

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 49 de noviembre-diciembre de 2017 ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

49





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

EDITORIAL. Jorge J. Fernández y Vázquez. "El protocolo y ceremonial deportivo ese gran desconocido". (Pp 5 a 8).

Abel Merino Orozco y Laurane Jarie. "Seguridad, infraestructuras y optimización de los recursos materiales en el fútbol base riojano". (Pp 9 a 22)

Javier Raya González. "El entrenamiento de fuerza para la prevención de lesiones en el fútbol: revisión sistemática". (Pp 23 a 35)

Maite Abilleira González y María Fernández Núñez. "Análisis de la formación del maestro/a de educación infantil en expresión corporal". (Pp 36 a 59)

Juan Andrés Merino Barrero, Alfonso Valero Valenzuela y Noelia Belando Pedreño. "El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación". (Pp 60 a 77)

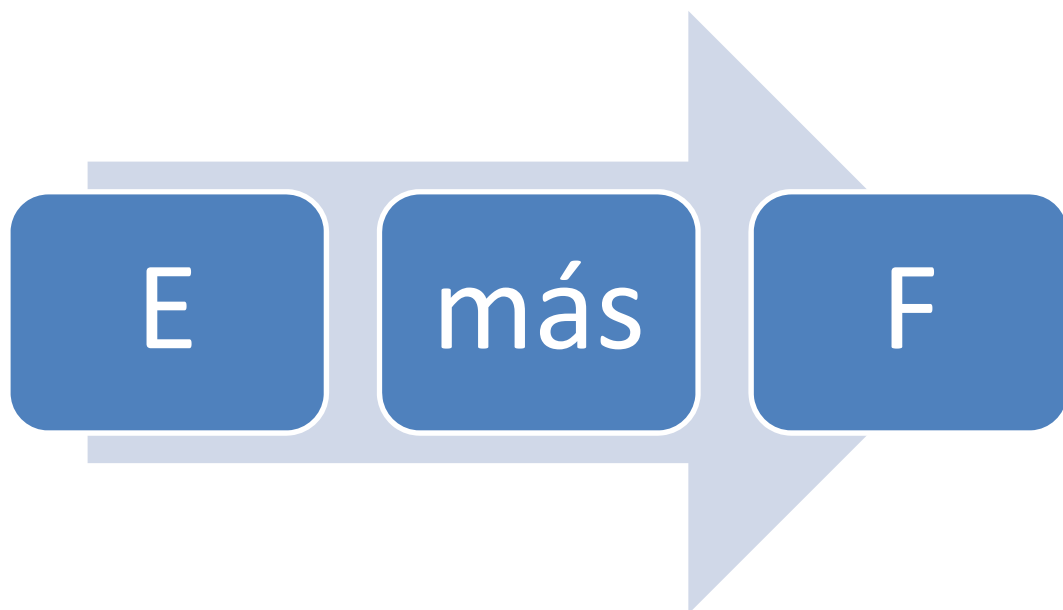
Enrique Iznaga Bouly, Ana Gertrudis Palacios Aldana y Dorges Heredia Guilarte. "Los niveles de complejidad de las cargas de orientación técnica y táctica del entrenamiento deportivo". (Pp 78 a 85)

Wilson Solano García y Alejandro Salicetti Fonseca. "Metodología de trabajo grupal Solano, aplicada a la enseñanza del baile popular". (Pp 86 a 98)

Carlos Véliz Véliz, Fernando Maureira Cid, Luis Valenzuela Contreras y Elizabeth Flores Ferro. "Efecto de una sesión de entrenamiento de saltos y velocidad sobre la fuerza explosiva en jugadoras de voleibol del estadio mayor de Santiago de Chile". (Pp 99 a 107)

Ramón Chacón Cuberos, Rosario Padial Ruz, Félix Zurita Ortega, Manuel Castro Sánchez, Gabriel González Valero y Irwin Ramírez Granizo. "Clima motivacional e inteligencia emocional en la promoción de hábitos saludables: una revisión narrativa". (Pp 108 a 117)

Alejandro Martínez Baena. "Una aproximación a la justicia social en Educación física". (Pp 118 a 126).



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

Imagen de portada: Paula Cremades Cañete

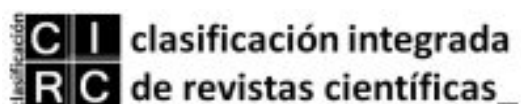
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

“EL PROTOCOLO Y CEREMONIAL DEPORTIVO ESE GRAN DESCONOCIDO”

En la sociedad actual, y más en concreto en el campo profesional y amateur sin dar de lado todas y cada una de las categorías del mundo deportivo, nos encontramos con la necesidad imperiosa de unas normas y reglas sobre ceremonial y protocolo deportivo, tanto en el aspecto de la organización y desarrollo de actos o eventos como en su ejecución, aunque algunas instituciones o modalidades deportivas tienen sus normas protocolarias carecen de una homogeneización general de las mismas para todo evento deportivo, “Olimpismo aparte” .

El propósito de esta Editorial es de dar a conocer el mundo del Protocolo y Ceremonial Deportivo como una forma unificar criterios en su aplicación tanto a nivel público como privado. Esta ciencia que es el protocolo tiene abecedarios para muy diversos protocolos y profesiones, aunque el que más interesa a nuestro colectivo es el “Abecedario del Protocolo Deportivo” muy necesario e imprescindible para la realización, ejecución y la excelencia de cualquier evento y acto deportivo.

No podemos obviar que las técnicas y usos del ceremonial y protocolo son imprescindibles para todos aquellos que se dedican a la planificación, organización, gestión y realización de estos eventos y que por ser el protocolo un compendio de diversos conocimientos y ciencias que profundiza en muchos campos profesionales. El director, jefe de protocolo, o responsable de protocolo no deberá conformarse con unas nociones básicas, serán necesarios unos estudios conducentes para la obtención de la titulación universitaria (Grado, master) , así como la experiencia práctica que se obtiene con el desempeño de la profesión.

Lo cierto es que en la “Ciencia del Protocolo” no existe nada al azar, todo se puede justificar desde la idea, el sueño de un acto deportivo, hasta que se convierte en una realidad. Pueden pasar meses: actos locales, internos, regionales..., de todo tipo de categorías (benjamines, infantiles, cadetes, juveniles, junior,...) hasta años:

eventos europeos, mundiales, olímpicos... todo ello esta inmerso en un proceso protocolario hasta el último detalle, del cual parten un sin fin de áreas que se complementan, se coordinan, se valen unos de otras y se necesitan para lograr el objetivo o meta final. Todo es protocolo y el buen hacer.

Si bien fueron los Griegos los primeros en crear y utilizar el Primer Protocolo Deportivo allá por el año 776 a.C., debemos tener un Protocolo Deportivo que sea aplicable genéricamente para cualquier acto o evento y en cualquier parte del mundo (pero como mínimo en nuestro país).

El protocolo tiene su propio léxico o idioma que debemos conocer y utilizar para poder expresar y transmitir lo que queremos. El Protocolo es una:

“Condición necesaria para la proyección de una buena imagen y la exitosa conclusión de cualquier evento”

“Derecho Premial: ética y estética del Protocolo y su creatividad y rigor en los actos institucionales, oficiales, de empresa y en el deporte”

“El evento o acto debe tener una preparación larga y una ejecución corta”

El Protocolo como, la organización protocolaria de un evento y en este caso de una competición o evento deportivo, es un complicado proceso de coordinación y dirección de personas y actividades para lograr el éxito en la organización del mismo, a su vez constituye un complejo entramado que en muchos casos da lugar a fracasos organizativos por no tener un “Protocolo definido y reglado”.

El protocolo esta basado en un conjunto de normas, costumbres y tradiciones mediante las cuales organizamos cualquier acto, evento público o privado. Tiene diferentes definiciones y todas son acertadas, por eso es una “Ciencia. Entre sus concepciones podemos destacar las siguientes:

- Es la regla ceremonial diplomática palatina establecida por decreto o costumbre (diccionario). Se produce en los actos en los que se puede dar alguna acción o circunstancia ceremonial.
- Conjunto de reglas de Etiqueta y Ceremonial Diplomático con que se tratan los gobiernos.
- También podemos definir Protocolo como el conjunto de normas y disposiciones legales vigentes que, junto a los usos, costumbres y tradiciones de los pueblos, rige la celebración de los actos oficiales.

Tendríamos un sin fin de definiciones de “Protocolo” y todas serían validas y acertadas.

En el Protocolo Deportivo se conjugan una serie de normas establecidas en las que se trata de armonizar y lograr que convivan de manera “acorde” dando gusto a todos; (autoridades públicas, privadas, deportivas, no deportivas, nacionales e internacionales,...), llegando a consensos de comportamientos y actuaciones en beneficio del evento y en pro de todos.

No debemos olvidar que en el nuevo milenio el protocolo es y será una herramienta obligada en la sociedad y sobre todo en la organización de eventos de toda índole y no obviemos que a su vez el responsable de protocolo (Jefe, Director,...) deberá ser un líder capaz de dirigir, organizar, decidir y mandar. Estas tareas individuales se enriquecen con el diálogo.

La vida está en un constante cambio, evolución y adaptación, al que no escapa el mundo de la dirección y organización de empresas e instituciones, muchas veces tan aceleradas que el protocolo debe adaptarse a ellas y concatenar el pasado, presente y futuro para estar siempre a la vanguardia como factor importante y esencial en toda organización, empresa, organismo o institución ya sea pública o privada. Siempre incluyendo una imagen corporativa (de la institución) inmaculada y excelente.

A través del tiempo la sociedad en general ha seguido unas normas de comportamiento y actuación, las cuales dependiendo del entorno social o de la institución pueden variar, siendo más o menos complejas, ello nos lleva a adaptar comportamientos en las relaciones humanas en todo el abanico social, por eso se creo el Protocolo, una ciencia llena de tantas normas o reglas como de creatividad que a su vez puede llevarnos a la creación de una forma de arte, siendo una atractiva e increíble profesión.

Los objetivos pueden ser múltiples, ya sean generales o más específicos :

- Generales:
 - Dar una imagen corporativa excelente de la institución que organiza, del propio evento o acto deportivo e incluso una imagen personal de quien componen organizan, dicho evento o acto.
 - Un atrezzo brillante que envuelve de suavidad cualquier acto o acción, protege, salvaguarda y garantiza el éxito de cualquier evento realizado.
 - Llevar a un consenso logrando suaves contrastes en la comunicación a través de una lógica.
 - Resolver dificultades, problemas, situaciones.
 - Enriquecer organizativamente el desarrollo de cualquier actividad o actuación.
 - Aplicación de normas, reglas, leyes, decretos para una mejor consecución de unos logros.
- Específicos:
 - Agradar a todos los componentes o participantes en su conjunto e individualmente de un evento o actividad deportiva organizada.
 - Ordenar las diferentes actuaciones con armonía, flexibilidad, dialogo, negociación, pero con aplicación de un reglamento.
 - Respetando el tipo de evento. En el manual que estamos tratando se ajustará a las normas oficiales del Protocolo Deportivo, primero el general, después del deporte, especialidad o federación de la que se trate,

aplicando el protocolo oficial en sus diferentes especialidades, no deportivo, local, nacional, internacional hasta llegar a una conjunción armónica de todos ellos.

A modo de Conclusión. Siempre debemos tener muy claro todos los por menores de un evento o acto ya que para llegar a un buen y exitoso fin hay que ver el final antes de llegar, recorriendo el camino que nos lleva a las diferentes etapas.

Uno de los condicionantes es, sin ningún tipo de duda las especialidades y modalidades deportivas que engloban dicho evento o acto (deportes tradicionales, de aventura, de riesgo, en la naturaleza, en incluso en una clase de educación física)

En mi modesta opinión cualquier tipo de Actividad o Evento Deportivo se debe planificar a largo plazo, con la suficiente antelación que nos permita el evitar errores o fallos de organización previsibles, no estando exentos de las vicisitudes propias de estos deportes de cierto riesgo.

Pero lo más importante, lo que más nos debe interesa en el Protocolo Deportivo, es basar el trabajo en una meticulosa puesta en escena en la cual conjugemos todas las posibilidades de utilización de las diferentes normas, manuales, reglamentos ya existentes de protocolo, no obviando que otra parte fundamental es el buen hacer y creatividad del responsable y de los miembros del equipo que lo integran.

En eventos de estas características (como por ejemplo en Deportes de Invierno) el protocolo tiene una serie de combinaciones con un amplísimo abanico de soluciones protegidas para que podamos dar gusto a todos y cada uno de los asistentes con sus necesidades, ya que en un Campeonato de Deportes de Invierno el protocolo le corresponde primero un apartado organizativo, (general y específico), segundo el perfil del evento; participantes (segmento que lo rodea) y un tercer apartado que es el tradicional ya que sus invitados, sponsors, vips no provienen de ese entorno aunque si de los tradicionales en cuanto a protocolo.

El análisis a modo de conclusión que hago es un periplo por todo el entorno que rodea a un evento en si, desde la idea hasta la culminación del mismo, también tengo claro que podría haber en algunos apartados o momentos, nuevas variaciones, como adaptaciones mixtas para la realización del mismo. En el protocolo hay mucho que inventar, crear en beneficio del interés común del propio "Evento/Acto". Todas las ideas son validas siempre y cuando se ajusten a la actividad.

Dr. Jorge J. Fernández y Vázquez

**Decano/Director Académico de Realacoes Internacionais e Protocolo
Faculdade Inspirar de Brasil**



Revista Digital de Educación Física

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

SEGURIDAD, INFRAESTRUCTURAS Y OPTIMIZACIÓN DE LOS RECURSOS MATERIALES EN EL FÚTBOL BASE RIOJANO

Abel Merino Orozco

Profesor Universidad de Zaragoza. España.
Email: abmerino@unizar.es

Laurane Jarie

Doctora en Educación. Universidad de Zaragoza. Francia.
Email: lauranejarie@msn.com

RESUMEN

El deporte escolar ha adquirido gran relevancia en la formación de muchos escolares. El fútbol destaca como actividad con gran volumen de participantes, que implican una estructura de seguridad activa y pasiva pertinente para que la actividad se desarrolle en condiciones de seguridad. Este estudio indaga sobre el uso que los clubes de fútbol base y la administración hace de los recursos que dispone y lo confronta con la percepción del participante en el fútbol escolar. El estudio se desarrolla mediante un estudio de modalidad etnográfica vertebrado por la observación participante. Durante una temporada completa se acompaña a ocho equipos de fútbol base en 181 sesiones de observación en las que se incluyen entrenamientos y partidos. Los resultados más destacables muestran una optimización de los recursos materiales de los clubes para sus equipos a fin de facilitar su potencial formativo y el rendimiento competitivo. La seguridad de las infraestructuras es percibida por el participante como mejorable y demanda la inversión en este ámbito. El estudio reflexiona sobre la relevancia de mejorar la seguridad activa y pasiva del deporte escolar mediante políticas que prioricen la necesidad, a fin de conciliar la viabilidad económica. Además, anima a los clubes a que la optimización de los recursos se oriente hacia un sentido formativo y saludable, sobre otros intereses de rendimiento competitivo.

PALABRAS CLAVE:

Deporte escolar; seguridad; futbol base; instalaciones deportiva; recursos.

1. INTRODUCCIÓN.

La práctica deportiva posee beneficios para la salud. Se promueven políticas para la dinamización del deporte escolar entre los niños, pero éstas han de acompañarse de una gestión eficaz de la seguridad (Latorre & Pérez, 2012). Varios estudios evidencian que no se puede garantizar la práctica físico-deportiva de los escolares en condiciones de plena seguridad (Lucio, 2003; Gil, Felipe, Burillo, García & Gallardo, 2010; Luis & Sánchez, 2016; Montalvo, Felipe, Gallardo, Burrillo & García, 2010).

El Consejo Superior de Deportes -CSD- redactó una normativa sobre instalaciones deportivas y de esparcimiento -NIDE- con vigencia en España (CSD, 2005). El cumplimiento de la completo de la normativa NIDE implica una inversión que redundan positivamente en la seguridad de la práctica físico-deportiva escolar (García, Gallardo, Gil & Felipe, 2013); sin embargo, entra en controversia con una viabilidad económica para atender todos los puntos que implica y no se prescribe su cumplimiento (Luis & Sánchez, 2016).

La seguridad activa hace referencia a la que aportan las personas con sus acciones: el niño en la percepción del riesgo y el adulto con sus competencias para gestionar la seguridad. Latorre, Cámara y Pantoja (2014) muestran que la incidencia educativa sobre la seguridad en el deporte redundan positivamente en la sensibilidad de los escolares. Mientras que la pasiva corresponde al conjunto de medios no humanos de los que se dispone para desarrollar la práctica deportiva en garantías de seguridad: las instalaciones y los recursos materiales (Latorre & Pérez, 2012).

1.1. ESTRUCTURAS: ORGANIZACIÓN FORMAL, RECURSOS Y ECONOMÍA.

Las instalaciones no poseen un impacto determinante en positivo en la satisfacción de los participantes en el deporte escolar en etapa primaria, siempre que se presten las condiciones adecuadas para la práctica (Palacios, Manrique & Torrego, 2015). Sin embargo, juegan un papel determinante para asegurar las condiciones mínimas de seguridad, salud y confort durante la práctica deportiva. En este sentido, se entiende que unas instalaciones adecuadas habrían de ser un derecho adquirido fundamental, en tanto que "las instalaciones deportivas deben permitir a todo el mundo practicar en circunstancias favorables el deporte de su elección" (UNESCO, 2015).

Las competencias en materia de deportes corresponden a las comunidades autónomas, que dinamizan propuestas formativas a través del deporte escolar con recursos públicos, pero sin uniformidad entre ellas (Arufe-Giráldez, Barcala-Furelos & Mateos-Padorno, 2017). La estructura institucionalizada la representa la administración, pero sus empeños deportivos serían vacuos sin la contribución de los clubes deportivos, que suelen presentar un organigrama de club deportivo para optimizar recursos y esfuerzos. Los equipos se filtran en los colegios para nutrirse de jugadores escolares y han de buscar estrategias para la recopilación y gestión de recursos humanos -formadores, coordinadores, colaboradores...-, materiales e infraestructuras. Los equipos se autogestionan económicamente para cumplir con los requisitos explícitos e implícitos de una actividad comprometida con el deporte y la formación del niño, que puede justificar la conformidad de las familias de los

niños de un desembolso económico (Reverter, Plaza, Hernández, Jové, & Mayolas, 2013).

En este escenario, los intereses formativo-deportivos y de salud y los económicos se disuelven en una ecuación mutuamente dependiente. Los cargos directivos de los equipos emergen como figuras clave en la comprensión de la identidad del equipo, pues han de gestionar el plano sistémico del club complementario al sentido formativo, deportivo y saludable de la actividad que gestionan. Estas dos claves, gestión sistémica del club y sentido formativo-deportivo, aportarán el capital económico y simbólico que les posiciona en el campo deportivo (Bourdieu, 2003; Montero, 2013), que redundará en el estilo formativo que se atribuye al club.

1.2. INSTALACIONES DEPORTIVAS PARA LA PRÁCTICA DEL DEPORTE ESCOLAR.

La redacción de la Constitución española trajo consigo una transferencia de competencias a los ayuntamientos y provincias para la gestión de los intereses vecinales, de lo que derivó el fomento de la práctica deportiva como medio para la mejora de la calidad de vida. La apuesta por el deporte coincidió -o, más bien, se fundamenta- con años de crecimiento económico en la nación, que redundaron positivamente en la construcción de edificios públicos de diversa índole, entre los que destacan los dedicados a la actividad física (Luna, 2016). De un parque nacional de 25.000 instalaciones deportivas en 1978 se ha pasado a más de 100.000 en la actualidad, de las cuales, aproximadamente el 65% corresponden a dependencias de las comunidades autónomas (CSD, 2011).

En La Rioja se concretó el Plan de Extensión de la Educación Física y el Deporte Escolar en Centro Docentes no Universitarios en 1989, por el cual el gobierno mediaba en la facilitación de instalaciones deportivas a los centros escolares (Convenio de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de La Rioja del 22 de julio de 1989). En la actualidad, el Plan Integral para la actividad física y el deporte (Hernández, 2009, 42) establece que “el 100% de los centros educativos cuenten con las instalaciones y recursos (propios o compartidos, pero próximos) necesarios y adecuados para desarrollar con calidad la educación física y el Proyecto de Actividad Física y Deporte fuera del horario lectivo”. De este modo, las iniciativas particulares viables por dinamizar deportes con alumnos escolares tienen respuesta a nivel institucional facilitando, en la medida de lo posible, espacios adecuados para la práctica de la actividad física.

Gran cantidad de infraestructuras de uso cotidiano en el deporte escolar son herencia de las competiciones entre ciudades por ser sedes de diferentes eventos deportivos en el contexto de la bonanza económica del ladrillo. Estas infraestructuras favorecieron el incremento de la actividad física en la población, pero conllevó una consecuencia que no estaba prevista: la bonanza económica finalizó y los recursos habrían de ajustarse a nuevas partidas presupuestarias para el mantenimiento y disfrute de las instalaciones (Luna, 2016). Para favorecer que la creciente demanda posea impacto en la mejora de la calidad de vida de las personas, la Federación Española de Municipios y Provincias –FEMP– (2009) elaboró un manual de buenas prácticas en la gestión y mantenimiento de las instalaciones deportivas. Se pone énfasis en la accesibilidad para todos y asegurar las

condiciones higiénicas y material básicas para que el deportista pueda centrarse en su actividad, sin perjuicio de un entorno perturbador.

1.3. EL DEPORTE ESCOLAR ACTUAL: MASIFICACIÓN Y PRIMACÍA DEL FÚTBOL.

Las actividades físico-deportivas ocupan un espacio privilegiado en el entramado de actividades extraescolares por su carácter virtuoso en el plano formativo y socializador; además, coyunturalmente han facilitado que se amplíe la jornada de los niños, pues durante los últimos años la tendencia de los colegios ha sido la de apostar por la jornada escolar de mañana (Hermoso, 2009; Molinuevo, 2008). La Rioja se mantiene en torno a la media nacional con un 42% de escolares activos en la práctica de actividad física (Viñas & Pérez, 2011). Sobre la oferta de deporte escolar destaca el fútbol por la cantidad de participantes y la intensidad competitiva (Merino, Arraiz & Sabirón, 2016). El fútbol base se erige como una actividad de deporte escolar que es construida por el entorno adulto para el niño y se da la coyuntura de que no sólo se ha de considerar al entrenador como único responsable, sino que familiares y organizadores poseen una implicación directa sobre la actividad y su práctica segura como agentes de seguridad activa (Cruz, Boixadós, Torregrosa & Mimbrero, 1996a; Lapresa, Arana, Garzón, Egüén & Amatria, 2008; Merino, Arraiz & Sabirón, 2016; Veroz, 2015).

El estudio tiene por objetivo indagar sobre el uso que se hace de las infraestructuras y materiales en el fútbol base y conocer, consecuentemente, la perspectiva del participante en la actividad sobre la seguridad que se provee al joven deportista.

2. MÉTODO.

2.1. DISEÑO.

El trabajo de investigación se concreta en un diseño de estudio de caso de modalidad etnográfica (Sabirón, 2006) que utiliza la observación participante. La selección de la metodología responde al interés por comprender el deporte escolar desde la mirada de los agentes que participan en los equipos de fútbol. La observación participante se desarrolla durante una temporada completa de fútbol prebenjamín, niños de seis y siete años, el investigador adquiere un rol como participante-como-observador (Angrosino, 2012), dado que se suscribe un compromiso tácito por el buen ejercicio de los equipos en los que se participa y se desarrolla una pertenencia activa (Adler & Adler, 1994), implicándose en las actividades esenciales de los equipos de manera regular.

2.2. PARTICIPANTES

El estudio se desarrolla con ocho equipos de fútbol de categoría prebenjamín en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Los equipos se componen de 85 escolares (80 niños y 5 niñas) y 8 entrenadores (todos varones). Asimismo, se contempla la participación de los familiares y otros organizadores con el requisito de que su presencia sea continuada. Todos los participantes socioconstruyen la actividad del fútbol escolar y forman parte indisociable del escenario: niños, como protagonistas en formación del escenario; familias, como primer agente educativo y

seguridad activa; entrenadores, en tanto que mediadores de los aprendizajes que se promueven, y organizadores, como responsables tácitos de garantizar las condiciones adecuadas para la práctica deportiva. El estudio no persigue la representatividad, sino la comprensión del caso que se estudia (Stake, 1999), anhelando su utilidad para la transferibilidad.

2.3 INSTRUMENTOS

La observación participante se vale esencialmente de dos instrumentos: un diario de campo y una cámara fotográfica. En el diario se registran las triangulaciones llevadas a cabo con los participantes en el escenario, así como la narrativa de los eventos fenomenológicos que acompañan el desarrollo de la actividad deportiva de acuerdo a los núcleos de interés del estudio. La cámara fotográfica complementa la narrativa del diario de campo, alcanza aquellos lugares de difícil acceso mediante otro medio no visual (Banks, 2010), especialmente atendiendo el dinamismo de la actividad deportiva, donde los estímulos son numerosos para atenderlos de manera concurrente al trabajo de campo.

El desarrollo del trabajo de campo se lleva a cabo de modo paralelo al análisis de los datos, lo que facilita que se realicen ejercicios cíclicos de trabajo de campo, análisis del dato, reflexividad y contraste en el campo nuevamente.

2.4. PROCEDIMIENTO

Se considera las fases clásicas de la observación participante: acceso, permanencia y salida del campo (Taylor & Bogdan, 1986). El trabajo de campo con los ocho equipos que participan en el estudio se concreta en un total de 181 sesiones de observación, 72 entrenamientos y 113 partidos (47 partidos de liga, 44 partidos de torneos y 4 amistosos). El proceso de análisis de los datos atendió a las fases del Método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) mediante constantes procesos cíclicos de recogida de datos, análisis, reorientación y nuevas triangulaciones para la nueva recogida de datos. El análisis de datos sigue un proceso no lineal, interactivo, donde prima la reflexividad, el contraste y la reorientación del trabajo de campo (Miles & Huberman, 2003; Sabirón, 2006). Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el programa de software cualitativo NVivo 11.

3. RESULTADOS.

Los recursos materiales que se utilizan para desarrollar el fútbol escolar suponen la estructura física del escenario. Se requiere una inversión, mantenimiento y compromiso por su cuidado. Los recursos materiales se usan a nivel de club y son de ámbito privado, mientras que las infraestructuras y la seguridad atañen eminentemente al ámbito público, en su responsabilidad por facilitar la actividad físico-deportivas en condiciones de seguridad.

3.1. MATERIALES

Los equipos de fútbol hacen una inversión en materiales para que los niños desempeñen la actividad. Existen diferentes grados de sofisticación de acuerdo a criterios formativos y posibilidades económicas del equipo. En cualquier caso, los materiales son herramientas mediante las cuales los entrenadores guían el aprendizaje que quieren desarrollar con el niño.



Figura 1. Despliegue de los recursos materiales para el desarrollo de una sesión de entrenamiento de técnica individual (Imagen tomada el 14 de Marzo de 2015).

- Optimización de los recursos materiales

Para un óptimo aprovechamiento de los materiales, se llegan a acuerdos con colegios y equipos del mismo club, siendo frecuente que se compartan, con requisito de una responsabilidad implícita sobre los materiales. Esto supone una función añadida a los encargados de los equipos para que los niños practiquen fútbol en la mejor disposición.

Le comento al entrenador que hay balones en muy malas condiciones desde hace tiempo. Se trata de un material que comparten hasta tres equipos en una sola hora. Según él hay dos opciones: O se hinchan, inversión de tiempo, o se compran otros, inversión de dinero y para lo segundo ha de haber una solidaridad entre los responsables de los equipos que no observa, por lo que siguen con este material (Diario de Campo: 23 de Abril de 2015).

Al comienzo del entrenamiento falta un balón para que todos los niños puedan hacer la tarea individualmente: un balón, un niño. Se decide que un niño se queda sin hacer la actividad hasta que un padre decide ir a buscar uno (Diario de Campo: 24 de Octubre de 2014).

El material también puede resultar un motivo de conflicto, pues su uso y transporte motiva que puedan mezclarse material de distintos dueños. Los equipos marcan sus balones con sus iniciales y tratan de respetar una diplomacia respecto al material de los demás equipos; sin embargo, se trata de un tema no exento de suspicacias que sintomatizan cierta falta de confianza y colaboración entre clubes.

El coordinador se acerca para sacar los balones que se van a usar en el partido, pues son el anfitrión. Se queja de que el equipo rival les "roba balones", precisamente lo comenta cuando saca dos balones de su

bolsa que pone las iniciales del rival (Diario de Campo: 18 de Abril de 2015.).

- Adaptación de material

El material que se emplea con los niños debe acondicionarse a su naturaleza, por ello se compra material específico o se elabora autónomamente. La adaptación del material puede tener un sentido de seguridad para el niño (como balones blandos), de favorecer su interés (premios, fichas para la pizarra con sus caras, etc.) o de ajuste a su tamaño (mini-porterías, tamaño de balón, etc.).

Un entrenador es muy valorado entre los padres por preparar entrenamientos dinámicos con juegos adaptados que motivan a los niños. Hoy ha preparado unas olimpiadas de tenis-pie, de juego de uno contra uno y de tiros a puerta. Para ello, además de preparar los juegos en casa, consigue material específico como unas medallas hechas con cartones y cuerdas, pelotas de tenis o una portería dividida en secciones (Diario de Campo: 17 de Febrero de 2015).

3.2. INFRAESTRUCTURAS

Las instancias públicas facilitan la posibilidad de disponer de un espacio para la práctica del fútbol escolar, generalmente polideportivos, si se solicita, que permite protegerse de la climatología. Emerge la figura del encargado del polideportivo, cuya función se fundamenta en que las instalaciones se encuentren en óptimas condiciones para la práctica deportiva.

Están muy agradecidos al ayuntamiento por las instalaciones, ya que se las ceden de 16 a 18h. lunes y miércoles (Diario de Campo: 18 de Marzo de 2015).

La encargada del polideportivo pregunta si enciende la luz: "son 20€". Madres: "Sí, que paga el ayuntamiento" (Diario de Campo: 27 de Marzo de 2015).

El encargado del polideportivo me explica el motivo de que haya acudido desde casa -a más de 200km.- un día que no tenía que trabajar: "He venido a ver cómo estaba esto con lo de la fiesta porque nos mueven todo el material del polideportivo: hacen misa, meten sillas, etc. Pero luego no recogen" (Diario de Campo: 19 de Marzo de 2015).

Las infraestructuras condicionan la organización espacial del escenario y favorecen el confort del niño, que puede sentirse decepcionado cuando las condiciones se degradan.

Niños al llegar a una cancha sin cubrir, algo obsoleta, pero en buen estado: "¿En esta mierda de campo vamos a jugar? Pues vaya mierda" (Diario de Campo: 23 de Mayo de 2015).

Los clubes gestionan los recursos que se facilitan entre sus diferentes equipos. En el estudio, los equipos con mayor nivel competitivo gozan de mejores instalaciones que equipos de su mismo club.

La participación en actividades en este colegio es especialmente alta, por lo que se dividen los espacios. En invierno es un problema porque dentro del polideportivo se pueden juntar tres equipos de fútbol, el baloncesto y el judo (Diario de Campo: 30 de Octubre de 2014).



Figura 2. Comparativa de las instalaciones que disfrutaron diferentes equipos de un mismo club y mismas cuotas: arriba, todo un polideportivo moderno para un solo equipo (Imagen tomada el 16 de Diciembre de 2014); abajo, un polideportivo a repartir entre tres equipos durante mejor espacio de tiempo (Imagen tomada el 27 de Enero de 2015).

3.3. SEGURIDAD

Las medidas de seguridad básicas debieran venir de los propios organizadores y clubes, pero a efectos prácticos, son los familiares quienes prestan el apoyo a la protección y salud de sus hijos. La permeabilidad del escenario y la necesidad de colaboración facilita que así sea. Existe una demanda por invertir en seguridad, pero se considera que no se pondrá el foco sobre este asunto hasta que ocurra algo. Únicamente en un partido de liga estaba presente una ambulancia.

Un entrenador narra su experiencia: hace unos años un niño se desvaneció y todo el polideportivo enmudeció. Gracias a sus conocimientos en primeros auxilios pudo hacer algo para ayudarlo hasta que llamaran y llegase una ambulancia, pero asegura que sentía que se le moría en los brazos, hasta tenía otro color en la cara.

Considera que es absolutamente necesaria la inversión en la seguridad de los niños, pues una sola desgracia hipotecaría toda la falta de previsión que ha habido hasta ahora (Diario de Campo: 19 de Marzo de 2015).



Figura 3. Estado del único botiquín existente para atender toda una instalación polideportiva por la que pasan cientos de escolares (Imagen tomada el 10 de Enero de 2015).

Iniciativas privadas por promover el fútbol prebenjamín como torneos o campus deportivos se ven en la disyuntiva de tener que decidir entre una inversión económica mayor para asegurar la salud (que puede repercutir en las cuotas de los niños) o una apuesta más económica sin otorgar tanta relevancia a la seguridad del niño.

Un organizador me expone sus dudas a la hora de planificar los servicios del primer campus que organiza: “He consultado a un equipo que lleva un montón de tiempo y me han dicho que igual deberían empezar a hacerse seguros, pero claro, el precio es más caro”. Ciertos clubes optan por contratarlos y otros no (Diario de Campo: 31 de Marzo de 2015).



Figura 4. Porteria durante un torneo fijada al suelo con el contrapeso de una piedra (Imagen tomada el 15 de Mayo de 2015).

Hasta cinco padres se encuentran contrariados en un torneo en el que no hay ambulancia, ni medidas de seguridad a la vista. Preguntan: “¿Y los seguros?”; “Aquí no pasa nada...hasta que pase” (Diario de Campo: 15 de Mayo de 2015).

4. DISCUSIÓN

Los materiales que los equipos utilizan tienen una orientación hacia el rendimiento de los jóvenes deportistas y la práctica saludable de la actividad en condiciones de seguridad; sin embargo, la inversión en estos materiales que subsumida a la economía de los clubes. El interés lucrativo confronta con una apuesta por la práctica deportiva segura (Rodríguez, 2014). Se evidencia que la mayor sofisticación en la elección de materiales favorece explícitamente a los equipos con mayores recursos y rendimiento deportivo, lo que incide en un deporte escolar que desde edades infantiles inciden en la búsqueda de la victoria, sobre otros intereses educativos o de salud (Cruz et al., 1996b; Dubois, 1990; Levey, 2013; Merino, Sabirón & Arraiz, 2015).

