>Contenidos</b>	Imagen: cuerpo y percepción; actividades físicas artístico-expresivas; juegos y deportes.
	<b>Habilidades físicas</b>	Locomoción y no locomoción: estabilidad y equilibrio.
	<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Físicas básicas: fuerza general, fuerza explosiva del tren inferior, velocidad, flexibilidad.</li> <li>– Perceptivas: esquema corporal, espacialidad, temporalidad, coordinación, y estructuración espacio-temporal.</li> <li>– Socio-motrices</li> <li>– Senso-motrices: exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas</li> </ul>
<b>OTRAS ÁREAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias Sociales: uso de estrategias para resolver conflictos, utilización de normas de convivencia.</li> <li>• Ciencias Naturales: conocimiento de uno mismo y de los compañeros, relación con el grupo de iguales.</li> <li>• Valores Sociales y Cívicos: imagen positiva, respeto por los compañeros y las normas.</li> </ul>	

<b>EL CIEGO Y EL GUÍA</b>		
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	La cooperación y la interacción con los compañeros son elementos fundamentales para el desarrollo del juego. Además, potencia la expresión oral, la entonación, la revisión de vocabulario y la consolidación de conceptos respecto a los conceptos espaciales (arriba, abajo, derecha, izquierda, adelante, atrás).	
<b>TIPO DE JUEGO</b>	Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición.	
<b>MODO DE JUEGO</b>	Se colocarán bancos, túneles hechos con colchonetas, obstáculos, aros y material diverso por el espacio de juego. Los alumnos se ponen parejas; uno de los dos irá con los ojos tapados y su compañero le dará la mano mientras le guía diciéndole las palabras adecuadas (delante, detrás, derecha, izquierda, arriba, abajo). Arriba significa que tiene que poner un pie para arriba para pasar por encima del banco pero el compañero tiene que cuidar mucho de él como si estuviera ciego. Abajo: agacharse como si pasaran por un túnel. Además, tienen que tener cuidado no se pueden chocar. En un tiempo determinado se intercambiarán los papeles y el guía pasará a ser el ciego y viceversa.	
<b>Nº DE JUGADORES</b>	Toda la clase en parejas.	
<b>NORMAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiar en el compañero y no mirar.</li> <li>• Seguir las instrucciones del guía.</li> </ul>	
<b>MATERIAL</b>	Antifaz o pañuelos para cubrir los ojos. Bancos, colchonetas, aros y material diverso para preparar el espacio	
<b>VARIANTES</b>	1. En vez de andar, el juego consistirá en esculpir la estatua: uno de los componentes estará de pie y el compañero tendrá que esculpir con palabras; dará las indicaciones sin tocarlo para completar la estatua. Si alguna de las indicaciones no sabe cómo realizarla el escultor con sus manos suavemente lo colocará. Por lo tanto, le irá dando las indicaciones oportunas: cuerpo abajo, manos arriba, cabeza hacia la derecha...	
<b>TRANSVERSALIDAD</b>		
<b>LE</b>	<b>Contenidos</b>	Escuchar, hablar y conversar; conocimientos de la lengua; aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.
	<b>Destrezas lingüísticas</b>	Expresión oral, comprensión auditiva.
	<b>Vocabulario</b>	Adverbios, nociones espaciales (delante, detrás, arriba, abajo, izquierda, derecha...).
<b>EF</b>	<b>Contenidos</b>	Imagen: cuerpo y percepción; habilidades motrices; juegos y deportes.
	<b>Habilidades físicas</b>	Locomoción y no locomoción (estabilidad y equilibrio).

	<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceptivas: esquema corporal, espacialidad, coordinación, lateralidad, equilibrio y estructuración espacio-temporal.</li> <li>- Socio-motrices</li> <li>- Senso-motrices.</li> </ul>
<b>OTRAS ÁREAS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Artística: expresión corporal, creatividad e imaginación.</li> <li>• Ciencias Sociales: valoración de un ambiente pacífico.</li> <li>• Valores Sociales y Cívicos: imagen positiva, respeto por los compañeros y confianza en ellos; respeto por las normas.</li> </ul>

