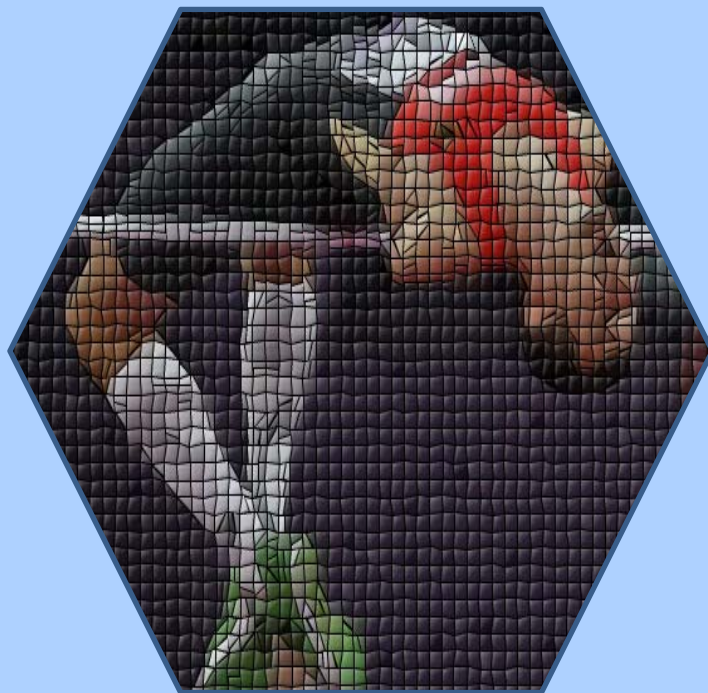


# EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 72 de septiembre-octubre de 2021 - Año 12 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

72



# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

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

## ÍNDICE

**EDITORIAL. Mar Montávez Martín.** “Expresión corporal. Te propongo un reto” (Pp 5 a 8)

**Joana Niubò Solé, Pere Lavega- Burgués y Pedro Sáenz-López Buñuel.** “La educación de las emociones a través de la educación física” (Pp 9 a 22)

**Jordi Molina Andreu, José Ignacio Alonso-Roque, Francisco M. Argudo Iturriaga y Llanos Calvo García.** “Vivencia emocional en juegos motores de cooperación oposición en alumnado de secundaria” (Pp 23 a 38)

**Francisco M. Argudo-Iturriaga, Encarnación Ruiz-Lara, Pablo García-Marín y Pablo J. Borges-Hernández.** “Influencia del estilo de enseñanza en el aprendizaje del pase en waterpolo con alumnado de primaria” (Pp 39 a 51)

**Neritzel Albisua Kaperotxipi y Luis Mari Zulaika Isasti.** “Análisis de las creencias sobre la concepción de la educación física de los futuros docentes durante la formación universitaria” (Pp 52 a 69)

**Raquel Lucas Recio.** “Las reseñas documentales sobre juegos: Fuente de información de gran valor patrimonial (pp 70 a 85)

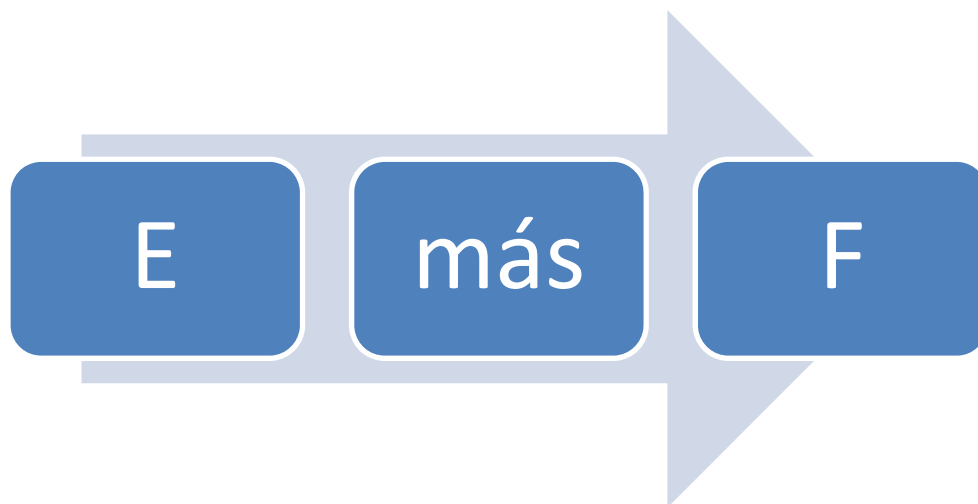
**Francisco Javier Vázquez-Ramos, José Manuel Cenizo-Benjumea y Fernando Manuel Otero-Saborido y Javier Gálvez González.** “El saqueo de salticity. Diseño e intervención a través de un programa gamificado para el desarrollo del salto” (Pp 86 a 107)

**Marelvly Camacaro y Alberto Colina.** “Relatos de adolescentes deportistas de alto rendimiento” (Pp 108 a 129)

**José Francisco Mora Núñez y Wilton César Perea Angulo.** “Hoja de ruta para el fortalecimiento de las disciplinas deportivas no convencionales: el caso del balonpesado” (136 a 146)

**Elizabeth Flores Ferro y Ángela Silva-Salse.** “Juego de roles en la asignatura virtual de gimnasia artística para estudiantes de educación física: un estudio en tiempos de pandemia” (Pp 147 a 159)

**Juan José Cuervo Zapata, Leidy Tatiana Zapata Loaiza, Víctor Manuel Arias, Noelva Eliana Montoya Grisales y Enoc Valentín González Palacio.** “Relación entre las habilidades motrices básicas y el índice de masa corporal en niños y niñas pertenecientes a clubes deportivos” (Pp 160 a 176)



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



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

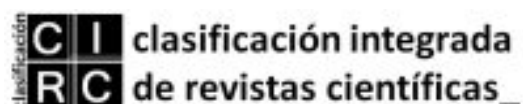
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España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

# Emásf

*Revista Digital de Educación Física*

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





*Revista Digital de Educación Física*

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

## EDITORIAL

### “EXPRESIÓN CORPORAL. TE PROONGO UN RETO”

*“La propuesta de la Expresión Corporal-Danza puede ser considerada una de las alternativas que puede a la vez ser accesible a toda persona a lo largo de su vida como actividad psico-física gratificante y saludable” (Stokoe, 1990:61)<sup>1</sup>*

Si aún no has transitado el inmenso y variado camino de la Expresión Corporal (EC) con tu alumnado te invito a un RETO, atrévete a disfrutar de las bondades de la Expresión Corporal y compartirlas con él.

Los estudios nos dan certezas de los beneficios de la Expresión Corporal, así como nos indican que la falta de vivencia y formación en esta, por parte del profesorado, son las claves de la inseguridad y menor impartición de este bloque de contenidos en Educación Física (EF). Por tanto, os propongo romper el círculo y que nuestro alumnado no tenga nuestras carencias en experiencias expresivas, así como tomar la decisión de formarnos (redes, libros, cursos...) en aquello que más necesitamos, para dar la oportunidad a nuestros chicos y chicas de vivenciar una Educación Física completa, holística y maravillosa, cuyos bloques de contenidos se complementan.

Ahora más que nunca vivimos en un mundo virtual y acelerado en donde todo va tan rápido que no se profundiza en nada, navegamos en una superficie líquida y volátil en continuo cambio, esto afecta también a nuestros y nuestras estudiantes. La Expresión Corporal nos permite profundizar, realizar un viaje hacia

---

<sup>1</sup> Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas

nosotros y nosotras mismas (concernos y expresarnos como somos) así como construir puentes para comunicarnos con las demás personas de forma desinhibida y con seguridad. Esto se realiza a través de unas actividades físicas lúdicas que miran hacia el arte del movimiento (con todos los beneficios terapéuticos que el arte comporta) desde planteamientos colaborativos creativos (toma de decisiones consensuadas, resolución de problemas...).

En esta época de pandemia muchas de las propuestas y retos, a través de la red, que se han solicitado a los y las discentes, forman parte del bloque de contenidos de EC ¿por qué? La Expresión Corporal es un camino para andar hacia una educación COMUNICATIVA, EXPRESIVA, CREATIVA Y ESTÉTICA (dimensiones de la EC); nuestro horizonte es poner en valor lo que nos humaniza, empoderar el trabajo de las emociones, las experiencias corporales y la reflexión. Y en estos momentos expresar dichas emociones a través del baile, despertar la alegría que nos evoca ciertas músicas, sentirse libre creando, invitar a un tiempo para la reflexión...ha sido muy terapéutico. Además, se puede llevar a cabo propuestas en espacios reducidos (casa) y solo se requiere nuestro cuerpo y movimiento.

Con la EC pretendemos invitar al alumnado, a través de múltiples vivencias, a ver las cosas de diferentes puntos de vista, a sentirse libres, a conocerse a ellos mismos y a los demás, a comprender mejor el mundo que les rodea, a valorar la diferencia, a ser valientes y potenciar la creatividad como estrategia para navegar en la incertidumbre desde la reflexión.

Para lo anteriormente expuesto, la EC se apoya en los siguientes contenidos: el lenguaje corporal (*cuerpo expresivo-comunicativo, espacio físico-afectivo, tiempo técnico-personal y energías*), las técnicas corporales artísticas y saludables (estilos de danza, dramatización, yoga...) y los procesos creativos (individuales y colectivos). El reto es lograr el desarrollo personal de nuestro alumnado a partir de los valores mínimos democráticos de convivencia (respeto, cooperación, empatía, autonomía, iniciativa...).

No quiero dejar pasar que este bloque de contenidos se beneficia de todas las bondades que proporcionan la actividad física (comparte su eje cuerpo, movimiento y sistematización) y el mundo del arte (música, teatro y danza). Estas bondades contribuyen al bienestar personal y social de nuestro alumnado.

Por otro lado, hemos de aprovechar educativamente que todo lo relacionado con la Danza (contenido de la EC) es tendencia. En la actualidad hay programas dedicados al baile (the dancer...); películas cuyo eje principal es la Danza (Street Dance...); series de TV (La extraordinaria playlist de Zoey...), material de internet (coreografías, tutoriales...), anuncios de TV (Ikea...), redes (Tik Tok...)... Pongámoslo a disposición de la educación.



Otra cuestión importante a tener en cuenta es la estructura de la sesión. Proponemos dividirla en cuatro momentos educativos: calentamiento expresivo (calentamiento), espacio de creación (parte central), relajación holística (vuelta a la calma) y reflexión compartida. Esta estructura tiene ciertos matices. Pasamos a exponer de forma fugaz algunas claves básicas:

*Calentamiento expresivo.* Este primer momento educativo pretende crear un ambiente motivante que haga partícipes y cómplices del espacio, el grupo y la propuesta a todo el alumnado, potenciando la comunicación grupal. Además de respetar los criterios de un calentamiento en EF.

*Espacio de creación.* El segundo momento educativo facilita la adquisición de recursos técnicos (lenguaje corporal, danza, dramatización, ...) para la cooperación, la comunicación, la expresión y la gestión de emociones. Así como, pone en valor la expresión propia y ajena, juega con nuestros límites y amplía las posibilidades de actuación. Para ello, las propuestas abiertas y el proceso de aprendizaje son fundamentales, sin olvidar culminar en una creación personal o colaborativa al finalizar dicho proceso.

*Relajación holística.* El tercer momento, es un tiempo de calidad sin interrupciones. Aquí nuestro objetivo es el bien-estar holístico y crear hábitos saludables mediante técnicas corporales adaptadas del yoga, masaje, meditación...Es decir, nos encontramos con el silencio o una música relajante y tenemos tiempo para reencontrarnos con nosotros mismos y a veces con los demás.

*Reflexión compartida.* En la cuarta fase o momento educativo de la sesión, diseñamos un espacio dedicado a la reflexión y comunicación respetuosa a través de la palabra, la escritura, plástica...

Estas sesiones hemos de impartirlas con conocimiento, entusiasmo, humor y amor; para que nuestros educandos disfruten de este contenido y lo experimente con respeto y alegría.

Antes de finalizar, me gustaría compartir que para facilitar la impartición de este bloque de contenidos sugiero llevar a cabo por el profesorado novel en EC, en los primeros contactos, aquella actividad que le guste más (Hip Hop, dramática), tenga mayor facilidad para realizarla (Bachata, sevillanas), no le requiera demasiada implicación (diseñar un proceso creativo) o ir incorporando propuestas poco a poco (juegos expresivos en el calentamiento). También podemos invitar a personas (familiares inclusive) a dar talleres para aprender conjuntamente.

En definitiva, la Expresión Corporal es una actividad física educativa, artística, divertida, saludable e inclusiva. El intelecto, el corazón y el cuerpo danzan de la mano socializándose, reportando a quien lo realiza bienestar físico, mental, emocional y social.

¡¡¡TE ANIMAS A BAILAR, EXPRESAR, REIR, COMUNICAR, CREAR...!!!

**Mar Montávez Martín**

*Profesora Titular de la Universidad de Córdoba (España)*

*Directora del Aula de Danza de la UCO*

*Doctora en Educación*

*Experta en Formación Inicial y Continua en Expresión Corporal*

Este escrito está inspirado en dos capítulos, pongo a continuación las referencias, que pertenecen a libros editados por la asociación AFYEC (Actividad Física y Expresión Corporal) y que están a vuestra disposición de forma gratuita en <https://www.expresiva.org/publicaciones?pgid=k1ix2pq6-2ab03ed3-cc29-4c78-b2ec-e12617ee30f0>

Montávez, M. (2020). La Expresión Corporal y la Realidad Virtual. En J. Gil, C. Padilla y C. Torrents., (Coords.). *Artes Escénicas y Creatividad para transformar la Sociedad y la Educación*. AFYEC.

Montávez, M. (2017). Las Bondades de la Danza. Hacia el movimiento auténtico. En J. Gil J. Coferón., (Coords.). *Expresión Corporal: arte, salud y creatividad*. AFYEC.





*Revista Digital de Educación Física*

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

## **LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

**Joana Niubò Solé**

Profesora de EF en secundaria INS Quercus (Barcelona).  
[jniubo5@xtec.cat](mailto:jniubo5@xtec.cat)

**Pere Lavega- Burgués**

INEFC Lleida.  
[plavega@inefc.udl.cat](mailto:plavega@inefc.udl.cat)

**Pedro Sáenz-López Buñuel**

Universidad de Huelva.  
[psaenz@dempc.uhu.es](mailto:psaenz@dempc.uhu.es)

### **RESUMEN**

El objetivo del presente artículo es exponer los fundamentos teóricos referidos a la contribución de la educación física (EF) en relación a la educación emocional. El trabajo se sirve de las bases teóricas de la praxiología motriz y de fundamentos que aporta la educación emocional. Se justifica que son aportaciones necesarias para la planificación y programación de un conjunto variado de intervenciones (dominios de acción motriz) en el aula de EF. Se concluye, describiendo la riqueza motriz y emocional que aporta la unión de ambos campos, dando pie a una interesante línea de investigación que ofrece conocimientos y estrategias para la toma de decisiones de los docentes de EF que, en consecuencia, deben de ser concededores de ambos campos para aplicar-los con coherencia e intencionalidad educativa.

### **PALABRAS CLAVE:**

Acción motriz; conducta motriz; educación emocional; dominios de la acción motriz; praxiología motriz:

# EDUCATION OF EMOTIONS THROUGH PHYSICAL EDUCATION

## ABSTRACT

The purpose of this article is to expose the theoretical foundations related to contribution of physical education in relation to emotional education. The work uses the theoretical bases of motor praxeology and the foundations provided by emotional education. It is justified that they are necessary contributions for the planning and programming of a varied set of interventions (motor actions domains) in the physical education classroom. It is concluded by describing the motor and emotional richness that the combination of both fields provides, giving rise to an interesting line of research knowledge and strategies for decision-making by physical educations teachers, who consequently, must be aware of both fields to apply them with coherence and educational intentionality.

## KEYWORDS:

Motor action; motor behavior; Emotional education; motor action domains; motor praxiology

## INTRODUCCIÓN.

¿Quién nos enseña a controlar las emociones?, ¿dónde aprendemos a identificar lo que sentimos?, ¿entendemos lo que sentimos mientras jugamos a fútbol, a baloncesto o a policías y ladrones?, ¿alguna vez nos paramos a pensar qué sentimos durante un juego, corriendo o paseando en bicicleta?, ¿son cosas que se aprenden con la vivencia o que deberían de aprenderse en la escuela? Autores como Sáenz-López (2020), Bisquerra y Perez (2007), Mestre y Fernández, (2007), Bisquerra (2000 y 2003), Fernandez-Berrocal y Extremera (2002) o ya en 1995 el mismo Goleman, apuntan que estos conocimientos relacionados con las emociones y su control y regulación deberían de contemplarse en el sistema educativo de una forma integral. El desarrollo de competencias emocionales evitaría muchas de las conductas violentas, depresiones y miedos que vemos en el día a día de nuestra sociedad (Bisquerra, 2000) ya que “son las habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, 1).

Durante el desarrollo de actividades físicas y deportivas, nos emocionamos, sentimos alegrías, penas, enfados y tristezas (Lagardera,1999). El estudio de las emociones y la intensidad de esas en diferentes prácticas deportivas, es una línea de trabajo que nos da aportaciones educativas sobre cómo y qué prácticas debemos programar en función de nuestra intencionalidad (Alonso et al., 2019; Alonso et al., 2013; Duran y Costes, 2018; Lavega et al., 2013a; Lavega et al., 2013b; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017). Es más, si hacemos hincapié en el concepto de conducta motriz (Parlebas, 2001) y a las dimensiones cognitiva, afectiva y relacional que activa la personalidad de cualquier protagonista, nos damos cuenta que las actividades físicas y deportivas resultan ser un marco ideal para el desarrollo de las competencias emocionales (Lavega, 2001; Parlebas, 2001; Sáenz-López, 2020).

El presente artículo tiene como objetivo describir las bases teóricas correspondientes a dos marcos teóricos; por una parte, la praxiología motriz creada por Parlebas, como disciplina científica que ofrece conocimientos pertinentes para el profesor de EF y, por otro lado, la educación de emociones a partir de las directrices que establecen autores como Lazarus o Bisquerra. Por este motivo se aborda la revisión del concepto educación emocional y también se describen algunos de los fundamentos teóricos de la praxiología motriz para así, poner en relieve algunas investigaciones basadas en esos dos grandes ejes y su importancia y aportaciones a la EF.

## 1. LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se dice que todo el mundo tiene derecho a recibir una educación. Ésta, incluye el desarrollo de las competencias básicas tales como aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, citadas en el Informe Delors (1996). Esos cuatro pilares siguen siendo importantes para un planteamiento integrado de la educación y, su carácter genérico, deja margen para la interpretación del tipo de aprendizaje global requerido según los distintos contextos y momentos (UNESCO, 2015).

En nuestra educación, aprender a ser, es un pilar fundamental y el desarrollo de la persona es básico: “La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado (...) el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional” (Bisquerra, 2000, 20).

Las emociones forman parte de nuestro ser, lo que sentimos en cada momento y como nos comportamos, depende de nosotros, del control, del conocimiento y de la capacidad de regulación, es decir, depende de la educación que recibimos. Las emociones a veces nos bloquean y no sabemos cómo dominarlo, eso puede afectar en gran medida el proceso de aprendizaje (Fernández-García y Fernández-Río, 2019). Es importante tener en cuenta que la gestión útil de nuestros estados de ánimo es clave para el bienestar y para la mejora de las relaciones sociales (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2003; Sáenz-López, 2019). Durante la realización de actividad física y, en consecuencia, durante la EF, el alumnado se emociona, se divierte o se enfada. La clase de EF es un espacio idóneo para el trabajo de la inteligencia emocional y el juego motor una herramienta especialmente significativa (Falcón, et al. 2020; Miralles et al. 2017). Aprender a identificar emociones, a resolver conflictos, a conocerse, a afrontar diversidad de situaciones donde el alumnado deberá mostrar control emocional, empatía y respeto en situaciones sociomotrices o búsqueda de soluciones a diferentes situaciones planteadas, forma parte de la educación emocional que se puede proporcionar desde la EF (Cera et al., 2015; Saenz- López y de las Heras, 2013).

¿Cómo podemos influir en éste proceso?, ¿cómo podemos averiguar qué emociones sienten los alumnos durante las clases?, ¿cómo podemos crear o seleccionar las prácticas más adecuadas en función de nuestros objetivos? y ¿qué criterios hay que seguir?

Para poder responder a esas preguntas con claridad es preciso, de entrada, definir y clarificar algunos de los conceptos que se utilizaran a lo largo del artículo, pues para incidir a través de las prácticas físicas en el desarrollo emocional, es necesario conocer también qué es una emoción y qué significa el desarrollo de competencias emocionales.

## **2. LAS EMOCIONES Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES**

En el presente artículo tendremos como marco de referencia el modelo de educación emocional de Bisquerra (2000, 2003 y 2007). Se define como competencia emocional “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, 69). Estos mismos autores diferencian dos categorías principales de competencias: las técnico-profesionales y las socio-personales. Vamos a centrarnos en este segundo grupo que está directamente relacionado con dos de los cuatro pilares de la educación: el “saber ser” y el “saber convivir” (Delors, 1996).

Para poder intervenir o programar cualquier situación motriz donde se desarrollen estas competencias, es necesario centrarnos primero en el concepto de emoción.

“Las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (Goleman, 1995, 25). Son “una respuesta a un acontecimiento interno o externo” (Bisquerra, 2003, 6) acompañado como dice William (1985) de una reacción humana y de una expresión corporal y facial. Según Fernández-Abascal (2003) las emociones tienen tres funciones básicas:

La adaptativa, que consiste en preparar el organismo para la acción; por ejemplo, el miedo tiene una función de protección delante de un peligro. En segundo lugar, la social, que consiste en comunicar nuestro estado de ánimo a los otros y, finalmente, la motivacional, es decir; las emociones son el motor de la conducta.

En relación a cómo podemos influir como docentes; las tres dimensiones de reacción que contemplan las emociones son:

- *La dimensión neurofisiológica:* Hace referencia a todas aquellas reacciones involuntarias que produce nuestro cuerpo. Por ejemplo, cuando sentimos miedo nuestro organismo provoca taquicardia o sudoración. Estas reacciones pueden controlarse o prevenirse mediante métodos de relajación y de control.
- *La dimensión o reacción conductual:* como pueden ser las expresiones faciales o el tono de voz utilizado. Esta reacción también podemos aprender a controlarla de manera inteligente y adaptándonos a las situaciones del contexto.
- *La dimensión cognitiva:* Hace referencia a la vivencia subjetiva conocida como sentimiento. Este componente hace que identifiquemos un estado emocional y le demos un nombre. Podemos aprender a conocerlas, a identificarlas y a reconocerlas en nosotros mismos y en otras personas (Bisquerra, 2000 y 2003).

Para desarrollar las competencias emocionales necesitamos tomar conciencia de las propias emociones y saber identificarlas. La capacidad de afectar sobre la conducta de las emociones y reaccionar de forma coherente y adaptada a las situaciones es, junto con el tener conciencia de las propias emociones y reconocer los sentimientos en el momento en que ocurren, la base donde se apoyan las competencias emocionales. “Si podemos poner palabras a lo que sentimos estamos en el buen camino para desarrollar la inteligencia emocional” (Bisquerra, 2000, 115).

Las competencias presentadas por Bisquerra (2003) son: La Conciencia Emocional, la Regulación Emocional, la Autonomía Personal, la Inteligencia Interpersonal y las Habilidades de vida y bienestar. En la primera es dónde vamos a centrar nuestra atención, puesto que para aprender a desarrollar las emociones necesitamos primero saber identificarlas. Así, la utilización de contenidos como el trabajo de expresión corporal, resulta ser un buen método para trabajar la conciencia emocional (Motos y García, 2007; Motos, 1983 y 2007; Salzer, 1984). Poner en distintas situaciones hipotéticas a las personas, hacerles identificar, conocer y representar las emociones a través del cuerpo y de la cara facilita la comprensión de uno mismo y de los demás.

## 2.1. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Lazarus (1991) utiliza el siguiente argumento para distinguir las emociones: cuando nos pasa alguna cosa relevante sentimos una emoción. Si lo que pasa se ajusta a nuestros objetivos, las emociones resultan positivas, son agradables y se experimentan alegremente, por ejemplo, con el logro de una meta. Si no se ajustan a nuestros objetivos, resultan emociones negativas, son desagradables y pueden suponer una barrera o una pérdida importante.

Bisquerra (2000) nos habla también de otros tipos de emociones: las ambiguas, que no son ni positivas ni negativas o ambas cosas según las circunstancias. Tanto él como otros autores remarcan la complicación de establecer una clasificación, pues incluso para definir cuáles son las emociones básicas y cuáles las secundarias no hay acuerdo entre los diferentes estudiosos. Bisquerra (2000) propone una clasificación de las emociones en base a las de autores como Fernández-Abascal (1997), Goleman (1995) o Lazarus (1991) entre otros, la propuesta que nos presenta es la siguiente:

- Emociones negativas: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión.
- Emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad.
- Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión.

Precisamente en base a esta clasificación y desde la paxiología motriz, se ha validado el cuestionario Games and Emotions Scale (GES) (Lavega et al., 2013) utilizado en diversos estudios para medir la intensidad e identificar las causas del tipo de emociones que se desencadenan en diferentes situaciones motrices planteadas (Alonso et al., 2019; Duran et al., 2019; Lavega et al., 2013a; Lavega et al., 2013b; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017; Muñoz et al., 2020).

El contexto educativo es y debe de ser el encargado, junto con otros contextos y agentes socializadores, de desarrollar las competencias emocionales desde una perspectiva global e integradora visto así, como un proceso que desarrolla las denominadas “competencias o habilidades para la vida”. ¿Y cómo desde la EF podemos contribuir en este proceso?

Para poder responder a estas preguntas necesitamos acercarnos a la ciencia que estudia las acciones motrices, y como tal las define, clasifica y nos ofrece un camino hacia el conocimiento.

## 3. LAS PRÁCTICAS MOTRICES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

La praxiología motriz, creada por Parlebas, se puede entender como “la columna vertebral para estudiar las actividades físicas y deportivas”, el análisis detenido de todo tipo de prácticas donde “el eje de toda actividad corporal o de cualquier técnica deportiva, es precisamente la acción motriz y la lógica interna que la identifica y la distingue de las demás” (Lagardera y Lavega, 2001, 81).



A través de la praxiología motriz, podemos planificar y programar nuestras actividades en función de nuestro proyecto pedagógico. Siendo conocedores de la lógica interna de esas actividades y como consecuencia del entramado de relaciones que se establecen durante las prácticas. El análisis de la lógica interna revela las acciones de juego que emana la puesta en práctica (Lagardera y Lavega, 2003; Lavega, 2018) y es precisamente, en base a tres de los criterios de esa lógica interna, que se perfilan los dominios de la acción motriz que nos permitirán agrupar y distinguir las distintas prácticas.

### 3.1. EL CONCEPTO DE LÓGICA INTERNA

Delante de cualquier práctica física se establecen una normas o reglamento a seguir (en los deportes más concreto, en otras prácticas menos), en las actividades que creamos como docentes también definimos las normas y los criterios de relación con los distintos elementos del juego. Si desvelamos las relaciones que tienen los protagonistas de la acción con otros, la relación con el espacio, con el tiempo y con el material, ponemos al descubierto la estructura de las actividades. A través de este análisis podemos reconocer, por ejemplo, si se trata de una actividad psicomotriz o sociomotriz donde puede haber colaboración u oposición o ambas cosas a la vez. Dependiendo de estos criterios se activarán un grupo de procesos, dificultades o adaptaciones distintas (Lagardera y Lavega, 2004; Lavega, 2001).

¿No sería interesante conocer, por ejemplo, si los participantes sienten las mismas emociones en un caso y en el otro?, ¿no sería quizás un criterio pedagógico, el hecho de realizar actividades sin final para aprender a apreciar el simple hecho de jugar por jugar y disfrutarlo?, ¿y el material?, ¿cuáles son los criterios de manipulación del objeto utilizado?, ¿utilizo material?, ¿es lo mismo realizar una actividad de colaboración, donde ésta se establece a través de un material, que otra donde la colaboración se establece a través del contacto físico?

El hecho de conocer la lógica interna de las actividades facilita la identificación de las posibles conductas motrices que se pueden originar en los participantes, y cómo tal, las consecuencias educativas que se puedan desprender. Así, para que se trabaje un determinado valor cómo la cooperación, o la generosidad hay que programar situaciones motrices cuya lógica interna les lleve a interactuar de modo cooperativo (e.g., juegos cooperativos, bailes, danzas, actividades de expresión...) (Lavega y Lagardera, 2010; Lavega, 2006). No hay prácticas mejores y peores, aunque quizás algunas más interesantes que otras en función de nuestros objetivos e intenciones.

### 3.2. LOS DOMINIOS DE LA ACCIÓN MOTRIZ

Así pues, si queremos seleccionar las practicas motrices adecuadas, hay que establecer con claridad los objetivos perseguidos y seguidamente, seleccionar las actividades pertinentes cuya lógica desencadena las consecuencias que se persiguen (Lagardera y Lavega, 2007; Lavega, 2006). Para poder seleccionar estas prácticas la praxiología motriz introduce una clasificación científica y sistémica que origina dominios de la acción motriz en los que en cada categoría nos presenta unas características similares.

Para establecer los dominios se parte de tres criterios principales (Parlebas, 2003): el rasgo de la interacción con los protagonistas del juego; en caso de no haber interacción significa que se trata de una situación psicomotriz. Si en la actividad los participantes pueden interactuar directamente, hablamos de situaciones sociomotrices. Las actividades sociomotrices originan dos tipos de interacción motriz: situaciones motrices de colaboración, cuando dos o más personas se ayudan mutuamente (compañeros) para la consecución del objetivo y las de oposición, cuando los participantes al interactuar tratan de impedir que las otras personas consigan su objetivo (adversarios). Estas relaciones pueden darse por separado (actividades de colaboración: el remo por equipos, o actividades de oposición: el judo) y a la vez (actividades de colaboración-oposición: el béisbol o el baloncesto). El siguiente criterio considera si existe o no incertidumbre en el medio; si la acción requiere una adaptación constante y una toma de decisiones respecto al medio donde se desarrolla la actividad (espacio inestable), si por el contrario el medio no varía ni origina incertidumbre informacional, es decir imprevistos (espacio estable). Combinando la ausencia o presencia de interacción, del tipo de interacción (colaboración y/o oposición) y de incertidumbre en el medio, se establecen ocho categorías posibles de actividades denominadas dominios de la acción motriz (Parlebas, 2003).

Estos dominios resultan ser categorías excluyentes con características internas propias, donde se dan aprendizajes diferentes, que parten de naturalezas distintas (Lavega, 2001). Si podemos distinguir nuestras prácticas a partir de criterios rigurosos y científicos, podemos también estudiar qué acciones emergen de cada uno de estos dominios e incluso que emociones sienten los participantes en función de cada una de las categorías cómo han demostrado numerosas investigaciones (Alonso et al., 2019; Alonso et al., 2013; Duran y Costes, 2018; Lavega et al., 2013a; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017).

Ante una misma situación motriz no todas las personas sentiremos lo mismo pues cada uno tenemos nuestra propia historia y experiencias personales que nos condicionan. Sin embargo, existen evidencias empíricas que han constatado algunas tendencias tales como; en general los juegos motores desencadenan más emociones positivas que negativas (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Duran et al., 2019; Falcón et al., 2020). Personas con experiencias en deportes sociomotores, experimentan con más intensidad emociones positivas que personas con experiencia en deportes psicomotores o sin experiencias deportivas previas (Lavega et al., 2011).

¿Significa esto que el hecho de interactuar con otras personas a la hora de realizar práctica física, nos proporciona en general más intensidad en emociones o sensaciones positivas que la práctica en solitario? Podría ser éste quizás, un buen criterio pedagógico para elegir un tipo de prácticas, a la hora de programar actividades con alumnos que no se relacionan demasiado o que tienen conflictos de grupo. Estos estudios también revelan que, por ejemplo, en el dominio de actividades de colaboración en un espacio estable, los protagonistas sienten emociones positivas con más intensidad que en actividades de otros dominios (Duran y Costes, 2018; Falcón et al., 2020; Lavega et al., 2013b; Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017) o, por ejemplo, que cuando el resultado no se toma en consideración. Por otra parte, la presencia de competición acentúa los conflictos y la intensidad de las emociones negativas (Caballero et al., 2016; Sáez de Ocáriz et al., 2014).

Siguiendo este ejemplo, podríamos sugerir que nos sentimos mejor si ayudamos a las personas que intentando impedir los objetivos de otros. ¿Esto no es una enseñanza para la vida?, ¿no es un buen criterio pensar que vamos a diseñar las actividades de colaboración sabiendo que además de generar conductas motrices asociadas al pacto, al diálogo, al respeto o a la solidaridad generarán además emociones positivas?, ¿no es la emoción de alegría o felicidad lo que nos hace repetir una conducta? (Lagardera y Lavega, 2004).

¿No sería interesante que los docentes conociéramos qué tipo de tareas hay que realizar para desarrollar unas u otras competencias emocionales?, ¿para que los alumnos sintieran unas u otras emociones?, ¿para poder crear climas positivos o adherencia a la práctica?

Son muchos los autores que destacan la importancia que debería de tener el conocimiento de competencias emocionales en los docentes (Bisquerra, 2002; Extremera y Fernández, 2002; Lavega et al., 2013a; Sáez, 2009; Mestre y Fernández, 2007; Sáenz- López, 2020 y 2019; Teruel, 2000). Algunos hacen referencia a la necesidad de estos conocimientos para poder controlar los signos del estrés y mejorar las relaciones tanto con los estudiantes como con todas las personas que engloban el ámbito educativo. Aquí queremos justificar esos conocimientos de los docentes además de estos, para otras finalidades distintas.

#### **4. LOS DOCENTES Y EL CONOCIMIENTO SOBRE LAS EMOCIONES**

En base al marco teórico expuesto y a las investigaciones citadas sugerimos que los docentes sean concedores de las emociones que suscitan las prácticas que propongan, que sean capaces de reconocer e identificar qué dominios de prácticas motrices son más adecuados en función de sus objetivos programados, cuáles son los rasgos pertinentes de la lógica interna de esas actividades, que hacen emerger “diferencias emocionales” entre los participantes en un juego o actividad física o deportiva. Con estos conocimientos se podría estructurar una programación educativa dentro de la EF impregnada del desarrollo de competencias emocionales, ligado a las conductas motrices realizadas por el alumnado y a la optimización de ellas.

Para que eso sea posible, es necesario formar a los docentes para integrar programas de aprendizaje socioemocional en las escuelas e institutos (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2005; Fierro et al. 2019; Palomera et al., 2008; Sáenz-López y De las Heras, 2013).

Los docentes necesitan tener conocimientos en cuanto a la educación emocional (Palomero, 2005) y en el caso de la EF, además, conocer las leyes que gobiernan las actividades físicas y deportivas (Juncà et al., 2001). El simple hecho de participar en ellas, despierta en los sujetos emociones y vivencias tanto positivas como negativas que condicionaran sus conductas posteriores relacionadas con las actividades físicas y transferibles a otros contextos, así pues:

“La enseñanza de la regulación emocional en el deporte se convierte así en un tema fundamental para aquellas personas que esperan dedicarse profesionalmente a la pedagogía deportiva” (Lagardera, 1999, 105).

## 5. CONCLUSIÓN

En este artículo se han descrito las bases teóricas correspondientes a dos marcos teóricos; por una parte, la praxiología motriz y por otro, la educación de emociones. La unión de ellos da pie a una línea de investigaciones desarrollada en los últimos diez años que, por un lado, avalan la importancia de esta unión, y por otro, nos ofrecen razonamientos científicos que nos pueden ayudar a planificar y organizar nuestras actividades con intencionalidades educativas específicas.

En éste sentido tenemos argumentos para programar actividades en relación a la gestión y conocimiento de emociones y así ayudar al alumnado a crecer y desarrollar la conciencia y regulación emocional. También para programar actividades que hagan emerger en gran intensidad emociones positivas, y en muy poca, emociones negativas para propiciar, por ejemplo, adherencia hacia la práctica.

El campo de la Actividad Física es un “tesoro motor y emocional” un ámbito de intervención privilegiado que hay que saber aprovechar. La EF con el juego y las actividades físicas como protagonistas deben contribuir en la educación para la vida; crear adherencia a la práctica, aprender a gestionar las emociones delante de las victorias y derrotas o delante situaciones inesperadas, forma parte de ello. Las investigaciones en esta línea así lo avalan y es por ese motivo que es necesario que los docentes conozcan las emociones que emergen de los distintos dominios de la acción motriz. Para que esto suceda hay que tener los conocimientos que sustentan la praxiología motriz, así como ser conocedores del marco teórico que envuelve la educación emocional, para implementar los programas educativos de forma coherente, fundamentada y relacionada con el proyecto pedagógico concreto.

Un nuevo camino a la investigación, un paso más hacia al conocimiento de las prácticas deportivas y un camino hacia el desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alcaraz-Muñoz V., Cifo Ml., Gea G., Alonso J., y Yuste J. (2020) Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Front. Psychol.* 11:588640.

Alonso, J., Gea, G., y Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.

Alonso, J., Marín, M., Yuste, J., Lavega, P., Gea, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI - V. 37, nº 1.*

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21,1, 7-43.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, nº 10, 61-82.
- Caballero, MF., Alcaraz, V., Alonso, JI. y Yuste, JL. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133.
- Cera, E., Almagro, J., Conde C., Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 27, 8-13.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Duran, C. y Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 18 (70).
- Duran, C., Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Costes, A., Rodríguez, R. (2019). La incidencia de las situaciones psicomotrices de expresión sobre los estados de ánimo de los estudiantes universitarios. *Revista de psicología del deporte*. Vol. 28, nº2, 33-40.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Falcón, D., Castellar, C., Ortega, M. A., y Pradas, F. (2020). Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado de educación física en secundaria. *Publicaciones*, 50(1), 355-370.
- Fernández-Abascal (2003). *Emoción y motivación. La adaptación Humana I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Fernández Berrocal y Extremera (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-García y Fernández- Río (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos*, 35, 381-386.
- Fierro, S., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(2).

- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Juncà, A., Lagardera, F. y Puig, N. (2001). Enseñando sociología de las emociones en el deporte. *Apunts*, 64, 69-77.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (eds.) (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions Universitat Lleida.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, 24, 89-106.
- Lavega, P. (2001). La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices. II Congreso Internacional de Motricidade Humana. Mesa Redonda. "Motricidade Humana e pedagogia do Movimento". Mouzanbinho (Brasil).
- Lavega, P. (2006). Una Educación Motriz para Cataluña. Seminario Internacional en Praxeología Motriz. Praxeología Motriz, Educación y Sociedad. Vitoria.
- Lavega, P. y Lagardera, F., (2010). La pédagogie des conduites motrices à l'Université. XII Colloque international de praxeologie motrice. "La formation universitaire en Education Physique". Caen (França).
- Lavega, P.; Filella, G.; Agulló, M<sup>a</sup>. J.; Soldevilla, A. y March, J. (2011). Understanding emotions through games: helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013a). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.
- Lavega, P., Araujo, P., y Jaqueira, AR. (2013b). Teaching motor and emotional competencies in university students. *CCD Cultura Ciencia Deporte*, 8(2), 5-15.
- Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una Educación Física moderna. *Acción Motriz*, 20, 73-87.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotions and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Mestre, M. y Fernández, P. (coord.) (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.



- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Motos, T. y Garcia, L. (2007). *Práctica de la expresión corporal* (4ª ed.). Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Muñoz, V., Lavega, P., Costes, A., Damian, S., Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 38, 166-172.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., Brackett, MA. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, nº 2, septiembre, 437-454
- Palomero, J.E. (2005). La Educación Emocional una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 9-13.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). Un paradigma en Educación Física: Los dominios de acción motriz. Congreso FIEP- "La Educación Física en Europa y la calidad Didáctica en las Actividades Física- Recreativas". Cáceres.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 32 nº 2, 71-90.
- Sáenz-López, P. (2019). Las emociones: necesidad de su programación para una actividad física más saludable. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, nº 13, pp. 59-81.
- Sáenz-López, P. (2020). *Educar Emocionando. Propuesta para la (r)evolución en las aulas del siglo XXI*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sáenz-López, P. y De las Heras MA. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como reto del siglo XXI? *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, nº 1, pp. 67-82
- Salzer, J. (1984). *La expresión Corporal*. Barcelona: Herder.

Teruel, M.P. (2000). La Inteligencia Emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

William, J. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de Psicología*, 21, 57-73.

Fecha de recepción: 17/3/2021  
Fecha de aceptación: 28/4/2021



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **VIVENCIA EMOCIONAL EN JUEGOS MOTORES DE COOPERACIÓN OPOSICIÓN EN ALUMNADO DE SECUNDARIA**

**Jordi Molina Andreu**

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Miguel  
Hernández. España.  
[molina.andreu.jordi@gmail.com](mailto:molina.andreu.jordi@gmail.com)

**José Ignacio Alonso-Roque**

Profesor Titular de Universidad. Universidad de Murcia. España.  
[jjalonso@um.es](mailto:jjalonso@um.es)

**Francisco M. Argudo Iturriaga**

Profesor Titular de Universidad. Universidad Autónoma de Madrid. España.  
[quico.argudo@uam.es](mailto:quico.argudo@uam.es)

**Llanos Calvo García**

Profesora de Educación Física. IES Salvador Sandoval. Murcia. España.  
[mariallanos.calvo@murciaeduca.es](mailto:mariallanos.calvo@murciaeduca.es)

### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio fue conocer la vivencia emocional del alumnado de educación secundaria en las clases de educación física, en situaciones motrices de cooperación oposición, con ausencia o presencia de competición, en función del género y del tipo de agrupación. Participaron 10 alumnos y 16 alumnas de Educación secundaria de entre 12 y 14 años. El diseño del estudio fue transversal y cuasi experimental con post test. Se utilizó la escala Games and Emotion and Scale (GES) que valora la intensidad emocional en situaciones lúdicas. La vivencia emocional general durante las situaciones analizadas tuvo valores más intensos en las emociones positivas que en las negativas. El género, el tipo de agrupación y jugar compitiendo, no sufrieron variaciones en la vivencia emocional. Los resultados confirman que la vivencia emocional en los juegos motores de cooperación oposición genera una vivencia emocional positiva en el alumnado de Educación Secundaria.

**PALABRAS CLAVE:** Educación física; emociones; competición; género; tipo de agrupación.

# **EMOTIONAL EXPERIENCE IN GAMES MOTORS OF COOPERATION OPPOSITION IN SECONDARY STUDENTS**

## **ABSTRACT**

The objective of this study was to know the emotional experience of secondary education students in physical education classes, in motor situations of opposition cooperation, with the absence or presence of competition, depending on gender and type of group. 10 students and 16 secondary school students between 12 and 14 years old participated. The study design was cross-sectional and quasi-experimental with post-test. The Games and Emotion and Scale (GES) was used, which assesses emotional intensity in playful situations. The general emotional experience during the analyzed situations had more intense values in positive emotions than in negative ones. The gender, the type of grouping and playing competing, did not suffer variations in the emotional experience. The results confirm that the emotional experience in the opposition cooperation motor games generates a positive emotional experience in Secondary Education students

## **KEYWORDS:**

Physical education; emotions; competition; gender; grouping type.

## INTRODUCCIÓN.

Hacer visible lo invisible puede parecer una meta imposible. Poder acceder a los aspectos que no podemos ver, pero que sabemos que existen y que son de gran importancia, sería una de las capacidades más determinantes para comprender lo que nos rodea. Cuando lanzamos una pelota contra un adversario cercano jugando a *Mate* o *Balón prisionero*, o cuando tratamos de escapar de un perseguidor del equipo contrario jugando a *Atrapar la bandera*, se activan una serie de procesos invisibles, pero de gran relevancia para los educadores motrices. Podemos observar carreras, esquivas, lanzamientos y recepciones, el aspecto visible del sistema. Pero, al mismo tiempo, cada jugador está tomando decisiones, relacionándose socialmente, movilizándolo sus sistemas orgánicos y sintiendo emociones cuando deciden pasar la pelota al cementerio, pactando estrategias de equipo, corriendo para salvarse y gestionando la efervescencia emocional que se produce al jugar. A través de este estudio trataremos de hacer visible el aspecto de la conducta motriz relacionada con la vivencia emocional.

De la unión de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, surge el concepto de inteligencia emocional desarrollado por Salovey & Mayer (1990). Este es un concepto clave para entender realmente lo que pasa en nuestros estudiantes al practicar educación física. Se debe buscar el desarrollo de la personalidad y el bienestar social y personal del alumnado. Por ello, desde el área de educación física se deben trabajar y potenciar las vivencias emocionales que contribuyan a su desarrollo (Parlebàs, 2012). Es indispensable que el alumno o alumna experimente y vivencie las diferentes emociones, con el fin de que aprenda a comprenderlas y expresarlas de manera adecuada. El uso del juego motor es un recurso muy importante que se puede proporcionar al alumnado para crear un clima motivante y llegar a propiciar un aprendizaje significativo (Bisquerria, 2010; Parlebàs, 2001).

Cuando vemos a personas practicando un deporte o un juego motor, observamos acciones propias de esa situación motriz, como pueden ser, saltar, correr, pasar, chutar, etc. Estas acciones son consideradas propias de cada individuo y se deben adaptar sus características personales a las condiciones del juego o deporte. La forma de expresar estas conductas motrices refleja buena parte de nuestra personalidad (Lagardera & Lavega, 2003). De ahí la importancia de considerar el concepto de acción motriz identificada por Parlebàs (2001). Esto exigirá a los y las participantes adaptar sus conductas a las diferentes situaciones de juego, siendo estas fluctuantes y particulares. Si nos atenemos a la relación que se establece entre las personas en una situación motriz y el entorno físico, se puede obtener una clasificación de las prácticas motrices en función de dos elementos estructurales primordiales (Parlebàs, 2001). Cada uno de estos dominios de acción motriz se puede realizar con o sin competición, es decir, con o sin victoria final. Cada dominio de acción motriz genera diferentes tipos de relaciones, y por lo tanto diferentes tipos de emociones entre sus protagonistas.

Considerando que los juegos motores se centran en el propio jugador o jugadora, Lagardera y Lavega (2003) establecieron una serie de conductas que se desencadenan en las diferentes situaciones ludomotrices en función de dominio de acción motriz. En las situaciones motrices antagónicas, de cooperación oposición, como el fútbol, las conductas que se vivencian están relacionadas con el desafío, la cooperación, la competitividad y la resolución de problemas. Estas prácticas motrices requieren de los y las participantes la toma decisiones, anticiparse,

decodificar la información que reciben y realizar estrategias motrices ajustadas al contexto.

Es necesario entender el juego como una situación donde se intercambian múltiples elementos, debido a su lógica interna, condición que le concede propiedades, relaciones y efectos específicos. Esto se refiere al conjunto de rasgos pertinentes de una situación motriz y al entramado de consecuencias que se producen en esa práctica (Lavega, 2001). Esta “lógica interna” impone al alumnado un sistema de relaciones en función de las condiciones que establecen las reglas (Lagardera y Lavega, 2003). Cualquier alumno o alumna que participe deberá conocer, respetar y adaptarse, aunque después individualmente las respuestas motrices serán diferentes en función de las características personales, culturales o sociales. Estos aspectos forman parte de la “lógica externa”.

Comprender esta lógica interna es entender lo que sucede dentro de un juego entre los y las participantes, el espacio, el tiempo y el material, y las acciones motrices que suceden (Miralles, 2013). Si bien la acción motriz es el resultado visible que emerge de cualquier situación práctica, el concepto de conducta motriz se centra en la persona que se mueve, en sus decisiones motrices, en la interpretación que hace de las conductas motrices de los demás y del medio. Cualquier conducta motriz nos informa de la vivencia personal que le acompaña (alegrías, temores, percepciones, etc.). Es el reflejo de la persona que actúa (Lavega, 2001) dentro una “pedagogía de las conductas motrices” que educa a través de la práctica física sobre la actuación del individuo, mediante sus conductas motrices. Se deben proponer situaciones que fomenten la total implicación experiencial y vivencial. La conducta motriz afecta sobre cuatro dimensiones de la persona: la cognitiva, la social, la biológica y la afectiva. Por todo ello, se hace imprescindible la necesidad de conocer las vivencias emocionales que experimentan el alumnado ante las diferentes situaciones motrices (Lagardera & Lavega, 2003).

Gran parte de los estudios consultados sobre emociones y motricidad se han centrado en la alta competición, pero en el ámbito de la educación física todavía está poco explorado. Sin embargo, las emociones y la afectividad son las claves de esta asignatura (Parlebàs, 2001). Para ello, entre los diferentes tipos de manifestaciones motrices, el juego es uno de los escenarios privilegiados para favorecer procesos de aprendizaje emocional, ya que la práctica genera emociones intensas en el alumnado. El juego motor se puede considerar una *microsociedad* con reglas, normas y formas de relación que orientan la conducta y la relación surgida entre los sujetos participantes (Alonso & Yuste, 2014). Desde la perspectiva afectiva, el juego es un escenario privilegiado que favorece los procesos de aprendizaje emocional. Su práctica genera una vivencia intensa de reacciones emocionales (Alonso et al., 2013). Es una manifestación motriz que favorece aprendizajes activos e interactivos, que permiten la dosificación del esfuerzo físico, la toma de decisiones, expresar y manejar emociones como proceso de alfabetización emocional en educación física. Parlebàs (2001) define el juego deportivo como un laboratorio de reacciones emocionales, lo que propicia para cada alumno o alumna una vivencia diferente y personal de la sesión de educación física.

El concepto emoción, según Bisquerra (2010) “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a



un acontecimiento interno o externo” (p.61). Es preciso conocer que las emociones forman parte de nuestra vida. Desde que nacemos siempre están presentes y es importante conocerlas, ya que afectan al propio individuo y al entorno. Condicionan lo que hacemos e influyen en la actividad de las personas. Se presentan continuamente en nuestra vida, pero pocas veces se reflexiona sobre lo que son, y cómo influyen en nuestro pensamiento y comportamiento (Bisquerra, 2009). Cuando se produce una emoción se desarrolla una evaluación de la persona en función de si la emoción es positiva o negativa. Estas vivencias producen una serie de reacciones voluntarias, como las expresiones faciales y verbales, junto con los comportamientos y las acciones. Por otro lado, están las respuestas involuntarias, las cuales desencadenan reacciones fisiológicas, que producen cambios corporales como la sudoración, frecuencia cardíaca, rubor, etc. Educar en la adquisición de competencias emocionales del alumnado permite su propio desarrollo integral, ayudándole a conocer los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar dentro de un aula de educación física.

Bisquerra (2000) plantea una clasificación de emociones ordenadas en tres grupos: positivas, negativas y ambiguas: 1) positivas: predisponen al organismo para una respuesta organizada agradable. Estas emociones son: alegría (diversión), humor (reír), afecto (amor) y felicidad (paz). 2) negativas: son las reacciones de la persona ante un acontecimiento que predispone al organismo para una respuesta organizada desagradable. Estas emociones son: ira (enfado), miedo (terror), ansiedad (preocupación), tristeza (frustración), vergüenza y rechazo (aversión). 3) ambiguas: predisponen al organismo para una respuesta organizada que es agradable o desagradable, según la circunstancia: sorpresa, esperanza y compasión.