Palacios et al. (2015) indican que las infraestructuras no se erigen como criterio para la satisfacción del deportista; sin embargo, sí han de reunir las condiciones mínimas para la práctica confortable y en condiciones de seguridad (UNESCO, 2015). La seguridad es un aspecto que está latente en el escenario, no se evidencia como un tema de conversación habitual, pero emerge en cuanto se percibe que las condiciones de juego no corresponden a las expectativas sanitarias de la competición entre niños y emergen a posteriori cuando ocurre algún imprevisto negativo. Se considera que la administración ha de velar por facilitar instalaciones que cumplan con las condiciones de seguridad para la práctica deportiva infantil, pero que, además, la seguridad activa, representada por los adultos implicados en la dinamización del deporte escolar, debe saber hacer un buen uso de los elementos de los que se dispone; de lo que se desprende la necesidad de hacer una apuesta por la formación en cuestiones de seguridad (Latorre & Pérez, 2012).

Los aficionados, generalmente familiares, asumen la responsabilidad de atender las cuestiones sanitarias emergentes en ausencia de profesionales especialistas y los recursos que se disponen al respecto son, por lo general, escasos. En el estudio no se registraron lesiones de gravedad para la salud de los niños, aunque frecuentemente leves, que eran atendidas por el entorno. Si bien, se evocaba con recurrencia la intranquilidad que supone no disponer de un equipo sanitario disponible en caso de urgencia.

En el trabajo de campo se ha evidenciado cómo existe cierta permisividad en la construcción de actividades competitivas que se muestran controvertidas en cuanto a la seguridad: falta de asistencia sanitaria o seguros médicos, porterías que no están ancladas o botiquines para primeros auxilios en mal estado. La competición reglada, cuya competencia reside en cada comunidad autónoma, contempla algunos de estos escenarios (Juegos Deportivos de La Rioja, 2015); sin embargo, no se exige con la misma exhaustividad en la organización de torneos, campus vacacionales y actividades deportivas emprendidas por iniciativas privadas. Los equipos han de optimizar su presupuesto y algunos optan por renunciar a seguros médicos o recursos de seguridad a fin de ofrecer cuotas más atractivas para las familias responsables de los jóvenes deportistas.

La ausencia de legislación específica para la realización de actividades deportivo-escolares ha favorecido que aflore el número de alternativas a un precio razonable, pero elude una responsabilidad tácita sobre la salud del niño, que se

deriva a los adultos que acompañan la actividad. Una dicotomía entre inversión económica o seguridad que habría de obviarse en prospectiva hacia políticas de deporte escolar más seguro, incentivando acciones como la autoevaluación de cada club (Hübner & Pfitzner, 2013).

La inversión en la adaptación de las instalaciones a la normativa NIDE puede no resultar viable sistémicamente, pero habría de emprenderse una priorización atendiendo a su nivel de riesgo para la seguridad (Latorre & Pérez, 2012; Luis & Sánchez, 2016). Asimismo, se revela como necesaria la formación de los participantes implicados en el fútbol infantil como seguridad activa, en la que se incluyen organizadores, familias y formadores, para la disminución de los riesgos implícitos a la práctica deportiva.

Asimismo, convendría revisar el posible impacto sobre la salud que pueden tener los golpes traumáticos que se producen en el fútbol prebenjamín (Witol & Webbe, 2003), una edad sensible en la maduración de las funciones cerebrales (Tirapu-Ustárroz & Luna-Lario, 2007). En el estudio no se producen accidentes que supongan una urgencia médica de relevancia, pero sí alguna situación de mareo derivadas de algún golpe en tanto que deporte de contacto, que ni siquiera se consideran una falta de deportividad (Cruz et al., 1996b).

El estudio queda situado en la comunidad de La Rioja y el fútbol base, lo que puede limitar su transferencia; si bien, incide sobre cuestiones relevantes que acompañan a varios equipos deportivos y a su entorno durante una temporada completa respecto al uso de los recursos materiales y la seguridad en la práctica del niño, lo que abre una amplia prospectiva en la optimización de los recursos y el desarrollo de propuestas que aumenten la seguridad.

Este estudio pretende revalorizar la importancia de la seguridad en la práctica del deporte escolar, priorizando este ámbito a otros de índole lucrativa o estrictamente competitiva en una edad formativa, en la que la salud y la educación han de copar todos los intereses al organizar cualquier actividad deportiva. Se anima a que la administración considere la regulación de unas condiciones mínimas para la práctica de deporte escolar y priorice sus necesidades en la inversión sobre las instalaciones que representan riesgos para la seguridad del niño.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Adler, A. & Adler, P. (1994). Observation Techniques. En N. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp.376-392) Thousand Oaks, CA: Sage.

Arufe-Giráldez, V., Barcala-Furelos, R. & Mateos-Padorno, C. (2017). Programas de deporte escolar en España e implicación de los agentes educativos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. (Pendiente de publicación). Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artprogramas805.pdf> el 4 de agosto de 2017.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo.

Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de La Rioja para el desarrollo del Plan de Extensión de la Educación Física y el Deporte Escolar en Centro Docentes no Universitarios. (Convenio de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes). *Boletín Oficial de La Rioja*, nº87, 22 de Julio de 1989.

CSD. (2005). *Normas NIDE. Normativa sobre instalaciones deportivas y para el esparcimiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.

CDS (2011). *De la planificación a la gestión de las instalaciones deportivas. Un camino hacia la sostenibilidad*. Madrid: CSD.

Cruz, J., Boixadós, A., Torregrosa & Mimbbrero, J. (1996a). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de psicología del deporte*, 4, 111-132.

Cruz, J, Capdevila, L., Boixadós, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbbrero, J. & Torregosa, M. (1996b). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fair play en deportistas jóvenes. En E. Schwarz y M.A. Gutiérrez (Coords.). *Valores sociales y deporte. Fair Play versus violencia. Investigaciones en Ciencias del Deporte* (pp. 38-67). Madrid: MEC y CSD.

Dubois, P.E. (1990). Gender differences in value orientation toward sport: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Behavior*, 13(1), 3-14.

Federación Española de Municipios y Provincias (2009). *Buenas Prácticas en Instalaciones Deportivas*. Madrid: FEMP.

García-Unanue, J., Gallardo, J., Gil, J. L., & Felipe, J. L. (2013). ¿Se adapta el diseño actual de las instalaciones deportivas escolares a la calidad exigida en la Educación Secundaria Obligatoria del s. XXI? El caso de Castilla León. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 2(2), 21-29

Gil, J.L., Felipe, J.L., Burillo, P., García, M., & Gallardo, L. (2010). Detección de necesidades en las instalaciones deportivas de Educación Secundaria Obligatoria: El caso de la provincia de Ávila. *Journal of Sport and Health Research*, 2 (3), 287-304.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.

Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

Hernández, J.L. (2009). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte. Versión 1. Actividad Física y Deporte en edad escolar*. Madrid: CSD. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/escolar.pdf> el 4 de agosto de 2017.

Hübner, H. & Pfitzner, M. (2013). *Das schulsportliche Unfallgeschehen in Deutschland*, 4, 5-11.

Juegos Deportivos de La Rioja (2015). *Normativa específica Fútbol sala: prebenjamín, benjamín y alevín. Temporada 2015-16*. Logroño: Gobierno de La Rioja. Recuperado de <http://www.larioja.org/larioja-client/cm/deporte/images?idMmedia=607104> el 4 de julio de 2017.

Lapresa, D., Arana, J., Garzón, B., Egüén, R. & Amatria, M. (2008). *Enseñando a jugar "el fútbol". Hacia una iniciación coherente*. Logroño: Universidad de La Rioja y Federación Riojana de Fútbol.

Latorre, P.A., Cámara, J.C., & Pantoja, A. (2014). Efectos de un programa de educación para la seguridad en el deporte en escolares de secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 5-8.

Latorre, P.A. & Pérez, M.A. (2012). Gestión de la seguridad en las actividades Físico-deportivas escolares. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*. 18, 42-57.

Levey, H. (2013). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. Berkeley: University of California Press.

Luis, V. & Sánchez, R. (2016). Análisis y evaluación de la seguridad de instalaciones y equipamientos deportivos escolares en la ciudad de Mérida (Extremadura). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 66-71.

Lucio, M. (2003). *Calidad y seguridad de las instalaciones y el material deportivo, en los Centros de Educación Secundaria y Bachillerato de la provincia de Málaga*. (Tesis Doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.

Luna, C.J. (2016). *Régimen jurídico y financiero de los servicios deportivos municipales en Andalucía: Propuestas de mejora* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Merino, A., Arraiz, A. & Sabirón, F. (2016). Family involvement in under 7s school football in La Rioja: interests, motivations, roles and family dynamics. *Sportis Scientific Technical Journal*, 2 (1), 58-76.

Merino, A., Sabirón, F. & Arraiz, A. (2015). Análisis del escenario de competición en fútbol prebenjamín: Un estudio de caso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 26-32.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2ª Ed.)*. Paris: De Boeck Université.

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

Montalvo, J., Felipe, J. L., Gallardo, L., Burillo, P., & García, M. (2010). Las instalaciones deportivas escolares a examen: Una evaluación de los institutos de educación secundaria de Ciudad Real. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 54-58

Montero, A. (2013). *Dinámicas familiares y procesos de socialización en el deporte en edad escolar* (Tesis Doctoral). Universidade da Coruña, La Coruña.

Palacios, A., Manrique, J.L. & Torrego, L. (2015). Determinantes de la satisfacción con un programa no competitivo de actividades físico-deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 125-134.

Reverter, J., Plaza, D., Hernández, V., Jové, M.C. & Mayolas, M.C. (2013). Valoración de los usuarios directos e indirectos de los servicios deportivos extraescolares. A propósito de un caso. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 31(2), 99-107.

Rodríguez, A.R. (2014). *Intangibles en Juego: El negocio del fútbol*. México: Lawgic.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos (2ª Ed.)*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Tirapu-Ustárriz, J. & Luna-Lario, P. (2007). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. En J. Tirapu-Ustárriz (Coord.). *Manual de neuropsicología*. (pp. 221-259). Barcelona: Viguera.

UNESCO (2015). Manifiesto sobre el deporte. *Citius, altius, fortius: humanismo, sociedad y deporte: investigaciones y ensayos*, 8(2), 51-73.

Veroz, R. (2015). *Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación* (Tesis Doctoral). Universidad de León, León.

Viñas, J. & Pérez, M. (2011). *Estudio de los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Witol, A.D. & Webe, F.M. (2003). Soccer heading frequency predicts neuropsychological deficits. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 18(4), 397-417. doi: 10.1016/S0887-6177(02)00151-8

Fecha de recepción: 4/7/2017

Fecha de aceptación: 1/9/2017



Revista Digital de Educación Física

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

EL ENTRENAMIENTO DE FUERZA PARA LA PREVENCIÓN DE LESIONES EN EL FÚTBOL: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Javier Raya González

Profesor Dr. Universidad Isabel I, Burgos. España

Email: rayagonzalezjavier@gmail.com

Web: https://www.researchgate.net/profile/Javier_Raya-Gonzalez2

RESUMEN

En la actualidad, el fútbol está considerado como el deporte de equipo más lesivo. Este aspecto se refleja en la gran cantidad de ausencias en entrenamientos y partidos, lo que a su vez produce unos elevados costes económicos en los clubes. Además, el hecho de que un futbolista esté lesionado repercute negativamente en el rendimiento de un equipo de fútbol, ya sea por la disminución de la competencia como por no poder contar con dicho jugador para la competición. Debido a esto, son muchos los esfuerzos realizados para reducir la incidencia lesional en fútbol, y los programas preventivos basados en el entrenamiento de fuerza parecen mostrar resultados positivos. En este trabajo se revisan algunos de los programas preventivos de fuerza aplicados al fútbol y sus efectos en la prevención lesiones.

PALABRAS CLAVE:

Fútbol; entrenamiento de fuerza; lesiones; prevención; sobrecarga-excéntrica

INTRODUCCIÓN.

El fútbol está considerado como un deporte de alto riesgo donde la incidencia lesional varía en función del tipo de exposición, siendo mayor incidencia la lesional en partidos respecto a entrenamientos, con unos valores medios de 13-40.3 lesiones cada 1000 horas de competición respecto a 1.9-5.9 lesiones cada 1000 horas de entrenamiento (Mallo, González, Veiga & Navarro, 2011; Noya, Gómez-Carmona, Gracia-Marco, Moliner-Urdiales & Sillero-Quintana, 2014; Waldén, Hägglund & Ekstrand, 2005). El 77-93% de las lesiones totales corresponden a los miembros inferiores, principalmente lesiones musculares y articulares (Noya et al., 2014; Jacobson & Tegner, 2005; Woods, Hawkins, Maltby, Hulse, Thomas & Hodson, 2004), siendo el muslo la zona más afectada, seguido por la ingle y la cadera (Dvorak, Junge, Grimm & Kirkendall, 2007; Noya et al., 2014; Jacobson et al., 2004; Woods et al., 2004; Woods, Hawkins, Hulse & Hodson, 2002). Hay que tener en cuenta que además de las ausencias en partidos y entrenamientos que producen las lesiones el coste económico medio derivado de tener un jugador profesional de un equipo top está lesionado durante un mes se encuentra cercano a 500.000 € (Ekstrand, 2013).

El nivel de fuerza de la musculatura junto con las propiedades funcionales del músculo y su función fijadora en las articulaciones de carga son factores determinantes de protección en las lesiones deportivas (Thacker, Stroup, Branche, Gilchrist, Goodman & Porter-Kelling, 2003). En la construcción muscular del futbolista, además de tener valores de fuerza adecuados, es necesario asegurar un buen balance entre grupos musculares agonistas/antagonistas y grupos musculares contralaterales (Croisier, Ganteaume, Binet, Genty & Ferret, 2008). En este sentido, es necesario conocer, por ejemplo, que la probabilidad de lesiones de isquiosurales se incrementa con un descenso del ratio isquiosurales/cuádriceps (H/Q) a 180°/s, y que un ratio inferior a 0.6 produce un aumento del riesgo de lesión hasta 17 veces (Brockett, Morgan & Proske, 2004). Dentro de la fuerza muscular hay que considerar tanto aquel trabajo "de base" con contracciones concéntricas dirigido a la corrección de déficits y/o desequilibrios musculares como aquel trabajo dirigido a reproducir los mecanismos de juego donde se producen lesiones, en situaciones de mayor tensión a través de acciones musculares excéntricas a altas velocidades (Hortobágyi, Houmard, Fraser, Dudek, Lambert & Tracy, 1998).

El entrenamiento de fuerza excéntrica se considera fundamental para la prevención de lesiones debido a que produce mayor nivel de hipertrofia muscular (Brockett, Morgan & Proske, 2001), aumenta el número de sarcómeros en serie (Yeung, Suen & Yeung, 2009), facilita un efecto protector en los parámetros tensión/longitud (Proske & Morgan, 2001) y modifica el ángulo máximo de torsión en el ejercicio (Hortobágyi et al., 1998). Es por ello que el trabajo excéntrico es el método preventivo más utilizado por los equipos de fútbol UEFA (McCall, Dupont & Ekstrand, 2016).

A pesar de que se conocen los factores de riesgo que causan las lesiones, los efectos negativos de éstas tanto en el rendimiento como en materia económica así como los diferentes métodos cuyos efectos preventivos parecen ser positivos en la prevención de lesiones, la realidad es que la incidencia lesional sigue siendo elevada (Ekstrand, 2013) y como ejemplo, encontramos el trabajo de Ekstrand, Waldén & Hägglund (2017) donde se muestra que el número de lesiones en la musculatura isquiosural ha aumentado, desde 2001, un 4% anual en equipos de

fútbol UEFA. Esto puede ser debido a los cambios en las demandas del juego (Bush, Barnes, Archer, Hogg & Bradley, 2015), a la no implementación de programas preventivos adecuados (Bahr, Thorborg & Ekstrand, 2015) o porque los diferentes programas preventivos utilizados por los equipos de fútbol no son eficaces en la reducción de la incidencia lesional, aunque es cierto que existen investigaciones desarrolladas en futbolistas que demuestran que el entrenamiento de fuerza reduce el número de lesiones, tanto musculares como articulares (De Hoy et al., 2015; Croisier et al., 2008).

Por lo tanto, el objetivo de la presente revisión sistemática fue conocer los efectos sobre la prevención de lesiones en futbolistas de los diferentes programas de fuerza presentes en la bibliografía científica.

1. MÉTODOS

Con el fin de responder a los objetivos del presente trabajo, se realizó una revisión bibliográfica en la que se incluyeron todos aquellos trabajos de intervención basados en el entrenamiento de fuerza cuya finalidad era la prevención de lesiones en futbolistas. La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en las bases de datos ScienceDirect, Pubmed, PeDro y Sportdiscus, para la cual se emplearon los términos "injury", "prevention", y "soccer"; con el conector AND. Además de esto, se realizó una búsqueda manual en libros y artículos publicados fuera de estas fuentes.

Esta revisión sistemática de la literatura disponible se llevó a cabo de acuerdo con las directrices propuestas por QUOROM (Quality of Reporting of Meta-analyses) (Moher et al., 1999). Se realizó el análisis de la literatura desde el 1 de enero de 2000 hasta el 31 de diciembre de 2015.

Los criterios de inclusión utilizados fueron: (1) utilizar futbolistas como muestra participante, (2) aplicar un programa de intervención evaluado a través de una prueba pre-post test (3) estar publicado en revista internacional de impacto, y los criterios de exclusión fueron: (1) incluir mujeres en la muestra participante, (2) no incluir ejercicios de fuerza en el programa preventivo. Para organizar los contenidos, los estudios se agruparon de acuerdo a las estrategias de entrenamiento utilizadas (programas preventivos de fuerza, programas preventivos combinados, programas preventivos basados en el Nordic Hamstring y programas preventivos que utilizan la tecnología inercial con sobrecarga excéntrica).

2. RESULTADOS

Un total de 1979 resultados respondieron a la estrategia de búsqueda, una vez que se aplicó el filtro temporal anteriormente descrito. Tras la lectura de los títulos y abstracts se eliminaron 1689 artículos. Los 290 restantes se leyeron a texto completo y 273 de ellos fueron eliminados en base a los criterios de inclusión y/o exclusión seleccionados para este trabajo, quedando así 8 artículos al finalizar el proceso de selección. Los 17 trabajos escogidos fueron leídos y analizados en profundidad para realizar la revisión sistemática.

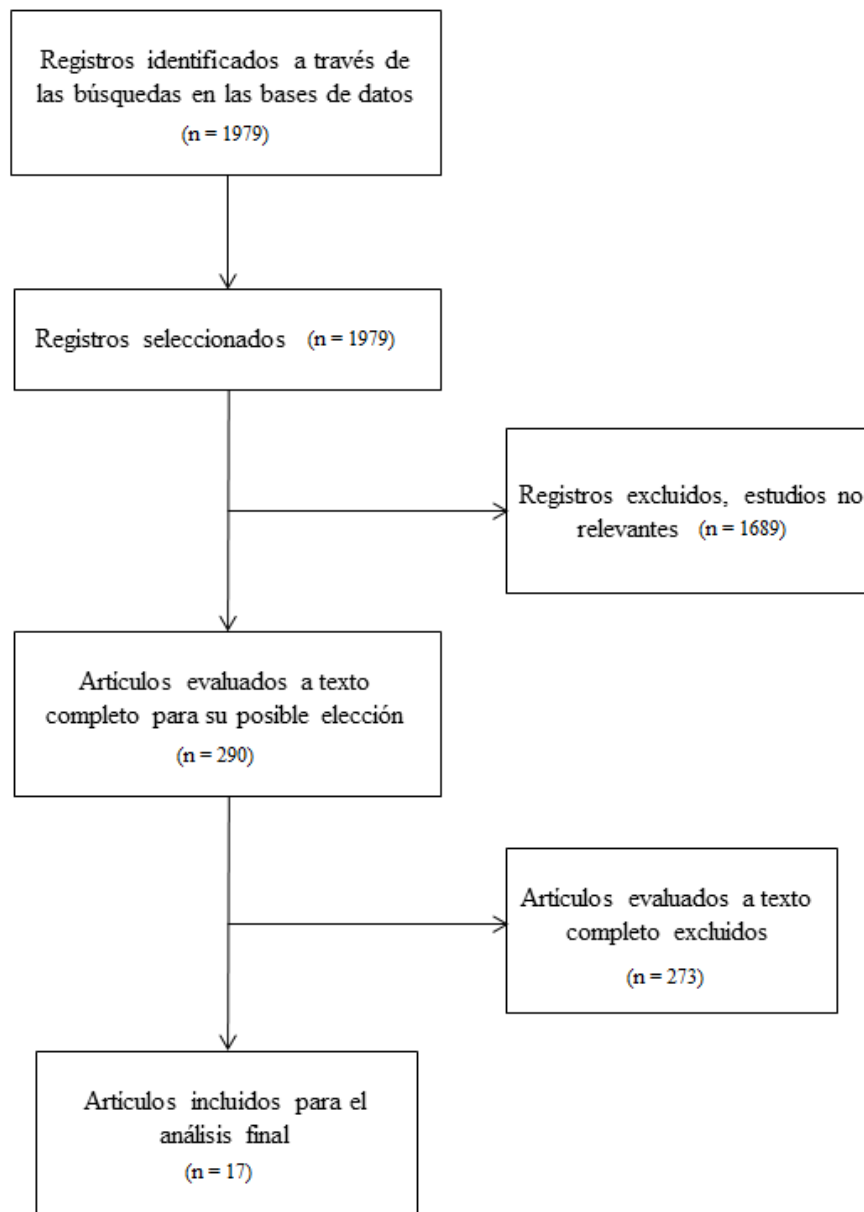


Figura 1. Diagrama de flujo que describe el procedimiento de la revisión sistemática

3. DISCUSIÓN

3.1. PROGRAMAS PREVENTIVOS DE FUERZA

El entrenamiento de fuerza orientado a la prevención de lesiones contiene una amplia variedad de ejercicios y metodologías diferentes, principalmente en función del tipo de lesiones sobre las que se pretende intervenir. Además, unos trabajos están orientados a la reducción del riesgo de lesión relativo y otros a disminuir la incidencia lesional, dando lugar a una heterogeneidad metodológica en los trabajos revisados.

Croisier et al. (2008) utilizaron un trabajo isocinético, durante 5 semanas, para regular el ratio H/Q en función de los resultados obtenidos en la valoración isocinética realizada en pretemporada. Una vez realizado el reequilibrio en el grupo experimental, vieron que el riesgo de lesión de isquiotibiales en el grupo control era mayor (riesgo relativo = 4.66; 95% CI: 2.01-10.8) respecto al grupo en el que se reequilibró dicho ratio (riesgo relativo = 1.43; 95% CI: 0.44-4.71). Otro trabajo revisado cuyo objetivo era reducir el riesgo de lesión relativo, en este caso de lesiones articulares, es el realizado por Mohammadi (2007) el cual se basó en un programa de entrenamiento de fuerza sobre la musculatura fijadora de la articulación del tobillo, con resultados positivos sobre la reducción del riesgo relativo (riesgo relativo = 0.5; 95% CI, 0.11-1.87) en el grupo experimental en comparación con el grupo control (riesgo relativo = 3.3; 95% CI, 0.12-1.91). Respecto a la reducción de la incidencia lesional, en este caso respecto a las lesiones de pubis, se analizó el trabajo llevado a cabo por Gerhardt (2007), en el cual se utilizó el "MLS Groin Injury Prevention Protocol", programa preventivo basado en ejercicios de fuerza de aductores y core. Tras el periodo de intervención, 2-3 sesiones semanales durante la pretemporada, se obtuvieron resultados positivos en la reducción de la incidencia lesional en las lesiones de la zona inguinal, pasando de 0.61 lesiones/1000 horas de exposición a 0.44 lesiones/1000 horas de exposición ($p < 0.005$).

Tabla 1. Programas preventivos de fuerza aplicados al fútbol

<i>Estudio</i>	<i>Población</i>	<i>Temática</i>	<i>Programa Etto.</i>	<i>Duración</i>	<i>Intervención</i>	<i>Resultados</i>
Mohammadi et al. (2005)	n = 40 futbolistas 24±2.63 años	Articular: Tobillo	Programa de Fuerza	1 temporada	Trabajo de fuerza con pesas de tobillo y bandas elásticas	Menor riesgo de lesión respecto grupo control (0.5; 95% CI: 0.11-1.87) VS (3.33; 95% CI: 0.12-1.91)
Croisier et al. (2008)	n = 462 futbolistas profesionales 26±6 años	Muscular: Isquiosurales	Programa de Fuerza	5 años	Reequilibrio ratio H/Q con trabajo de fuerza en isocinético	Reducción riesgo de lesión de 4.66(95% CI: 2.01-10.8) a 1.43 (95% CI: 0.44-4.71)
Gerhardt et al. (2007)	n = 315 futbolistas profesionales	Muscular: Pubalgia	Programa de Fuerza	1 temporada	"MLS Groin Injury Prevention Protocol"	Reducción incidencia lesional de 0.61/1000h a 0.44/1000h exposición ($p < 0.005$)

3.2. PROGRAMAS PREVENTIVOS COMBINADOS

Debido a que las causas de las lesiones en fútbol se consideran multifactoriales (Casáis, 2008) la mayoría de los programas preventivos encontrados en la bibliografía son programas combinados, los cuales incluyen ejercicios de fuerza, propiocepción, flexibilidad etc. Dentro de los programas combinados debemos diferenciar entre los que usan protocolos estandarizados de aquellos trabajos basados en programas preventivos no estandarizados, basados en el conocimiento científico existente sobre la materia.

El programa FIFA 11, es un protocolo estandarizado de prevención de lesiones que consiste en la combinación de ejercicios de carrera, pliometría, fuerza, propiocepción y flexibilidad realizados en el calentamiento previo a la sesión de entrenamiento (Daneshjoo, Rahnema, Mokhtar & Yusof, 2013). En la revisión de la bibliografía se encuentran resultados contradictorios respecto a los efectos preventivos de dicho programa. El trabajo realizado por Junge, Rösch, Peterson, Graf-Baumann & Dvorak (2002) produjo como resultado un descenso del 20% en el número de lesiones así como una disminución del % lesión/jugador del 36% ($p=0.64$) tras la aplicación durante dos temporadas del programa FIFA11 en jugadores jóvenes de fútbol. Sin embargo Van Beijsterveldt et al. (2013) no encontraron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental ni en la incidencia ni en la severidad de las lesiones tras la aplicación del programa FIFA11 durante una temporada en jugadores amateur.

Otro protocolo preventivo estandarizado presente en la bibliografía es el "PEP Program", basado en ejercicios de flexibilidad, fuerza, pliometría, desplazamientos y agilidad, para la prevención de lesiones de ligamento cruzado anterior (LCA) en futbolistas femeninas. Los resultados obtenidos con dicho programa son positivos, presentando reducciones del número de lesiones de LCA del 88% en la primera temporada y del 74% en la segunda ($p<0.05$) en el estudio realizado por Mandelbaum et al. (2005), así como una reducción total de las lesiones del LCA del 41% ($p = 0.198$) y una reducción en las lesiones de LCA producidas por mecanismo de no contacto del 71% ($p= 2.18$) en la investigación desarrollada por Gilchrist et al. (2008).

Los programas preventivos combinados no estandarizados destacan por incorporar una tipología de ejercicios similar, aunque al no seguir el mismo protocolo, la comparación entre ellos respecto a su efectividad se hace complicada. A pesar de esto, sí que se encontraron resultados positivos la mayoría de los protocolos revisados en el presente trabajo.

Heidt, Sweeterman, Carlonas, Traub & Tekulve (2000) realizaron un trabajo preventivo durante la pretemporada con jugadoras de fútbol, en el que incluyeron ejercicios cardiovasculares, pliometría, coordinación, ejercicios de fuerza y flexibilidad, obteniendo una reducción del 19.4% en el número total de lesiones ($p=0.0085$). Por su parte, Knobloch et al. (2005) en su trabajo realizado con jugadoras de fútbol profesionales, demostraron que un programa preventivo de propiocepción, pliometría y desplazamientos podría reducir un 400% ($p<0.05$) el número de lesiones musculares.

Con el objetivo de reducir lesiones en la zona de la ingle, Hölmich, Larsen, Krogsgaard & Glud (2010) propusieron un programa preventivo utilizado como calentamiento previo a todas las sesiones del equipo, el cual combinaba ejercicios de flexibilidad y de fuerza (con ejercicios de régimen concéntrico y excéntrico) de la musculatura aductora con ejercicios de fortalecimiento de la zona del core. Una vez analizados los datos encontraron un descenso del 31% en las lesiones en la ingle en el grupo experimental respecto al grupo control ($p=0.18$). Otro programa preventivo que presentó resultados positivos en la prevención de lesiones es el que llevaron a cabo, con jugadores italianos de fútbol profesional, Melegatic et al. (2014). Este programa estuvo compuesto por ejercicios de flexibilidad, fuerza y propiocepción, y utilizaron como grupo control el mismo equipo pero en la temporada anterior. Tras el análisis de los datos se comprobó que se había producido un descenso del número de lesiones por 1000 horas de exposición de 5.6 a 2.5, así como el descenso del número de días de baja por cada 1000 horas de exposición, valor que se redujo de 106 a 37 días. El último trabajo encontrado en la bibliografía clasificado dentro de este grupo, es el realizado por Owen et al. (2013) el cual se llevó a cabo durante dos temporadas consecutivas, con futbolistas escoceses profesionales, a los que administraron, 2 veces a la semana, un programa preventivo de movilidad, core, fuerza funcional y propiocepción durante la primera temporada, utilizando la segunda temporada como control. Los resultados obtenidos mostraron que durante la temporada que se realizó la intervención el número de lesiones musculares se correspondió con el 25% del total, respecto al 52% del total en la 2ª temporada ($p<0.001$), donde no se realizó ninguna intervención.

Tabla 2. Programas preventivos combinados aplicados al fútbol

<i>Estudio</i>	<i>Población</i>	<i>Temática</i>	<i>Programa Etto.</i>	<i>Duración</i>	<i>Intervención</i>	<i>Resultados</i>
Junge et al. (2002)	n = 194 futbolistas masculinos, 14-19 años	General	Programa Combinado	1 año	Ejercicios del Programas FIFA11	Reducción del 20% de lesiones y un 36% el % lesión/jugador ($p=0.64$)
van Beijsterveldt et al. (2012)	n = 456 futbolistas masculinos amateur alto nivel, 24.8±4.1 años	General	Programa Combinado	1 temporada	Ejercicios del Programas FIFA11	No existen diferencias entre el grupo control y el grupo experimental ni en incidencia ni en severidad
Hölmich et al. (2010)	n = 977 futbolistas masculinos amateur	Muscular: Ingle	Programa Combinado	1 temporada	Fuerza aductores Flexibilidad aductores Core	Descenso del 31% en las lesiones en la ingle del grupo experimental respecto al grupo control ($p=0.18$)
Melegati et al. (2013)	n = 36 futbolistas masculinos prof.	General	Programa Combinado	2 temporadas	Flexibilidad, Fuerza Propiocepción	Reducción lesiones/1000h exposición de 5.6 a 2.5, y días de baja/1000h exposición, de 106 a 37 días
Owen et al. (2013)	n = 49 futbolistas masculinos	Muscular	Programa Combinado	2 temporadas	Movilidad, Core, Fuerza, Propiocepción	Descenso número de lesiones musculares (25% del total a 52% del total) ($p<0.001$)

3.3. NORDIC HAMSTRING

El Nordic Hamstring (NH) es un ejercicio que se realiza por parejas en el que el sujeto que ejecuta el ejercicio intenta resistir un movimiento de caída hacia adelante usando sus isquiosurales para frenar el movimiento y así maximizar la carga en la fase excéntrica (Mjølshes, Arnason, Østhaugen, Raastad & Bahr, 2004). El hecho de que al realizar este ejercicio se produzca una mayor implicación excéntrica de la musculatura isquiosural, hace que el NH sea, a priori, un ejercicio efectivo en la prevención de lesiones en dicha musculatura.

En esta línea Arnason, Andersen, Holme, Engebretsen & Bahr (2008) aplicaron en jugadores profesionales nórdicos un programa de NH durante la pretemporada y temporada competitiva (3 series de 12-10-8 repeticiones con un período de adaptación en el que hubo un incremento progresivo de la carga durante 5 semanas). Los resultados obtenidos mostraron una reducción del 65% del número de lesiones de isquiotibiales en el grupo experimental respecto al grupo control [0.22 ± 0.06 vs 0.62 ± 0.05 ; 95% CI: 0.19–0.62 ($P < 0.001$)], aunque no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos respecto a la severidad de las lesiones. Mientras, Petersen, Thorborg & Nielsen (2011) aplicaron un programa preventivo con jugadores amateurs y profesionales de Dinamarca, en el que el grupo experimental realizó, durante un período de 10 semanas, 3 sesiones semanales del NH, para continuar hasta final de temporada realizando 1 sesión semanal. El estudio mostró resultados significativos en la reducción del ratio de lesiones de isquiotibiales por cada 100 jugadores por temporada [3.8 vs 13.1; 95% CI: 0.150-0.572 ($P < 0.001$)] así como el ratio de recaídas en lesiones de isquiotibiales por cada 100 jugadores por temporada [7.1 vs 45.8; 95% CI: 0.037-0.509; ($p = 0.003$)]. Por otro lado, Van der Horst, Smits, Petersen, Goedhart & Backx (2015) administraron un entrenamiento basado en NH en jugadores profesionales holandeses durante 13 semanas (25 sesiones) tras el cual se obtuvieron resultados significativos ($p < 0.05$) en la reducción de lesiones de isquiosurales (2 vs 12 lesiones de isquiosurales).

Tabla 3. Programas preventivos basados en NH aplicados al fútbol

<i>Estudio</i>	<i>Población</i>	<i>Temática</i>	<i>Programa Etto.</i>	<i>Duración</i>	<i>Intervención</i>	<i>Resultados</i>
Arnason <i>et al.</i> (2008)	n = 24 equipos masculinos elite	Muscular: Isquiosurales	Nordic Hamstring	2 temporadas	NH 1-3 sesiones 12-10-8 repeticiones	Reducción 65% lesiones Isquios [0.22 ± 0.06 vs 0.62 ± 0.05 ; 95% CI: 0.19–0.62 ($p < 0.001$)],
Petersen <i>et al.</i> (2011)	n = 942 futbolistas profesionales	Muscular: Isquiosurales	Nordic Hamstring	1 temporada	NH 1-3 sesiones 12-10-8 repeticiones	Lesión Isquios/100 jugadores [3.8 vs 13.1; 95% CI: 0.150-0.572 ($P < 0.001$)] Recaída Isquios/100 jugadores [7.1 vs 45.8; 95% CI: 0.037-0.509; ($p = 0.003$)]
Van der Horst <i>et al.</i> (2014)	n = 619 futbolistas profesional 25.5±3.8	Muscular: Isquiosurales	Nordic Hamstring	1 temporada	NH 25 sesiones Durante 13 semanas	2 lesiones de isquiosurales grupo experimental vs 12 grupo control ($p < 0.05$)

3.3. TECNOLOGÍA INERCIAL CON SOBRECARGA EXCÉNTRICA

Al ser un método relativamente novedoso, existen pocas en las que se utilicen dispositivos inerciales con sobrecarga excéntrica con el objetivo de reducir la incidencia lesional en los futbolistas.