<b>BUSCAMOS EL OPUESTO</b>		
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	Esta actividad lúdica favorece el desarrollo de la adquisición del lenguaje ya que permite reforzar vocabulario así como establecer diferencias.	
<b>TIPO DE JUEGO</b>	Acciones motrices en situaciones de oposición.	
<b>MODO DE JUEGO</b>	<p>En la clase se habrán realizado carteles en los que cada uno haya dibujado y escrito una pareja de antónimos (alto-bajo, delgado-gordo, dulce-salado, grande-pequeño, rápido-lento, contento-triste, largo-corto).</p> <p>Una vez tenemos los carteles los recortaran de forma que en cada parte sólo haya una palabra. La profesora las esconderá en el lugar donde se lleva a cabo la actividad.</p> <p>Al empezar la sesión se recordarán los antónimos. Los alumnos ayudarán a contar hasta un número determinado preestablecido y saldrán corriendo en busca de los carteles. Una vez encuentre uno tendrán que volver donde se encuentra la maestra. Una vez allí la finalidad es encontrar a su opuesto. Yo alto, y ¿tú? Por lo tanto, tendrán buscar a su pareja: yo dulce y, ¿tú?</p>	
<b>Nº DE JUGADORES</b>	Toda la clase en gran grupo.	
<b>NORMAS</b>	Hacerse entender en la LE a través de la expresión oral, los gestos, la mímica y los sonidos.	
<b>MATERIAL</b>	Carteles	
<b>VARIANTES</b>	1. Se pueden hacer parejas que sean iguales en vez del opuesto con cualquier tipo de vocabulario (medios de transporte, lugares,...)	
<b>TRANSVERSALIDAD</b>		
<b>LE</b>	<b>Contenidos</b>	Escuchar, hablar y conversar; leer y escribir; conocimientos de la lengua; aspectos socio-culturales y conciencia intercultural.
	<b>Destrezas lingüísticas</b>	Expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva.
	<b>Vocabulario</b>	Antónimos Variante 1: vocabulario variado
<b>EF</b>	<b>Contenidos</b>	Habilidades motrices; juegos y deportes.
	<b>Habilidades físicas</b>	Locomoción y no locomoción (manipulación y proyección-recepción y estabilidad y equilibrio)

	<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Físicas básicas: velocidad</li> <li>- Perceptivas: espacialidad, coordinación, y estructuración espacio-temporal.</li> <li>- Socio-motrices</li> <li>- Senso-motrices.</li> </ul>
<b>OTRAS ÁREAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Artística: imaginación, creatividad, elaboración de material (carteles)</li> <li>• Ciencias Sociales: aceptación de las normas de convivencia.</li> <li>• Valores Sociales y Cívicos: toma de decisiones, colaboración, trabajo en equipo, autonomía, imagen positiva, respeto por los compañeros y las normas.</li> <li>• Matemáticas: resolución de conflictos, establecimiento de relaciones.</li> </ul>	

### 3. CONCLUSIONES.

Por todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que desde un punto de vista constructivista y en base a la teoría del aprendizaje significativo, el estudio de una LE a través del juego y las actividades lúdicas es una forma natural y divertida de aprender (Juan & García, 2013). Las actividades desarrolladas en EF facilitan la interiorización de la lengua porque la comunicación se lleva a cabo en contextos reales.

El ambiente que se crea es alegre, distendido y relajado favoreciendo así una actitud positiva, más motivación y predisposición para aprender. Además, al ser protagonistas de sus aprendizajes se sienten más libres para expresarse y se reduce el miedo a cometer errores ya que explotan todos los conocimientos que tienen sobre la LE a la vez que interactúan con sus compañeros. Gracias a esta relación se refuerzan valores como el trabajo en equipo, el esfuerzo y el respeto.

Así bien, de esta metodología destaca el enfoque activo y vivencial, el uso del movimiento para la interiorización de contenidos, la recepción de input en contextos reales y la aplicación del output contextualizado. Todo ello hace que el proceso se asemeje a la interiorización de la lengua materna. Por lo tanto, los juegos son una herramienta fantástica para adquirir de manera eficaz los contenidos de la LE ya que facilita el aprendizaje y favorece especialmente a aquellos alumnos con dificultades así como los que tienen alguna deficiencia.