La educación emocional surgió con la finalidad de desarrollar las competencias emocionales desde el sistema educativo (Bisquerra & Pérez, 2007; Bisquerra, 2010) potenciando el crecimiento emocional junto con el cognitivo con el propósito de aumentar el bienestar personal y social. La educación emocional se propone como un desarrollo de las competencias emocionales, siguiendo un proceso educativo, continuo y permanente, haciendo todo lo posible para conseguir un desarrollo integral de nuestro alumnado.

El número de investigaciones referentes a la inteligencia emocional ha experimentado un notable ascenso en los últimos años. En el ámbito de la educación física, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) establecen que la enseñanza de estas habilidades depende más de la práctica y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Por ello es muy importante la formación docente en este ámbito, para poder llegar a reconocer la vivencia emocional que experimentan sus alumnos y alumnas (Pena & Repetto, 2008). Separar las emociones de lo motriz es imposible, dado que el propio movimiento puede ser pura expresión emocional, además de ser generador de las mismas. Por tanto, la educación física, junto a uno de los objetivos de la educación emocional es que el alumnado adquiera un mejor conocimiento de sus propias emociones, identificándose, las suyas y las de los demás, previniendo los efectos que pueden llegar a tener las emociones negativas, ayudándoles a desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, auto motivando y generando una actitud positiva ante la vida.

Dentro del ámbito educativo es prioritario el estudio del género, ya que nos ayuda a conocer las características de cada uno de ellos y ellas, y qué diferencias existen realmente. El género es una parte cultural determinante a la hora de realizar valoraciones subjetivas, lo que puede llevar a variar significativamente las respuestas emocionales ante cualquier situación, como por ejemplo en un juego deportivo. Especialmente, en educación física predomina.

La práctica de actividades con estereotipos considerados masculinos, lo que conlleva una disminución de la participación y la motivación de una parte del aula, principalmente, del género femenino. Las diferencias entre géneros responden a factores psicológicos, psicosociales, biológicos y cognitivos. La principal razón por la que se perciben diferencias entre géneros en cualquier situación social es debida a factores biológicos (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché, & Clément-Guillotin, 2013), ya que en la adolescencia los chicos desarrollan capacidades tales como la fuerza y la velocidad, y esto unido a que suelen practicar más actividad física a lo largo de su vida hace que aumente la motivación para la práctica, mientras que las chicas, biológicamente no desarrollan tanto su capacidad física durante la adolescencia.

Además, podemos añadir otros factores, como son el orden de las prioridades en su vida, en la que destacan los estudios y las relaciones sociales, otorgando poca importancia a la práctica deportiva al contrario que los chicos. (García Ferrando & Llopis, 2011). En base a estas características biológicas siempre se han relacionado unos tipos de deporte con un género específico, creando y perpetuando estereotipos. Por ejemplo, el fútbol o la lucha se han venido relacionando con el género masculino, mientras que la gimnasia rítmica o la danza se ha relacionado con el femenino.

También encontramos diferencias entre géneros en los factores cognitivos, sobre todo en el comportamiento. Los chicos tienen preferencia por el mundo relacionado con lo físico, mientras que las chicas se centran más en las relaciones sociales con sus pares. No obstante, las diferencias no solo vienen determinadas por estos aspectos, también intervienen otros, como los psicológicos. Sobre todo, en el ámbito deportivo, donde los chicos suelen mostrar más motivación hacia la práctica y tienen mayor percepción de competencia que las chicas, lo que hace que aumente su adherencia al deporte (Biddle, Atkin, Cavill, & Foster, 2011). Todo lo contrario, sucede con las chicas, que a causa de este factor y unido a lo visto anteriormente, más la situación cultural actual, hace que una mayor proporción de ellas abandone el deporte en edades tempranas. Por tanto, podemos decir también que los factores psicológicos se unen a los factores sociales, influenciados por los estereotipos y las creencias compartidas de la sociedad en torno al deporte.

Actualmente, existen evidencias que reflejan diferencias entre roles de género, donde las chicas son más expresivas en cuanto a las emociones positivas y además interiorizan más las emociones negativas, como la ansiedad y la tristeza. Mientras que los chicos, exteriorizan más emociones tales como la ira (Chaplin & Aldao, 2013). Esto es debido a que las chicas están mejor preparadas para considerar sus propias emociones e incluso las de los demás. Estos patrones contribuyen a una mayor *prosocialidad* de las chicas, aunque también pueden llegar a provocar síntomas de depresión o ansiedad en casos extremos.

Los chicos, por su parte, expresan emociones externas que son, particularmente de rabia o ira, en situaciones negativas, cuando se agrupan con sus pares o en solitario, lo que puede llegar a producir conductas problemáticas. En la adolescencia estas diferencias, al contrario de lo que se puede pensar, se dan más en las chicas, es decir, representan más emociones externas que los chicos (Chaplin & Aldao, 2013).

Todas estas diferencias pueden variar dependiendo de los factores contextuales que afectan al sujeto, tales como la edad, el contexto interpersonal, el tipo de tarea, etc. Por lo tanto, estas emociones están muy ligadas al ambiente en el que practiquemos nuestras sesiones y a la construcción social de los diferentes géneros. En general, a pesar de las diferencias existentes entre géneros, se le debe prestar especial atención a los factores del contexto que influyen en las diferencias de género (Chaplin & Aldao, 2013). Por ello no se debe determinar que todas las diferencias emocionales están ligadas al género, se ha de ir más allá de los estereotipos y las creencias culturales. Es un paso importante por superar en las aulas lo que ayudará a entender mejor a nuestro alumnado, individualizando su conducta y sus emociones, todas ellas afectadas por factores contextuales únicos para cada adolescente.

La educación física es una de las áreas educativas donde el sexismo y la reproducción de los estereotipos tradicionales de género puede hacerse más visible. Ha sido históricamente un escenario a través del cual se ha reproducido el modelo tradicional masculino, exponiendo una clara carga cultural. La desigualdad de género en un problema real de nuestra sociedad, por lo que desde el ámbito de la educación física se debe trabajar con el fin de conseguir una igualdad real entre géneros. Este problema se acentúa aún más en un deporte como el fútbol, con gran herencia histórica masculina, lo que conlleva una disminución de la participación y motivación de las alumnas en el aula (Soler, 2006; Rodríguez & Miraflores, 2018).

La segregación no es algo que ayude a la igualdad de género, pero es importante conocer de qué manera puede llegar a afectar, incluso en lo relativo a las emociones. Cabe destacar los estudios de Slingerland (2013) y Wallace (2019) sobre el tipo de agrupación en las clases de educación física. El primero realizó una intervención para observar las diferencias que aparecían en la competencia percibida y en los niveles de actividad física de las adolescentes, en función del tipo de agrupación durante la práctica. Se pudo observar que las chicas se percibían más competentes cuando la agrupación era con su mismo género. Mientras que en lo que se refiere a la actividad física, no se observaron diferencias significativas entre ambos géneros. Los resultados obtenidos en la intervención sugieren que, durante la realización de deportes competitivos, puede llegar a ser positivo una estrategia de agrupación homogénea con el fin de mejorar la competencia hacia la práctica de las chicas. Mientras que el segundo, hizo una comparación entre los niveles de actividad física en chicas de entre 12 y 15 años en sesiones de educación física de baloncesto cuando la agrupación en la práctica fue con el mismo género o mixta. Se midió el tiempo de actividad física leve, moderada o vigorosa que se realizaba durante la sesión y se constató que si la agrupación era homogénea las chicas pasaban más tiempo en niveles de actividad física moderada o vigorosa, ya que la mayoría prefería tomar parte en los juegos sin la participación de los chicos.

Teniendo en cuenta la importancia de la vivencia emocional para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, el objetivo de este estudio fue conocer la vivencia emocional del alumnado de Secundaria en las clases de educación física, en situaciones motrices de cooperación oposición, con ausencia o presencia de competición, en función del género y del tipo de agrupación.

## 1. MÉTODO.

El diseño seguido para el presente estudio fue cuasi-experimental con post-test (McMillan y Shumacher, 2011), analizando la variable independiente "Intensidad emocional" en función de las variables dependientes relacionadas con la competición y tipo de agrupación (grupos mixtos y mismo género). Estas condiciones se establecieron para el análisis de las vivencias emocionales, midiendo la intensidad emocional al terminar el proceso de intervención mediante la administración del GES II al finalizar la misma.

Participaron 26 estudiantes pertenecientes a una clase de 2º ESO bilingüe de un instituto público de la Región de Murcia, siendo 10 chicos y 16 chicas todos nacidos en 2005. La selección de los participantes fue por facilidad de acceso de los investigadores, buscando mantener una validez ecológica del estudio más que la generalización de los resultados. Se entregó un consentimiento informado al inicio de la intervención siguiendo las pautas indicadas por el Comité de Bioética de la Universidad de Murcia y todos lo entregaron antes del inicio del estudio.

Se utilizó la Escala GES-II (Lavega, P., March, J., & Filella, G., 2013; Lavega, March-Llanes y Moya-Higueras, 2018) que relaciona los juegos deportivos y las emociones. Éste mide tres tipos de emociones: positivas (alegría, felicidad, humor y afecto), negativas (tristeza, miedo, ansiedad, ira y rechazo) y ambiguas (compasión, esperanza y sorpresa), que corresponden a un total de 13 emociones con puntuaciones de 1 a 7, donde 1 es mínima intensidad y 7 máxima intensidad. Además, el cuestionario GES-II contenía datos de identificación y categorización, en función del género, el tipo de agrupación en el juego, así como el tipo de juego con o sin competición, y en caso de competición, victoria o derrota.

El alumnado recibió una formación teórica inicial sobre alfabetización emocional que se evalúa en la escala (concepto, clasificación y significado de cada una de las emociones). La intervención constó de un total de 6 sesiones, siempre con el mismo grupo y dirigidas por el mismo docente, que se centró exclusivamente en explicar el juego, resolver dudas y arbitrar, evitando animar o motivar a los estudiantes durante el juego. Se realizaron 6 juegos motores deportivos orientados al fútbol sala (1 juego por cada sesión), con y sin victoria, pertenecientes todos ellos al dominio de acción motriz de cooperación-oposición. Los cinco primeros juegos fueron con competición, mientras que el último fue sin competición. También se modificó la variable del tipo de agrupación durante los juegos, las sesiones 1, 3 y 6 fueron con agrupación mixta, mientras que la 2, 4 y 5 fueron con agrupación del mismo género (Tabla 1).

Tabla 1.

*Breve descripción de los juegos y situaciones motrices de fútbol sala aplicados.*

Nombre del juego	Breve descripción
Juego 1. Triangular	Juego real de fútbol sala 6x6, con la diferencia de que el primer equipo que consigue dos goles gana el juego. En el caso de que se llegue a 5 min., también acabaría el juego con victoria, derrota o empate en función del marcador.
Juego 2. Multiporterías	Situación de juego real modificada. Dos equipos de 3 jugadores/as por equipo en un espacio motor de 20x15 metros que cuenta con dos metas reducidas en cada uno de los extremos que cada equipo debe defender como propias y atacar a las contrarias. Duración de 10min.
Juego 3. Fútbol modificado	Juego real de futbol sala con dos equipos de 6 jugadores/as cada uno. La modificación viene determinada porque cada jugador solo puede tocar la pelota tres veces consecutivas. Si ocurriera esto se consideraría falta y la posesión de la pelota cambiaría de equipo. Duración 10min.
Juego 4. Tres contra tres	Con las reglas de fútbol sala y en un espacio reducido de 20x15 metros y dos metas en los extremos del espacio motor. Los equipos serán de 3 jugadores/as cada uno. Duración: 7 min.
Juego 5.Partido de toques	Dos equipos de 3 jugadores/as cada uno en un espacio reducido de 20x15 metros y dos porterías, una en cada extremo del espacio motor. Se juega con las reglas del fútbol sala, salvo con la diferencia de que todos los jugadores y jugadoras deben tocar el balón dentro del medio campo rival para que pueda subir un gol al propio marcador. Duración 7 min.
Juego 6. Jugar con estrategia	Dos equipos de 3 jugadores/as cada uno en un espacio reducido de 20x15 metros y una portería en un extremo del espacio motor. Se trata de realizar jugadas de inicio estático: falta, córner y saque de banda. Cada equipo realiza un intento en cada caso, mientras que el otro trata de impedirlo. Terminado el primer equipo que ataca, se cambian. Al terminar las jugadas se contabilizan los goles conseguido para determinar el resultado.

Los estudiantes cumplimentaron cada cuestionario nada más finalizar cada uno de los juegos, lo que originó 156 observaciones en las distintas condiciones experimentales que se llevaron a cabo. El análisis de datos fue realizado con el paquete estadístico IBM SPSS v24, siguiendo el siguiente plan de análisis:

- Se calcularon los estadísticos descriptivos de la escala GES-II, y se realizó una prueba de normalidad K-S que determinó que no existió normalidad en los datos, debiendo analizar los mismos a través de pruebas no paramétricas.
- Se recalcularon las variables emocionales para cada una de las sesiones, realizando un sumatorio de las emociones alegría, humor, afecto y felicidad, etiquetándose como Emociones positivas; tristeza, ira, miedo, ansiedad, vergüenza y rechazo como Emociones negativas; y compasión, esperanza y sorpresa como Emociones ambiguas.
- Para el análisis de la consistencia interna del cuestionario se utilizó el coeficiente *Alfa de Cronbach* que determinó un valor de .80, lo que indica una aceptable fiabilidad de la escala para los y las participantes analizados.
- Para analizar los datos, se consideraron los factores de: 1) Contabilización de resultado: a) con victoria o b) sin victoria. 2) Tipo de emoción: a) positiva, b) negativa o c) ambigua. 3) Tipo de agrupación: a) mismo género o b) mixto. 4) Género: a) masculino o b) femenino.
- Para conocer la vivencia emocional de los estudiantes se utilizó la Prueba *Friedman*, así como *Wilcoxon* y *U-Man Whitney* para establecer las posibles diferencias entre los géneros, las agrupaciones en las sesiones y las vivencias según el resultado de los juegos analizados.

## 2. RESULTADOS.

A continuación, tras desarrollar las seis sesiones y administrar la escala GES-II, se pudieron establecer los siguientes resultados (Tabla 1).

Tabla 1.  
*Estadísticos descriptivos para las variables estudiadas.*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Recuento emociones positivas todas las sesiones	26	5,1273	,78240	3,33	6,13
Recuento emociones negativas todas las sesiones	26	1,5273	,53531	1,00	3,10
Recuento emociones ambiguas todas las sesiones	26	3,5962	,81423	2,00	5,42
Recuento emociones positivas compitiendo	26	5,2985	,77340	3,38	6,26
Recuento emociones negativas compitiendo	26	2,3758	,58904	1,44	3,74
Recuento emociones positivas sin competir	26	5,1250	1,40401	1,50	7,00
Recuento emociones negativas sin competir	26	1,4077	,67286	1,00	3,60
Recuento emociones positivas género mixto	26	5,1062	,88745	3,33	6,42
Recuento emociones negativas género mixto	26	1,5950	,64214	1,00	3,53



Recuento emociones positivas mismo género	26	5,1473	,78300	2,83	6,17
Recuento emociones negativas mismo género	26	1,4619	,49379	1,00	2,73
Emociones positivas competición	156	5,1266	1,13503	1,50	7,00
Emociones negativas competición	156	1,5282	,72127	1,00	4,00
Emociones positivas competir todos y todas	156	5,1266	1,13503	1,50	7,00

Los valores que se obtuvieron de la vivencia emocional por parte del alumnado durante los seis juegos de fútbol, registraron los siguientes valores medios sobre 7 en la escala GES-II. Las emociones positivas ( $M=5,13$ ;  $DT:,78$ ), las emociones negativas ( $M=1,53$ ;  $DT:,53$ ) y las emociones ambiguas ( $M=3,6$ ;  $DT:,81$ ). Se encontraron diferencias significativas ( $p=,000$ ) entre las vivencias emocionales el alumnado, el cual experimentó más intensidad emocional en las emociones positivas que en las negativas o ambiguas, existiendo una diferencia entre la vivencia positiva y negativa de casi 3.5 puntos de media.

En el análisis de la comparación de la intensidad emocional entre ambos géneros durante los juegos no se hallaron diferencias significativas entre ninguno de los tres tipos de emociones, ni en las positivas ( $p=,235$ ): chicos ( $M:5$ ;  $DT:,72$ ); chicas ( $M:5,2$ ;  $DT:,83$ ), negativas ( $p=,328$ ): chicos ( $M:1,5$ ;  $DT:,35$ ); chicas ( $M:1,5$   $DT:,64$ ), ni tampoco en las ambiguas ( $p=,833$ ): chicos ( $M:3,5$ ;  $DT:,67$ ); chicas ( $M:3,6$ ;  $DT:,91$ ).

Cuando la agrupación en el juego motor realizado fue con el mismo género o mixto, no se apreciaron diferencias significativas entre las emociones positivas ( $p=,684$ ) cuando la agrupación fue mixta ( $M:5,1$ ;  $DT: ,88$ ) o con el mismo género ( $M:5,15$ ;  $DT:,78$ ), ni en las negativas ( $p=,115$ ) con agrupación mixta ( $M:1,6$ ;  $DT:,64$ ) u homogénea ( $M:1,46$ ;  $DT:,49$ ). Aunque en las emociones negativas se puede apreciar que cuando la agrupación fue mixta se aumentó un poco la intensidad de las emociones negativas, esta no llegó a ser significativa.

También se realizó la comparación de la intensidad emocional en función del tipo de agrupamiento para el género masculino y para el femenino, y tampoco se obtuvieron diferencias significativas ( $p>,05$ ), por lo que ninguno de los dos géneros obtuvo valores diferentes en función del tipo de agrupación.

En relación a la vivencia emocional cuando hubo o no competición, no se han encontrado diferencias significativas en la intensidad emocional de las emociones positivas ( $p=,910$ ) con competición ( $M:5,3$ ;  $DT:,77$ ) o sin competición ( $M:5,13$ ;  $DT:1,4$ ). Por otro lado, cuando analizamos la intensidad emocional en las emociones negativas sí que encontramos diferencias significativas ( $p= ,000$ ), entre la aparición ( $M:2,37$ ;  $DT:,59$ ) o no de competición ( $M:1,4$ ;  $DT: ,67$ ), siendo más altas cuando existía competición. Las emociones positivas siguieron siendo más altas con o sin competición que las negativas, pero cuando apareció la competición las emociones negativas sufrieron un aumento en relación a cuando no hubo competición.

Después de analizar las emociones percibidas por cada género en función de si hubo o no competición, sólo encontramos diferencias significativas ( $p=,017$ ) entre ambos géneros en la variable de emociones positivas y juegos motores sin



competición. Los chicos (M:4,48; DT:,64) experimentaron valores más bajos que las chicas (M:4,78; DT:,68), sin embargo, la diferencia es tan pequeña que hay que tomar con cautela los datos. También se puede observar que la intensidad de las emociones positivas fue más alta en ambos géneros durante los juegos motores con competición. Mientras que las negativas se mantuvieron estables entre géneros indiferentemente de que existiera competición o no. Tras analizar las emociones recogidas por los alumnos y alumnas en función de si fueron ganadores (n:70) o perdedores (n:60) cuando hubo competición, se observa que las diferencias en las emociones positivas al ganar (M:5,34; DT:,85) o al perder (M:4,87; DT:1,25) quedaron cerca de ser significativas ( $p=.069$ ). Aunque no existen diferencias significativas entre ambos, se observa que las y los ganadores tuvieron más emociones positivas que las y los perdedores, y en cuanto a las negativas las y los que perdieron tuvieron valores más intensos también.

### 3. DISCUSIÓN.

El objetivo general de este estudio fue analizar la intensidad emocional percibida por un grupo de alumnos y alumnas de 2º ESO en situaciones sociomotrices de colaboración-oposición. Los resultados obtenidos tras la intervención muestran que la vivencia emocional de los participantes durante las situaciones motrices puestas en práctica fue idónea para desarrollar las emociones positivas en el aula (Lagardera & Lavega, 2003). También se puede observar que las emociones jugaron un papel importante en la motricidad de alumnos y alumnas, lo que favorece conductas prosociales en el alumnado (Bisquerra, 2010).

Globalmente, en los resultados hay que destacar la alta intensidad que obtuvieron las emociones positivas en todas las situaciones experimentadas, ya sea con o sin competición, con agrupación mixta o con mismo género. Mientras que las emociones negativas obtuvieron valores más bajos en todos los registros recogidos. Estos resultados coinciden con otras investigaciones realizadas con estudiantes universitarios y de Educación Secundaria (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013; Sáez de Ocáriz et al., 2014).

Uno de los objetivos específicos fue analizar si existían diferencias en la intensidad emocional en los juegos motores según el género. Al considerar el tipo de emociones en función del género no se encontraron diferencias significativas entre ambos, los cuales tienen niveles muy altos de emociones positivas en las situaciones de cooperación oposición (Gea et al., 2017). Aunque la muestra es pequeña, en este estudio no se identifica la aparición de conductas heredadas y estereotipadas derivadas de la vivencia emocional, ya que ambos géneros respondieron de igual manera ante las situaciones motrices presentadas. No obstante, es un aspecto a profundizar a través de estrategias cualitativas de investigación que permitan acceder a los significados subyacentes a las conductas más observables.

También se comparó la vivencia emocional del alumnado en función del tipo de agrupación. No se encontraron diferencias significativas en los resultados, es decir, no varió la vivencia emocional cuando se jugó con compañeros o compañeras del mismo género o mixto. En las emociones negativas se observa una diferencia que no llega a ser significativa, pero deja entrever que cuando la agrupación fue mixta se obtuvieron valores más altos que cuando fue con el mismo

género. Existen pocas investigaciones que hayan recogido datos en función del tipo de agrupación. Los estudios de Slingerland (2013) y Wallace (2019), analizaron la intensidad de actividad física, y se observó que era mayor cuando la agrupación era homogénea. Pero en relación con las emociones, todavía hacen faltan más estudios para poder observar qué sucede realmente cuando varía el tipo de agrupación en la práctica.

En cuanto al objetivo específico que analizó la intensidad emocional en función de si existió o no competición, los resultados obtenidos no aportan diferencias significativas en las emociones positivas cuando hubo o no resultado final, aunque en ambas fueron valores altos, datos que se asemejan al estudio de Alonso et al. (2013). Por el contrario, en las negativas sí que se encontraron diferencias entre la competición o no. El alumnado experimentó una vivencia emocional negativa más elevada cuando hubo competición (Lavega et al., 2013). En este mismo objetivo específico se analizó también si existían diferencias entre géneros con la existencia o ausencia de competición. Los datos obtenidos mostraron que las emociones positivas fueron más elevadas que las negativas, aunque las positivas fueron menos intensas cuando no hubo competición en ambos géneros. La única diferencia significativa, aunque fue tan pequeña que habría que tomar los datos con cautela, fue en la vivencia emocional positiva sin competición, donde las chicas obtuvieron valores más elevados. Este dato contrasta con la investigación de Lavega et al. (2011) donde los chicos obtuvieron valores emocionales más intensos. Es necesario profundizar en este ámbito, ya que en el mismo estudio se insta a iniciar trabajos enfocados en la perspectiva de género y las emociones para ampliar su conocimiento. También en este objetivo específico se analizó si existían diferencias emocionales en los juegos de cooperación oposición con competición, entre los ganadores/as y los perdedores/as. Según los datos obtenidos no se han observado diferencias significativas entre los y las que ganaron o perdieron, aunque en ambos casos siguió habiendo más intensidad emocional en las emociones positivas que en las negativas, por tanto, la competición puede ser un buen recurso, ya que se obtienen valores positivos emocionalmente. A pesar de no haber diferencias significativas, se apreció una pequeña diferencia entre las emociones positivas de los ganadores y los perdedores, siendo más alta en los ganadores, lo que corrobora el estudio de Lavega et al. (2013).

El conocimiento riguroso por parte del docente de educación física parece ser uno de los factores clave para comprender los procesos que se generan cuando planteamos una situación motriz. El tratamiento de esta asignatura como una pedagogía de las conductas motrices permite tener un conocimiento unitario de lo que ocurre en nuestros y nuestras estudiantes, haciendo visible lo invisible y permitiendo hacer de nuestra práctica docente algo pertinente a nuestros objetivos pedagógicos.

#### **4. CONCLUSIONES.**

En relación al objetivo general se concluye que las emociones positivas obtuvieron valores de más intensidad que las negativas.

Respecto al objetivo que comparaba las emociones entre ambos géneros no se apreciaron diferencias significativas, la vivencia emocional positiva y negativa

no varió de un género a otro. Ambos obtuvieron la misma intensidad emocional, es decir, experimentaron una vivencia emocional positiva durante los juegos.

En el objetivo que analizó las diferencias entre el tipo de agrupación no se obtuvieron diferencias en cuanto a la intensidad emocional. Por lo que se concluye que el tipo de agrupación en la práctica no afectó a la vivencia emocional de los participantes.

En cuanto al objetivo que analizó la vivencia emocional cuando hubo o no competición, se concluye que la intensidad de las emociones negativas fue más elevada cuando existía competición. Por tanto, el marcador final influye en la vivencia emocional del alumnado en sus emociones negativas.

En el último objetivo específico y relacionado con el anterior, se analizó la vivencia emocional en caso de ser ganador o perdedor. Se valoraron más intensamente las emociones positivas en caso de ganar, pero no llegó a tener una diferencia significativa. Se puede concluir que los alumnos y alumnas tienen niveles iguales en sus emociones positivas y negativas en caso de competir, indistintamente de que sean ganadores o perdedores.

En la escuela se debe desarrollar una formación integral. Por eso, cualquier planteamiento curricular de las emociones deberá tener en cuenta los objetivos, los contenidos, las competencias, las estrategias metodológicas y la evaluación en su conjunto (Cruz, V., Caballero, P., & Ruiz, G., 2013).

Con esta investigación se quiso confirmar lo que ya se observó en estudios anteriores (Lavega et al., 2013; Alonso et al., 2013; Gea et al., 2017) y es que la vivencia emocional en las clases de educación física es muy importante para el desarrollo integral de nuestro alumnado, ya que especialmente en nuestra área encontramos gran cantidad de recursos para trabajar la educación emocional (Bisquerra, 2010). Es importante desarrollar la educación emocional, especialmente en las sesiones de educación física, ya que su contexto ayuda a que se puedan dar situaciones donde se experimente todo tipo de emociones, fomentando así la competencia emocional del alumnado. A su vez, éste puede ser consciente y aprender a manejar las emociones negativas en situaciones de estrés. De ahí, que se deban plantear situaciones de este tipo en el aula para que mejore la competencia emocional del alumnado.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación Emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.

Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2014). Hacia la educación física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 11-14.

Biddle, S. J. H., Atkin, A. J., Cavill, N., & Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 25-49.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bramham, P. Boys (2003). Masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8, p. 57 – 71.
- Cruz, V., Caballero, P., & Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 136-144.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- García Ferrando, M., & Llopis, R. (2011). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gardner, H. (2014). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gea, G., Alonso, J.I., Rodríguez, J.P., & Caballero, M.F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>
- Hanin, Y. L. (Ed.) (2000). *Emotions in sport*. Champaign. Illinois: Human Kinetics.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega, P. (2001). La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices. // *congreso Internacional de Motricidade Humana. Mesa redonda*. Mouzanbinho, Brasil.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Aráujo, P. C., Etxebeste, J., Jaqueira, A. R., Lagardera, F., & Rodríguez, M. (2011). Incidencia de la perspectiva de género en la clase de educación física: juegos deportivos y emociones. *IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Úbeda, Jaén.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.

Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>

Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Journal of Sport Psychology*, 27(2), 117-124.

Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.

McMillan J. & Shumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Parlebàs, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Parlebàs, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Rodríguez, L., & Miraflores, E. (2018). *Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol*. Madrid: Retos.

Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>

Slingerland, Menno & Haerens, Leen & Cardon, Greet, & Borghouts, Lars. (2013). Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 1-16.

Vázquez, B. (1989). *Educación Física para la mujer: mitos, tradiciones y doctrina actual*. *Mujer y Deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Wallace, L., Buchan, D. & Sculthorpe, N. (2019). A Comparison of Activity Levels of Girls in Single-Gender and Mixed-Gender Physical Education. *European Physical Education Review*. DOI: [10.1177/1356336X19849456](https://doi.org/10.1177/1356336X19849456)

**Fecha de recepción: 2/6/2020**  
**Fecha de aceptación: 29/4/2021**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **INFLUENCIA DEL ESTILO DE ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE DEL PASE EN WATERPOLO CON ALUMNADO DE PRIMARIA**

**Francisco M. Argudo-Iturriaga**

Profesor Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. España.

Email: [quico.argudo@uam.es](mailto:quico.argudo@uam.es)

**Encarnación Ruiz-Lara**

Profesora Universidad Católica de Murcia. Murcia. España.

Email: [erlara@ucam.edu](mailto:erlara@ucam.edu)

**Pablo García-Marín**

Profesor Universidad Santiago de Compostela. Lugo. España.

Email: [pablo.garcia@usc.es](mailto:pablo.garcia@usc.es)

**Pablo J. Borges-Hernández**

Profesor Universidad La Laguna. Tenerife. España.

Email: [pborgesh@ull.edu.es](mailto:pborgesh@ull.edu.es)

### **RESUMEN**

Los objetivos de este estudio fueron analizar cómo el estilo de enseñanza influye en el aprendizaje de alguno de los tipos de pase en waterpolo. Participaron 80 alumnos de quinto de educación primaria de forma voluntaria con dominio del medio acuático. El diseño fue de intervención pre-post. El programa de intervención desarrollado en las clases de la asignatura de Educación Física fue de 12 sesiones. Un grupo recibió un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un estilo de enseñanza basado en la asignación de tareas y el otro grupo mediante el descubrimiento guiado. Se concluye que, en relación al aprendizaje del gesto técnico del pase, el estilo tradicional proporciona una mejora del 35% respecto al estilo cognoscitivo.

### **PALABRAS CLAVE:**

Enseñanza; Iniciación deportiva; Asignación de tareas; Descubrimiento guiado; Técnica

## **INFLUENCE OF TEACHING STYLE ON WATERPOLO PASS LEARNING WITH ELEMENTARY STUDENTS**

### **ABSTRACT :**

The objectives of this study were to analyze how the teaching style influences the learning of some of the types of passes in water polo. 80 students from the fifth year of primary education participated voluntarily with mastery of the aquatic environment. The design was pre-post intervention. The intervention program developed in the Physical Education subject classes consisted of 12 sessions. One group received a teaching-learning process through a teaching style based on homework assignments and the other group through guided discovery. It is concluded that, in relation to learning the technical gesture of the pass, the traditional style provides an improvement of 35% with respect to the cognitive style

### **KEYWORDS:**

Teaching; Sports initiation; Task assignment; Guided discovery; Technique



## INTRODUCCIÓN.

El waterpolo es un deporte sociomotor, de origen inglés, y de cooperación-oposición que se desarrolla en el medio acuático. Definido por Lloret (1994, p. 3) como “un deporte acuático de equipo, sujeto a unas normas e institucionalizado, que se practica en una superficie limitada de piscina entre dos conjuntos de siete jugadores de campo (seis jugadores y portero) y con la finalidad de introducir el balón en la portería contraria”.

Siguiendo al mismo autor, la técnica en waterpolo se concibe como “el grado de dominio de los patrones de ejecución, básicos para la coordinación de movimientos, el equilibrio en el agua y la ejecución económica y eficaz de acciones estratégicas de juego sin oposición del adversario (o con oposición aparente). Este dominio es susceptible, obviamente, de ser adquirido, aprendido y entrenado para su correcta automatización y estereotipación” (Lloret 1994, p. 48). Quien además indica que, en el aprendizaje de dichos aspectos cognitivos de la técnica se da por supuesto que el tipo de interacción es con uno mismo, es decir sin oposición del adversario. Si esta oposición existiera sería, inicialmente, con cierta permisividad o tolerancia, ya que prima la adquisición de lo ofensivo sobre lo defensivo.

Dichos fundamentos técnicos ofensivos individuales se sistematizan con el rol del “jugador con balón” (posición básica, agarre de balón, dominio de balón, protección del balón, desplazamientos con balón, paradas del nado ofensivo, pases, lanzamientos, fintas estáticas y fintas dinámicas con balón) y con el rol “jugador sin balón del equipo que lo posee” (posición básica, desplazamientos sin balón, paradas, recepciones y fintas dinámicas sin balón) tal y como expone Argudo (2000).

La acción motriz objeto de análisis en este estudio, el pase, se podría conceptualizar como el acto de enviar un objeto o móvil a otro jugador del mismo equipo. En el caso del waterpolo se distinguen varias modalidades de ejecución: de frente, de revés, sueco, por palmeo, horizontalizado, rectificado y de agarre inferior (Lloret y Baella, 2002; García, 2005).

Las cuatro modalidades técnicas de ejecución objeto de estudio, según Lloret (1994), se definen como: el pase de frente consiste en, encontrándose el jugador en posición fundamental de pies de bicicleta en posesión de balón y en equilibrio, efectúa una rotación de su cuerpo orientándolo hacia la posición del compañero que va a transmitir el balón (Lloret, 1998; Kacic, 2015). El jugador con su brazo armado por detrás de la cabeza, lanza el balón al compañero mediante la extensión de brazo, antebrazo y mano. Éste puede dirigirse directamente a la mano del compañero o al agua en un espacio próximo al compañero que le permita realizar una rápida recepción del mismo. El pase de revés es la acción de proyectar o transmitir el balón hacia un compañero, de espaldas al mismo. Partiendo de un agarre superior o de antebrazo, con pronación rápida de la mano, se llega a una posición lateral de agarre, iniciándose la extensión del brazo hacia atrás, estando el codo alto y realizando un movimiento de descomposición segmentaria de hombro (de la anteversión a la retroversión), brazo (de la flexión -anterior- a la extensión -posterior-), antebrazo y flexión de la muñeca y dedos para darle la dirección oportuna al balón. Éste puede dirigirse directamente a la mano del compañero o al

agua en un espacio próximo al mismo que le permita realizar una rápida recepción del balón.

Una vez mencionados todos los aspectos técnico-deportivos considerados en este estudio, cobra sentido comentar acerca de la forma en que estos contenidos han sido aplicados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje objeto de estudio. Por tanto, se debe considerar como un primer aspecto, la definición de las competencias y establecer los objetivos de aprendizaje. Posteriormente, se debe pensar y decidir las posibles opciones metodológicas más indicadas. Para posteriormente poner en marcha la experiencia y valorar los resultados de aprendizaje de la misma. En este caso, y partiendo de un análisis de los estilos de enseñanza (EE), que se conceptualizan como la forma, relativamente estable, en la que el profesor reflexivamente adapta su intervención al contexto, los objetivos, los contenidos y el alumnado; interaccionando mutuamente y adaptando las decisiones al momento concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sicilia & Delgado, 2002). Refiriéndose a la forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel técnico, como comunicativo, de organización y control del grupo-clase y de sus relaciones socio-afectivas (Martín-Recio, 2003; Delgado, 1991).

Los EE se unen en categorías o familias más amplias, con características comunes, así que siguiendo la clasificación de Delgado (1992), este estudio va a profundizar en los estilos tradicionales (Asignación de Tareas), en el que el estudiante se limita a realizar las actividades solicitadas, aunque a su ritmo, previa descripción y demostración de las mismas por parte del profesor, quien toma todas las decisiones; y estilos cognitivos (Descubrimiento Guiado), en el cual el profesor favorece un proceso de investigación del alumnado, que va descubriendo las soluciones deseadas gracias a los indicios del primero.

Según indica Sicilia (2004), se debe aclarar que los profesores pueden crear a través de los diferentes EE las condiciones de aprendizaje apropiadas. Sin embargo, esto no implica que puedan influir de forma directa sobre el rendimiento de sus estudiantes. No obstante, tanto Delgado (2015) como Fernández-Rivas y Espada-Mateos (2019) señalan la importancia de seguir investigando en torno a los mismos.

En este sentido, algunas investigaciones previas han incidido sobre la conceptualización teórica de los EE (Abusleme-Allimant, Hurtado-Almonacid, & Paez-Herrera, 2020), en el estudio del Tiempo de Compromiso Motor (TCM) por parte del alumnado mediante EE de implicación cognoscitiva y EE tradicionales. Apreciando que los estilos cognoscitivos, donde se ofrece más libertad de actuación al estudiante y se le permite participar en la toma de decisiones del programa, el TCM es mayor que utilizando EE tradicionales y autoritarios, basados en tareas, en el que el profesor ordene y el alumnado obedezca (Martín-Recio, 2003).

Por otro lado, y atendiendo al trabajo de Muros, Som, Leyva, & Zabala, (2010), sobre la comparación en la cantidad y perdurabilidad del aprendizaje de conceptos teóricos sobre la ubicación y aplicación de los músculos del cuerpo humano en clases de educación física. Se aprecia que el empleo de EE cognoscitivos ofrecen mejores resultados que los EE tradicionales. Por lo que la implicación cognitiva del alumnado y la formación integral del alumnado (del Val y Rodríguez, 2015) parece ser determinante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, y siguiendo las aportaciones de Camaras-Atlas

(2009) respecto al uso de EE cognoscitivos en las clases de Educación Física, se aprecia como estos estilos consiguen una mayor implicación del alumnado y potencian su capacidad de reflexión, otorgando una mayor autonomía. Asimismo, Roman-Leal & García-Pérez (2020) consideran que los estilos tradicionales reflejan emociones positivas en alumnado más joven; mientras que los estilos cognoscitivos producen mayores indicadores de emociones positivas en alumnado de mayor edad.

Por todo lo anteriormente descrito, y con el objetivo de conocer si la aplicación una metodología concreta puede suponer un mejor aprendizaje de la acción motriz del pase en waterpolo por parte del alumnado. Se comparó un programa de intervención empleando un EE tradicional frente a otro que empleó un EE cognoscitivo, con la intención de indagar si alguno de estos estilos de enseñanza ofrece mejores resultados de aprendizaje en el alumnado.

## 2. MÉTODO.

Este estudio se ha desarrollado mediante una metodología cuasi-experimental con un diseño pre-post y dos grupos diferentes (Montero & León, 2007). Participaron de forma voluntaria 80 estudiantes de sexto de educación primaria de ambos sexos (47,5% fueron chicos), con edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, con dominio del medio acuático y sin experiencia previa en la práctica del waterpolo, seleccionados de manera incidental, por el único motivo de fácil acceso, agrupando al alumnado por parejas del mismo sexo, autorganizándose de manera libre y manteniendo la conformación de las parejas durante toda la intervención. Del mismo modo, se informó del estudio a las familias obteniendo el consentimiento informado de los tutores legales de los estudiantes. Por lo que según la clasificación de López (1995) se encuadrarían en el Nivel I, iniciación al waterpolo.

### 2.1. PROCEDIMIENTO.

Se solicitó una reunión a la dirección del Centro educativo. Al recibir su visto bueno y el de la profesora de EF de primaria, se informó a los tutores legales y de forma voluntaria, los interesados, firmaron la declaración del consentimiento informado y participaron en este estudio.

El programa de intervención estuvo compuesto por las mismas tareas en 10 sesiones, todas desarrolladas en las clases de la asignatura de Educación Física. En la primera y en la última se realizó el mismo test, que consistió en 20 pases seguidos por parejas (10 cada estudiante) de cada una de las cuatro modalidades técnicas de ejecución. Hubo un descanso total entre cada uno de los cuatro tipos analizados (para que la fatiga no fuera un factor limitante). El orden de ejecución fue: pase de frente a la mano, pase de frente al agua, pase de revés a la mano y pase de revés al agua. Se realizó sin los gorros reglamentarios (para evitar distracciones), la separación entre los alumnos fue entre 4 y 5 metros y las parejas estuvieron compuestas por los mismos estudiantes durante toda la intervención.

Un grupo de 40 estudiantes tuvo 10 sesiones de 40 minutos con asignación de tareas (descripción de los cuatro tipos de pase mediante representación motriz por parte de dos jugadores de waterpolo con amplia experiencia deportiva). Mientras

que el otro grupo de 40 estudiantes recibió las mismas 10 sesiones de 40 minutos empleando en el desarrollo de las sesiones un EE cognoscitivo como el descubrimiento guiado (Nuñez, Segovia, & Gutierrez, 2020). Todas las sesiones fueron conducidas por el mismo docente, en el mismo espacio deportivo y en el horario habitual de clase de educación física.

Tabla 1.

*Cronograma del estudio.*

ACTIVIDADES / TAREAS		
FASES	GRUPO ASIGNACIÓN DE TAREAS	GRUPO DESCUBRIMIENTO GUIADO
Fase I	REUNIÓN CON LA DIRECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO Y LA PROFESORA	
Fase II	COMUNICACIÓN A LOS PADRES Y FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO	
Fase III	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	
Sesión 1	Evaluación inicial (test de pases por parejas)	
Sesiones 2 a 11	Descripción de los tipos de pases mediante representación motriz. Ejecución de las tareas planteadas por el profesor. Las tareas se realizan por parejas.	Planteamiento de las tareas por parte del profesor.
		Ejecución de las tareas esbozadas. Intervención del profesor planteando cuestiones para superar los problemas motrices de los alumnos. Las tareas se realizan por parejas.
Sesión 12	Evaluación final (test de pases por parejas)	
Fase IV	TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS	
Fase V	ANÁLISIS ESTADÍSTICO	
Fase VI	REDACCIÓN DEL INFORME	

## 2.2. INSTRUMENTOS

Los materiales utilizados para este estudio fueron los balones de waterpolo oficiales de la Talla 3 que corresponden a su categoría y una hoja de registro ad hoc donde dos observadores, previamente entrenados y ajenos al estudio, anotaban los aciertos (pases correctos, entendido como el acto de enviar un objeto o móvil a otro jugador, permitiendo la continuidad de la acción motriz) y los errores (pases incorrectos, como aquellos envíos que no posibilita una continuidad inmediata de una posterior acción motriz) de cada estudiante.

## 2.3. ANÁLISIS DE DATOS.

En primer lugar, se realizó un análisis de la varianza con medidas repetidas mediante un modelo de dos factores mixto para comprobar el efecto de los estilos de enseñanza (factor inter sujeto), asignación de tareas y descubrimiento guiado, en la eficacia del lanzamiento. Estos fueron evaluados antes y después (factor intra sujeto) de un programa de diez sesiones de cuarenta minutos. Se decidió utilizar la esfericidad asumida cuando la prueba de Mauchly indicaba que la matriz de varianzas-covarianzas era esférica y la prueba M de Box cuando las matrices de varianzas-covarianzas de los niveles del factor intrasujetos eran iguales a los del factor intersujetos. Cuando se incumplió alguno de los dos supuestos anteriores se

decidió emplear el índice corrector épsilon de Greenhouse-Geisser. Para las posteriores comparaciones intra e intersujetos se realizó una prueba ANOVA comparando los efectos principales y controlando la tasa de error con la corrección de Bonferroni.

En segundo lugar y dada la naturaleza no paramétrica de los datos se realizó el contraste de k medianas con la prueba de Kruskal-Wallis para analizar la influencia en la efectividad de los pases en función de los estilos de enseñanza aplicados en el programa. Cuando se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medianas, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para localizar las diferencias entre los pases. El nivel de significación estadística se fijó en  $p < ,05$  excepto para la U de Mann-Whitney ( $p = ,05 / \text{número de comparaciones}$ )  $p = ,0125$ .

### 3. RESULTADOS.

El análisis de medidas repetidas a través del modelo lineal general (MLG) alcanzó efectos significativos de los estilos de enseñanza en los valores de eficacia para todos los tipos de pase (frente a la mano  $F = 224,36$ ,  $p < ,001$ ; frente al agua  $F = 384,40$ ,  $p < ,001$ ; de revés a la mano  $F = 256,731$ ,  $p < ,001$ ; de revés al agua  $F = 185,267$ ,  $p < ,001$ ).

En la tabla 1 se muestran las medias estimadas de eficacia de los pases en el pre y pos test según el estilo de enseñanza empleado (asignación de tareas y descubrimiento guiado).

Tabla 2.  
Porcentaje de valores de eficacia del pase y tasa de aprendizaje.

Estilo de enseñanza	Tipo de pase	Pre test (% eficacia)	Post test (% eficacia)	Diferencia a Pre-Post
Asignación de tareas	Frente a la mano	12,75	89,50	76,75*
	Frente al agua	21,50	93,25	71,75*
	De revés a la mano	8,00	87,25	79,25*
	De revés al agua	10,75	90,5	79,75*
Descubrimiento guiado	Frente a la mano	12,00	48,75	36,75*
	Frente al agua	14,75	53,50	38,75*
	De revés a la mano	8,00	51,25	43,25*
	De revés al agua	8,50	58,5	50,00*

Leyenda: \* Significación ( $p < ,001$ )

La eficacia en todos los tipos de pase mejoró del pre al post test, alcanzando diferencias significativas ( $p < ,001$ ) tanto con la asignación de tareas como con el descubrimiento guiado.

Las mejoras oscilaron entre el 36,75% y el 79,75%, correspondientes con la enseñanza del pase de frente a la mano mediante descubrimiento guiado y el de revés al agua a través de la asignación de tareas respectivamente.

Además, se constató que la asignación de tareas consiguió mayor eficacia en el post test que el descubrimiento guiado ( $p < ,001$ ) en todos los tipos de pases considerados (Figura 1).

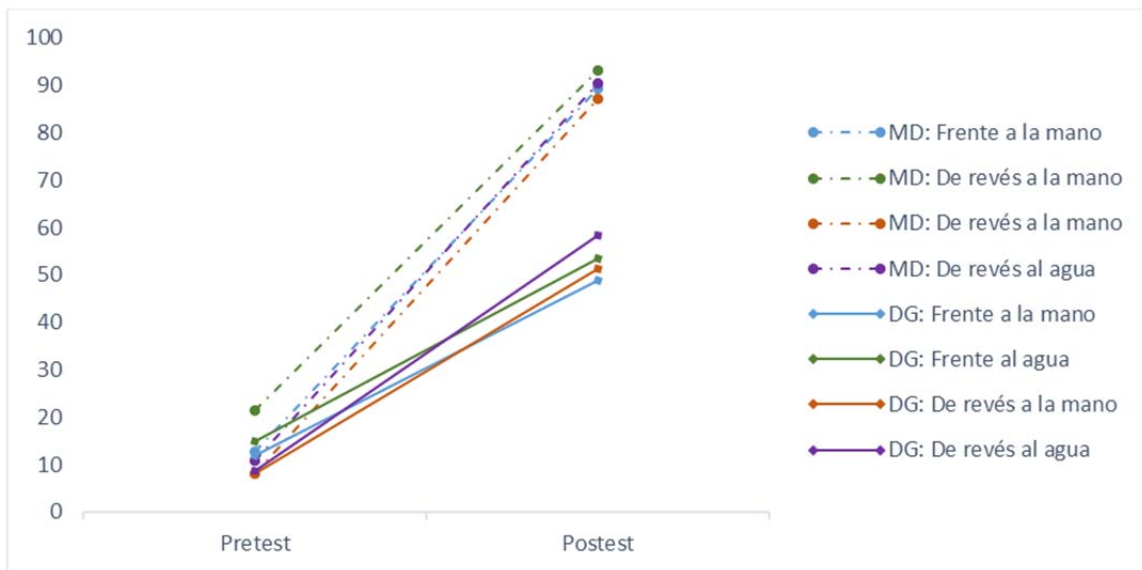


Figura 1. Porcentajes de eficacia de los pases en el pre test y pos test en función del estilo de enseñanza.

Los resultados del análisis de las diferencias mediante la prueba no paramétricas (Kruskal-Wallis; U de Mann-Whitney), de entre los resultados del pre al post test en relación a la eficacia del pase indicaron que hubo tipos de pase que mejoraron más que otros, tanto con la asignación de tareas ( $\chi^2 = 11,546$ ; g.l. = 3;  $p = ,009$ ) como con el descubrimiento guiado ( $\chi^2 = 33,944$ ; g.l. = 3;  $p < ,001$ ) (Figura 2).

En el grupo que se utilizó la asignación de tareas, el pase de revés a la mano ( $Z = -2,862$   $p = ,004$ ) y de revés al agua ( $Z = -3,102$   $p = ,002$ ) mejoraron significativamente más que el de frente al agua. Mientras que en el grupo que empleó el descubrimiento guiado, el pase que más mejoró fue el de revés al agua en comparación con el de revés a la mano ( $Z = -3,191$ ,  $p = ,001$ ), el de frente al agua ( $Z = -4,944$ ,  $p < ,001$ ) y el de frente a la mano ( $Z = -4,608$ ,  $p < ,001$ ). El pase de revés a la mano también mejoró más significativamente que el de frente a la mano ( $Z = -2,515$ ,  $p = ,012$ ).

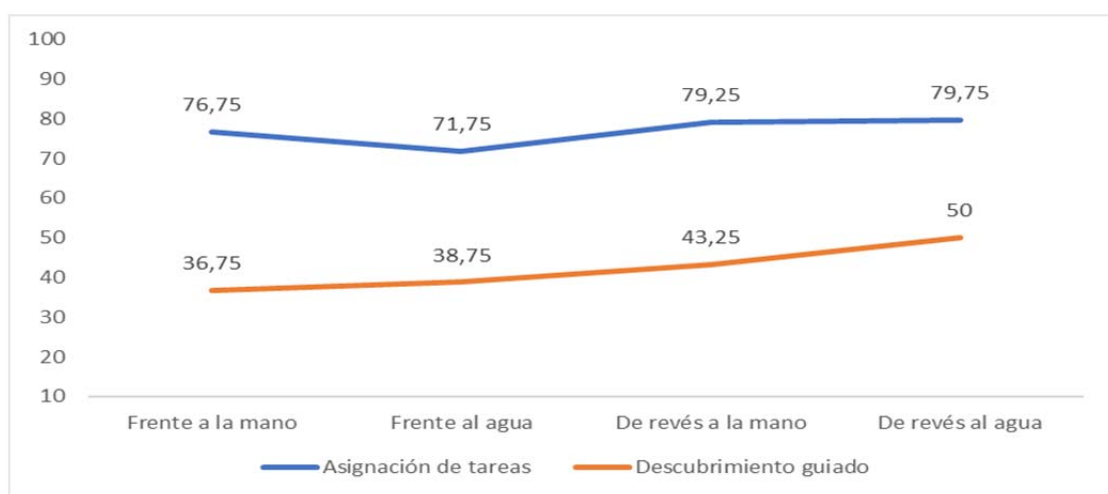


Figura 2. Diferencias en porcentaje de la eficacia en el pase del pre al pos test según el estilo de enseñanza.



## 4. DISCUSIÓN.

Una de las variables de estudio más empleadas en estudios pedagógicos relacionados con la optimización y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Delgado, 1991; Sicilia & Delgado, 2002) se ha relacionado con el análisis de los estilos de enseñanza docente, pero en la mayoría de ocasiones desde la concepción pedagógica de la obtención de una mayor autonomía de aprendizaje del estudiante (Moreno-Murcia, Conde, & Sáenz-López, 2012).