A pesar de esto, su uso ha demostrado resultados positivos tanto en la prevención de lesiones en otras poblaciones (Gual, Fort-Vanmeerhaeghe, Romero-Rodríguez & Tesch, 2015), como en la readaptación de diversas patologías (Romero-Rodríguez, Gual & Tesch, 2011). Askling, Karlsson & Thorstensson (2003) propusieron un trabajo de fuerza en dispositivo inercial con sobrecarga excéntrica (yo-yo hamstring) en futbolistas suecos profesionales durante 10 semanas, reduciendo la incidencia en lesiones de los isquiosurales en el grupo experimental respecto grupo control [3 vs 10 ($p < 0.05$)] tras el proceso de intervención. En la misma línea, De Hoyo et al. (2015), utilizaron ejercicios de sobrecarga excéntrica aplicados en un dispositivo inercial (yo-yo hamstring y yo-yo squat) futbolistas U-19 de élite. Tras las 10 semanas que duró el programa de entrenamiento de fuerza se consiguió una reducción de la severidad (probable) [tamaño del efecto (TE): 0.94] en el grupo que llevó a cabo el trabajo propuesto.

Tabla 4. Programas preventivos basados en dispositivos inerciales aplicados al fútbol

Estudio	Población	Temática	Programa Etto.	Duración	Intervención	Resultados
Askling <i>et al.</i> (2003)	n = 30 jugadores suecos profesionales	Muscular: Isquiosurales	Tecnología Inercial	10 meses	Yo-yo hamstring 1-2 sesiones/semana 10 semanas 4x8 reps.	Reducción incidencia lesiones de isquiosurales grupo experimental respecto grupo control [3 vs 10 ($p < 0.05$)].
De Hoyo <i>et al.</i> (2015)	n = 36 futbolistas U-19 élite, 17±1 años	Muscular: Isquiosurales	Tecnología Inercial	12 semanas	Yo-yo hamstring y yo-yo squat 1-2 sesiones/semana 10 semanas 3-6x6 reps	Reducción de la severidad [probable (TE: 0.94)] y posible reducción incidencia lesional en lesiones musculares (posible)

4. CONCLUSIONES

Ante la actual discusión científica sobre la eficacia de los protocolos de prevención de lesiones creemos interesante mostrar, a modo de resumen, los aspectos más relevantes derivados de la presente revisión:

- Los programas preventivos combinados no estandarizados obtuvieron mejores resultados en la prevención de lesiones que los programas preventivos estandarizados, tanto de manera general como de manera específica con lesiones musculares.
- Respecto a las lesiones de la musculatura isquiosural, el entrenamiento de sobrecarga excéntrica ejecutado en dispositivos inerciales produce mejores resultados y con periodos de intervención menores que los programas de entrenamiento basados en NH.

- En cuanto a la musculatura de la ingle, se desprende de la presente revisión que los ejercicios específicos de fuerza producen un descenso del riesgo teórico de lesión. Sin embargo, cuando se combinan los ejercicios de fuerza con ejercicios de flexibilidad se consigue un descenso de la incidencia lesional en los futbolistas.
- Por último, destacar que los programas preventivos combinados no estandarizados parecen ser la mejor opción para optimizar la prevención de lesiones en futbolistas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Árnason, A., Andersen, T., Holme, I., Engebretsen, L., Bahr, R. (2008). Prevention of hamstring strains in elite soccer: an intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 18(1),40-49.

Askling, C., Karlsson, J., & Thorstensson, A. (2003). Hamstring injury occurrence in elite soccer players after preseason strength training with eccentric overload. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 13(4),244-250.

Bahr, R., Thorborg, K., & Ekstrand, J. (2015). Evidence-based hamstring injury prevention is not adopted by the majority of Champions League or Norwegian Premier League football teams: the Nordic Hamstring survey. *British Journal of Sports Medicine*, 49(22),1466-1471.

Brockett, C.L., Morgan, D.L., & Proske, U. (2001). Human hamstring muscles adapt to eccentric exercise by changing optimum length. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33(5),783-790.

Brockett, C.L., Morgan, D.L., & Proske, U. (2004). Predicting hamstring strain injury in elite athletes. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(3).379-387.

Bush, M., Barnes, C., Archer, D.T., Hogg, B., & Bradley, P.S. (2015). Evolution of match performance parameters for various playing positions in the English Premier League. *Human Movement Science*, 39,1-11.

Casáis, L. (2008). Revisión de las estrategias para la prevención de lesiones en el deporte desde la actividad física. *Apunts Medicina de l'Esport*, 43:30-40.

Croisier, J.L., Ganteaume, S., Binet, J., Genty, M., & Ferret, J.M. (2008). Strength imbalances and prevention of hamstring injury in professional soccer players: a prospective study. *The American Journal of Sports Medicine*, 36(8),1469-1475.

Daneshjoo, A., Rahnama, N., Mokhtar, A.H., & Yusof A. (2013). Effectiveness of injury prevention programs on developing quadriceps and hamstrings strength of young male professional soccer players. *Journal of Human Kinetics*, 39:115-125.

De Hoyo, M., Pozzo, M., Sañudo, B., Carrasco, L., Gonzalo-Skok, O., Domínguez-Cobo, S., et al. (2015). Effects of a 10-week in-season eccentric-overload training program on muscle-injury prevention and performance in junior elite soccer players. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 10(1),46-52.

Dvorak, J., Junge, A., Grimm, K., & Kirkendall, D. (2007). Medical report from the 2006 FIFA World Cup Germany. *British Journal of Sports Medicine*, 41(9),578-581.

Ekstrand, J. (2013). Keeping your top players on the pitch: the key to football medicine at a professional level. *British Journal of Sports Medicine*, 47(12),723–724.

Ekstrand, J., Waldén, M., Hägglund, M. (2016). Hamstring injuries have increased by 4% annually in men's professional football, since 2001: a 13-year longitudinal analysis of the UEFA Elite Club injury study. *British Journal of Sports Medicine*, 50(12),731-737.

Gerhardt, M. (2007). The “MLS Groin Injury Prevention Protocol”. *Training & Conditioning*, 17.

Gual, G., Fort-Vanmeerhaeghe, A., Romero-Rodríguez, D., & Tesch, P.A. (2015). Effects of in-season inertial resistance training with eccentric overload in a sports population at risk for patellar tendinopathy. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 30(7),1834-1842.

Gilchrist, J., Mandelbaum, B., Melancon, H., Ryan, G., Silvers, H., Griffin, L., et al. (2008). Randomized Controlled Trial to Prevent Non contact Anterior Cruciate Ligament Injury in Female Collegiate Soccer Players. *American Journal of Sports Medicine*, 36:1476-1484.

Heidt, R.S., Sweeterman, L.M., Carlonas, R.L., Traub, J.A., & Tekulve, F.X. (2000). Avoidance of soccer injuries with preseason conditioning. *American Journal of Sports Medicine*, 28:659-662.

Hölmich, P., Larsen, K., Krogsgaard, K., and Gluud, C. (2010). Exercise program for prevention of groin pain in football players: a cluster-randomized trial. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20:814-821.

Hortobágyi, T., Houmard, J., Fraser, D., Dudek, R., Lambert, J., & Tracy, J. (1998). Normal forces and myofibrillar disruption after repeated eccentric exercise. *Journal of Applied Physiology*, 84(2),492-498.

Jacobson, I., & Tegner, Y. (2007). Injuries among Swedish female elite football players: a prospective population study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 17(1),84-91.

Junge, A., Rösch, D., Peterson, L., Graf-Baumann, T., & Dvorak J. (2002). Prevention of soccer injuries: a prospective intervention study in youth amateur players. *American Journal of Sports Medicine*, 30:652-659.

Knobloch, K., Martin-Schmitt, S., Gössling, T., Jagodzinski, M., Zeichen, J., & Krettek, C. (2005). Prospective proprioceptive and coordinative training for injury reduction in elite female soccer. *Sportverletz Sportschaden*, 19:123-129.

Mallo, J., González, P., Veiga, S., & Navarro, E. (2011). Injury incidence in a spanish sub-elite professional football team: a prospective study during four consecutive seasons. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10(4),731-736.

Mandelbaum, B.R., Silvers, H.J., Watanabe, D.S., Knarr, J.F., Thomas, S.D., Griffin, L.Y., et al. (2005). Effectiveness of a neuromuscular and proprioceptive training program in preventing anterior cruciate ligament injuries in female athletes: 2-year follow-up. *American Journal of Sports Medicine*, 33:1003-1010.

McCall, A., Dupont, G., & Ekstrand, J. (2016). Injury prevention strategies, coach compliance and player adherence of 33 of the UEFA Elite Club Injury Study teams: a survey of teams' head medical officers. *British Journal of Sports Medicine*, 50(12),725-730.

Melegati, G., Tornese, D., Gevi, M., Trabattoni, A., Pozzi, G., Schonhuber, H. et al. (2014). Reducing muscle injuries and reinjuries in one italian professional male soccer team. *Muscles Ligaments and Tendons Journal*, 3:324-330.

Mjølshes, R., Arnason, A., Østhaugen, T., Raastad, T., & Bahr, R. (2004). A 10-week randomized trial comparing eccentric vs. concentric hamstring strength training in well-trained soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(5),311-317.

Mohammadi, F. (2007). Comparison of 3 preventive methods to reduce the recurrence of ankle inversion sprains in male soccer players. *The American Journal of Sports Medicine*, 35(6),922-926.

Moher, D., Cook, D.J., Eastwood, S., Olkin, I., Rennie, D., & Stroup, D.F., for the QUOROM Group. (1999). Improving the quality of reports of meta-analyses of randomised controlled trials: the QUOROM statement. *Lancet*, 354,1896-1900.

Noya, J., Gómez-Carmona, P.M., Gracia-Marco, L., Moliner-Urdiales, D., & Sillero-Quintana M. (2014). Epidemiology of injuries in First Division Spanish football. *Journal of Sports Sciences*, 32(13),1263-1270.

Owen, A.L., Wong, P., Dellal, A., Paul, D.J., Orhant, E., & Collie, S. (2013). Effect of an injury prevention program on muscle injuries in elite professional soccer. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 27:3275-3285.

Petersen, J., Thorborg, K., Nielsen, M.B., Budtz-Jørgensen, E., & Hölmich, P. Preventive effect of eccentric training on acute hamstring injuries in men's soccer: a cluster-randomized controlled trial. *The American Journal of Sports Medicine*, 39(11),2296-2303.

Proske, U., & Morgan, D.L. (2001). Muscle damage from eccentric exercise: mechanism, mechanical signs, adaptation and clinical applications. *The Journal of Physiology*, 537(2),333-545.

Romero-Rodriguez, D., Gual, G., & Tesch, P.A. (2011). Efficacy of an inertial resistance training paradigm in the treatment of patellar tendinopathy in athletes: a case-series study. *Physical Therapy in Sport*, 12(1),43-48.

Thacker, S.B., Stroup, D.F., Branche, C.M., Gilchrist, J., Goodman, R.A., & Porter-Kelling, E. (2003). Prevention of knee injuries in sports. A systematic review of the literature. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43(2),165-179.

Van Beijsterveldt, A.M., Van der Horst, N., Van de Port, I.G., & Backx, F.J. (2013). How effective are exercise-based injury prevention programmes for soccer players? : A systematic review. *Sports Medicine*, 43:257-265.

Van der Horst, N., Smits, D.W., Petersen, J., Goedhart, E.A., & Backx, F.J. (2015). The preventive effect of the nordic hamstring exercise on hamstring injuries in amateur soccer players: a randomized controlled trial. *The American Journal of Sports Medicine*, 43(6),1316-1323.

Waldén, M., Hägglund, M., & Ekstrand, J. (2005). Injuries in Swedish elite football—a prospective study on injury definitions, risk for injury and injury pattern during 2001. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 15(2),118-125.

Woods, C., Hawkins, R., Hulse, M., & Hodson, A. (2002). The Football Association Medical Research Programme: an audit of injuries in professional football-analysis of preseason injuries. *British Journal of Sports Medicine*, 36(1),436-441.

Woods, C., Hawkins, R.D., Maltby, S., Hulse, M., Thomas, A., & Hodson, A. (2004). The Football Association Medical Research Programme: an audit of injuries in professional football-analysis of hamstring injuries. *British Journal of Sports Medicine*, 38(1),36-41.

Yeung, S.S., Suen, A.M., & Yeung, E.W. (2009). A prospective cohort study of hamstring injuries in competitive sprinters: preseason muscle imbalance as a possible risk factor. *British Journal of Sports Medicine*, 43(8),589-594.

Fecha de recepción: 26/6/2017

Fecha de aceptación: 7/9/2017



Revista Digital de Educación Física

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

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EXPRESIÓN CORPORAL

Maite Abilleira González

Docente en la Facultad de CC de la Educación y del Deporte, Pontevedra. España
Email: maite@uvigo.es

María Fernández Núñez

Maestra en Educación Infantil, Santiago de Compostela. España
Email: maria.fernandez.nunez@rai.usc.es

RESUMEN

La expresión corporal (EC) ocupa un importante lugar en la educación infantil (EI), pues en esta etapa es donde se requiere un tratamiento prácticamente diario de este contenido en todas las materias desarrolladas en el aula y, más concretamente, en los momentos en los que el alumnado desarrolla su motricidad. Un total de 54 docentes de 17 centros educativos gallegos participaron en el presente estudio. Todos ellos tuvieron que cumplimentar un cuestionario con el objetivo de conocer la realidad de la EC en la segunda etapa de EI a través de preguntas de carácter personal, profesional, en relación al centro, y sobre su experiencia y formación en EC. El 77,78% de los encuestados no tenían ninguna formación en EC, afirmando un 41% que no trabajan este contenido en sus aulas. Un 83% de los maestros aseguraron que no estaban bien formados en EC, reconociendo un 28% que tuvieron que formarse de manera autodidacta para poder impartir este contenido. Se observa una general falta de formación en materia de EC en el profesorado participante en este estudio.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal; educación infantil; formación; docencia; competencia

INTRODUCCIÓN.

La expresión corporal forma parte del lenguaje universal de comunicación y comprensión de los seres humanos. Desde que nacemos aprendemos a comunicarnos a través de nuestro cuerpo por medio de gestos y movimientos. En las primeras edades a través de la expresión del cuerpo se pueden dar a conocer sensaciones, sentimientos y actitudes que por medio de las palabras no se podrían comunicar de una manera tan clara.

1. EXPRESIÓN CORPORAL.

La expresión corporal (EC) constituye uno de los aspectos fundamentales de comunicación y expresión. Es fundamental ya que es una conducta en la que el ser humano se comunica y expresa por sí mismo a través de gestos y movimientos, algo que hace desde que nace. Esta es una aproximación al concepto de expresión corporal, pero tenemos que tener en cuenta alguna de las definiciones que se han hecho a lo largo del tiempo y por diversos autores. A continuación, mostramos algunas:

Para Stokoe y Schächter (1986, 42) "es una conducta que milita en todo el ser humano desde siempre. Señala que es un lenguaje pre-verbal, extra verbal y paralingüístico con el que el ser humano se expresa a través de sí mismo, y que reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma, pues él es cuerpo y tiene cuerpo". De Andrés (1993, 11) expone que la EC es la capacidad que tiene el cuerpo para mostrarse ante el mundo exterior con su lenguaje propio. Este viene estructurado por gestos, expresiones faciales, movimientos, posturas...

La expresión y el lenguaje corporal se suelen relacionar con las disciplinas artísticas, siempre entendidas como un entorno al que recurrir para ampliar la simplicidad o desnudez del gesto corporal (Castañer, 2000).

El conocimiento del propio cuerpo se realiza desde los primeros descubrimientos dados en la interrelación del niño con el ambiente a través de sus movimientos (Nista-Piccolo y Wey Moreira, 2015). Durante la etapa de educación infantil (0-6 años) a través de la expresividad del gesto y movimiento, los niños expresan sus sentimientos, sensaciones... por lo que el lenguaje del cuerpo es claro, más global que el lenguaje hablado y por lo tanto resulta más fácil de entender. Gracias a la actividad corporal, el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas (Piaget, 1936). Por lo tanto, la motricidad va construyendo la personalidad y el estilo de actuar del niño.

Se puede decir que el contenido de expresión corporal es necesario para el desarrollo de los niños. Este, fomenta una mejor comprensión del entorno que les rodea, aviva el conocimiento personal, la comunicación interpersonal y la exteriorización de sentimientos externos.

1.1. CÓMO SE TRABAJA LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL AULA

1.1.1. A través del juego:

Es primordial el papel que toma el juego en el desarrollo de la expresividad, pues es considerado como la forma más significativa de expresión en el niño. Cadarso (1990) dijo que el mundo del niño obtiene significado solamente si se vive como juego. El juego tiene que ser una labor espontánea y libre, elegida siempre de forma voluntaria (Cadarso, 1990, 101). Por lo tanto, el juego solamente se experimenta cuando el niño es libre de hacer lo que quiere sin normas que seguir. El juego motor será el principal medio para alcanzar los logros motores, ya que en él se concilian acción, pensamiento y lenguaje (Bruner, 1979).

El juego es una forma de desfogue para el niño ya que juega libremente, cómo y cuándo quiere. El niño cuando juega experimenta de forma espontánea la relación consigo mismo y con los demás. Por todo esto, la expresión corporal es una buena forma de favorecer su libre expresión para liberar tensiones, miedos, inseguridades...

En esta etapa es imprescindible que el juego aparezca de manera destacada en las actividades diarias, ya que el alumnado mientras juega está manipulando objetos en un tiempo y espacio determinados, y aprenden a relacionar sus acciones con el mundo que les rodea (Pons y Arufe, 2015).

Es importante que el juego se considere como educativo por lo que debe permitir al niño un desarrollo íntegro. No obstante, se entenderá como proceso educativo la evolución que tenga el niño, no el resultado que se pretende alcanzar. Tarea del maestro es crear la situación adecuada para un buen aprendizaje de experimentación y de relación con el mundo que los rodea.

1.1.2. Cómo contenido específico y/o herramienta:

“A través de la expresión corporal podemos desarrollar aspectos que desde otros contenidos no es tan sencillo, como puede ser el conocimiento de propio cuerpo, conocimiento del grupo de compañeros, aceptación de uno mismo y de los demás, desinhibición, comunicación” (Castillo y Rebollo, 2009, 105).

La expresión corporal se puede tratar como contenido específico o como herramienta para trabajar en otras áreas del currículo. Se puede desarrollar como contenido aislado, especialmente objetivos y contenidos propios de la expresión corporal, o por otro lado, utilizar esta como una herramienta para trabajar otras áreas del propio currículo.

Tratando la expresión corporal como contenido específico, podemos vincularla con otros proyectos de aula. Lo que se podría hacer es incorporarlo a otras materias a través de proyectos con las mismas temáticas. Se pueden llegar a vincular todas las sesiones de expresión corporal a medida que se vayan trabajando en las distintas materias. También cuando estemos trabajando otros contenidos propios de la expresión corporal podremos incorporarlos a estas. De este modo las actividades serán de mucho más interés ya que los niños y niñas estarían trabajando en ese momento sobre la misma temática.

En definitiva, lo que queremos y nos parece fundamental es no dejar de lado la expresión corporal, sino involucrarla en el aula, trabajándola tanto como herramienta o como contenido, llevando a cabo un desarrollo integral del niño.

1.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La psicomotricidad en la etapa infantil ayuda a favorecer al alumnado el descubrimiento y desarrollo de sus habilidades motrices y relaciones sociales (Pons y Arufe, 2015). En estudios recientes se ha mostrado que el aumento de actividades psicomotrices estructuradas en los niños mejoran tanto el desarrollo motor como las habilidades sociales (Teixeira Costa, Abelairas-Gómez, Arufe-Giráldez, Pazos-Couto y Barcala-Furelos, 2015; Teixeira Costa, Barcala-Furelos, Abelairas-Gómez y Arufe Giraldez, 2015; Ozbar, Mengutay, Karacabey y Sevindi, 2016).

La finalidad de la educación infantil es proporcionar el desarrollo integral de los niños en todos sus aspectos: físico, intelectual, lingüístico, afectivo y social, procurando completar la educación que reciben en la familia y en el contexto social en que viven. Por lo tanto, es necesario comprender que los niños tienen mucho potencial por lo que a los profesores se les debe exigir una buena formación para poder sacar el máximo partido a cada alumno de forma individual. Cuellar y Pestano (2013) exponen que se necesita una reforma de los maestros de Expresión Corporal adaptándose a las exigencias y necesidades de la sociedad actual. Dichos autores argumentan que el profesorado necesita urgentemente un cambio en su formación, un cambio que garantice el éxito y la calidad de la educación.

Es fundamental que se establezca un modelo educativo en el que los futuros docentes se preparen y obtengan una cualificación acorde, para así poder tratar lo que se demanda. Como se ha dicho anteriormente, existen estudios que demuestran que es beneficioso para la educación infantil por lo que es necesario trabajarlo en esta etapa.

Según Cuellar y Pestano (2013) los futuros maestros no tienen la formación suficiente para impartir los contenidos relacionados con la expresión corporal ya que, aunque aparecen asignaturas relacionadas a estos contenidos no están lo suficientemente cualificados para impartirlas.

Cuellar y Pestano (2013) consideran que no se le da la importancia que se merece a la asignatura de expresión corporal. A veces no se reconoce como asignatura obligatoria en centros de formación del profesorado, sino que figura como optativa.

Nista-Piccolo (2015, 50) afirman que "formar profesores es una tarea compleja que implica una red de múltiples relaciones que abarca diferentes dimensiones: social, política, ética, económica y humana. Formar es dar forma, es concebir (...) y preparar, es educar (...) para ser profesor (...), que tendrá como objetivo de acción la educación".

El papel del docente es fundamental. Es necesario que trabaje este contenido con sus niños, lo que les ayudará a identificarse consigo mismos y a expresar gracias a la expresión corporal sus sentimientos, actitudes, emociones... Al maestro, por su parte, le ayudará a adaptarse a las necesidades psicoevolutivas de sus alumnos, así como a resolver dificultades que puedan aparecer. Como decía Serunianicoff, (1998, 157) "será el maestro el encargado de que los niños se interesen

por el conocimiento de todo lo que forme parte del ambiente, del contexto o del entorno”.

Por lo tanto, hay que tener en cuenta que “para desarrollar su sociabilidad y su afectividad, los niños necesitan interacción con otras personas y esa interacción solo se produce a través de la comunicación. La comunicación se realiza a través del pensamiento, y se expresa por el lenguaje y la motricidad” (Nista-Piccolo, 2015, 18).

El niño necesita interacción con otras personas por lo que puede modificar la forma que tiene de pensar, de actuar, de sentir... observando gestos, actitudes de quien tiene a su alrededor.

El gran desafío de los profesionales que trabajan con la etapa infantil consiste en crear situaciones que puedan estimular la exploración del movimiento imaginando por medio de actividades escénicas, teatrales o pictóricas.

Hay que aprovechar la expresión corporal como medio para beneficiarse de las expresiones de los niños. Es importante destacar que no todos presentan las mismas capacidades del mismo modo, no a todos les gusta realizar de igual manera tareas por lo que hay que tratar de forma individualizada a cada caso.

1.3. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Es importante resaltar la importancia que tiene la expresividad en el Currículo de Educación Infantil. Es necesaria una formación de calidad que asegure que los maestros estén preparados para llevar este contenido a la práctica y responder a las demandas de la sociedad actual.

Para conocer el tratamiento que se le da a la expresión corporal en el currículo oficial nos hemos basado en la ordenación del Real Decreto 330/2009, del 4 de junio, por lo que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

No existe un área de Educación Física, aunque sí se recogen objetivos y contenidos para el desarrollo del movimiento, formas de expresión, conocimiento del propio cuerpo, posibilidades de acción, gesto y ritmo. Esto es debido a que las áreas de conocimiento en las que se estructura la educación infantil se conciben como un criterio de globalidad y de mutua dependencia.

La educación a través del cuerpo y el movimiento implica a aspectos expresivos, cognitivos, comunicativos y afectivos y éstos son tratados en el Currículum de educación Infantil. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) no realizó cambios en la etapa de Educación Infantil con respecto a la ley anterior.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

- Artículo 2. Fines. La Educación Infantil tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niños y niñas.
- Artículo 3. Objetivos. Conocer al propio cuerpo y sus posibilidades de acción, desarrollar formas de expresión, iniciarse en el movimiento, gesto y en el ritmo.

- Artículo 6. Enseñanzas mínimas 2º ciclo E.I. Referencias a la comunicación y representación.
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Referencias al juego como metodología y recurso en las actividades diarias de los alumnos.
- Referencias a objetivos, contenidos que guardan relación con la educación psicomotriz (conocer y representar el propio cuerpo..., exploración del entorno..., juego y movimiento...)
- Referencias a la expresión corporal (reconocer la importancia de la comunicación no verbal: gestualidad, mirada, expresión corporal).

Después de hacer una breve reseña del currículo de la Educación Infantil, podemos observar que no aparece el número de horas ni de sesiones por semana que se le debe dedicar al trabajo de educación psicomotriz. Por lo que se llevan a cabo diversos estudios para definir estas cifras:

La investigación de (Jiménez Díaz y Araya Vargas, 2010, 7) “concluye que la participación en 90 minutos de clase de educación física por semana, posee un efecto positivo en los patrones locomotores como galopar y brincar”, favoreciendo así el desarrollo motor del alumnado. Otros estudios también “concluyen que el profesorado no dispone de una formación específica en psicomotricidad, sin embargo, considera que debería impartirse al menos dos horas semanales para el desarrollo global del niño” (Solís Picatto, Prieto Saborit, Nistal Hernández y Vázquez Fernández, 2017, 157).

En consecuencia, lo que se pretende, a modo general, es saber cómo están formados los maestros del segundo ciclo de educación infantil en EC.

Los objetivos que se han planteado para la realización de esta investigación se muestran a continuación.

- Investigar cómo se encuentra la EC en la segunda etapa de educación infantil en centros de Galicia.
 - Tener en cuenta la experiencia personal de los encuestados sobre ellos mismos y sobre otros, lo que llevan a cabo en el aula, lo que creen que hacen otros profesionales en sus aulas y la formación que adquirieron a lo largo de su trayectoria.
 - Contrastar lo que ellos hacen y lo que creen que deberían hacer en el aula en EC.
 - Disfrutar con el movimiento en un entorno placentero favoreciendo las relaciones interpersonales, potenciando la expresión emotiva y consiguiendo autoconfianza a través de la expresión corporal.
 - Adquirir conocimientos para saber cómo afrontarlos en una futura docencia.

2. MÉTODO.

2.1. MUESTRA

Un total de 61 maestros fueron los elegidos para llevar a cabo este estudio. El único requisito necesario para poder realizar el cuestionario era el de estar impartiendo clase en un aula de la segunda etapa de educación infantil en escuelas de Galicia.

La participación era totalmente voluntaria, por lo que se podía denegar la participación (como fue en algunos casos), aunque se animaba a los participantes que lo realizaran, ya que era una ayuda valiosa para así conocer sus percepciones y procedimientos en la aplicación de la Expresión Corporal.

El profesorado que entregó los cuestionarios cumplimentados en forma y tiempo fueron 54 profesores, 17 escuelas de educación infantil.

2.2. PROCEDIMIENTO

El procedimiento comenzó con el diseño de preguntas que creíamos necesarias para llevar a cabo nuestro estudio. Estos cuestionarios se estructuraron en diferentes bloques para que la información estuviera lo más organizada y clara posible y así que los receptores pudieran contestar con cierto orden.

Se le pasaron los cuestionarios a un total de 25 centros (61 maestros). A todos ellos a parte del email informativo y una pequeña charla para informar más detalladamente lo que se pretendía llevar a cabo, se les presentó junto al cuestionario, un documento de confidencialidad en el que se les informaba de que era totalmente anónimo y confidencial.

Los datos obtenidos en el estudio se utilizarían exclusivamente con el fin mencionado en dicha investigación. La información estará al amparo de la Ley 15/1999 de protección de datos de carácter personal, en especial sujeta a los derechos de acceso, rectificación, oposición y cancelación. Se mantendrá la confidencialidad de la información obtenida y por lo tanto en este análisis se conservará la confidencialidad y el anonimato.

2.3. INSTRUMENTO

Como instrumento de recogida de datos se utilizó un cuestionario semi-estructurado, compuesto por 20 preguntas, 2 abiertas y 18 cerradas. En el proceso de construcción se siguieron las siguientes fases (Cohen y Manion, 2000): (1) revisión de la literatura relevante en la materia objeto de estudio. Para ello se utilizaron bases de datos como el Catálogo BUC, CSIC, Dialnet, ERIC, Google Académico, Google Books, Redined, Scopus y también revistas pedagógicas como Revista Aula Abierta, Revista Española de Pedagogía, Revista de Estudios Pedagógicos y especializadas en educación física como Revista EmásF, Revista Española de Educación física y Deportes, Revista Retos, Revista Sportis. (2) Desarrollo de un cuestionario inicial que fue sometido, para su validación a juicio de expertos metodológicos y de contenido. (3) Desarrollo de un segundo cuestionario que fue sometido a un estudio piloto con una muestra similar a la que posteriormente sería objeto de investigación. (4) Elaboración del cuestionario final, en el que se tuvieron

en cuenta todas las consideraciones resultantes de los procesos de validación anteriores.

El cuestionario consta de 5 bloques:

- En el primer bloque, 8 preguntas de carácter personal y profesional de las personas encuestadas.
- El segundo bloque correspondía con la experiencia, formado por 6 preguntas para conocer las opiniones sobre la expresión corporal, para comprobar si la trabajan, cómo la trabajan y, si no la trabajan, el porqué de no hacerlo, si creen que es importante y si se le da la importancia que se debería.
- El siguiente bloque, 2 preguntas, se basó en lo que se cree sobre lo que otros docentes trabajaban con sus alumnos.
- El bloque 4 para conocer la realidad en el aula sobre quién imparte expresión corporal y quién debería impartirla según los maestros encuestados, 2 preguntas.
- Por último, el bloque 5, con preguntas sobre su formación académica, si creen que fue suficiente, si se debería de mejorar...

2.4. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS.

Como estrategias de análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva con el cálculo de porcentajes, frecuencias, medias y desviaciones típicas, en función de la naturaleza de las variables.

En el caso de las preguntas abiertas, la técnica de análisis utilizada ha sido el análisis de contenido. De cada una de las preguntas abiertas se realizó una reducción de los datos mediante una categorización de las respuestas. Para dicha categorización se procedió a una lectura de cada respuesta, tratando de identificar índices e indicadores de las ideas claves expuestas. Posteriormente se realizó una definición de categorías por cada una de las respuestas. Este proceso fue revisado y analizado por expertos, lo que llevó a una reformulación, eliminación y creación de categorías. Como último paso del análisis de contenido, se procedió a la codificación individual de cada una de las respuestas y a su posterior cuantificación en la misma base de datos que las preguntas cerradas.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete de análisis estadístico SPSS en su versión 22.0.

3. RESULTADOS.

A continuación, se expresarán los resultados de los cuestionarios realizados a diferentes docentes del campo de la Educación Infantil en Expresión Corporal, de una forma global y descriptiva. La muestra con la que contamos para llevar a cabo el análisis de los resultados de nuestra investigación es de 54 profesores de segundo ciclo de EI de 17 centros diferentes.

Bloque 1. Datos de carácter personal, profesional y de centro.

Del 100% de los encuestados (54 docentes), el 76% (41) fueron mujeres, siendo en su defecto el 24% restante hombres (13) (Figura 1).

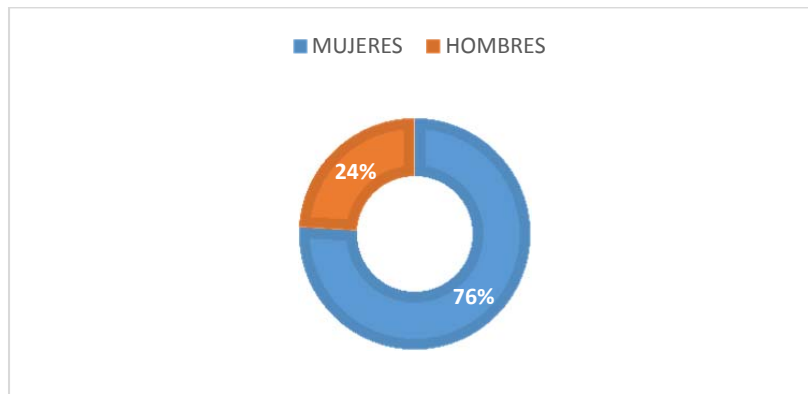


Figura 1. Clasificación por género.

La edad de los docentes que comprenden la muestra va desde los 24 hasta los 63 años, siendo la media de edad, 42,67 años \pm 9,83. La experiencia de los maestros oscila entre 1-35 años, con una media de 14,9 \pm 9,31 (Figura 2).

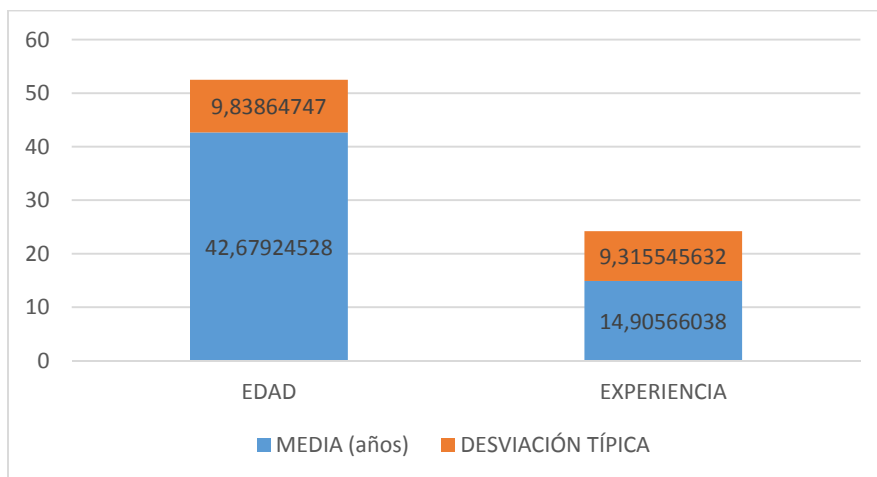


Figura 2. Edad y experiencia.