En relación al número de juegos recogidos es reducido pero es suficiente para ejemplificar la metodología porque dada la flexibilidad que presenta son innumerables las posibilidades que ofrece: hay una gran cantidad de variantes en un mismo juego que se pueden aplicar con tal de adaptarse a la finalidad que queramos conseguir (vocabulario específico, estructuras lingüísticas, entre otros); la creatividad e imaginación de los profesores permiten elaborar nuevos juegos que se pueden acoplar a las características e intereses de cada grupo en particular; y, el mismo tema se puede trabajar mediante diferentes juegos. Por lo tanto, las actividades pueden variar según el nivel madurativo de los alumnos, es decir, se irán incrementando la dificultad y se añadirán más actividades de lecto-escritura.

Los juegos que favorecen el desarrollo de las destrezas receptivas (comprensión escrita y auditiva) y productivas (expresión oral y escrita) son muy variados: juegos populares, canciones, juegos motores y actividades lúdicas. Así mismo son elementos de transmisión cultural que favorecen el acercamiento a la cultura del país.

El momento de aplicación de las actividades lúdicas es variable pudiendo decidir cuándo realizarlo: evaluar los conocimientos previos, reforzar, comprobar los conocimientos que tienen los alumnos y analizar los puntos débiles (Chamorro & Prats, 1990).

De esta manera, podemos utilizar este tipo de herramienta en cualquier momento y adaptarlo al grupo pero para agilizar la consecución de los objetivos es importante que se lleve a cabo en la lengua vehicular.

En esta metodología el movimiento es la base del aprendizaje y, por ello, se puede relacionar con todas las áreas: por ejemplo matemáticas (juegos en los que tienen que calcular), música (canciones con movimiento como las partes del cuerpo), conocimiento del medio (vocabulario específico), entre otros. En consecuencia, además de mejorar las destrezas lingüísticas se trabajan los contenidos de las otras áreas consiguiendo aprendizajes duraderos.

Los objetivos del aprendizaje de la lengua en este caso se han centrado en el español como LE pero son totalmente aplicables a cualquier lengua.

En conclusión, el juego es un recurso y un método estupendo que favorece el desarrollo armónico de la persona utilizando como base el juego y el movimiento para potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el acercamiento a la cultura del país de manera lúdica, natural y contextualizada.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Andreu, M. A. & García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. En M. Bordoy, A. van Hooff y A. Sequeros, *I congreso Internacional de español par fines específicos* (pp. 121-125). Ámsterdam: Centro virtual Cervantes. Recuperado de [http://www.academia.edu/3680091/A.\\_v.\\_Hooff\\_M.\\_Bordoy\\_A.\\_Sequeros\\_2000\\_.Español\\_para\\_Fines\\_Espec%C3%ADficos.\\_Actas\\_del\\_I\\_Congreso\\_Internacional\\_de\\_Español\\_para\\_Fines\\_Espec%C3%ADficos\\_Amsterdam\\_noviembre\\_de\\_2000](http://www.academia.edu/3680091/A._v._Hooff_M._Bordoy_A._Sequeros_2000_.Español_para_Fines_Espec%C3%ADficos._Actas_del_I_Congreso_Internacional_de_Español_para_Fines_Espec%C3%ADficos_Amsterdam_noviembre_de_2000)

Bernaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.

Borrull, M. N., Catrain, M., Juan, M., Salazar, J. & Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(0), 105-128. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/borull\\_otros/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/borull_otros/index.html)

Campanero, D. (2012). Desarrollo motor, cognitivo y afectivo-social a través de la educación física en la educación infantil formato póster. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional de las Ciencias del Deporte*, Pontevedra, España.

Recuperado de <http://altorendimiento.com/desarrollo-motor-cognitivo-y-afectivo-social-a-traves-de-la-educacion-fisica-en-la-educacion-infantil-formato-poster/>

Chamorro, M. & Prats, N. (1990). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. En Montesa y Garrido, *Actas del segundo congreso nacional de Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (pp. 235-245). Málaga: Centro virtual Cervantes.