En este sentido, y aunque se tiene constancia de algún estudio precedente, de carácter descriptivo y correlacional, interesados en el papel del continuo de los EE en la educación (Ashworth, 1992; Delgado, 1991; Mosston & Ashworth, 1993; Sicilia-Camacho & Brown, 2008; Sicilia & Delgado, 2002). En EF este tema ha copado el interés en Situaciones de Aprendizaje relacionadas con la iniciación deportiva (del Val & Rodríguez, 2015; Roman-Leal & García-Pérez, 2020). Y es que hasta donde sabemos es la primera vez que se analiza y estudia el empleo de diferentes EE en un proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica individual en waterpolo.

Por tanto y partiendo de estudios similares como el que Som, Muros, Pascual & Medina (2008) hallan que no existe un EE mejor que otro, pese a que hallan en el profesorado una preferencia en el empleo de estilos tradicionales (Conte & Moreno, 2000; Cothran et al., 2005; Jaakkola & Watt, 2011; Kulinna & Cothran, 2003; Moreno & Conte, 1998; Syrmpas & Digelidis, 2014). Por otro lado, estudios previos (Aktop & Karahan, 2012; González-Peiteado & Pino, 2014; Sáenz-López, Sicilia-Camacho, & Manzano-Moreno, 2010), confirman la aparición de diferencias en las preferencias del alumnado respecto a los EE, prefiriendo el género femenino el empleo en las clases de estilos innovadores, mientras que los chicos prefieren estilos tradicionales, así como se aprecian diferencias en estas preferencias en función de la edad (Roman-Leal & García-Pérez, 2020). Del mismo modo, estudios previos sobre el aprendizaje del voleibol empleando diferentes EE (Molins, Onetti & Castillo, 2019), encuentran que el estilo cognitivo (ER) produce más comunicación entre compañeros, mientras el estilo tradicional (AT) produce una mayor interacción entre el alumnado. Sin embargo, en este estudio, se ha tratado de comprobar que EE produce mayor eficacia en la adquisición de aspectos técnicos relacionados con el pase en waterpolo.

En esta línea, estudios previos que han analizado el Modelo de Enseñanza Deportiva (MED) han concluido que estos han contribuido a una mayor implicación de alumnado y profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Calderón, Martínez de Ojeda, & Hastie, 2013), a la par que ha aumentado el rendimiento técnico en carrera de vallas, lanzamiento de peso y salto de longitud en estudiantes independientemente del género y del nivel de habilidad motriz del aprendiz (Pereira et al., 2015), respecto al Modelo de Enseñanza Tradicional. Resultados que se contraponen a los encontrados en este estudio, donde se aprecia una mayor eficacia en la acción técnica del pase en el grupo de estudiantes que recibió EE tradicional. Si bien las características de las muestras difieren en edad.

Por otro lado, y más específicamente en el contexto deportivo acuático se ha constatado un incremento de la diversión y mayor compromiso (Meroño, Calderón, & Hastie, 2015), junto con una mejora en el rendimiento técnico en los cuatro estilos de natación (Meroño, Calderón, & Hastie, 2016) en jóvenes nadadores después de la aplicación del MED en su proceso de entrenamiento. En cualquier caso, estamos



hablando de aspectos técnicos en modalidades individuales y no colectivas como es el caso que nos atañe.

Los resultados expuestos, muestran que se aprecia un mayor aprendizaje de la técnica del pase mediante el empleo de un EE tradicional frente a EE cognitivos, a diferencia de los resultados expuestos por del Val y Rodríguez (2015). Sin embargo, estos resultados deben considerarse con cautela y no caer en la tentación de generalizar que EE tradicionales producirán *un mayor rendimiento deportivo*, dadas las condiciones específicas de la muestra (edad, nivel y experiencia previa en el deporte), así como el diseño experimental llevado a cabo. Pues no se ha considerado la aplicación de estas acciones técnicas en situaciones reales de juego. Por lo tanto, parece pertinente la necesidad de nuevos trabajos que verifiquen o debatan los resultados logrados en esta investigación y su transferencia al juego real y la mejora del rendimiento.

Por otro lado, y dada la corta edad de los participantes, sería recomendable como estudió Molins, Onetti, y Castillo (2019) en clases de Educación Física, analizar no solo el aprendizaje, sino los cambios en el clima de aula, la motivación intrínseca del alumnado y su satisfacción con las clases, y/o las emociones que suscitan (Roman-Leal & García-Pérez, 2020) con la intención de conocer si un EE ofrece un mayor aprendizaje respecto a otro, pero sobre todo produce a medio plazo, el mantenimiento en la práctica de esta modalidad deportiva. Así como atender al TCM del alumnado durante el programa de intervención, por lo que sería conveniente que futuros estudios analizasen estas variables para poder inferir que el empleo de un EE frente a otros que ofrecen mejores tasas de aprendizaje en el alumnado. Ya que se tiene constancia de que en un alto porcentaje de las situaciones docentes analizadas existe una incompatibilidad entre los EE del profesorado y los estilos de aprendizaje del estudiantado, lo que puede generar conflictos y dificultades de aprendizaje en el aula.

## 5. CONCLUSIÓN.

Se encontró que el alumnado que recibe las sesiones mediante el EE tradicional mejora prácticamente el doble que los estudiantes que reciben el programa de intervención con un EE cognoscitivo. Por lo que, en etapas iniciales a edades tempranas, parece recomendable, para el aprendizaje técnico del pase, el empleo de estrategias de enseñanza y metodologías directivas, más concretamente EE tradicionales como la asignación de tareas.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Paez-Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 11(64), 46-58.
- Aktop, A., & Karanhan, N. (2012). Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 46, 1910-1913. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.401>

- Argudo, F. M. (2000). *Modelo de evaluación táctica en deportes de oposición con colaboración. Estudio práxico del waterpolo*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Ashworth, S. (1992). The Spectrum and Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 32-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10604084>
- Baella, O. & Lloret, M. (2002). *Waterpolo*. Martínez Roca. Barcelona.
- Calderón, A., Martínez, D., & Hastie, P. (2013). Valoración de alumnado y profesorado tras la experiencia práctica con dos metodologías de enseñanza en educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(32), 137-153. <https://doi: 10.5232/ricyde2013.03204>
- Camaras-Altas, R. (2009). Estudio comparativo de los diferentes Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 18.
- Conte, L., & Moreno, J. A. (2000). La autoevaluación como elemento de reflexión y formación en Educación Física. En O. R. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física (Volumen I)* (pp. 27- 37). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J. F., Sarmiento, P., & Kirk, D. (2005). A crosscultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193-201. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599280>
- Delgado, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista de educación física*, 40, 2 – 10.
- Delgado, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. Granada: ICE.
- Delgado, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28(2), 240-247.
- Delgado, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28(2), 240-247.
- Del Val, P., & Rodríguez, A. (2015). Incidencia de dos modelos de intervención didáctica en la motivación de los alumnos de primaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del baloncesto. *EmásF: revista digital de educación física*, 6(33), 38-49.
- Fernández-Rivas, M., & Espada-Mateos, M. (2019). The knowledge, continuing education and use of teaching styles in Physical Education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 99-111. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.08>
- García, M. (2000) *Waterpolo. Manuales para la enseñanza*. Gymnos. Madrid
- González-Peiteado, M., & Pino, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 81-110. <https://doi:10.5944/educxx1.17.1.10706>

- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 248-262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>
- Kacic, Z. (2015). *Water Polo Goalkeeper*. Auto-editado.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction, 31*(6), 597-609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0)
- López, J. (1995). Una propuesta para la estructuración de niveles en la iniciación al waterpolo. *Comunicaciones técnicas, 1*, 13-16.
- Lloret, M. (1994). *Análisis de la acción de juego en el Waterpolo durante la Olimpiada de Barcelona-92*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Lloret, M. (1998). *Waterpolo. Técnica-Táctica-Estrategia*. Gymnos. Madrid.
- Martín-Recio, F. (2003). Incidencia del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor. *EFDeportes.com, Revista Digital, 9*(62) Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd62/estilo.htm>
- Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 35-46.
- Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. A. (2016). Effect of Sport Education on the technical learning and motivational climate of junior high performance swimmers. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 12*(44), 182-198. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04407>
- Molins, S., Onetti, W., & Castillo, A. (2019). Influencia del estilo de enseñanza en el aprendizaje de elementos técnicos deportivos. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8*(1), 54-61. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5759>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology, 7*(3), 847-862.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., & Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente de Educación Física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 40*, 18-27.
- Moreno, J. A., & Conte, L. (1998). *¿Cuáles son los estilos de enseñanza más utilizados en educación física?* (poster). En Actas del II Congreso Internacional La enseñanza de la educación física y el deporte escolar (pp. 531). Almería: Instituto Andaluz del Deporte
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Muros, J. J., Som, A., Leyva, A. I., & Zabala, M. (2010). Efecto de dos estilos de enseñanza (cognoscitivo versus tradicional) sobre el aprendizaje de conceptos de anatomía

- muscular en alumnos de Educación Física de 1º de ESO. *Apunts Educación Física y Deportes*, (100), 23-31.
- Núñez, M. C., Segovia, Y., & Gutiérrez, D. (2020). Aplicación de un enfoque educativo e integral en el deporte extraescolar mediante el modelo de educación deportiva. *E-balonmano. com: Journal of Sports Science/Revista de Ciencias del Deporte*, 16(3).
- Pereira, J., Hastie, P. A., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(1), 118-127.
- Román-Leal, E., & García-Pérez, J. A. (2020). Efecto del tipo de sesión y del estilo de enseñanza sobre las emociones del alumnado de educación secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 11(62), 27-41.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., & Manzano-Moreno, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>
- Sicilia, A. (2004). La interacción didáctica en EF. En A. Fraile (coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sicilia-Camacho, A., & Brown, D. H. K. (2008). Revising the paradigm shift from the "versus" to the "non-versus" notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 85-108. <https://doi.org/10.1080/17408980701345626>.
- Som, A., Muros, J. J., Pascual, J. M., & Medina, J. (2008). Utilización que hacen los profesores de educación física de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato de los estilos de enseñanza en Granada. *Habilidad Motriz*, 30, 54-64.
- Sympas, I., & Digelidis, N. (2014). Physical education student teacher's experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59.

Fecha de recepción: 11/03/2021  
Fecha de aceptación: 29/04/2021



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS FUTUROS DOCENTES DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

**Neritzel Albisua Kaperotxipi**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
(Mondragon Unibertsitatea. MU)  
Email: nalbisua@mondragon.edu

**Luis Mari Zulaika Isasti**

Facultad de educación y deporte (Universidad del País Vasco. UPV/EHU)  
Email: luism.zulaika@ehu.eus

### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio consiste en analizar cómo influyen las creencias previas sobre la Educación Física en los futuros docentes de esa área. Así mismo, se pretende valorar en qué medida la formación universitaria puede modificar esas creencias. En el estudio participaron 827 alumnos/as (407 chicos y 420 chicas; edad: 18-26) de los Grados de: Educación Primaria, Educación Infantil, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y Ciclo Medio de Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Se midieron las creencias en torno a la Educación Física que poseía, por un lado, el alumnado que se iniciaba esos estudios; y por otro, el que lo finalizaba. Se empleó el cuestionario Feelings about Physical Education (Bourke & Frampton, 1992). Se analizó si existen diferencias en las creencias dependiendo de diversas variables: las motivaciones, el género, la formación anterior, la experiencia en el deporte escolar y el deporte federado, y la práctica deportiva. Entre los resultados destaca: que se distinguen dos perfiles diferenciados dentro del alumnado; que las creencias varían sobre todo dependiendo de la titulación universitaria que están cursando; y que la experiencia previa en el ámbito deportivo es la siguiente variable más significativa; lo que invita a la reflexión en torno a los planes de estudio y el perfil de ingreso.

### **PALABRAS CLAVE:**

Formación profesional superior; estudiante universitario; formador de docentes; educación física; pensamiento.

# **ANALYSIS OF BELIEFS ABOUT THE CONCEPTION OF THE PHYSICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS DURING UNIVERSITY TRAINING**

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to analyse how previous beliefs about Physical Education influence future teachers in that area. Likewise, it intends to assess to what extent university education can modify these beliefs. 827 students participated in the study (407 boys and 420 girls; age: 18-26) from the Degrees: Primary Education, Early Childhood Education, Physical Activity and Sports Sciences, and The Medium Cycle of Animation of Physical Activities and Sports. Beliefs around Physical Education possessed, on the one hand, by the students who started those studies were measured and on the other, the ones who finished it. The Feelings about Physical Education questionnaire (Bourke & Frampton, 1992) was used. It was analysed whether there are differences in beliefs depending on various variables: motivations, gender, previous training, experience in school sports and federated sports, and sports practice. Among the results, it stands out: that two different profiles are distinguished within the student body; that beliefs vary especially depending on the university degree they are pursuing; and that previous experience in the sports field is the next most significant variable; which invites reflection on the study plans and the entry profile.

## **KEYWORDS:**

High professional studies; college student; teacher trainer; physical education; beliefs.



## INTRODUCCIÓN.

Rokeach (1968) entiende las creencias como: los recelos que cada uno/a tenía sobre su persona y sobre la realidad física y social (consciente o inconsciente); recogen los elementos cognitivos, de afecto y de actitud. Aunque posteriormente Mattheoudakis (2007) y Basturkmen (2012) cuestionarían el conocimiento como componente de las creencias. Si en cualquier ámbito de la vida las creencias de una persona son un aspecto muy relevante (Diez, 2017) qué duda cabe que al referirnos al colectivo que debe asumir en sus manos la responsabilidad de la educación de las generaciones del futuro, esas creencias alcanzarán una importancia extrema (Pajares, 1992). De hecho, la motivación, la actitud y el mismo comportamiento de la persona se verán condicionados y mediatizados en gran medida por sus creencias (Bukidnon & Tan, 2017). Por ello, es evidente la influencia e importancia que esta variable tiene en la formación de los/as educadores/as del futuro. En este estudio se ha tratado de analizar esa influencia. Es decir: la incidencia de las creencias previas que sobre la educación física poseen los estudiantes noveles de grado.

Cuando el alumnado se inicia en su disciplina académica, la mayoría no tiene una teoría y unos prejuicios demasiado desarrollados sobre el ámbito de estudio que le corresponde (Posner, Strike, Hewson, & Gertzog, 1982). Normalmente el alumnado que decide cursar los estudios de magisterio ha tenido alguna identificación positiva respecto a la docencia, y es por ello que deciden continuar con la práctica y la reafirmación de siempre, en vez de aceptar el desafío (Pourhosein, Banou, 2017). Por otro lado, los/as futuros/as docentes no suelen querer trabajar como agentes de cambio social (Edmunson citado en García, 1995). Los/as alumnos/as se convierten en docentes, pero no saben o no quieren influir en este sistema que necesita un cambio radical (Kirk, 2012) Para no continuar perpetuando la reproducción social durante su formación deben tener la oportunidad de analizar estos aspectos desde una perspectiva crítica (Iñurrategi, Basterretxea, Martínez, & Gastañazatorre, 2018; Macdonald & Kirk, 1996).

Para Florio-Ruane y Lensmire (2006) los recuerdos episódicos y las creaciones impulsan unas representaciones y recreaciones falsas en la actualidad. Las evaluaciones que realizan los/as niños/as en torno a la enseñanza y el profesorado casi se mantienen intactas hasta su edad adulta, y se convierten en firmes creencias inamovibles, piensan que “lo que en una época se reconocía como una buena enseñanza se mantiene hoy en día” (Lortie, 1975, 66). Según Goodman (1988), los/as futuros/as docentes expresan con palabras su filosofía de la educación, pero su principal planteamiento se basa en las imágenes guiadas de las experiencias que han vivido como alumnos/as (Arnett, & Tornbull, 2008; Basturkmen, Loewen, & Ellis, 2004; Calderhead, & Robson, 1991; Leavy, McSorley, & Boté, 2007). Curtner-Smith (2001) afirma que el docente está decidido a enseñar como él ha sido entrenado. Matanin y Collier (2003) señalan que los profesores en prácticas solo asimilan parte de lo que se les transmite. O’Sullivan (2005) concluye que los futuros profesionales de Educación Física prefieren entrenar antes que enseñar y que son más conservadores que los de otras áreas.

Por ello, las personas deberían estar protegidas de los efectos de esta experiencia precoz, ya que no reflejan ningún monopolio de la verdad, la razón o la realidad del futuro. A pesar de ello, esa resistencia a cambiar las percepciones en el ámbito de la educación es un tema muy recurrente (Clark, 1988; Lasley, 1980;



Lortie, 1975; Pajares, 1992; Tsangaridou, 2006; Wilson, 1990). Numerosos antropólogos/as han analizado estas experiencias, y han advertido que influyen notablemente en la actitud de la persona, ya que en la edad adulta son muy difíciles de modificar (Arnett, & Tornbull, 2008; Basturkmen, Loewen, & Ellis, 2004; Borg, 2003; Van Fleet, 1979).

El objetivo final de este trabajo consiste en examinar cómo influyen las creencias en el alumnado a la hora de percibir la Educación Física. A fin de cuentas, se desea saber en qué medida esas creencias previas están condicionadas por variables como: titulación en la que se inscriben, sexo, experiencia previa en deporte, haber tenido éxito (pertenecer a alguna selección y ser titular), obtener calificaciones de sobresaliente en EF. Profundizar en este análisis servirá a los orientadores de enseñanzas medias a facilitar su trabajo, disponiendo de mayor conocimiento a la hora de encauzar el futuro académico del alumnado de bachillerato. Así mismo, será útil para afinar más el perfil del alumnado de ingreso a cada titulación de estudios superiores.

Al mismo tiempo sirve para contrastar la incidencia de la intervención que suponen estos estudios académicos sobre las creencias del alumnado. En qué medida se ha logrado modificar o desarrollar la línea base inicial de la que se ha partido, acercándolos al ideal que se pretende alcanzar al finalizar los estudios. Además de recabar información en torno al perfil del egresado de cada titulación, puede resultar útil para reflexionar en torno a la pertinencia de los planes de estudio y curriculums de los grados para formar al profesorado de Educación Física.

## 1. MATERIAL Y MÉTODO

### 1.1. PARTICIPANTES

En el estudio han participado 827 alumnos/as (420 mujeres, 407 hombres) del curso 2018/2019 (entre 18 y 24 años) procedentes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), la Universidad de Mondragón, la ikastola Arizmendi Pro y el IES UniEibar-Ermua. Alumnado de las titulaciones de: ciclo medio de Animación de Actividades Físicas y Deportivas; Grado en Educación Primaria, Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Tabla 1.  
*Distribución de los participantes según sexo y estudios*

ESTUDIOS					TOTAL
Ciclo superior de enseñanza y animación socio deportivo	Grado Primaria-Mención Educación Física	Grado Primaria-Mención no Educación Física	Grado en Educación Infantil	Grado en Ciencias de la actividad física y del deporte	
101	201	145	228	152	827
M: 18/ H: 83	M: 66/ H: 135	M: 101/ H: 44	M: 197/ H: 31	M: 38/ H: 114	M: 420 (51 %) H: 407 (48 %)

M: Mujer/ H: Hombre

No obstante se han identificado unos criterios para la inclusión y exclusión de los participantes en el estudio.

Tabla 2.

*Criterios de inclusión y exclusión de los participantes en el estudio*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Haberse matriculado en un instituto o universidad participante.	No consentimiento o negación por parte del participante
Disponer de la autorización para participar mediante la hoja del consentimiento informado firmada	

Asimismo, los y las profesionales de referencia se han encargado de llevar a cabo la recogida de datos del estudio siguiendo los principios éticos especificados en la Declaración de Helsinki. A su vez, se ha seguido la normativa vigente en materia de protección de datos de carácter personal: el Reglamento (UE) 2016/679 del 27 de abril de 2016 (GDPR), la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (ES) y el Real Decreto (ES) 1720/2007 del 21 de diciembre (RDLOPD).

## 1.2. VARIABLES

Se ha utilizado el cuestionario Feelings about Physical Education (Bourke, & Frampton, 1992) que examina las Percepciones sobre la Educación Física (PEF), en particular sobre el proceso de enseñanza del área y de su utilidad. Este cuestionario está constituido por 10 ítems, y se divide en 2 escalas: la Enseñanza de la Educación Física y la Utilidad de la EF.

Las variables de categorización o agrupación analizadas pueden dividirse en cinco grupos principales:

### 1) Variables socio-personales:

- Sexo: se toma como variable el sexo, categoría dicotómica: chica y chico.
- Edad: como variable ordinal, número normal, unidad: años.

### 2) Experiencia en la actividad física

- Actividad física: se pregunta al alumno si practica o no actividad física, se reciben respuestas de "sí" o "no". Se les pregunta qué actividad física practican en función de la respuesta; y si lo hacen de forma federada y/o libre.
- Participación en una selección: se pregunta al alumnado si han estado o no en alguna selección deportiva. Se admiten las categorías de "sí" o "no" entre las respuestas.
- Rol de jugador: se les preguntó qué papel tenían como jugadores: "Titular" o "suplente".
- Nivel de deportista: a cada alumno se les preguntaba qué tipo de percepción tienen de sí mismos como deportistas: podían elegir entre las categorías "malo", "Normal", "Bueno" y "muy bueno".
- Experiencia en deporte escolar: se les pregunta si han participado o no en deporte escolar. Opciones aceptadas como respuestas "sí" o "no".
- Diversidad deportiva: se les preguntaba si los alumnos han practicado un único deporte o varios diferentes. Se les pedía que enumeraran los deportes.

### 3) Perfil de los/as entrenadores/as

- En los casos en los que sí participan en deporte se les pregunta si sus entrenadores son adolescentes o adultos

### 4) Calificaciones obtenidas en Educación Física

- Se les pregunta (de modo muy genérico) por la nota media que han tenido en Educación Física a lo largo de los años como alumnos de la Educación obligatoria. Se recogen las calificaciones académicas habituales. La calificación se recoge numéricamente. Del 0 al 10.

### 5) Creencias hacia la Educación Física.

- Creencias respecto a la enseñanza de la Educación Física: el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, hace juicios, tiene creencias y forma rutinas propias que entienden y contribuyen a su desarrollo profesional. Esta escala se compone de ítems sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.
- Utilidad de la educación física: el proceso de adquisición de nueva información y generación de nuevas creencias constituye una iniciativa que debe desarrollarse progresivamente, adoptando los pasos iniciales, aceptando y rechazando determinadas ideas, modificando los sistemas de presunción previamente definidos y, finalmente, adquiriendo nuevas creencias en torno a la disciplina. En esta escala se pregunta por los objetivos y la utilidad de la Educación Física.

## 1.3. PROCEDIMIENTO

En el cuestionario utilizado en esta investigación, Feelings about Physical Education (Bourke, & Frampton, 1992) y que engloba 10 ítems y que se dividen en 2 escalas, hay que escoger las respuestas entre 6 opciones en una escala tipo Likert. En esta escala del 1 al 6, el 1 será igual a completamente en desacuerdo y el 6 a completamente de acuerdo. Presenta una fiabilidad de ( $\alpha = .78$ ). El cuestionario Feelings about Physical Education fue elaborado para ser respondido en formato de papel. Los/as alumnos/as rellenaron el cuestionario en horario lectivo, dentro del aula. Se acordó con los respectivos directores/as y los/as profesores/as la cita por teléfono previamente. El tiempo estimado para rellenar los cuestionarios fue de unos 30 minutos; los/las que más tardaron solo precisaron 10 minutos más. El único inconveniente para aquellos/as que participaron fue que podían haber utilizado ese tiempo para otros menesteres. Se debe recordar que las pruebas se efectuaron una sola vez.

## 1.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el análisis estadístico, se empleó el paquete IBM SPSS Statistics v22.0. Se calcularon medias, desviaciones típicas, valores máximos, mínimos y cuartiles para todas las mediciones.

Se ha tratado de valorar en el caso de los participantes del estudio el peso de la correlación y la influencia concreta sobre los resultados de aquellos factores que pueden influir en las creencias y actitudes; considerando las dos escalas analizadas en el cuestionario: Enseñanza y Utilidad de la educación física.

En función de los resultados, se ha optado por utilizar pruebas estadísticas no paramétricas en los análisis bivariados entre las escalas y las variables categóricas. Se ha utilizado el test de Mann-Whitney cuando la variable cualitativa está formada por dos categorías (p.ej. sexo), y la prueba de Kruskal-Wallis cuando la variable cualitativa tiene más de dos categorías (p.ej. titulación). Se ha considerado un nivel de significación de  $\alpha < .05$ . Para las comparaciones múltiples, p.ej. pruebas post-hoc para variables cualitativas con más de dos categorías, se ha realizado la corrección de Bonferroni sobre el nivel de significación ( $\alpha < .05 / n^\circ$  pruebas).

## 2. RESULTADOS

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos de las dos escalas de este estudio y los resultados del análisis de la variación de las escalas en función de las variables biográficas y de experiencia deportiva.

La tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos de las dos escalas del cuestionario de Creencias hacia la enseñanza de la EF: Enseñanza de la EF (EEF) y Utilidad de la EF (UEF). Puntuaciones más elevadas corresponden a creencias más positivas de los estudiantes hacia las escalas que conforman el cuestionario CEF. Las escalas EEF y UEF presentan puntuaciones medianas de 25 y 26, respectivamente. Estas valoraciones representan un 83% y un 87% del valor máximo posible para estas escalas (5 ítems x 6 puntuaciones/ítem = 30).

Tabla 3.  
*Estadísticos descriptivos de las escalas del cuestionario de Creencias hacia la enseñanza de Educación Física.*

Escalas	N	Media	D.E.	Mín	Máx	P25	P50	P75
Enseñanza de la EF (EEF)	827	23,1	5,9	5,0	30,0	19,0	25,0	28,0
Utilidad de la EF (UEF)	827	24,3	5,0	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0

Posteriormente se presentan los resultados del análisis de las diferencias de las puntuaciones de las escalas en función de las variables biográficas y de experiencia deportiva.

El cálculo de las escalas se ha realizado a partir del sumatorio de las puntuaciones de los ítems que conforman cada escala (tabla 3). En primer lugar, se ha analizado la distribución de los datos con el propósito de decidir el tipo de pruebas estadísticas más adecuadas (paramétricas o no paramétricas). Los resultados han mostrado una distribución asimétrica y el resultado del test de Shapiro-Wilk ha indicado que la distribución de las puntuaciones se desvía significativamente de una distribución normal ( $p < .001$ ).

La escala Enseñanza de la Educación Física (EEF) presenta diferencias significativas en función de las variables: titulación, sexo, curso académico, práctica del deporte, nº de modalidades deportivas, selección, práctica de deporte de equipo y nota de la asignatura de Educación Física como aparece en la tabla 4.

**Tabla 4.**

*Resultados de los análisis bivariados entre la escala Enseñanza de la EF y las variables biográficas y de experiencia deportiva.*

Variable	Categoría	N	Media	D.E.	Mín	Máx	P25	P50	P75	Test
Titulación (TIT)	TAFYD	101	24,9	4,1	12,0	30,0	22,0	25,0	28,0	$\chi^2=192,376$ gl=4 p<0,001*
	EPEF	201	26,1	4,3	10,0	30,0	24,0	28,0	29,0	
	EPnoEF	145	20,0	6,7	5,0	30,0	15,0	21,0	26,0	
	EI	228	20,0	6,0	5,0	30,0	16,0	20,0	25,0	
	CAFD	152	25,8	3,8	12,0	30,0	24,0	27,0	29,0	
Sexo (SEX)	M	420	21,1	6,3	5,0	30,0	17,0	22,0	26,0	Z=-9,717 p<0,001*
	H	407	25,2	4,6	5,0	30,0	23,0	27,0	29,0	
Curso Académico (CUR)	P	423	22,5	6,2	5,0	30,0	18,0	24,0	28,0	Z=-2,797 p=0,01*
	U	404	23,8	5,5	7,0	30,0	21,0	25,0	29,0	
Práctica Deporte (PD)	ND	156	19,6	6,2	5,0	30,0	15,3	20,0	25,0	$\chi^2=93,659$ gl=2 p<0,001*
	DPMP	310	22,6	6,2	5,0	30,0	18,0	24,0	28,0	
	FED	361	25,2	4,6	9,0	30,0	23,0	26,0	29,0	
Nº modalidades Deportivas (MD)	ND	156	19,8	6,2	5,0	30,0	16,0	20,0	25,0	$\chi^2=59,899$ gl=2 p<0,001*
	1M	421	24,1	5,5	5,0	30,0	21,0	25,0	28,5	
	VM	250	23,7	5,6	6,0	30,0	21,0	25,0	28,0	
Selección (SEL)	NO	597	22,9	6,1	5,0	30,0	19,0	24,0	28,0	Z=-2,032 p=0,042*
	SI	230	23,9	5,4	5,0	30,0	21,0	25,0	28,3	
Práctica de deporte de equipo (PDC)	NDE	359	23,6	5,7	5,0	30,0	20,0	25,0	28,0	$\chi^2=106,62$ gl=2 p<0,001*
	SUP	200	19,4	6,5	5,0	30,0	15,0	19,5	24,0	
	TIT	268	25,4	4,3	8,0	30,0	23,0	27,0	29,0	
Práctica de deporte escolar (PDE)	NO	191	22,7	6,3	6,0	30,0	18,0	24,0	28,0	Z=-0,799 p=0,436
	SI	636	23,3	5,8	5,0	30,0	20,0	25,0	28,0	
Formación Entrenadores (FE)	NO	311	22,9	5,8	5,0	30,0	19,0	24,0	28,0	Z=-1,857 p=0,063
	SI	485	23,6	5,9	5,0	30,0	20,0	25,0	28,0	
Nota asignatura EF (NEF)	6 o <6	21	19,5	7,5	7,0	29,0	12,5	21,0	26,5	$\chi^2=69,542$ gl=3 p<0,001*
	7	78	20,2	5,8	6,0	29,0	16,8	21,0	25,0	
	8	303	22,0	6,2	5,0	30,0	17,0	23,0	27,0	
	9-10	425	24,7	5,1	5,0	30,0	22,0	26,0	29,0	

\* diferencias significativas,  $\alpha < 0,05$

TAFYD: Ciclo medio de Animación de Actividades Físicas y Deportivas; EPEF: Grado en Educación Primaria; EPnoEF: Grado Educación Primaria, no mención Educación Física; EI: Educación Infantil; CAFD: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. P: Primero; U: Ultimo. ND: No práctica deportiva; DPMP: Práctica deportiva por cuenta propia; FD: Practica federada. 1M: Una modalidad; VM: Varias modalidades. NDE: No práctica deportiva colectiva; SUP: Suplente; TIT: Titular.

- Titulación: El alumnado de titulaciones con especialidad en Educación Física (EPEF, CAFD, y TAFYD) presenta puntuaciones más elevadas que las del resto de las titulaciones: EI y EPnoEF (p<0,05).
- Sexo: Los chicos presentan puntuaciones más elevadas que las chicas.

- **Curso académico:** Los estudiantes de último curso presentan puntuaciones más elevadas que los de primer año.
- **Práctica del deporte:** Los estudiantes federados tienen las puntuaciones más elevadas, seguidos de los que practican deporte por cuenta propia, y los que no practican ningún deporte. Las diferencias son significativas entre todos los grupos ( $p < .01$ ).
- **Nº de modalidades deportivas:** Los que practican una o varias modalidades deportivas presentan puntuaciones más elevadas que los que no practican ningún deporte ( $p < .01$ ).
- **Selección:** Los estudiantes que han sido miembros de alguna selección deportiva presentan puntuaciones más elevadas que los que no lo han sido.
- **Práctica de deporte de equipo:** Los titulares presentan puntuaciones más elevadas, seguido de los que no practican deportes de equipo y los suplentes. Las diferencias son significativas entre los tres grupos ( $p < .01$ ).
- **La nota de la asignatura de EF:** Los estudiantes con una nota de 9-10 tienen las puntuaciones más elevadas. Las diferencias son significativas con todos los demás grupos ( $p < .01$ ).

La escala Utilidad de la Educación Física (UEF) presenta diferencias significativas en función únicamente de la titulación (Tabla 5). Los estudiantes de Ciencias de la actividad física y el deporte (CAFD) tienen las puntuaciones más elevadas. Sin embargo, las diferencias son significativas ( $p < .05$ ) solamente entre CAFD y TAFYD, que es la titulación con las puntuaciones más bajas.

Tabla 5.  
Resultados de los análisis bivariados entre la escala Utilidad de la EF y las variables biográficas y de experiencia deportiva.

Variable	Categoría	N	Media	D.E.	Mín	Máx	P25	P50	P75	Test
Titulación (TIT)	TAFYD	101	22,9	5,4	9,0	30,0	18,0	24,0	27,0	$\chi^2=20,868$ gl=4 $p < 0,001^*$
	EPEF	201	24,4	5,3	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	EPnoEF	145	24,5	4,6	10,0	30,0	22,5	26,0	28,0	
	EI	228	24,1	4,7	10,0	30,0	21,0	26,0	28,0	
	CAFD	152	25,4	4,9	9,0	30,0	25,0	27,0	28,0	
Sexo (SEX)	M	420	24,3	5,0	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	$Z=-0,175$ $p=0,86$
	H	407	24,4	5,0	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Curso Académico (CUR)	P	423	24,5	4,4	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	$Z=-0,94$ $p=0,35$
	U	404	24,2	5,6	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Práctica Deporte (PD)	ND	156	24,4	4,6	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	$\chi^2=0,056$ gl=2 $p=0,97$
	DPMP	310	24,3	5,1	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	FED	361	24,3	5,1	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Nº modalidades Deportivas (MD)	ND	156	24,5	4,7	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	$\chi^2=0,733$ gl=2 $p=0,693$
	1M	421	24,1	5,2	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	VM	250	24,6	4,9	10,0	30,0	23,0	26,0	28,0	
Selección (SEL)	NO	597	24,6	4,7	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	$Z=-1,318$



	SI	230	23,7	5,7	9,0	30,0	21,0	26,0	28,0	p=0,187
Práctica de deporte de equipo (PDC)	NDE	359	24,6	4,5	10,0	30,0	23,0	26,0	28,0	$\chi^2=0,703$ gl=2 p=0,704
	SUP	200	24,3	4,7	10,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	TIT	268	24,0	5,9	9,0	30,0	21,0	26,0	28,0	
Práctica de deporte escolar (PDE)	NO	191	24,0	5,3	9,0	30,0	21,0	26,0	28,0	z=-0,784 p=0,433
	SI	636	24,4	4,9	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Formación Entrenadores (FE)	NO	311	24,5	4,9	10,0	30,0	23,0	26,0	28,0	z=-0,624 p=0,533
	SI	485	24,3	5,0	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
Nota asignatura EF (NEF)	6 o <6	21	24,0	4,0	15,0	30,0	21,5	25,0	27,0	$\chi^2=7,207$ gl=3 p=0,66
	7	78	23,6	5,3	10,0	30,0	19,8	25,0	28,0	
	8	303	24,3	4,7	9,0	30,0	22,0	26,0	28,0	
	9-10	425	24,6	5,2	9,0	30,0	23,0	26,0	28,0	

\* diferencias significativas,  $\alpha < .05$

TAFYD: Ciclo medio de Animación de Actividades Físicas y Deportivas; EPEF: Grado en Educación Primaria; EPnoEF: Grado Educación Primaria, no mención Educación Física; EI: Educación Infantil; CAFD: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. P: Primero; U: Ultimo. ND: No práctica deportiva; DPMP: Práctica deportiva por cuenta propia; FD: Practica federada. 1M: Una modalidad; VM: Varias modalidades. NDE: No práctica deportiva colectiva; SUP: Suplente; TIT: Titular.

Para los análisis multivariantes, se han utilizado las técnicas del Análisis de Correspondencias Múltiple (ACM) y el Análisis de Componentes Principales categóricos (ACP).

El ACM se ha utilizado para representar gráficamente la relación entre las categorías de las variables cualitativas (Tabla 7). Esta técnica multivariante cuantifica los datos nominales (categóricos) mediante la asignación de valores numéricos a los casos (objetos) y a las categorías, de manera que los objetos de la misma categoría estén cerca los unos de los otros y los objetos de categorías diferentes estén alejados los unos de los otros. Cada objeto se encuentra lo más cerca posible de los puntos de categoría para las categorías que se aplican a dicho objeto. De esta manera, las categorías dividen los objetos en subgrupos homogéneos.

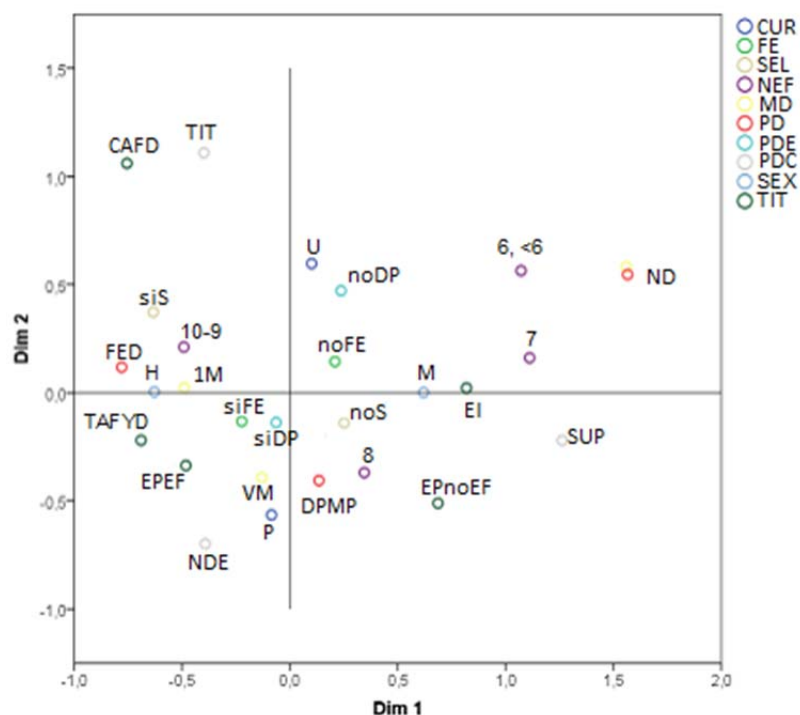


Figura 1. Gráfico conjunto de puntos de categoría del Análisis de Correspondencias Múltiple con las variables categóricas de datos biográficos y experiencia deportiva.

CUR: Curso, FE: Formación entrenadores. SEL: Participación en selección. NEF: Nota Educación Física. MD: Modalidad deportiva. PD: Práctica deportiva. PDE: Práctica deportiva escolar. PDC: Práctica deportiva equipo. SEX: Sexo. TIT: Titulación.

TAFYD: Ciclo medio de Animación de Actividades Físicas y Deportivas; EPEF: Grado en Educación Primaria; EPnoEF: Grado Educación Primaria, no mención Educación Física; EI: Educación Infantil; CAFD: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. P: Primero; U: Último. ND: No práctica deportiva; DPMP: Práctica deportiva por cuenta propia; FD: Práctica federada. 1M: Una modalidad; VM: Varias modalidades. NDE: No práctica deportiva colectiva; SUP: Suplente; TIT: Titular. M: Mujer; H: Hombre.

Con el objetivo de profundizar en las relaciones entre los datos biográficos y las experiencias en la práctica de deporte de los estudiantes, se ha realizado un Análisis de Correspondencias Múltiple (ACM). La tabla 7 muestra las medidas discriminantes de las dos dimensiones obtenidas en el ACM y en la figura 1 se representa el gráfico conjunto de puntos de categoría.

Las variables más discriminantes o más influyentes en la dispersión observada en la dimensión 1 (ver Fig1) son: las relacionadas con la práctica de deporte (práctica de deporte, práctica de deporte de equipo, número de modalidades deportivas), la titulación, el sexo y la nota de la asignatura de Educación Física. Se observa la correlación entre las titulaciones con especialidad en Educación Física (CAFD, TAFYD y EPEF), una práctica deportiva más activa (p.ej., practicar alguna modalidad deportiva, estar federado, ser titular en los deportes de equipo), ser hombre y obtener una máxima calificación en la asignatura de Educación Física. Todos estos factores se agrupan en el lado izquierdo del gráfico de dispersión. En el lado derecho del gráfico se sitúan las mujeres, de las titulaciones de Educación Infantil (EI) y Primaria no especialidad en Educación Física (EPnoEF), con una práctica deportiva menos activa y calificaciones más bajas en la asignatura de Educación Física.

Por otra parte, la práctica de deporte de equipo, el curso académico y la titulación son las variables más discriminantes para la dimensión 2 (Tabla 7). Se observa la correlación entre: el último año académico, ser titular en los deportes de equipo y la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD). Cabe destacar que el curso académico solamente se correlaciona con la dimensión 2, mientras que la práctica de deporte de equipo y la titulación están correlacionadas con las dos dimensiones. Por tanto, las diferencias entre los cursos académicos son debidas principalmente a la relación entre el último año de los estudios y ser titular en los deportes de equipo.

Por último, destacar que las categorías de las variables práctica de deporte escolar y formación de los entrenadores muestran correlaciones muy bajas con las dos dimensiones, lo que indica que estos factores son bastante homogéneos entre los estudiantes de la muestra.

El ACP se ha utilizado para explorar de forma descriptiva la relación entre las variables cuantitativas. El objetivo del ACP es la reducción de un conjunto original de variables en un conjunto más pequeño de componentes no correlacionados que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables originales. En el ACP, las variables cualitativas han sido introducidas como variables suplementarias (ilustrativas). Las variables suplementarias no son activas y son proyectadas sobre el sistema de los planos factoriales a partir de las variables activas (escalas). Estos elementos suplementarios pueden ayudar en la interpretación de las representaciones.

Tabla 7.

*Matriz de saturaciones en componentes de las variables utilizadas en el ACP: escalas (variables activas), variables categóricas (variables suplementarias).*

Variables			Dimensión	
			1	2
Escalas	CEF	EEF	<i>0,684</i>	<b>0,049</b>
		UEF	<b>0,322</b>	<i>-0,415</i>
		TIT	<i>-0,485</i>	<i>-0,228</i>
	Biográficos	CA	<b>0,025</b>	<b>0,034</b>
		SEX	<i>0,372</i>	<b>0,165</b>
		PD	<i>0,383</i>	<b>0,197</b>
Variables categóricas	Exp. Dep	NMD	<i>0,285</i>	<b>0,131</b>
		MS	<b>0,160</b>	<b>0,119</b>
		PDEQ	<i>0,264</i>	<b>0,119</b>
		NAEF	<i>0,363</i>	<b>0,108</b>

En cursiva representan las variables con saturaciones más elevadas para cada dimensión.

EEF: Enseñanza de la Educación Física; UEF: Utilidad de la Educación Física. TIT: Titulación. CA: Curso académico. SEX: Sexo. PD: Práctica deportiva. NMD: Numero de modalidades deportivas. MS: Participación en selección. PDEQ: Práctica deportiva en equipo. NAEF: Nota asignatura Educación Física.

### 3. DISCUSIÓN

Las creencias sobre la Educación Física del alumnado (EEF Y UEF) que cursa las titulaciones relacionadas con la Educación Física y el Deporte (CAFD, EPEF y TAFYD) difieren de las creencias de alumnos/as de otras titulaciones ajenas a la Educación Física (EI y EPnoEF). Estos resultados dejan la puerta abierta a la direccionalidad de la causalidad. Es decir, si es el alumnado con percepciones más positivas hacia la Educación Física el que se matricula en ese tipo de titulaciones; o al contrario, esa correlación se debe a que el curriculum específico de los grados vinculados a la Educación Física consiguen que su alumnado mejore en mayor grado las citadas percepciones.

Se ha visto que las chicas y los chicos difieren en sus creencias. Como recoge la teoría, los programas de educación, las experiencias personales, las experiencias en el deporte, la autoestima individual y los autoconceptos, el rol docente, etc. tienen su influencia, y una variable característica podría ser el sexo. En el ítem sobre la Enseñanza de la Educación Física, los chicos consiguen una mayor puntuación que las chicas.

En el estudio queda demostrado que puede haber diferencias entre las creencias del alumnado que comienza y los que acaban sus estudios de grado (primer y último curso respectivamente). En la escala de la Enseñanza de la Educación Física (EEF) los/as alumnos/as de último curso tienen unas percepciones más positivas que los de primer curso. Al/A la futuro/a docente en el mismo momento en que empieza su formación lo/a guían unas creencias no estructuradas pero muy poderosas, que son responsables de sus actos (McDiarmid, 1990; Stuart, & Tatto, 2000). Se comenta que los/as alumnos/as se adentran en el mundo educativo con sus teorías implícitas, imágenes y creencias sobre la educación, la práctica, el alumnado y el proceso y el contexto de la enseñanza-aprendizaje. El sentido común de cada uno/a y la observación de las situaciones vividas durante las prácticas y los estudios y observar lo realizado lo/a llegan a convencer sobre la manera de actuar. Resulta cuando menos esperanzador y gratificante evidenciar que la intervención que suponen los estudios de grado ha obtenido una modificación positiva constatable.

Así mismo, se ha evidenciado que cuanto mejores sean las experiencias previas en el deporte más positivas serán las percepciones sobre la Educación Física. En lo que a las percepciones se refiere, parece ser que es la nota en la asignatura de Educación Física la que consigue mayor correlación. Aunque también influye el ser titular en los deportes de grupo y haber estado alguna vez en una selección. Analizaremos si los/as alumnos/as que más experiencia deportiva tienen han vivido experiencias más positivas en el ámbito de la Educación Física. Después de entrevistar a 35 profesores/as de Educación Secundaria, del ámbito de la Educación Física, Green (2002) llegó a la conclusión de que la experiencia deportiva tenía vital importancia en la percepción sobre la Educación Física.

Ha quedado patente cómo las creencias sobre la Enseñanza de la Educación Física cambian durante la formación. ¿Pero cómo responderían los/as estudiantes si cuestionáramos tales creencias? ¿Si se hiciera una comparación entre lo que dicen y lo que hacen, cuál sería el resultado? Cuanto más temprano se añadan las creencias a la estructura perceptiva, tanto más costará cambiar esos fenómenos, ya que estas creencias influyen notoriamente en las ideas y en la manera de

procesar la nueva información. Por esa razón, las creencias asumidas recientemente son mucho más débiles. A medida que pasa el tiempo y su uso va en aumento, se vuelven firmes, y las personas se aferran a las creencias que se basan en un conocimiento incorrecto o incompleto, incluso después de dar las correctas explicaciones científicas. El poder de las creencias puede superar con facilidad la prueba contraria más evidente y convincente (Mundy, 1982).

Cuando las personas recuperan selectivamente material de la memoria, emplean tendencias de codificación y decodificación para confirmar las teorías que tenían de antemano. Al crear sus propias creencias, las personas tienden a construir explicaciones causales en torno a las partes que tienen relación con esas creencias. Pueden ser tanto explicaciones concretas como puras invenciones. Al final, se tendrá la profecía que ha cumplido cada uno/a, ya que las creencias influyen notoriamente en las ideas que refuerzan las creencias de origen y en las actitudes conforme a ellas. En esta investigación no se han dado cambios en todas las escalas de creencias. En conclusión a esta investigación, se puede explicar que las creencias están condicionadas por el conocimiento y las experiencias vividas durante la formación. Son el resultado y la consecuencia de esa influencia. ¿Qué sabía yo sobre la Enseñanza en Educación Física, al principio? La gran mayoría confesaría no saber nada, y lo poco que sabía lo relacionaría con los entrenamientos deportivos y la iniciación al deporte. Por el contrario, al finalizar su formación universitaria afirmarían saber algo más. La investigación (incluida ésta) ha evidenciado que se consiguen diferencias en las creencias, pero hacen falta todavía más estudios para poder analizar la solidez de esas creencias y comprender en profundidad la naturaleza de las interrelaciones entre las variables implicadas.

La gente cambia o corrige sus perspectivas con el fin de adquirir competencias profesionales o académicas; y, para lograr su objetivo, aprende lo que es necesario, y cree en las cosas que tiene que creer —o por lo menos eso parece—. Desde la perspectiva de la sociología, los pensamientos y las actitudes de la gente se entienden mejor si se analizan los valores con una estructura más firme, las creencias y las actitudes y las circunstancias en las que actúan. Al fin y al cabo, la práctica será diferente dependiendo de las situaciones que han vivido las personas (y no la teoría o la filosofía) (Curtner-Smith, 2001).

#### **4. CONCLUSIONES**

A tenor de los resultados de este estudio, se propone dirigir las reflexiones desde una perspectiva realista. Para después, partiendo de las vivencias, relacionarlas con la teoría. Tomaremos como referencia el modelo de Kortaghen (2004), que está basado en el de Batenson (1991). Reflexionar en torno a las actividades realizadas por el alumnado en las escuelas, durante las prácticas es muy importante (Martínez, Aguirre, & Bilbatua, 2019). Cerciorarse de la actividad realizada en clase y reflexionar acerca de cuáles son las actividades que se quieren mantener y cuáles se quieren cambiar o mejorar, completando así las reflexiones iniciadas. Aprender de las experiencias que han vivido tanto el alumno/a como sus compañeros/as, y, por último, en calidad de profesor/a, ser consciente de su tarea y aprender de ella.

Los/as profesores/as pueden examinar el contexto (primer nivel); por ejemplo: examinar un/a alumno/a o una clase, analizar su actitud en clase (segundo nivel) o sus competencias (tercer nivel). Se puede hacer una reflexión más profunda si se relaciona con las creencias de cada uno/a (cuarto nivel) y con las relaciones que construye para percibir la identidad de la persona (quinto nivel). Por último (sexto nivel), el sitio que ocupa cada uno/a en el mundo, la misión que cada uno/a tiene que cumplir en calidad de profesor/a. Este nivel es transpersonal, e incluso a veces se le ha relacionado con la espiritualidad (Dilts, 1990; Mayes, et al. 2001), pues se aleja del sentido de la persona. Las inspiraciones personales, ideales, objetivos morales, etc. que tiene en calidad de profesor/a. Estamos hablando del nivel más profundo, de donde emergen las habilidades básicas de una persona. Un/a profesor/a cuyo objetivo es el desarrollo de la autoconfianza, conectará con sus habilidades básicas, sensibilidad y empatía.

Trabajos de esta naturaleza deberían impulsarnos a reflexionar y reorientar los planes de estudio en los grados de formación del profesorado, y el perfil de ingreso del alumnado.

Conforme a lo que se recoge en la bibliografía científica, con este trabajo se hace hincapié en la importancia capital que representan las creencias. En este caso en particular, los prejuicios y creencias que posea un sujeto sobre la Educación Física en cierta medida le condicionará a la hora de elegir en qué paradigma situarse, a qué contenido va a dar prioridad, y hacia qué perfil y modelo quiere dirigir a su alumnado, a los/as que en el futuro ejercerán como docentes. Teniendo en cuenta la importancia de estas variables, a la hora de diseñar los planes de formación de los/as educadores/as no deberíamos limitarnos a transmitir unas técnicas de enseñanza precisas, y partiendo de una perspectiva holística y ecológica deberíamos proyectar un planteamiento más integral, intentando formar a nuestro alumnado en todo su contexto y en un abanico de competencias más amplio.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnett, K., & Turnbull, M. (2008). Teacher beliefs in second and foreign language teaching: a state of the art review. En H. J. Sisken (ed.), *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program*, 9-29. Boston: Thomson Heinle.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40 (2), 282-295.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated belief about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25 (2), 243-272.

Batenson (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research into what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.