Por otro lado, el 53,7% de los encuestados trabajan en un centro público; el 27,78% en privado y el 18,52% en privado-concertado (Figura 3).

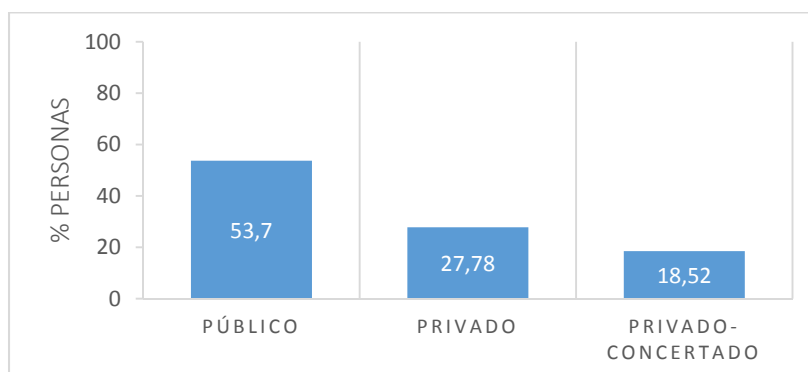


Figura 3. Tipo de centro.

Los cuestionarios fueron entregados a maestros de la segunda etapa de Educación Infantil, (3, 4 y 5 años). Un 25,93% a maestros que imparten clase en 3 años, un 35,18% en 4, un 16,67% a 5 años y en unitaria; 3,4 y 5 años, un 22,22% (Figura 4).

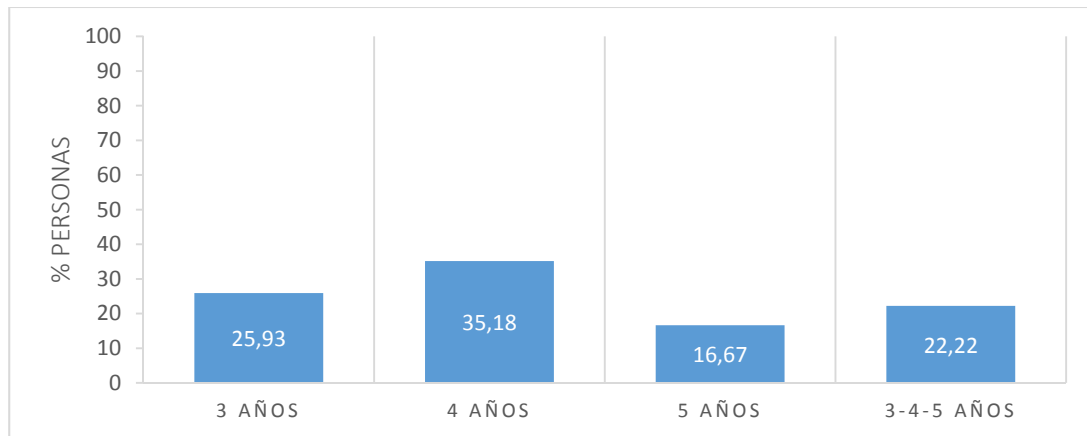


Figura 4. Docencia impartida.

En cuanto a la formación de los encuestados podemos observar en el gráfico siguiente que es muy diversa. Existe un 46,31% que ha estudiado Educación Infantil; un 24,07% que realizó Educación Primaria; un 3,7% Educación Infantil y el Ciclo Superior de la misma rama; un 1,85% Educación Infantil y otra carrera correspondiente a Psicología, Pedagogía, Historia...; 18,52% Educación Primaria y otra carrera como las dichas anteriormente; 1,85% Educación Infantil y además Educación Primaria; 1,85% Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) y por último, el 1,85% no contestaron a esta cuestión (Figura 5).

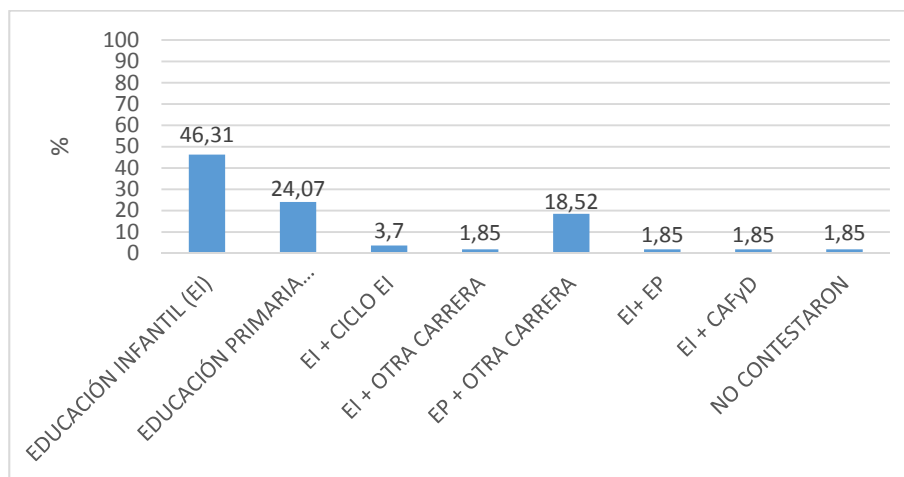


Figura 5. Formación.

La formación de los docentes es importante, ya que es el primer paso que hay que llevar a cabo para estar bien formados. Quisimos saber en qué Universidad de había adquirido conocimiento y también la Facultad por lo que en dicho cuestionario se preguntaba el lugar de formación. Se puede observar en la siguiente imagen que el 27,78% obtuvo sus estudios en la Universidad de Coruña; el 70,37% en las dos Facultades de la Universidad de Santiago de Compostela (7,41% en Lugo y un 62,96% en Santiago) y el 1,85% de los encuestados no contestaron a esta pregunta (Figura 6).

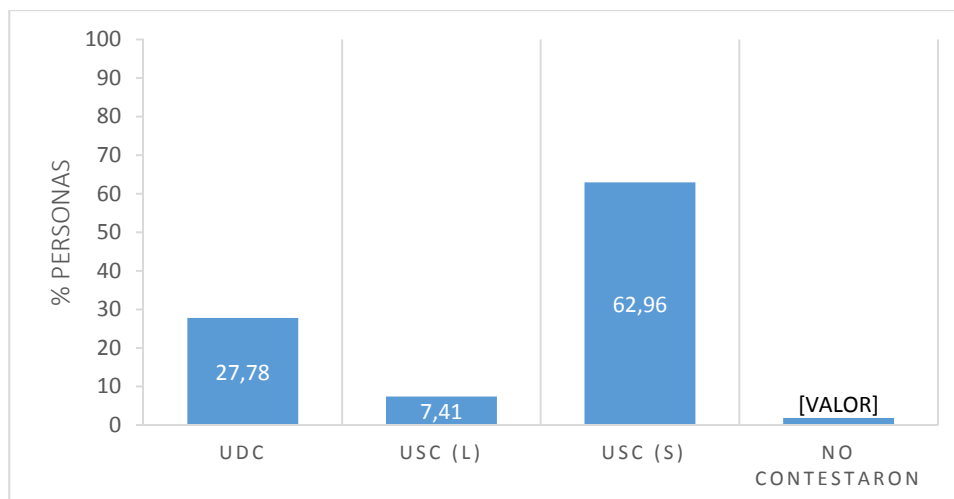


Figura 6. Facultad de formación.

Por último, en este primer bloque, se pidió la formación específica en EC de cada uno de los encuestados en la que el 77,78% no contaba con ninguna formación en expresión corporal, el 18,52% se formó con algún curso adicional o con la materia de Expresión Corporal en la Facultad, el 1,85% cuenta con el Grado de CAFyD y por último, el 1,85% de los encuestados no respondió a esta cuestión (Figura 7).

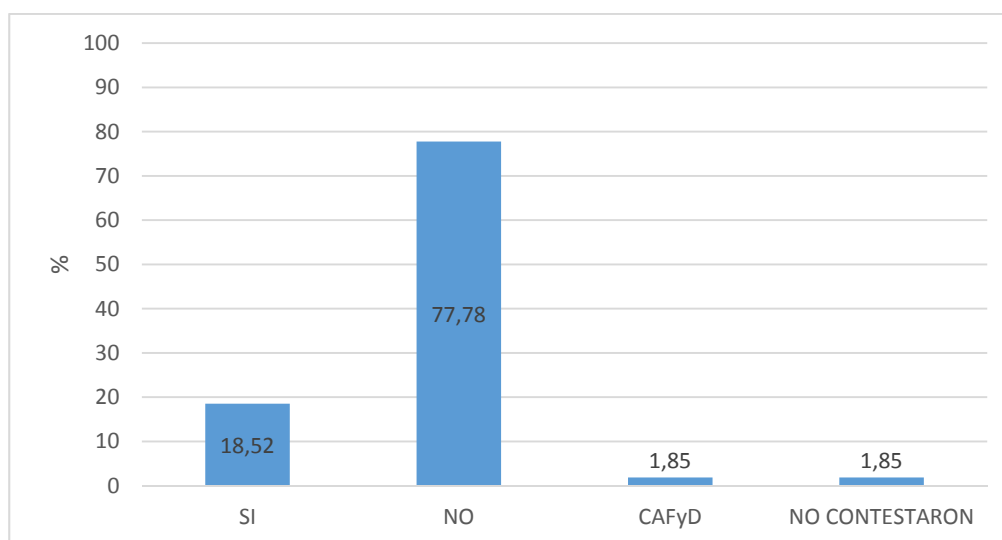


Figura 7. Formación específica en EC.

Bloque 2. Experiencia personal del encuestado.

En la primera pregunta del cuestionario, vimos interesante preguntar por el contenido en sí de expresión corporal, si era un contenido fundamental para trabajar en la etapa de Educación Infantil, o no. Los 54 encuestados, el 100%, tuvo una única respuesta, que sí. La expresión corporal es un contenido que se considera fundamental en la segunda etapa de educación infantil (Figura 8).

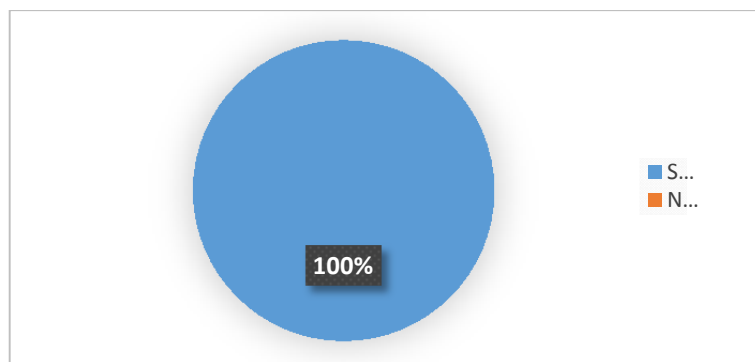


Figura 8. Importancia de la EC.

La segunda pregunta sobre la experiencia personal, trata de averiguar cómo se debería trabajar en esta etapa. Un 19% dice que se debería trabajar como contenido específico, un 24% como herramienta y un 57% opina que se debería trabajar de ambas formas (Figura 9).

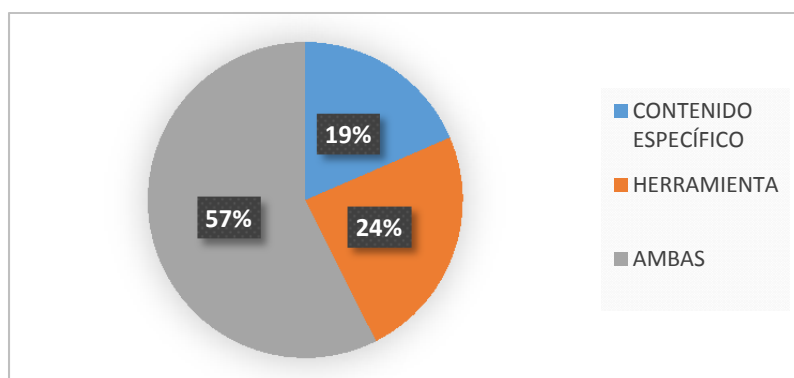


Figura 9. Cómo se debería trabajar la EC.

El 41% de los encuestados han respondido que no trabajan la EC en el aula, y por lo tanto un 59% ha respondido que sí que lo hacen. Dentro de este porcentaje, un 9% han respondido que lo trabajan como contenido específico, un 28% como herramienta y un 22% que lo hacen de las dos formas (Figura 10).

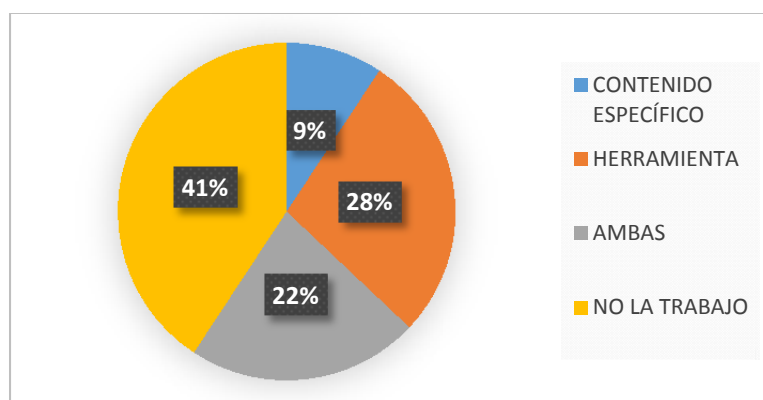


Figura 10. Cómo se trabaja la EC.

El 41% de los encuestados que han respondido que no la trabajan han dicho diversos motivos por los cuales no lo hacen. El 12,97% han dicho que no lo llevan al aula por la falta de material para llevar a cabo las actividades, el 11,11% han contestado que la ausencia de acondicionamiento de las instalaciones es la

responsable, el 27,78% comentaron que el tiempo es el factor clave para no llevar a cabo estas actividades, ya que no tienen suficiente en la jornada escolar de los niños, el 14,81% han afirmado que el centro no le da la importancia que se le debería de dar a este contenido, por lo que es más importante trabajar otras áreas. La totalidad (100%) del 7,40% han comentado a mayores que la formación en Expresión Corporal en la mayoría de las veces es escasa, por lo que los profesores no disponen de suficientes conocimientos para realizar actividades sobre Expresión Corporal, y por último, el 61,11% no tuvieron que responder a esta pregunta ya que trabajan la Expresión Corporal en el aula. La suma de estos porcentajes no es 100%, sino 135,18% ya que la pregunta era múltiple y era posible marcar varias opciones de respuesta (Figura 11).

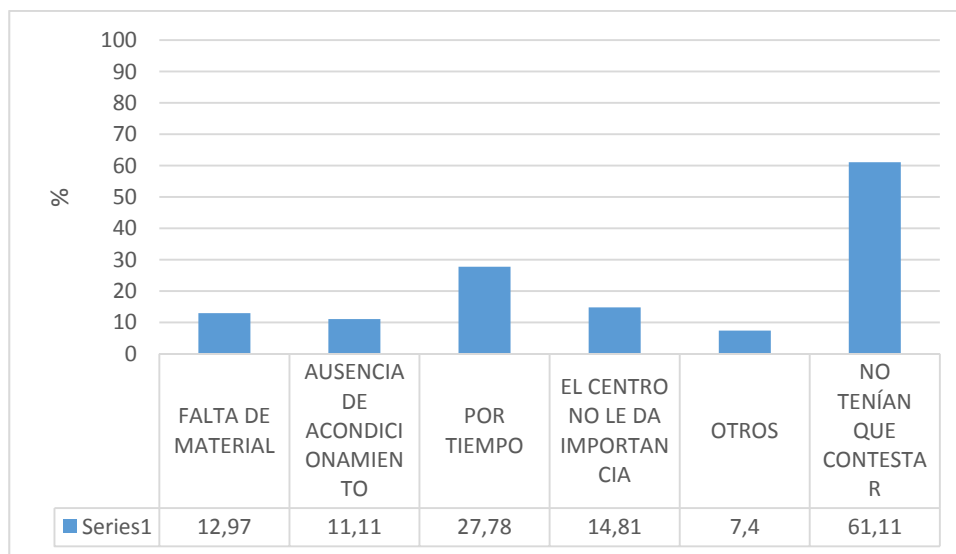


Figura 11. Por qué no se trabaja la EC.

El 4% de los maestros encuestados dicen que la EC resulta un contenido menos "importante" que otros que se puedan dar en el aula, aunque el 96% dicen que no es así (Figura 12).

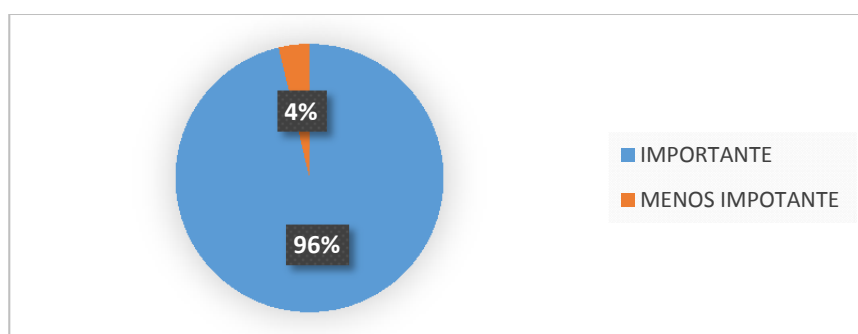


Figura 12. Importancia de la EC respecto a otros contenidos.

Algunos profesores estiman que no se le da a la EC la importancia que se debería, 94%, y un pequeño 6%, creen que sí, que se le da la importancia que tiene (Figura 13).

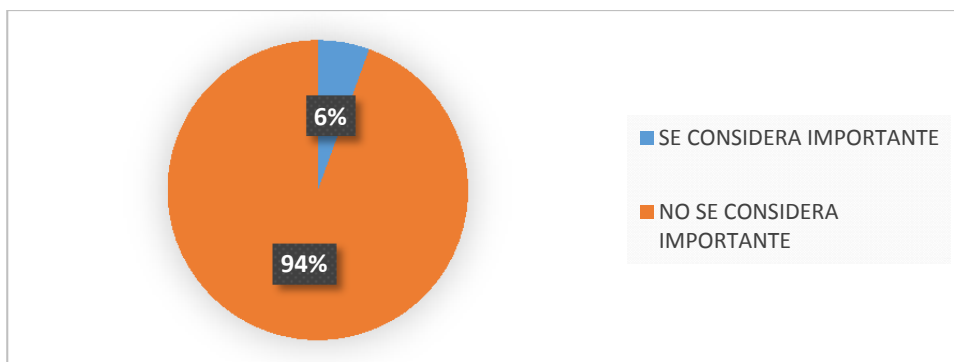


Figura 13. Importancia de la EC.

Bloque 3. Posible experiencia de otros docentes.

En este bloque se pretende conocer la perspectiva que tiene un maestro de otro, lo que cree que pasa en otras aulas que no son la suya sobre EC. El 89% de los encuestados, piensan que la expresión corporal no está presente en la segunda etapa de educación infantil. Un 9% cree que sí y el 2% no contestaron (Figura 14).

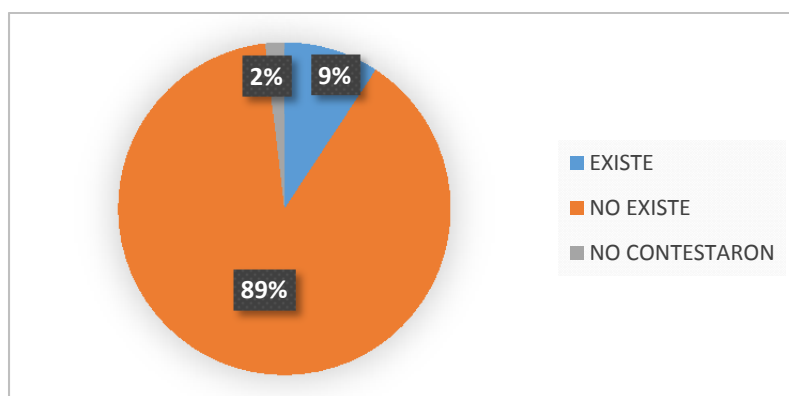


Figura 14. Presencia de la EC en Otras Aulas.

Se han expresado los motivos de la inexistencia de la EC en esta etapa de educación infantil por parte de otros los profesores. Entre ellos está el 27,78% que piensa que el motivo es la falta de material para llevar a cabo las actividades, el 35,19% creen que la ausencia o falta de acondicionamiento de las instalaciones es la razón de esta ausencia, un 61,11% estiman que es la falta de tiempo, el 40,74% dicen que el centro es el que no le da la importancia que se le debería de dar. La totalidad (100%) del 12,97% cree que el conocimiento que se adquiere no es suficiente para impartir esta materia, el 9,26% no contestó, y por último, el otro 9,26% no tenía que contestar, ya que creen que este contenido está presente en las otras aulas (Figura 15).

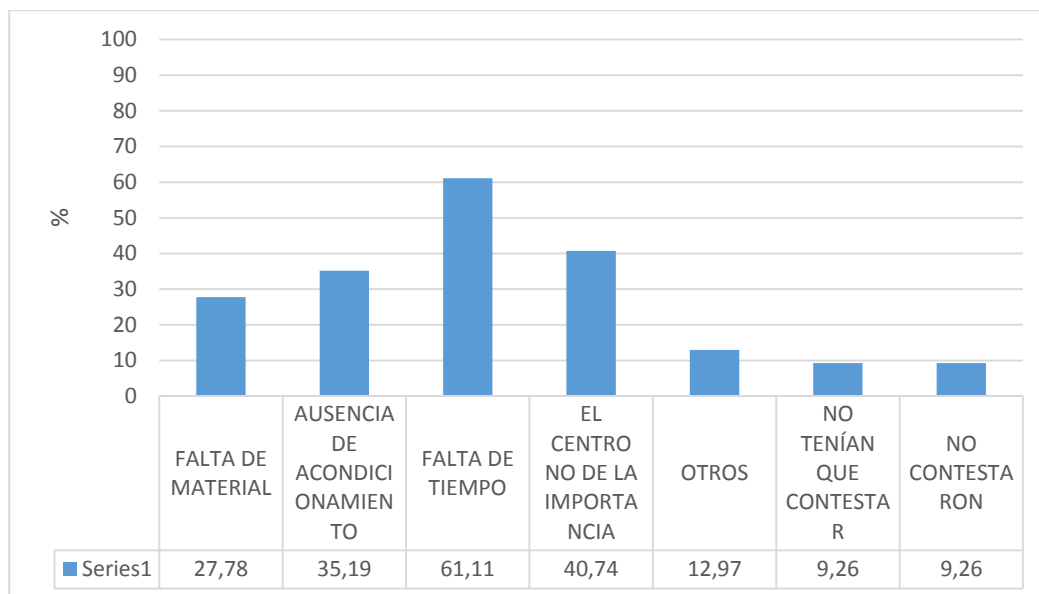


Figura 15. Por qué se cree que no se trabaja la EC.

Bloque 4. El docente de expresión corporal.

En este grupo se han realizado preguntas sobre la persona que imparte y debería impartir la EC en la segunda etapa de educación infantil. En primer lugar, se ha analizado quién es la persona que imparte esta materia en las aulas. El 37% de los encuestados dicen que el tutor es el que en el centro lleva adelante este contenido, el 46% un maestro especializado en dicha materia, el 13% respondía "otro" refiriéndose, la mayoría, al profesor de apoyo. Por último, el 4% no ha respondido (Figura 16).

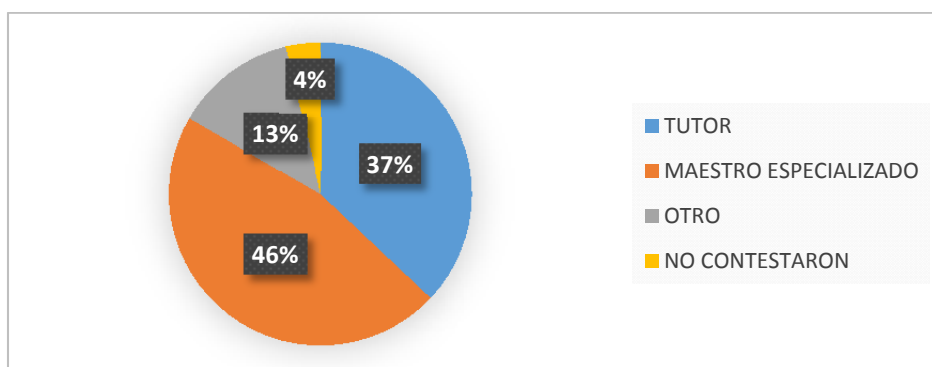


Figura 16. Docente que imparte expresión corporal.

En segundo lugar, quisimos saber por parte de los maestros quiénes pensaban que era la persona idónea para impartir EC en esta segunda etapa. Contestaron un 9% que debería ser el tutor el encargado de impartir esta materia, un 56% que debería ser una persona especializada, el 33% afirman que debería ser una persona cualificada, dando igual si es el tutor, como un maestro especializado en EC. Por último, un 2% no ha contestado a la pregunta (Figura 17).

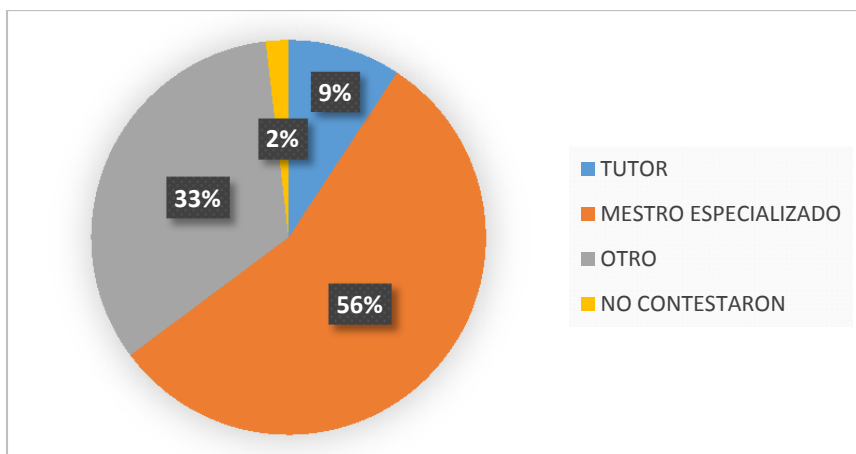


Figura 17. Docente que debería impartir expresión corporal.

Bloque 5. Formación académica.

En este último bloque de preguntas quisimos examinar la formación que los maestros adquirieron en su periodo de formación, ya fuese mientras cursaban sus estudios universitarios o posteriormente. El 15% de los encuestados afirmaron que su formación universitaria fue suficiente en el ámbito de la EC, el 55% piensan que fue insuficiente, el 28% dijeron que fue insuficiente por lo que se vieron en la obligación de formarse para trabajar adecuadamente la EC con los alumnos. Por último, el 2% no respondió a esto (Figura 18).

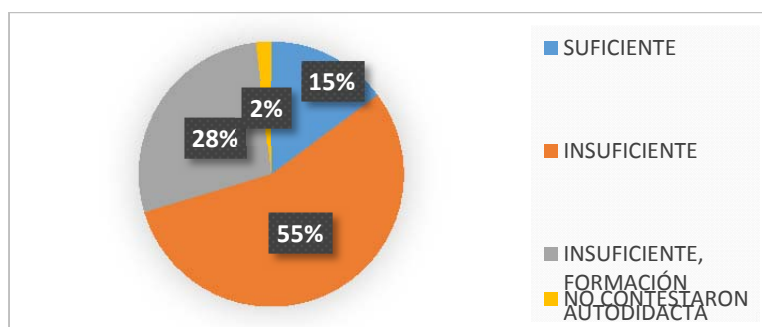


Figura 18. Formación universitaria.

El 81% de los maestros afirman que la formación debería ser mayor/mejor en EC para los futuros docentes de educación infantil. Se entiende por ello que para este porcentaje no fue suficiente. El 15% no tenían que contestar, ya que en la pregunta anterior comentaron que les pareció idónea. El 4% no contestó (Figura 19).

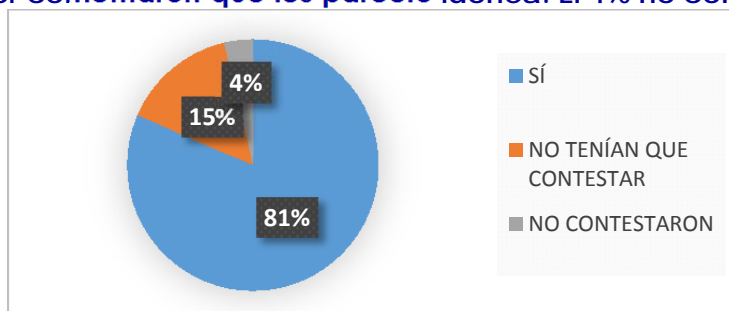


Figura 19. Mayor/Mejor Formación.

4. DISCUSIÓN.

El objetivo del estudio fue analizar los aspectos procedimentales y las percepciones del profesorado de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre formación en expresión corporal de los maestros de la segunda etapa de educación infantil.

Los resultados del estudio muestran una escasa formación por parte de los maestros. El 77,78% de los encuestados no tienen ninguna formación en expresión corporal y un 18,52% cursaron durante su formación expresión corporal o posteriormente realizaron algún curso de psicomotricidad. Esta ausencia de formación en psicomotricidad en los maestros de educación infantil podría repercutir negativamente en el desarrollo psicomotor del alumnado y cualquier problema puede pasar inadvertidos por el docente (Solís, Prieto, Nistal, Vázquez, 2017).

Un 83% de los maestros afirman que no están bien formados en expresión corporal por lo que un 28% de estos tuvieron que formarse de manera autodidacta para poder impartir EC en el aula. Por este motivo consideran que se debería formar más y mejor a los futuros docentes para un perfecto desarrollo en dichos contenidos y apostar por su implementación en dicha formación. De este modo, la situación actual del profesorado de educación infantil debe de ser estudiada ya que, de su formación docente, actitud y percepción depende una buena intervención (Cano, Leyton, Oyarzun y Sepúlveda, 2014).

Sobre las percepciones del profesorado en psicomotricidad, cabe destacar que la totalidad de los ítems obtuvieron una respuesta positiva considerando que la expresión corporal es fundamental en las edades tempranas.

Otros autores como, Teixeira Costa, Abelairas Gómez, Barcala Furelos y Arufe Giráldez (2015) han investigado que el aprendizaje psicomotor ejerce un efecto positivo en el alumnado de educación infantil, ya que está demostrado que cuanto mayor actividad psicomotriz realice, favorecerán el buen progreso en el niño ayudándole a desarrollarse de forma correcta y mejorando sus actividades físicas.

La expresión corporal ofrece una gran variedad de posibilidades motrices, permite desarrollar la capacidad expresiva en los niños, contenidos motrices como el esquema corporal, la percepción y orientación espacial. Posibilita desarrollar la expresión del propio cuerpo, haciendo así que se conozca a sí mismo y le permite la relación con los demás. El hecho de vivir en sociedad demanda la necesidad de comunicarse con quienes le rodean (Learreta Ramos, Ruano Arriagada y Sierra Zamorano, 2006).

El 100% del profesorado de nuestro estudio considera que es importante la expresión corporal en el desarrollo global del niño y también un 94% opinan que no se le da a la expresión corporal la importancia que se le debería dar. Cantuña (2010) y Osorio y Herrador (2007), afirman en sus estudios que para el buen desarrollo global de los niños se le debería de dar más importancia a la motricidad.

El 41% de los encuestados que han respondido que no la trabajan han expuesto diversos motivos por los cuales no lo hacen. El 12,97% han comentado que

no lo llevan al aula por la falta de material para llevar a cabo las actividades. Los resultados de nuestra investigación muestran que un 11,11% de los maestros que no llevan a cabo este contenido en el aula, no lo hacen porque cuentan con una ausencia de acondicionamiento de las instalaciones. Según Quirós (2000) los centros deben de tener un espacio destinado a realizar la actividad motriz. La muestra de Pons y Arufe (2015) afirma que estas actividades en algunos centros se realizan en pabellones polideportivos o en un gimnasio pequeño.

El 27,78% comentaron que el tiempo es un factor clave para no llevar a cabo estas actividades, ya que no tienen suficiente en la jornada escolar de los niños. Pons y Arufe (2015) recomiendan un mínimo de 3 sesiones de 30 minutos semanales. Por lo tanto, podemos decir que es un tiempo considerable a la semana que habría que invertirlo en este contenido y existen ese porcentaje de maestros que le dan más importancia a otros contenidos y por lo tanto no tienen tiempo para EC.

Un 14,81% han afirmado en nuestro estudio que el centro no le da importancia que se le debería de dar a este contenido, consideran que es más importante trabajar otras áreas del currículo. Por el contrario, según los resultados obtenidos por Viscarro, Gimeno y Antón (2012), los centros le dan gran importancia a la psicomotricidad para favorecer el desarrollo integral de los niños.

La totalidad (100%) del 7,40% han comentado a mayores que la formación en expresión corporal en la mayoría de las veces es escasa, por lo que los profesores no disponen de suficientes conocimientos para realizar actividades sobre EC volviendo a los resultados del estudio comentados con precedencia.

Como se ha dicho anteriormente, en ocasiones, las investigaciones presentan algunas limitaciones. Quirós (2000) indica que los cuestionarios generalmente presentan inconvenientes ya que el profesorado encuestado responde como creen que se espera y no su respuesta real.

5. CONCLUSIONES.

En definitiva, podemos concluir que el profesorado no dispone de una formación específica en expresión corporal, sin embargo, consideran que deberían estar mejor formados en este contenido ya que se ha visto que entienden la expresión corporal como un contenido fundamental para el desarrollo integral del niño en las edades tempranas.

De este modo, los docentes nos han dado a conocer sus limitaciones a la hora de llevar al aula el contenido de la EC. Hemos conocido sus carencias e intentado encontrar explicaciones a la precariedad que hemos detectado en este ámbito.

Para finalizar, concluimos que hemos logrado alcanzar los objetivos marcados en este estudio, ya que hemos investigado sobre la realidad en las aulas de educación infantil y dado a conocer la importancia de dar respuesta a las necesidades expresivas de los niños en su desarrollo a través de la expresión corporal.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bruner, J. (1979). *El desarrollo del niño*. Madrid: Morata.