Cobo, A. (2011). Actitudes generales de los niños hacia la Educación Física. *Efdeportes.com, Revista Digital*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd152/actitudes-generales-hacia-la-educacion-fisica.htm>

Crespillo, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje. *Gibralfaro, Estudios pedagógicos*, 68. Recuperado de [http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag\\_1663.htm](http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm)

El cono del aprendizaje (2007). *El Tizazo*. Recuperado de <https://eltizazo.wordpress.com/2007/05/09/el-cono-del-aprendizaje/>

Escudero, D. (2009). La educación física y la formación integral del hombre. *Efdeportes.com, Revista digital*, 14(131). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd131/la-educacion-fisica-y-la-formacion-integral-del-hombre.htm>

Fernández-Baena, J. G. (2008). La Educación Física bilingüe en la etapa de primaria. Descripción de una experiencia. *Efdeportes.com, Revista Digital Buenos Aires*, 12(117). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/%7Ecepal2/moodle/mod/resource/view.php?id=2373>

Fernández Cascante, A. (2010) *La utilización en el medio acuático de juguetes y juegos creados por el alumnado con material alternativo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

Gil, P., Perona, J. M., Andrés, E. & Hernández (2001). Los intereses curriculares de los alumnos/as y de los padres/madres de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria: especial consideración por el área de Educación Física. *Dialnet*, p.183-204

Gonzalo, R. (2006). Transversalidad e interdisciplinariedad en el ámbito de la Educación Física. *Efdeportes.com, Revista Digital Buenos Aires*, 10(92). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd92/transv.htm>

Jiménez, M. L. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 27. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_27/MARIA\\_LUISA\\_JIMENEZ\\_IZQUIERDO\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/MARIA_LUISA_JIMENEZ_IZQUIERDO_01.pdf)

Juan, A. & García, I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 6(3), 169-185. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol6\\_3/REFIEDU\\_6\\_3\\_3.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf)

Lengeling, M. & Malarcher, C. (1997). Index Cards: A Natural Resource for Teachers. *English Teaching Forum* 35(4). Recuperado de <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p42.htm>

Lewis, M. Teaching Spanish to Your Kids, Benefits of Being Bilingual. *Money crashers*.

Recuperado el 3 de mayo de 2015 de <http://www.moneycrashers.com/teaching-spanish-kids-benefits-bilingual/>

López-Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidáctica, Revista de Educación en Extremadura*, 19-37. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/01/JuegoEIP.pdf>

López-Pérez, M (2010). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. *Tejuelo*, 7, 57-76. Recuperado de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r07/04.pdf>

Lorente, P. & Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Revista de Estudios Filológicos*, 23. Recuperado de [http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-\\_el\\_juego.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-_el_juego.htm)

Ñeco, M. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. Ponencia presentada en *VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento*, Méjico. Recuperado de [http://uociticgrupo6.wikispaces.com/file/view/el\\_maestro\\_constructivista.pdf/232223054/el\\_maestro\\_constructivista.pdf](http://uociticgrupo6.wikispaces.com/file/view/el_maestro_constructivista.pdf/232223054/el_maestro_constructivista.pdf)

Pessoa, S., Hendry, H., Donato, E., Tucker G. R. & Lee, H. (2007) Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective. *Foreign Language Annals*, 40(1), 102-121. Recuperado de [http://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods\\_docs/pdf\\_doc/wbf\\_collection/0651-0700/0659\\_FLA07\\_06Pessoa.pdf](http://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collection/0651-0700/0659_FLA07_06Pessoa.pdf)

Rius, M. (2012). Cerebro bilingüe. *La vanguardia.com*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120420/54284559153/cerebro-bilingue.html>

Ruiz, M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103. Recuperado de [http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL\\_VOL\\_2\\_N\\_3\\_ART\\_11.pdf](http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_2_N_3_ART_11.pdf)

Sáenz P., Ibáñez S. J. & Giménez F. J. (1999) La motivación en las clases de Educación Física. *Efderportes.com, Revista digital* 4(17). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd17a/motiv.htm>

Universia (2013). La dificultad de aprendizaje de idiomas es común en Europa. *Universia*. Recuperado de <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2013/03/26/1013096/dificultad-aprendizaje-idiomas-es-comun-europa.html>

Yturalde, E. (2011). *Aprendizaje experiencial*. Recuperado de <http://www.aprendizajeexperiencial.com>

Fecha de recepción: 28/5/2015

Fecha de aceptación: 21/8/2015

# EmásF