- Bourke, S. F., & Frampton, J. (1992). Assessing the quality of school life: Some technical considerations. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Victoria, Australia.
- Bukidnon, G. & Tan, D. (2017). Motives, Attitudes And Performance Of Teacher Education Students. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 06. 20-25.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Clark, C.M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Curtner-Smith, M. D. (2001). The Occupational Socialization of a First-Year Physical Education Teacher with a Teaching. *Orientation. Sport, Education eta Society*, 6, 81-105.
- Dilts, R. (1990). *Changing Belief system with NLP*. Dilts Strategy Group
- Diez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría [online]*. 131 (37), 127-143.
- Edmundson, P. J. (1990). A normative look at the curriculum in teacher education. *Phi Delta Kappan*, 71(9), 717-722.
- Florio-Ruane, S. & Lensmire, T.J. (2006). Transforming future teachers' ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 277-289.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121-137.
- Green, K. (2002). Physical education, lifelong participation and the work of Ken Roberts. *Sport, Education and Society*, 7(2), 167-182.
- Iñurrategi, N., Basterretxea, I, Martínez, A., & Gastañazatorre, I. (2018). *Un modelo de formación docente para la justicia social : la metodología de ApS y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. A. Villa Sánchez (Ed.). *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital [Actas del VII Foro Internacional de Innovación Universitaria]* pp. 561-574.
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *eJRIEPS*, 27.

- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Lasley, T.J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1217-1233.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Macdonald, D., & Kirk, D. (1996). Private lives, public lives: surveillance, identity and self in the work of beginning physical education teacher. *Sport, Education and Society* 1(1), 59-76.
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal Analysis of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1272-1288.
- Martinez, A, Aguirre, N. & Bilbatua, M. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*.
- Mayes AR, Isaac CL, Downes JJ, Holdstock JS, Hunkin NM, Montaldi D, MacDonald C, Cezayirli E, & Roberts JN. (2001). Memory for single items, word pairs, and temporal order in a patient with selective hippocampal lesions. *Cogn Neuropsychol* 18, 97-123.
- McDiarmid, G. (1990). Tilting at webs: Early field experiences as an occasion for breaking with experience. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
- Mundy, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- O'Sullivan, M. (2005). Teachers' Beliefs as a Mirror of Possibilities for Physical Education. En F. Carreiro da Costa, M. Cloes, & M. Gongalez (Eds.) *The art and science of teaching in physical education and sport*. Lisbon: MH Faculdade de Motricidade Humana.
- Pajares, F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.

Pourhosein, A. & Banou, N. (2017). Teachers' beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *English Language Teaching*, 10 (4).

Real Decreto (ES) 1720/2007 del 21 de diciembre (RDLOPD)

Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, Jossey-Bass.

Stuart, J. S. & Tatto, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.

Tsangaridou, N. (2006). Teacher's beliefs. En Kirk, D., Macdonald, D. eta O'Sullivan, M. *The handbook of Physical Education*. London: Sage Publications.

Van Fleet, A. (1979). Learning to teach: The cultural transmission analogy. *Journal of thought*, 14, 281-290.

Wilson, S.M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72, 204- 209.

Fecha de recepción: 1/3/2021  
Fecha de aceptación: 15/5/2021



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **LAS RESEÑAS DOCUMENTALES SOBRE JUEGOS: FUENTE DE INFORMACION DE GRAN VALOR PATRIMONIAL**

**Raquel Lucas Recio**

Coordinadora de Deportes, Comarca del Jiloca. Monreal del Campo (Teruel)  
España  
Email:[lucasrecio@yahoo.es](mailto:lucasrecio@yahoo.es)

### **RESUMEN**

Las reseñas que se encuentran sobre juegos tradicionales entre los documentos parroquiales y notariales pertenecientes a la Comarca del Jiloca, han supuesto una gran fuente de información para la investigación de los juegos tradicionales, abarcan los siglos XVI, XVII y XVIII y en ellas encontramos principalmente prohibiciones eclesiásticas. La información que nos transmiten, nos permite confirmar la existencia de juegos tradicionales que se practicaban, datando su antigüedad. Esta información corrobora los recuerdos de nuestros mayores, cuando nos hablan de los juegos a los que jugaban en sus pueblos. Al poder documentarnos que se practicaban muchos años antes de que ellos nacieran, se afianza la idea de la importancia del juego tradicional en la vida de todas las personas que habitan en la Comarca del Jiloca, como patrimonio inmaterial de su cultura y cómo se ha transmitido de generación en generación.

### **PALABRAS CLAVE:**

Juegos tradicionales; documentos parroquiales y notariales; prohibiciones eclesiásticas; patrimonio inmaterial.

## **DOCUMENTARY OUTLINES ABOUT GAMES: SOURCE OF INFORMATION WITH A GREAT INHERITED VALUE**

### **SUMMARY**

The references on traditional games found on notarial and parochial documentation of the Jiloca County, have been a great source of information very useful for investigation on the topic. They cover the XVI<sup>th</sup>, XVII<sup>th</sup> and XVIII<sup>th</sup> centuries and are mainly ecclesiastical prohibitions. The information they provide us with allows us to confirm traditional games existed and shows how ancient they are too. This information mentioned bears out the memories of local ancient people who often speak about those games they used to play in their villages. Thanks to the possibility of proving they were practiced long before the elderly was born, the idea that states traditional games were significant for all Jiloca County inhabitants, that they are intangible cultural heritage and that they have been transmitted generation after generation is highly reinforced.

### **KEY WORDS**

Traditional games, notarial and parochial documents, ecclesiastical prohibitions, intangible cultural heritage.

## INTRODUCCIÓN.

El juego tradicional, desde sus orígenes, se considera un elemento importante de la cultura de los pueblos.

[1] “los juegos son las creaciones de una cultura y el fruto de una historia” (Parlebas, 2005) esta aseveración, partiendo de la idea del gran valor cultural que tienen los juegos tradicionales en la Comarca del Jiloca, incentiva el interés por conseguir fuentes de información que afiancen esta tradición cultural.

En la segunda mitad del siglo XX son varios los estudios que salen a la luz visibilizando la gran riqueza cultural que suponen los juegos tradicionales en la Comunidad Autónoma de Aragón. Como el publicado por la Librería General de Luis Gracia Vicien [2] “Juegos tradicionales aragoneses I, II Tomos” (Gracia, 1978). Donde, además de nombrar muchos de los juegos que tradicionalmente se han practicado en Aragón, localizó documentos históricos y también prohibiciones religiosas.

Los investigadores aragoneses Adell y García nos dicen:

[3] Que el juego tradicional forma parte de los elementos de cultura popular que se transmiten de generación en generación y que constituyen junto a otros elementos (historia, arte, símbolos, folclore, gastronomía, tradición). (Adell & García, 1999,15).

La UNESCO, en su encuentro de expertos y representantes de diferentes instituciones, celebrado en París el 13 de marzo de 2006, en su interés en crear una plataforma internacional para la promoción y el desarrollo de los deportes y juegos tradicionales (JDT), entre sus conclusiones se plantearon:

[4] “fomentar la investigación sobre los JDT y su contribución al conocimiento de las diversas culturas de la humanidad” (Carmona, 2012,9)

Estas investigaciones, junto al interés que muestran algunas instituciones dan relevancia al juego tradicional y fomentan el interés por su estudio y divulgación.

Las notas de carácter local que se nos transmiten desde los libros parroquiales o documentos de la diócesis que se encuentran en el archivo provincial, son una gran fuente de información. El hecho de poder encontrar diferentes reseñas, donde se hace alusión a la práctica de juegos en diferentes localidades de la Comarca del Jiloca, nos animó a seguir investigando en el tema. Disponer de una documentación por escrito en la que, si bien en la mayoría de los casos, nos habla de prohibiciones (se trata de prohibiciones en torno a diferentes juegos), por otro lado nos certifica que se practicaban esos juegos.

Se trata de anotaciones localizadas en el Archivo Histórico Diocesano de Teruel y, en la mayoría de los casos, son prohibiciones que se enviaban a la parroquia de una localidad cuando ésta iba a ser visitada por un miembro importante de la diócesis: obispo, un auxiliar del obispo u otro miembro de la diócesis. Las visitas se realizaban en días festivos, en muchos casos unidas a una celebración especial, como confirmaciones, predicaciones o cualquier otra



situación religiosa que fuera extraordinaria, con motivo de Semana Santa o fiestas destacadas.

## 1. METODOLOGÍA

La localización de reseñas pastorales, al ser un documento escrito, abrió una línea de investigación en torno al Juego tradicional de la Comarca.

A partir del S.XV se realizaban visitas pastorales a las diferentes parroquias. Tras el Concilio de Trento, se generaliza la utilización de los Quinque Libri, se trata de los cinco libros que todas las parroquias tenían que tener y donde se anotaba todo lo referente a ellas, tanto las inscripciones sacramentales, como visitas pastorales u otros acontecimientos religiosos. Estas anotaciones, principalmente las de las visitas pastorales, son las que nos dan información sobre los juegos tradicionales, a pesar de que en el mayor número de casos, sean prohibiciones. En ellas se insta a las gentes de los pueblos a que no practiquen determinados juegos. Bien para que no se realicen en las cercanías de la iglesia mientras se celebran los oficios religiosos, o simplemente, para que no se puedan dar motivos de escándalo público o riñas por las apuestas realizadas durante la práctica de los juegos.

La documentación se ha localizado en el Archivo Histórico Diocesano de Teruel principalmente, y se centra en los Siglos XVI, XVII y XVIII. Se decidió acotar a este periodo porque los datos encontrados son muy escasos y suelen aparecer tras analizar mucha documentación. Por esta razón era importante marcar un periodo que permitiera poder trabajar. Intentar abarcar más tiempo suponía un gran esfuerzo que no compensaba, y se consideró que no modificaría la investigación.

La búsqueda se ha realizado analizando la documentación del periodo señalado, que se ha conservado de cada uno de los pueblos que integran la Comarca. No se ha conseguido documentación de todas las localidades, ello no quiere decir que no existiera, sino más bien que se ha perdido, por desidia, desamortización, conflictos bélicos, incendios...

Los datos se copiaron en fichas, anotando la fecha, justificación por la que se realizaba la prohibición, la localidad a la que se refería, el tipo de prohibición y toda la información adicional que reportaba. También se tomaron todos los datos que nos permitieran poder realizar su búsqueda de una manera rápida, en el caso de dudar de lo anotado, o para facilitar una posible consulta para posteriores investigaciones. Como no son muchas las anotaciones, se considera interesante copiarlas, para que puedan ser consultadas. Utilizando una ficha por cada una de ellas. La transcripción se ha realizado tal y como aparece en la documentación, por lo que puede parecer que están escritas sin criterio ortográfico.

## 2. RESULTADOS

### 2.1. LAS RESEÑAS PASTORALES COMO FUENTE DE INFORMACIÓN

Las reseñas nos dan una gran información más allá de las prohibiciones, y son la certeza de que los habitantes de los pueblos en su tiempo libre practicaban diferentes tipos de juego y que era importante esta práctica. Por ello, la Iglesia se

preocupaba de que no se realizaran mientras duraban las visitas eclesiásticas. Las reseñas enumeran diferentes juegos que se practicaban en la Comarca, como pelota, naipes, bola o estornija.

Las prohibiciones de la Iglesia entorno al juego no fueron algo exclusivo de la comarca del Jiloca. Arranz [5] centrándose en Castilla, nos plantea la vinculación del clero con el juego y cómo se les aplicaban prohibiciones (Arranz, 2003), al igual que nos ocurre en la zona del Jiloca. Donde también encontramos prohibiciones hacia los religiosos para que no jugaran, incluso con sanciones económicas si lo hacían en público. La población local también era amenazada con sanciones económicas por jugar en las cercanías de la iglesia.

No solamente era la Iglesia la que se preocupaba del juego, también encontramos referencias en escritos jurídicos como [6] las Leyes Luctatorias en el Código de Huesca de 1247 (Gracia, 1978,73) La necesidad de legislar entorno al juego, se encuentra reseñada en diferentes culturas y épocas. En la mayoría de los casos, esa legislación [7] viene impuesta por la necesidad de frenar posibles apuestas y las trampas que se pudieran llegar a realizar en la práctica de juegos de apuestas como, dados, cartas, o dardos (1912).

Este tipo de prohibiciones apenas solía afectar a los juegos tradicionales, donde, aunque en algunos casos mediara la apuesta, era más de honrilla personal que de dinero, puesto que la situación económica familiar no animaba a jugarse lo que no se tenía. No obstante, siempre se daba el caso de apuestas en algún juego como las charpas, cartas en timbas secretas o incluso en los bolinches, que obligaron a las autoridades a prohibirlos porque solían terminar en reyertas entre los participantes o incluso en enfrentamientos graves.

Podemos observar en las reseñas que las prohibiciones eclesiásticas pretendían principalmente que los habitantes de cada localidad, ante las visitas pastorales o celebraciones religiosas, participaran en los actos religiosos dejando a un lado los entretenimientos locales con los que la Iglesia tenía que competir. Lo que no estaban dispuesto a permitir, posiblemente por miedo a que el juego prevaleciera sobre el culto.

Una de las anotaciones más curiosas de las encontradas dice que, en la localidad de Lechago, en el pórtico de la iglesia, espacio donde se jugaba a la pelota, el pavimento de la zona de juego era mejor que el de la iglesia. Y por eso se ordenó que se arrancaran y quitaran las baldosas o ladrillos del pórtico. Este comentario es una muestra clara de poner las cosas en su sitio, la Iglesia tiene que estar por encima de cualquier otra actividad.

1774-VI-10

Sección I doc. 5 cinco libros (1759-1793)

-f.156 v.

“Que en el pórtico de esta Yglesia (.....) se halla un juego de pelota en el mismo lugar sagrado con su pavimento lastrado mejor que el de la Yglesia (.....) en el preciso término de un día arranquen y Quiten las baldosas o ladrillos que se hallan (....) ”.

## 2.2. RESEÑAS UTILIZADAS POR SIGLOS

### ▪ S. XVI

Las reseñas nos marcan una información que, curiosamente, es diferente en cada uno de los periodos investigados. Las relativas al S.XVI en su mayoría, hacen hincapié en que no haya juegos durante los oficios.

También señalan amonestaciones que de manera directa acusan a los sacerdotes por jugar en público, sin especificar el juego; se denuncian juegos de mesa, sin hablar directamente de cartas, pero se ordena que el dinero de las apuestas se otorgue a los pobres y las mesas utilizadas se destruyan. O lo que sería lo mismo: se corten de raíz los juegos de apuestas económicas.

#### Báguena

-1554-IX-27 –Visita Diego Ypes de Sola  
A.D. Teruel, Báguena, sección I, doc.1, f 140v.  
“No haya juegos durante los oficios”

#### Torrijo del Campo

1567-III-15, A H D Teruel, Sec 1 doc 1, f 114  
Visita de don Antonio Garcia, aux.  
“Se prohíbe los juegos”

#### 1592-2-29, Visita Miguel Ximenez Palomino

See1, doc1, f.140  
“-prohíbe los juegos”

#### 1592-II-29

Secc. I, doc., 1, f 141 r  
Visita don Miguel Ximeno y Palomino  
“Mientras Vísperas en los días festivos colendas no se juegue juego alguno por moderado que sea, tomándoles el dinero y dándolo a los pobres, mandando derruir las mesas en que juegan”

#### Tornos

1567-III-15, A.H.M. Teruel  
Secc 1, doc. 2, ff 85  
Visita don Antonio García, obispo auxi. De Útica  
“prohíban en la ciudad que durante los oficios divinos los días colendas no jueguen a ningún género de juego”

#### Villafranca del Campo

AMD Teruel, Visita D. Diego Ypes de Sola, el 23-VIII-155  
Villafranca, sección I, doc.1, F.124 V  
“a los jurados prohíban en su pueblo que durante los días de oficios no juegue a ningún género de juego ni reniegue ni blasfeme”

### ▪ S. XVI-S.XVII

Las reseñas que abarcan desde finales del S.XVI y el S. XVII puntualizan más claramente los juegos que se prohíben, rifas, juego de cartas, de pelota...

### Báguena

-1609-VII-16 – Visita D. Juan Sanz de Armora

“No haya juegos de rifas”

(A.D. Teruel, Báguena, Sección Idoc.2, f.114-119)

“Ciertas cosas q. estamos informados, hay recetáculos de juegos. Y hecha averiguación, quemaré en pública plaza la mesa y amonestará al dueño de ellas el vicario”

### San Martín del Río

-1632-V 24, Visita D. Martín de Fune

A.H.D.T., S. Martín del Río, sección I, doc.3, f 203

“No se juegue a la pelota a la puerta de la Yglesia”

### Torrijo del Campo

1659-V-16

A H D Teruel, secc.I, doc.3, f 8 Or

“Mandamos a Mosén Fco. De Cavos en pena de 50 reales por cada vez que jugare qualquiere género de juego en público”

1659, visita de D. Jaime Juan Galliria

A.H.D. Teruel, Torrijo, sección I, doc.3, f 78 v...

“50 libras de multa a mosén francisco de Cavos por jugar en público”

### Lechago

A.D. Teruel, (1592-1659)

Sección I, doc.2, cinco libros f.207.

22-diciembre 1610

“los clérigos no jueguen a la pelota con los seglares

#### ▪ S.XVII-XVIII

Las anotaciones de finales del S.XVII y XVIII son las que nos dan más información. Los juegos que más se nombran son pelota, cartas, estornija y bola. La mayoría de los juegos son de carácter motor, aunque aparezca alguno de mesa, como las cartas.

Rodrigo Caro [8] en su obra “Días Geniales o Lúdicos”, dándole voz a su protagonista, nos dice que el juego de naipes no es lo suficientemente antiguo para tenerlo en cuenta (Caro, 1978,191). El juego de cartas en Europa y España se comienza a conocer a finales del S. XIV [9] (Caro, 1978,191) En un principio, las figuras se pintaban a mano y, a partir del siglo XV, pasa a ser un juego de gran aprecio y su producción se industrializa, al realizarlas mediante la impresión xilográfica[10].(Suárez,1991,54-55). Es en este momento cuando en España se populariza el juego de cartas llamado hombre [11] (AZ PANORAMA, 1967,376).

En el S. XVIII los juegos de cartas se difundieron de una manera bastante rápida, aunque no en todas las clases sociales. Por lo que otros juegos de apuestas eran considerados más importantes, como dados, tabas o charpas.

Los juegos que tenían más fuerza a nivel popular, son algunos de los que se nombran en las reseñas. Se ratifica la importancia de juegos como el de pelota en

autores como [12] (Caro, 1978, 25-50) que dedica más de 25 páginas en hablar del juego y las diferentes variaciones. Luis Gracia Vicien constata que el juego de pelota en Aragón llegó a ser un juego muy popular a finales del siglo XVIII, pero al mismo tiempo, puntualiza que en la capital aragonesa en el siglo XVII ya estaban documentados muchos espacios de juego, prácticamente en casi todos los barrios, como también ocurría en los diferentes pueblos: trinquetes, frontones, la pared de la casa señorial, del cementerio o el portal de la Iglesia [13] (Gracia, 1978, 78-92



Figura 1. Estornija



Figura 2. Trinquete

En cuanto al juego de la estornija, son bastantes las localidades de la comarca en las que se dice que se practicaba [14] (Castro, 1988,203-206), en su investigación del juego de la estornija de Villar del Salz, lo data en el siglo XVIII. Comenta que la primera notificación sobre la estornija que encuentra es la ordenanza de la Comunidad de Daroca de 1746, donde en su artículo 39 dice: pena de los que jueguen a naipes, pelota y otros juegos mientras los divinos oficios y a continuación, se insiste en el mismo documento en que se ofende al señor jugando a naipes, pelota, estornija, bola y otros juegos.

Como en las reseñas podemos obtener información gracias a las prohibiciones eclesíásticas, al mismo tiempo que confirma el juego, lo pone en valor, confirmando su práctica en la Comarca y por ello, se prohíbe.

San Martín del Río

-1731-XI-2

Visita D. Gregorio Galindo, obispo auxili.

A H. D Teruel, S Martín del Río, Sección I, doc.4

(1675-1749), f.445

“no se juegue a la pelota ni otro juego delante la puerta de la Yglesia”

-1731-XI-20, Visita .don Gregorio Galindo, obispo auxi.

A D Teruel, S. Martín, sección I, doc 4, f.445

“no juegue a la pelota ni otro juego delante la puerta de la Yglesia”

Torrijo del Campo

Sección 1, doc.4, f.183

1716-X-28: Visita D. Manuel Pérez de Araciel, Rada.

“No se juegue a naipes, pelota ni otros juegos mientras los oficios

Lechago  
1774-VI-10

Sección I doc 4. -f.156 v.  
5 cinco libros (1759-1793)

“Que en el pórtico de esta Yglesia (.....) se halla un juego de pelota en el mismo lugar sagrado con su pabimento lastrado mejor que el de la Yglesia (.....) en el preciso término de un día arranquen y Quiten las baldosas o ladrillos que se hallan (....) +

Cutanda  
1723-III-25

Cofradía de T. los Santos: ordenanza  
A.H.D. Teruel, sección II, doc 1 , f 5 Ordenanza 30ª

“Viendo que en el día de viernes Santo se comenían desordenes de juegos diferentes como eran pelota, estornija y vola....”

“Tenga una libra de cera de castigo

### 3. DISCUSIÓN

#### 3.1. LAS RESEÑAS COMO ELEMENTO DOCUMENTAL

Cada una de las fichas nos aporta información de gran valor documental, no porque la información sea abundante, sino por la escasez de documentos escritos que avalan el juego. La localización de estos escritos ayuda a afirmar que el juego tradicional se practicaba en la Comarca del Jiloca desde hace varios siglos, por lo que se puede considerar como un elemento cultural y de entretenimiento de gran arraigo, reafirmando al juego como patrimonio inmaterial.

Estas anotaciones, tan útiles para confirmar la presencia del juego tradicional, también nos acercan a una realidad de la comarca, la presencia de la Iglesia en la vida de los pueblos y cómo podía influir en sus vidas su carácter restrictivo e inquisitivo. La Iglesia aparece como un elemento de poder con capacidad suficiente para imponer sus costumbres y moralidad, frente a la vida ordinaria de sus habitantes y sus costumbres, que la Iglesia considera banales e incluso perniciosas, y por ello, las prohíbe.

Las citas presentadas son las que se han encontrado, ello no quiere decir que en las localidades que no se nombran el juego no se practicara, simplemente se puede dar el caso de que no se realizaran, no se hayan encontrado o en un momento determinado, se perdieran parte de los archivos

La historia archivística de los fondos eclesiásticos de la Comarca del Jiloca apenas tuvo sobresaltos hasta finales del S. XX, exceptuando el momento de la desamortización (en el que varios legajos acabaron en Madrid) y la destrucción de algunos fondos durante la guerra civil (limitados a la Sierra de Oriche [15] (Loraque & Benedicto, 2006, 19).



Además de la documentación eclesiástica, también hemos podido contar con algunas anotaciones de información recopilada por Pascual Diarte Lorente, [16] *La Comunidad de Daroca, plenitud y crisis (1500-1837)* (Diarte 1983, 220,245) donde se informa de los productos que no podían faltar nunca a la venta y especifica las tiendas de Ojos Negros, Moyuela o Paniza. Se nombra, entre otras muchas cosas, pelotas y pelotones, barajas finas, bastas y de revesino. En otro párrafo de la misma publicación, habla de la expulsión de los moriscos de localidades como Burbáguena en el año 1630, y aprovecha para comentar las diversiones de los habitantes de la comunidad de Daroca por estas fechas:

En cuanto a diversiones, usos y costumbres, las gentes de la Comunidad tenían generalmente las mismas que en el resto del Reino de Aragón. En 1790, don Domingo Mariano Traggia escribía refiriéndose a los habitantes de la Comunidad "...sus diversiones más frecuentes son el juego de naipes, la pelota, el canto, la barra, cargar peso y jugar a la estornija; su trato en alimentos, ajuares y vestidos, el común de Aragón y a proporción de sus cortos haberes.

La casi totalidad de los pueblos de la Comarca del Jiloca pertenecían a la Comunidad de Daroca, por ello, como señala Castro al hablar de la estornija, los habitantes tenían que cumplir las ordenanzas que se marcaban.

Además de las reseñas eclesiásticas, en el archivo notarial de Montalbán se localizaron unos apuntes sobre diferentes personas que son considerados como peloteros de oficio, ratificados por los diferentes notarios a lo largo del siglo XVII. En documentos de la localidad de Muniesa, se refieren a más de nueve personas diferentes quienes hacían las pelotas para el juego. Aunque ninguna de las dos localidades forma parte de la Comarca del Jiloca, ambas pertenecieron a la Comunidad de Daroca, y confirmarían el poder abastecer a los comercios que las vendían.

Todos los documentos de tipo eclesiástico o notarial, nos facilitan poder datar y verificar los diferentes juegos que directa o indirectamente son nombrados. Uno de ellos, que se ha podido recopilar a través de las encuestas realizadas a los habitantes de la Comarca, es el juego de bola. Que, en localidades como Loscos (F. Navarro, R. Lazaro, comunicación personal," 30 de julio de 2007" o Cutanda (A. Bernad, L. Bernad, comunicación personal," 2 de agosto de 2007", es un juego de gran arraigo.

Gracias a las anotaciones que podemos certificar desde el S. XVIII en la Comarca del Jiloca. Esta información choca con la investigación de Luis Gracia Vicien, en su obra *Juegos tradicionales aragoneses II* [17](Gracia, 1978, 34-43) donde dedica un capítulo al juego de bola, afirmando que solamente se practicaba en Zaragoza capital y su provincia. Posteriormente, en la edición de el mismo autor sobre juegos tradicionales ampliada de 1991[18] (Gracia, 1991, 197-224) el juego de bola vuelve a aparecer como practicado en la misma demarcación.



*Figura 3 Bolas*



*Figura 4 Tiro de Bola Loscos*

Los documentos eclesiásticos nos dan la oportunidad de ratificar los juegos que nuestros mayores, al informar de ellos, dicen que se han jugado de toda la vida y nos permite ampliar conocimientos en torno a ello, confirmando el juego de bola como un juego de la Comarca del Jiloca y ampliando la zona donde hasta este momento estaba documentado que se practicaba.

### 3.2. EL JUEGO Y SU PRESENCIA EN LA COMARCA DEL JILOCA

El juego tradicional se puede considerar como una seña de identidad de la Comarca del Jiloca. A partir de 1978, con la entrada de la democracia en España y la creación de las autonomías, se pone en valor la riqueza cultural de las diferentes comunidades. Todo lo vinculado al mundo rural que había caído en el olvido e incluso tratado con cierto desprecio, se comienza a valorar y a considerar como parte de la cultura de los pueblos.

Poner en valor los juegos en diferentes comarcas de Aragón, fomentó la creación de la Federación Aragonesa de Juegos Tradicionales que a su vez, sería un punto de partida para el apoyo al deporte tradicional. Como se manifestó en el I Homenaje al Deporte Tradicional celebrado en Zaragoza el 6 de Marzo de 1983 [19]. En la introducción de la publicación que realiza el Heraldo de Aragón se nombran como iniciativas que están dando valor a los juegos tradicionales la realización de los “Juegos Altoaragoneses” y los “Juegos del Jiloca”.



*Figura 5. Juego Bolos Monreal del Campo*

Los “Juegos del Jiloca” fueron el fruto del trabajo de Francisco Vicente Palacios que, a comienzos de los años 80, intentó recuperar los diferentes juegos tradicionales que se jugaban en la Comarca del Jiloca. Para lo que realizó la recogida de información por los diferentes pueblos, e instauró a lo largo de cinco años, lo que se denominó los “Juegos del Jiloca”, que consistían en un recorrido por diferentes localidades portando una antorcha a la manera de los juegos olímpicos, pero en este caso, de los juegos tradicionales. El recorrido finalizaba en la localidad de Monreal del Campo, donde, coincidiendo con las fiestas patronales, se celebraban toda una semana de juegos tradicionales. La actividad también consistía en dar a conocer los diferentes juegos y a su vez, recopilar información de todos ellos [20]( Lucas, 2008, 109-119).

El Centro de Estudios del Jiloca, que se centra en el estudio y difusión de las diferentes manifestaciones culturales, religiosas, artísticas, naturales., poniendo en valor el patrimonio cultural, material, inmaterial .natural, etc..Trabaja principalmente recuperando y difundiendo, lo que tiene que ver con la comarca y su cultura.

Comenzó a publicar diferentes artículos, recopilación de fotografías y monografías, sobre los juegos tradicionales, [21],( Vicente, 1989, ,247-263),[22], (Martín, Saz, Domingo & Soler,1991, 243-276 ), [23] (Martínez ,1991,171-173), [24], (Adell & García, 2008, 21-44),[25].Castro,1988,203-206), [26] Cuadernos de Etnología 11,(1998,164), [27] Cuadernos de etnología 13,(2000,112),[28]Cuadernos de Etnología 16 ,(2003 151-164),[29] (Lucas, 2008).

Asociaciones culturales han realizado publicaciones específicas de su localidad [30](Gascón, 2002), artículos en la revista Gileta, [31], (Fraj, 1986, 8-9), [32].(Sarto & Fraj 1992,8-13),[33].(Sarto & Fraj 1992, 6-16) También encontramos varios artículos en las actas de la IV, V y VI Jornadas Nacionales de Ludotecas,[34](Lucas, 2011,135-145 ), [35] Lucas, 2012, 79-95), [36] (Lucas & Bergés, 2013, 89-114 ).



*Figura 6. Carrera popular Blancas*

Todas estas publicaciones, junto con entrevistas realizadas a trescientos setenta de los vecinos de los municipios que integran la comarca del Jiloca, han permitido conocer los diferentes juegos que se practicaban, materiales que se utilizaban y momentos en los que se jugaba.

La localización de las reseñas parroquiales es muy importante para reforzar la idea de que los juegos tradicionales que se han realizado en las diferentes localidades no ha sido una moda pasajera, sino que son muchos los años, e incluso siglos, los que se llevan practicando y que aun habiéndose impuesto prohibiciones sobre ellos, se han seguido realizando. Reforzando la idea de que el juego está plenamente integrado en la cultura de los diferentes pueblos y sus habitantes.

Cuando se les preguntaba en qué año recordaban que se jugaba, la respuesta solía ser “de siempre”, puesto que ya jugaban sus padres o sus abuelos.

Partiendo solamente de los informantes, teniendo en cuenta su edad, pues todos son mayores, aunque nos remontáramos a sus padres o abuelos, nos situaríamos a principios del siglo XX o finales del XIX. Pero con las reseñas parroquiales, podemos comprobar que los juegos se remontan desde mediados del siglo XVI hasta el XVIII. Lo que nos da pistas de que los juegos han pasado de padres a hijos. Esta afirmación es muy importante para afianzar la idea de que el deporte tradicional en la Comarca del Jiloca es un fuerte elemento cultural.

#### **4. CONCLUSIONES**

Para concluir, en primer lugar me gustaría destacar la importancia que ha supuesto la localización de las diferentes reseñas parroquiales y notariales para poder datar diferentes juegos con varios siglos de tradición.

En segundo lugar, esta información nos confirma la importancia que el juego ha tenido en la comarca, siendo un elemento cotidiano, al menos desde el S. XVI.

En tercer lugar, podemos considerar el juego como un hecho cultural de gran importancia social, puesto que la Iglesia se preocupaba por su práctica, realizando prohibiciones sobre el mismo.

En cuarto lugar, se ha podido observar que, a pesar de las prohibiciones, los juegos se siguieron practicando, llegando algunos de ellos hasta nuestros días, hecho que reafirma la idea de que el juego tradicional es patrimonio inmaterial de la Comarca del Jiloca.

Por todo ello, se considera de gran importancia seguir investigando en torno al juego tradicional. Ya que las diferentes aportaciones nos afianzan en la idea de la importancia del juego tradicional en la identidad cultural de la Comarca del Jiloca.

#### **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

[24] Adell, J.A. & García, C. (2008). Las corridas de pollos por el Jiloca. Cuadernos de Etnología 21, 21-44. Calamocha: Centro de Estudios del Jiloca.

[3] Adell, J.A & García, C. (1999) El fenómeno deportivo en Aragón, Del juego tradicional al Deporte Moderno, 15, Zaragoza: D.G.A. Departamento de cultura y turismo.

[2] Alfaro Fournier, F (1982). Los Naipes museo Fournier (Historia General desde su creación a la época actual) Ed: Heraclio Fournier S.A. Victoria, 5-7.

[26] Archivos fotográficos. (1998). Monreal del Campo. Cuadernos de Etnología 11, 164. Calamocha: Centro de Estudios del Jiloca.

[27] Archivos fotográficos. (2000). Fonfria. Cuadernos de Etnología 13, 112. Calamocha: Centro de Estudios del Jiloca.

[28] Archivos fotográficos. (2003). Blancas. Cuadernos de Etnología 16, 151-164. Calamocha: Centro de Estudios del Jiloca.

[5] Arranz Guzmán, A. (2003). Fiestas juegos y diversiones prohibidas al Clero en la Castilla Bajomedieval. Cuadernos de Historia de *España* 78.

[11] AZ PANORAMA (colección de enciclopedias monográficas) volumen VII El juego y los deportes (Enciclopedia de la recreación) 1967 Barcelona, Montaner y Simón, S.A. 376.

[4] Carmona, R. (2012) Juegos tradicionales, patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Una revisión a través de la pintura. *Emásf* (15), 9.

[8] Caro, R. Días geniales o lúdricos 1978 Edición estudio y notas de Jean-Pierre Etienvre, Espasa Calpe Madrid libro I p. 191.

[9] Caro, R. Días geniales o lúdricos 1978 Edición estudio y notas de Jean-Pierre Etienvre, Espasa Calpe Madrid libro I p. 191.

[12] Caro, R. Días geniales o lúdricos 1978 Edición estudio y notas de Jean-Pierre Etienvre, Espasa Calpe Madrid libro I p. 25-50.

[14] Castro Merino, A. (1988). Un deporte tradicional aragonés. La estornija de Villar del Salz. *Xiloca* 2. 203-206. Calamocha: Centro de estudios del Jiloca.

[25] Castro Merino, A. (1988). Un deporte tradicional aragonés. La estornija de Villar del Salz. *Xiloca* 2. 203-206. Calamocha: Centro de estudios del Jiloca.

[16] Diarte Lorente, P. (1983). La Comunidad de Daroca, Pelnitud y crisis (1500-1837), 220 245 Zaragoza: Centro de estudios Darocenses, Instituto Fernando el Católico.

[31] Fraj García, M. (1986). Estudio investigación sobre juegos tradicionales de Torre los Negros. *Gileta*, (6), 8-9.

[30] Gascón Bernad. J.M. (2002). Juegos y juguetes años 50. Olalla: Asociación cultural Virgen del mar.

[2] Gracia Vicien, L. (1978). Juegos tradicionales Aragoneses I, II Tomos. Zaragoza: Librería General.

[6] Gracia Vicien, L. (1978). Juegos tradicionales Aragoneses II Tomo (pp.73). Zaragoza: Librería General.



[13] Gracia Vicien, L. (1978). Juegos tradicionales Aragoneses I, II Tomos. Zaragoza: Librería General.

[17] Gracia Vicien, L. (1978). Juegos tradicionales Aragoneses I, II Tomos. Zaragoza: Librería General.

[18] Gracia Vicien, L. (1991). Juegos Aragoneses, historia y tradiciones. Zaragoza: Mira editores S.A.

[19] Las raíces de Aragón, I Homenaje al Deporte Tradicional. (1983). Zaragoza: Herald de Aragón.

[15] Loraque Rodrigo M.& Benedicto Gimeno E. (2006) Los archivos en la comarca del Jiloca. (pp.19). Calamocha: Centro de estudios del Jiloca.

[7] Los Juegos Ilícitos Ante las Leyes Vigentes (1912) La Crítica y La Democracia (los Tahúres y sus Trampas por Un Ex –Diputado a Cortes). Madrid: Imprenta de los Hijos de Gómez Fuentenebro.

[20] Lucas Recio, R. (2008). Juegos tradicionales en las Comarcas de Jiloca y Campo de Daroca. Patrimonio olvidado. (pp. 109-119): Calamocha: Centro de estudios del Jiloca.

[29] Lucas Recio, R. (2008). Juegos tradicionales en las Comarca de Jiloca y Campo de Daroca. Patrimonio olvidado. Calamocha: Centro de estudios del Jiloca.

[34] Lucas Recio, R. (2011).Actas IV Jornadas Nacionales de Ludotecas. Materiales de Juegos infantiles.135-145. Albarracín: Comarca Sierra de Albarracín.

[35] Lucas Recio, R. (2012). Actas V Jornadas Nacionales de Ludotecas. El juego de hombres y Mujeres en la Comarca del Jiloca.79-95. Albarracín: Comarca Sierra de Albarracín.

[36] Lucas Recio, R. & Berges Pérez J. (2013) Actas VI Jornadas Nacionales de Ludotecas. .Juegos tradicionales en la Comarca del Jiloca. 89-114. Albarracín: Comarca Sierra de Albarracín.

[22] Martín, A. Sanz, J., Domingo, F.& Soler, M. (1991). Juegos y juguetes populares de Lechago. Xiloca 2 .243 Calamocha: Centro de estudios del Jiloca.

[23] Martínez, R. (1991). Estudio Etnológico de Singra (y II), Xiloca 8 .171 Calamocha: Centro de estudios del Jiloca.

[1] Parlebas, P. (2005) El Joc, Emblema d´una cultur. En enciclopedia catalana “jocs i esports tradicionals”, volumen 3 Barcelona: Enciclopedia Catalana.

[32] Sarto, P. & Fraj M. (1992). Estudio Investigación Los Juegos. Gileta. (17).8-13.

[33] Sarto, P. & Fraj M. (1992). Estudio Investigación Los Juegos. Gileta. (18).6-16.



[10] Suarez Alba, A. 1991 A Vitoria Barajas Ed: Diputacion foral de Álava. Victoria –Gasteiz 54-55.

[21] Vicente Palacios, F (1989). Recopilación de juegos y deporte tradicionales de la Comarca del Jiloca. Xiloca 3 247-263 Calamocha: Centro de estudios del Jiloca.

Fotografías: 1-5 Raquel Lucas Recio  
Fotografía: 6 Centro de estudios del Jiloca.

## **AGRADECIMIENTOS**

A José María Carreras Asensio

Fecha de recepción: 29/4/2021  
Fecha de aceptación: 20/5/2021



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **EL SAQUEO DE SALTICITY. DISEÑO E INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE UN PROGRAMA GAMIFICADO PARA EL DESARROLLO DEL SALTO.**

**Francisco Javier Vázquez-Ramos**

Profesor Universidad Pablo de Olavide. España  
Email: [fjvazram@upo.es](mailto:fjvazram@upo.es)

**José Manuel Cenizo-Benjumea**

Profesor Universidad Pablo de Olavide. España  
[jmcenben@upo.es](mailto:jmcenben@upo.es)

**Fernando Manuel Otero-Saborido**

Profesor Universidad Pablo de Olavide. España  
[fmotero@upo.es](mailto:fmotero@upo.es)

**Javier Gálvez González.**

### **RESUMEN**

El desarrollo de la motricidad y de la fuerza muscular se asocian a un mejor estado de salud. Los ejercicios multiarticulares, como la pliometría con saltos cuya resistencia sea el peso corporal suponen un método ideal para el desarrollo de la fuerza y la habilidad motriz básica del salto. Las clases de educación física son un buen escenario para el desarrollo de estas capacidades. Por ese motivo, un contexto atractivo y motivante que favorezca la curiosidad y capte la atención del alumnado jugará en favor del aprendizaje y desarrollo de estas habilidades. El objetivo del trabajo fue diseñar con ayuda de un grupo de expertos un programa gamificado para los cursos de 3º a 6º de Primaria, basada en el modelo Edu-Game, denominado “El Saqueo de Salticity” y cuya finalidad principal es mejorar el salto. La propuesta la conforma: una Estética con una ambientación, un compromiso, un propósito del juego y un tablero de juego; unas Mecánicas para avanzar en el objetivo relacionadas con el reglamento, bloque de contenidos y el control del alumnado; unos Componentes a través de unos puntos e insignias; unas Dinámicas en relación con el propósito de aprendizaje cooperativo y de autonomía decidiendo cada alumno cómo progresar. De acuerdo con el proceso de diseño se puede afirmar que el programa gamificado “Salticity” (PGS) es válido para poderse replicar en ámbitos educativos con semejantes características.

**PALABRAS CLAVE:** Gamificación; fuerza; motricidad; habilidades motrices básicas; salto.

# THE SALTICITY PLOTTING. DESIGN AND INTERVENTION THROUGH A GAMIFIED PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF JUMPING.

## ABSTRACT

The development of motor skills and muscle strength is associated with better health. Multiarticular exercises, such as plyometrics with jumps whose resistance is body weight, are an ideal method for the development of strength and basic motor skills of the jump. Physical education classes are a good setting for the development of these abilities. For this reason, an attractive and motivating context that encourages curiosity and captures the attention of students will play in favor of the learning and development of these skills. The objective of the work was to design, with the help of a group of experts, a gamified program for grades 3-6 of Primary, based on the Edu-Game model, called "The Sacking of Salticity" and whose main purpose is to improve jumping. The proposal is made up of: an Aesthetics with a setting, a commitment, a purpose of the game and a game board; Mechanics to advance the purpose related to the regulation, content block and the control of the students; some Components through some points and badges; Some Dynamics in relation to the purpose of cooperative learning and autonomy, each student deciding how to progress. According to the design process, it can be affirmed that the gamified program "Salticity" (PGS) is valid to be able to be replicated in educational environments with similar characteristics.

## KEY WORDS:

Gamification; force; motor skills; basic motor skills; jump

## 1. INTRODUCCIÓN

Diferentes estudios han demostrado que tener un buen desarrollo de las habilidades motrices básicas (HMB) se asocia a una mayor actividad física y un mejor estado de salud durante la vida (Barnet et al., 2016, Stodden et al., 2008). Igualmente, una baja fuerza muscular es un factor de riesgo para las principales causas de muerte (Ortega, Silventoinen, Tynelius, & Rasmussen, 2012). Dentro de las HMB los ejercicios multiarticulares, como la pliometría con saltos cuya resistencia sea el peso corporal, supone un método ideal para el desarrollo de la fuerza en edad infantil y adolescente (Peña, Heredia, Lloret, Martín, & Da Silva-Grigoletto, 2016) explicado por las adaptaciones neurológicas que ocurren (Behm, 2008). En este sentido, es necesario abogar por el desarrollo de las HMB, y más concretamente por aquellas que demanden una mayor coordinación como es el caso de los ejercicios multiarticulares (Behm, 2008), como mecanismo que promueve la salud y la participación en la actividad física (Stodden et al., 2008).

Por otro lado, la Ley de Educación Española (LOMLOE) tiene entre sus objetivos el desarrollo de las HMB, así como el mejorar las capacidades físicas relacionándolas con la salud y fomentar hábitos de estilo de vida saludable. Sin embargo, estudios realizados en diferentes países hablan de que el nivel de las HMB es insuficiente cuando se termina la Educación Primaria en Estados Unidos (Hastie, 2017), en Reino Unido (Bryant, Duncan & Birch, 2014), en Australia (Hardy, Barnett, Espinel & Okely, 2013) o incluso en regiones estudiadas como Barcelona y provincia donde más del 40% de la población presenta una coordinación motriz que está por debajo de la normalidad (Torralla, Vieira, Lleixà & Gorla, 2016).

Qué duda cabe de que el periodo escolar y las clases de educación física son un escenario propicio para llevar a cabo el desarrollo tanto de las HMB como de la condición física asociada a la salud (Joonyoung, Tao, Tsz & Xiangli, 2020). Sin embargo, no vale cualquier escenario de enseñanza-aprendizaje debido a que el contexto en el que se desarrollen las clases de educación física tiene influencia en la adopción de hábitos de estilo de vida saludables y la práctica regular de actividad física, (Trigueros et al., 2019).

En este sentido, un contexto atractivo y motivante, que favorezca la curiosidad y capte la atención del alumnado jugará a favor del aprendizaje (Pellicer, et al., 2015) y, por tanto, el desarrollo de las HMB. Para ello, el uso de metodologías educativas innovadoras que impliquen al alumnado en su aprendizaje es fundamental (Berné, Lozano & Marzo, 2011).

El informe Horizon del New Media Consortium (Adams et al., 2017) proyectó que la gamificación, que se considera un modelo pedagógico (Fernández-Río & Flores, 2019) debido a que cumple todos los elementos necesarios para ello (Metzler, 2005) y se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos no lúdicos (Deterding, Khaled, Nacke & Dixon, 2011), sería una tendencia en las aulas (Adams et al., 2017).

La gamificación predispone psicológicamente (Kapp, 2012; Zichermann & Cunningham, 2011) y eleva la motivación, favoreciendo la predisposición hacia el aprendizaje del alumnado (Quintero, Jiménez & Area, 2018; Fernández-Río, De Las Heras, González, Trillo & Palomares, 2020), aumentando la participación (Zichermann, 2012), utilizando para ello el pensamiento del juego y la estética para

promover el aprendizaje y la resolución de problemas (Karl, 2012) para modificar conductas, comportamientos y habilidades (Burke, 2012; Monguillot, González, Zurita, Almirall & Guitert, 2015) estimulando tanto la competencia como la cooperación entre jugadores (Kapp, 2012; Kapp, Latham & Ford-Latham, 2016).

No obstante, la gamificación puede considerarse superficial (Seaborn & Fels, 2015; Lister, 2015) en el caso que se reduzca el planteamiento didáctico a la entrega de *points*, *badges*, *leaderboards* (PBL), debido a que aborda la motivación extrínseca al satisfacer la necesidad de competición entre los jugadores (Mekler, Brühlmann, Tuch & Opwis, 2015). Y, sin embargo, son las más comunes (Phillips, 2015).

Por ese motivo, Nicholson (2012) entiende que, pese a que para algunos contextos la gamificación superficial puede ser útil e interesante, esta perspectiva puede no ser una buena elección si se pretende modificar una conducta o adquirir un aprendizaje a largo plazo.

Por otro lado, diferentes estudios no solo han utilizado la gamificación sino que la han hibridado con la cooperación (Chen, Li & Chen, 2020; Lamoneda, González-Villora & Fernández-Río, 2020). Cuando la gamificación se hibrida con el aprendizaje cooperativo se crean conexiones significativas entre el alumnado (Didar, Ren & Jarvenoja, 2020).

Existen diferentes clasificaciones y formas de abordar el diseño de una experiencia educativa gamificada (Pérez-López, 2018; Werbach, 2012), pero ninguna de ellas toma el currículo como referente para organizarla. Por ese motivo, para el diseño y desarrollo de *“El saqueo de Salticity”* nos hemos basado en el modelo Edu-Game (Vázquez-Ramos, 2021) que, además de conectar con el sistema de planificación educativa con la estructura jugada en busca de aprendizajes que marca el currículo, se basa en la motivación intrínseca como pilar para generar una experiencia memorable para los participantes.

Atendiendo a la necesidad de crear programas educativos gamificados en Educación física que conjuguen diversión y aprendizaje, juego y desarrollo motor, motivación y evolución en los criterios de evaluación, el objetivo de este trabajo fue diseñar con ayuda de un grupo de expertos un programa gamificado para los cursos de 3º y 6º de Primaria, basado en el modelo Edu-Game y utilizando algunas técnicas de aprendizaje cooperativo, denominado *“El Saqueo de Salticity”* y cuya finalidad principal es mejorar el salto.

## 2. DISEÑO DEL PROGRAMA

El protocolo para el diseño del Programa Gamificado *“El saqueo de Salticity”* (PGS) ha seguido las siguientes fases:

- Fase 1. Revisión bibliográfica. El objetivo fue conocer qué se ha estudiado sobre el desarrollo del salto en el rango de edad analizado, qué programas educativos se han desarrollado y qué propuestas gamificadas se han diseñado con finalidades semejantes.

- Fase 2. Debate y conclusiones. Importancia del desarrollo del salto en la edad escolar y necesidad de generar motivación en las clases de Educación física para favorecer un mayor aprendizaje.  
 Para el diseño del PGS se ha contado con la colaboración de un grupo de expertos (GE): tres profesionales de la consejería de educación de Andalucía con más de quince años de experiencia como maestros de Educación Física en la etapa de Primaria y dos profesores de la universidad Pablo de Olavide especialistas en didáctica de la Educación Física y Desarrollo y aprendizaje motor. Este GE participó en la fase 2 elaborando un informe sobre las ventajas, dada la importancia, de utilizar programas con el objetivo de mejorar el salto en escolares entre 8 y 11 años, tanto a nivel motriz como de fuerza. Además, tras un debate, sugerían realizar la intervención utilizando elementos de la gamificación y del trabajo cooperativo para favorecer un mayor compromiso motor.
- Fase 3. Construcción del borrador del programa gamificado. Nuevamente, el GE intervino analizando el documento elaborado y cumplimentando un informe criticando y sugiriendo unas propuestas de mejora en los diferentes ámbitos: curricular, elementos que componen la propuesta gamificada y de aprendizaje y control motor.
- Fase 4. Revisión del borrado de acuerdo la propuesta de mejora del GE.
- Fase 5. Diseño de los materiales del juego: tableros de los tres niveles y ficha de registro del alumnado. Para la creación de los materiales se ha tenido como referencia un grupo de alumnos compuesto por dos de cada nivel al que va dirigido el programa (3º, 4º, 5º y 6º). El contenido de las fichas con las tareas que componen los tableros de juego fue revisado por este alumnado hasta que hubo certeza que lo comprendían.
- Fase 6. Pilotaje. Sesión práctica en clase de Educación Física del juego de la oca sin ningún elemento de la Gamificación, pero con las fichas con las tareas de salto correspondientes. Como muestra piloto participaron los grupos de alumnos de 3ºA y 5ºA del CEIP Miguel Rueda de Paradas de Sevilla.
- Fase 7. Revisión de la sesión práctica de los grupos pilotos (fase 6).
- Fase 8. Desarrollo del PGS. Los 198 alumnos llevaron a cabo tres pruebas antes y después de las diez sesiones que duró el programa (tabla 1):
  - La coordinación motriz, en su ámbito locomoción, se estimó a partir del rendimiento obtenido en las pruebas de Salto, Giro, Carrera, medidos a través del Test 3JS (Cenizo et al., 2016).
  - La capacidad de salto a nivel de condición física se ha estudiado en su componente horizontal, a través de la prueba de salto horizontal con pies juntos (SH) siguiendo el protocolo de la Batería ALPHA-Fitness (Ruiz et al., 2011), y la vertical mediante el salto con contra movimiento (CMJ). Para corroborar la eficiencia del PGS el alumnado de 3º (n=50), 4º (n=50), 5º (n=40), 6º (n=58) del CEIP Miguel Rueda (fase 7) lo desarrolló durante diez sesiones.



Finalizada cada sesión se registraba el número y el nivel de los tableros de juego. Se aprecia un aumento del número de tableros completados a lo largo de las sesiones (figura 4).

Tabla 1.

Resultados en el test de motricidad y los de salto a nivel de condición física antes y después de desarrollar el PGS.