Cadarso, I. A. (1990). El juego en el área de la expresión corporal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 7, 101-111.

Cano, M., Leyton, F., Oyarzún, T., y Sepúlveda, C. (2014). Relación entre estado nutricional, nivel de actividad física y desarrollo psicomotor en preescolares. *Nutrición hospitalaria*, 30(6), 1313-1318.

Cantuña, V. (2010). Análisis de la programación de las actividades lúdicas y recreativas para el desarrollo de la psicomotricidad en los niños/as de 4 a 5 años del centro infantil municipal "Gotitas de amor" del Cantón Rumiñahui en el año escolar 2009-2010. Propuesta alternativa (Doctoral dissertation, Tesis de grado. Escuela Politécnica del ejército, Ecuador).

Castañer Balcells, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: INDE

Castillo, E. y Rebollo, J.A. (2009). Expresión y comunicación corporal en educación física. *Revista Wanceulen educación física y digital*, 5, 105-122.

Cohen, L. y Manion, L. (2000) *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.

Cuellar, M.J. y Pestano, M.A. (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudios y educación física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física para la paz*, 24, 123-128.

De Andrés-Rubio, M. N (1993). *La expresión corporal en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Jiménez Díaz, J. y Araya Vargas, G. (2010). Más minutos de educación física en preescolares favorecen el desarrollo motor. *PENSAR EN MOVIMIENTO. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 8(1), 1-8.

Learreta Ramos, B., Ruano Arriagada, K. y Sierra Zamorano, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE.

Ministerio de Educación y Cultura, (2013). Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295.

Ministerio de Educación y Cultura, (2006). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4.

Ministerio de Educación y Cultura, (1999). Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 298.

Nista-Piccolo, V.L. y Wey Moreira, W. (2015). *Movimiento y Expresión Corporal en Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Osorio, M. y Herrador, J. (2007) La psicomotricidad como herramienta de recreación y ocio en el ámbito educativo. *EFDeportes Revista Digital*, 109. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd109/la-psicomotricidad-en-el-ambito-educativo.htm>

Ozbar, N., Mengutay, S. Karacabey K. y Sevindi, T. (2016). The Effect of Movement Education Program on Motor Skills of Children. *Studies on Ethno-Medicine*, 10(4), 453-460.

Piaget, J. (1936). *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Citado en PP. Berruezo. *Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2000, 37, 21-33.

Pons, R. y Arufe, V. (2015). Análisis descriptivo de las sesiones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis Scientific Technical Journal*, 2 (1), 125-146.

Quirós Pérez, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(2), 1-9. Recuperado de <http://goo.gl/xDQhy8>.

Real Decreto 330/2009, del 4 de junio, por lo que se establece el currículo de la educación infantil. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 3 de junio de 2009, núm 121, pp. 10773-10799.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Stokoe, P. y Schächter, A. (1986). *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.

Serulnicoff, A. (1998). Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales, en 0 a 5. La educación en los primeros años. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Solís Picatto, A., Prieto Saborit, J.A., Nistal Hernández, P., Vázquez Fernández, M.M. (2017). Percepción y aplicación de la psicomotricidad por parte del profesorado de la etapa Infantil. *Sportis Scientific Technical Journal*, 3(1), 141-160.

Teixeira Costa, H. J., Abelairas-Gomez, C., Arufe-Giráldez, V., Pazos-Couto, J. M., y Barcala-Furelos, R. (2015). Influence of a physical education plan on psychomotor development profiles of preschool children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 126-140.

Teixeira Costa, H. J., Barcala-Furelos, R., Abelairas-Gomez, C. y Arufe-Giraldezz, V. (2015). The influence of a structured physical education plan on preschool children's psychomotor development profiles. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 68-77.

Viscarro Tomás, I., Gimeno Martín, S. y Antón Rosera, M. (2012). Intervención psicomotriz en el ámbito escolar: Un estudio longitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 39(9), 97-115. Agudo, I. (1990). El juego en el área de la expresión corporal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 7, 101-111.

ANEXO I. Cuestionario.

El objetivo de este cuestionario es conocer la actualidad en las aulas de la segunda etapa de Educación Infantil sobre la expresión corporal.

Este cuestionario es anónimo. Por favor, responda con total sinceridad.

Complete los siguientes datos.

Bloque 1: Datos personales y profesionales del encuestado.

Sexo:
Año de nacimiento:
Años de experiencia:
Tipo de centro (público, privado, privado-concertado):
Curso al que imparte docencia (años):
Universidad en la que estudió (especificar facultad):
Qué ha estudiado:
Formación específica en expresión corporal:

Rodee la respuesta que le interesa.

Bloque 2: Experiencia personal.

- ¿Cree que la expresión corporal es un contenido fundamental a trabajar en las aulas de educación infantil?
 - Sí.
 - No.
- Si ha respondido que "Sí" a la pregunta anterior responda, ¿cree que se debería trabajar como contenido específico o como herramienta para trabajar en otras áreas del currículo?
 - Contenido específico.
 - Herramienta.
 - Ambas.

3. ¿Usted trabaja la expresión corporal en el aula? Si es así, ¿Cómo la trabaja?
 - a. Contenido específico.
 - b. Herramienta.
 - c. Ambas.

4. Si no la trabaja, ¿por qué no lo hace? Puede marcar más de una respuesta.
 - a. Falta de material para realizar las actividades.
 - b. Ausencia o falta de acondicionamiento de las instalaciones.
 - c. Falta de tiempo en la jornada diaria de los niños.
 - d. El centro no le da importancia a este contenido por lo que es más importante trabajar otras áreas.
 - e. Otros:.....

5. ¿Estima que la expresión corporal resulta menos "importante" que otros contenidos que se puedan dar en el aula?
 - a. Sí.
 - b. No.

6. ¿Diría que se le da a la expresión corporal la importancia que se debería?
 - a. Sí.
 - b. No.

Bloque 3: Otros docentes.

7. ¿Piensa que todos los profesores trabajan la expresión corporal con sus alumnos?
 - a. Sí.
 - b. No.

8. Si su respuesta anterior ha sido negativa, ¿cuál piensa que podría ser el motivo? Puede marcar más de una respuesta.
 - a. Falta de material para realizar las actividades.
 - b. Ausencia o falta de acondicionamiento de las instalaciones.
 - c. Falta de tiempo en la jornada diaria de los niños.
 - d. El centro no le da importancia a este contenido por lo que es más importante trabajar otras áreas.

- e. Otros:.....
.....
.....

Bloque 4: Docente expresión corporal.

9. ¿Quién imparte expresión corporal en educación infantil?

- a. Tutor.
- b. Maestro especializado.
- c. Otro:

10. ¿Quién considera que debería impartirla?

- a. Tutor.
- b. Maestro especializado.
- c. Otro:

Bloque 5: Formación.

11. ¿Diría que su formación en la universidad ha sido suficiente en el ámbito de la expresión corporal?

- a. Sí.
- b. No.
- c. No, y por ello me vi en la obligación de formarme para trabajar adecuadamente la expresión corporal con mis alumnos.

12. Si su respuesta ha sido "No" ¿Cree que es necesaria una mayor/mejor formación en expresión corporal para los futuros maestros de educación infantil?

- a. Sí.
- b. No.

OBSERVACIONES:

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO II. Documento de confidencialidad.

SOLICITUDE DE COLABORACIÓN NUN ESTUDO DE INVESTIGACIÓN SOBRE A FORMACIÓN DO MESTRE DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EXPRESIÓN CORPORAL

Estimado Sr/Sra: estase a facer un estudo experimental sobre *a formación do mestre de Educación Infantil en expresión corporal*. Este farase a través dun cuestionario que se utilizará para un Traballo de Fin de Grao de Mestre de Educación Infantil da Universidade de Santiago de Compostela.

Obxectivo do estudo.

A finalidade do estudo é analizar a formación dos mestres de Educación Infantil na expresión corporal.

¿EN QUÉ CONSISTE A SÚA COLABORACIÓN NO ESTUDIO?

A súa participación consistirá en responder a un cuestionario sobre expresión corporal

Confidencialidade: en tódolos casos, os datos obtidos serán utilizados exclusivamente para o fin mencionado no estudo. A información estará ó amparo da Lei 15/1999 de protección de datos de carácter persoal, en especial suxeita ós dereitos de acceso, rectificación, oposición e cancelación. A persoa que realizará a investigación manterá a confidencialidade da información obtida. Para calquera dúbida pódese comunicar co responsable do estudo, María Fernández mediante o correo mariafernu@gmail.com. Unha vez rematado o presente estudo, os datos serán destruídos. *Nesta investigación conservárase a confidencialidade e o anonimato.*

Participación voluntaria: a súa participación no estudo é totalmente voluntaria, polo que pode rexeitar participar. Se o desexa, tamén pode abandonar en calquera momento sen a necesidade de alegar motivos.

Fecha de recepción: 6/7/2017
Fecha de aceptación: 8/9/2017



Revista Digital de Educación Física

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

EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL. VARIABLES DE ESTUDIO ASOCIADAS A SU IMPLEMENTACIÓN

Juan Andrés Merino Barrero

Profesor de Educación Física. IES Dr. Pedro Guillén (Murcia, España)

Email: merinobarrero@gmail.com

Alfonso Valero Valenzuela

Profesor Titular. Universidad de Murcia. España (Murcia, España)

Email: avalero@um.es

Noelia Belando Pedreño

Personal Docente e Investigador. Universidad Isabel I (Burgos, España)

Email: noeliasport.belando@gmail.com

RESUMEN

El objetivo fundamental de este estudio es exponer los elementos claves del Modelo de Responsabilidad y Social desarrollado por Donald Hellison (2011) así como de las estrategias generales y específicas para la promoción de la responsabilidad desde las clases de Educación Física. De igual modo, se identifican las principales variables que se han investigado asociadas a su implementación en diferentes contextos y las nuevas tendencias en su estudio desde planteamientos híbridos con otros enfoques metodológicos. Este modelo pedagógico ofrece un papel activo a los alumnos, en línea con las demandas de los actuales enfoques legislativos educativos.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; Escolares; Implementación; Modelos Pedagógicos; Responsabilidad.

INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de la responsabilidad utilizando la actividad física como medio para su consecución es la finalidad principal del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) desarrollado por Donald Hellison hace cuatro décadas (Hellison, 2011). Surge, en sus inicios, como un programa dirigido a jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión social y en un intento de potenciar el desarrollo de sus capacidades, valores y comportamientos específicamente en el deporte así como en la vida cotidiana (Hellison & Wright, 2003). Posteriormente y dada su eficacia en el desarrollo de valores asociados a la responsabilidad personal (esfuerzo y autonomía) y a la responsabilidad social (respeto a los sentimientos y derechos de los demás y capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros), comienza a ser implantado en otros contextos (Caballero, Delgado-Noguera & Escartí, 2013). Uno de los contextos que más interés ha suscitado en la comunidad científica en los últimos años es el educativo desde el área de Educación Física (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Marín, 2010a) aunque el contexto extraescolar (Cechini, Montero & Peña, 2003) los programas de garantía social (Jiménez, 2000; Pardo, 2008) o el medio natural (Caballero, 2015) también han sido objeto de aplicación. En base a esto, centraremos nuestro contexto de actuación en el ámbito educativo, buscando establecer y esclarecer los elementos claves del MRPS.

1. EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL. ELEMENTOS CLAVES.

1.1. PILARES METODOLÓGICOS

La convicción clave del modelo se centra en la idea de que los individuos para ser eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás incorporando estrategias en sus comportamientos que les permitan ejercer el control de sus vidas. Hellison (2011), entiende la responsabilidad como una obligación moral respecto a uno mismo y los demás, actitud que debe derivar en comportamientos que beneficien a favor del bien común. Hellison (2011) identifica los siguientes pilares metodológicos sobre los que asienta su modelo:

- Integración: El profesor debe enseñar la responsabilidad personal y social sin separarla de los contenidos de la actividad física y del deporte, buscando mantener la conexión entre ambos dado el interés que potencialmente adquiere el alumno con el contenido deportivo.
- Cesión de responsabilidad a los alumnos: El profesor debe otorgar responsabilidad a sus alumnos fomentando la toma de decisiones y adquiriendo roles y posiciones de liderazgo en clase.
- Relación profesor y alumno: Deben estar basadas en relaciones personales de experiencia, honestidad, confianza y comunicación.
- Transferencia: El fin último del modelo es que el alumnado traslade las conductas y valores adquiridos en clase de Educación Física a otros contextos como el familiar, deportivo, educativo, etc.

1.2. NIVELES DE RESPONSABILIDAD.

En base al fundamento metodológico expuesto, se propone el trabajo de la responsabilidad en diferentes niveles que describen la necesidad de repartir el poder, control y la gestión de la sesión entre el profesor y alumnado de un modo democrático. Éstos deben conocer los objetivos y qué se espera de ellos durante su participación en el programa, progresando desde la búsqueda de autocontrol y respeto hasta generar la capacidad de alcanzar objetivos que uno mismo se plantea, persistiendo ante las dificultades. El trabajo de los niveles de responsabilidad, si bien Hellison (2003) los presenta de modo progresivo y acumulativo, no implica su desarrollo independiente aunque se recomienda trabajar el nivel 5 (transferencia) desde el primer día de clase. Cada nivel está determinado por unas estrategias y métodos específicos a desarrollar por los alumnos y el profesor, cuyo propósito es interactuar entre ellos con miras a mejorar sus comportamientos y actitudes desarrollados por ellos mismos y buscando su transferencia a otros contextos fuera del aula.

Durante el comienzo del programa, se presenta a los estudiantes los cinco niveles de responsabilidad como una serie de metas a alcanzar y que les harán ser personas responsables una vez conseguidas.

- **Nivel 0: conductas y actitudes irresponsables.**

Es el nivel de partida de muchos alumnos y son caracterizados por ser indisciplinados y rechazar toda la responsabilidad en sus comportamientos, culpando a los demás y a su entorno de sus malas acciones. La función principal del profesor en este nivel es explicar a los alumnos los objetivos del programa que inician, así como su estructuración para adquirir un comportamiento responsable.

- **Nivel I: respeto por los derechos y sentimientos de los demás.**

El objetivo fundamental de este nivel es el desarrollo de la responsabilidad personal mediante el respeto por los derechos y sentimientos de los demás (Hellison, 2011). Es competencia del profesor crear un clima físico y psicológico adecuado donde los alumnos no se encuentren intimidados ni amenazados por nadie, pudiendo así manifestarse sin temor a ser burlado o menospreciado (Escartí, Pascual & Gutiérrez, 2005). Deben manifestar tres aspectos relacionados con el respeto a los demás:

- Respetar sus opiniones, formas de ser y actuar siendo cualquier tipo de violencia física o verbal evitada.
- Respetar las reglas básicas de convivencia, elaboradas y establecidas por todos, lo que facilita las relaciones personales, el clima de trabajo y la confianza. Se incluyen aquí aspectos relativos al material, instalaciones, asistencia o la utilización de ropa deportiva adecuada.
- Autocontrol y autorregulación. Implica atención sobre su propia conducta, autoevaluación en base a estándares de comportamiento y expresiones, emociones generadas como respuesta a los juicios que ha realizado el alumno de su comportamiento.

Es característico de este nivel alumnos que pueden no participar en las actividades propuestas pero que sí deben ser capaces de controlar su comportamiento para no interferir en el derecho que tienen los demás a aprender o el profesor para enseñar. Es quizás uno de los más importantes pues, de no conseguirse, será difícil generar un clima de respeto que permitan la aparición de aspectos como la participación, autonomía personal o la ayuda entre compañeros.

- **Nivel II: participación y esfuerzo.**

El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los alumnos buscando que elaboren sus propios criterios de éxito así como objetivos para alcanzarlo. Uno de los problemas que nos encontramos en este nivel es la diferencia en la orientación de los alumnos para alcanzar el éxito dado que unos lo orientan hacia el ego o competición mientras que otros lo orientan a la tarea, siendo su éxito la mejora y el aprendizaje de cosas nuevas (Escartí et al., 2005). El aspecto principal que se trabaja en este nivel es la utilización de gran variedad de tareas que le proporcionen a los alumnos la oportunidad de experimentar y elegir aquellas que más le gusten, motiven, tratando de concienciarles sobre una nueva definición del éxito, el cual estará identificado con alcanzar los objetivos y esforzarse aunque la tarea no salga bien en los inicios. Se identifican como componentes básicos de este nivel la motivación autodeterminada, el coraje de persistir, intentar y probar cosas nuevas y la redefinición personal de éxito.

En este nivel los estudiantes no solo muestran un respeto mínimo hacia los otros, sino que también aceptan los retos, sus habilidades y participan en las actividades con entusiasmo.

- **Nivel III: Autonomía personal.**

En este nivel se persigue fomentar la autonomía del alumno, enseñándoles a ser independientes y a asumir responsabilidades (Escartí et al., 2005). Se espera que los alumnos que se encuentran en este nivel tomen opciones responsables y sean capaces de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del profesor. En definitiva, se busca que el alumno sea capaz de tomar decisiones y planificar su trabajo de modo autónomo, siendo capaces de llevar a cabo un plan personal de actividad física.

- **Nivel IV: Ayuda a los demás y liderazgo.**

Este nivel se centra en dos aspectos importantes de la responsabilidad social: la empatía, entendida como el respeto a puntos de vistas diferentes al suyo, poniéndose en el lugar del otro cuando sea necesario, y el liderazgo para lo cual el docente asignará a varios estudiantes el estar a cargo de un grupo, promoviendo el trabajo cooperativo y recayendo la decisión final en el responsable del grupo. Se busca en este nivel conseguir ayudar a otros sin arrogancia, siempre que lo soliciten y evitar comportamientos egocéntricos en favor de los solidarios.

- **Nivel V: Transferencia fuera del contexto deportivo.**

Se busca que los estudiantes apliquen a otros ámbitos de su vida (otras clases, en el recreo, en casa, etc.) lo que han aprendido en los niveles anteriores del

programa, mostrando respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en clase sino también fuera de ella.

En síntesis de lo expuesto, Hellison (2011) determina que los niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal, mientras que los niveles I y IV promueven la responsabilidad social. El nivel V debe ser trabajado desde el primer día buscando transferir todo lo aprendido a contextos reales fuera del deportivo o educativo (ver Figura 1) (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Wright, 2013).



Figura 1. Relación de objetivos, componentes y niveles del MRPS (Hellison, 2011).

1.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA FOMENTAR LA RESPONSABILIDAD.

Siguiendo a Hellison (2011), la puesta en práctica de los diferentes niveles de responsabilidad y de los fundamentos metodológicos se promociona mediante una serie de estrategias metodológicas generales y específicas. Como estrategias metodológicas generales, el profesor de Educación Física debe implementar las siguientes durante la aplicación del MRPS (ver Tabla 1)

Tabla 1. *Estrategias metodológicas generales para la enseñanza de la responsabilidad.*

Estrategia	Descripción
Ser ejemplo de respeto	Comunicarse de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo
Fijar expectativas	Hacer explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales
Dar oportunidades de éxito	Estructurar la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales
Fomentar la interacción social	Estructurar las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, trabajo en equipo, solución de problemas o la resolución de conflictos
Asignar tareas	Asignar responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (diferentes al liderazgo) que faciliten la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material o llevar el control de la puntuación de un partido
Liderazgo	Permitir a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase o hacer de entrenador de un equipo
Conceder elección y voz	Proporcionar oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les den voz, por ejemplo en las discusiones generales, votar en grupo, hacer preguntas, compartir opiniones o evaluar el programa o el profesor
Rol en la evaluación	Permitir a los alumnos tener un papel activo en la evaluación del aprendizaje. Podría implicar también la fijación de objetivos o la negociación entre profesor y alumnos respecto a la nota o a su progresión en clase
Transferencia	Hablar a los alumnos sobre las posibilidades de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa
Fuente: Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Wright (2013)	

Dichas estrategias metodológicas generales deben ser complementadas por estrategias específicas en el trabajo propio de cada nivel. Se destacan las siguientes (ver Figura 2)



Figura 2. Estrategias metodológicas específicas (Hellison, 2003).

De igual modo, Hellison (2011) aporta una serie de estrategias metodológicas para resolver situaciones conflictivas individuales (principio de acordeón, progresiva separación del grupo, etc.) y colectivas (árbitros ellos mismos, tribunal del deporte, etc.) que ayudarán a trabajar los diferentes valores asociados a los niveles generando en ellos comportamientos responsables con miras a ser mejores personas.

1.4. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN EDUCATIVA.

Durante la puesta en práctica del MRPS, la sesión es un elemento fundamental, debiendo respetar siempre la misma estructura de trabajo con el fin de acostumbrar a los alumnos al cumplimiento de las normas establecidas y la proyección de expectativas. Propone una estructura de sesión dividida en 4 partes diferenciadas:

- **Toma de conciencia.** Durante los primeros 5 minutos aproximadamente, el docente expone los comportamientos que deben aprender y practicar en esa sesión, en conexión con el nivel de responsabilidad que estén trabajando. Los alumnos, sentados preferentemente en círculo, escuchan al docente que expondrá de forma concisa el objetivo educativo de forma que los alumnos tengan claro que se espera de ellos en esa determinada sesión. Posteriormente, debe explicar la actividad física a realizar y las normas para llevarlas a cabo.

- La responsabilidad en la acción. Se entiende como la parte principal de la clase y corresponde al momento de desarrollar las diferentes actividades físicas propuestas en relación a los objetivos planteados buscando que los estudiantes aprendan a comportarse con responsabilidad en la realización de las tareas. Éstas deben estar planteadas como medios para enseñar la responsabilidad personal y social, tratando de ser motivadoras y significativas para el alumno.
- Encuentro de grupo. Al finalizar la parte de actividad física de la sesión, los alumnos dispuestos preferentemente en círculo del cual forma parte el docente dedican un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos surgidos durante la clase. El docente es el encargado de orientar el debate mediante preguntas dirigidas a los alumnos, dejando tiempo suficiente para que éstos contesten. El profesor finaliza esta parte con una breve conclusión y aportando el modo en que pueden ser solucionados los problemas surgidos.
- Evaluación y autoevaluación. Para concluir, el alumnado durante aproximadamente 2 ó 3 minutos valora su comportamiento en clase en relación con el nivel de responsabilidad trabajado en esa sesión. Igualmente evalúa el comportamiento de sus compañeros y del profesor. Dicha evaluación se realiza con un gesto de mano del siguiente modo: el dedo pulgar hacia arriba como signo de evaluación positiva, hacia el medio indicando una evaluación media y hacia abajo indicando una evaluación negativa.

2. INVESTIGACIONES SOBRE EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL.

En las últimas décadas el cuerpo teórico generado a la sombra del MRPS ha crecido enormemente debido al interés suscitado, la aplicación contrastada y los beneficios generados en torno a él. Ello implica la génesis de una amplia base teórica y contrastación empírica que sitúa al MRPS como un programa sólido de desarrollo de valores utilizando la actividad física y el deporte como un medio que nos lleva hacia ellos (Meléndez & Martinek, 2015; Walsh, Ozaeta & Wright, 2010). Como consecuencia, los diferentes contextos de aplicación han ido explorando la posibilidad de beneficiarse de sus postulados, cada vez en mayor medida, avanzando desde el contexto extraescolar de sus inicios hasta las clases de Educación Física. Caballero et al. (2013), realizan una revisión teórica de los principales contextos y elementos de aplicación del programa. Surge en un intento de actualizar la revisión realizada por Hellison y Walsh (2002), buscando centrar y comparar los elementos estudiados sobre él en EEUU y España. Los autores, analizan los principales contextos de aplicación, el perfil de los participantes, su edad, la duración del programa de intervención, los contenidos impartidos en el programa, diseños metodológicos empleados así como un análisis de las principales conclusiones por niveles de responsabilidad trabajados. Posteriormente, el MRPS, dada su contrastada utilidad, está siendo implementado en otros países como Nueva Zelanda (Gordon, 2010), El Salvador (Carreres, 2014), Turquía, Portugal (Gordon, Thevenar & Hodis, 2012), Corea del Sur (Jung & Wright, 2012) o Finlandia (Romar, Haag & Dyson, 2015).

2.1. PRINCIPALES VARIABLES ANALIZADAS VINCULADAS AL MRPS.

Las principales variables de estudio analizadas en relación al MRPS muestran un incipiente interés en analizar la evolución de conductas positivas vinculadas a la responsabilidad personal y social (Wright & Burton, 2008). Watson, Newton, y Kim (2003) vinculan valores altos de responsabilidad personal y social con consecuencias como el disfrute, interés por el deporte, expectativas de futuro o el respeto por los líderes del grupo. Resulta interesante destacar las conclusiones del trabajo de Newton et al. (2006), en el cual sitúan la responsabilidad como un mediador entre componentes de la teoría de metas e indicadores positivos de la motivación. En esta línea, otros estudios como los llevados a cabo por Hellison y Walsh (2002), Hellison y Martinek (2006) o Li, Wright, Rukavina, y Pickering (2008) vinculan altos niveles de responsabilidad personal y social con estados de motivación intrínseca en Educación Física. Wright, White, y Gaebler-Spira (2004), en un estudio con discapacitados concluyeron que a través del MRPS se obtuvieron mejoras en la motivación, participación y esfuerzo, en la percepción de las capacidades y en el desarrollo de las habilidades sociales.

Se ha estudiado también comportamientos de autocontrol en relación al respeto con el material, compañeros, instalaciones, normas (Hayden, 2010; Wright & Burton, 2008; Walsh et al., 2010) obteniendo mejoras evidentes en una población de jóvenes en clases de Educación Física. Hellison y Wright (2003) analizan cómo el programa de responsabilidad contribuye a establecer y mantener un clima de aula positivo y favorecedor del aprendizaje. Walsh (2007) obtuvo evidencias significativas de mejora en la participación y en el esfuerzo de los alumnos, medidos a través del tiempo de implicación en la tarea. Se han encontrado evidencias en aumentar los comportamientos autónomos (Walsh et al., 2010) así como en el trabajo de ayuda a los demás, empatía, comportamientos prosociales y agresividad (Gutiérrez, Escartí & Pascual, 2011) o el disfrute de la actividad (Guan, Xiang, McBride & Bruene, 2006).

Todos estos beneficios y resultados obtenidos hizo que se aumentara el interés por su aplicación en nuestro país y se haya convertido en uno de los modelos pedagógicos más estudiados en la concepción educativa actual, basada en competencias, fomentando la autonomía y cesión de responsabilidad en los alumnos. Bien es cierto que, el programa no produce efectos espontáneamente y se requiere la formación, cada vez más específica, del profesorado que lo implementa así como la necesaria capacidad de adaptación al contexto (Beaudoin, Brunelle & Spallanzani, 2015).

2.2. ESTUDIO DE LA RESPONSABILIDAD EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA.

La evolución de su implementación en España se inicia con el trabajo de Jiménez (2000) el cual aplica en una población en riesgo de exclusión el modelo de responsabilidad de Hellison dirigido a jóvenes de entre 14-18 años con miras a transformar positivamente sus valores y actitudes así como a conseguir un mejor clima de docencia (Jiménez y Durán, 2004). Posteriormente, Vizcarra (2004) realiza un trabajo de investigación con el propósito de mejorar las habilidades sociales y la competencia social de los escolares así como desarrollar las habilidades sociales de entrenadores y técnicos deportivos participantes. El grupo de investigación encabezado por Cecchini en la Universidad de Oviedo diseñó el Programa Delfos, centrado en la transferencia (Cecchini, Montero & Peña, 2003), basado en el MRPS, dirigido a alumnos de 12 y 13 años durante las clases de Educación Física y con el

propósito de generar cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el juego limpio y el autocontrol. En un trabajo posterior, analizaron la influencia de aplicar el MRPS en alumnos de secundaria, mostrando sus resultados mejoras significativas en la responsabilidad personal, social, autocontrol, deportividad y una disminución de conductas agresivas como las faltas de contacto (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007).

Pardo (2008) avanza en el estudio del modelo de responsabilidad buscando ampliar los conocimientos en base a los contextos de actuación. Aplica la metodología en tres ciudades de tres países diferentes (Getafe, España; LÁquila, Italia; Los Ángeles, Estados Unidos) consiguiendo mejoras significativas en la participación, esfuerzo y autonomía, aunque reseña la dificultad de encontrar significatividad en conductas relacionadas con los últimos niveles de responsabilidad como el liderazgo o la transferencia a otros contextos.

Otro grupo de investigación que ha generado gran cantidad de producción científica es el dirigido por Amparo Escartí en la Universidad de Valencia. Inicialmente, Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez-Taboada y Chacón (2006) estudiaron en una población de jóvenes en riesgo de exclusión social las mejoras de la aplicación del programa de responsabilidad en los comportamientos disruptivos y comportamientos agresivos. Posteriormente, adaptaron el modelo original de Hellison al contexto educativo español (Escartí, Buelga, Gutiérrez & Pascual, 2009; Escartí et al., 2005). En línea con su aplicación en el contexto educativo, Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis (2010) estudiaron en una muestra de alumnos de secundaria de 11 y 12 años la mejora en la percepción que estos tenían sobre la autoeficacia regulatoria. La autoeficacia autorregulada también fue objeto de estudio en un trabajo posterior consiguiendo mejoras significativas tras un estudio de intervención en adolescentes en riesgo de exclusión social de 13 y 14 años (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Marín, 2010b). Igualmente, establecen elementos claves para contribuir al éxito en la aplicación del programa como la duración, métodos de evaluación del modelo o los tipos de diseño adecuados para implementarlo. En una segunda fase de su producción científica intentaron aplicar el programa en alumnos de educación primaria, ampliando el contexto de actuación a edades más tempranas. Inciden en la necesaria formación del profesorado para la implementación (Escartí et al., 2010b; Pascual, Escartí, Llopis & Gutiérrez, 2011), en la necesidad de incorporar instrumentos cuantitativos que ayuden a evaluar las consecuencias de la implementación del programa y para lo que adaptan el cuestionario inicial desarrollado por Li et al. (2008) al contexto español (Escartí, Gutiérrez & Pascual, 2011) así como en la evaluación de la fidelización del tratamiento impartido que asegure los efectos en los participantes. En una tercera fase, buscan ampliar la aplicación del MRPS a todas las áreas del currículo escolar. Actualmente están muy centrados en analizar y evaluar la implementación de la metodología y el uso de estrategias para enseñar la responsabilidad por parte de los docentes para lo cual han validado en el contexto español el *Instrumento de Observación de las Estrategias de los Profesores para Enseñar la Responsabilidad* (TARE) (Escartí, Gutiérrez & Pascual, 2013), diseñado originalmente por Wright y Craig (2011). Recientemente han publicado un nuevo trabajo en el que mejoran la versión inicial del TARE revisando sus características iniciales y ampliando sus posibilidades iniciales para poder observar también las conductas de los alumnos (TARE 2.0) (Escartí, Wright, Pascual & Melchor, 2015). Es pues preciso destacar el necesario avance en esta dirección de evaluación sobre

la implementación de los programas y la formación del profesorado encargado de implementarlo (Pascual et al., 2011a; Wright y Craig, 2011; Escartí et al., 2015).

En un trabajo de revisión, Belando, Ferriz-Morrel, y Moreno-Murcia (2012) analizan el estado sobre investigaciones realizadas en torno a la responsabilidad así como de diferentes programas aplicados para su desarrollo, aportando un programa de intervención en responsabilidad (PIRAFD) en el ámbito de la actividad físico-deportiva. Consta de tres fases en su aplicación, parte de respetar las características del contexto y de los participantes y busca transferir comportamientos responsables a contextos de vida reales en analogía con el MRPS.

Por otro lado, Carreres (2014) estudió los efectos de la implementación del programa a través del deporte extraescolar, incidiendo en controlar la implementación del mismo. Encontró una relación positiva entre la fidelidad con la que se aplica la metodología y los efectos producidos en los adolescentes en las variables de responsabilidad personal, social, conducta prosocial y autoeficacia. De igual modo, también analiza la percepción de los adolescentes, las familias y el entrenador sobre la intervención así como la transferencia de los aprendizajes a su vida real.

Otro autor de recientes publicaciones relacionadas con el MRPS es Caballero (2015), quien se ha centrado en analizar la eficacia de su implementación en el contexto de actividades físicas en el medio natural y en una muestra de alumnos del ciclo formativo de conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (Caballero & Delgado-Noguera, 2014) Sus resultados avanzan en la idea de la mejora de los comportamientos responsables, mejora de las habilidades sociales, autonomía, empatía, conductas prosociales y mejora del clima de aula, en la línea de las conclusiones publicadas en otros trabajos (Hellison & Walsh, 2002; Escartí et al., 2009; Hellison, 2011).

En el intento de conseguir mejorar el clima de aula y disminuir las conductas disruptivas del alumnado en clase a favor de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el grupo de investigación dirigido por D. Alfonso Valero en la Universidad de Murcia ha aportado avances en relación al MRPS. Sus trabajos publicados han analizado la incidencia de la aplicación de la metodología en variables como responsabilidad personal, social, la deportividad, violencia o la calidad de vida en estudiantes de primaria y secundaria de Educación Física (Sánchez-Alcaraz, Díaz & Valero, 2014; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero & De La Cruz, 2013; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De La Cruz & Esteban Luis, 2012).

2.3. NUEVAS TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA RESPONSABILIDAD.

En la actualidad, la investigación científica trata de avanzar en el estudio de los métodos de implementación con miras a aprovechar las fortalezas de cada uno de ellos, de modo que puedan establecer una relación simbiótica en beneficio de un mejor clima de aprendizaje (Haerens, Kirk, Cardon & De Bourdeaudhuij, 2011; Metzler, 2005). En este sentido, un primer avance es superar el concepto de modelos de enseñanza a favor del concepto de modelos pedagógicos. Autores como Haerens et al. (2011) plantean que los modelos de enseñanza suponen una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente, el cual controla

todos los aspectos relativos al aprendizaje y donde el papel del alumno puede verse reducido en protagonismo. Por ello, plantean introducir el concepto de modelo pedagógico resaltando la interdependencia y la irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto (Rovegno, 2006) situando al alumno en un papel activo, competente y generador de su propio aprendizaje.

De este modo y en base al prisma de protagonismo del alumno, la hibridación de los modelos pedagógicos se plantea como una solución de aprendizaje que está siendo explorada (Fernández-Río, 2014), produciendo estructuras más efectivas para docentes y alumnos (Fernández-Río, 2015) y abordando situaciones de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas. En concreto, el MRPS está siendo vinculado a las fortalezas del Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop, Hastie & van Der Mars, 2011) por compartir planteamientos de responsabilidad, tratando superar las limitaciones que muestra el MED. Gordon (2010) abordó el estudio de la responsabilidad mediante la hibridación utilizando el rugby como contenido educativo, consiguiendo mejoras significativas en los comportamientos de los alumnos. Hastie y Buchanan (2000) lo hicieron a través del fútbol australiano.

Recientemente, un estudio publicado por Menéndez y Fernández-Río (2016) avanza en la hibridación, buscando mejoras en variables psicológicas vinculadas al desarrollo de la responsabilidad. Mediante el kickboxing educativo e hibridando con el MRPS y el MED consiguen mejoras significativas en valores como la responsabilidad social, violencia, amistad, competencia y relación de los adolescentes. En su intento por avanzar, demandan mayor cantidad de estudios experimentales de hibridación de ambos modelos.

El otro gran modelo pedagógico hibridado con el MRPS es el Aprendizaje Cooperativo (AC) (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016). Uno de las limitaciones presentadas por el AC está en la posibilidad de aparición de la *holgazanería social* (Latane, Williams & Harkins, 1979) y la *dilución de la responsabilidad* (Slavin, 1995). Dado que uno de los pilares del AC es el aprendizaje basado en estructuras cooperativas (Johnson, Johnson & Holubec, 2013) proyectando la responsabilidad individual en el trabajo colectivo, se plantea el MRPS como una solución a incrementar la responsabilidad del alumnado en pro de un mejor clima de aprendizaje. Ambos modelos otorgan relevancia al valor de la responsabilidad y a la reflexión grupal e individual sobre lo acontecido en la sesión o al final de la misma, otorgando voz a los estudiantes sobre los elementos significativos acontecidos durante la práctica y ofreciéndoles oportunidades para expresar sus ideas, percepciones, sensaciones o sentimientos (Fernández-Río, 2015; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2008).

Así pues, la exposición realizada denota el interés reciente por la responsabilidad como objeto de estudio y su vinculación con múltiples variables y consecuencias estudiadas desde diferentes perspectivas teóricas y de aplicación en diversos contextos.

3. CONCLUSIONES.

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social, tras el análisis realizado, se presenta como un Modelo Pedagógico activo, en continuo avance tal y como demuestra el cuerpo de investigaciones generado en torno a él. Las nuevas tendencias actuales en el estudio de la responsabilidad abren líneas futuras para estudios que pretendan promocionar comportamientos responsables y valores asociados a su implementación. De este modo, se postula como una opción vinculada con el actual paradigma educativo, dado que responde a la demanda de metodologías activas y competenciales, en las que se fomenta la autonomía y responsabilidad de los alumnos en favor de una sociedad en la que necesitan ser reforzados y promocionados, tal y como afirmaba Hellison en sus planteamientos iniciales.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Beaudoin, S., Brunelle, J. P. & Spallanzani, C. (2015). The journey of two Physical Education and Health Teachers in Learning to Teach Personal and Social Responsibility. *PHEnex Journal*, 7(2), 1-16.

Belando, N., Ferriz-Morrel, R. & Moreno-Murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora de la responsabilidad personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 29(8), 202-222. doi: 10.5232/ricyde2012.02902

Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194.

Caballero, P. & Delgado-Noguera, M. A. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 29-46.

Caballero, P., Delgado-Noguera, M. A. & Escartí, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programs applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427-441. doi: 10.4100/jhse.2012.82.10

Carreres, F. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través del deporte extraescolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, Alicante.

Cecchini, J. A., Montero, J. & Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sport and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.

Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62(1-2), 45-52.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C. & Chacón, T. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Marín, D. (2010a). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Marín, D. (2010b). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.

Escartí, A., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.

Escartí, A., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar la responsabilidad (TARE). *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.

Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C. & Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63. doi: 10.13189/ujp.2015.030205

Fernández-Río, J. (2014). Investigación-acción en una experiencia de co-evaluación en educación secundaria en el marco del modelo comprensivo de iniciación deportiva. *Revista de Educación Física*, 30(1), 21-29.

Fernández-Río, J. (2015). Models-based practice reloaded: Connecting cooperative learning and adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 86(6), 5-7. doi: 10.1080/07303084.2015.1054197

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

Fernández-Río, J. & Méndez-Giménez, A. (2008). Nexos de unión entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. En C. Velázquez, J. J. Barba y C. Castro (coords) *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp.1-22). Valladolid: La Peonza.

Gordon, B. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical education: An examination of the Teaching Personal and Social Responsibility model when taught in a New Zealand secondary school*. Saarbrücken: Lambert Academic. doi: 10.1123/jtpe.29.1.21

Gordon, B., Thevenard, L. & Hodis, F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementarian of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 197-212.

Guan, J., Xiang, P., McBride, T. & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.

Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre la empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.

Hastie, P. & Buchman, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 71(1), 25-38.

Hayden, L. A. (2010). *The power of a caring climate: assessing the fidelity of team support to Hellison's responsibility model and student-athletes perceived outcomes of participating in team sport*. Tesis Doctoral. University of Boston, Boston, EEUU.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3er. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. & Martinek, T. (2006). Social and personal responsibility programs. In D. Kirk, M. O'Sullivan, y D. MacDonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (pp.610-626). London: Sage.

Hellison, D. & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.

Hellison, D. & Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assesment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.

Jiménez, P. J. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Jiménez, P. J. & Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Jung, J. & Wright, P. M. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: A multiple case study of "at risk" middle schools students in Physical Education. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 14(2), 140-160.

Latane, B., Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37(6), 822-832.

Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring Students' perceptions of Personal and Social Responsibility and de Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178. doi: 10.1123/jtpe.27.2.167

Meléndez, A. & Martinek, T. (2015). Life after Project Effort: Applying Values Acquired in a Responsibility-based Physical Activity Program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 41(9), 258-280. doi: 10.5232/ricyde

Menéndez, J. I. & Fernández-Rio, J. (2016). Hybridizing Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility: an experience through an educational kickboxing program. *Retos*, 30, 150-158.

Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on teaching games for understanding. *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Human Kinetics, Champaign, IL, 183-197.

Newton, M., Watson, D., Kim, M. & Beachman, O. (2006). Understanding motivation of undeserved youth in physical activity settings. *Youth Society*, 37, 348-371.

Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte*. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Águila y Los Ángeles. Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Pascual, C., Escartí, A., Llopis, G. & Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 341-361.

- Romar, J. E., Haag, E. & Dyson, B. (2015). Teachers' experiences of the TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility) Model in Physical Education. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 202-219.
- Rovegno, I. (2006). Teaching and learning tactical game play at the elementary school level: the role of situated cognition. En N. Wallian, M. P. Poggi, y M. Musard (Eds.) *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSP*, 115-126. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comte.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Díaz, A. & Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social*. Saarbücken, Deutschland: Editorial Académica Española.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De La Cruz, E. & Esteban Luís, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & van Der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2ªEd.). Champaign, IL, Human Kinetics.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vizcarra, M. T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Walsh, D. S. (2007). Supporting youth Development Outcomes: An Evaluation of a Responsibility Model-Based Program. *The Physical Educator*, 64(1), 48-56.
- Walsh, D. S., Ozaeta, J. & Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Watson, D. L., Newton, M. & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructus in a summer physical activity program. *Urban Review*, 35, 217-232.
- Wright, P. M. & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 138-154.
- Wright, P. M. & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument development, content validity, and interrater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.

Wright, P. M., White, K. & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: a collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 71-87

Fecha de recepción: 2/8/2017
Fecha de aceptación: 10/9/2017



Revista Digital de Educación Física

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

LOS NIVELES DE COMPLEJIDAD DE LAS CARGAS DE ORIENTACIÓN TÉCNICA Y TÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO.

Enrique Iznaga Bouly

Entrenador de fútbol de la Universidad Guantánamo. Cuba.

Email: enriqueib@cug.co.cu

Ana Gertrudis Palacios Aldana

Profesora de Español de la Universidad Guantánamo. Cuba.

Dorges Heredia Guilarte

Entrenador de fútbol de la Universidad Guantánamo. Cuba.

Email: dorgheshg@cug.co.cu

RESUMEN

Durante el tratamiento metodológico de la carga de entrenamiento por parte de los entrenadores se manifiesta con frecuencia la dificultad de emplear la magnitud o indicador frecuencia cardiaca para reflejar y medir la intensidad de los contenidos técnicos y tácticos del entrenamiento deportivo. Por ello se propone como objetivo: ejemplificar el establecimiento de niveles de complejidad de acciones técnicas y tácticas para reflejar el componente intensidad de la carga de entrenamiento deportivo.

PALABRAS CLAVE:

Niveles; complejidad; carga; intensidad; técnica; táctica

INTRODUCCIÓN.

El adecuado tratamiento metodológico a los diferentes componentes de la carga (volumen, intensidad, frecuencia, duración y relación trabajo – descanso) garantiza en gran medida el éxito de la aplicación de los principios didácticos deportivos como los de individualización, de accesibilidad y asequibilidad, de aumento gradual de la carga, así como de la planificación, la ejecución y el control como procesos de dirección del entrenamiento deportivo.

Una de las principales limitaciones que se presentan en la práctica del tratamiento metodológico de las cargas o contenidos del entrenamiento deportivo radica en la determinación de las magnitudes para reflejar el componente intensidad como la fuerza, la calidad, la potencia con que se ha de ejecutar el estímulo físico o intelectual, sobre todo en los contenidos de naturaleza técnica y táctica que requieren una evaluación cualitativa de su calidad.

Ejemplo de la planteado anteriormente es la asignación indebida de la magnitud frecuencia cardiaca como indicador fundamental para medir la intensidad o calidad de un lanzamiento de un pitcher, el cobro de un tiro libre a puerta de un futbolista, el cálculo de jugadas de un ajedrecista, el contrataque de un esgrimista, la combinación de golpes de un boxeador, la ejecución de un gimnasta, el salto de un clavadista, etcétera. Por tanto, la frecuencia cardiaca no puede precisar la efectividad o calidad de acciones que dependen de factores como el nivel técnico y táctico del contrario, la complejidad del movimiento o la acción motriz, el momento del partido y su marcador, entre otros aspectos.

La magnitud frecuencia cardiaca es importante para saber en qué sistema energético se está desarrollando una acción técnica o táctica, regular la relación trabajo descanso y cómo ha progresado las adaptaciones biológicas de un deportista. De ahí que no deba ser empleada dogmáticamente por los entrenadores en el contexto de reflejar intensidad en las acciones, en especial las técnicas y tácticas. Por lo que se hace necesario una caracterización previa de cada contenido para poder precisar la magnitud e indicadores ideales que midan de forma correcta la calidad o complejidad de ejecución de las acciones técnicas y tácticas.

Es por ello que en el presente artículo se declare como objetivo: ejemplificar el establecimiento de niveles de complejidad de acciones técnicas y tácticas para reflejar el componente intensidad de la carga de entrenamiento deportivo.

1. DESARROLLO.

Las cargas de orientación técnica y táctica (competitivas) del entrenamiento deportivo en cuanto al componente intensidad presentan diferencias en cuanto a su manifestación, programación y control respecto a las de orientación física tales como las manifestaciones de la fuerza, la resistencia y la rapidez. Al respecto se concuerda con Harre (1973), citado por Collazo (2006) al plantear que la intensidad de la carga en la práctica se expresa en metros por segundos para las carreras de velocidad y resistencia; frecuencia de movimientos en los saltos con las cuerdas,

para los lanzamientos la distancia y la altura, el ritmo para los juegos deportivos y de combate, etcétera.

Lo planteado anteriormente tiene una implicación directa en la programación y control del entrenamiento deportivo, puesto que en su formación didáctica y en la práctica laboral los entrenadores, por lo general, emplean unilateralmente la magnitud frecuencia cardiaca como el primer indicador a considerar para todos los contenidos del entrenamiento deportivo. Esto, basado en lo planteado por Harre (1973) constituye un error didáctico – metodológico, pues con ello no se tiene en cuenta la naturaleza de la carga, sobre todo en las de orientación técnica y táctica.

Es importante aclarar que las cargas de entrenamiento de orientación técnica y táctica tienen que ir encaminadas a la solución de problemas o situaciones competitivas. Por tanto, a partir de la caracterización técnica y táctica del deporte o disciplina deportiva se han de determinar los criterios e indicadores de calidad de la ejecución de las mismas y organizar las tareas de entrenamiento en ejercicios que modelen la solución de los posibles problemas que se dan la práctica competitiva o la ejecución óptima del movimiento por niveles de complejidad.

De estos argumentos se deriva la necesidad de realizar un análisis en cada deporte sobre las características o manifestación de los contenidos técnicos y tácticos para determinar con objetividad los indicadores o criterios de calidad de estos. Incluso en los de orientación a las capacidades físicas resulta también necesario. Por ejemplo, se observa en muchos planes de clases de entrenamiento que preponderan en la planificación lo referido a la zona de potencia atendiendo a la frecuencia cardiaca, sin embargo dónde quedan magnitudes de intensidad de la carga como el Porcentaje del Rendimiento Máximo (% RM) para las manifestaciones de la fuerza y Porcentaje de velocidad (% V) para la rapidez. Estos sin dudas revelan datos más relevantes de calidad de la ejecución del movimiento o la acción.

Lo anterior se sustenta también en otra importante consideración de Harre (1973), citado por Collazo (2006) la cual plantea que la intensidad del estímulo no se debe escoger (especialmente en los jóvenes talentos) atendiendo solo al aspecto de las adaptaciones funcionales y morfológicas; es necesario tener presente también el nivel técnico deportivo. La intensidad del estímulo debe asegurar una ejecución óptima del movimiento.

Desde el punto de vista didáctico deportivo, la solución de la problemática debe tener en cuenta también los niveles de asimilación de los contenidos de familiarización, reproducción, aplicación y creación, puesto que el deportista ha de transitar por ellos.

Por ejemplo, en la habilidad de tiro libre a la portería en el Fútbol el jugador para su aprendizaje debe familiarizarse con aspectos tales como la colocación del resto de los jugadores, la zona de golpeo del balón y el efecto a causarle en su trayectoria. También se debe familiarizar con la visualización global y por partes de videos modelos o demostraciones del entrenador o un alumno aventajado hasta que esté en condiciones de pasar a los niveles de reproducción y aplicación en partidos para garantizar la destreza necesaria en diferentes situaciones competitivas y con ello poder llegar posteriormente al nivel de creación de nuevas variantes para ejecutar la habilidad y sorprender a los rivales.

Los aspectos tratados revelan la necesidad de propuestas que proyecten y midan niveles de complejidad de los contenidos o ejercicios técnicos y tácticos en sus diferentes manifestaciones por niveles de asimilación teniendo en cuenta por supuesto el tiempo de ejecución, la calidad del ritmo y la potencia de la ejecución, los implementos, la calidad de la oposición del rival o los rivales según la cantidad de estos, la situación o marcador del partido o del combate, la complejidad de las tareas, entre otros aspectos.

Una importante alternativa surgida para solucionar la dificultad de otorgar dogmáticamente la magnitud frecuencia cardiaca para reflejar y medir la intensidad de los contenidos o direcciones del entrenamiento deportivo, la propone Orceno (2011).

Tabla 1. Algunos indicadores o magnitudes de intensidad por contenidos o direcciones del entrenamiento deportivo (Orceno, 2011, modificado por Heredia, 2012).

CONTENIDOS O DIRECCIONES	MAGNITUDES PARA REFLEJAR LA INTENSIDAD
RESISTENCIA AEROBIA	Frecuencia cardiaca (P/Min.) y Velocidad (Km/h)
RAPIDEZ	Porciento de velocidad (% V)
FUERZA	Porciento del Rendimiento Máximo (% RM)
FLEXIBILIDAD	Grado de amplitud articular x tiempo de mantención (GAA/Seg.)
COORDINACIÓN	Complejidad (Baja, Media, Alta, Variable y/o por números 1, 2, 3, 4, 5)*
TÉCNICAS	Complejidad (Baja, Media, Alta, Variable y/o por números 1, 2, 3, 4, 5)*
TÁCTICAS	Complejidad (Baja, Media, Alta, Variable y/o por números 1, 2, 3, 4, 5)*
TEÓRICAS	Complejidad (Baja, Media, Alta, Variable) *
PSICOLÓGICAS	Complejidad (Baja, Media, Alta, Variable) *
COMPETITIVAS	Complejidad (Baja, Media, Alta, Variable) *

* Hay que tener en cuenta los criterios evaluativos de cada nivel de complejidad, según el tipo de deporte (Heredia, 2012).

Como puede apreciarse cada contenido o dirección del entrenamiento ha recibido a partir del estudio de sus características la magnitud más adecuada para reflejar la intensidad de la carga. En el caso de los contenidos técnicos y tácticos se asume la magnitud complejidad, puesto que va más en correspondencia con su naturaleza cualitativa la cual puede reflejarse en los niveles bajo, medio, alto o variable, o simplemente se le pueden asignar niveles numéricos que la expresen. Seguidamente exponemos ejemplos de cómo en diferentes deportes esta propuesta se puede contextualizar.

Tabla 2. Tabla de distribución de los ejercicios en grupos de acuerdo al nivel de complejidad en la preparación técnico - táctica de los esgrimistas (Morales, 2011).

Grupos de ejercicios	Grupos de ejercicios en los medios de la preparación técnico - táctica	Nivel de complejidad
I	Desplazamiento grupal condicionado con acciones complejas, trabajo en medios auxiliares grupal condicionado con acciones complejas, trabajo en pareja para el perfeccionamiento de los ataques, defensas y ripostas, clase individual de combate, asaltos competitivos.	5
II	Desplazamiento grupal condicionado con acciones simples, trabajo en medios auxiliares condicionados con acciones simples, trabajo en pareja con ejercicios de contrastes, clase individual de entrenamiento, asaltos de entrenamiento.	4
III	Desplazamientos por señales con respuestas complejas, trabajo en medios auxiliares por señales con respuestas complejas, trabajo en pareja con juego de ripostas, clase individual de enseñanza, asalto estudio.	3
IV	Desplazamientos por señales con respuestas simples, trabajo en los medios auxiliares por señales con respuestas simples, trabajo en pareja para el perfeccionamiento de los desplazamientos.	2
V	Desplazamiento individual, trabajo individual en los medios auxiliares	1

Tabla 3. Organización de las tareas por niveles de complejidad en el contenido ofensiva (bateo) con corredores en 2da y 3ra base en el béisbol (Heredia, 2012).

Grupo de tareas	Tareas	Nivel de complejidad
I	Conectar fly de sacrificio o hit con 1 out o sin out en innings iniciales del juego. Toque de bola con 1 out o sin out en innings iniciales del juego.	Bajo (1)
II	Conectar hit con 2 out en innings iniciales del juego. Conectar fly de sacrificio o hit con 1 out o sin out para impulsar el empate o la ventaja en momentos cruciales del juego. Toque de bola con 1 out o sin out para impulsar el empate o la ventaja en momentos cruciales del juego.	Medio (2)
III	Conectar hit con 2 out para impulsar el empate o la ventaja en momentos cruciales del juego.	Alto (3)

Tabla 4. Niveles de complejidad de los ejercicios introductorios para desarrollar la preparación táctica defensiva de los futbolistas escolares (Iznaga y Heredia, 2015).

EJERCICIOS	NIVEL DE COMPLEJIDAD	CARACTERÍSTICAS PARA CADA NIVEL
Introductorios	Bajo	Desplazamientos tanto en distancias cortas como largas para desarrollar la ubicación en el orden táctico, sin el balón y sin la presencia del contrario.
	Medio	Ejercicios con desplazamientos según los movimientos del contrario, el cual actúa de forma semi - activa, sin llegar a interferir en la acción defensiva. Se utilizan acciones individuales y de grupos en terreno reducido.
	Alto	Ejercicios de orden individual y grupal, con desplazamientos y acciones problemáticas, en presencia de contrario activo y con el balón en terreno reducido.

Tabla 5. Niveles de intensidad (expresada en complejidad) de la carga intelectual del contenido de aperturas de la preparación teórico - práctica de los ajedrecistas de alto rendimiento (Heredia, 2012).

Grupo de tareas	Tareas del contenido Aperturas de la preparación de los ajedrecistas de alto rendimiento	Nivel de complejidad
I	Tareas que exijan trabajar en el nivel de familiarización de los contenidos de aperturas. Ejemplos: Precisar las jugadas que identifican a la apertura. Precisar los orígenes y antecedentes históricos de la apertura. Determinar las ideas estratégicas y tácticas de la apertura.	Bajo
II	Tareas que exijan trabajar en el nivel reproductivo de los contenidos de aperturas. Ejemplos: Memorizar variantes de aperturas. Reproducir partidas modelos de aperturas.	Medio
III	Tareas que exijan trabajar en los niveles aplicativo y creativo de los contenidos de aperturas. Ejemplos: Análisis de ideas o variantes nuevas en una posición de una determinada apertura (desarrollar la valoración de la posición, elaboración del plan y el cálculo de variantes). Jugar partidas a partir de una determinada variante de apertura.	Alto

Los ejemplos mostrados demuestran las ventajas del establecimiento de niveles de complejidad de las cargas de entrenamiento de los contenidos técnicos y tácticos, las que podemos resumir en que:

- Posibilitan la organización de las tareas o ejercicios en niveles de asimilación de los contenidos de familiarización, reproducción, aplicación y creación para que el deportista transite por ellos.
- Garantiza la accesibilidad y asequibilidad de los contenidos del entrenamiento.
- Brinda mayor inclusividad y eficiencia al proceso de entrenamiento.
- Permite la aplicación del principio de individualización, puesto que se pueden otorgar diferentes tareas por grupos de planificación de deportistas, ya que por ejemplo los rezagados en una habilidad táctica pueden trabajar en un nivel de complejidad bajo o medio y los avanzados en un nivel de complejidad alto. Esto garantiza atender las particularidades individuales.
- Propician una planificación, ejecución y control de la carga de entrenamiento más real.

2. CONCLUSIONES.

Se planteó que la magnitud o indicador frecuencia cardiaca es importante para saber en qué sistema energético se está desarrollando una acción técnica o táctica, regular la relación trabajo descanso y cómo ha progresado las adaptaciones biológicas de un deportista. Pero no debe ser utilizada de manera dogmática por los entrenadores para reflejar intensidad de la carga en los contenidos técnicos y tácticos.

Se ejemplificó el establecimiento de niveles de complejidad de acciones técnicas y tácticas para reflejar el componente intensidad de la carga de entrenamiento deportivo.

Se revelaron las ventajas del establecimiento de niveles de complejidad de las cargas de entrenamiento de los contenidos técnicos y tácticos, puesto que posibilitan la organización de las tareas o ejercicios en niveles de asimilación de los contenidos, mayor inclusividad y eficiencia en el entrenamiento, la aplicación de los principios de accesibilidad y asequibilidad de los contenidos y de individualización, además de que propician una planificación, ejecución y control de la carga de entrenamiento más real.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Collazo Macías, A. y col. (2006). *Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo*. Ciudad de la Habana: Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo".

Heredia, D. (2012) *Planificación e individualización. Demandas del alto rendimiento*. Ponencia presentada en IV Jornada Científica Nacional La individualización del entrenamiento y el desentrenamiento deportivos. Santa Clara. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

Iznaga, E. y Heredia, D. (2016). *Didáctica aplicada a la preparación táctica defensiva del Fútbol: su metodología*. Ponencia presentada en V Simposio Científico

Metodológico Biodeporte. Guantánamo. Facultad de Cultura Física de la Universidad de Guantánamo.

Morales, A. (2011). *La individualización en la planificación del entrenamiento en deportistas escolares*. Ponencia presentada en la I Convención Internacional de Alto Rendimiento. Santiago de Cuba. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

Oroceno, M. (2011) *Metodología y planificación del entrenamiento deportivo de alta competencia*. Ponencia presentada en la I Convención Internacional de Alto Rendimiento. Santiago de Cuba. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

Oroceno, M. y Col. (2003). Metodología para la elaboración de los planes gráficos de entrenamiento deportivo. *Arrancada: Revista Científica de la Cultura Física*, (6), 14-23.

Fecha de recepción: 18/7/2017
Fecha de aceptación: 11/9/2017



Revista Digital de Educación Física

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

METODOLOGÍA DE TRABAJO GRUPAL SOLANO, APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL BAILE POPULAR

Wilson Solano García

Estudiante en la Maestría Académica en Ciencias del Movimiento Humano,
Universidad de Costa Rica.
Email: wgsolano@gmail.com

Alejandro Salicetti Fonseca

Profesor en la Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica.
ale.sfonseca16@gmail.com

RESUMEN

El trabajo en equipo es aquel en el que los alumnos aprenden juntos a resolver la problemática que se les presenta, desarrollando habilidades de comunicación, liderazgo, confianza, resolución de problemas y toma de medidas hacia un problema. El objetivo fue conocer la opinión de los alumnos de un grupo de baile sobre la aplicación de una metodología de trabajo grupal como forma de enseñanza del baile popular. Se realiza una investigación de tipo cualitativa con una muestra de 4 hombres con edades entre 21 y 39 años y 4 mujeres entre 17 y 25 años, se evidencian distintas categorías y se realiza un análisis de datos cualitativos. Autores mencionan que el papel del profesorado debe sufrir un cambio respecto a cuándo se trabaja con metodologías tradicionales, evitando el manejo directo y fomentando la autonomía del alumnado. Conclusión, método innovador el cuál logra un mayor aprendizaje en los alumnos pero a la vez un mayor nivel de dificultad y de estrés.

PALABRAS CLAVE:

Trabajo grupal; tipos de trabajo grupal; trabajo en equipo; estrategias de enseñanza; baile.

1. INTRODUCCIÓN.

El trabajo en equipo según Glinz (2005), es aquel en el que los alumnos aprenden juntos a resolver la problemática que se les presenta, desarrollando habilidades de comunicación, liderazgo, confianza, resolución de problemas y toma de medidas hacia un problema. Otros autores como Newmark, Koehler & Philippe (citados en Pérez & Azzollini, 2013) indican que los grupos se hacen equipos cuando desarrollan un sentido del compromiso compartido y luchan por conseguir sinergia entre sus miembros.

En cuanto a trabajo grupal existen diversos tipos de metodologías de enseñanza, en el presente artículo nos limitaremos en dar a conocer algunas de las más conocidas que han sido reportadas por López (2005, p. 151-170), que a su vez han servido en nuestra búsqueda bibliográfica para poder determinar si alguna de ellas coincide con nuestra metodología:

- Bola de nieve: por indicación del profesor, los estudiantes se agrupan por parejas, que serán dobladas posteriormente en grupos de cuatro personas y que más tarde, de nuevo se duplicarán en grupos de ocho personas, que se informarán mutuamente y/o discuten para comunicar más tarde al resto de la clase sus dudas o las conclusiones alcanzadas.
- La reja: el profesor expone el tema, hecho o problema por tratar. La clase se divide en varios subgrupos en los que se numera a cada uno de sus miembros. Así en el primer momento, la agrupación es espontánea (horizontal), mientras que en un segundo momento será numérica (vertical), formando una "reja" imaginaria. De tal forma cada miembro participará en dos equipos, de forma que surgen nuevos grupos con representantes de todos los grupos anteriores, que aportarán el bagaje de la discusión previa.
- Foro: esta actividad se lleva a cabo, normalmente, después de alguna actividad (proyección cinematográfica, representación teatral, conferencia, etc.), de manera que se permita el diálogo. El profesor, que actuará como moderador, formula una pregunta e invita al auditorio a exponer sus ideas concediendo la palabra por orden de petición. Una vez que finalizo el foro, el docente realizará un resumen, extrayendo las conclusiones.
- Elaboración de proyectos: esta actividad experimental deweyniano trabaja el tan conocido "learning by doing" (aprender haciendo). Se trata de que grupos de no más de cinco personas realicen un proyecto real o una simulación cercana a la realidad, siempre supervisado por el docente, que debe comprender contenidos y procesos trabajados con anterioridad, los citados proyectos se presentaran en clase y serán analizados por los compañeros.
- El rompecabezas: la actividad consiste principalmente en repartir diferentes responsabilidades de búsqueda de información, resolución de situaciones problemáticas, análisis de documentos, etc., entre todos los componentes de los subgrupos formados, donde cada tarea grupal sea diferente aunque todas ellas relacionadas con el tema que estemos tratando. De esta forma, cada alumno investiga o trabaja la parte que le ha tocado y posteriormente lo pone en común en su grupo, construyéndose así una "idea grupal" del tema. En un

segundo momento, se expone a toda la clase las conclusiones de cada grupo, formándose así el todo.

- Aprendizaje cooperativo: el profesor expondrá los objetivos de la sesión y las tareas a realizar, el problema a resolver, etc., siempre aportando directrices sobre el tema de trabajo y la forma en la que debe llevarse a cabo para asegurarse que cada subgrupo pueda tener éxito.

Según la revisión bibliográfica y el análisis del contenido de cada una de las metodologías mencionadas anteriormente, se puede deducir que todas tienen algo en común con respecto a la metodología Solano que se implementará, sin embargo ninguna de ellas concuerda en su total plenitud.

Antes de iniciar con la propuesta metodológica de trabajo grupal aplicada a la enseñanza del baile popular, es de suma importancia mencionar algunos conceptos importantes en cuanto a baile se refiere.

Cada ritmoailable está compuesto por bases, pasos y figuras; una base la podemos catalogar como el movimiento corporal básico que caracteriza a un ritmo en particular, mientras que un paso es una secuencia de movimientos corporales que se pueden realizar en la puesta en práctica del ritmo y una figura es la unión de secuencias de pasos sin bases de por medio. Una de las virtudes que cualquier sujeto pueda tener a la hora de bailar, específicamente los hombres que son los que guían a su pareja en la puesta en práctica, es tener la capacidad o habilidad para juntar la mayor cantidad de pasos y/o figuras sin exacerbación de bases que los entrelacen.

Para adquirir nuestra metodología de enseñanza se ha utilizado el estilo de mando directo, según Cuéllar (2004), es un estilo definido por el profesor, el cual busca respuestas inmediatas, sincronizadas, así como optimizar el tiempo en alguna de las secciones de la sesiónailable, sin embargo, la metodología está basada también en estilos de enseñanza de producción como lo son resolución de problemas y descubrimiento guiado. El primer estilo mencionado anteriormente se basa en que el profesor plantea pautas, preguntas o situaciones con el fin de que los alumnos las utilicen para resolver un problema, llegando a obtener la respuesta/solución, según Mosston (1986) uno de los objetivos de este estilo es estimular las capacidades cognitivas del alumno para el descubrimiento de múltiples soluciones para cualquier problema. En cuanto al segundo estilo de producción, consiste en que el docente provoca solo una respuesta correcta que el alumno descubre y así llegar al concepto perseguido a través de un proceso convergente.

Nuestra propuesta surge de la puesta en práctica de distintos estilos de enseñanza como por ejemplo, mando directo, enseñanza por tareas, enseñanza recíproca, autoevaluación, resolución de problemas y descubrimiento guiado y dirigido, los cuales fueron aprendidos en el curso de métodos de enseñanza para educación física en la Universidad de Costa Rica, y que fueron empleados en un grupo de enseñanza del baile popular.

En algunas sesionesailables, se realizaban combinaciones de estilos de enseñanza y se observaba mayor participación de los alumnos en las clases, así como mayor creatividad para realizar combinaciones de pasos logrando un mayor

aprendizaje. De esta manera se fue observando un método diferente e innovador al método comúnmente utilizado en la mayoría de centros de la enseñanza de baile ya que implementan prácticamente como único método el mando directo, el cual ha sido el estilo más empleado en la enseñanza y se caracteriza por la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno, según Gibbons (1996) la principal razón del porqué el estilo de enseñanza de mando directo es el único que se utiliza en la mayoría de las clases de danza se debe a la carencia de conocimiento pedagógico por parte del profesorado de danza que hace que la enseñanza pase inadvertida, propiciando que no se cuestione ni el contenido ni el método de las mismas.

Una investigación realizada con el objeto de caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado en la enseñanza de la danza y mejorar la conciencia del profesorado en cuanto a las estrategias de enseñanza con los fines y objetivos perseguidos, dio como resultado que se deberían propiciar la toma de iniciativas y desarrollo de la observación y el espíritu crítico en los estudiantes mediante una metodología más participativa que favorezca la responsabilidad de los mismos (Tousignant et al., 1992).

El método Solano fomentará un mayor aprendizaje en el alumno ya que no solo escucharán al profesor brindar indicaciones sino que también deberán resolver problemas y asumir roles de instructores, así como analizar lo que realizan, según Eggen y Kauchak (1999) los estudiantes que explican y elaboran, aprenden más que los que solamente escuchan explicaciones, quienes a su vez aprenden más, que los estudiantes que aprenden solos.

La metodología Solano está diseñada para ser aplicada a grupos de baile de cuatro parejas, específicamente de nivel intermedio-avanzado, de un solo ritmo en específico para un tiempo estimado de dos horas por lección, esto con el fin de que el alumno tenga un mayor aprendizaje durante la sesión de baile y mejor aprovechamiento de la misma.

La primera mitad de la clase se inició con un estilo de enseñanza de reproducción con el fin de que los alumnos se lleven un aprendizaje nuevo el cual el profesor preparó con anticipación, seguidamente la última mitad, los alumnos experimentarán mediante estilos de enseñanza de producción sus conocimientos previos y/o innovadores para fortalecer su aprendizaje.

Basado en la propuesta presentada anteriormente, nuestro objetivo es conocer la opinión de los alumnos de un grupo de baile de nivel intermedio-avanzado, sobre la aplicación de una metodología de trabajo grupal como forma de enseñanza del baile popular.

2. MÉTODO.

Con el fin de determinar si existen modificaciones del mando directo e incluso observar si en danza popular las propuestas metodológicas han cambiado, se procede a una revisión sistemática de literatura en la base de datos Recolecta, bajo la combinación de las siguientes palabras claves: estilos de enseñanza, baile, danza, educación física y mando directo, esto con el fin de verificar de que nuestro método es diferente a otros estilos de enseñanza.

De un total de 29 estudios encontrados mediante la combinación de las palabras clave, se excluyen 5 estudios duplicados, así como 18 estudios que no tenían relación con el tema de interés, se incorpora 1 estudio de manera adicional, quedando así 7 estudios que ayudarían a explicar las modificaciones del mando directo y la posible existencia de otras propuestas metodológicas en la danza popular.

Tenemos una investigación de tipo cualitativa ya que en nuestro caso lo que vamos a evaluar son cualidades del método de enseñanza, según Pedraz et al., (2014), este tipo de investigación es una manera de referirnos a, que numerosos aspectos de las realidades sociales y de la salud, objeto de nuestro estudio, no deben ser contadas, enumeradas, etc., pues en esa operación se desvirtúan, pierden su propio sentido, cuya captación es precisamente nuestra principal meta: llegar a comprender e interpretar los sentidos sociales que los actores asignamos a los distintos fenómenos, procesos, etc.