EDAD		EL SALTO COMO CONDICIÓN FÍSICA		HABILIDADES MOTRICES DE ÁMBITO LOCOMOCIÓN (TEST 3JS)			SUMATORIO DE LAS 7 PRUEBAS DEL TEST 3JS
		SH	CMJ	Salto	Giro	Carrera	Coordinación
8 años	Pretest	1,50	18,21	2,75	3,00	3,10	19,50
	Posttest	1,61	19,77	3,50	3,75	3,48	22,15
9 años	Pretest	1,59	19,04	3,22	3,32	2,96	20,00
	Posttest	1,69	21,64	3,76	3,66	3,42	21,66
10 años	Pretest	1,62	19,14	3,09	3,45	3,17	21,10
	Posttest	1,73	21,56	3,52	3,74	3,47	22,83
11 años	Pretest	1,68	20,35	3,64	3,58	3,12	21,68
	Posttest	1,81	23,02	3,90	3,80	3,38	22,92
TODOS	Pretest	1,60	19,23	3,19	3,36	3,09	20,65
	Posttest	1,71	21,59	3,67	3,74	3,43	22,42

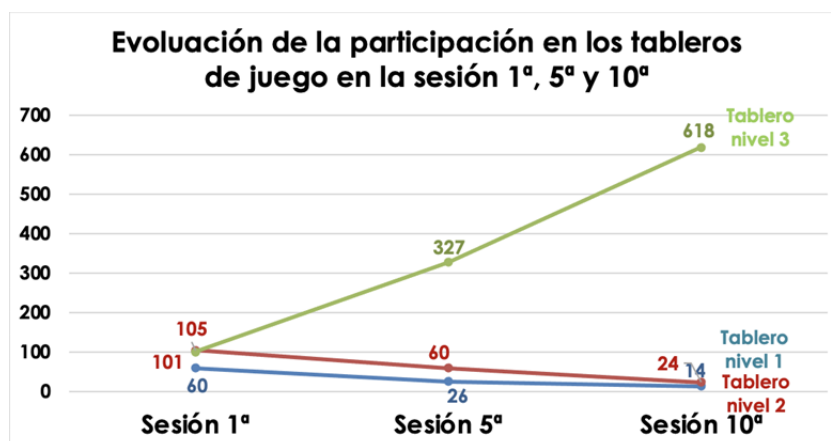


Figura 4. Evolución del número de tableros de juego completados por el alumnado que desarrolló el PGS.

### 3. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA GAMIFICADO “EL SAQUEO DE SALTICITY” (PGS)

El modelo Edu-Game (Vázquez-Ramos, 2021) propone que la gamificación se crea de un modo, pero el alumnado interacciona con el planteamiento de una manera diferente a la que se ha creado, similar al modelo MDA (Hunicke, LeBlanc & Zubek, 2004).

De tal forma, que la gamificación se diseña de un modo, pero el jugador accede a la misma en un orden diferente al que ha sido diseñada. Por ello, para la exposición se va a seguir el orden que seguiría el alumnado al enfrentarse a este planteamiento didáctico. Así, comenzaremos por la estética que es con lo primero que se enfrenta el jugador.

### 3.1. ESTÉTICA (PARA INICIAR EL JUEGO).

La estética, dentro de una gamificación, no define lo que hay que hacer, pero hace que la experiencia jugada se potencie y esta sea más cercana y significativa al alumnado. Capta la atención del alumnado y lo predispone para hacer, para actuar (Kapp, 2012).

Dentro del apartado de la estética existen diferentes elementos que se han utilizado para llevar a cabo *el saqueo de Salticity*.

#### ▪ La ambientación, narrativa y presentación:

Construir una buena ambientación aderezada de una narrativa que sumerja al alumnado en la trama puede llegar a considerarse como un criterio clave. Es fundamental para presentar la trama jugada, ya que esta vertebrada toda la intervención didáctica y acompaña la secuencia de actividades que se proponen (Batlle, González & Pujolà, 2018)

En el Saqueo de Salticity, el alumnado escucha, al llegar a clase, un audio narrado por un chico de su edad en tono de urgencia y de pedir ayuda.

*Hola a todos (jadeante de venir corriendo).*

*Perdonad que llegue así, pero vengo corriendo sin parar.*

*Ha ocurrido algo terrible en el lugar del que vengo.*

*Y estaba buscando a alguien para poder contárselo a ver si me pueden ayudar.*

*¿Queréis que os cuente qué ha ocurrido en Salticity? (Dejad pasad un segundo).*

*Pues bien, os lo contaré.*

*Mi tierra se llama Salticity y ¿sabéis qué? Acaban de saquearla, de robarnos nuestro mayor tesoro.*

*En Salticity todo lo hacemos saltando, vamos al supermercado con la comba, a ver a la abuela con la comba y cada vez que podemos nos ponemos a hacer juegos de salto.*

*Pero, ¿sabes una cosa? El otro día, el mayor enemigo de Salticity, el mago Anticom hizo desaparecer todas las combas y juegos de saltos del reino. Quedamos todos los salticiteños tristes y sin poder jugar a nuestros juegos preferidos.*

*Solo hay una persona en el mundo capaz de hacer que todo vuelva a ser como era: el mago Procom.*

*Pero, una vez que consultamos al mago, nos dijo que necesitaría cuatro elementos que solo los niños y niñas de Paradas podían conseguir a través de juegos de saltos.*

*Los cuatro elementos son:*

*- Una cazuela para la pócima (5000 puntos).*

*- Una comba de gran longitud (7000 puntos).*

*- Una tetera o cafetera (10000 puntos).*

*- Unas palabras mágicas (25000 puntos).*

*Cada uno de estos elementos mágicos es difícil de lograr porque se necesitan muchos puntos para poder conseguirlos. Los puntos se pueden obtener saltando, como les gusta a los niños de Salticity.*

*Espero que pueda confiar en vosotros para conseguir estos elementos y así poder devolver la felicidad y alegría a la ciudad de Salticity.*

*Ahora os dejo con personas con quienes estuve hablando ayer por la tarde: vuestros maestros. A ellos les conté todo lo necesario para conseguir los puntos: los juegos a los que tenéis que jugar, los puntos que tenéis que conseguir, cómo conseguirlos...*

*Pero recordad una cosa muy importante antes de irme... Los puntos no se pueden conseguir de cualquier manera, sino que tiene que ser siempre visto por un compañero y que estén bien dados para que sean válidos. De lo contrario el hechizo no funcionará... así que, por favor, sed honrados e intentad dar los saltos lo mejor que cada uno pueda.*

*¡Gracias y nos vemos en poco tiempo!*

**Finalizado el audio con la narrativa, se pone al alumnado en la tesitura de si quieren ayudar a recobrar la normalidad en *Salticity*. En caso afirmativo, se pasa al siguiente elemento de la gamificación.**

#### ▪ **El compromiso:**

Es importante que antes de comenzar el desarrollo del planteamiento didáctico el alumnado se haya comprometido de forma libre a participar en él. Siendo responsable de querer formar parte del grupo que ayudará a los niños y niñas de *Salticity* a recuperar sus elementos de juego.

La firma del compromiso es un acto simbólico y que condiciona todo el desarrollo (Pérez-López et al., 2017). En el caso del *saqueo de Salticity* utilizamos un compromiso motor. Es decir, que al mismo tiempo que el alumnado va haciendo público su compromiso realiza acciones motoras que acompañan a la firma para reforzar el mensaje transmitido:

*“Yo, (cada uno debe decir su nombre -llevándose la mano al pecho-), me comprometo libremente a ayudar (todos se quedan con un solo pie en equilibrio) a los niños y niñas de Salticity (se da un salto y se quedan en equilibrio con la otra pierna) cumpliendo en todo momento las reglas (los dos pies en el suelo y se cruzan las manos en el pecho, la mano derecha toca el hombro izquierdo y la mano izquierda toca el hombro derecho) y a conseguir los puntos de manera justa y sin trampas (se hace un no con la cabeza).*

*Voy a poner todo mi esfuerzo en mejorar el salto (se realizan tres saltos en el sitio) en todas sus facetas (se realizan cinco saltos de comba imaginario). Desde este momento acepto el compromiso con el trabajo bien hecho (todos se cogen por los hombros formando un círculo unido) como pilar fundamental en esta aventura de ayudar al reino de Salticity (todos gritan cinco veces me comprometo al tiempo que giran)”.*

Como se puede apreciar, el compromiso alude a la educación en valores, y cómo éstos son un pilar importante de la intervención didáctica. El compromiso, una vez firmado, queda redactado en una cartulina y pegado en una pared del gimnasio mientras duró el PGS.

- **El propósito del juego:**

En cualquier planteamiento gamificado es fundamental tener claro el propósito, dónde hay que llegar, qué hay que conseguir. De este modo, los jugadores saben en todo momento cuánto de lejos o cerca están para alcanzar su propósito. En el *saqueo de Salticity* el objetivo es conseguir 47000 puntos para hacerse con los cuatro elementos necesarios y así realizar el hechizo para la edad de 8 años, 54000 puntos para los de 9 años, 63000 puntos para los de 10 años y 70000 puntos para los de 11 años.

- **Tablero de juego:**

El tablero de juego es otro de los elementos estéticos que tiene gran relevancia para captar la atención del alumnado y predisponerlo para la acción. De igual modo, sirve para que los jugadores se ubiquen con respecto a la consecución del objetivo buscado.

En el *saqueo de Salticity* se utilizan dos tableros: uno en el que se desarrolla el juego (tablero de la oca con sus correspondientes pruebas por casilla) y un segundo, estilo recipiente donde se exponen los puntos que se consiguen cada día entre todo el grupo clase. De este modo se respeta una de las claves de la gamificación que es el feedback inmediato (Vázquez-Ramos, 2021).

Se utiliza la técnica de aprendizaje cooperativo marcador colectivo (Orlick, 1986), lo que nos permite aprovechar algunos beneficios de este modelo pedagógico (Johnson & Johnson, 1994; Velázquez, 2015).

El tablero de juego es el mismo para todos los participantes, sin embargo, existen tres paneles con pruebas de diferente nivel de dificultad. Cada nivel tiene unas pruebas a realizar, diferenciadas por el nivel de exigencia motriz determinada por la altura, longitud y número de saltos en cada casilla: tablero de juego nivel 1 (el de menor nivel), tablero de juego nivel 2 y tablero de juego nivel 3 (el de mayor nivel). Cada pareja de jugadores, de acuerdo con el principio de autonomía fundamental en la gamificación, se ubicaba en el nivel que entiende oportuno, favoreciendo la personalización del aprendizaje y la toma de decisiones. (Ver Figura 1).



Figura 1. Tableros de juego y panel con las pruebas a realizar en función de la casilla.

Los elementos estéticos descritos hasta el momento son los más importantes a la hora de iniciar el desarrollo del planteamiento. Pero no son los únicos, también se encuentra el alumnado con los comunicados sorpresa.

- **Comunicados sorpresas:**

Los comunicados sorpresa juegan un papel importante a lo largo del desarrollo didáctico de esta propuesta debido a que permiten mantener la motivación a lo largo del planteamiento, así como ajustar o elevar la complejidad de los aprendizajes en función de la evolución.

Estos comunicados y las instrucciones de lo que se tiene que realizar llegan a través de algún audio recibido desde Salticity, o bien a través de algún escrito sorpresa que aparece dentro de un sobre en el gimnasio.

Un ejemplo de comunicado sorpresa:

*Hola amigos y amigas, estamos muy contentos por todo el trabajo que estáis realizando y los puntos que estáis consiguiendo. ¡Seguid así! Pero ahora es importante que escuchéis esto: durante el día de hoy todas las personas que estéis en la clase tenéis que subir veinte peldaños de escaleras con los pies juntos. De lo contrario, el mago Anticom hará desaparecer, para siempre, las combas fluorescentes que nos ayudan a jugar de noche.*

Otro ejemplo de comunicado sorpresa en formato de oportunidad:

*Hola, amigos y amigas, hoy en Salticity celebramos el día de la salud y es una gran oportunidad para conseguir insignias. Solamente hoy y durante 10 minutos podéis conseguir dos insignias por cada prueba que consigáis superar. ¡Ánimo!*

Vistos los elementos estéticos más importantes, sigamos con las mecánicas que son los siguientes elementos con los que interacciona el alumnado en este planteamiento.

### 3.2. MECÁNICAS.

Las mecánicas son los elementos más concretos con los que interacciona el jugador y les ayudan a avanzar y así poder conseguir su propósito (Vázquez-Ramos, 2021). Dentro de las mecánicas encontramos varios bloques a los que hacen referencia: acciones, comportamientos, mecanismos de control que se le otorgan al jugador dentro del juego (Hunicke, Leblanc & Zubek 2004) y el reglamento (Marczewski, 2013).

El modelo Edu-Game (Vázquez-Ramos, 2021) los asocia a los contenidos, al formato que estos adquieren (retos, batallas épicas, oportunidades, azar, evitación...) y a la experiencia motora (acciones motrices) que se pretenda fomentar con el planteamiento.

- **Relacionadas con el reglamento:**

En este grupo de mecánicas encontramos las siguientes:

- Al tablero de juego se juega en parejas durante una misma sesión debido a que las economías simbólicas administradas por pares resultan ser herramientas útiles (Alstot, 2012).
- No se pueden repetir con la misma pareja en el resto del planteamiento.
- En el caso de dos jugadores que forman una pareja querer jugar en tableros de juego de diferente nivel, ambos juegan en un mismo tablero, sin embargo, cada uno ejecuta las pruebas en función del nivel al que haya optado.
- Se comienza tirando el dado, el que saque el número más alto inicia la partida.
- Cada casilla tiene una prueba motora asociada. Si se realiza de forma correcta el jugador se queda en ella. En caso de que no sea superada tiene que retroceder donde estaba antes de la última tirada.
- La pareja que lo acompaña es quien determina si la prueba ha sido superada o no. De este modo, se favorece la evaluación por pares (coevaluación).
- En caso de que no se hagan responsables de la ejecución correcta de la pareja, esta perderá todos los puntos conseguidos y no se podrán sumar al marcador colectivo establecido al final de la clase.
- Los puntos conseguidos en el tablero de juego es el número de casilla multiplicada por su nivel. Esto quiere decir que, si se llega a la casilla 63 del tablero de juego del nivel 1, el total de puntos conseguidos son 63. Sin embargo, si se llega a la casilla 63 del tablero de juego del nivel 2, el total de puntos conseguidos son 126.
- Si un jugador consigue completar el tablero de juego nivel 1 en tres ocasiones, obtendrá una insignia canjeable por 50 puntos (con un máximo de una insignia). Igualmente, si un jugador completa el tablero de juego nivel 2 tres veces, consigue una insignia por valor de 75 puntos (con un máximo de dos insignias). Si se completa tres veces el tablero de juego nivel 3, se le otorga una de 100 puntos (la consecución de este tipo de insignias es ilimitada).
- Una vez haya llegado a la casilla 63 uno de los dos jugadores, la partida queda finalizada. Se contabilizan los puntos, tanto de la persona que ha llegado al final, como de la persona que se haya quedado en otra casilla diferente. Si el tiempo lo permite se vuelve a retomar una nueva partida en cualquiera de los niveles del tablero de juego que los jugadores estimen oportuno.
- Lo mismo ocurre cuando se llega al final de la sesión: se suman los puntos en función de la casilla y nivel del tablero de juego en que se esté en esos momentos.
- Al finalizar la sesión cada jugador tiene que anotar los puntos conseguidos en su ficha de jugador, así como las partidas y los niveles en los que ha jugado.
- Del recuento de todos los jugadores de la clase se suman los puntos conseguidos, que serán los que determinen la consecución de los diferentes ingredientes que se requieren para conseguir contrarrestar el hechizo.

Dentro del tablero del juego existen casillas que hacen que retrocedas o pierdas algún turno de tirada. En el Saqueo de Salticity se le da al jugador la posibilidad de no experimentar las consecuencias de estas casillas. Cada casilla



negativa tiene asociada una insignia y está un reto. De tal modo que, cuando se supera el reto, se consigue la insignia. En el caso de caer en una de estas casillas, el jugador puede canjearla para realizar el reto delante de su compañero y si lo supera evitar el retroceso o estar varias partidas sin tirar.

Durante los 10 primeros minutos de la sesión el alumnado tiene la oportunidad de conseguir las insignias asociadas a las casillas peligrosas del tablero de juego. La dificultad del reto asociado a cada casilla varía en función de la casilla y el nivel del tablero de juego al que se juegue.

- **Relacionadas con las acciones:**

Las mecánicas que están relacionadas con las acciones son las que nos permiten vincularlas a los contenidos específicos del área de educación física que se utilizan para alcanzar los aprendizajes estipulados. En el proceso de planificación del planteamiento didáctico, los aprendizajes son definidos con anterioridad a decidir qué contenidos utilizar, pero recordemos que estamos exponiendo en función de los elementos que se va encontrando el alumnado a medida que avanza en el planteamiento gamificado.

Los contenidos utilizados en el planteamiento se ubican en el bloque de contenido 1 “el cuerpo y sus habilidades perceptivo motrices” y bloque de contenido 2 “la educación física como favorecedora de la salud” (Orden de 15 de enero, 2021). Para ello se utilizan diferentes tipos de tareas en formato de retos que conjugan el azar (tirada de dados). Dichos retos se agrupan en diferentes zonas con la distribución del material de un modo concreto. Es decir, diferentes zonas espaciales y dentro de cada zona diferentes tipos de retos. Estas zonas se denominan: salta las escaleras, río de cocodrilos, laberinto vallesco, arenas movedizas, calculadora mágica, dos pies dos colores, cajón cajoncito (Figura 2). Cada casilla tiene asociado un reto diferente a superar para poder seguir avanzando.

En el estudio desarrollado por Bogdanis et al. (2019), donde se realiza una comparación entre el entrenamiento pliométrico unilateral y bilateral en el rendimiento y la fuerza de salto de una pierna y doble pierna, se concluye recomendando la necesidad de incorporar tareas en las que se utilice una y otra pierna de forma independiente. Es por esto, por lo que en esta propuesta didáctica se presentan cuatro de las siete disposiciones de materiales donde se realizan retos en las que se utiliza solo una u otra pierna, según el reto de la casilla correspondiente.

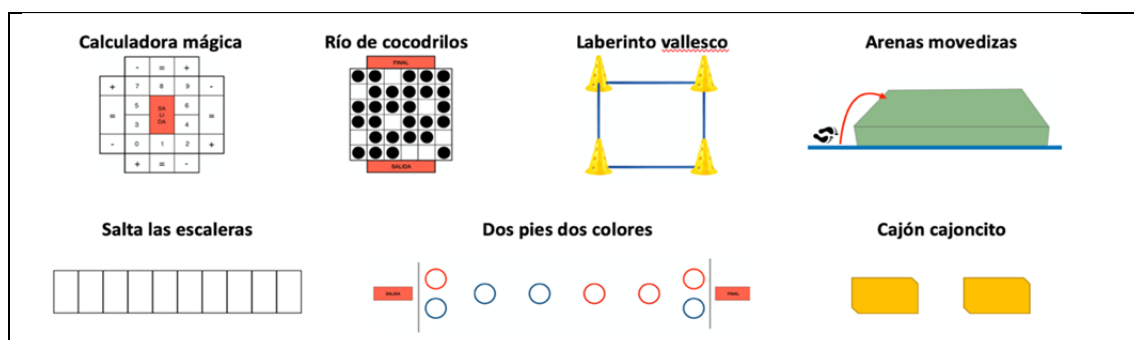


Figura 2. Pruebas motrices utilizadas en el tablero de juego. En función del nivel de dificultad de los diferentes tableros, las tareas ganaban en complejidad.

Las zonas espaciales fueron:

- *Calculadora mágica.* La persona se coloca en la casilla de salida. Se le ofrecía al alumnado una operación y éste tenía que ejecutar dicha operación con el resultado incluido a través de saltos (unipodal o bipodal en función del nivel del tablero de juego) sin hacer pausa entre un salto y otro.
- *Río de cocodrilos.* En esta zona hay que pasar de una orilla a la otra sin pisar a ningún cocodrilo (puntos negros dibujados en el suelo) a través de saltos (unipodal o bipodal, en función del nivel del tablero de juego) sin hacer pausa entre uno y otro.
- *Laberinto vallesco.* En esta zona se realiza un dibujo concreto con saltos frontales y laterales.
- *Arenas movedizas.* Saltar sobre las arenas movedizas (colchonetas) tantas veces sin que estas te atraparan (sin hacer pausa) era la esencia de esta zona.
- *Salta las escaleras.* En este caso la persona tiene que “saltar” las escaleras de un modo u otro en función del nivel del tablero de juego. Ej. Dos escalones hacia delante y uno hacia detrás.
- *Dos pies, dos colores.* La persona tiene que asociar un color a cada pie de tal modo que tenga que poner dicho pie en cada color sin equivocación. El dibujo variaba en función del nivel de dificultad del tablero de juego.
- *Cajón cajoncito.* Situarse en el centro de los dos cajones y realizar una serie de saltos subiendo y bajando, poniendo cada pie en un cajón diferente.

Los desafíos que se proponen para conseguir las diferentes insignias son asociados a pruebas relacionadas con el salto de la comba (Figura 3). Según los resultados del estudio realizado por Alstot (2012) con un programa con saltos a la comba, la administración por pares de fichas puede ser una herramienta útil para los educadores físicos.

A lo largo del planteamiento van apareciendo diferentes actividades en formato de oportunidades, es decir, que solo se abren o existen en algún momento determinado de la propuesta. Este formato permite mantener la motivación inicial y elevar el nivel de exigencia motora a lo largo del mismo. Este tipo de oportunidades aparecen en modo de comunicados sorpresas que son descritos con anterioridad.

## Ficha con los ejercicios para conseguir insignias



Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

### Juego de la Oca 1

Casilla	Tipo de salto	Premio
12	Comba suelo sin cruce de piernas y sin desplazamiento	Te libra de irte hacia detrás
19	Comba suelo con cruce de pierna y sin desplazamiento	Te libera de quedarte en la posada
53	Salto comba pies juntos	Te salva de irte hacia detrás en los dados
58	Salto comba a un solo pie	Libre de ir a la casilla de salida

Nota: dejar esta ficha en casa para quien quiera practicar por la tarde

### Juego de la Oca 2

Casilla	Tipo de salto	Premio
12	Correr 40 metros saltando	Salta la comba mientras se desplaza corriendo
19	Salto con una pierna dejando la línea a izquierda y derecha (lateral)	Te libera de quedarte en la posada
53	Salto con una pierna dejando la línea delante y detrás	Te salva de irte hacia detrás en los dados
58	Salta mientras realizas giros	Libre de ir a la casilla de salida

### Juego de la Oca 3

Casilla	Tipo de salto	Premio
12	Saltar hacia detrás	Te libra de irte hacia detrás
19	Saltar hacia detrás con un solo pie	Te libera de quedarte en la posada
53	Saltar cruzando las manos	Te salva de irte hacia detrás en los dados
58	Pasar la comba dos veces mientras se da un solo salto	Libre de ir a la casilla de salida

Figura 3. Ficha con los diferentes tipos de saltos a la comba para conseguir las insignias en función del nivel del tablero de juego.

- Relacionadas con el mecanismo de control del alumnado.

En el saqueo de Salticity existen dos tableros de juego para avanzar en la consecución del objetivo propiamente dicho (uno individual y otro grupal) y una forma de conseguir insignias que facilitaban el avance en los tableros de juego.

El propio planteamiento está diseñado para controlar estos progresos. Para el avance en el tablero del juego, al ser jugado en parejas, un compañero tiene que observar la ejecución del otro para verificar que la tarea ha sido conseguida y así poder avanzar. De este modo se pretende fomentar la coevaluación como forma de mejorar el aprendizaje (Herrero, López-Pastor & Manrique, 2020).

En cuanto al avance grupal, al final de cada sesión cada jugador tiene que anotar en su ficha de registro los puntos alcanzados. Posteriormente, se suman los puntos de toda la clase y se “echan” al tablero de los ingredientes de la pócima que crece en función de los puntos obtenidos.

Las insignias tienen un tiempo estipulado para su consecución: los 5 primeros minutos de la sesión. Para conseguir la insignia el propio alumnado tiene que asegurarse de superar el desafío (autoevaluación), posteriormente se somete al escrutinio de algún compañero (coevaluación) y por último el del docente (heteroevaluación).

Las mecánicas relacionadas con los mecanismos de control permiten que el PGS se desarrolle con el control pertinente para garantizar el aprendizaje y el buen funcionamiento.

- **Relacionadas con el comportamiento:**

Las mecánicas relacionadas con el comportamiento fueron:

- Si alguna persona de la clase no cumple las reglas, esta no podrá sumar sus puntos al marcador colectivo. Es decir, sus puntos serían anulados.
- Si alguna persona decide no firmar el compromiso no podrá participar en el planteamiento didáctico, teniendo que participar en otras actividades alternativas que cumplan el mismo objetivo de aprendizaje que el resto de sus compañeros de clase.

### 3.3. COMPONENTES.

Los componentes son productos de las mecánicas y evidencian el logro, la consecución de un objetivo intermedio. El modelo Edu-Game (Vázquez-Ramos, 2021), asocia los componentes a la evaluación y al feedback que se les ofrece a los jugadores.

Un feedback inmediato sin la intervención directa del docente hace que el alumnado pueda autoregular su actuación en función de los resultados que vaya consiguiendo.

Los componentes utilizados en *el saqueo de Saticity* fueron los puntos, que se podían conseguir directamente tras superar las pruebas que se iban encontrando en función del avance en el tablero de juego. Estos puntos estaban condicionados al beneplácito del compañero de juego, debido a que era él quien verificaba que la prueba había sido superada. De este modo, en el planteamiento se fomenta la implicación del alumnado en su propio aprendizaje a través de la economía simbólica administrada por pares (Alstot, 2012).

Otro de los componentes a conseguir eran las insignias para evitar el castigo cuando se cae en una de las casillas con restricción del juego. Para conseguirlas había que superar un desafío con combas y superar tres filtros: el del propio jugador (autoevaluación) el de un compañero (coevaluación) y por último el del docente (heteroevaluación).

El feedback del avance en el juego es inmediato para el alumnado, tanto en el progreso del propio tablero como en la superación de las diferentes pruebas y la evolución colectiva.

### 3.4. DINÁMICAS.

Las dinámicas son los elementos más abstractos de la propuesta gamificada. Engloban y condicionan todo el planteamiento didáctico estando relacionadas con la motivación intrínseca. En el modelo Edu-Game (Vázquez-Ramos, 2021) las dinámicas se asocian a los criterios de evaluación.

En *el saqueo de Salticity* los criterios de evaluación que se abordan principalmente son dos (Orden de 15 de enero, 2015):

- Resolver situaciones motrices de forma eficaz seleccionando, combinando y aplicando las habilidades motrices (perceptivas, básicas, genéricas, ...) requeridas en función de los estímulos y condicionantes espacio-temporales planteados por la tarea, valorando el esfuerzo y la perseverancia como elementos necesarios en la consecución de metas.
- Regular y dosificar eficazmente la intensidad (frecuencia cardíaca, respiratoria...) y la duración del esfuerzo, en situaciones físico-motrices de diversa complejidad, relacionado estas variables con el tipo de capacidad requerida, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones, para mejorar sus capacidades físicas básicas y coordinativas.

Existen cuatro grandes dinámicas para desarrollar un planteamiento didáctico gamificado en base a la motivación intrínseca (Marczewski, 2013). Para conseguir los criterios de evaluación pretendidos, en el Saqueo de Salticity se utilizan:

- *Dinámica de relación.* A pesar de que las actividades se desarrollan de manera individual, se utiliza la técnica de aprendizaje cooperativo de marcador colectivo (Orlick, 1986) para reforzar la sensación de pertenencia al grupo y de trabajar por un bien común (Didar, Ren & Jarvenoja, 2020). Por otro lado, se destaca que durante todo el planteamiento el trabajo se lleva a cabo en parejas, no pudiendo repetir de un día para otro con la misma persona.
- *Dinámica de autonomía.* Dentro del planteamiento didáctico es el propio jugador quien decide si entrar o no en el planteamiento. Una vez dada su confirmación, tiene que tomar decisiones de forma continua. Por ejemplo, a qué nivel de dificultad del juego de los tres existentes, qué insignias quiere conseguir para evitar las casillas de sanción existentes dentro del juego...
- *Dinámica de maestría.* Esta dinámica cobra mucho peso dentro del planteamiento debido a que en todo momento se está fomentando que el alumnado progrese en su nivel de mejora tanto de las habilidades motrices como de la condición física.
- *Dinámica de propósito.* El propósito en este planteamiento queda patente cuando todo el esfuerzo se está realizando para conseguir ayudar a los niños y niñas de Salticity del saqueo que han sufrido a manos del mago Anticom. El esfuerzo de este modo cobra sentido para los jugadores, está contextualizado. A través del desarrollo del salto a nivel cualitativo (competencia motriz) y cuantitativo (condición física) se consigue ayudar al mago Procom a deshacer el hechizo.

### 3.5. ESTÉTICA (para finalizar el planteamiento).

Para finalizar un programa gamificado es recomendable concluir con un acto memorable y que dé por cerrada “la aventura”.

En el caso del Saqueo de Salticity, todo termina cuando se han conseguido los puntos suficientes para hacerse con los ingredientes necesarios para proclamar el hechizo. Este acto grupal se lleva a cabo en corro y todo el alumnado con los brazos echados por encima unos de otros. Los ingredientes se encuentran en el centro. En ese momento hay que pronunciar las palabras mágicas para invocar al mago Procom:

*“Con estos ingredientes y estas palabras, invocamos al mago Procom para que ponga toda su energía y sabiduría en ayudar a los niños y niñas de Salticity”*

Estas palabras no se pueden pronunciar de cualquier manera. Consiste en un desafío cooperativo cuya norma es que cada persona solo puede decir una palabra y no puede volver a decir una nueva hasta que todas las personas de la clase hayan dicho una. En el caso de que varias personas pronuncien alguna palabra al mismo tiempo, hay que volver a empezar de nuevo.

Una vez dicho el hechizo, el grupo de alumnos tiene que esperar al día siguiente para que una persona de Salticity se ponga en contacto con ellos y les pueda comunicar si el mago Procom ha tenido éxito.

Al día siguiente la misma voz que les comunicó al inicio la desgracia del saqueo, les comunica mediante un audio que el hechizo del mago Procom ha sido todo un éxito y que vuelven a ser felices con sus combas y sus juegos de saltos.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El objetivo del trabajo era diseñar con ayuda de un grupo de expertos un programa gamificado para los cursos de 3º y 6º de Primaria, basado en el modelo Edu-Game y utilizando algunas técnicas de aprendizaje cooperativo, denominado “El Saqueo de Salticity” y cuya finalidad principal es mejorar el salto. Los resultados del protocolo seguido para el diseño del programa indican que, tras un esquema basado en elementos científicos con ayuda del GE, el alumnado ha experimentado unas mejoras en el salto.

Se han encontrado muchas propuestas gamificadas que hacen que aumente el grado de disfrute y de motivación (Arufe, 2019; Fernández et al, 2020), pero menos donde no solo logran este objetivo sino también desarrollan elementos de la motricidad y de la condición física (Monguillot et al., 2015). Con el PGS se pretende lograr en el alumnado una mejora de los parámetros del desarrollo motor a través de un incremento de la motivación.

El currículum de educación (LOMLOE) aboga por el uso de metodologías activas donde el alumnado sea el gestor de su propio aprendizaje. Igualmente, en la Orden de 15 de enero de 2021 se expone en uno de los objetivos para la Educación física que el alumnado llegue a “reconocer y utilizar sus capacidades



físicas, habilidades motrices y conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para el desarrollo motor, mediante la adaptación del movimiento a nuevas situaciones de la vida cotidiana". Estas menciones son un ejemplo que justifica la necesidad de incorporar propuestas como el PGS, donde el alumnado decide en qué nivel de tablero jugar (1, 2 y 3) y el objetivo, a nivel motriz y de condición física, es desarrollar el salto a través de la mejora de la fuerza y la coordinación.

En este sentido, la gamificación se muestra como una herramienta pedagógica muy útil que aumenta el compromiso motor (Monguillot et al., 2015). De acuerdo con los resultados obtenidos se observa un aumento del número de tableros de mayor nivel completados a lo largo de las sesiones. Esto indica que la propuesta tiene un componente de motivación que hace al alumnado superarse y, consecuentemente, aprender.

El diseño de la propuesta ha seguido unas fases donde el rol del GE ha sido fundamental para la creación. El juicio de estos expertos proporcionó rigor científico a la propuesta antes de cotejarla con los protagonistas de la propuesta, el alumnado.

De acuerdo con los resultados obtenidos y las observaciones realizadas durante el proceso de diseño, se puede afirmar que el PGS es una propuesta innovadora, que conjuga el ámbito lúdico con un enfoque competencial, válido para poderse replicar en ámbitos educativos con semejantes características.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. & Ananthanarayanan, V. (2017) NMC Horizont Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas. The New Media Consortium.

Alstot, A.E. (2012). The Effects of Peer-Administered Token Reinforcement on Jump Rope Behaviors of Elementary Physical Education Students. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 31(3), 261-278. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.3.261>

Arufe. V. (2019). Fortnite EF un nuevo juego deportivo para el aula de Educación Física. Propuesta de innovación y gamificación basada en el videojuego Fortnite. *Sportis Sci J*, 5(2), 323-350. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.2.5257>

Barnett, L.M., Stodden, D., Cohen, K.E., Smith, J.J., Lubans, D.R., Lenoir, M., Iivonen, S.,... Morgan, P.J. (2016). Fundamental movement skills: An important focus. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 219-225. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0209>

Battle, J., González, M. V. & Pujolà, J. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Narrative as a cohesive element of gamified tasks for the teaching of foreign languages. *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea* 2, 121-160. doi: <https://doi.org/10.7410/1357>

Behm, D., Faigenbaum, A., Falk, B. & Klentrou, P. (2008). Canadian Society for Exercise Physiology position paper: resistance training in children and adolescents. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 33, 547–561. DOI:10.1139/H08-020

Berné, C., Lozano, P. & Marzo, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619.

Bogdanis, G.C., Tsoukos, A., Kaloheri, O., Terzis, G., Veligekas, P. & Brown, L.E. (2019) Comparison between unilateral and bilateral plyometric training on single- and double-leg jumping performance and strength. *Journal Strength Conditioning Research* 33(3): 633–640.

Bryant, E.S.; Duncan, M.J. & Birch, S.L. (2014). Fundamental movement skills and weight status in British primary school children. *European Journal of Sport Science*, 14(7) 730-736. DOI: <https://doi.org/10.1080/17461391.2013.870232>

Burke, B. (2012). *Gamification 2020: what is the future of gamification?* Standford: Gartner.

Cenizo, J., Ravelo, J., Ramírez, J., & Fernández, J. (2016). Design and validation of assessment tool for motor coordination in primary education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 203-219. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.002>

Chen, C.M., Li, M.C. & Chen, T.C. (2020). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & Education*, 144. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103697

Cortizo, J.C., Carrero, F.M., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz del Dedo, L.I. & Pérez, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. En: VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior, 1-8.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. En Proceedings of the 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts. Nueva York, NY: ACM. Recuperado de <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

Dindar, M., Ren, L. & Jarvenoja, H. (2020). An experimental study on the effects of gamified cooperation and competition on English vocabulary learning. *British Journal of Educational Technology*. DOI: 10.1111/bjet.12977

Fernández-Río, J., De Las Heras, E., González, T., Trillo, V. & Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743253>

Fernández-Río, J. & Flores, G. (2019). Fundamentación teórica de la gamificación. En J. Fernández-Río (coord.) *Gamificando la educación física. De la teoría a la práctica en Educación Primaria y Secundaria* (11-20). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Hardy, L.L., Barnett, L., Espinel, P. & Okely, A.D. (2013). Thirteen-year trends in child and adolescent fundamental movement skills: 1997–2010. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 45(10), 1965–1970. DOI: 10.1249/MSS.0b013e318295a9fc

Hastie, P.A. (2017). Revisiting the National Physical Education Content Standards: What Do We Really Know About Our Achievement of the Physically Educated/Literate Person? *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 3–19 DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0182>

Herrero, D., López-Pastor, V.M. & Manrique, J.C. (2020). Formative and shared assessment in cooperative learning in physical education in primary. *Cultura, Ciencia y Deporte* 15(44), 213-222.

Hunicke, R., LeBlanc, M. & Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. The Game Developers Conference, San Jose 2001-2004.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). *An overview of Cooperative Learning*. En J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin (eds), *Creativity and collaborative Learning* (pp. 31-44). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Joonyoung, L., Tao, Z., Tsz Lun, C. & Xiangli, G. (2020). Effects of a Need-Supportive Motor Skill Intervention on Children's Motor Skill Competence and Physical Activity. *Children*, 7(3), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3390/children7030021>

Kapp, K.M (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. San Francisco, CA: John Wiley.

Kapp, K.M., Latham, W. & Ford-Latham, H. (2016). *Integrated learning for ERP success: a learning requirements planning approach*. Florida: CRC Press.

Lamoneda, J, Gonzala-Villora, S. & Fernandez-Rio, J. (2020) Hybridizing Cooperative Learning, Adventure Education, and Gamification through orienteering races. *Retos*, 38, 754-760.

Lister, M. (2015). Gamification: the effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3 (2), 1-22, Disponible en: <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/18661/18409c>

Marczewski, A. (2014). Thin Layer vs Deep Level Gamification. *Gamified UK*. Disponible en: <https://www.gamified.uk/2014/01/13/layers-motivation/>

Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction and a Bit More*. Amazon Digital Services.

Mekler, E., Brühlmann, F., Tuch, A. & Opwis, K. (2015). Towards understanding the effects of gamification elements on intrinsic motivation and performance'. *Computers in Human Behaviour*, 71, 525-534.

Metzler, M. W. (2005). *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcom Hathway.

Monguillot, M., González, C., Zurita, C., Almirall, LL., & Guitert, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119, 71-79.

Nicholson, S. (2012). Strategies for meaningful gamification: Concepts behind Transformative Play and Participatory Museums. En *Meaningful Play 2012*. Lansing, M. Disponible en: <http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulstrategies.pdf>

ORDEN de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Orlick, T. (1986). Juegos y deportes cooperativos. Madrid: Popular.

Ortega, F. B., Silventoinen, K., Tynelius, P. & Rasmussen, F. (2012). Muscular strength in male adolescents and premature death: cohort study of one million participants. *BMJ*, 345, e7279. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.e7279>

Pellicer, I., López, L., Mateu, M., Mestres, L., Meritxell, M.H. & Ruiz, J.V. (2015). *NeuroEF. La revolución de la Educación Física desde la neurociencia*. Barcelona: Editorial INDE.

Peña, G., Heredia, J. R., Lloret, C., Martín, M., & Da Silva-Grigoletto, M. E. (2016). Iniciación al entrenamiento de fuerza en edades tempranas: revisión. *Revista Andaluza Medicina del Deporte*, 9(1): 41-49.

Pérez-López, I., Rivera, E. & Trigueros, C. (2017). “La profecía de los elegidos”: Un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria / “The Prophecy of the Chosen Ones”: An Example of Gamification Applied to University Teaching. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 66. DOI:10.15366/rimcafd2017.66.003

Pérez-López, I. (2018). La docencia es un juego donde gana el que más disfruta. *Habilidad Motriz, revista de ciencias de la actividad física y el deporte*, 50, 2-3.

Phillips, J.B. (2015). Beyond Badges: Changing the Gamification Narrative. UA Campus Repository. Disponible en <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/556586>

Quintero, L.E., Jiménez, F. & Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. Beyond the textbook. Gamification through ITC as an innovative alternative in Physical Education. *Retos*, 34, 343-348

Ruiz, J., España V., Castro J., Artero, E., Ortega, F., Cuenca, M., ... Castillo, M. (2011). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 26(6): 1210-1214. DOI: 10.3305/nh.2011.26.6.5270

Seaborn, K. & Fels, D. (2015) ‘Gamification in theory and action: a survey’. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14-31.

Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Robertson, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C. & Garcia, L. (2008) A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>

Torrallba, M.A., Vieira, M.B., Lleixà, T. & Gorla, J.I. (2016). Evaluación de la coordinación motora en educación primaria de Barcelona y provincia / Assessment of Motor Coordination in Primary Education of Barcelona and Province. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62) pp.355-371. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.011>

Trigueros, R., Mínguez, L.A., González-Bernal, J.J., Soto-Camara, R. & Aguilar-Parra, J. (2019) Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. *Nutrients*, 11(11), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu11112594>

Vázquez-Ramos, F.J. (2021). Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game. (A proposal to gamify step by step without forgetting the curriculum: Edu-Game model). *Retos*, 39, 811-819. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.76808>

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

Werbach, K. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Pennsylvania, EE.UU.: Wharton Digital Press.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

Zichermann, G. (2012). Rethinking elections with gamification [huffington post]. Recuperado de [https://www.huffingtonpost.com/gabe-zichermann/improve-voter-turn-out\\_b\\_2127459.html](https://www.huffingtonpost.com/gabe-zichermann/improve-voter-turn-out_b_2127459.html)

Fecha de recepción: 17/4/2021  
Fecha de aceptación: 24/5/2021



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **RELATOS DE ADOLESCENTES DEPORTISTAS DE ALTO RENDIMIENTO**

### **Marely Camacaro**

Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Educación Física.  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.  
Venezuela

Email: [marelycamacaro20@gmail.com](mailto:marelycamacaro20@gmail.com)

### **Alberto Colina**

Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Educación Física. Universidad  
Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela

Email: [albertocolina04@gmail.com](mailto:albertocolina04@gmail.com)

## **RESUMEN**

¿Quién es o cómo se concibe el sujeto adolescente?, ¿qué problemáticas encara cuando se adhiere a la alta exigencia deportiva? En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes se desarrolló el presente estudio con el objetivo de comprender los sentidos y experiencias de sujetos adolescentes en torno a la práctica deportiva de alto rendimiento a través de sus relatos. Para ello se realizó un estudio de casos cualitativo a partir del análisis interpretativo de entrevistas en profundidad realizadas con cuatro jóvenes considerando la participación de sus familiares. Se empleó el Método Comparativo Continuo (Strauss & Corbin, 2002). El contenido de los relatos se discute en relación con tres categorías obtenidas: a) la “desludización” del deporte; b) “yo adolescente” Vs adultocentrismo; c) el deporte: “apasionamiento positivo”. El estudio concluye indicando la necesidad de agitar y deconstruir concepciones anquilosadas sobre la adolescencia, con miras a visibilizar las realidades juveniles desde sus propias coordenadas, así como potenciar prácticas educativas en el campo deportivo que resguarden el bienestar y los derechos del adolescente a la par de sus anhelos en el alto rendimiento deportivo.

## **PALABRAS CLAVE:**

Adolescencia; deporte; rendimiento; adultocentrismo; apasionamiento positivo.



## STORIES OF HIGH-PERFORMANCE ADOLESCENT ATHLETES

### ABSTRACT

¿Who is or how is the adolescent subject conceived? ¿what problems do you face when you adhere to the high sports demands? The objective of this study was to understand the senses and experiences of adolescent subjects regarding high performance sports through their stories. For this, a qualitative case study was carried out based on the interpretive analysis of in-depth interviews carried out with four young people, considering the participation of their family members. The Continuous Comparative Method was used (Strauss & Corbin, 2002). The content of the stories is discussed in relation to three categories obtained: a) the “desludization” of sport; b) “adolescent self” Vs adultcentrism; c) sport as a “passion and way of life”. The study concludes by indicating the need to shake and deconstruct stagnant conceptions about adolescence, with a view to making youth realities visible from their own coordinates, as well as promoting educational practices in the sports field that protect the well-being and rights of adolescents at the same time as your yearnings in high sports performance.

### KEYWORD

Adolescence; sport; performance; adultcentrism; positive passion.

## INTRODUCCIÓN.

El deporte se ha configurado como un fenómeno de elevada trascendencia social, promotor potencial de salud y bienestar. De ahí, su importancia para las políticas públicas mundiales, siendo reconocido como una manifestación del derecho al juego según la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1989). Así, la práctica deportiva puede definirse como una actividad física realizada con el deseo de superar a otros o a sí mismo, realizada en general, con aspectos lúdicos y gratificantes a pesar del esfuerzo implícito (Cagigal, 1985). Un conjunto de acciones motrices, principalmente orientadas hacia la competitividad reglada institucionalmente (Parlebas, 2001).

De modo que, el deporte involucra actividades físicas tendientes a alcanzar el máximo resultado posible en competición, lo que deviene en la modalidad conocida como alto rendimiento, practica continua y sistemática de alta exigencia, en términos de tiempo, intensidad, concentración y esfuerzo (Arias, 2017; Marcillas, Rial, Isorna & Fernández, 2014).

Los atractivos de esta modalidad fascinan a diversidad de personas, entre ellos adolescentes, sujetos cuya edad está comprendida entre los 10 y 19 años de edad (Organización Mundial de la Salud, 2011). Período de especial desarrollo biopsicosocial, “de la autonomía personal, social y jurídica” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- 2013, p.9), además de fecundo para la especialización deportiva. Por consiguiente, la adolescencia, constituye un tema de indagación recurrente en el ámbito científico general y en las ciencias del deporte.

En esta línea, interesaron a efectos del presente artículo, los estudios sobre la identidad del adolescente, ¿quién es o cómo se concibe? y qué problemáticas encara cuando se adhiere a la alta exigencia deportiva. Así, en la primera arista indicada, figuró la consulta de trabajos como el de Raimundi, García, Iglesias y Castillo (2019), quienes observaron en este grupo social un alto nivel de identificación con el deporte, una aspiración vital, pasión, disfrute que impele compromiso y adhesión al mismo. Por su parte, García (2018), los refirió como sujetos optimistas, competitivos, y confiados en su autoeficacia. A ello se suma el especial desarrollo identitario, forja del autoconcepto y autonomía que caracteriza al adolescente (Aróstegi, Goñi, Zubillaga & Infante, 2013; Barroso, 2011; Quiroga, Capella, Sepúlveda, Conca & Miranda, 2021) y su valoración como sujeto de derechos (Espejo, 2020; UNICEF, 2013). Luego, en relación con la segunda arista, se consideraron estudios sobre presión competitiva y ansiedad (Bohórquez & Checa, 2017; González, Valdivia, Cachón, Zurita & Romero, 2017; Segura, Adanis, Barrantes, Ureña & Sánchez, 2018) y disfrute (Raimundi, Molina, Leibovich de Figueroa & Schmidt, 2017); además de investigaciones sobre las conductas de familiares y entrenadores (Cantú, Castillo, López, Tristán & Balaguer, 2016; Fernández, 2016; Fernández, Pérez, López & Hertting, 2017; Raimundi, 2016; Maestre, Garcés, Ortín & Hidalgo, 2018; Peñaloza, Méndez, García, López, Jaenez & Velázquez, 2018; Pineda, Morquecho & Alarcón, 2020).

Aunado a ello, resultó determinante la perspectiva sociológica cuya aproximación al tema, permitió valorar el deporte como vehículo de socialización e identidad (Bordieu, 1988), así también observar la modalidad de alto rendimiento como un dispositivo de poder, de control y disciplinamiento de los cuerpos (Emiliozzi, 2013; Foucault, 1992; Lorenzo, 2018; Torrebadella, 2019), considerados

como portadores de sentidos sociales, en una palabra, corporeidad (Merleau Ponty, 2004). Adicionalmente, según este enfoque, el adolescente tensiona con el adulto a razón de su postura adultocéntrica, práctica y representación social causante de relaciones asimétricas (García & Parada, 2018; Lay & Montañez, 2013; Vásquez, 2013; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF- 2013).

Considerando estas perspectivas, se estimó pertinente y necesario realizar este estudio desde una visión cualitativa con fines de comprensión, en este sentido más que aproximarse a la adolescencia desde saberes teóricos abstractos, interés concebirla como una experiencia viva desde la propia voz del sujeto adolescente deportista de alto rendimiento. Así, el objetivo fue comprender los sentidos y experiencias de sujetos adolescentes en torno a la práctica deportiva de alto rendimiento a través de sus relatos.

## 1. MÉTODO.

### 1.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES

De acuerdo con Simons (2011), la investigación mediante estudio de caso cualitativo es un proceso social que consiste en una exploración sobre la complejidad y unicidad de un sistema, su descripción, documentación e interpretación en un contexto sociopolítico concreto, delimitado, con la finalidad de generar la comprensión de un tema. Para ello, valora las formas en que los participantes construyen sus mundos y cómo el investigador, describe e interpreta dicha construcción en relación con una teoría, convirtiéndose, por tanto, en el principal instrumento para la recogida y comprensión de los datos.

Siguiendo este enfoque, se trabajó con una muestra selectiva o por juicio, conformada por 4 adolescentes, considerando además, familiares y entrenadores con el propósito de escuchar, compartir sus perspectivas y experiencias en torno al deporte de alto rendimiento, tal como las expresan con sus propias palabras (Scribano, 2008). Así, de acuerdo a criterios de saturación teórica se realizaron entrevistas en profundidad a lo largo de 12 sesiones. Cabe destacar que los investigadores forman parte del equipo laboral de los clubes a los cuales están afiliados los entrevistados lo que facilitó el acceso. Se solicitó el consentimiento informado. El procedimiento fue aprobado por el Núcleo de Investigación Infancia y Educación (NIIIE) y por el Núcleo de Investigación Educación Física (NIEF), pertenecientes a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Los criterios de inclusión fueron: edad entre 10 y 19 años (rango establecido por OMS, 2011), deportista de alto rendimiento, escolarizado, en convivencia con grupo familiar. Los entrevistados se refieren a continuación de manera anónima empleando la letra inicial de sus nombres:

- Sujeto K: adolescente femenina de 10 años (edad correspondiente a la adolescencia inicial -10 a13 años- según OMS, 2011). Gimnasta.
- Sujeto L: adolescente masculino de 10 años. Karateca.
- Sujeto G: adolescente femenina de 17 años. Futbolista.
- Sujeto T: adolescente femenina de 15 años. Futbolista.
- Familiares: Se identifican como “padre, madre, abuela de...” sumándose la letra respectiva para identificar al adolescente en cuestión.

- **Entrenadores:** Solo se incluyeron fragmentos verbales expresados por los entrenadores de T. Se identifican como “entrenador 1” y “entrenador 2”.

El proceso de interpretación se organizó con base al análisis del contenido de las entrevistas y notas de campo, empleando el método de categorización propuesto por Strauss y Corbin (2002).

## 1.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La incorporación del dato cualitativo se realizó fundamentalmente mediante la entrevista en profundidad. El guion de entrevistas incluyó preguntas abiertas, flexibles y emergentes dando libertad a los entrevistados de ahondar en los aspectos para ellos más significativos. Los temas guía fueron: 1. Trayectoria en el deporte; 2. Percepción acerca de las actividades relacionadas con la práctica deportiva (horarios, rutinas, clases escolares, otros); 3. Percepción sobre la participación y/o interacción de familiares y entrenadores en torno a la práctica. Con los sujetos de 10 años se sumó el dibujo estrategia útil, válida en los estudios de caso (Simons, 2011). Aunado a ello, se empleó una bitácora de campo para el registro de notas y memos. Se empleó una cámara para grabar los encuentros y un diario para memos, anotaciones temáticas e interpretativas.

## 1.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento describió las siguientes etapas:

- **Período previo al trabajo de campo:** Dedicado a la prefiguración (Simóns, 2011) del estudio y a establecer los acuerdos junto con el consentimiento informado.
- **Trabajo de Campo:** Se empleó la entrevista en profundidad, en un total de 7-12 sesiones, grabadas, con una duración aproximada de 60 minutos. Los encuentros se realizaron en el hogar de los involucrados o en sitios cercanos a su práctica deportiva, en horario convenido.
- **Análisis:** Las entrevistas se grabaron y los productos se transcribieron para transformar los discursos en textos y llevar a cabo su análisis según el método comparativo continuo y la codificación propuesta por Strauss y Corbin (2002).
- **Escritura final:** Sistematización y presentación de las categorías obtenidas y su discusión. Elaboración de conclusiones.

## 1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En un primer momento, se realizó un acopio global de las palabras, hechos e incidentes narrados, extrayendo los relatos más representativos en función del tema de indagación (Codificación abierta). Una vez determinados los relatos más representativos -unidades de significado-, se procedió a su conceptualización y agrupación de acuerdo con sus propiedades o nociones asociadas, para ello se comparó constantemente el contenido de cada conjunto de relatos, valorando sus patrones concordancias o discordancias con la teoría formal y las investigaciones en torno al tema derivando un marco comprensivo explicativo sobre el tema a partir de las voces de los adolescentes (codificación axial y central) a plasmar en la escritura final.

## 2. RESULTADOS.

A continuación, se presentan las categorías obtenidas, con denominaciones tomadas de los diálogos -códigos vivos- o inspiradas en el contenido.

### 2.1. "DESLUDIZACIÓN" DEL DEPORTE

El deporte juvenil suele vincularse al disfrute y a la salud, sin embargo, "cuanto más tiende una práctica física a acercarse al status de deporte, a deportificarse, más tiende también a desludizarse" (Parlebas, 2001, p. 310) hecho que se agudiza cuando la práctica deportiva obedece a fines del alto rendimiento. En este sentido, en los relatos de los 4 participantes se observaron comentarios alusivos a los deberes y obligaciones a cumplir con relación al itinerario de entrenamiento y/o competición en contraste con alusiones sobre anhelos de actividades lúdicas. Este contenido fue reiterativo, especialmente en los sujetos de menor edad:

L: quisiera jugar con mis amigos fútbol, abajo en la cancha de mi edificio, pero, la hora en que mis amigos juegan yo debo ir al karate...sí, me gusta y también tengo amigos allí, pero...es que yo quisiera jugar con F, A y M, es más divertido... jugamos futbolito, baloncesto, chapita, nos subimos en los árboles, bicicleta... quisiera pasar más tiempo jugando con ellos, pero, debo ir al karate.

T: me gustaría salir con mis amigas, tener un novio, pero no hay tiempo para eso, sí quiero ingresar a la selección debo entrenar cada día sin parar...necesito mejorar mi técnica, perder peso y tener más resistencia y fuerza...mi papá dice que el tiempo es oro y tengo que esforzarme si quiero triunfar.

G: No tengo tiempo para salir con amigos. Tengo que entrenar y prepararme si quiero ser seleccionada y también tengo que estudiar... estoy pendiente del reloj.

Durante estos diálogos, la imagen obtenida fue la de una pugna entre el niño que desea jugar y "el preludio de adulto" que se autoexige - y/o le exigen-, trastocando su entorno:

Padre de T: a veces ni descanso, me paro temprano para seguirla con la camioneta mientras corre. Preparo su dieta, la llevo a los juegos, la asisto...mi vida está dedicada a que T juegue fútbol y a veces me desespero, no me alcanza el tiempo.

Madre de T: ¡todo es el fútbol!, llevarla a entrenar o a las competencias... las vitaminas, colocarle el hielo y ahora los módulos, sacarle los permisos, el entrenamiento más fuerte. Yo veo que es bastante exigente...

Madre de K: de lunes a sábado, la llevo a su entrenamiento por las tardes... sin faltar ni un solo día, cumplo con sus horarios de entrenamiento y su dieta.

Padre de K: ella es excelente en lo que hace, es destacada medallista con posibilidades de competir internacionalmente, se ha visto presionada pero sé que podrá superar esta etapa.

Padre de L: Fui atleta y competí bastante y sé que puede ser duro tanta disciplina pero, ya con 9 años tiene ese nivel y promete ser un campeón, estoy seguro que puede con todo eso y más.

Así, estos extractos dan cuenta de cómo la vida familiar, escolar, social, gira en torno al deporte de alto rendimiento en seria tensión con los deberes escolares:

Madre de T: ...en el colegio le dan permiso, pero veo situaciones que me preocupan hasta me han dicho que o estudia o se dedica al fútbol... ella después de entrenar hace sus tareas...cuando se va de viaje hay que ir al liceo y explicar y luego ella tiene que ponerse al día con cada materia... cuando no esté entrenando o viajando tiene que ocuparse de estudiar...

Madre de G: ella no puede descuidar su rendimiento en el liceo. Así como le dedica al fútbol tiene que dedicarle a los estudios.

Madre de L: está muy inquieto y se han quejado en el colegio. Lo lleve con un especialista que indicó disminuir la cantidad de actividades deportivas, las competencias y que dedicara más horas a jugar para divertirse.

Abuela de T: El fútbol es su pasión, pero, todo tiene sacrificio y es importante que ella asuma responsabilidades con su entrenamiento y también los estudios, así va a madurar y crecer.

T: Tengo que seguir un horario con los entrenamientos y las horas para los trabajos del liceo. No me queda tiempo para nada. Y si hay competencia se acumulan las tareas.

De manera que, los entrevistados deben compaginar sus estudios con la agenda de entrenamientos y competencias. Adicionalmente, los esfuerzos, sobre todo en los períodos de competencia implican dedicar más tiempo a la recuperación y el descanso, para retomar de nuevo períodos de intensa actividad competitiva.

Atendiendo a estos planteamientos y al observarse reiteradamente en el discurso de los entrevistados las expresiones verbales: “deber”, “responsabilidad”, “horarios”, “itinerario”, “rutina”, “esfuerzo”, “prescripciones”, “mejorar la marca”, “triunfar a todo costo”, “ganar”, “sacrificio”, se figuró la noción “trabajo deportivo” para englobar dichos contenidos, noción que a la vez sugirió la imagen de una balanza, con las exigencias, expectativas, preocupaciones propias de la competición en un lado y el cultivo de la autoeficacia corporal, en el otro.

G: soy futbolista porque me apasiona y entreno duro a diario porque aspiro ser parte de la selección, soy buena y tengo disciplina...a futuro pienso convertirme en entrenadora pero, a veces es cuesta arriba...



T: ...yo doy el todo, pero, a veces pienso ¿y si no puedo?... quiero ser campeona, más fuerte, más hábil, entrenar más.

Se advierte, entonces cómo el deporte de alto rendimiento a la par de implicar una agenda demandante también propicia un sentido de compromiso en el joven, quizás prematuro, o un estilo de vida que en las palabras de la abuela de T implica pasión y sacrificio lo que le permite madurar y crecer. Ahora bien, este riguroso hacer deportivo movilizado por las competiciones o superación de marcas o rivales, genera intensas emociones y estados de tensión, punto que permite introducir el siguiente contenido extraído de los relatos, como fue la alusión, sobre todo en etapas de competencia, a dificultades para dormir, pensamientos negativos recurrentes, mal humor, temor a fallar, preocupaciones y temores en general, incluyendo alcances a nivel somático:

T: pienso o veo algunas compañeras que por cansancio o miedo se descontrolan y los entrenadores les llaman la atención... a veces pienso ¿y si no puedo?. Y entonces me lleno “de esa energía chimba” de la que te hable, es como miedo.

G: cuando hay competencias me preocupo tanto que a veces no puedo dormir, pensando y pensando...y son pensamientos que me ponen de mal humor...no quiero ni hablar con nadie.

Madre de L: cada vez que tiene competencias veo que le da malestar estomacal y siempre quiere dormir conmigo.

L: ¿Y si es más fuerte que yo o más rápido y me gana en combate?

K: Cuando hay competencia no puedo hablar ni en mi casa...no sé, es como miedo.

Este contenido permite traer a colación la condición denominada ansiedad competitiva. Se trata de una vivencia emocional negativa que incluye sensaciones de nerviosismo y preocupación, relacionadas con las condiciones de exigencia, confrontación, evaluación y exposición pública, implícitas en la competición deportiva (Bohórquez & Checa, 2017). Según Segura et al., (2018) este estado emocional se puede manifestar antes, durante y después de las competencias deportivas con diferentes consecuencias en el rendimiento de los deportistas entre las que se encuentran la pérdida de la concentración, el predominio de pensamientos pesimistas y la reducción de la capacidad de comunicación tal y como señalan los relatos.

De modo que, la ansiedad competitiva se relaciona negativamente con el rendimiento deportivo, repercutiendo incluso en el bienestar y la salud del atleta, manifestándose en niveles que van desde la preocupación hasta su manifestación psicofisiológica o ansiedad somática (Sepúlveda, Díaz & Ferrer, 2019). Sobre este punto, en particular, se destaca a continuación un incidente registrado en los relatos de K, cuyo caso ciertamente compromete dimensiones que exceden estas líneas, más lo pertinente de su mención se ciñe a documentar que para K la práctica gimnástica de alto rendimiento detona un estado de ansiedad tal que activa una condición denominada mutismo selectivo como respuesta.

Es así que, K presenta una condición denominada mutismo selectivo, un trastorno de ansiedad (American Psychiatric Asociación, 2013; Olivares, Olivares & Rosa, 2019) el cual inhibe su habla en situaciones y lugares específicos, siendo este el caso del centro deportivo donde recibe entrenamiento desde edad preescolar. En otros contextos, sí logra expresarse verbalmente, comunicándose con total funcionalidad incluyendo el trato con recién conocidos. La joven, es tratada por un especialista quien sugirió cambios en la agenda cotidiana, la cual comprende diariamente: colegio en la mañana, entrenamiento de gimnasia por la tarde, tareas escolares en la noche. El día sábado gimnasia y natación. En todas las entrevistas K habló sin dificultad:

K: no sé por qué no hablo...cuando voy llegando al club dejo de hablar...me gusta mucho cuando salimos de la gimnasia porque mamá nos lleva a cenar al centro comercial y allí hay un parque divertido...los sábados hay piscina y el profesor de natación es divertido...con él hablo mucho.

## 2.2. YO ADOLESCENTE VS ADULTOCENTRISMO

Comúnmente la adolescencia suele asociarse a conflictos, déficit, dificultades, incapacidad o limitación para discernir. Una etapa de crisis, incluso una entidad semipatológica (Cadavid, 1924, en García y Parada, 2018). Frente a estas posturas, autores contemporáneos observan que las etapas denominadas infancia, adolescencia y juventud son “construcciones culturales” que adquieren sentido y significado en la comunidad de pertenencia (Jociles, Franzé & Poveda, 2011). Al respecto, Epstein (2018), al estudiar el comportamiento adolescente en distintas culturas y épocas, advierte que, desde la perspectiva occidental de nuestro tiempo, el joven ha sido incomprendido y estigmatizado desde una postura adultocéntrica (Vásquez, 2013).

El modelo adultocéntrico es una práctica representación social y/o tipo de crianza basado en concepciones de las personas adultas como proyectos terminados, dueñas de la experiencia y la verdad, la que han conseguido a través de sus años de vida; lo cual supone, para estos individuos, una posición superior y hegemónica respecto de la niñez y la adolescencia (UNICEF, 2013; Zuloaga, 2018). Esta perspectiva, determina una relación asimétrica entre el joven y el adulto considerando al primero como inacabado, sujetos dependientes o contradependientes, necesitados de regulación y controles, en preparación para llegar a ser ese “adulto futuro”, y en el contexto de la sociedad moderna, ser adulto exitoso, cueste lo que cueste (Duarte, 2012)... o en el marco de este escrito, adulto deportista exitoso. Es así que, en los siguientes fragmentos se observaron contenidos asociados a tensiones entre los adolescentes y los mayores de edad.

Padre de G: tiene que dejar de estar discutiendo con el entrenador y corregir lo que le dicen que está haciendo mal... ¡muchacho es muchacho!

T: me da rabia, me regaña porque no hice lo que él esperaba o porque no le hice caso al entrenador, es que yo quería decidir mi propia jugada... ¡se pone insoportable, me estresa!.

Madre de G: Muchacho no es gente.

Siguiendo a UNICEF (2013), las acciones o el lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los adolescentes, se definen como “adultismo”. Este se expresa en mensajes del tipo: “cuando seas grande puedes opinar”, “es mejor que las decisiones las tome yo, porque soy mayor”. De modo, que en el material expuesto se aprecian “adultismos” y relaciones asimétricas que muestran por parte del adulto formas arbitrarias y en el caso del joven reacciones opositoras consecuentes.

Al respecto, aunque comúnmente se critica o reprueba la contradependencia adolescente, esta “actitud de rebeldía en forma positiva, permite al joven descubrirse, medirse, una forma de mantenerse intacto, manteniendo lo propio, incólume” (Barroso, 2011, p.115), forjando su identidad personal, proceso de construcción del sí mismo, de diferenciación e integración con los otros en un contexto social y cultural (Quiroga, et al., 2021), el cual se traduce en un autoconcepto, un concepto propio, influenciado socialmente, el cual abarca desde la imagen corporal hasta los pensamientos, sentimientos, actitudes, valores y aspiraciones y su autoafirmación en el ejercicio de la autonomía.

El autoconcepto es determinante en la construcción de la identidad del adolescente, ya que determina el bienestar y los valores, en consecuencia, la orientación de la conducta. Ahora, bien, interesa destacar el autoconcepto físico, el cual comprende las percepciones sobre habilidad/competencia, condición física, atractivo y fuerza. (Aróstegi, et al., 2013). La mejoría de cada una de éstas áreas, lo incrementa, fortaleciendo a la vez, el autoconcepto general.

Es así que, identidad, autoconcepto y autonomía van de la mano y en el campo deportivo esta triada se potencia dado que el sujeto juvenil debe tomar sus propias decisiones tanto en las acciones psico o sociomotrices implícitas en la práctica deportiva como tal, así como en la dinámica suscitada en torno o todo lo que implica en la cotidianidad, el día a día, o historia hecha cuerpo, “*habitus*” de Bourdieu (1988). De modo que dentro de esta efervescencia identitaria aunada a la necesidad creciente de autonomía, el sujeto juvenil entra en conflicto con la posturas y rigores de la cultura adultocéntrica (Duarte, 2012).

Continuando con los extractos de las entrevistas, en el siguiente diálogo de G se pueden apreciar aspectos sobre su autoconcepto a la par intervenciones de adultos familiares que denotan la ya mencionada asimetría, además de prejuicios por género o uso de expresiones verbales indebidas en el caso del entrenador:

G: Soy futbolista porque me apasiona y entreno duro a diario porque aspiro ser parte de la selección, soy buena, disciplinada y tengo habilidades... a futuro quisiera convertirme en entrenadora pero, a veces es cuesta arriba... con mi mamá tengo discusiones todo el tiempo, a ella no le gusta el fútbol, quiere que me dedique a otra cosa... piensa que soy lesbiana y que todas mis amigas del equipo son mi pareja...

...mi papá siempre dice que él fue jugador profesional de fútbol y que él sabe lo que me conviene y que tengo que obedecer al entrenador...

...el entrenador no me puede ver que fallo porque me la aplica y hasta me ofende...

Me desaniman estos problemas pero, pienso en “pasar la página”, “ya supéralo”, “lleva la fiesta en paz” y trato de concentrarme, no pararle y disfruto mi juego.

Considerando estos planteamientos se observa que los sesgos adultocéntricos por parte de familiares o entrenadores pueden incidir negativamente en el atleta adolescente comprometiendo la calidad de su experiencia de vida en torno al deporte, su rendimiento, incluso su adherencia deportiva.

### 2.3. DEPORTE: “APASIONAMIENTO POSITIVO”

En este apartado se presentan los relatos de T en una línea con pasajes desde su niñez hasta el presente en el cual es atleta de la Selección Nacional para el momento en que se escriben estas líneas. En esta cadena de sucesos se hará mención de variados incidentes, más el propósito radica en observar a través de su amalgama, el cómo la entrevistada construyó sentidos en torno a su práctica deportiva, afrontando antagonismos dentro de su entorno social a la par de mantener su adhesión generando una posición personal (ejercicio de identidad), así como un compromiso con el deporte con implicaciones a nivel de proyecto personal o de vida. Se inicia entonces, esta sección con un diálogo de T referido a su infancia, el cual la joven apertura con la frase que titula esta sección:

T: el deporte es mi pasión, mi camino de vida...todo comenzó cuando era chiquita 6-7 años quería jugar fútbol ¡porque me gustaba! pero, no me dejaban. Papá no quería que jugara fútbol con los varones en la cancha entonces, esperaba que se fuera y salía a escondidas

Madre de T: El fútbol siempre le gustó. Desde chiquita se la pasaba en la azotea y se ponía a mirar los juegos en la cancha y después se la pasaba “carrereando dándole a una pelota”, hasta que empezó a escaparse como a los 7 años. ¡Se iba a la cancha a jugar y yo le decía que eso era de varones!.

Este contenido permite entrever cómo T en sus inicios deportivos tuvo que lidiar con barreras sociales, específicamente estereotipos de género, situación que limita o anula el acceso y permanencia de niñas en deportes “masculinizados” como el fútbol, más aún en términos de relieve y competencia. En consecuencia, tal y como ocurrió con T, cuando se realizan deportes “propios de otro sexo”, el transgresor es vetado por su entorno social (Macías, 1999). No obstante, T persistió en su deseo de practicar el aludido deporte, pese a las reprimendas, lo que no pasó desapercibido en la comunidad, sumado a la visible habilidad de T la cual fue captada por C, entrenador del Club de Fútbol Playa Grande, extensión educativa de una Iglesia Cristiana de la localidad.

Así, C se aproximó a T, ofreciendo la oportunidad de incorporarla en el mencionado club, opción que flexibilizó la posición de los padres quienes eventualmente simpatizaron con el fútbol a través del entusiasmo demostrado por la

niña y la intervención de C, quien inculcó valores cristianos por medio del deporte. De esta manera, el fútbol significó una victoria de T quien logró autoafirmarse alcanzando respeto y apoyo.

Continuando con el relato, en el lapso próximo a los 12 años, C se ausenta fuera del país y en la vida futbolística de T se incorpora como entrenador el profesor de Educación Física S:

T: Me puse muy triste cuando C se fue... me costó acostumbrarme y cuando llegó el entrenador S, al principio no quería, pero, después me gustó entrenar con él... con biomecánica nos enseñó a mejorar el chute, también a trabajar reaccionando rápido y tomar decisiones... aunque exige bastante, siempre nos trata con cariño, nos anima y siempre nos ayuda a mejorar.

Entrenador 1: cuando llegué al club quise ganarme a los muchachos y enseñarles fútbol con ciencia divertida, así que los filme, les hice estudios biomecánicos y así organicé su entrenamiento en atención a su edad, perfil biomecánico y psicomotor.

Posteriormente, a la edad de 15 años, T captó la atención de la Selección Nacional de Fútbol Femenino, resultando candidata para módulos preparatorios y participación en torneos con miras a ingresar formalmente a la mencionada institución. Este giro en los acontecimientos acrecentó el agonismo de la joven y las exigencias en torno al fútbol de ella y de sus familiares:

T: Quiero ser campeona, más fuerte, más hábil, entrenar más... el cansancio para después. Cuento con Dios, mi familia y mis entrenadores.

Padre de T: Todo es el fútbol...el entrenamiento, los juegos, los fines de semana llevarla a los partidos, colaborar con los entrenadores, los viajes, el papeleo...a veces no puedo con tanto, pero me enorgullece cuando la veo y sigo adelante para apoyarla en su sueño...también le pongo puntos sobre las "ies" tiene que alinearse porque soy su papá.

Abuela de T: esa muchacha ama con pasión ese deporte y entrena duro yo siempre le pregunto cómo le fue, la ánimo la aconsejo...le inyecto sus vitaminas y oro todo el tiempo para que le vaya bien.

Expresiones de esta índole se registraron continuamente permitiendo denotar las exigencias de la práctica y en torno a esta el compromiso y motivación de T y sus familiares.

Entrenador 2 : recuerdas cuando conversamos sobre administrar nuestra energía física y mental-emocional, para no desgastarnos o ahogarnos en preocupaciones en lugar de ocuparnos...

T: ... si lo sé, pasa que me falta paciencia y me acelero y pienso o veo algunas compañeras que por cansancio o miedo se descontrolan y los entrenadores les llaman la atención...nos dicen que es importante la fortaleza y responder rápido para resolver situaciones de juego, yo doy el todo, pero, a veces pienso ¿y si no puedo? Y entonces me lleno “de esa energía chimba” de la que te hable, es como miedo, pero a la vez me da valentía. Veo que son retos y entonces me siento como el mar con olas agitadas y fuerte. Entonces es fino porque la energía chimba desaparece o la controlo y me siento fuerte y más bien quiero batir todo como si fuera yo esas olas fuertes del mar...cuento con Dios, mi familia y mis entrenadores...

Dentro del discurso de T, interesa destacar el autoconcepto físico, recordando que se trata de la representación mental elaborada al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce (Aróstegi et al., 2013):

T: Practico fútbol porque me encanta... me llena de fuerza, de alegría... soy ágil, fuerte, hábil con la derecha y la izquierda, rápida...me siento feliz con mis compañeros y el apoyo de mis entrenadores, también me hace inteligente porque tomo decisiones en el juego y me hace vencer obstáculos...me gustaría ser capitana.

De modo que, T a través de su práctica futbolística forjó un autoconcepto positivo fortalecido en la red de apoyo que tejieron los adultos cercanos:

T: Me siento feliz con el apoyo de mi familia y entrenadores... el fútbol me da alegría, me hace inteligente porque me enseña a tomar decisiones y superarme...no es solo repetirse “yo puedo o yo soy” sino creerlo y sentirlo y que mi familia, mis entrenadores los que me importan crean en mí y confíen, ¡eso me da fuerza y me hace sentir bien y puedo enfocarme como me dice mi entrenadora!

En la historia de T, se observa como su inclinación hacia la práctica futbolística se instaura en la infancia y perdura en el tiempo. Inclinación y adherencia que se retroalimenta, se vincula recíprocamente con la construcción de un autoconcepto positivo aunado a la autonomía que el sujeto juvenil va construyendo, experimentando a través del deporte. Se trata de un “apasionamiento positivo” (Raimundi et al., 2019), que en el caso de la entrevistada tiene lugar en el marco de un contexto adulto nutricional, determinando que la práctica deportiva ocupe un espacio significativo en la identidad en formación de T y por consiguiente en sus proyectos y expectativas de vida.

T:... amo lo que hago y quiero hacerlo, aunque esté cansada a veces...mi meta es llegar al suramericano...llevaré a los módulos mis tesoros...mi paz.

Entrenador 2 : ¿Paz? ¿Podrías hablarme de eso?



T: Es que la manera en que me enseñan como jugar o entrenar me produce paz, me da tranquilidad no me pongo así desesperada ni me da miedo...puedo equivocarme, si me equivoco sigo confiando en Dios y en mí...si pasa algo fuerte tengo las estrategias, “paso la página” y sigo...sé que mi familia está conmigo y están orgullosos... y quiero ser un ejemplo para los niños de mi comunidad...cumplir mis sueños y después...jaja, pensare tener una familia, una casota y ser entrenadora.

### 3. DISCUSIÓN.

Respecto a la primera categoría, la revisión teórica permitió denotar el planteamiento sobre el abandono del cuerpo/corporeidad infantil y su transición hacia la adultez, tal como sugiere la narración de T, en la cual se advierte el abandono del jugar porque: “desde niña me gustó”, a “jugar porque ahora quiero ser campeona...más fuerte, más hábil, entrenar más”. Se conciben, entonces, dos imágenes en paralelo: (a) el adolescente que corta con el niño en el paso a ser adulto; (b) el adolescente que corta con el placer de jugar en el paso a la ambición por ganar. Es así que, el joven abandona el espacio del “ludens” para entrar al “agón”, a la competencia por la competencia, lo que linda en los terrenos del deporte de elite.

En este sentido, desde la lectura sociológica, se considera el deporte de rendimiento como un dispositivo de poder con efectos en las formas de vida humana, en lo que concierne a espectáculo, consumo, hedonismo y afines, lo que demanda en el cuerpo del deportista un capital incluso más allá de lo orgánico, en tanto ese cuerpo se constituye en símbolo social deportivo (Emiliozzi, 2013; Lorenzo, 2018). De modo que, en las potencialidades del cuerpo adolescente deportista, en su corporeidad, se inscriben y ejercen mecanismos de poder, a través de las disciplinas y tecnologías (Foucault, 1992, 2008), en las que confluyen una oferta, el consumo deportivo, y una demanda, conformada por las exigencias, los intereses y los valores de los deportistas, pero también las de los demás actores que conforman el campo deportivo (Bourdieu, 1988), es decir espectadores y/o consumidores deportivos en general.

Siguiendo esta línea desde lo macrosocial al individuo atleta adolescente, se entiende que en su cuerpo-corporeidad, se depositan expectativas de éxito o de fracaso, sentidos, deseos y deberes alentados, asistidos o tensionados por el sistema adulto dentro del cual queda el joven, sujeto a exigencias ligadas a producir éxito, fama, dinero (aspiraciones extrínsecas), convirtiéndose en el objeto de intereses en distintos niveles del mencionado macrosistema, desde las instituciones deportivas hasta la familia. (Buceta, 2015; Fernández et al., 2017; Maestre et al., 2018; Pineda et al., 2020). Intereses que pueden resultar ajenos a las necesidades de los adolescentes. En consecuencia, se “obturán las lógicas subyacentes de los procesos de la formación deportiva, que exigen un compromiso, saberes y planificaciones en el tiempo, coherentes y sustentables” (Lorenzo, 2018, p.100).

Ahora, en el caso de los jóvenes entrevistados, se apreció en los dos sujetos de menor edad ambivalencias en torno al para qué de la práctica, indicios de disfrute y a la vez reservas, con dificultades para manejar las presiones competitivas en el marco de un entorno familiar con un discurso inclinado hacia el resultado.

Mientras, los dos sujetos de mayor edad, denotaron en sus relatos anhelos lúdicos por un lado, a la par de un discurso centrado en el agón, el deseo de mayor habilidad más el esfuerzo implícito en pro de su autoeficacia corporal aunada a aspiraciones y proyectos. Sobre este punto, la lectura de García (2018), permite comprender que el joven deportista forja y retroalimenta su autoeficacia o percepción en sus capacidad para el logro deportivo exitoso. Así, en las situaciones propias de la práctica deportiva, dicha percepción constantemente es tensionada por el desafío implícito en la competencia paralelo o sumado a las exigencias y normativas del entorno adulto (entrenadores y familiares). Luego, precisamente la propia situación demandante del mencionado contexto, incita la creencia e impulsa la conducta de logro, la cual está sumamente aunada a la validación social y a la identidad en construcción. Al respecto, se reitera el planteamiento precedente bajo ¿cuál lógica, se sustentan los entrenamientos y competiciones? Y hasta qué punto dentro de su continuidad en el tiempo, ¿son coherentes y sustentables?, ¿se acoplan a los derechos de los adolescentes, sus necesidades en términos de formación de identidad y autonomía?

En este sentido, en los relatos de los entrevistados, se observaron indicios de exigencia y ansiedad, condición que, en cualquiera de sus niveles, interesa prevenir o regular. He aquí la importancia de que familia y entrenadores observen, además del rendimiento en las marcas y/o las destrezas, estén atentos al desarrollo por parte de los jóvenes de habilidades personales que le permitan experimentar y canalizar positivamente las demandas y compromisos de la alta exigencia deportiva y el afrontamiento competitivo implícito, igualmente el necesario descaso, esparcimiento y el apoyo afectivo explícito, que permita al adolescente sentirse reconocido como sujeto más que como cuerpo-objeto, o como expresó uno de los entrenadores entrevistados (más no citado en las categorías expuestas) refiriéndose a los atletas a su cargo los llamó: “cuerpos productores de medallas”, expresión que invita a la reflexión.

De manera que el comportamiento, la actitud de los adultos cercanos determinan en gran medida la calidad de la experiencia deportiva del joven, marcando un referente, un sentido asociado a valores e intereses vitales. Referente que permea y significa su transición niño-adolescente-adulto joven en torno a “su trabajo deportivo”, o el paso o complementariedad entre el juego “que abrazó de niño por querer” al “juego que ahora asume por deber”. En concordancia. Raimundi et al. (2017, 2019) y Peñaloza et al. (2018) dan cuenta sobre la incidencia favorable de entornos adultos positivos cuya comunicación, apoyo no intrusivo y desafío positivo, contribuyen con el desarrollo de un sano autoconcepto, eficacia y disfrute en el adolescente.

Con relación a la segunda categoría, se planteó que la contradependencia, indocilidad o rebeldía positiva, se advierten como reacciones naturales al adultocentrismo, además de formar parte del proceso de identidad y consecuente ejercicio de autonomía que caracteriza la etapa adolescente. De modo que, la necesidad del joven de conformar su propia identidad y autoconcepto se traduce en la motivación de explorar sus oportunidades, accionar, autoafirmarse y fijar límites, lo que definitivamente lo conducen a confrontar posturas y rigores adultocéntricos (Duarte, 2012). En este sentido, desde las neurociencias el adolescente ciertamente es más pensativo y reflexivo que cuando niño, pero también más arriesgado, confrontativo e impulsivo (Oliva, 2012; Somerville, Jones & Casey, 2011). Ello se debe a las competencias cognitivas que experimenta

novedosamente su cerebro, las cuales son neurohormonalmente únicas, en comparación con otras etapas del desarrollo, dado que describen un desarrollo prefrontal aun en maduración (razón y planeación), versus el apogeo de la región cerebral límbica (emociones y afectos). Por consiguiente, esta arquitectura cerebral lo hace vehemente y propositivo, “impulsivo” según las circunstancias, -como puede serlo el adulto-. Condiciones que direccionadas positivamente redundan en comportamientos como el alto compromiso o entrega hacia una práctica como el deporte en este caso. En ello la exploración, la templanza para los desafíos, el riesgo y la competitividad, el probarse a sí mismo, enriquecen y dan sentido a su bagaje y satisfacción vital (Oliva, 2015). “Agón” puro, vehemencia vital que caracteriza esta etapa. Esta dinámica, definitivamente confronta o tensiona con “el ritmo” del mundo adulto, su control y su perspectiva de “encargado” de formar al joven en apogeo de autoconcepto y efervescencia personal.

Considerando estos planteamientos se observa que los sesgos adultocéntricos por parte de familiares o entrenadores, pueden incidir negativamente en el atleta adolescente comprometiendo la calidad de su experiencia de vida en torno al deporte, su rendimiento, incluso su adherencia deportiva. Siguiendo hacia el extremo de esta línea, Rhind, Brackenridge, Kay, Hills y Owusu, (2011) y UNICEF (2013) advierten que la práctica deportiva no siempre se suscita con objetivos centrados en los derechos de los niños o adolescentes, pudiendo adoptar formas abusivas, tales como:

- Exceso de presión en jóvenes deportistas por lograr un alto rendimiento.
- Regímenes nutricionales extremos.
- Lesiones por prácticas extremas, excesivas o en lugares poco seguros.
- Humillación basada en el género, en aspectos corporales o en el rendimiento.
- El uso de sustancias ilegales para mejorar el rendimiento (dopaje).
- La negación del suficiente descanso y atención.

Respecto a la tercera categoría. En los pasajes relatados por T, se observa como su adherencia hacia el deporte se instaura en la infancia y perdura en el tiempo hasta definirse como un compromiso personal a nivel de alto rendimiento. Así, dentro de su contexto social (familia-comunidad) se abre paso como sujeto juvenil, manteniendo su adhesión futbolística, sorteando obstáculos o complicaciones (ejemplo, las barreras de género, presiones escolares, organización del tiempo, tensiones familiares), creando de la disciplina deportiva un hábito sostenido en el tiempo.

En esta dinámica se advierte que la práctica sistemática de una disciplina deportiva, conlleva a un ejercicio de autonomía con oportunidades para que el sujeto pueda desarrollar habilidades personales y sociales alineadas con valores vitales positivos, entre ellas a destacar seguidamente: establecer metas ejercitando la responsabilidad sobre su vida, experimentar la derrota y la victoria, lo que le permite aprender tanto de sus límites como de sus potencialidades, por tanto fijar criterios de realidad; compartir con otros y negociar reglas y en ello advertir y aprender sobre dilemas éticos; evaluar situaciones y toma decisiones, por consiguiente experimentar sensaciones de confianza sobre sí mismo a la par de ejercitar su asertividad. Todo ello, aparejado a un entorno adulto potenciador, en el

que el adolescente pueda nutrir positivamente su autoconcepto e identidad; en este punto el respeto a la autonomía y la observancia de los derechos y necesidades del joven, marcan la diferencia.

En el caso de T se observó un entorno adulto nutritivo, con muestras de apoyo, cooperación, capacidad de ceder (e.g., consentir su interés por el fútbol, superando barreras de género) y a la vez de fijar límites (“pongo puntos sobre las *ies* tiene que alinearse porque soy su papá”). Y en el caso de los entrenadores se evidenció intención formativa integral (e.g., “la manera en que me enseñan como jugar o entrenar me produce paz”), preparación profesional (“organicé su entrenamiento en atención a su edad, perfil biomecánico y psicomotor”), actitud, disponibilidad para la interacción con jóvenes (“quise ganarme a los muchachos”; “aunque exige bastante, siempre nos trata con cariño, nos anima y siempre nos ayuda a mejorar).

Se advierte entonces que las condiciones de este entorno social aunado a las potencialidades de T, configuraron una interacción recíproca, sinergia que brindó un contexto prolífico para las bondades del deporte. Sin dicho contexto el deporte por sí solo, difícilmente entrena valores formativos, y en el caso del alto rendimiento puede suscitar reveses para el desarrollo juvenil. Sobre este punto, conviene una digresión. Es comúnmente conocido que el deporte puede prestarse como escenario para distinciones excluyentes, incluso afrontas verbales y/o corporales. Al respecto, Ortiz et al. (2016), acotan que ciertamente, en estos espacios deportivos se facilita, la aparición de actitudes y comportamientos discriminatorios, estigmatizadores hasta la agresión física. En consecuencia, la práctica deportiva (y su espacio referencial per se, la Educación Física), reduce o pierde su aporte como práctica generadora de bienestar y participación colectiva.

Retomando el hilo original de la discusión. Desde los planteamientos de Raimundi et al. (2019), se entiende que, el adolescente al identificarse positivamente con la práctica deportiva, la vincula con aspiraciones vitales, retroalimentando un apasionamiento positivo o inclinación vehemente, en la que invierte tiempo, devoción, sentimiento y energía, lo que influye en la calidad de la experiencia y en el bienestar asociado. Lo contrario ocurre cuando el apasionamiento es obsesivo, pues, la entrega a la faena deportiva tiende a ser desproporcionada, con miras a obtener resultados deseados a todo costo, tensionando con otros aspectos vitales y afectando el equilibrio identitario.

El apasionamiento positivo se funda en aspiraciones intrínsecas (desarrollo personal, familiar, trascendencia), asociadas a valores de índole personal, familiar, éticos y similares; mientras el apasionamiento obsesivo responde a metas extrínsecas (fama, medallas, dinero) o valores materiales. Los autores mencionados plantean que los deportistas de nivel competitivo tienen más aspiraciones extrínsecas que los de deporte recreativo, premisa sujeta a mayor validación, sin embargo, hasta donde han observado, sugieren favorecer contextos, a través de los diferentes agentes (entrenadores, padres, dirigentes, otros) donde se resalten las aspiraciones o metas intrínsecas, tales como la superación personal y/o la contribución al desarrollo deportivo del propio país, conservando las recompensas extrínsecas (i.e., la fama o el dinero) como aspiraciones secundarias, ya que pueden asociarse con el mencionado apasionamiento obsesivo.

Es así que, el deporte traduce una experiencia vital que gratifica produce disfrute, sensación de vitalidad por tanto apasiona a su protagonista. Constituye “un ejercicio liberador, de talante lúdico, confrontación de capacidades personales, evolucionadas hacia una competitividad” (Cagigal, 1967, p. 34). En este sentido, el adolescente que se compromete con una práctica deportiva “pone en juego” aspiraciones, metas y hace del deporte su espejo a la par de una forma de medirse a sí mismo, además, disfrutar y proyectarse o abrirse camino en su entorno, autoafirmándose como sujeto, aun cuando la práctica adopte la forma de un exigente “trabajo deportivo” en cuyo caso lo ideal es que sea resultado de un apasionamiento positivo configurado en un entorno adulto respetuoso de su autonomía y de la identidad viva y presente del adolescente como sujeto de derechos.

#### 4. CONCLUSIONES

Sobre la base del contenido desarrollado, se apuesta a superar, “desprogramar”, la concepción del joven como “proyecto de adulto futuro” y en su lugar resignificarlo como un “sujeto en presente”. Sujeto de derechos, cuya identidad, autonomía y capacidad de disfrute en esta franja etaria, espejan su “agón vital”, el cual encuentra en el deporte una vía de expresión, encauce, fuente de ejercicio personal y ensayo social como micro laboratorio de experiencias de vida (metas, victoria-derrota, superación, cooperación, comunicación - contracomunicación, planificación, toma de decisiones, liderazgo).

Identidad, autonomía y disfrute que resultan tensionados en un entorno pre configurado por sesgos adultocéntricos, además permeado por las influencias del “deporte espectáculo”, atizado por los medios de comunicación. Se advierte, entonces la necesidad de agitar y reconstruir concepciones anquilosadas y teóricas sobre la adolescencia, lo que en el campo deportivo implica un camino complejo por recorrer a propósito de reconocer y desmontar los paradigmas adultocéntricos aparejados al “medallismo”, con miras a visibilizar las realidades juveniles desde sus propias coordenadas, así como potenciar prácticas educativas que conlleven a un autoconcepto y apasionamiento positivo a fin de resguardar el bienestar y los derechos del adolescente a la par de sus anhelos en el alto rendimiento deportivo.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arias, F. (2017). *Economía del deporte*. Venezuela. Episteme.

Aróstegi, B; Goñi, A; Zubillaga, A & Infante, G. (2013). El autoconcepto físico de jóvenes futbolistas de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13 (1). <https://doi.org/10.4321/S1578-84232013000100002> .

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). Arlington, VA.

Barroso, M (2011). *Autoestima: ecología o catástrofe*. Venezuela: Editorial Galac.

Bohórquez, R & Checa, I (2017). Factores psicosociales relacionados con la ansiedad competitiva de los deportistas en etapas de formación. *Revista*



*Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1630/163053355008>

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa.

Buceta (2015). *Mi hijo es el mejor, y además es mi hijo*. Madrid. Dykinson.

Cagigal, J. (1967). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Comité Olímpico Español.

Cagigal, J. M. (1985). Pedagogía del deporte como educación. *Revista de Educación Física*. (3). La Coruña.

Cantú, A; Castillo, I; López, J; Tristán, J & Balaguer, I. (2016). *Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos*. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311145841011>

Duarte, C.(2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década* (36). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

Eipstein, R (2018). El mito del cerebro adolescente. *Revista Mente y Cerebro*, N° 21. Recuperado de <https://www.investigacionyciencia.es/files/31593.pdf>.

Emiliozzi, M. (2013). El cuerpo del deportista y la apuesta de un capital simbólico. *Revista Question*. Vol. 1, (40). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/301051908>

Espejo, N. (2020). Derechos de los niños, niñas y adolescentes. En: Contreras, P & Salgado, C. (Comps.), *Curso de derechos fundamentales*. (pp.571-602). Valencia. Tirant Lo Blanch.

Fernández, M (2016). *Actitudes parentales en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as deportistas*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. España. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/47110>.

Fernández, M; Pérez, R; López, A & Hertting, K. (2017). "Entrenando a familias". Evaluación de un programa de optimización de actitudes parentales en un club de fútbol. *Journal of Sport Psychology*, Vol 27, (3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6258323>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Derechos de la infancia en el Deporte*. Autor. Recuperado de [https://ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2016/05/Derechos\\_Infancia\\_en\\_el\\_deporte.pdf](https://ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2016/05/Derechos_Infancia_en_el_deporte.pdf).

Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia. (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <https://www.imageneseducativas.com/wpcontent/uploads/2019/02/Superando-el-Adultocentrismo.pdf>



- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid. La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires. Paidós.
- García, A. (2018). Optimismo, autoeficacia general y competitividad en jóvenes atletas de alto rendimiento. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13 (37). <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i37.1040>
- García, C & Parada, D. (2018). "Construcción de adolescencia": una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas humanística*, N° 85. Doi:10.11144/Javeriana.uh85.cach.
- González, G; Valdivia, P; Cachón, J; Zurita, F & Romero, O. (2017). Influencia del control del estrés en el rendimiento deportivo: la autoconfianza, la ansiedad y la concentración en deportistas. *Retos*,(32). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345751100001>
- Jociles M., Franzé, A. & Poveda D. (Ed). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Lay, S & Montanez, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Revista Salud & sociedad*, Vol. 4 (3). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071874752013000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071874752013000300006)
- Lorenzo, M. (2018). Reflexiones en torno a los programas de desarrollo deportivo. *SADE. Revista de ciencias de la salud y el deporte*, 1 (1). Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/225>.
- Macías, V (1999). *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*. Tesis Doctoral: Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/15755368.pdf>.
- Maestre, M; Garcés, E; Ortín, F & Hidalgo, M. (2018). El Perfil del Entrenador Excelente en Fútbol Base. Un Estudio mediante Grupos Focales. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3). Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/338791>
- Marcillas, S. Rial, A. Isorna, M. Fernández, D. (2014). Niveles de rendimiento y factores psicológicos en deportistas en formación. Reflexiones para entender la exigencia psicológica del alto rendimiento. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*. Vol . 9, (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311131093013>.
- Merleau Ponty, M (2004). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Península.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Autor. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionallinterest/pages/crc.aspx>.

- Oliva, A (2012). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Revista Apuntes de Psicología*. Vol. 30 (1-3). Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/426>
- Oliva, A. (2015). *Desarrollo positivo adolescente*. España. Madrid. Síntesis.
- Olivares, J; Olivares, P & Rosa, A. (2019). Efectividad del tratamiento temprano de niños con mutismo selectivo en los centros educativos. *Terapia Psicológica*, 37 (2). DOI:org/10.4067/S0718-4808201900020008.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Programa de salud del adolescente*. Recuperado de [//www.who.int/topics/adolescent\\_health/es/](http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/).
- Ortiz, L; Vega, A; Ramos, N; Cazares L; Medina, R & Pérez, D. (2016). Equations based on anthropometry to predict body fat measured by absorptiometry in schoolchildren and adolescents. *Jornal de Pediatria*, (20). <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2016.08.008>
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz*. España. Paidotribo.
- Peñaloza, R; Méndez, M; García, M; López, J; Jaenes, J & Velázquez, H (2018). La influencia de los padres en el perfil psicológico de jóvenes deportistas. *Aportaciones actuales la Psicología social*, Vol 4. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/327643219>
- Pineda, H, Morquecho, R & Alarcón, E. (2020). Estilo interpersonal del entrenador, competencia, motivación, y ansiedad precompetitiva en deportistas de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1). Recuperado de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1578-84232020000100002](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232020000100002)
- Quiroga, F; Capella, C; Sepúlveda, G; Conca, B & Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.22.4448>
- Raimundi, M (2016). *Experiencias óptimas en el deporte adolescente de alto rendimiento: Influencia de las fortalezas y el contexto familiar* (Tesis de Doctorado). Universidad de Málaga. Universidad Nacional de La Plata.
- Raimundi, M; Fernanda, M; Leibovich de Figueroa, N & Schmidt, V. (2017). La comunicación entre padres e hijos: su influencia sobre el disfrute y el flow adolescente. *Revista de Psicología*, 26(2). Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v26n2/0719-0581-revpsicol-26-0200092.pdf>
- Raimundi, M; García, M; Iglesias, D & Castillo, I. (2019). Aspiraciones vitales y su relación con la pasión en deportistas argentinos seleccionados para los Juegos Olímpicos de la Juventud. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol 19(1). Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/practicas\\_profesionales/788\\_salud\\_adol/material/raimundi\\_aspiraciones\\_vitales.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/788_salud_adol/material/raimundi_aspiraciones_vitales.pdf)

- Rhind, D; Brackenridge, C; Kay, T; Hills, L & Owusu, F. (2011). Salvaguardias Internacionales para Menores en el Deporte. Recuperado de [https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/safeguards\\_may\\_2015\\_spanish.pdf](https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/safeguards_may_2015_spanish.pdf)
- Scribano, A (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires. Argentina. Prometeo Libros.
- Sepúlveda, G, Díaz, Y & Ferrer, R. (2019). Ansiedad pre-competitiva y estrategias de afrontamiento deportivo, en disciplinas acuáticas individuales y colectivas en deportistas juveniles de alto nivel. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología Límite*, 14 (16). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652019000100216>.
- Segura, D; Adanis, D; Barrantes, K; Ureña, P; Sánchez, B. (2018). Autoeficacia, ansiedad precompetitiva y percepción del rendimiento en jugadores de fútbol categorías sub 17 y juvenil. *MHSalud*, Vol. 15 (2). Recuperado de <https://doi.org/1015359/mhs.15-2.3>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid. Ediciones Morata.
- Strauss, A & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Colombia. Universidad de Antioquia.
- Somerville, L; Jones, R & Casey, B.(2011). *A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues*. *Brain Cogn.* 72(1) 124-133. DOI.org/10.1016/j.bandc.2009.07.003
- Torrebadella, X, (2019). Genealogía de la educación física y deporte escolar en España. Una crítica ideológica a través de Foucault. Universidad de Barcelona. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2019/212533/FOUCAULT\\_EF\\_DxT\\_2019.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2019/212533/FOUCAULT_EF_DxT_2019.pdf).
- Vásquez, J (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (15). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100009.pdf>.
- Zuluaga, Armando. (2018). La crianza humanizada: Un giro a las relaciones de poder y al paradigma adultocéntrico en las instituciones de protección de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos. *Revista Electrónica Educare*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.20>

Fecha de recepción: 22/5/2021

Fecha de aceptación: 7/6/2021



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **HOJA DE RUTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS DISCIPLINAS DEPORTIVAS NO CONVENCIONALES: EL CASO DEL BALONPESADO.**

**José Francisco Mora Núñez**

Estudiante Universidad del Atlántico / Programa de Licenciatura en Educación Física de Barranquilla, Colombia.

Estudiante de Intercambio Internacional / Programa de Pedagogía en Educación Física, Universidad Central de Chile.  
[jmora7024@gmail.com](mailto:jmora7024@gmail.com)

**Wilton César Perea Angulo**

Entrenador Deportivo / Universidad del Quindío, Colombia.

Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. Director Ejecutivo de la Asociación Nacional Balonpesado (ANBP).  
[wcpereaa@uqvirtual.edu.co](mailto:wcpereaa@uqvirtual.edu.co)

### **RESUMEN**

El siguiente informe tiene por objetivo, exponer una hoja de ruta que posibilite la creación de políticas públicas que atiendan a las necesidades del deporte autóctono y/o no convencional, en esta ocasión se sitúa el caso del Balonpesado, deporte tradicional en el distrito de Buenaventura (Colombia), el cual, a pesar de disponer al día de hoy con casi medio siglo de trayectoria, aún no se integra el Sistema nacional del deporte en Colombia, lo cual le genera ciertas amenazas para su continuidad en el escenario. Se desarrolla un estudio de revisión documental experimental en donde se encuentra una variedad de cartas internacionales, normas jurídicas y textos académicos que sustentan la viabilidad y necesidad de construir marcos teóricos apropiados a la realidad política, social y cultural del contexto, para propiciar su incorporación y supervivencia.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Hoja de ruta; Fortalecimiento; Balonpesado**

## **ROADMAP FOR STRENGTHENING NON-CONVENTIONAL SPORTS DISCIPLINES: THE CASE OF THE BALONPESADO.**

### **ABSTRACT**

The following report aims to present a roadmap that enables the creation of public policies that meet the needs of indigenous and/or unconventional sports, this time the case of the balonpesado, a traditional sport in the Buenaventura district (Colombia). Despite having almost half a century of experience, it is not yet integrated into the National Sports System in Colombia, which generates certain threats to its continuity on the scene. An experimental documentary review study is being developed where a variety of international letters, legal norms and academic texts are being found that support the viability of the sport and need to build theoretical frameworks appropriate to the political, social and cultural reality of the context, to support the sport's incorporation and survival.

### **KEYWORD**

Roadmap; Strengthening; Balonpesado

## INTRODUCCIÓN.

El balonpesado es un deporte autóctono colombiano, creado en el Distrito especial de Buenaventura perteneciente a la región pacífica de este país, en el año 1973 por Roberto Lozano Batalla, en el Instituto Técnico Industrial Gerardo Valencia Cano. Este deporte nace debido a las necesidades latentes de un establecimiento educativo de carácter público, con escasez de materiales para la práctica de la clase de educación física y cuyos estudiantes no contaban con las condiciones económicas para poder costear el uniforme designado para el desarrollo de los actos pedagógicos, llegando incluso a compartir uniformes y zapatos con sus hermanos o primos que estudiaban en una jornada alterna; ante este panorama poco favorable para los discentes, Roberto Lozano Batalla quien en su momento se desempeñaba como docente a cargo del área en mención, ideó un juego que denominó Balón Mano Pesado, que consistía en un rectángulo de 28 metros de largo por 15 de ancho al cual se les dibujaban o pintaban un círculo a cada extremo del campo y 2 equipos conformados por 6 personas, donde tenían que disputar un balón medicinal de alrededor de unos 5 kilogramos, que debía ser depositado en el círculo del equipo rival considerándose esta acción como gol, y el equipo que lograra realizar más goles en un límite determinado de tiempo sería el ganador. Para el año 1974, el Balón Mano Pesado logró que la entidad suprema administrativa del deporte a nivel nacional que se llamaba Coldeportes, actual Ministerio del Deporte, lo reconociera como un deporte autóctono colombiano, luego de consultar a 25 naciones sobre si poseían un deporte igual o similar a este, recibiendo respuesta negativa de 17 naciones y contando con el silencio otorgante de las 8 naciones restantes, reconoció mediante una carta al creador de éste, la autoría de esta disciplina deportiva, siendo este un acto, aunque gratificante, carente de soporte y valor jurídico, pues no propicia la entrada de esta disciplina de conjunto al sistema nacional del deporte colombiano. (Historia del balonpesado como deporte autóctono colombiano Pág. 21-26).



Figura 1. Reglamento de Balonpesado, Versión 21 (2008) Roberto Lozano Batalla  
[https://www.buenaventura.gov.co/images/multimedia/balon\\_pesado.pdf](https://www.buenaventura.gov.co/images/multimedia/balon_pesado.pdf)



Sin embargo, el Balón Mano Pesado logró evolucionar y en el año 1978, pasó a jugarse con solo 5 jugadores y cambió el uso del balón medicinal por un balón de voleibol semi-desinflado, disminuyendo de forma significativa su peso de 5 kilogramos a solo 400 gramos, conllevando esto al cambio de nombre a Balonpesado; utilizando el término pesado ya no por el excesivo peso del balón, si no por el poco peso y casi completa ausencia de aire en su interior, lo cual le confiere poca capacidad de rebote.