La investigación está referida a un estudio de caso, según Eisenhardt (1989) es “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

2.1. PARTICIPANTES.

Nuestra muestra es de tipo intencional como estrategia no probabilística ya que se selecciona un grupo por conveniencia, como afirma Quinn (citado en Alaminos y Castejón, 2015) “La potencia del muestreo estadístico depende de seleccionar una muestra verdaderamente aleatoria y representativa que permita hacer generalizaciones desde la muestra a una población mayor. La potencia en el muestreo intencional está en seleccionar casos ricos en información para estudiar en profundidad”

Con respecto a las características de la población del grupo de baile, está comprendida por 4 hombres con edades entre 21 y 39 años y 4 mujeres con edades entre 17 y 25 años, todos alumnos con experiencia de un centro de enseñanza del baile popular.

2.2. INSTRUMENTOS.

El instrumento que se utilizó para registrar la información fue la metodología observacional participante, según lo define Pedraz et al. (2014), esta observación consiste en la participación directa o inmediata del observador en cuanto que asume uno o más roles en la vida de la comunidad, el grupo o dentro de una situación determinada.

De esta manera, mediante este instrumento se obtuvieron los datos observando al grupo en una de las clases, y apartir de ahí se recolectaron los datos anotando y consultando a los alumnos las observaciones al finalizar la clase.

Durante la clase se observó que los alumnos tenían mayor interacción entre los mismos y se captó una mayor atención en el grupo, además conforme el nivel

de complejidad de la clase avanzaba de igual manera el estrés aumentaba en los sujetos.

2.3. PROCEDIMIENTOS.

El método de trabajo grupal fue aplicado durante la clase de la siguiente manera y representado gráficamente en la figura 1:

Primera parte de la clase (60 minutos): estilo de enseñanza de reproducción.

- 5 minutos en donde las cuatro parejas realizaron un calentamiento bailando una canción del ritmo musical (merengue), el cual se implementaría en la lección.
- 15 minutos para explicación y corrección del primer paso (P3) de dos pasos que se enseñaron en la lección, esto con el fin de que los alumnos aprendieran algo nuevo.
- 10 minutos en donde los alumnos repasaron y ejecutaron con música el paso número uno (P3).
- 15 minutos para la explicación y corrección del segundo paso (P4) de enseñanza planeado para la lección.
- 10 minutos en donde los alumnos repasaron y ejecutaron con música el paso número dos (P4).
- 5 minutos en donde los alumnos formaron la primera figura bailable (F2), entre los pasos uno (P3) y dos (P4) enseñados por el profesor.
- 5 minutos de descanso

Segunda parte de la clase (60 minutos): estilo de enseñanza de producción.

- 5 minutos en la cual cada una de las cuatro parejas debían proponer un paso al ritmo bailable de enseñanza, en nuestro caso la pareja uno (X1) fue la encargada de proponer un paso introductorio (P1) al ritmo, la pareja dos (X2) fue la encargada de proponer un paso previo (P2) a la figura (F2) enseñada por el profesor, la pareja número tres (X3) fue la encargada de proponer un paso (P5) luego de la figura (F2) enseñada por el profesor y finalmente la pareja número cuatro (X4) fue la encargada de proponer un paso (P6) para concluir con el baile.
- 10 minutos en la cual la pareja uno (X1) y la pareja dos (X2), se reunieron y juntaron sus pasos propuestos (P1 y P2) y formaron de esta manera la figura número uno (F1), la cual adjuntaron a la figura número dos (F2), de igual manera la pareja número tres (X3) y la pareja número cuatro (X4) juntaron sus pasos propuestos (P5 y P6) y formaron la figura número tres (F3), la cual fue añadida después de la figura número dos (F2).
- 30 minutos en donde la pareja X1 le explicó a la pareja X3 la figura número uno (F1) y la pareja X3 le explicó a la pareja X1 la figura número tres (F3), de la misma manera la pareja X2 le explicó a la pareja X4 la figura número uno (F1) y la pareja X4 le explicó a la pareja X2 la figura número tres (F3), de esta manera se juntaron las figuras F1, F2 y F3 sin bases que las entrelazaran,

formando una coreografía final donde cada pareja tuvo un aporte para la ejecución, como se puede notar, las parejas X1 y X4 no tuvieron ninguna relación durante la clase sin embargo aprendieron exactamente lo mismo, igualmente sucede con las parejas X2 y X3.

- 5 minutos en la cual las parejas repasaron las figuras F1, F2 y F3 con música y sin bases que las entrelazaran para ser expuestas como coreografía al finalizar la clase.
- 5 minutos en la cual expusieron la coreografía final de lo aprendido durante la clase.

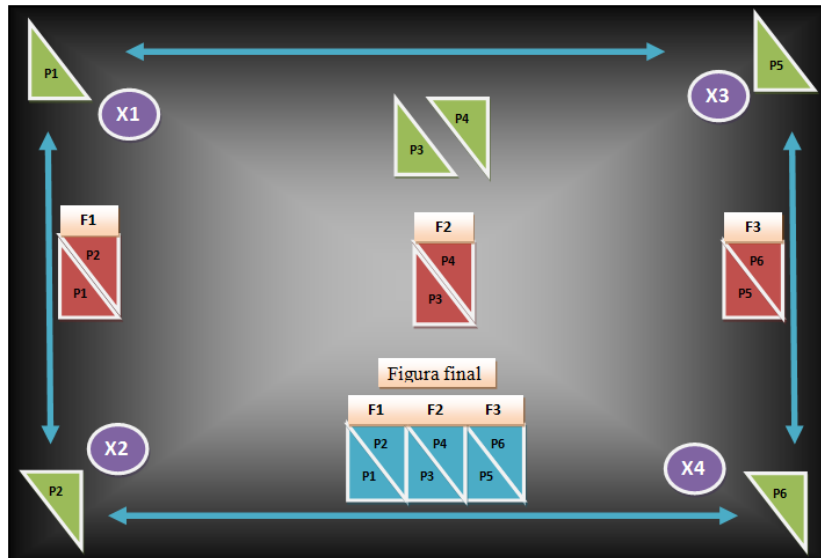


Figura 1. Diagrama de la metodología de trabajo grupal Solano, aplicada a la enseñanza del baile popular.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS.

Se realiza mediante el análisis de datos cualitativos llamado análisis de contenido, el cuál mediante una revisión de los datos y observaciones descritas por escrito que realizaron los alumnos sobre la percepción de la metodología al finalizar la clase, se logra identificar y extraer los conceptos más importantes sobre lo que percibieron y de esta manera poder identificar las principales categorías más relevantes que se lograron captar para el estudio.

3. RESULTADOS.

Con respecto a la revisión sistemática realizada para determinar que no existieran otros métodos de enseñanza similar a nuestra propuesta metodológica, se encontró que varios estudios reportan una modificación del mando directo (Martín, 2003; Caso, 2015; Guedea, 2010; Izquierdo, 2015; Moro, 2016), este estilo de enseñanza modificado es similar al mando directo pero sin voces de mando, el control no es tan exhaustivo y no se sigue un conteo rítmico, es decir, hay más libertad (Sicilia & Delgado, 2002; Delgado, 1991). A pesar de que nuestro método incorpora el mando directo, no muestra similitud con el mando directo modificado descrito anteriormente, ya que también incorpora estilos de enseñanza de producción.

Cuellar (1999) menciona que el profesorado de danza ha usado tradicionalmente una progresión en cadena para la enseñanza de secuencias de movimiento o estrategias utilizadas para ayudar a los estudiantes a aprender de una forma rápida y fácil. Welsh (1994) comparó dos tipos de estrategias "forward" (enseñar paso 1 y 2; perfeccionar; enseñar 3 y 4; perfeccionar; unir 1, 2, 3 y 4) y "backward" (enseñar paso 4; enseñar 3 y 4; perfeccionar; enseñar 2, 3 y 4; perfeccionar; enseñar 1, 2, 3 y 4), los resultados indicaron por una parte, que los que fueron enseñados mediante la estrategia "forward" cometieron menos errores y por otra parte, que no se apreció progreso de aprendizaje en el alumnado que aprendió con la estrategia "backward"

Otro estudio realizado por Cuellar (1999), se centró en el estudio de la enseñanza de una coreografía de danza flamenca mediante la aplicación de dos metodologías de trabajo diferentes: la tradicional (mando directo) y una innovadora (innovador adaptado), pretendiéndose estudiar los efectos conseguidos en el aprendizaje según las metodologías. El tratamiento consistió en 12 sesiones bailables de 50 minutos, en donde el grupo control siempre utilizó el estilo de enseñanza de mando directo, mientras que en el grupo experimental (método innovador adaptado), utilizó estilos de enseñanza diferentes en cada sesión como se detalla a continuación: mando directo, descubrimiento guiado (DG), enseñanza recíproca (ER), DG, ER, ER, DG, autoevaluación (A), DG, A, ER y DG. Como conclusión, existió aprendizaje en los dos grupos de distinta metodología, siendo superiores de manera no significativa para el estilo de enseñanza innovador adaptado.

A pesar de que se han reportado estrategias y combinaciones de estilos de enseñanza aplicados a la danza, aunque nuestro método utilice combinaciones de estilos de enseñanza de reproducción (mando directo) y de producción (resolución de problemas y descubrimiento guiado), es distinto a los reportados anteriormente.

Con respecto a los resultados obtenidos en nuestro estudio, después de haber realizado el análisis observacional se analizó los puntos de vista de cada sujeto de investigación y se logró determinar las siguientes categorías: profesor aprende de los alumnos, creatividad por parte del alumnado, mayor interacción entre compañeros, método innovador, mayor aprendizaje durante la sesión, mayor aprovechamiento del tiempo de la clase, mayor interacción entre compañeros, menos trabajo por parte del profesor, estrés, cansancio físico y mental.

- *Profesor aprende de los alumnos:* En muchas ocasiones un profesor cree conocer mucho acerca de algún tema en específico, subestimando todo aquel criterio u opinión de los alumnos, sin embargo, un profesor puede aprender de sus alumnos y reforzar y/o actualizarse en el tema, ya que todas las personas no somos iguales y por lo tanto se tienen diferentes puntos de vista.
 - "claramente pude observar que los alumnos realizaban pasos nuevos o ejecutaban acciones que nunca me imaginé que se pudieran realizar de esa manera" (Sujeto 1, 2015)
- *Creatividad por parte del alumno:* Es muy importante incentivar al alumnado en crear y poner en práctica sus propias ideas, con el fin de que no se acostumbren solamente en escuchar al profesor y que solamente memoricen

la materia sino que analicen lo que están haciendo y pongan su mente a trabajar.

- "Me gustó la actividad porque fomenta la creatividad del grupo de trabajo, fomenta todo lo aprendido en las lecciones anteriores con pequeñas modificaciones a gusto de las parejas participantes" (Sujeto 2, 2015)
- *Mayor interacción entre compañeros:* Es importante crear un ambiente agradable dentro de las sesiones de trabajo, con el fin de que cada alumno se sienta en confort, fomentando una mayor socialización entre los integrantes del mismo.
 - "Se interactúa con todos los compañeros" (Sujeto 3, 2015)
- *Método innovador:* En la mayoría de centros dedicados a la enseñanza del baile popular según experiencias vividas utilizan como único método de enseñanza el mando directo en donde todos los alumnos únicamente escuchan al profesor sin tener opinión alguna, por lo tanto se crea este estilo de enseñanza como un método innovador y diferente para la población.
 - "La metodología es muy innovadora y tiene mucho potencial en la enseñanza – aprendizaje del baile popular. Como todo lo nuevo, se debe ir mejorando conforme se aplica, esto hasta perfeccionar la metodología" (Sujeto 4, 2015)
 - "Es algo diferente que ayuda a salir de la rutina, el método tradicional (mando directo), después del tiempo se olvida y me parece que con este método se puede analizar mejor" (Sujeto 5, 2015)
- *Mayor aprendizaje durante la clase:* La clase está diseñada para que aprendan dos pasos, sin embargo cada pareja de las cuatro que existen debe ejecutar y enseñar a sus compañeros otro paso que ya se ha ejecutado en algún momento, de esta manera se logran realizar seis pasos en una sola figura al final de la clase, por lo que los alumnos se verán obligados en aprender y repasar otros pasos vistos previamente.
 - "Se aprende bastantes figuras en poco tiempo (2 horas)" (Sujeto 6, 2015)
 - "Aprendimos más pasos que no habíamos aprendido" (Sujeto 7, 2015)
- *Mayor aprovechamiento del tiempo en clase:* Es de suma importancia el tiempo efectivo de una clase, tratando de evitar tiempos muertos o descansos innecesarios, con el fin de que los estudiantes logren aprovechar el tiempo al máximo durante cada sesión.
 - "Al haber cronómetro se aprovechó el tiempo al máximo" (Sujeto 3, 2015)
- *Menos trabajo por parte del profesor:* Al ser una metodología enfocada en su mayor parte a un estilo de enseñanza de producción, los estudiantes asumirán roles de profesores enseñando y dando a conocer a sus compañeros sus propuestas.
 - "Mientras los alumnos se encontraban pensando y elaborando sus propuestas, tuve un momento de relajación en donde lo único que hacía era atender dudas, por lo tanto mi cansancio físico y mental era mínimo al finalizar la clase" (Sujeto 1, 2015)

- *Estrés durante el proceso de aprendizaje:* La gran mayoría de los alumnos mencionaron pasar por etapas estresantes con forme iba transcurriendo el tiempo de la clase, específicamente en la última media hora de la clase, ya que el nivel de complejidad de las figuras aumentaba cada vez más.
 - “Me parece una metodología en la que los pasos se tienen que aprender de manera rápida, lo cual puede causar en algunas personas estrés, disgustos y entre otras cosas” (Sujeto 8, 2015)
 - “Me generó estrés en aprenderme tantos pasos en tan poco tiempo” (Sujeto 3, 2015)
- *Cansancio físico y mental:* Durante la clase bailable, los alumnos tienen que realizar una carga física debido a que siempre hay movimiento corporal, sin embargo el componente cognitivo siempre está presente específicamente en los hombres que son los que guían a la mujer y deben estar pensando que es lo que van a ejecutar, sin embargo la mujer también puede tener cansancio mental sino se siente agusto con su compañero o bien no le está realizando las indicaciones como debe ser.
 - “Me cansé mentalmente con pasos complejos, también tuve cansancio físico” (Sujeto 3, 2015)
 - “Es demasiado exigente y agotador, las últimas figuras son muy difíciles de aprender, ya que uno está estresado, cansado y al final los pasos se pueden enredar” (Sujeto 6, 2015)

4. DISCUSIÓN.

El objetivo del estudio fue conocer la opinión de los alumnos de un grupo de baile de nivel intermedio-avanzado, sobre la aplicación de una metodología de trabajo grupal como forma de enseñanza del baile popular.

Las principales categorías que se pudieron determinar fueron que el profesor aprende de los alumnos, creatividad por parte del alumnado, mayor interacción entre compañeros, método innovador, mayor aprendizaje durante la clase, mayor aprovechamiento del tiempo en clase, menos trabajo por parte del profesor, estrés durante el proceso de aprendizaje y cansancio físico y mental.

Una mayor interacción entre los compañeros hace que exista una mayor cooperación entre los integrantes, autores como Barba et al, (2014), han mostrado como el aprendizaje cooperativo es una metodología con gran calado social en el alumnado y por lo tanto, en coherencia debería serlo por parte de los procesos del profesorado.

Una de las principales características de esta metodología es que el profesor muestra menos trabajo y le permite a los alumnos crear sus propias ideas y llevarlas a la práctica, de esta manera el profesor también estará a la disposición de aprender de ideas que tienen sus alumnos y salirse así del método tradicional donde los alumnos son los que aprenden de sus profesores, según Barba (2008) menciona que el papel del profesorado debe sufrir un cambio respecto a cuando se trabaja con metodologías tradicionales, evitando el manejo directo y fomentando la autonomía del alumnado.

Al ser esta investigación un método innovador de aprendizaje en cuanto a baile popular, realmente la música juega un papel muy importante en cuanto a expresión corporal se refiere, según Sierra (1998) esta nos ayuda a crear ambiente determinados y estimula la aparición de las más variadas emociones; estados de ánimo; ideas; imágenes mentales; sensaciones; sentimientos; etc. Se pudo observar que el aprendizaje por parte del alumnado fue mayor, ya que hubo a la vez un mayor aprovechamiento del tiempo efectivo de la lección.

Es importante mencionar que este método de enseñanza también provocó estrés en la mayoría de los sujetos, ya que el nivel de complejidad aumentaba a lo largo de la lección y por lo tanto algunas personas se vieron afectadas ya que el estrés puede llegar a afectar los procesos de memoria y aprendizaje.

5. CONCLUSIONES.

La metodología aplicada tuvo gran éxito al ser un método innovador en cuanto a enseñanza de baile. Básicamente se pudo observar una mayor interacción entre todos los alumnos, un mayor tiempo efectivo de la lección y por lo tanto un mayor aprendizaje.

Es importante tomar en cuenta el factor estrés, ya que se pudo evidenciar durante la segunda parte de la lección prácticamente en la mayoría de los alumnos a la hora de la práctica, es importante brindar tiempos de descansos en donde los alumnos tengan un espacio de relajación para luego reincorporarse nuevamente a las tareas asignadas, previniendo el cansancio físico y mental.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alaninos, A., & Castejón, J. (2015). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión: Editorial Marfil, S.A.

Barba, J.J. (2008). El papel del maestro en la enseñanza cooperativa. La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz. 3, 81-86.

Caso Jiménez, M. D. (2015). Preferencias y utilización de estilos de enseñanza en las clases de Educación física: propuesta contextualizada.

Cuéllar Moreno, M. J. (1999). *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar]: Un nuevo planteamiento didáctico*. Granada: Universidad de Granada.

Cuellar, M. (2004). Bases Teóricas y Didácticas de la Educación Física. Santa Cruz de Tenerife, Arte Comunicación Visual.

Delgado Noguera, M.A. (1991) Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada. I.C.E. de la Universidad de Granada.

Eggen, y Kauchak (1999). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Brasil, Fondo de cultura económica.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.

Gibbonns, E. (1996). Dancing along the Spectrum Mosston & Ashworth´s Spectrum of Teaching Styles applied to Dance Pedagogy. *Pensylvannia Journal of Health Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 4 30-32

Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(2).

Guedea, J. (2010). Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral).

Izquierdo Saiz, A. (2015). Análisis de los estilos de enseñanza docente en educación física y la influencia de los hábitos físico deportivos paternales sobre la motivación de los alumnos.

López, F. (2005). Metodología Participativa en la enseñanza universitaria. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES. 151-170.

Martín-Recio, F. (2003). Incidencia del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 62, 1-13.

Moro Alcaraz, H. (2016). Estilos de enseñanza que persiguen una formación integral en la Educación Física.

Mosston, M. (1986). La Enseñanza de la Educación Física. Barcelona, España: Editorial Hipaoerupea, S.A.

Ozcorta, E. J. F., Buñuel, P. S. L., Torres, B. J. A., & García, C. C. (2015). Motivos de práctica de actividad física en universitarios activos. *EmásF: revista digital de educación física*. (34), 52-60.

Pedraz, A., Zarci, J., Ramasco, M., & Palmar, A. (2014). Investigación cualitativa. Barcelona, España: Elsevier España, S.L.

Pérez Vilar, P. S., & Azzollini, S. (2013). Liderazgo, equipos y grupos de trabajo: Su relación con la satisfacción laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*. 31(1), 151-169.

Sicilia, Á., & Delgado, M. Á. (2002). La clasificación de los estilos de enseñanza. Un matiz de colores. En *Educación física y estilos de enseñanza* (págs. 30-34). Barcelona: INDE publicaciones.

Sierra, M.A. (1998) La Expresión Corporal como contenido de la Educación Física Escolar. *Revista Electrónica Askesis*, nº1 (<http://www.akesis.arrakis.es>).

Toussignant, M., Brunelle, J., Laforge, M. & Trucotte, D. (1992). Getting students to take responsibility for their learning: a concern of primary importance for dance teachers. Student learning responsibility. Sport and Physical Activity. Moving towards excellence (pp.106-115). London: E. & FN SPON.

Welsh, T. (1994). A comparison of Forward and Backward chaining strategies for teaching dance movement sequences. Impulse, 1, 4, 264-274.

7. AGRADECIMIENTOS.

Al profesor Alejandro Salicetti Fonseca por haberme brindado las herramientas necesarias para mi conocimiento durante el curso de Métodos de Enseñanza para Educación Física y por haber mostrado interés en mi tema de investigación y querer ser mi tutor, agradezco también a mis alumnos y amigos del grupo de baile que estuvieron presentes en el momento en que se aplicó la investigación.

Fecha de recepción: 2/4/2017
Fecha de recepción: 27/9/2017



Revista Digital de Educación Física

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

EFFECTO DE UNA SESION DE ENTRENAMIENTO DE SALTOS Y VELOCIDAD SOBRE LA FUERZA EXPLOSIVA EN JUGADORAS DE VOLEIBOL DEL ESTADIO MAYOR DE SANTIAGO DE CHILE

Carlos Véliz Véliz

Entrenador Nado Sincronizado, Club Deportivo Estadio Mayor. Santiago de Chile.
Email: educación.física.veliz@gmail.com

Fernando Maureira Cid

Docente Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes, Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile. Email: maureirafernando@yahoo.es

Luis Valenzuela Contreras

Docente Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes, Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile. Email: lvalenz@ucsh.cl

Elizabeth Flores Ferro

Laboratorio de Neurocognición y Educación Física. Santiago de Chile.
Email: prof.elizabeth.flores@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue conocer los efectos de una sesión de entrenamiento de salto y sprint sobre la altura de salto, tiempo de contacto y potencia del Squat Jump (SJ), el Countermovement Jump (CMJ) y Abalakov Jump (ABK) en mujeres voleibolistas juveniles. La muestra estuvo constituida por 12 voleibolistas mujeres con edades entre 13 y 16 años que entrenan en el Estadio Mayor de Santiago de Chile. Los datos de los saltos se obtuvieron con la plataforma de contacto DM JUMP by prometheus conectada al software DMJ V2.2 Beta. Los resultados muestran una mejora en la altura de los tres saltos tras la intervención, situación que se normaliza hacia los 20 minutos. Por su parte, el tiempo de contacto no presenta modificaciones, al igual que la potencia en el SJ y CMJ. Son necesarias nuevas investigaciones en voleibolistas jóvenes, donde se analicen variables como posiciones de juego, tiempo de entrenamiento, etc. para poder entender y explicar el desempeño que logran en un salto vertical.

PALABRAS CLAVE:

Voleibolistas, salto vertical, fuerza explosiva, sprint, deportistas jóvenes.

INTRODUCCIÓN

El voleibol se caracteriza por tener acciones donde se realizan esfuerzos cortos (10-12 segundos) y movimientos intensos de rendimiento máximo, por tanto, la fuerza es una cualidad fundamental en este tipo de actividad deportiva (Portela y Rodríguez, 2015). Una de las manifestaciones que particularmente contribuye al éxito deportivo es la fuerza explosiva y todas aquellas que se realizan a una intensidad máxima (López, 2005, citado en Delgado, Osorio, Mancilla y Jerez, 2011). Según Skelton, Kennedy y Rutherford (2002) y Bean Kiely, Herman, Leveille, Mizer, Frontera, et al. (2002) la fuerza explosiva es el mejor indicador de ciertas acciones funcionales durante acontecimientos inesperados, como las caídas en la vida diaria y la recepción del balón en el voleibol durante un partido.

Para Zurita, López y Balagué (1995) la fuerza explosiva es una manifestación específica de la fuerza rápida, reconocida como la capacidad de vencer resistencias externas al movimiento humano con gran velocidad de contracción, así mismo estos autores explican que la fuerza explosiva se diferencia de la rápida por valores moderados o bajos de la resistencia a vencer. En este sentido, la apreciación de la fuerza explosiva o capacidad para generar una fuerza importante en el menor tiempo posible, resulta relevante a la hora de planificar y mejorar la metodología de un entrenamiento (González-Badillo y Ribas, 2002). Por su parte, la fuerza explosiva-elástica, corresponde a una sub-clasificación de la fuerza polimétrica, que se caracteriza por la capacidad de alcanzar una fuerza máxima en breves períodos de tiempo a través de proceso de estiramiento-acortamiento de un grupo muscular (Gutiérrez y Padial, 1991).

La fuerza explosiva del tren inferior suele evaluarse con el Squat Jump, donde la altura de salto está relacionada con la velocidad vertical, que a su vez depende de la aceleración que los miembros inferiores logren otorgar al centro de gravedad. La fuerza explosiva-elástica del tren inferior suele evaluarse con el Countermovement Jump y el Abalakov Jump, donde la fase de acortamiento muscular es precedida por una breve fase de estiramiento, aprovechando el reflejo miotático para incrementar la altura de salto (Bosco, 2000).

Para Ferragut, Cortadellas, Arteaga y Calbet (2003) la altura de vuelo en salto vertical está determinada por cuatro factores: a) velocidad y fuerza de contracción del músculo; b) la velocidad de reclutamiento y número de unidades motoras reclutadas; c) eficacia del control motor para producir el salto y; d) dirección adecuada del vector de la fuerza. Para los autores, todas estas características son entrenables.

Zanolo, Ravagnani, Reis, Queiroz y Ferrairinha (2014) aplicaron un programa de entrenamiento mixto (técnico, táctico y de flexibilidad pasiva) y un entrenamiento control (técnico y táctico) a jugadoras de voleibol de 11 a 17 años, durante 2 horas, dos días por semana, por doce semanas. Los resultados muestran que las deportistas que sumaron trabajo de flexibilidad a su entrenamiento mejoraron la altura y potencia de salto vertical. Por su parte, Milic, Nejc y Kostic (2008) mejoraron la fuerza explosiva en diferentes modalidades de salto en jugadores de voleibol de 16 años a través de seis semanas entrenamiento pliométrico efectuado por 90-120 minutos cada sesión, con 2-3 sesiones por semana.

En otro estudio, Portela, Rodríguez, Pérez y Martínez (2013) muestra que la aplicación de un programa de entrenamiento de la potencia del salto de 6 semanas, con 6 sesiones semanales con 2 horas de duración c/u mejora la fuerza explosiva, la elástico-explosiva, la explosivo-elástico-reactiva y la resistencia de fuerza rápida medidas indirectamente a través de la altura de salto en un equipo de 10 jugadores de voleibol de 19 a 24 años. Sin embargo, en la literatura consultada no se encontraron estudios sobre los efectos de una sesión de entrenamiento o una sesión de calentamiento específico sobre la altura de salto de jugadoras de voleibol, lo que podría influir en la fuerza explosiva y explosiva-elástica durante el partido.

En base a los antecedentes entregados, se ha formulado el objetivo de la presente investigación: conocer los efectos de una sesión de entrenamiento de salto y sprint sobre la altura de salto, tiempo de contacto y potencia del Squat Jump, el Countermovement Jump y Abalakov Jump en mujeres voleibolistas juveniles. También se desea conocer la evolución de estas variables tras la finalización de la sesión de entrenamiento, con el objetivo de conocer cuánto tiempo perduran los efectos de la intervención.

1. MATERIAL Y MÉTODO

1.1. MUESTRA

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional que estuvo constituida por 12 voleibolistas mujeres con edades entre 13 y 16 años, que seguían un entrenamiento de cuatro sesiones semanales de 2 horas de juego y elementos técnicos con balón, además de tres horas por semana de preparación física con ejercicios con cargas correspondientes al 80% de la 1RM y ejercicios pliométricos. Ninguna deportista del estudio presentaba alguna lesión ni alguna patología que interfiriera con el estudio. La estatura media de las deportistas fue de $1,65 \pm 0,05$ m y su peso de $59,6 \pm 8,9$ kg. Todas las integrantes poseían al menos 2 años practicando voleibol a nivel competitivo y han participado al menos 6 competencias nacionales, razón por la que pueden ser consideradas deportistas con experiencia. Todos los padres y voleibolistas firmaron un consentimiento informado.

1.2. INSTRUMENTO

La estatura de cada participante del presente estudio se obtuvo con un estadiómetro seca 213. El peso corporal fue registrado con una Tanita Body Composition Analyzer TBF-300 A. Para obtener los datos de cada salto se utilizó la plataforma de contacto DmJump®, marca Prometheus Sportech® (DMJ) conectada al software DMJ V2.2 Beta. Este instrumento fue validado en Chile por Saavedra y Vergara (2013). La potencia de salto fue calculada a través de la siguiente fórmula: $(\text{peso (kg)} \times \text{distancia}^2 \text{ (m}^2)) / \text{tiempo}^3 \text{ (s}^3)$.

1.3. PROCEDIMIENTO

En una primera sesión las deportistas realizaron un calentamiento general en una pista de atletismo que consistió en 5 minutos de trote suave y posteriormente se les enseñó la técnica del Squat Jump (SJ), Countermovement Jump (CMJ) y

Abalakov Jump (ABK) según las directrices del test de Bosco, Luhtanen y Komi (1983). En cuanto a la velocidad de sprint, las deportistas fueron instruidas a recorrer 30 metros a máxima intensidad (Carmona y González-Haro, 2012).

En una segunda sesión las voleibolistas fueron designadas al azar a uno de los dos grupos (experimental y control) quedando constituido cada uno por 6 sujetos. El grupo experimental realizó los SJ, CMJ y ABK, posterior a esto se les aplicó una sesión de intervención de 2 series de 30 saltos con contra-movimiento, partiendo desde una posición vertical para luego realizar una flexión rápida y terminando con el despegue del individuo. Se realizaron descansos de 15 segundos entre serie, para continuar con 7 sprints de 30 metros con descansos de 15 segundos entre repeticiones. Inmediatamente después de la intervención las deportistas fueron nuevamente evaluadas con los SJ, CMJ y ABK (medición post-intervención 1), repitiendo las mediciones cada 5 minutos (medición post-intervención 2, 3, 4 y 5).

El grupo control siguió el mismo esquema de mediciones, pero no existió ningún tipo de intervención. Todas las mediciones fueron realizadas bajo techo, en piso de madera, con luminosidad ambiente y sin ruidos distractores.

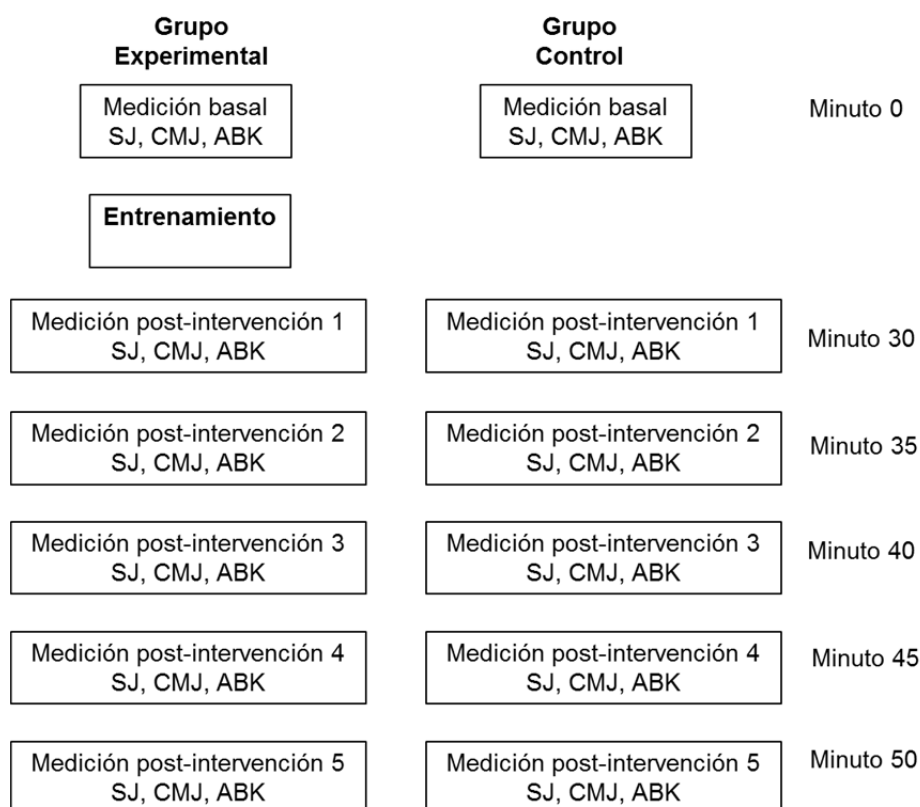


Figura 1. Esquema de mediciones de la segunda sesión, con la evaluación del Squat Jump (SJ), Countermovement Jump (CMJ) y Abalakov jump (ABK) del grupo experimental (G. Exp) y control (G. Con) en el presente estudio.

1.4. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el programa estadístico SPSS 20.0 para Windows. Se aplicó estadística descriptiva como medias y desviaciones estándar. Los datos no presentaron una distribución normal, por lo cual se utilizó estadística inferencial como pruebas de Kruskal-Wallis para determinar si existen diferencias entre los tres tipos de saltos y pruebas de Friedman para conocer si existen diferencias entre las 6 mediciones de cada salto. El nivel p fue fijado en 0,05.

2. RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados de la altura de salto del grupo experimental, tanto en el SJ, CMJ y ABK en los seis momentos de medición. La prueba de Kruskal-Wallis muestra que en las mediciones basales (minuto 0) existen diferencias entre los tres saltos, siendo el ABK el que registra una mayor altura vertical ($p < 0,05$). Esta misma situación ocurre en las mediciones post-intervención 1 ($p > 0,01$) y post-intervención 5 ($p < 0,05$). En relación con la altura de cada salto a través del tiempo, la prueba X^2 de Friedman muestra que el SJ presenta una mejora tras el entrenamiento (medición post-intervención 1, 2 y 3) y que tiende a volver a las puntuaciones iniciales hacia las mediciones post-intervención 4 y 5 (alrededor de 15 y 20 minutos tras la intervención). Situaciones similares ocurren con el CMJ y ABK, siendo la medición tras el entrenamiento la que presenta mejores resultados.

Tabla 1. Comparaciones de la altura de los tres tipos de saltos en los seis momentos de medición del grupo experimental.