En los años siguientes este deporte logró entrar a los Juegos Intercolegiados, Juegos departamentales del Valle del Cauca y Juegos del Litoral Pacífico como deporte de competición. En el año 1994, en la ciudad de Palmira, ubicada en el departamento (Región geográfica) del Valle del Cauca, se creó la Liga Vallecaucana de esta disciplina que luego se trasladó al Distrito especial de Buenaventura y estuvo vigente hasta el año 2018, siendo ésta la primer y única liga de balonpesado en Colombia y la cual es responsable de la creación del acuerdo N°05 de 2009 del Concejo Distrital de Buenaventura mediante el cual se reconoce a este deporte como patrimonio cultural y deportivo del distrito (Entidad territorial organizada). Esta disciplina estuvo presente en dos juegos mundiales en calidad de deporte de exhibición como lo fue el Mundial de TAFISA disputado en Bogotá-Colombia en el año 1994 y en los World Games realizados en Cali-Colombia en el año 2013.



Figura 2. Imagen obtenida de la página de Facebook de la Universidad Santiago de Cali.

En la actualidad, este deporte autóctono colombiano se encuentra fuera del Sistema Nacional del Deporte, es decir que no existen escuelas de formación deportiva, clubes, ligas y mucho menos federación que velen por la promoción, masificación y consolidación del conocimiento y práctica del mismo a nivel municipal, departamental, distrital y nacional. Esto ha hecho que su práctica y conocimiento se pierdan de forma exponencial y en algunos casos ha presentado mutación, lo cual puede conllevar a una pérdida total de este referente deportivo y cultural de la sociedad colombiana.

Una de las razones por las cuales el balonpesado no ha podido consolidarse en otros departamentos (creación de ligas) y por ende a nivel nacional (creación de federación) es que este deporte, al no contar con un reconocimiento oficial por medio de un acto legislativo como si lo posee su compañero, el deporte colombiano individual llamado Tejo que es reconocido como una disciplina deportiva nacional por la ley 613 del año 2000 y además reconocido como patrimonio cultural inmaterial de la nación por la ley 1947 del año 2019, requiere de un sustento legislativo con respecto a la poca credibilidad del mismo por fuera del territorio del Valle del Cauca. Cabe anotar que, conforme a una carta emitida por el Ministerio del Deporte, hoy en día se encuentra en creación un proyecto de ley que busca reconocer esta disciplina como deporte nacional, lo que posibilitaría mayor facilidad de acceso a otros departamentos en los cuales aún no se tiene presencia.



Figura 3. Fuente: Elaboración Propia.

Por consiguiente, una posible solución a esta problemática es el papel que juega la política pública al interior de una sociedad donde implica legitimar al estado, no solo por su carácter instrumental en la provisión de servicios básicos o la administración de bienes públicos; sino que son apuestas socio-políticas para resolver problemas públicos concretos, necesidades individuales y colectivas que son definidas por la misma sociedad. Así, la política pública juega un rol fundamental en la construcción de la realidad social. Su naturaleza pública la hace portadora de definiciones que son el resultado de las tensiones políticas que se dan en los escenarios públicos de discusión o al interior de las oficinas gubernamentales. (Torres-Melo, 2013, pág. 15)

Frente a este panorama, las políticas públicas sirven para organizar las acciones del estado y así lograr objetivos concretos en el menor tiempo posible, a través de una inversión justificada en la sociedad mejorando la calidad de vida de los ciudadanos. Para el sector deporte, la política pública unifica la acción del estado en todos sus niveles: nacional, departamental y local; para el disfrute de una mejor calidad de vida por medio de los programas y proyectos que permiten a todos los colombianos y colombianas acceder de manera equitativa, libre e igualitaria al deporte, la actividad física, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre. (Coldeportes, 2018, págs. 40 - 41)

De igual forma, es importante resaltar que las políticas culturales constituyen uno de los escenarios estratégicos en materia de decisión pública que vincula la preocupación o indiferencia institucional y social sobre la identidad, las artes, los valores y el patrimonio tangible e intangible de una comunidad en particular. (Castro, 2008, pág. 123)

Atendiendo a este contexto jurídico-social poco favorable para este deporte autóctono colombiano, el objetivo fundamental de esta investigación es informar cómo se encuentra establecida en la actualidad esta disciplina deportiva y enfatizar en la creación de una política pública que beneficie a este símbolo identitario cultural de la nación.

## 1. METODOLOGÍA

Se recurrió al método de revisión documental exploratoria, comprendiendo las siguientes etapas:

### a) Recolección documental.

Se exploraron diversos documentos de distintas entidades oficiales y de índole jurídico desde el ámbito nacional e internacional que mencionan y/o respaldan a los deportes, sus connotaciones culturales, su estructura administrativa y políticas públicas que permiten favorecer al mismo en diversos ámbitos territoriales. La indagación se realizó, por medio de bases de datos y motores de búsqueda específicos como el de la Organización de las Naciones Unidas, UNESCO, Unicef y el portal SUIN-JURISCOL donde se encuentran diversos documentos referentes a la legislación colombiana.

### b) Selección y organización documental.

Luego de recolectar la información requerida, se procedió a clasificar la misma en tres grandes divisiones llamadas ámbito internacional, ámbito nacional y ámbito distrital. Asimismo, se incluyeron subdivisiones como: documentos, informes, cartas, leyes, decretos, resoluciones, acuerdos, libros físicos y otros oficios digitales.

### c) Descripción documental.

En los documentos analizados se encontraron diversos artículos y numerales en los que el balonpesado se ve inmerso de forma implícita y explícita, lo que permite conocer las falencias de este deporte a nivel administrativo y que posibilitan su integración al Sistema Nacional del Deporte. De igual manera, la información consultada facilita una hoja de ruta, para que este deporte autóctono colombiano pueda perdurar a través del tiempo y se logre consolidar su práctica a nivel nacional, viéndose reflejado en la creación de una federación deportiva.

## 2. RESULTADOS:

A continuación, se presentan los resultados preliminares organizados en tres grupos, los cuales permiten apreciar que la disciplina deportiva de balonpesado cuenta con el amparo implícito de diversos documentos, informes, cartas, leyes, decretos, resoluciones y acuerdos que pueden ayudar a la promoción, masificación y consolidación de su conocimiento, de igual forma, su práctica a nivel nacional e internacional, como las siguientes:

Tabla 1.  
*Ámbito Internacional*

DOCUMENTOS	
Fondo de las Naciones Unidas para los niños (2004). Deporte, Recreación y Juego.	La (UNICEF,2004) en su documento “DEPORTE, RECREACIÓN Y JUEGO” en el que recopilaron diversos estudios referentes al impacto de la actividad física, el ejercicio y el deporte en las personas, encontró que la realización de estas actividades mejora el aprendizaje, reduce síntomas de la depresión y mejora la autoestima.
MINEPS IV (6 al 8 de diciembre de 2004 – Atenas, Grecia)	A finales de este mismo año, la UNESCO (2004), menciona que el deporte no tiene fronteras, une naciones, promueve la dignidad, igualdad y la no discriminación. De igual modo, la Carta Olímpica en su octavo principio fundamental precisa: “La práctica del deporte es un derecho humano. Toda persona debe tener la posibilidad de practicar deporte según sus necesidades”. Así pues, la práctica deportiva debe ser protegida contra todos los abusos sin excepción. (p.13).
Naciones Unidas, Educación Salud Desarrollo Paz (Ginebra: Naciones Unidas, 2005)	Un año después, se materializa un documento denominado “educación, salud, desarrollo, paz” de la (ONU,2005), donde se reconoce la capacidad del deporte para convertirse en un motor que contribuya al crecimiento social, económico, educativo, cultural y de la salud, concebidos como un instrumento para romper barreras sociales, culturales y religiosas que generan exclusión social, aportando a su vez a la paz en diversos territorios. Además, cabe resaltar que, como dato histórico se proclama en el 2005, año Internacional del Deporte y la Educación Física.
MINEPS V (29 y 30 de mayo de 2013 – Berlín, Alemania)	Años más tarde en la declaración de Berlín en su apartado de compromisos y recomendaciones concretas, reconocen a los deportes y juegos tradicionales como patrimonio inmaterial que ofrecen mayores oportunidades de participación a las personas por medio de los mismos, destacando así que el enfoque negativo en relación a las personas con discapacidad y el deporte han venido evolucionado en la sociedad a través del tiempo, priorizando en la búsqueda de sus talentos con miras a ser

potencializadas. De igual manera, en otros artículos y apartados se subraya la importancia de la perspectiva de género, libertad de elección y empoderamiento referente a las niñas y mujeres en el ámbito deportivo. (p. 13)

MINEPS VI (13-15 de julio de 2017 – Kazán, Federación de Rusia)

Por último, en Kazán la UNESCO (2017), reconoció la importancia que tienen los gobiernos para explotar al máximo el potencial de la actividad física enfocada al desarrollo personal y social, destacando así que las políticas del deporte a nivel nacional e internacional deben propender el acceso inclusivo a todas las personas a la práctica de la actividad física, el ejercicio y el deporte. Al mismo tiempo, este documento denota que es fundamental realizar un seguimiento constante de las políticas de deporte, no solo para mediar el progreso de su elaboración, sino también para promover una visión holística del ser humano.

## INFORMES

Informe Preliminar Sobre la Conveniencia y el Alcance de una Carta Internacional de Juegos y Deportes Tradicionales (París: Naciones Unidas, 2005)

En el informe creado por la UNESCO (2005), se reconoce dentro de siete (7) artículos, a los deportes autóctonos como patrimonio mundial, como un medio para transmitir valores sociales, cultura, sentido moral y espíritu de juego limpio, este tipo de deportes deben exhibirse en diferentes eventos de índole nacional e internacional e incorporarse en las instituciones educativas, entre otros aspectos de gran importancia para la promoción y preservación de este tipo de expresiones culturales y deportivas. (p. 5-7).

## CARTAS

Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte (Naciones Unidas, 2015)

La Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte, emitida por la UNESCO (2015), expresa que la práctica del deporte es un derecho para todos y que la misma representa una amplia gama de beneficios para las personas, comunidades y la sociedad en general, detallando en su artículo 3° que todas las partes interesadas deben contribuir en la creación de una visión estratégica que determine las opciones y prioridades en materia de políticas, refiriéndose a entes gubernamentales y no gubernamentales enfocados hacia el área de la educación, el deporte, el ocio, el desarrollo, la discapacidad, entre otros, compartiendo la responsabilidad de formular y respaldar las políticas relativas a la educación física, la actividad física y el deporte. Desde su artículo 11° enuncia que la educación física, la actividad física y el deporte pueden desempeñar un papel importante en la consecución de los objetivos relativos al desarrollo, la paz y las situaciones posteriores a conflictos o desastres, donde todos los programas en que se vea inmerso el deporte



deben atender a prevenir temas de conflictos, posconflictos, la unidad nacional, la paz, entre otros aspectos de gran importancia para cumplir el objetivo del artículo antes mencionado y atendiendo a que en Colombia el conflicto armado es un fenómeno que se ha prolongado por más de 50 años a sus habitantes, que ha cobrado la vida de millones de personas y que ha impactado en su sociedad. El deporte es un medio por el cual se puede tratar de eliminar esas marcas de violencia y encaminar a un país hacia una nueva era de paz. (p. 3,7).

## LIBROS

Historia del balonpesado como deporte autóctono colombiano (2020)

Allí se enfatiza que uno de los puntos clave de la masificación y consolidación del balonpesado en Colombia, es tener mayor presencia en las instituciones educativas públicas y privadas de la nación, al igual que en las instituciones de educación superior, para lograr ingresar a las competencias escolares y colegiadas “Supérate Intercolegiados”, competencia promovida, apoyada y financiada por el Ministerio del Deporte en conjunto con el Ministerio de Educación. En el ámbito de las instituciones de educación superior se realiza las competencias organizadas por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) que también cuenta con fases intramurales, departamentales, regionales, nacionales e internacionales. Resaltando que estas competencias generan beneficios tangibles e intangibles para las instituciones, docentes y estudiantes que participen y logren ocupar los primeros lugares en sus respectivos deportes. (p. 125-126).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.  
*Ámbito Nacional*

## CARTAS

Constitución política de Colombia (4 de julio, 1991)

En el artículo 52 (1991) enuncia que el deporte y sus manifestaciones autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, reconociéndose como un derecho de la sociedad colombiana y como parte de la educación que también requiere de un gasto público social (p. 26).

## LEYES

Ley 181 de 1995 de Colombia

“Por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y a través de la cual se crea el Sistema Nacional del Deporte”. Desde su artículo 1° presenta que los objetivos generales de esta ley entre otras cosas son el patrocinar, fomentar, masificar, coordinar y ejecutar proyectos enfocados hacia el deporte la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre en la nación, y además



en su artículo 3° numeral 14 expone que la nación debe favorecer las manifestaciones del deporte en las expresiones culturales folclóricas y tradicionales, arraigadas en el territorio nacional y en actos que reafirmen la identidad nacional (p.2).

Ley 715 de 2001 de Colombia

Dentro de su artículo 76, detalla en sus ítems 76.7, 76.7.1, 76.7.2, 76.7.3, 76.8 y 76.8.1, que es competencia de los municipios utilizar recursos propios, del sistema general de regalías u otros recursos para promover, financiar o cofinanciar proyectos de interés municipal y en especial en el campo del deporte, la recreación y la cultura.

Ley 1967 de 2019 de Colombia

Permite la creación del Ministerio del Deporte colombiano, el cual, en su artículo 4° numeral 7 enuncia que dentro de sus funciones está el de impulsar los deportes autóctonos, alternativos y de baja difusión. En el numeral 14 se encuentra, que este Ministerio promoverá las manifestaciones de deportes que generen cohesión social e identidad nacional. (p. 1). Es decir, que el balonpesado se cobija en estos apartados de la norma debido a que es un deporte autóctono de la nación y que además cuenta con 48 años de existencia, considerado como un deporte de baja difusión ya que su práctica ha subsistido solo en el Distrito de Buenaventura que es su lugar de origen y es considerado como un deporte alternativo e innovador a comparación de otros deportes con mayor auge como el balonmano, baloncesto y voleibol, cumpliendo los requerimientos específicos al ser un deporte colombiano que cuenta con características históricas, reglamentarias y de jugabilidad única y diferentes a las de cualquier otro disciplina deportiva en el mundo y siendo reconocido a su vez como un patrimonio cultural y deportivo del Distrito de Buenaventura, que reafirma el compromiso de la comunidad con promover y preservar este deporte de conjunto, como único creado en el país y segundo en Latinoamérica después del fútbol sala.

Ley 2023 de 2020

Se expresa en el artículo 1°, facúltase a las asambleas departamentales, concejos municipales y distritales a crear esta tasa y administrarla para que la misma pueda ser utilizada en proyectos y políticas relacionadas al deporte en diversas índoles territoriales con el fin de beneficiar a todos los grupos poblaciones sin discriminación alguna.

En la actualidad se debe tener en cuenta esta normatividad, ya que en caso de crearse una o diversas políticas públicas, la tasa pro deporte sería una de las opciones de financiación para los proyectos y/o programas que se crean para promover, masificar y consolidar la práctica de esta disciplina deportiva autóctona, donde no solo se depende

de los recursos de los institutos del deporte y la recreación de índole municipal, distrital, departamental y nacional, sino que también se puede contar con el apoyo de recursos económicos de sus respectivas alcaldías y gobernaciones, justificadas como un gasto público social.

## DECRETOS

Decreto 2845 de 1984

Se vislumbra la posibilidad que el balonpesado sea incluido en el sistema nacional del deporte para así lograr consolidar su conocimiento y práctica a nivel nacional, para ello deberá contar con diversos clubes y ligas que le permitan crear una federación como lo contiene el Decreto 2845 (1984) por el cual se dictan normas para el ordenamiento del deporte, la educación física y la recreación. En su capítulo II artículos 10°, 11° y 14° (p. 2-3). Convirtiéndose en una forma descentralizada de masificación y consolidación del deporte. Sin embargo, a nivel jurídico esta no es la única opción para poder generar toda la estructura administrativa necesaria para que este deporte autóctono colombiano sea reconocido por la comunidad nacional ya que en el Decreto 1085 (2015) por medio del cual se reglamenta el sector administrativo del deporte, en su Parte 5, Título I, artículo 2.5.1.2. Enuncia que el director de Coldeportes actual Ministerio del Deporte puede designar y reglamentar las funciones de un comité no superior a tres personas que haga las veces de federación por el tiempo que se requiera (p. 14). En el caso particular del balonpesado esto podría ser utilizado para construir la federación del mismo, siendo esta una forma centralizada de consolidar la práctica de este deporte autóctono colombiano.

Decreto 1085 de 2015

## RESOLUCIONES

Resolución 1588 de 2020

Un mecanismo de evaluación y control hacia las acciones que se puedan adelantar para que el balonpesado pueda hacer parte del Sistema Nacional del Deporte se encuentran respaldadas por la Defensoría del Pueblo en esta resolución, por la cual se crea este órgano constitucional y autónomo para la protección del derecho al deporte, que desde su artículo 3 expone que dentro de las funciones de la misma se encuentra entre otras cosas que esta deberá establecer mecanismos y protocolos que orienten etapas de prevención y promoción de acciones que favorezcan los deseos de los ciudadanos con relación a la protección del derecho al deporte y promover y fomentar la práctica deportiva a nivel social y territorial como derecho fundamental, en especial a las personas y comunidades apartadas y vulnerables, a través de estrategias de sensibilización, promoción y divulgación de las diferentes prácticas deportivas y derechos conexos. (p. 4).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.  
Ámbito Distrital

ACUERDOS	
Acuerdo No.05 de 2009	Este deporte cuenta con un reconocimiento jurídico-social relevante en el Distrito de Buenaventura (lugar de origen), donde es reconocido por el Concejo Distrital desde el año 2009 como patrimonio cultural y deportivo bajo Acuerdo N°05. Realizando un compendio de los artículos que el mismo contiene, se pacta entre otras cosas que las instituciones educativas del Distrito de Buenaventura deberán enseñar, promover y practicar el balonpesado y debe ser incluido en los torneos intramurales, intercolegiados e interuniversitarios, donde la Alcaldía Distrital, Dirección Técnica de Deportes (Inderbuenaventura), la Dirección Técnica de Cultura y la Secretaría de Educación o quien haga sus veces, deben velar por la promoción, masificación y consolidación de este deporte autóctono dentro de los alcances de las dependencias antes mencionadas.(p. 1).

Fuente: Elaboración propia

### 3. DISCUSIÓN:

Uno de los grandes retos que deben cumplir las entidades gubernamentales y la academia en Colombia en este campo de las Políticas Públicas, es construir marcos teóricos apropiados a la realidad política, social y cultural del contexto. Estas y otras particularidades deben jugar un papel en la construcción de esquemas más integrales para el mejoramiento de la intervención del estado y el fortalecimiento de la democracia en los procesos deportivos. (Análisis de Políticas Públicas en Colombia: Enfoques y estudios de caso, 2019, pág. 39).

Es por esta razón que, ante estas dificultades en el marco de los entes gubernamentales de diseñar políticas públicas a veces no asertivas, traen como consecuencia que en la actualidad el balonpesado no integre el Sistema Nacional del Deporte y quede relegado de eventos deportivos oficiales como los juegos intercolegiados, interuniversitarios, departamentales, regionales y nacionales, existiendo al mismo tiempo el desconocimiento de esta disciplina en el territorio colombiano e incluso en su natal Buenaventura. Este panorama devela que el balonpesado cuenta con grandes falencias a nivel de su administración y gestión debido a que en la revisión documental y normativa revisada en este estudio se ha encontrado que existen diferentes mecanismos para masificar y consolidar la práctica de este deporte autóctono en todo el territorio nacional e incluso pueda contar con el apoyo y respaldo de entidades oficiales gubernamentales y no gubernamentales para estos fines, siempre y cuando se realicen las gestiones pertinentes.

En concordancia con la información depositada en el apartado de resultados y centrado en el decreto 2845 de 1984 y el decreto 1085 de 2015, se demarcan dos opciones de masificación y consolidación deportiva posibles en el contexto colombiano y cada organismo del deporte desde su gerencia podrá escoger el que mejor se ajuste a ellos según su proyección, seleccionando la que cumpla a satisfacción los objetivos que la misma se proponga, siendo en este caso particular la opción centralizada por medio de un comité federativo, la más eficiente en el sentido que todo lo concerniente a recursos, planes y proyectos se regirá desde el Ministerio del Deporte y con recursos exclusivos del mismo sin necesidad de acudir a financiadores privados, permitiendo llevar este deporte a su consolidación nacional, que se verá reflejada con la creación de su federación deportiva.

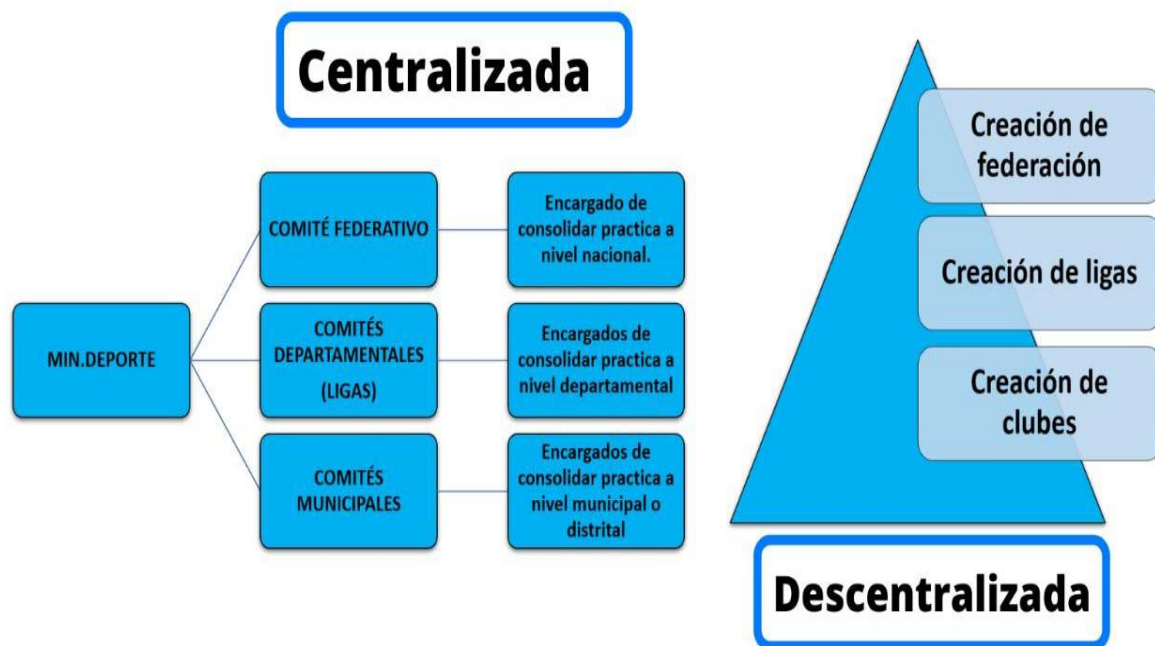


Figura 4. Estructura del Deporte Colombiano.

Ante este panorama incierto y con el objetivo de llevar este deporte a todo el territorio nacional y por ende integrarlo al Sistema Nacional del Deporte, en el año 2020 se creó la Asociación Nacional De Balonpesado (ANBP) en la ciudad de Armenia-Colombia la cual tiene como objetivo principal promover, masificar y consolidar el conocimiento y práctica de este deporte a nivel nacional e internacional, dentro de sus gestiones les fue proporcionada información por el Ministerio del deporte en la que indican que ya se está trabajando en un proyecto de ley que reconozca a esta disciplina como deporte nacional y a Roberto Lozano Batalla como su creador y que además cuenta con el apoyo de la bancada administrativa del Valle del Cauca. La ANBP se creó además para darle vigilancia y control a los proyectos que se generen con el fin de beneficiar a este deporte autóctono desde la faceta deportiva, cultural y educativa, convirtiéndose en una entidad que realiza un relevo generacional a la inactiva Liga Vallecaucana de esta disciplina, con el fin de llevar a este deporte al auge que tuvo en años pasados.



Figura 5. Imagen obtenida de la página de Instagram del Club Balonpesado Herencia.

#### 4. CONCLUSIONES:

El balonpesado como deporte autóctono es un símbolo de identidad cultural y cuenta con un respaldo jurídico implícito y explícito que no es cumplido por la falta de gestiones administrativas en diferentes órdenes territoriales lo cual conlleva a una pérdida exponencial e incluso total del mismo, eso significa que Colombia perdería uno de sus elementos identitarios culturales que además es transversal con el ámbito deportivo, generando así según lo planteado por Morataya (2012) “un proceso de acoplamiento a nuevas prácticas deportivas (transculturación), de forma posterior, encontrando un sustituto para el vacío que dejaría el balonpesado al desaparecer (deculturación) y finalizando con el olvido total de lo que alguna vez fue un símbolo identitario de la cultura colombiana (neoculturación)” (Pág. 34). Esclareciendo que todos estos procesos van acompañados de cambios generacionales (mínimo 20 años) por lo que aún estamos a tiempo de impedir estos acontecimientos.

Por lo tanto, se espera que este estudio se pueda tener como carta de orientación para las personas naturales o jurídicas que deseen emprender el camino para que el balonpesado pueda integrar el sistema nacional del deporte, para poder obtener y brindar todos los beneficios tangibles e intangibles que ello conlleva, consiguiendo preservar este patrimonio cultural y deportivo de la nación, impidiendo sus mutaciones y desarrollarlo desde el ámbito deportivo de tal manera que además de ser un símbolo cultural se convierta en una fuente de ingresos autosostenible que le permita perdurar en el tiempo y pueda transformarse en uno de los motores que mueve la economía a nivel nacional al igual que lo son las disciplinas deportivas convencionales desde el ámbito turístico, empresarial y de responsabilidad social, entre otros.





Figura 6. Imagen obtenida de la página de Facebook de Bienestar Uniquindio.

*“La ilusión más grande, es poder lograr lo que alguna vez soñamos”*  
Jose Francisco Mora Núñez 07-05-2021

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Acuerdo No.05 de 2009 [Concejo Distrital de Buenaventura]. Por medio del cual se reconoce y declara al balonpesado como el deporte distrital de Buenaventura. Se promueve su práctica en las instituciones educativas de Buenaventura. 16 de septiembre de 2009.

Batalla, R. (2008). El balonpesado [Figura]. Recuperado de [https://www.buenaventura.gov.co/images/multimedia/balon\\_pesado.pdf](https://www.buenaventura.gov.co/images/multimedia/balon_pesado.pdf)

Coldeportes. (2018). Política Pública Nacional del Deporte: Colombia, territorio de paz. Obtenido de <https://imdri.gov.co/web/images/2018/NORMATIVIDAD/Politica-Publica-FINAL.pdf>

Castro, L. A. (2008). Políticas públicas de cultura: un rasgo de la relación entre miedos y esperanzas, el caso del municipio de Bello, 1997-2007. Estudios Políticos Universidad de Antioquia, 123.

Constitución política de Colombia [const]. Art. 52. 4 de julio de 1991 (Colombia).



Decreto 2845 de 1984 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se dictan normas para el ordenamiento del deporte, la educación física y la recreación. 24 de diciembre de 1984. D.O. No. 36817.

Decreto 1085 de 2015 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se reglamenta el sector administrativo del deporte. 26 de mayo de 2015. D.O. No. 49.523.

Duque, J. A. (2019). Análisis de Políticas Públicas en Colombia: Enfoques y estudios de caso. Bogotá D.C.: Universidad de los Andes.

Fondo de las Naciones Unidas para los niños (2004). Deporte, Recreación y Juego. [https://www.unicef.org/spanish/adolescence/index\\_23560.html](https://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_23560.html)

Jaime Torres-Melo, J. S. (2013). Introducción a las Políticas Públicas: Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Bogotá: Instituto de Estudios del Ministerio Público (IEMP).

LEY 613 de 2000. Por medio de la cual se declara a la disciplina del tejo como deporte nacional y se dictan otras disposiciones. 4 de septiembre de 2000. D.O. No. 44.153.

LEY 1947 de 2019. Por medio del cual se declara el juego al turmequé (tejo) como patrimonio cultural inmaterial de la nación y se dictan otras disposiciones. 8 de enero de 2019. D. O. No. 50.830.

Ley 181 de 1995. Por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. 18 de enero 1995. D. O. No. 41679.

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. D. O. No. 44654.

Ley 1967 de 2019. Por la cual se transforma el Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes) en el Ministerio del Deporte. 11 de julio de 2019. D. O. No. 51.011.

Ley 2023 de 2020. Por medio de la cual se crea la tasa pro deporte y recreación. 23 de julio de 2020. D. O. No. 51384.

Morataya, L. (2012) Endoculturación y su incidencia en las conductas agresivas de las familias. Licenciatura thesis, Universidad de San Carlos de Guatemala. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/id/eprint/10584>  
Naciones Unidas, Educación Salud Desarrollo Paz (Ginebra: Naciones Unidas, 2005), <https://www.un.org/es/events/pastevents/sport2005/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Cuarta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS IV). (Atenas, 2004).

[http://www.mujierydeporte.org/documentos/docs/CUARTA%20CONFERENCIA%20INTERNACIONAL%20DE%20MINISTROS\\_2004.pdf](http://www.mujierydeporte.org/documentos/docs/CUARTA%20CONFERENCIA%20INTERNACIONAL%20DE%20MINISTROS_2004.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Informe Preliminar Sobre la Conveniencia y el Alcance de una Carta Internacional de Juegos y Deportes Tradicionales (Paris: Naciones Unidas, 2005), [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140342\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140342_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura, UNESCO, Quinta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (Berlín 2013) [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222898\\_spa?posInSet=2&queryId=f41a54f6-b1e2-4d20-a488-4ca69b23dc8a](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222898_spa?posInSet=2&queryId=f41a54f6-b1e2-4d20-a488-4ca69b23dc8a)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte ( Naciones Unidas, 2015), [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409\\_spa?posInSet=1&queryId=6fdb0d7-2df2-4802-bd3c-0d69511b2dc4](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa?posInSet=1&queryId=6fdb0d7-2df2-4802-bd3c-0d69511b2dc4)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, Sexta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte. (Kazán, 2017) <http://mineps2017.com/upload/iblock/d2a/d2a4bdc594b114eff43e32d1214b3e8.pdf>

Perea, W. Murillo, K. Perea, W. (2020). Historia del balonpesado como deporte autóctono colombiano (1ªed.). Lima, Perú: Ediquid.

Resolución 1588 de 2020 [Defensoría del Pueblo]. Por la cual se crea la Defensoría delegada para la protección del derecho al deporte. 28 de diciembre de 2020.

**Fecha de recepción: 8/5/2021**

**Fecha de recepción: 17/6/2021**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **JUEGO DE ROLES EN LA ASIGNATURA VIRTUAL DE GIMNASIA ARTÍSTICA PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

**Elizabeth Flores Ferro**

Programa de Doctorado en Educación. Universidad SEK.

Santiago de Chile.

Email: prof.elizabeth.flores@gmail.com

**Ángela Silva-Salse**

Departamento de Fundamentos de la Educación. Universidad Católica del Maule.

Talca, Chile.

Email: angelasilvasalse@gmail.com

### **RESUMEN**

La gimnasia es considerada en la actualidad como una disciplina primordial para la Educación Física, sin embargo, es habitual que durante la formación académica de estos futuros profesionales no se les prepara para el contexto escolar, sino más bien, se les exige y evalúa la ejecución perfecta de la disciplina. El objetivo de la presente investigación fue apreciar la metodología de juegos de roles en la asignatura gimnasia artística en modalidad virtual en estudiantes de Educación Física. Metodología: el estudio es de tipo cualitativo y estudio de caso. Los participantes fueron 22 estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación Física de una universidad de Santiago de Chile. Resultados: los estudiantes consideran la metodología de juego de roles como una experiencia positiva, que les permitió desde el rol del profesor preparar la clase considerando diferentes edades y entregando relevancia a los conocimientos teóricos en la enseñanza de los deportes, y desde el rol de estudiante consideran la metodología como una actividad lúdica. Conclusiones: la metodología de juego de roles para la enseñanza de la gimnasia artística virtual fue positiva entre los estudiantes de Educación Física, señalando que fue una buena experiencia y reconociendo la importancia de la teoría para el quehacer pedagógico.

### **PALABRAS CLAVE:**

Juego de roles; educación física; gimnasia artística; educación virtual; formación inicial docente.

# **ROLE PLAY IN THE VIRTUAL SUBJECT OF ARTISTIC GYMNASTICS FOR PHYSICAL EDUCATION STUDENTS: A STUDY IN TIMES OF PANDEMIC**

## **ABSTRACT**

Gymnastics is currently considered a primary discipline for Physical Education, however, it is common during the academic training of these future professionals not to prepare them for the school context, Rather, they are required and evaluated for the perfect execution of the discipline. The objective of this research was to assess the methodology of role play in the subject of artistic gymnastics in virtual mode in students of Physical Education. Methodology: the study is of qualitative type and case study. The participants were 22 fourth-year students of the Physical Education degree from a university in Santiago de Chile. Results: the students consider the methodology of role play as a positive experience, which allowed them from the role of the teacher to prepare the class considering different ages and giving relevance to theoretical knowledge in the teaching of sports, and from the role of student consider the methodology as a playful activity. Conclusions: the methodology of role play for the teaching of virtual artistic gymnastics was positive among the students of Physical Education, pointing out that it was a good experience and recognizing the importance of theory for pedagogical work.

## **KEYWORD:**

Role play; physical education; artistic gymnastics; virtual education; initial teacher training.

## 1. INTRODUCCIÓN

La gimnasia incorpora ejercicios específicos que combinan fuerza, flexibilidad, agilidad, coordinación, etc. Existen diferentes tipos de gimnasia como la artística, rítmica, acrobática, entre otros y cada uno posee un código de puntuación que se actualiza cada cuatro años según los requerimientos de la Federación Internacional de Gimnasia (FIG). En relación con la Gimnasia Artística (GA) tiene como características físicas la fuerza, flexibilidad y coordinación se separa de la de la gimnasia general en el siglo XIX y en Atenas 1896 se convierte en un deporte olímpico practicado solo por hombres y posteriormente, en 1928 en Ámsterdam, se incorpora la participación de las mujeres. Las presentaciones de las competencias son individuales y por equipos (se suman los puntajes según categoría) y se divide en competencias femeninas y masculinas. Para las primeras los aparatos en competencia son la viga de equilibrio, barras asimétricas, ejercicios de suelo y salto. Para los varones la competencia incluye los aparatos de barra fija, barras paralelas, anillas, caballete con arzones, ejercicios de suelo y salto.

En relación con las investigaciones de GA, se puede mencionar las que se vinculan con la utilización de los procedimientos para la detección y selección deportiva en la etapa de iniciación (edad entre 7 a 11 años) para ello, los autores Morenilla, López y Vernetta (2011) estudiaron la relación entre los resultados obtenidos en la detección-selección con el test orgánico-motores, la calidad de recorrido en un circuito de tareas motrices básicas de aparatos gimnásticos y los sujetos no seleccionados (por su capacidad de aprendizaje de ejercicios básicos de gimnasia), en esta los resultados mostraron diferencias significativas entre los tres grupos (en relación a la puntuación obtenida después del entrenamiento) mostrando mayor rendimiento en el aprendizaje gimnásticos en los sujetos evaluados en el proceso de selección-detección. Por otro lado, en el ámbito nutricional Aguilera (2016) investigó el estado nutricional de 20 gimnastas entre 12 a 15 años. Para las evaluaciones, se utilizaron mediciones antropométricas de peso y talla (tallímetro y balanza electrónica) y también se aplicó un cuestionario de imagen corporal de Cooper. Los resultados muestran que el 85% de las gimnastas poseen un estado nutricional normal adecuado para su edad y en relación con la imagen corporal el 10% presenta insatisfacción con su cuerpo, no obstante, el 80% de los evaluados afirmó que le gustaría al menos una parte de su cuerpo. En cuanto a la ingesta alimentaria el 85% no sigue las recomendaciones diarias de energía llegando a la conclusión de acuerdo con estos índices que dicha población necesita educación nutricional para evitar efectos negativos a largo plazo.

Entre las investigaciones de la gimnasia y sus sub-disciplinas se puede mencionar el trabajo de Leyton, del Campo, Sabido y Morenas (2012) describieron y compararon las características físicas y antropométricas de 25 gimnastas, 13 de gimnasia artística femenina (GAF) y 12 de rítmica. Los resultados encontrados muestran que existen diferencias significativas en la composición corporal, cuando este es mayor disminuye su flexibilidad para las GAF, concluyendo que existen diferencias en la composición corporal y pruebas físicas entre ambas disciplinas y, además, se encontraron relaciones entre el rendimiento en las pruebas con las características antropométricas.

Las investigaciones en la disciplina de la GA se han enfocado principalmente (en base a los estudios ya mencionados) en el rendimiento, detección de talentos, antropometría, entre otros, por lo que la enseñanza o metodologías no tienen mayor

protagonismo tanto a nivel escolar como universitario. A continuación, se aborda la relevancia de la formación inicial docente, para luego indagar en la educación virtual y el deporte en específico.

La formación inicial docente es un campo complejo que es percibido desde fuera como simple y que requiere para su mejora un cambio en la cultura y políticas de las instituciones formadoras (Marcelo & Vaillant, 2018). Es relevante la intervención en estos niveles, ya que permite al profesor centrarse en los aprendizajes de los estudiantes para lograr un aprendizaje profundo (González, Montenegro, López, Munita & Collao, 2011).

Para Falcón, Sevil-Serrano, Peñarrubia-Lozano y Abós-Catalán (2020) desarrollar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior podrían tener efectos beneficiosos en el rendimiento académico del estudiantado. Los mismos autores, realizaron una investigación cuasi-experimental en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que cursaban la asignatura de Gestión y Organización de Eventos. Los resultados fueron positivos y significativos en el examen teórico del curso a favor del grupo experimental que recibieron clases con metodologías de aula invertida y de instrucción de pares, mientras que el grupo control siguió con las clases tradicionales. Por su parte, McKenzie (2007) indica la necesidad de fomentar las oportunidades agradables para los estudiantes, con ello se facilitará la labor docente y el aprendizaje del alumnado.

La enseñanza de la Educación Física tanto a nivel escolar como universitario se ha visto impactada por la pandemia (COVID-19), en base a ello los profesores y profesoras han tenido que reinventarse para poder llevar a cabo clases virtuales y lograr los mismos objetivos, resultados de aprendizaje y/o competencias planteadas en los programas de estudio.

En este sentido, Flores, Maureira, Hadweh, Gutiérrez, Silva-Salse, Peña-Troncoso, et. al (2021) estudiaron el nivel de satisfacción de las clases virtuales en 542 estudiantes universitarios chilenos de Educación Física. Los investigadores concluyeron que existe un alto rechazo hacia la modalidad virtual sobre todo en relación con las asignaturas prácticas (deportivas). Resultados similares se encontraron en el estudio de Flores, Gutiérrez, Añasco, González, Villafaña, González, et al. (2021) donde los estudiantes también poseen cierto grado de inconformidad sobre la modalidad virtual. Otra investigación realizada por Arras-Vota, Bordas-Beltrán, Mondaca-Fernández y Rivera-Sosa (2020) sobre los desafíos de la educación virtual desde la perspectiva de los docentes de Educación Física de cuatro instituciones de educación superior de México evaluaron a 254 docentes quienes indicaron que no se sienten capacitados para utilizar eficazmente la educación virtual, también consideran que las clases virtuales en Educación Física no ofrecen los mismos beneficios que la presencial, entre otros.

Para los autores Núñez y Morales (2020) la educación virtual se ha convertido en una alternativa para continuar los entrenamientos para deportistas de alto rendimiento y formación competitiva, colaborando con la práctica deportiva y teniendo flexibilidad de horarios. En este sentido, Espín (2018) desarrollaron e implementaron una aplicación educativa para estudiantes de básica superior para trabajar las habilidades gimnásticas dentro de la asignatura de Educación Física. El autor identificó poco uso de entornos virtuales a causa de la poca preparación, resistencia al cambio y desconocimiento desde los docentes. Por su parte,



Guarnizo, Talero y Campos (2021) estudiaron el cambio de estrategia de la gimnasia presencial a la virtualidad. Los resultados mostraron que a través de actividades lúdicas y adecuadas plataformas digitales podrían alcanzar los objetivos planteados en la asignatura de educación física.

Sin embargo, la pandemia ha acelerado la inclusión digital a la educación física, por tanto, se hace necesario explorar nuevas metodologías virtuales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos.

En base a lo expuesto, surge el siguiente objetivo de investigación: *Apreciar la metodología de juegos de roles en la asignatura gimnasia artística en modalidad virtual en estudiantes de Educación Física en una universidad de Santiago de Chile.*

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 TIPO DE ESTUDIO

La metodología que se ha empleado corresponde al enfoque cualitativo porque se busca explorar cuales son las valoraciones de los alumnos respecto a la innovación pedagógica desde su propia voz, es decir, produce datos descriptivos (Taylor & Bogdan, 1987) y se produce desde un diseño flexible (Dorio, Sabariego & Massot, 2012). También, se debe mencionar que es una opción metodológica para investigar en el campo de la Educación Física, deporte y la actividad física (Chaverra, Gaviria y González, 2019; Taylor y Bodgan 1987). La información se recolecta a través de relatos individuales y el total de ellos es tratado como un estudio de caso (Stake, 1998).

### 2.2 PARTICIPANTES

Los sujetos del estudio estuvieron constituidos por 22 estudiantes de cuarto año de la carrera de pedagogía en Educación Física de una universidad de Santiago de Chile, de los cuales 6 eran mujeres y 16 fueron hombres.

### 2.3 INSTRUMENTO

Al finalizar todas las clases teóricas de GA, se les solicitó a los estudiantes describir *cómo había sido su experiencia de la evaluación desde el rol del profesor y el rol de estudiante*, para ello se utilizó un cuestionario disponible en la plataforma virtual de la asignatura.

### 2.4 PROCEDIMIENTO

Presentación de la actividad: se les solicitó a los estudiantes de Educación Física que debían preparar una clase teórica de GA a implementarse a través de la plataforma Zoom a sus compañeros de curso. Este podía ser en forma individual, parejas o hasta tres personas. El docente de la asignatura determinó el curso para la cual debía ser orientada la clase (los compañeros debían actuar como escolares, este podía ir desde primaria hasta la etapa secundaria). El objetivo de aprendizaje de la actividad fue *reconocer la gimnasia artística teórica a través de la metodología de juegos de roles conforme a un nivel escolar.*

Se les entregó un documento con las instrucciones con todos los elementos que debía considerar dicha clase:

*Aspectos generales:* redacción, ortografía, presentación personal (ropa deportiva) y lenguaje formal.

*Tiempo:* debían cumplir un mínimo de 30 minutos y un máximo 40 minutos.

*Contenido:* este debía ser cualquier tema relacionado con GA (aparatos, reglamento, historia, cualidad física, etc.)

*Metodología de enseñanza:* debía ser dinámica, con juegos y preguntas abiertas y dirigidas para que pudiesen interactuar con sus alumnos durante la sesión.

*Coherencia:* los estudiantes que tenían el rol de profesor debían plantear un Objetivo de Aprendizaje acorde a la etapa escolar en la que se estaban desempeñando y también según los planes y programas del Ministerio de Educación y el Docente de la asignatura de GA debía evaluar dicha coherencia. Por otra parte, los estudiantes que tenían el rol de escolares podían hacer preguntas a sus compañeros que cumplían al rol de profesor en cualquier minuto de la clase teórica de GA, pero este debía ser de acuerdo con curso en la cual se contextualizaba la clase y también la respuesta del estudiante-profesor debía ser comprensible a la etapa escolar designada.

## 2.5 ANÁLISIS DE DATOS

A partir de las respuestas de los estudiantes se realiza un análisis de contenido propuesto por Bardin (1996) donde se efectúa un pre-análisis o lectura superficial, codificación y categorización como punto central. La validación de las categorías se realizó en primer lugar a través de la saturación teórica de los datos obtenidos, luego se produce una primera revisión de los códigos por partes de los investigadores que lleva a una síntesis de estos y a una reestructuración en de los mismos con una mejor distribución de los códigos en torno al marco teórico y datos de la experiencia, en otras palabras, se produce una triangulación de los datos por medio de los investigadores para evitar sesgos (Flick, 2014).

En la tabla 1 se describen brevemente las etapas de desarrollo del análisis cualitativo de la presente investigación según Strauss y Corbin (2002).

Tabla 1.  
*Etapas de desarrollo de análisis cualitativo de la investigación.*

Etapas del desarrollo de análisis cualitativo	Desarrollo de la etapa
1. Lectura completa de los relatos	Revisión general de los textos escritos.
2. Generación de anonimato	Establecimiento del anonimato en base a siglas: Vespertino o Diurno (2 secciones), Femenino o Masculino y numeración de casos en base a la separación previa (V, D1 o D2, F o M).
3. Lectura individual del relato	Lectura individual de cada una de las respuestas.
4. Codificación abierta	Establecimiento de categorías iniciales a partir de la lectura

5. Revisión de palabras frecuentes	completa del texto por cada uno de los estudiantes. Revisión de palabras frecuentes, por grupo (30 más frecuentes con longitud mínima de 5) a través de Nvivo 11. Para revisar si se establecen nuevas categorías en torno a ella.
6. Ordenamiento conceptual de la codificación abierta	Revisión de la codificación abierta inicial en donde se procede a generar categorías.
7. Codificación axial	Construcción de codificación axial. Revisión de la codificación abierta inicial: síntesis y estructura de códigos (simplificación y unificación de conceptos).
8. Ordenamiento conceptual de la codificación axial	Se genera un ordenamiento conceptual de la codificación axial. Se producen cambios en los resultados iniciales a partir de la nueva codificación. Esto se realiza en dos etapas la primera individual por parte de cada investigador y luego desde el equipo de trabajo de la investigación. Con el objeto de resolver dudas, establecer puntos repetidos y tener la visión de conjunto.
9. Análisis final	Se desarrolla el análisis final hasta obtener saturación teórica y a partir de ello se realiza la presentación de los resultados.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a la última categorización axial que se desarrolló, en esta se simplificaron en dos grandes temas: la experiencia en relación con su proceso general de formación docente inicial y la experiencia como alumno del curso. Al ser relatos libres cada quién puso el énfasis en lo que consideraba más importante y con ello permitió extraer una gran cantidad de reflexiones en torno a más temáticas de las que se había considerado inicialmente.



Figura 1. Categorías finales de la actividad a través del juego de roles.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

#### A. Reflexión pedagógica

En primer lugar, se visualizan las reflexiones pedagógicas generales, en donde algunas personas con esta experiencia logran sentirse profesores (VF1, D1M2) sirviendo incluso para reflexionar sobre las futuras preguntas sobre el campo profesional docente y conocer cómo se desarrolla el trabajo de estos (D1M2).

Otra persona destaca que se aprende también a través de la observación de las otras experiencias (D1M3) o incluso analizando la clase (VM3). De esta observación una persona concluye que teniendo el rol de alumno el exceso de información puede restar atención de los estudiantes (D1F4).

En tanto, también otra persona hace referencia al desarrollo de elementos necesarios como objetivos, nivel y conocimientos (VM3). Y con ello se procura la búsqueda de mejores métodos de transmisión de contenidos (VM3).

Al ser una actividad que sintetiza varios elementos de la formación docente inicial, también se señala que la clase sirve para afrontar las prácticas (VM5). Incluso alguien reflexiona más allá y ahonda en la necesidad de llevar a la práctica lo aprendido con lo técnico de la gimnasia artística e integrar conocimientos a lo largo de la carrera (D1F2). Por tanto, se puede ver que algunos estudiantes consiguen ver esta actividad como un elemento relevante en su formación inicial.

#### B. Reflexión de la simulación como profesor

En este apartado veremos las reflexiones en torno a su rol como profesor en la simulación en los distintos momentos: preparación de la clase, desarrollo y evaluación de esta.

- Preparación de la clase

Se inicia con las reflexiones que se relacionan con la preparación de la clase. El primer tema es la edad de los alumnos, ya que esta les plantea desafíos de selección de contenidos para niños pequeños (D1F4) o bien al ser pensado para clase de primaria les "(...) costó formular la base de la clase, sobre que íbamos a explicar y cómo hacerlo" (D1M6). Es por lo que otro estudiante postula que de acuerdo con la edad se busca una metodología más lúdica (D1M7). Pero se destaca la idea de que necesaria la generación de didáctica de acuerdo con la edad, según lo que señala una persona "la presentación en si hecha de una forma didáctica para los niños" (D1M5).

El segundo elemento es la utilización de recursos relacionados con la diversión (D1F1), la búsqueda de datos anecdóticos para hacer más entretenida la clase (D1F3). Todas estas alternativas entretenidas se buscan para llamar la atención de los estudiantes (D1F5).

Por eso surge un tercer elemento, la importancia de crear material didáctico (D2M3, D1F4), dinámico que llame la atención de los estudiantes (D1F4) y que tenga estrategias innovadoras (D2M3). Dentro de las cuales otra persona expresa que aprovecha los recursos TIC (VM4).

- **Desarrollo de la clase**

En el desarrollo mismo de la clase se realizan críticas al trabajo de los compañeros en su rol de docentes y autocríticas cuando asume el rol de profesor. Dentro de las autocríticas un estudiante sostiene que planificaron, pero que igualmente les costó mantener la atención de los alumnos (D1M6). Otros dos señalan que tuvieron un mal manejo de tiempo (D1F1, D1M4). Y la crítica a los otros fue bastante positiva, “las clases de mis compañeros estuvieron bastante acertadas” (D1M6). Otro en cambio sostiene que algunos compañeros que no pudieron posicionarse en el nivel adecuado de enseñanza (D1F2).

- **Reflexión o evaluación sobre el desarrollo**

La primera reflexión distinguió la diferencia entre distintas edades y a partir de ello poner distintas estrategias para el logro de aprendizaje significativo, en palabras del propio alumno: “pude distinguir claramente cómo se comportan los alumnos de básica y media, siendo dos polos totalmente opuestos en temas de participación principalmente y como el docente debe poner en práctica metodologías didácticas totalmente diferentes para captar la atención y desarrollar un aprendizaje significativo” (D1M4).

La edad de los alumnos y pensar en ellos dejó un planteamiento relevante en la adecuación curricular. Incluso si se plantea como una interrogante a futuro de cómo podrían e incluso si fueran capaces de hacerlo (VM1). Independiente del nivel consideran que es una edad compleja, por ejemplo, para un segundo básico es complejo e incluso realizarla online es difícil porque hay que mantener la atención (D2M2) y un ejemplo de secundaria señala que con la edad disminuye la participación y motivación (D1F3). Se reflexiona que es importante conocer las distintas etapas del desarrollo de los niños (D1F2). Finalmente, se considera que las asignaturas deportivas suelen ser muy prácticos, “la experiencia recogida en estas presentaciones nos entregara una herramienta muy valiosa para nuestro futuro como docentes” (D1M3).

### **C. Reflexión de la simulación como alumno**

Cuando se realiza la valoración de la experiencia como alumno en la simulación se generan principalmente críticas positivas y opciones de retroalimentación.

Se señala en primer lugar que las clases de los compañeros fueron descritas como: entretenidas (D1F5, D1M2, D1M7), lúdicas (D1M2, VM1), con buenas metodologías (D1M2, D1M8), innovadores (D1M7) o enriquecedoras (VM3).

Una crítica más completa y que se desea resaltar es que “las clases impartidas por mis compañeros tenían mucha coherencia con los cursos que les tocaron, sus actividades y los temas enseñados fueron acorde y de buena calidad, teniendo una muy buena recepción a las preguntas y actitudes que tomamos como compañeros al momento de representar a los alumnos del curso que les correspondía, con mucha paciencia y dedicación se vio un muy buen trabajo en todas las presentaciones” (D1M8).

- Resultados desde el rol del alumno(a)

En la figura 2 se puede observar las apreciaciones de los estudiantes de Educación Física desde el rol del o la estudiante en una clase de gimnasia artística, donde se destaca la relevancia que tiene los aprendizajes teóricos de los deportes y la experiencia positiva de la evaluación incluso en contexto de pandemia.

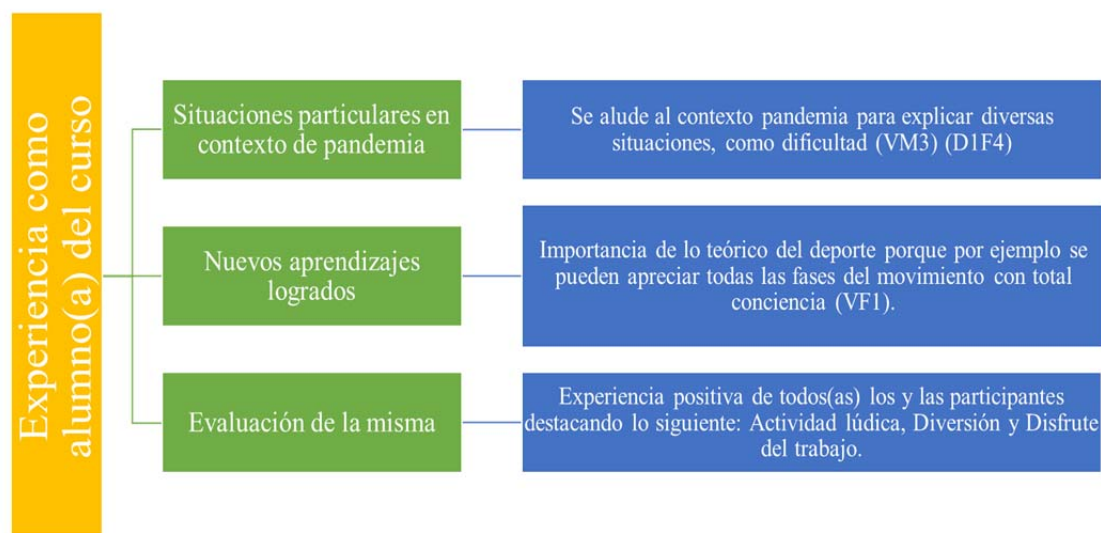


Figura 2. Reflexiones y experiencia desde el rol del alumno(a) del curso de gimnasia artística.  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN

La gimnasia es considerada en la actualidad como una disciplina primordial para la Educación Física (Coelho, 2012), sin embargo, es habitual que durante la formación académica de estos futuros profesionales no se les prepara para el contexto escolar, sino más bien, se les exige y evalúa la ejecución perfecta, muchas veces este limitando las estrategias y creatividad que estos alumnos podrían desarrollar durante su formación académica. En la presente investigación se pudo describir las reflexiones de los estudiantes de educación sobre la metodología de juego de roles para la enseñanza de gimnasia artística virtual como una experiencia positiva.

En palabras del docente sobre la metodología de juegos de roles este indica lo siguiente:

A los estudiantes les complicó la actividad desde su inicio, pues debían integrar diferentes elementos para poder desarrollarla, como psicología del desarrollo, motricidad, didáctica, currículum y, además, la asignatura de gimnasia artística. Muchos de ellos confundían el trabajo con una disertación, acostumbrados a memorizar y hablar sin parar durante un determinado tiempo. Considero que se deben implementar diferentes metodologías en la formación de los futuros profesores de Educación Física, pues muchas veces los docentes nos



enfocamos en evaluarlos a ellos y no como ellos deben evaluar o enseñar en el sistema escolar. Flores, comunicación personal, 22 de diciembre de 2020).

Como plantean los estudios ya mencionados de Flores, et al. (2021), Arras-Vota, et al. (2020) Flores, et al. (2021), sobre la educación virtual en la Educación Física ha sido un desafío tanto para los profesores como estudiantes, nadie estaba preparado y ya después de un año y sin fecha aún definitiva al retorno a la presencialidad o parcialidad de ella, genera incertidumbre entre todos los agentes que componen una comunidad educativa, por lo que este estudio podría contribuir al desarrollo y bienestar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad y además, motivar a los docentes para crear o utilizar metodología y situarlas en la plataforma educativa virtual que se esté trabajando en su institución de educación superior.

## 5. CONCLUSIÓN

Se puede concluir que la metodología de juego de roles para la enseñanza de la gimnasia artística virtual fue positiva entre los estudiantes de Educación Física, señalando que fue una buena experiencia y reconociendo la importancia de la teoría para el quehacer pedagógico. Sin embargo, la realidad chilena no permite abordar todos los elementos de la gimnasia artística por temas de infraestructura en los establecimientos educacionales, también hace falta tener una coherencia entre los programas y metodologías para el correcto desarrollo de estas competencias, es decir, los profesionales de la Educación Física deben conocer y manejar a cabalidad las didácticas para poder lograr un óptimo aprendizaje de los elementos gimnásticos básicos, además se debe considerar los beneficios que estas disciplinas pueden contribuir en otras variables como la superación, trabajo en equipo, creatividad, etc.

Los estudios descritos en la introducción de este texto dan cuenta del desarrollo científico de la gimnasia en diferentes áreas, nutrición, rendimiento, antropometría, etc., no obstante, existe escasos trabajos sobre metodologías y trabajos experimentales desde la Educación Física, con ello se hace referencia a propuestas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gimnasia a nivel escolar como también cambiar la orientación académica hacia este objetivo, es por ello, que este trabajo pretende ser un aporte para fomentar una línea de investigación en esta temática y área de preocupación en la formación del profesorado de la Educación Física.

Dentro de las proyecciones de este estudio se podrían establecer diferentes metodologías para enseñar la gimnasia artística en la virtualidad para mejorar las experiencias de aprendizajes de los estudiantes de cualquier nivel educativo. Por otra parte, las limitaciones de esta investigación es que al ser un estudio de caso los resultados no se pueden extrapolar a otras instituciones de educación superior, por lo que sería adecuado crear instrumentos cuantitativos para evaluar estas experiencias en el aula virtual.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguilera, F. (2016). *Estado nutricional, satisfacción con la imagen corporal e ingesta alimentaria en adolescentes que practican gimnasia artística*. Tesis de pregrado, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad FASTA, Argentina.

Arras-Vota, A., Bordas-Beltrán, J., Mondaca-Fernández, F. & Rivera-Sosa, J. (2020). El caso sede México: Formación en Educación Física en e-entornos universitarios durante la contingencia de la COVID-19. *Retos*, 41, 35-46.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Chaverra, B., Gaviria, D. & González, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 422-427.

Coelho, M. (2012). La lógica pedagógica de la gimnasia: entre la ciencia y el arte. *Acciónmotriz*, (9), 48-61.

Dorio, I., Sabariego, M. & Massot, I. (2012). Características generales de la Metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La muralla.

Espín, J. (2018). *Entornos virtuales y la influencia en el desarrollo de habilidades gimnásticas*. Tesis de Magíster, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

Falcón, D., Sevil-Serrano, J., Peñarrubia-Lozano, C. & Abós-Catalán, Á. (2020). Efecto de la combinación metodológica de aula invertida e instrucción entre pares en las calificaciones académicas de estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Retos*, 41, 47-56.

Flick, U. (2014). *La gestión de calidad en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores, E., Gutiérrez, N., Añasco, N., González, M., Villafaña, L., González, P. & Maureira, F. (2021). Satisfacción de las clases online por parte de estudiantes de educación física de una universidad de Chile. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(69), 10-19.

Flores, E., Maureira, F., Hadweh, M., Gutiérrez, S., Silva-Salse, A., Peña-Troncoso, S., Castillo, F., González, P., Pauvif, F., Bahamondes, V., Zapata, G., Zavala, J., Maureira, J., Brevis, M. & Lagos, C. (2021). Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia. *Retos*, 41, 123-130.

González, C. Montenegro, H. López, L. Munita, I. & Collao, P. (2011). *Calidad de las experiencias de aprendizaje y enseñanza en la educación universitaria de pregrado: una mirada desde los profesores y estudiantes*. Santiago: CNED.

Guarnizo, N., Talero, E. & Campos, F. (2021). Cambios de estrategias didácticas de la gimnasia en cuarentena: un estudio de caso. *Retos*, 42, 316-322.

Leyton, M., del Campo, V., Sabido, R. & Morenas, J. (2012). Perfil y diferencias antropométricas y físicas de gimnastas de tecnificación de las modalidades de artística y rítmica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (21), 58-62.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.

McKenzie, T. (2007). The preparation of physical educators: a public health perspective. *Quest*, 59(4), 345-357.

Morenilla, L., López, J. & Vernetta, M. (2011). Utilización de procedimientos de detección y selección deportiva en la etapa de iniciación a la gimnasia artística. *Colección ICD: Investigación en Ciencias del Deporte*, (3), 69-104.

Núñez, V. & Morales, J. (2020). Impacto de la educación virtual en el deporte en la república de Colombia. *Revista Edu-Física*, 12(25), 131-139.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

**Fecha de recepción: 22/5/2021**  
**Fecha de aceptación: 25/6/2021**



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS Y EL ÍNDICE DE MASA CORPORAL EN NIÑOS Y NIÑAS PERTENECIENTES A CLUBES DEPORTIVOS**

**Juan José Cuervo Zapata**

Licenciado en Educación Física y Deporte, estudiante Maestría en Ciencias de la Educación.  
Email: [juan.cuervoz@tau.usbmed.edu.co](mailto:juan.cuervoz@tau.usbmed.edu.co)

**Leidy Tatiana Zapata Loaiza**

Tecnóloga en Educación. Estudiante Licenciatura en Educación Física y Deporte.  
Email: [leidy.zapatal@tau.usbmed.edu.co](mailto:leidy.zapatal@tau.usbmed.edu.co)

**Víctor Manuel Arias**

Tecnólogo en entrenamiento deportivo. Licenciado en Educación Física y Deporte.  
Email: [victor.arias17@tau.usbmed.edu.co](mailto:victor.arias17@tau.usbmed.edu.co)

**Noelva Eliana Montoya Grisales**

Docente Universidad de San Buenaventura – Medellín. Magister en Ciencias de la Educación  
Email: [noelva.montoya@usbmed.edu.co](mailto:noelva.montoya@usbmed.edu.co)

**Enoc Valentín González Palacio**

Docente Universidad de San Buenaventura – Medellín. Doctor en Educación.  
Email: [enoc.gonzalez@usbmed.edu.co](mailto:enoc.gonzalez@usbmed.edu.co)

### **RESUMEN**

El objetivo del estudio fue establecer la relación entre las habilidades motrices básicas (HMB) y el índice de masa corporal (IMC) en niños y niñas en edad escolar. El método estuvo enmarcado en un enfoque cuantitativo, diseño no experimental de tipo correlativo; la muestra evaluada fue de 94 niños y niñas entre cinco y 11 años de edad de diferentes clubes de iniciación y formación deportiva del Área Metropolitana del Valle de Aburrá - Colombia. Se utilizó la batería colombiana planteada por González, et al (2021), la cual contiene 16 ítems y evalúa las habilidades de locomoción, manipulación y estabilización. Los resultados indicaron bajos desempeños en las diferentes HMB; por su parte el IMC presentó valores adecuados en un 47,9% de la muestra, pero la misma proporción de niños también presentaron clasificaciones entre el sobrepeso y la obesidad. En conclusión, el estudio no encontró asociación estadísticamente significativa entre las HMB y el IMC, no obstante, se halló que tanto el peso como la talla por separado están asociadas con las HMB y la correlación es de naturaleza positiva y oscila entre baja y moderada.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo motor; habilidades motrices básicas; evaluación; deporte en edad escolar, IMC.

## **RELATIONSHIP BETWEEN BASIC MOTOR SKILLS AND BODY MASS INDEX IN BOYS AND GIRLS BELONGING TO SPORTS CLUBS**

### **ABSTRACT**

The aim of the study was to establish the relationship between basic motor skills (HMB) and body mass index (BMI) in school-age boys and girls. The method was framed in a quantitative approach, non-experimental design of a correlative type; The sample evaluated was 94 boys and girls between five and 11 years of age from different sports initiation and training clubs in the Metropolitan Area of Valle de Aburrá - Colombia. The Colombian battery proposed by González, et al (2021) was used, which contains 16 items and evaluates the skills of locomotion, manipulation and stabilization. The results indicated low performances in the different HMB; For its part, the BMI presented adequate values in 47.9% of the sample, but the same proportion of children also presented classifications between overweight and obesity. In conclusion, the study did not find a statistically significant association between HMB and BMI, however, it was found that both weight and height separately are associated with HMB and the correlation is positive in nature and ranges from low to moderate.

### **KEY WORDS**

Motor development; basic motor skills; evaluation; school-age sport, BMI.

## INTRODUCCIÓN.

Existen diferentes apreciaciones frente a cómo deben entenderse y clasificarse las HMB, una de las tipologías más mencionadas por la literatura especializada en el contexto colombiano es la referida a HMB de locomoción, manipulación y estabilidad (Castañer & Camerino, 2013; Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura, 2011; González et al, 2021), clasificación que parte de determinar a las HMB como una serie de esquemas de movimiento en donde se ven implicada especialmente la motricidad gruesa, pero además de involucrar el componente físico, también implican intencionalidades derivadas de las esferas cognitivas, afectivas y sociales del niño, lo que hace que la temática sea de vital importancia en los procesos formativos infantiles. De esta manera y retomando principalmente a Castañer y Camerino (2013), las HMB se entiende en este trabajo como esquemas y combinaciones de movimientos de diferentes partes del cuerpo y su totalidad, en función de una acción o intencionalidad en un contexto en particular que lo determina, por lo cual las HMB tienen diferentes manifestaciones y pueden clasificarse como:

Locomoción: son aquellas que son importantes para el desplazamiento de los sujetos de un punto a otro en un determinado lugar, permiten la exploración del medio y el espacio.

Manipulación: Hace alusión a las destrezas que tiene cada sujeto de interactuar con un material existente en una determinada actividad, implica el uso de una parte del cuerpo y el contacto permanente o parcial con un objeto que es requerido en una acción en particular.

Estabilidad: se definen como aquellas habilidades que precisan de un acomodamiento o ajuste del cuerpo al espacio y al tiempo en función de una determinada acción o fuerza que lo puede desestabilizar.

De igual forma, diferentes investigaciones han resaltado el papel de las HMB en la consecución de patrones de movimientos en la etapa madura, también las destacan como un apoyo al sistema inteligente de la motricidad infantil, asimismo, las muestran como un complemento determinante en las condiciones de salud. Por ejemplo, Castañer y Camerino (2013) manifiestan que, en los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje se hace necesario el abordaje de la motricidad como uno de los componentes integradores frente a otras competencias y habilidades para la vida.

Por su parte García, Guillamón y Pérez (2019) destacan del componente motor su aporte al autoconocimiento y al desarrollo de habilidades sociales, por lo que maestros y entrenadores como agentes participes en la construcción de aprendizajes de los niños y niñas, deben incluir intervenciones, hábitos o prácticas de actividad física de una manera progresiva que mejore las acciones motrices en la edad infantil, pues como lo establece Gamboa (2010, 85), esta etapa “se caracteriza por la adquisición y evolución cualitativa de movimientos de tipo voluntarios y naturales que son inherentes a la naturaleza humana”

Por consiguiente, es importante evaluar las HMB locomotoras, estabilizadoras y manipulativas en la edad escolar, específicamente con una batería colombiana para tener una articulación contextual respondiendo a las características de la



población a estudiar, pues permite conocer el paso de una tarea motriz espontánea a una elaborada y ésta a su vez a una codificada (Díaz et al., 1999), además, sirve para realizar seguimientos que aportan a la motricidad infantil ya que conduce a mejores “rendimientos en el aspecto físico del niño y en los procesos de aprendizaje integral que consisten en adquirir, afianzar, estabilizar y utilizar todas las aptitudes cognitivas o mentales y motrices en situaciones cotidianas” (Bolaños, 2010, 62).

De esta manera, esta evaluación resulta beneficiosa para entender el desarrollo motor en los niños y niñas, ya que en una etapa madura esto se verá reflejado en el control y dominio eficiente del movimiento (González, Cecchini, López, & Riaño, 2004); además, a nivel funcional de diferentes estructuras corporales, evaluar e intervenir las HMB aportará al logro óptimo de procesos de maduración y crecimiento (Villouta et al., 2016). Todo esto, se puede trabajar a través de la implementación de actividades específicas y diversas que le permita a los infantes experimentar un bagaje motor amplio desde estrategias lúdicas.

De lo anterior, también es posible deducir dos cosas, por un lado al conocer la situación actual de las HMB se podrán diseñar, pero sobre todo ejecutar diferentes acciones pedagógicas en pro de mejorar, mantener o potenciar estas características; pero también será posible hacer un seguimiento que ilustrará el avance de los sujetos a lo largo del tiempo, ya que esto es importante para confirmar una secuencia de acciones que faciliten y potencien el desempeño del mismo, así como verificar las condiciones motrices en relación con otras variables tales como la edad, el peso, la talla y el IMC (Puentes, 2015; Vega, 2015).

De esta manera se hace relevante determinar el nivel de asociación de las HMB con el IMC, dado que diferentes investigaciones han arrojado resultados en cuanto al incremento o disminución de los valores de esta medida en cada niño visualizándose en el deterioro de prácticas motrices en Colombia, en donde el Ministerio de Salud (2015) reportó un “exceso de peso de 5,6%, un retraso de talla del 7,4 %, un bajo cumplimiento de actividad física 31,1% e inclusive un porcentaje alto de 67,6% de tiempo excesivo frente a pantallas en los escolares”; lo cual genera una alerta e invita a “la creación de comunidades y de actividad física que impulse la interacción activa de todos los participantes para reducir comportamientos sedentarios en los niños”, tal como lo propone la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016, 21), en otras palabras, la escuela y el club deportivo se convierten en espacios claves de prevención y atención de los infantes, y los profesores y entrenadores en los propulsores de aquellas interacciones para descubrir las dificultades y necesidades de los niños y niñas en términos de su desarrollo motor, ya que esto se relaciona directamente con la salud y el cimiento de destrezas complejas orientadas desde un proceso sistemático (Jiménez, Salazar, & Morera, 2013).

Es así, que la novedad del estudio radica en primera instancia, en ser pionero en la implementación de una batería colombiana de HMB en clubes deportivos públicos y privados en niños y niñas en edad escolar, pertenecientes al área metropolitana del Valle de Aburrá - Colombia, ya que en el contexto local no se conocen, o por lo menos no reportados en la literatura, estudios que lo hayan hecho. Por otra parte, en cuanto a los clubes deportivos indagados, es la primera vez que se hace un diagnóstico de este tipo, es decir, sobre HMB, y además que se relacione con el IMC, pues estudios sobre IMC en niños si se han reportado, como podrá ilustrarse a continuación.

La evaluación del índice de masa corporal (IMC) según plantea Moreno et al., (2006, 301) “es una medida simple, barata y no invasiva, motivos por los cuales ha sido ampliamente utilizada en la evaluación antropométrica de los niños y jóvenes”, donde se emplea la fórmula de peso(kg)/talla(m<sup>2</sup>) o las curvas de crecimiento y desarrollo (Cole, Bellizzi, Flegal & Dietz, 2000), debido a que arroja resultados concretos y puntuales sobre los posibles riesgos de delgadez, sobrepeso u obesidad de una persona (OMS, 2020), aspectos que son de gran ayuda para el evaluador y no genera riesgos para el evaluado (Martín, 2016).

Además, a nivel internacional se ha encontrado una asociación entre el IMC y las HMB, ya que hay factores predominantes en la actualidad como son “los cambios del medio ambiente, la cultura, la fisiología, el metabolismo y la genética en los niños escolares” (Vega, 2015, 45); en los cuales, los estudios han encontrado niveles o puntuaciones bajas en cuanto a la HMB en niños con sobrepeso u obesidad (Arriscado, Muros, Zabala, & Dalmau, 2014; Salazar, Medina, Vargas, & Río, 2008; Vega, 2015). Estos resultados se dan, por un lado, por la influencia sociodemográfica y acciones sedentarias por parte de los infantes (Miranda et al., 2016), lo cual, lleva consigo modificaciones en el comportamiento, las condiciones de vida y las adaptaciones en las prácticas de actividad física y salud. Por el otro, por el no fortalecimiento de bases iniciales de las HMB en la infancia, porque son importantes para la adquisición de destrezas posteriores que les permitirá alcanzar nuevas posibilidades de movimiento en diversos ambientes sociales.

De manera análoga, la instalación de adecuadas prácticas motrices a nivel deportivo en relación al IMC ayuda en dos direcciones, la primera “reduce las enfermedades no transmisibles (ENT), dado que esta ayuda a mejorar la salud ósea y a encontrar un estado de homeostasis y control del peso del cuerpo” (Iraheta & Bogantes, 2020, 4) y la segunda, con respecto a los índices en los factores psicosociales, se incrementa la autoestima y hay una disminución en “problemas de conducta, trastornos alimentarios, depresión y ansiedad” (Vázquez, Zelaya, & García, 2019, 4) por parte de los evaluados, garantizando una articulación entre cuerpo y mente.

En cuanto al rastreo de las baterías de HMB, a nivel internacional se encontró que los enfoques de las diferentes escalas se basan en las dimensiones del desarrollo del niño, en movimientos exploratorios con el entorno o la construcción del lenguaje – inteligencia emocional, y que abarca edades hasta los 5 años, pero no especifican la calidad y ejecución de las acciones motrices. Lo anterior, se puede reflejar en pruebas de evaluación aplicadas en niños como la Evaluación del desarrollo infantil “EDI” (Schnaas, Perroni & Olivas, 2013); Tepsi: Test de desarrollo psicomotor (Haeussler y Marchant, 1994); en los cuales, se resaltan ejercicios de locomoción y manipulación como el gateo, la sedestación, el agarre de móviles (sonajeros), el lenguaje expresivo – corporal, entre otros, que en definitiva abarca la esfera personal y social del niño en sus primeras etapas de vida.

Así mismo, entre las baterías en niños escolares se localizó el Inventario de Desarrollo de Batelle (Newborg, Stock, & Wnek, 1996) que contiene 341 ítems de medición en diferentes componentes o dimensiones, los cuales, “son la personal-social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva que permite según diferentes investigaciones describir la repercusión de estos componentes en las actividades de participación escolar” (Rubio, 2012, 142). Sin embargo, hay dos dificultades para su

aplicación, la primera es que contiene muchos ítems convirtiéndose en una batería poco práctica, por otro lado, no responde específicamente a las variables de las habilidades básicas diferenciándose como la locomoción, la manipulación y la estabilidad, inclusive, el rango de edad es desde el nacimiento hasta el tercer grado escolar.

De manera semejante, en Colombia la prueba que ha sido creada y se acerca en aspectos de medición frente a las HMB es la escala abreviada de desarrollo – 3, que abarca el trabajo con niños hasta los 7 años de edad con el objetivo de mejorar las falencias encontradas en el desarrollo infantil, en otras palabras, alcanzar un estado superior en cuanto a “áreas de motricidad gruesa (maduración neurológica), motricidad fina adaptativa (coordinación intersensorial), audición- lenguaje (perfeccionamiento del habla) personal y social (autocuidado e interacción social)” (Colombia., Ministerio de Salud, 2016,15). En este sentido, este es un instrumento de gran utilidad, pero no se adecua con las características de la población intervenida en este estudio.

Estudios más cercanos a los patrones básicos de movimientos son los de Mc Clenaghan y Gallahue (1985); Henderson y Sugden (1992); Vargas (2004); Fernández, Gardoqui & Sánchez (2007), que revisan un gran conjunto de teorías de la motricidad y plantean propuestas de evaluación en niños escolares; estos estudios ofrecen una globalidad del movimiento donde prima la cantidad de ejercicios versus la calidad del mismo; siendo esta último un elemento esencial para la adquisición y puesta en marcha de acciones que favorezcan el alcance del patrón maduro en la motricidad de los niños escolares.

Los aportes de las anteriores investigaciones con sus propuestas de intervención y procedimientos evaluativos en cuanto a las habilidades locomotoras, de manipulación y estabilización sirven para conocer el alcance tanto a nivel internacional como nacional de la aplicación de estos instrumentos, las poblaciones escogidas y beneficios que trae al niño en su operatividad motriz, funcional y social. Otra contribución de la aplicación de este tipo de instrumentos es que se basan en procesos de calidad, que no basan en la carencia de la habilidad, sino que reflejan el crecimiento motriz logrado por el niño y niña por medio del “patrón de movimiento utilizado desde una perspectiva de aprendizaje de gestos formas con perspectiva de patrón motor evolutivo, patrón motor maduro, programa motor etc.” (Díaz, 1999, 32). Es así, como esta evaluación puede dar herramientas importantes para conocer el estado motriz del niño y niña en articulación con una variable de atipo antropométrica como el IMC con el fin de establecer su relación con la HMB.

## **1. MÉTODO.**

### **1.1 TIPO DE ESTUDIO**

El estudio estuvo enmarcado en un enfoque cuantitativo, específicamente un diseño no experimental correlativo - descriptivo.

## 1.2. PARTICIPANTES.

El estudio se llevó a cabo con 94 niños (90.4%) y niñas (9.6%) de diferentes clubes de iniciación y formación deportiva del Valle de Aburra - Colombia, seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico, la media de la edad fue de 9.16 años ( $de=1.82$ ).

Se tuvieron presentes los siguientes criterios de inclusión: niño o niña entre los cinco y 11 años de edad, esto debido al protocolo de la prueba utilizada, contar con el consentimiento informado de los padres de familia y pertenecer a un club deportivo. Así mismo, los criterios de exclusión fueron: presentar alguna limitación física o psicológica que le impida realizar las pruebas, o por voluntad del niño o niña para realizar las mismas.

## 1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

En cuanto a las técnicas e instrumentos, para evaluar las HMB se utilizó la batería planteada por González, et al. (2021), con una validez de contenido de 0.98 y valores de fiabilidad intra e inter superiores a 0.95. La batería ofrece 16 pruebas acordes a las características y particularidades de un ambiente escolar o deportivo colombiano. Se implementó el protocolo de ISAK (para peso y estatura) y un análisis según la actualización de las curvas de crecimiento infantil (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, 2016).

## 1.4 PROCEDIMIENTO.

Para la realización del estudio se siguieron los siguientes pasos, se socializó la propuesta en los clubes que aceptaron participar, se obtuvo el aval del Comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín - Colombia, se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia, se procedió al trabajo de campo, se analizaron e interpretaron los datos y finalmente se hizo devolución de los mismos a las instituciones y participantes.

## 1.5 ANÁLISIS DE DATOS.

La información recopilada fue procesada y digitalizada en el programa Microsoft Excel 2016 (Macro de datos) y analizada posteriormente en el software SPSS versión 23, a partir de estadísticos descriptivos y correlativos, para la valoración de la normalidad en las variables cuantitativas se usó la prueba Kolmogorov-Smirnov ( $n>50$ ).

## 2. RESULTADOS.

En el tipo de deporte que practican los sujetos indagados, se destaca que la mayoría de los participantes practicaban fútbol (90.4%) seguido de voleibol (6.4%), baloncesto (2.1%) y patinaje (1.1%); con relación al grado escolar se encontró la mayor proporción en el grado cuarto con (33%), seguido por quinto (23.4%) y sexto (13.8%); en la verificación de dominancia del pie se halló que los niños y niñas tienen mayor predominio en el lado derecho (62.8%), así mismo, se pudo observar un dominio superior en la mano derecha (91.5%). Frente a la frecuencia de práctica

semanal de deporte la media fue de 2.43 veces por semana ( $de=0.74$ ) y en la duración de cada sesión el promedio fue de 73.72 minutos ( $de=10.47$ ).

▪ **Descripción de las habilidades motrices básicas (HMB)**

Se analizó en primera instancia la posibilidad de diferencias en las HMB de acuerdo al género y se encontró que esta variable no es determinante a la hora de establecer diferencias entre niños y niñas, ya sea en las habilidades motrices de locomoción (HML) ( $umw=319.0$ ,  $p=0.41$ ), en las de manipulación (HMM) ( $umw=263.5$ ,  $p=0.12$ ), como en las de estabilidad (HME) ( $umw=340.5$ ,  $p=0.59$ ) no se presentaron diferencias estadísticamente significativas, por lo que resultados se presentan en conjunto.

Para el caso específico de las HML se encontró que en su gran mayoría los niños y niñas están en el nivel bajo (54.3%), seguido de intermedio bajo (29.8%) (Tabla 1), siendo un resultado negativo que indica un desarrollo poco adecuado de las habilidades que implican desplazamiento de un lado a otro en el espacio.

**Tabla 1.**  
*Clasificación de la habilidad motriz de locomoción (HML)*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	51	54.3
Intermedio bajo	28	29.8
Intermedio alto	13	13.8
Alto	2	2.1

n=94

Analizando cada uno de los indicadores de la HML, se encontró que las acciones específicas con peor rendimiento fueron en su orden: salto en pie izquierdo ( $m=2.95$ ,  $de=1.306$ ) y salto en pie derecho ( $m=3.28$ ,  $de=1.44$ ). Para el caso de la marcha y el correr se aprecian valores promedio muy positivos ( $m=4.6$  y  $m=4.55$ ) y poca variabilidad ( $de=0.723$  y  $de=0.757$ ), lo que implica homogeneidad en el grupo en estas dos pruebas (Tabla 2).

**Tabla 2.**  
*Estadísticos descriptivos de los indicadores de la habilidad motriz de locomoción (HML)*

Variable	Media	Desviación estándar
Marcha	4.60	0.723
Correr	4.55	0.757
Salto Horizontal	4.35	1.002
Salto Pie Derecho	3.28	1.440
Salto Pie Izquierdo	2.95	1.306

n=94

Para el caso específico de las HBM se halló que en su gran mayoría los niños y niñas están en el nivel intermedio alto (31.9%), seguido de intermedio bajo (30.9%) y bajo (26.6%) (Tabla 3), estos dos últimos porcentajes muestran un rendimiento negativo en lo que se refiere a la manipulación de móviles y objetos por parte de la población infantil.

**Tabla 3.***Clasificación de la habilidad motriz de manipulación (HMM)*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	25	26.6
Intermedio bajo	29	30.9
Intermedio alto	30	31.9
Alto	10	10.6

n=94

Al analizar cada uno de los indicadores de la HMM, se encontró que las acciones específicas con deficiente rendimiento fueron en su orden lanzamiento con las dos manos ( $m=3.43$ ,  $de=1.032$ ) y lanzar con la mano izquierda ( $m=3.82$ ,  $de=0.761$ ). Por otro lado, las habilidades manipulativas en tren inferior presentaron resultados muy positivos, pues en la recepción con ambos pies los valores promedio son cercanos a 3.9 y la puntuación máxima posible en estos dos indicadores es de cuatro.

**Tabla 4.***Estadísticos descriptivos de los indicadores y total de la habilidad motriz de manipulación (HMM)*

Variable	Media	Desviación estándar
Lanzamiento con dos manos	3,43	1,032
Lanzamiento mano derecha	3,90	0,804
Lanzamiento mano izquierda	3,82	0,761
Atrapar con dos manos	4,79	0,526
Patear con pie derecho	4,02	0,973
Patear con pie izquierdo	4,02	1,136
Recepción pie derecho	3,85	0,439
Recepción pie izquierdo	3,90	0,390

n=94

En el caso concreto de las HME se encontró que en su gran mayoría los niños y niñas están en el nivel bajo (53.2%), seguido de la calificación intermedio bajo (18.1%) (Tabla 5), es decir, en este grupo evaluado un 71.3% de los infantes no presenta un desarrollo adecuado de las acciones que le dan estabilidad a su cuerpo.

**Tabla 5.***Calificación variable cualitativa estabilidad*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	50	53.2
Intermedio bajo	17	18.1
Intermedio alto	22	23.4
Alto	5	5.3

n=94

Al analizar las tres variables que componen las HME, se halló que la acción específica con peor valoración fue el equilibrio dinámico ( $m=3.07$ ,  $de=0.82$ ) (Tabla 6). Frente al equilibrio estático, el realizado en el pie izquierdo fue el indicador que mejor rendimiento reportó ( $m=4.12$ ,  $de=1.035$ ).



**Tabla 6.***Estadísticos descriptivos de los indicadores y total de la habilidad motriz de estabilidad (HME)*

Variable	Media	Desviación estándar
Equilibrio Dinámico	3,07	0,820
Equilibrio Estático Pie Derecho	3,99	1,032
Equilibrio Estático Pie Izquierdo	4,12	1,035

n=94

También se observó en el análisis descriptivo la calificación total de las HMB, lo cual constató el bajo de desempeño en la evaluación realizada en cada componente, pues la mayoría de los niños y niñas participantes presentaron una calificación baja (48.9%), seguida de intermedio bajo (29.8%) (Tabla 7), por lo que puede inferirse el poco énfasis en el desarrollo de este tipo de habilidades en los procesos de iniciación y formación deportiva, que particularmente debería ser uno de los contenidos a trabajar en este tipo de intervención, pues las HMB son la base fundamental en procesos de adquisición de habilidades de orden más específico, tanto el campo del deporte, lo educativo y lo cotidiano.

**Tabla 7.***Calificación total de las habilidades motrices básicas*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	46	48.9
Intermedio bajo	28	29.8
Intermedio alto	16	17.0
Alto	4	4.3

n=94

En lo que respecta al IMC, se encontró que la mayoría de niños y niñas presentan un IMC normal (47,9%), no obstante, al sumar los porcentajes de la clasificación de sobrepeso y la obesidad la proporción es igual (47,9%) (Tabla 8), por lo que el dato se torna alarmante, no solo por el alto número de niños con problemas referidos a su peso, sino que al tratarse de población que practica algún deporte, lo hace una situación poco ideal, si se supone que la actividad deportiva es una acción preventiva y protectora de la salud de los infantes.

**Tabla 8.***Clasificación valores cualitativos del IMC*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo delgadez	4	4.3
Normal	45	47.9
Sobrepeso	30	31.9
Obesidad	15	16.0

n=94

En el análisis descriptivo de los indicadores cuantitativos de tipo antropométrico (IMC, peso, talla), se encontró que la media del peso fue 35.1 kg (de=8,8) y de la talla de 1.36 metros (de=0.11), en el caso del IMC la puntuación promedio fue de 18.8 (de= 3,0), lo que indicaría un comportamiento ideal del grupo, no obstante, el análisis de la clasificación de los individuos pudo evidenciar indicadores que deben atenderse en términos de las necesidades y requerimientos

de los niños y niñas en función de su salud y desde la actividad física deportiva como medio para dicho fin.

Para finalizar, se relacionaron las variables de las HMB y el IMC (Tabla 9), haciendo uso del utilizó el coeficiente de Spearman ( $r_s$ ), dado que algunas variables no presentaron distribución normal ( $p < 0,05$ ). Se pudo observar que el IMC no presentó correlación, ni asociación estadísticamente significativa con la valoración total de las HMB ni ninguna de sus manifestaciones ( $p > 0,05$ ). No obstante, gracias a la presente investigación se pudo encontrar otras correlaciones como fueron: la edad y el IMC con una relación positiva baja y estadísticamente significativa ( $r_s = 0,213$ ;  $p = 0,04$ ), y la edad con la talla con una relación positiva alta y estadísticamente muy significativa ( $r_s = 0,7$ ;  $p = 0,00$ ); esto significa que la variable antropométrica más relevante en este grupo de niños es la talla, variable que además se correlacionó con la edad, lo cual es buen indicador en términos de crecimiento y desarrollo en los niños y niñas evaluados.

Igualmente, la edad es muy importante en el presente estudio ya que se encontró correlación con todas las HMB y asociación estadísticamente muy significativa ( $p = 0,00$ ). Con la locomoción la relación fue positiva moderada ( $r_s = 0,588$ ); con la manipulación fue positiva baja ( $r_s = 0,36$ ); con la estabilidad fue positiva moderada ( $r_s = 0,451$ ) y referente a la sumatoria general de las HMB fue positiva alta ( $r_s = 0,637$ ), esto quiere decir que los niños a mayor edad tienden a tener mejores valoraciones en las HMB y por ende un mejor patrón motor. La Talla también se correlacionó positivamente con todas las manifestaciones de las HMB: locomoción, manipulación y estabilidad ( $r_s = 0,345$ ;  $r_s = 0,349$ ;  $r_s = 0,344$ ) y la asociación fue estadísticamente muy significativa ( $p < 0,001$ ); en la relación con la valoración total de las HMB, la talla presentó una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa ( $r_s = 0,428$ ;  $p < 0,001$ ), esto manifiesta que los niños y niñas de mayor talla tienden a tener un mayor dominio de las HMB.

También se resalta la correlación que tiene el peso con la habilidad de estabilidad siendo positiva baja ( $r_s = 0,326$ ;  $p = 0,001$ ) y con la sumatoria total de HMB igualmente positiva baja ( $r_s = 0,239$ ;  $p = 0,020$ ).

Por último, al correlacionar las HMB entre ellas, la locomoción presentó con la manipulación una relación positiva baja y asociación estadísticamente significativa ( $r_s = 0,216$ ,  $p = 0,037$ ), con la estabilidad la relación fue positiva moderada y presentó asociación estadística muy significativa ( $r_s = 0,443$ ,  $p = 0,000$ ), finalmente con la sumatoria total de HMB la correlación fue positiva alta y muy significativa ( $r_s = 0,785$ ,  $p = 0,000$ ), estos resultados denotan que entre mejor sea la valoración de un tipo de HMB mejor será en las otras y en el patrón general.

**Tabla 9.**  
*Correlaciones entre variables de las HMB, el IMC y Edad*

Variab		Peso (kg)	Talla (mts)	IMC	Locomoción	Manipulación	Estabilidad	Total HMB
Edad	$r_s$	.532**	.700**	.213*	.588**	.360**	.451**	.637**
Peso (kg)	$r_s$		.762**	.779**	.179	.179	.326**	.239*
Talla (mts)	$r_s$			.245*	.345**	.349**	.344**	.428**
IMC	$r_s$				-.027	-.026	.171	-.001
Locomoción	$r_s$					.216*	.443**	.785**
Manipulación	$r_s$						.213*	.647**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

(rs) Rho de Spearman

### 3. DISCUSIÓN.

Los hallazgos de este estudio evidenciaron en general desempeños negativos en las diferentes manifestaciones de las HMB, esto ya ha sido reportado por otros autores (Gamboa, 2010; Villegas 2015), quienes han evidenciado resultados similares en algunas habilidades de locomoción y estabilidad, en especial en el salto y el equilibrio; de esta manera, se sugiere a las escuelas de iniciación y formación deportiva incrementar las acciones y medios que mejoren este tipo de habilidades, que además son fundamentales en el desarrollo y adquisición de habilidades más específicas sobre todo en el caso del deporte escolar. A pesar de lo anterior, debe destacarse el buen desempeño en especial de las habilidades de marcha y correr, pues estos valores positivos también han sido reportados por otros estudios (Molina, Juárez & Durazo, 2017).

También fue posible evidenciar que variables como la edad, el peso y la talla son relevantes en el desarrollo de las HMB, relevancia que indica que cuando las primeras varían positivamente también lo hace la valoración de las HMB, variación que también fue reportada por García y Fernández (2020).

En términos antropométricos el peso y la talla son variables determinantes de una buena valoración de las HMB, lo que ya ha sido reportado por diversos estudios en donde se destaca que a mejores condiciones antropométricas mejores niveles de competencia motriz (Araujo & Mourao, 2011; Arriscado, Muros, Zabala, & Dalmau, 2014, García & Fernández, 2020; Salazar, Medina, Vargas, & Río, 2008; Santos, 2013; Serrano, 2016; Vega, 2015), no obstante, a pesar de que el peso y la talla presentaron asociación estadística con las diferentes manifestaciones de las HMB, esto no garantiza que el IMC también presente dicha asociación.

El aumento en el peso y la talla de los infantes viene a su vez determinado por la edad, siempre y cuando esto esté en concordancia con una adecuada alimentación y niveles apropiados de actividad física, entre otros aspectos, por lo que la relevancia de la edad en el desarrollo de las HMB se puede explicar “por el proceso de crecimiento y maduración en la que están inmersos los niños, más aún, por las experiencias motrices orientadas tanto dirigidas como espontáneas” (Bustamante, 2008, p29).

Así las cosas, la evaluación de las HMB en la infancia es de gran utilidad como elemento predictor del desarrollo motor y el adecuado proceso de maduración (Anglada, 2010; Díaz, Bastián, Frugone, Miño & Fáunderz, 2019); a medida que el niño crece y se desarrolla, variables como la edad, la talla y el peso se relacionan y denotan mejores desempeños y ejecución en las habilidades, las cuales tienden a relacionarse con las otras (López, Rodríguez, Maia & Malina, 2011; Torralba, Vieira, Lleixá & Gorla, 2014; Vidarte, Vélez & Parra, 2018).

Entre las principales limitaciones del estudio se destaca que, al ser un estudio no experimental, las inferencias realizadas no establecen relaciones causa efecto y

las descripciones, correlaciones y comparaciones realizadas solo representan un momento y estado en particular de los sujetos evaluados. De igual forma al tratarse de un estudio con muestra no probabilística y con un conjunto de niños y niñas pertenecientes a unos cuantos clubes deportivos, los resultados deben tomarse como una ilustración de una realidad de un grupo en particular.

Las principales recomendaciones que se derivan del estudio están referidas a tomar muestras de mayor de tamaño y en lo posible de naturaleza representativa de un contexto ya sea deportivo o escolar, y en mejor medida que incluya los dos aspectos de tal manera que se puedan comparar; por otro lado, se sugiere evaluar y relacionar un mayor número de variables antropométricas tales como perímetros o la composición corporal, entre otras.

#### **4. CONCLUSIONES.**

En la valoración general de las HMB los resultados mostraron que los niños y niñas pertenecientes a clubes deportivos en su mayoría tienen un rendimiento bajo en las HMB tanto en la valoración general como en cada una sus manifestaciones (locomoción, manipulación, estabilidad), no obstante, cuando se revisan los resultados de algunas habilidades en especial, es posible manifestar que los infantes estudiados presentaron buenos resultados en la marcha y el correr (locomoción), en atrapar con las dos manos y en recepcionar con sus pies (manipulación), y en el equilibrio estático (estabilidad), frente al IMC las calificaciones oscilan entre normales y algún tipo de sobre peso, pero la principal conclusión derivada de las hipótesis del estudio, es que no se presentó correlación ni asociación estadística entre las HMB y el IMC, aunque el peso y la talla (estatura) paródojicamente si lo fueron, destacándose la talla como la variable con mayor correlación con todas valoración total de las HMB y todas sus manifestaciones (locomoción, manipulación, estabilidad). Finalmente, también se destaca a la edad como una variable que se relaciona positivamente con las HMB en niños y niñas que participan de actividades deportivas.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Anglada, P. (2010). El Patrón Motor Del Arrastre: Punto De Partida. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias De La Actividad Física y El Deporte*, 10, 458-469.

Araujo, M. de C.; Mourao, I. (2011). *Influencia de la obesidad en la coordinación motora en niños de 1er ciclo de educación básica*. Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro.

Arriscado, D., Muros, J., Zabala, M., & Dalmau, J. (2014). Relación entre condición física y composición corporal en escolares de primaria del norte de España (Logroño). *Nutrición Hospitalaria* (6), 385 -394.

Bolaños, D. (2010). *Desarrollo motor, movimiento e interacción*. Armenia Colombia: Kinesis.

- Bustamante, V. (2008). Coordinación Motora: Influencia de la edad, sexo, estatus socio-económico y niveles de adiposidad en niños peruanos. *Revista Brasileira Cineantropometría e Desempeño Humano*. 25-34.
- Castañer, M. & Camerino, O. (2013). *La educación física en la enseñanza primaria. Una propuesta curricular para la reforma*. Barcelona - España: INDE.
- Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M., & Dietz, W. H. (2000). *Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey*. EE. UU: British Medical journal.
- Colombia. Ministerio de Salud. (2015). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/ensin-colombia-2018.pdf>
- Colombia, Ministerio de Salud. (2016). *Escala Abreviada del Desarrollo 3*. Bogotá: Diario Oficial.
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Resolución 2465 de 2016: Por la cual se adoptan los indicadores antropométricos, patrones de referencia y puntos de corte para la clasificación antropométrica del estado nutricional de niñas, niños y adolescentes menores de 18 años de edad*. Bogotá: Diario Oficial.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona - España: INDE.
- Díaz, S., Bastián, K., Frugone, D., Miño, F & Fáundez, C. (2019). Instrumento de Evaluación Para El Desarrollo En Edades Tempranas de Frugone & Miño. *Revista Ciencias de La Actividad Física* 20(2),1–10.
- Fernández, M. G., Gardoqui, M. L., & Sánchez, F. B. (2007). *Evaluación de las habilidades motrices básicas*. España: INDE.
- Gamboa, R. (2010). *Evaluación del grado de presencia o ausencia de los patrones fundamentales de movimiento en niños y niñas de 4 y 5 años de edad pertenecientes a instituciones educativas de nivel parvulario de Junji, Integra y Ministerio de Educación de la ciudad de Viña* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.
- García, E., Guillamón, A., & Pérez, J. (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances*, 11 (1) - 31.
- García, P., & Fernández, N. (2020). Asociación de La Competencia En Las Habilidades Motrices Básicas Con Las Actividades Físico-Deportivas Extracurriculares y El Índice de Masa Corporal En Preescolares. *Retos* (38), 33–39.
- Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación para la cultura. (2011). *Estándares Básicos De Competencia Para El Área De Educación Física*,

- González, C., Cecchini, J. A., López, J., & Riaño, C. (2004). Disponibilidad de las habilidades motrices en escolares de 4 a 14 años. Aplicabilidad del test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich. *Aula abierta*, 19 - 28.
- González, E.V, Montoya, N.E, Cardona, Y.A., Marín, J.P, & Muñoz, B.A. (2021). Diseño y Validación de una batería de habilidades motrices básicas para niños entre 5 y 11 años. *REDIPE*, 10(2), 165-181.
- Henderson, S. E. & Sugden, D. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. London: Psychological Corporation
- Haeussler, I., & Marchánt, T. (2011). *Tepsi: Test de desarrollo psicomotor 2 - 5 años*. Universidad Católica de Chile.
- Iraheta, B. E., & Bogantes, C. A. (2020). Análisis del sobrepeso y obesidad, niveles de actividad física y autoestima de la niñez salvadoreña. *MH Salud*, 17(1), 1 -18.
- Jiménez, J., Salazar, W., & Morera, M. (2013). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de patrones básicos de movimiento. *European Journal of Human Movement*, 87 - 97.
- López, V.P., Rodríguez, L.P., Maia, J.A.R., Malina, R.M. (2011). La coordinación motora como predictor de actividad física en la infancia. *Escandinavo J. Medicina y ciencia en el deporte*. 21(5), 663-669. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01027.x>
- Martín, A. (2016). Prevalencia de obesidad infantil y hábitos alimentarios en educación primaria. *Enfermería Global*, 40-51.
- Mc Clenaghan, B, & Gallahue, D. (1985). *Los movimientos Fundamentales*. Médica Pan.
- Miranda, L., Vásquez, E., Romero, E., Nuño, M. E., Campos, L., & Carosabido, E. A. (2016). Factores asociados a la actividad física y el índice de masa corporal en escolares de Arandas, Jalisco, México. *Médica Instituto de México*, 55(4), 472 -480.
- Molina, J., Juarez, A., & Durazo, F. (2017). Evaluación De Habilidades Motrices Básicas Mediante La Sesión De Educación Física En Una Institución de Nivel Preescolar En El Estado de Sonora. *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE* 8-10.
- Moreno, L. A., Mesana, M. I., González, M., Gil, C. M., Fleta, J., Wärnberg, J., Ruiz, J. R., Sarría, A., Marcos, A., & Bueno, M. (2006). *Anthropometric body fat composition reference values in Spanish adolescents*. *European journal of clinical nutrition*.



- Newborg, J., Stock, J. R., & Wnek, L. (1996). *Inventario Desarrollo Batelle*. TEA. <http://www.pseaconsultores.com/sites/default/files/BATELLE.Inventario-de-Desarrollo-Battelle.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Acabar con la obesidad infantil*. Suiza: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Obesidad*. Suiza: OMS.
- Puentes, A. (2015). *Propuesta instrumental para la evaluación de habilidades motrices básicas de niños inmersos en la iniciación deportiva*. (Tesis de pregrado). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, M. E. (2012). Inventario de desarrollo como instrumento de ayuda diagnóstica en niños con dificultades en la participación de actividades escolares. *Colombia Psiquiatría*, 41(1), 139 -149.
- Salazar, C. M., Medina, R., Vargas, M. G., & Río, J. (2008). Análisis descriptivo del IMC, habilidad motriz y deporte extraescolar en niños y niñas de once años. *Educación Física y Ciencia* (10), 125 - 138.
- Santos, L.B. (2013). Desarrollo de las habilidades motoras fundamentales en función del sexo y del índice de masa corporal en escolares. *Cuaderno Psicología Del Deporte*, 63-71.
- Schnaas, L., Perroni, E., & Olivas, E. (2013). *Manual para la Aplicación de la Prueba Evaluación del desarrollo infantil "EDI"*. UNICEF.
- Serrano, E. (2016). Relación entre el IMC, las habilidades motrices básicas y el rendimiento académico en primaria. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 21 (216).
- Torralba, M., Vieira, M., Lleixá, T., & Gorla, J. (2014). Evaluación de la Coordinación Motora en Educación Primaria de Barcelona y Provincia. *Revista Internacional Medicina y Ciencias la Actividad Física y el Deporte*, 355-371.
- Vargas, C. R. (2004). *Desarrollo motor: diseño, validación y propuesta de estimulación motriz*. Académica.
- Vásquez, A. A., Zelaya, P. C., & García, J. (2019). Análisis de sobrepeso y obesidad, niveles de actividad física y autoestima en escolares de San Pedro Sula, Honduras. *MH Salud*, 16(2), 1 - 13.
- Vega, L. (2015). *Asociación entre sobrepeso, obesidad y niveles de las habilidades motrices básicas en niños escolares de educación primaria de Alicante*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Facultad de Ciencias, España.
- Vidarte, J., Vélez, C., & Parra, J. (2018). Coordinación Motriz e Índice de Masa Corporal En Escolares de Seis Ciudades Colombianas. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica* 21(1),15–22.

**Villegas, D. (2015).** *Memoria de trabajo, patrones básicos de movimiento y su influencia en el rendimiento académico.* Universidad Internacional de la Roja. Unir.

**Villouta, P. L., Aravena, J., Contreras, D. J., Huerta, C. F., & Faúndez, F. (2016).** Efectos en el desarrollo motor de un programa de estimulación de habilidades motrices básicas en escolares de 5° año básico de colegios particulares subvencionados del Gran Concepción. *Ciencias de la Actividad Física*, 29-38.

**Fecha de recepción: 21/2/2021**  
**Fecha de aceptación: 27/7/2021**

# EmásF