	SJ (cm)	CMJ (cm)	ABK (cm)
Basal	18±0,4	21±0,2	24±0,2†
Post-intervención 1	23±0,2*	27±0,2*	29±0,3*‡
Post-intervención 2	21±0,2	22±0,2#	25±0,2#
Post-intervención 3	20±0,2	21±0,2#	22±0,1#
Post-intervención 4	18±0,2#	21±0,2#	22±0,2#
Post-intervención 5	18±0,1#	20±0,2#	22±0,2#†

*Diferencias respecto a medición basal ($p < 0,01$)

#Diferencia respecto a medición post-intervención 1 ($p < 0,01$)

†Diferencia respecto a SJ ($p < 0,05$)

‡Diferencia respecto a SJ ($p < 0,01$)

La tabla 2 muestra los tiempos de contacto de los tres tipos de salto en los seis momentos de medición. La prueba de Kruskal-Wallis no entrega diferencias significativas entre el SJ, CMJ y ABK en ninguno de los seis momentos evaluados. La prueba X^2 de Friedman tampoco muestra diferencias entre las seis mediciones de cada salto.

La tabla 3 presenta la potencia de los tres tipos de saltos en los seis momentos de medición, siendo solo el ABK el que presenta una puntuación mayor en las mediciones basales, post-intervención 1 y 2, disminuyendo hacia las mediciones post-intervención 3, 4 y 5. En los otros dos saltos no se aprecian diferencias significativas a través del tiempo. Finalmente, la prueba de Kruskal-Wallis muestra que en las mediciones post-intervención 3, 4 y 5 el SJ presenta puntajes de potencia menores que el CMJ y ABK ($p < 0,05$).

Tabla 2. Comparaciones de los tiempos de contacto de los tres tipos de saltos en los seis momentos de medición del grupo experimental.

	SJ (s)	CMJ (s)	ABK (s)
Basal	0,61±0,16	0,47±0,12	0,54±0,17
Post-intervención 1	0,50±0,10	0,51±0,18	0,60±0,29
Post-intervención 2	0,41±0,06	0,44±0,19	0,53±0,19
Post-intervención 3	0,42±0,13	0,35±0,08	0,54±0,09
Post-intervención 4	0,47±0,19	0,48±0,14	0,47±0,05
Post-intervención 5	0,48±0,18	0,49±0,14	0,47±0,05

s= segundos

Tabla 3. Comparaciones de la potencia de los tres tipos de saltos en los seis momentos de medición del grupo experimental.

	SJ (W)	CMJ (W)	ABK (W)
Basal	1913,7±202,7	1945,1±446,2	2101,7±461,9
Post-intervención 1	1962,0±405,8	2253,9±347,3	2388,5±428,9
Post-intervención 2	1872,3±105,9	1976,2±119,2	2100,0±120,6
Post-intervención 3	1764,9±98,1	1902,9±114,5	1974,2±72,6#
Post-intervención 4	1692,2±132,0	1934,4±113,6†	1949,1±87,2#†
Post-intervención 5	1692,2±132,0	1934,4±113,6†	1949,1±87,2#†

W= watts

#Diferencia respecto a medición post-intervención 1 (p<0,05)

†Diferencia respecto a SJ (p<0,05)

Por su parte, el grupo control no mostró diferencias entre las seis mediciones de la altura del SJ (X^2 de Friedman= 4,706), del CMJ (X^2 de Friedman= 8,136) y del ABK (X^2 de Friedman= 4,873). Una situación similar ocurrió con el tiempo de contacto del SJ (X^2 de Friedman=1,488), del CMJ (X^2 de Friedman=9,412) y del ABK (X^2 de Friedman=4,286). Finalmente, tampoco se observó diferencias entre las seis mediciones de la potencia del SJ (X^2 de Friedman= 3,543), del CMJ (X^2 de Friedman= 4,760) y del ABK (X^2 de Friedman= 6,790).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados muestran un aumento de la altura de salto vertical tras la intervención en el SJ, CMJ y ABK, lo que da cuenta del efecto de la aplicación de un programa de saltos con contra-movimiento y series de sprint. El SJ presentó una mejora del 21,7% en la primera medición tras el programa de ejercicio, el CMJ aumento en un 22,2% y el ABK un 17,2%. Otras investigaciones han demostrado mejoras en la altura del salto vertical después de estímulos potentes o explosivos, pero aplicado durante varias sesiones, como por ejemplo García López, Herrero Alonso, Bresciani y De Paz Fernández (2005) los que mostraron que un programa de entrenamiento pliométrico de cuatro semanas con 3 sesiones semanales y una media de 163 saltos produjo un aumento en la altura de los saltos SJ, CMJ y ABK. Por otro lado, Francelino y Passarinho (2007) estudiaron a jugadoras de voleibol de 15±2 años de edad, sometiénolas a 8 semanas de entrenamiento pliométrico intensivo, donde fue evaluado su impulso vertical, encontrando mejoras en el salto al finalizar

el programa. Otro estudio con 24 jugadoras de voleibol con entrenamientos tres veces por semana, mostró mejoras en SJ (3,09%), CMJ (3,22%), DJ (5,93%), Abalakov (3,00%) tras la aplicación de 8 semanas de entrenamiento pliométrico tres veces por semana (Vilela y Da Silva, 2016).

En cuanto a los efectos que puede provocar repeticiones de sprint antes de un salto vertical, hay autores que reportan evidencia importante al respecto, por ejemplo, Alexander (1989) demuestra que el tiempo de 100 metros planos correlaciona de manera inversa ($r = -0,71$) con la fuerza extensora de rodilla a altas velocidades (230°/segundo) en una contracción concéntrica. Asimismo, Dowson, Nevill, Lakomy, Nevill y Hazeldine (1998) comprobaron que la fase de aceleración de una carrera de velocidad (0-15 metros y 30-35 metros) se correlaciona (Tiempo en 0-15 m; $r = 0,518$; $p = 0,01$; Tiempo en 30-35 m; $r = 0,688$; $p = 0,01$) con la fuerza isocinética concéntrica, de la articulación de la rodilla, a la velocidad de 4,19 radianes/segundo.

Sin embargo, en la literatura no se encontraron estudios donde la intervención para la mejora del salto fuese de una sola sesión, por lo cual estos resultados pueden ser reveladores para entender que una aplicación aguda es suficiente para la mejora de la saltabilidad de voleibolistas inmediatamente tras la intervención, pero cuya mejora disminuye con el transcurso de los minutos.

Autores como Saez (2004) explican que la fuerza muscular es una de las variables más determinantes con relación a la capacidad de salto, y que esta está intensamente relacionada con otras como la velocidad y la potencia. Esto evidencia una razón por la cual se mejoró el salto vertical después de una sesión de trabajos de salto y velocidad en la presente investigación.

Son necesarias nuevas investigaciones en voleibolistas jóvenes, donde se analicen variables como posiciones de juego, tiempo de entrenamiento, explicación de la metodología del entrenamiento deportivo que realizan de manera frecuente, etc. para poder entender y explicar el desempeño que logran en un salto vertical.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alexander, M. (1989). The relationship between muscle strength and sprint kinematics in elite sprinters. *Can J Sport Sci*, 14(3), 148-157.

Bean, J., Kiely, D., Herman, S., Leveille, S., Mizer, K., Frontera, W., et al. (2002) The relationship between leg power and physical performance in mobility-limited older people. *J Am Geriatr Soc*, 50, 461-467.

Bosco, C. (2000). *La fuerza muscular, aspectos metodológicos*. Barcelona: INDE.

Bosco, C., Luhtanen, P. & Komi, P. (1983). A Simple Method for Measurement of Mechanical Power in Jumping. *Eur J Appl Physiol*, 50, 273-282.

Carmona, G. & González-Haro, C. (2012). Análisis de la capacidad de aceleración en mujeres atletas de modalidades de velocidad. *Apunts*, 107, 69-77.

Delgado, P., Osorio, A., Mancilla, R. & Jerez, D. (2011). Análisis del desarrollo de la fuerza reactiva y saltabilidad, en basquetbolistas que realizan un programa de entrenamiento pliométrico. *Motricidad y Persona*, 10, 33-44.

Dowson, M., Nevill, M., Lakomy, H., Nevill, A. & Hazeldine, R. (1998). Modelling the relationship between isokinetic muscle strength and sprint running performance. *J Sports Sci*, 16(3), 257-265.

Ferragut, C., Cortadellas, J., Arteaga, R. & Calbet, J. (2003). Predicción de la altura de salto vertical. Importancia del impulso mecánico y de la masa muscular de las extremidades inferiores. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, 10, 7-22.

Francelino, E. & Passarinho C. (2007). Efeitos na impulsão vertical de um grupo de meninas participantes de uma equipe de voleibol escolar, submetidas a um treinamento pliométrico de 8 semanas. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, 1(1), 154-157.

García-López, D., Herrero Alonso, J., Bresciani, G. & de Paz-Fernández, J. (2005). Análisis de las adaptaciones inducidas por cuatro semanas de entrenamiento pliométrico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(17), 68- 76

González-Badillo, J. & Ribas, J. (2002). *Bases de la programación del entrenamiento de fuerza*. Barcelona: INDE.

Gutiérrez, M. & Padial, P. (1991). Efecto de la precontracción muscular sobre el tiempo de impulso y altura alcanzada por corredores en salto vertical. *Archivos de Medicina del Deporte*, 29(8), 23-27.

Milic, V., Nejc, D. & Kostic, R. (2008). The effect of plyometric training on the explosive strength of leg muscles of volleyball players on single foot and two-foot takeoff jumps. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 6(2), 169-179.

Portela, Y. & Rodríguez, E. (2015). Análisis comparativo entre los saltos reactivos y la sentadilla en la capacidad del salto en voleibolistas universitarios. *Revista ODEP*, 1(1), 93-105.

Portela, Y., Rodríguez, E., Pérez, A. & Martínez, A. (2013). Programa para el desarrollo del salto en el voleibol de la universidad de ciencias informáticas. *Acción Motriz*, 11, 59-72.

Saavedra, S. & Vergara, R. (2013). *Validación y comparación de tres alfombras de saltabilidad*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias del Deporte y la Actividad Física. Universidad Santo Tomas, Santiago de Chile.

Saez, E. (2004). Variables determinantes en el salto vertical. *Ef deportes*, 10(70), 1-10.

Saldanha, M., Junho, L., Oliveira, B., Santos, N. & Souza, G. (2009). Efeito de uso do estabilizador Active Ankle System® na altura do salto vertical em jogadores de voleibol. *Rev Bras Med Esporte*, 15(5), 347-350.

Skelton, D., Kennedy, J. & Rutherford, O. (2002) Explosive power and asymmetry in leg muscle function in frequent fallers and non-fallers aged over 65. *Age Ageing*, 31, 119-125.

Vilela, G. y Da Silva, S. (2016). *Voleibol-Entrenamiento en niñas: Método pliométrico*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.

Zanolo, J., Ravagnani, F., Reis, A., Queiroz, R. & Ferrairinha, J. (2014). Efeito do treinamento de flexibilidade articular do quadril sobre o salto vertical em jovens atletas de voleibol feminino. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, 8(50), 846-854.

Zurita, C., López, D. & Balagué, N. (1995). L'entrenament de la forga explosiva. Repercussions sobre l'element contràctil i elàstic muscular. *Apunts*, 32, 41- 49.

Fecha de recepción: 19/7/2017

Fecha de aceptación: 1/10/2017

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

CLIMA MOTIVACIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PROMOCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES: UNA REVISIÓN NARRATIVA

Ramón Chacón Cuberos *

Email: rchacon@ugr.es

Rosario Padial Ruz **

Email: rpadial@ugr.es

Félix Zurita Ortega **

Email: felixzo@ugr.es

Manuel Castro Sánchez **

Email: manue87@correo.ugr.es

Gabriel González Valero *

Email: gabrielgonzalezvalero@gmail.com

Irwin Ramírez Granizo *

Email: irwin@correo.ugr.es

* Grupo de Investigación HUM-238. Universidad de Granada (España).

** Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Universidad de Granada (España).

RESUMEN

Múltiples estudios han demostrado la importancia de seguir un estilo de vida saludable. Ante esta perspectiva, resulta esencial la configuración de niveles de inteligencia emocional y clima motivacional que favorezcan motivaciones intrínsecas hacia estilos de vida activos. Se ha observado que aquellas metas de logro orientadas a la tarea se relacionan con necesidades psicológicas básicas y promueven motivaciones intrínsecas hacia la práctica deportiva que permitirán que este tipo de conductas perduren. Ante esta situación, varios estudios muestran la importancia de formar a alumnado, docentes y entrenadores en el ámbito motivacional y emocional mediante el desarrollo de programas de intervención que permitan el dominio de estrategias para la resolución de conflictos, el desarrollo de tareas lúdicas o el uso de la indagación. En suma, el análisis de varios trabajos sobre inteligencia emocional y clima motivacional revela la necesidad de mejorar la comprensión de las propias emociones así como desarrollar motivaciones autodeterminadas asociadas a la realización de deporte desde edades tempranas.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional; Clima motivacional; Deporte; Salud

EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 9, Num. 49 (noviembre-diciembre de 2017)
<http://emasf.webcindario.com>

1. INTRODUCCIÓN: TEMÁTICA ANALIZADA

Múltiples estudios han demostrado la importancia de seguir un estilo de vida activo basado en la práctica de actividad física y deporte (Espejo et al., 2015; Lois y Rial, 2016). Su realización supone múltiples beneficios para salud, los cuales no solo se asocian a efectos positivos relacionados con ciertos parámetros fisiológicos como son la disminución de los índices de sobrepeso y obesidad, la mejora de la capacidad cardiovascular, la disminución de la probabilidad de padecer osteoporosis o diversos tipos de cáncer o la disminución de la hipertensión o diabetes (Chacón et al., 2015; Reiner, Niermann, Jekauc y Will, 2013; Trost, Blair y Khan, 2014).

De hecho, la práctica deportiva permite la mejora y el desarrollo de diversos aspectos cognitivos, afectivos y sociales, como son mejoras en las funciones ejecutivas, la disminución de los niveles de ansiedad o de estrés, el desarrollo de una mejor capacidad de autorregulación, un mejor autoconcepto y autoestima o la concreción de relaciones sociales y afectivas más eficaces y significativas, entre otras (Eime, Young, Harvey, Charity y Payne, 2013; Fernández, Almagro y Sáenz-López, 2015). Ante esta perspectiva, resulta esencial la promoción de hábitos saludables desde edades tempranas y a lo largo de la vida (Chacón et al., 2015; Espejo et al., 2015), siendo vital la configuración de adecuados niveles de inteligencia emocional y clima motivacional hacia el deporte que favorezcan motivaciones intrínsecas hacia estilos de vida activos desde la infancia y la adolescencia.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) se ha utilizado en las últimas décadas para dar explicación a los factores motivacionales implicados en la práctica físico-deportiva (Cuevas, García-Calvo y Contreras, 2013; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2013). Esta teoría establece que la motivación a la hora de realizar una tarea configura un continuo, el cual varía en función del grado de autodeterminación del sujeto. En el extremo más autodeterminado se sitúa la motivación intrínseca, en la zona media la motivación extrínseca y en el extremo menos autodeterminado la desmotivación (Deci y Ryan, 2000). En este sentido, Gutiérrez, Ruiz y López (2011) recuerdan que la realización de actividad física y deporte que se adhiere al componente lúdico y el hedonismo se asocia principalmente a una motivación intrínseca más autodeterminada. No obstante, la realización de ejercicio por motivos de socialización, salud, atractivo físico o afán de competición se adhiere en mayor medida a motivaciones extrínsecas menos autodeterminadas (Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, Martínez-Martínez, Chacón-Cuberos y Espejo-Garcés, 2016; Méndez-Giménez et al., 2013).

En íntima relación con la teoría de la autodeterminación, la Teoría de las Metas de Logro se centra en las habilidades de cada sujeto, de tal forma que las metas que este fija dependerán de la percepción que tiene de sus propias destrezas, pudiéndose orientar hacia la maestría o el rendimiento (Castro-Sánchez et al., 2016; Cuevas et al., 2013). De este modo, las metas orientadas hacia la maestría configuran el clima tarea, asociado a la mejora de habilidades y el logro a través del esfuerzo y el aprendizaje cooperativo (Méndez-Giménez et al., 2013). Por otro lado, las metas orientadas hacia el rendimiento configuran el clima ego y se asocian a individuos en los que prima lograr reconocimiento social y mayor rendimiento que sus competidores (Troncoso, Burgos y López-Walle, 2015).

Finalmente, resulta de interés conceptualizar el concepto de inteligencia emocional, pues guarda íntima relación con el clima motivacional percibido hacia la práctica deportiva. Según Arruza, González, Palacios, Arribas y Telletxea (2013) y Cera, Almagro, Conde y Sáenz-López (2015) la inteligencia emocional es entendida como la capacidad para detectar, comprender y regular las propias emociones y las de otras personas, suponiendo un desarrollo emocional e intelectual. En este sentido, el constructo definido como inteligencia emocional comprenderá cuatro factores principales, como es la percepción y expresión emocional –capacidad para el reconocimiento de emociones-; facilitación emocional, -habilidad para desarrollar pensamientos que favorezcan el pensamiento-; comprensión emocional –integración de las emociones en el pensamiento-; y regulación emocional -capacidad de gestionar las emociones eficazmente- (Cera et al., 2015; Laborde, Dosseville y Allen, 2016).

En base a lo expuesto, este estudio persigue como objetivo realizar una revisión narrativa que permita contextualizar el estado actual de la cuestión que se presenta, a la vez que se analiza la relación entre clima motivacional hacia el deporte, inteligencia emocional y hábitos físico saludables en diferentes poblaciones de estudio.

2. ELEMENTOS DE LA REVISIÓN

Para desarrollar la revisión se emplean trabajos de investigación empírica y de revisión sistemática sobre inteligencia emocional en el deporte y clima motivacional percibido hacia la práctica deportiva en relación con hábitos saludables, práctica deportiva competitiva y procesos de enseñanza-aprendizaje en la iniciación deportiva. En la revisión bibliográfica se consideran artículos publicados en lengua inglesa y castellana, descartando aquellos trabajos que no fueron evaluados mediante revisión por pares a ciegas. La búsqueda fue realizada el 1 de febrero de 2017 incluyendo como principales palabras clave “inteligencia emocional”, “clima motivacional”, “deporte”, “salud” y “ejercicio físico”. Los principales motores de búsqueda empleados fueron Web of Science, Scopus, SPORTDiscus, PubMed y Psychology and Behavioral Sciences Collection. Se obtuvo un cómputo total de 157 resultados, de los cuales tras considerar título y resumen fueron eliminados un total de 132 artículos, obteniendo un total de $n = 25$ trabajos de investigación íntimamente relacionados con la temática de este estudio.

La Tabla 1 los trabajos de investigación (25 estudios) de gran actualidad y relevancia internacional sobre inteligencia emocional, clima motivacional percibido hacia el deporte y promoción de la salud desarrollados en diversas poblaciones diana y que son aquellos que constituyen el cuerpo de este trabajo de investigación.

Tabla 1. Síntesis de los estudios incluidos en la revisión bibliográfica

REFERENCIA	CONCEPTUALIZACIÓN	POBLACIÓN DIANA
Alonso et al. (2013)	IE	Docentes
Arruza et al. (2013)	IE	Deportistas
Castro-Sánchez et al. (2016)	CMPD	Alumnado
Cera et al. (2015)	IE / CMPD	Alumnado
Chacón et al. (2017)	CMPD	Alumnado
Conde et al. (2013)	IE / CMPD	Alumnado
Conde et al. (2015)	CMPD	Entrenadores
Costarelli et al. (2009)	IE	Deportistas
Cuevas et al. (2013)	CMPD	Docentes
Eime et al. (2013)	IE / CMPD	Alumnado
Fernández et al. (2015)	IE	Alumnado
García-Mas et al. (2015)	CMPD	Deportistas
Gutiérrez et al. (2017)	IE	Alumnado
Gutiérrez et al. (2011)	CMPD	Docentes y Alumnado
Laborde et al. (2016)	IE	Deportistas
Lane et al. (2011)	IE	Deportistas
Lane et al. (2009)	IE	Deportistas
León (2010)	IE / CMPD	Deportistas
Lu et al. (2010)	IE	Deportistas
Martín (2013)	IE / CMPD	Deportistas
Méndez-Giménez et al. (2013)	CMPD	Docentes y Alumnado
Meyer et al. (2007)	IE	Deportistas
Núñez et al. (2011)	IE / CMPD	Deportistas
Saies et al. (2014)	IE / CMPD	Deportistas
Troncoso et al. (2015)	CMPD	Alumnado

* Inteligencia Emocional (IE)
 ** Clima Motivacional Percibido hacia el Deporte (CMPD)

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tras justificar la importancia de seguir un estilo de vida activo basado en la práctica de actividad física y deporte, así como destacar la relevancia de promover diversos aspectos psicosociales que favorecen este tipo de hábitos, resulta de interés mencionar algunos trabajos de investigación de importante relevancia que estudian la línea expuesta.

Desde la perspectiva del área de la Educación Física escolar, se hace énfasis en la importancia de configurar climas motivacionales en las aulas que favorezcan motivaciones intrínsecas del alumnado hacia la práctica deportiva. Autores como Cera et al. (2015) y Gutiérrez, Fontenla, Cons, Rodríguez y Pazos (2017) estudian las asociaciones existentes entre la inteligencia emocional y la motivación dentro de esta área educativa en el alumnado de educación secundaria. Sus hallazgos revelan como el clima motivacional orientado a la tarea correlaciona con aquellas motivaciones más autodeterminadas o intrínsecas, así como con ciertas necesidades psicológicas básicas como son la autonomía, la competencia y las relaciones con los demás.

En una línea similar, estudios como el de Gutiérrez et al. (2017) establecen que en los jóvenes con mayor capacidad de comprender sus emociones existe una probabilidad más elevada de que su regulación motivacional en la práctica deportiva sea introyectada -evitar culpabilidad y sentimientos negativos-, la cual se asocia con motivaciones intrínsecas. De hecho, hacen especial énfasis en la importancia de que el docente focalice los objetivos educativos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y no en los resultados, incentivando a la superación personal y el esfuerzo para la mejora, dado que supondrá un mayor ajuste psicosocial y mayores niveles de motivación hacia el deporte en los jóvenes (Cera et al., 2015; Gutiérrez et al., 2017; Lane et al., 2009).

A raíz de esta perspectiva, trabajos como el de Conde y Almagro (2013) hacen hincapié en la importancia de desarrollar diversas estrategias para la mejora de la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física, entre las cuales destacan especialmente el uso de la indagación, la utilización de feedback interrogativo, fomentar la resolución de conflictos, utilizar tareas lúdicas, ofrecer libertad en las clases y fomentar el trabajo en grupo, así como la iniciativa del alumnado y la empatía entre los compañeros. En una línea similar, Alonso, Gea y Yuste (2013) destacan la importancia de la formación emocional y el juego de los futuros docentes de Educación Física. De hecho, resulta de vital importancia que el niño experimente situaciones motrices positivas que le permitan disfrutar de la práctica de actividad física, lo cual requiere que el juego motor deportivo contenga un componente social y afectivo que permita educar en emociones. En este sentido, el docente debe disponer una adecuada formación basada en conocimientos y herramientas que permitan desarrollar tal objetivo (Alonso et al., 2013; León, 2010; Meyer y Fletcher, 2007).

Una clara muestra sobre como la inteligencia emocional puede asociarse con hábitos saludables y otros factores psicosociales, se presenta el estudio realizado por Costarelli y Stamou (2009), quienes analizan la relación de este constructo con la imagen corporal y desórdenes alimentarios. Estos autores obtienen como aquellos sujetos deportistas obtenían mayores puntuaciones en inteligencia emocional comparados con aquellos sujetos que no realizan deporte, especialmente en los factores asertividad, capacidad de gestionar el estrés y flexibilidad, con especial énfasis en el género femenino. En el sentido de la promoción de hábitos saludables pero desde la perspectiva del clima motivacional hacia el deporte, Chacón et al. (2017) observan como aquellos estudiantes universitarios cuyas metas se orientan hacia el clima ego hacen un mayor uso problemático de videojuegos. Esto muestra la importancia de desarrollar climas motivacionales que favorezcan motivaciones intrínsecas y más autodeterminadas, ya que se asocian a hábitos saludables que perduran a lo largo del tiempo (Eime et al., 2013). Por otro lado, esta misma relación puede producirse en base a la inteligencia emocional, asociándose a otros hábitos saludables.

De este modo, no solo se demuestra que la práctica deportiva, los niveles de inteligencia emocional y clima motivacional orientado hacia la tarea presentan una relación unidireccional, sino que esta puede ser bidireccional, ya que tanto unos niveles adecuados de inteligencia emocional y clima motivacional pueden favorecer la práctica deportiva desarrollando la motivación y estados positivos hacia la misma (Conde y Almagro, 2013; Martín, 2013; Núñez, González y Martín-Albo, 2011), así como la práctica deportiva puede ayudar a mejorar múltiples

factores asociados a la inteligencia emocional y el clima motivacional como es el propio conocimiento de emociones o la capacidad de autorregulación emocional (Costarelli y Stamou, 2009; Grao-Cruces, Fernández-Martínez, Teva-Villén y Nuviala, 2017).

En relación a lo expuesto sobre la importancia del clima motivacional percibido hacia el deporte, Conde, Fernández, Garrido y Rodríguez (2015) plantean la importancia de diseñar un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional desarrollado por entrenadores. En su estudio, focalizan el objetivo de este planteamiento en el desarrollo de un clima motivacional orientado especialmente a la tarea, dada su estrecha relación con motivaciones intrínsecas y más autodeterminadas basadas en el aprendizaje cooperativo, el esfuerzo y el hedonismo, factores que permitirán seguir un estilo de vida activo (Grao-Cruces et al., 2017; Méndez-Giménez et al., 2013).

En este sentido, Conde et al. (2015) ponen especial énfasis en la promoción de la participación activa, el compromiso e implicación en el deporte, para lo que destacan los programas de formación y en especial el instrumento CBAS. Este programa se basa en ciclos de supervisión mediante entrevistas y observación de sesiones y seminarios específicos en el que se desarrollan contenidos relacionados con aspectos motivacionales, clima motivacional e inteligencia motivacional, áreas sobre las que discurre este documento. Por tanto, se muestra como con una adecuada formación pueden promoverse estilos de enseñanza y climas motivacionales que permitan construir motivaciones intrínsecas y satisfacción hacia la actividad física en los más jóvenes (García-Mas, Fuster-Parra, Ponseti, Palou, Olmedilla y Cruz, 2015; Saies, Arribas-Galarrag, Cecchini, Luis-De-Cos y Otaegi, 2014).

De hecho, diversos trabajos de investigación como los realizados por Méndez-Giménez et al. (2013), Núñez et al. (2011) o Troconso et al. (2015) muestran la importancia del bienestar psicológico en los contextos deportivos, tanto a nivel competitivo como a nivel de ocio y tiempo libre. Estos autores concretan como la inteligencia emocional percibida, basada en la atención, claridad y reparación emocional, puede constituir un predictor eficaz del bienestar psicológico, mostrando una relación directa con motivaciones intrínsecas basadas en el conocimiento y el logro, la autoestima u orientaciones de meta basadas en la tarea o maestría (Eime et al., 2013; Núñez et al., 2011). De este modo, demuestra como aquellos entrenadores que promueven climas motivacionales basados en el esfuerzo para la consecución de objetivos, el aprendizaje y desarrollo personal, el trabajo colaborativo y el conocimiento de las propias emociones en los deportistas para gestionar situaciones estresantes, generarán motivaciones más autodeterminadas hacia la práctica deportiva (Alonso et al., 2013; Laborde et al., 2016; Saies et al., 2014).

Abordando el ámbito de la práctica deportiva y el rendimiento, también se han desarrollado trabajos de investigación que analizan las experiencias y emociones asociadas a la práctica competitiva de deportistas de élite. Por ejemplo, estudios como el de Lane y Wilson (2011) o Lu, Li, Hsu y Williams (2010) revelan como deportistas de alto rendimiento que presentan niveles más elevados de inteligencia emocional generan menores niveles de ansiedad precompetitiva y estados de estrés menos elevados durante la competición y después del periodo competitivo.

De hecho, estos trabajos de investigación demuestran mayores niveles de satisfacción durante la competición en aquellos deportistas con niveles más elevados de inteligencia emocional, lo que demuestra como este constructo constituye un factor psicológico de gran relevancia no solo para mantener estilos de vida saludables o desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos, sino que también interviene sobremanera en el rendimiento deportivo (Castro-Sánchez et al., 2016; Costarelli y Stamou, 2009; Lane y Wilson, 2011; Saies et al., 2014).

Resulta de interés destacar algunas de las principales limitaciones que presenta este estudio. En primer lugar cabe destacar las propias de realizar una revisión narrativa y no sistemática, ya que las pautas de selección de los documentos discurren en base al interés de tratar una temática y no a la representatividad de los estudios realizados en base a unos criterios de búsqueda previos. Asimismo, otra de las principales limitaciones que presenta este trabajo de investigación es la selección de un número elevado de trabajos nacionales, que si bien ha sido publicados en revista de impacto internacional, obvia un número importante de estudios realizados en poblaciones de otros países.

Finalmente, cabe destacar como conclusiones que niveles adecuados de inteligencia emocional así como un clima motivacional hacia el deporte orientado pueden favorecer hábitos físico-saludables así como el desempeño deportivo. El análisis de varios trabajos de investigación revela la necesidad de mejorar la comprensión de las propias emociones así como desarrollar motivaciones más autodeterminadas asociadas a la realización de deporte, lo cual permitirá la configuración de estilos de vida activos de forma prolongada en el tiempo.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

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

Arruza, J. A., González, O., Palacios, M., Arribas, S. y Telletxea, S. (2013). Un modelo de medida de la inteligencia emocional percibida en contextos deportivo/competitivos. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 405-413.

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R. y Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE*, 7(45), 263-277.

Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos*, 27, 8-13.

Chacón, R., Espejo, T., Cabrera, A., Castro, M., López, J. F. y Zurita, F. (2015). Exergames para la mejora de la salud en niños y niñas en edad escolar: estudio a partir de hábitos sedentarios e índices de obesidad. *RELATEC*, 14(2), 39-50.

Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A. y Pérez, A.J. (2017). Clima motivacional hacia el deporte y su relación con hábitos de ocio digital sedentario en estudiantes universitarios. *Saude e Sociedade*, 26(1), 29-39.

Conde, C. y Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.

Conde, C., Fernández, E. J., Garrido, P. y Rodríguez, D. (2015). Diseño de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores universitarios. *Revista Digital de Educación Física*, 6(34), 42-51.

Costarelli, V. y Stamou, D. (2009). Emotional Intelligence, Body Image and Disordered Eating Attitudes in Combat Sport Athletes. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(2), 104-111.

Cuevas, R., García-Calvo, T. y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Enquiry*, 11, 227-268.

Eime, R., Young, J., Harvey, J., Charity, M. y Payne, W. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 98-119.

Espejo, T., Cabrera, A., Castro, M., López, J. F., Zurita, F. y Chacón, R. (2015). Modificaciones de la obesidad a través de la implementación de herramientas físico-posturales en escolares. *Retos*, 28, 78-83.

Fernández, E. J., Almagro, B. J. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 31-39.

García-Mas, A., Fuster-Parra, P., Ponseti, F. J., Palou, P., Olmedilla, A. y Cruz, J. (2015). Análisis bayesiano de la motivación, el clima motivacional y la ansiedad en jóvenes jugadores de equipo. *Anales de Psicología*, 31(1), 355-366.

Grao-Cruces, A., Fernández-Martínez, A., Teva-Villén, M. R. y Nuviala, A. (2017). Autoconcepto físico e intencionalidad para ser físicamente activo en los participantes del programa Escuelas Deportivas. *Journal of Sport and Health Research*, 9(1), 15-26.

Gutiérrez, L., Fontenla, E., Cons, M., Rodríguez, J. y Pazos, J. M. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales. *Sportis*, 3(1), 187-205.

- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M. y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Laborde, S., Dosseville, F. y Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 26, 862-874.
- Lane, A. M., Meyer, B. B., Devonport, T. J., Davies, K. A., Thelwell, R., Gill, G. S., ... y Weston, N. (2009). Validity of the emotional intelligence scale for use in sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 289-295.
- Lane, A. M. y Wilson, M. R. (2011). Emotions and trait emotional intelligence among ultra-endurance runners. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14, 358-362.
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte*. Tesis doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lois, L. y Rial, T. (2016). Hábitos alimentarios y de actividad física de alumnado de Educación Primaria: estudio descriptivo de un colegio de Pontevedra. *Sportis*, 11(1), 77-92.
- Lu, F. J., Li, G. S., Hsu, E. Y. y Williams, L. (2010). Relationship between athletes' emotional intelligence and precompetitive anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 110, 323-338.
- Martín, M. (2013). *Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Meyer, B. B. y Fletcher, T. B. (2007). Emotional Intelligence: A Theoretical Overview and Implications for Research and Professional Practice in Sport Psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 1-15.
- Núñez, J. L., González, V. y Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 223-242.
- Reiner, M., Niermann, C., Jekauc, D. y Woll, A. (2013). Long-term health benefits of physical activity –a systematic review of longitudinal studies. *BMC Public Health*, 13(1), 813-822.
- Saies, E., Arribas-Galarrag, S., Cecchini, J. A., Luis-De-Cos, I. y Otaegi, O. (2014). Diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas expertos y novatos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 21-30.

Troncoso, S. M., Burgos, C. J. y López-Walle, J. M. (2015). Climas motivacionales, liderazgo y cohesión grupal en contexto deportivo universitario. *Educación Física y Ciencia*, 17(1), 1-12.

Trost, S., Blair, S. y Khan, K. (2014). Physical inactivity remains the greatest public health problems of the 21st century: evidence, improved methods and solutions using the "7 investments that works as a framework. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 169-170.

Fecha de recepción: 30/8/2017
Fecha de aceptación: 10/8/2017



Revista Digital de Educación Física

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

UNA APROXIMACIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Alejandro Martínez Baena

Departamento de Educación Física y Deportiva (Universitat de València. España)
Email: alejandro.martinez@uv.es

RESUMEN

La Educación Física es señalada como un instrumento comprometido con los procesos de transformación social, siendo unas de sus funciones principales, el abordaje de cuestiones relacionadas con la justicia social. La globalización neoliberal instaurada y sus valores predominantes transferidos al contexto escolar, los diseños curriculares y la práctica educativa del profesorado, tanto en su modelo de enseñanza, como en su forma de concebir la asignatura de acuerdo a la cultura profesional y la tradición pedagógica asentadas en el área, son señalados como limitaciones más importantes para el cambio. El objetivo de este trabajo se centra en realizar una aproximación a la justicia social en Educación Física, mostrando una panorámica de los principales estudios que abordan esta temática en la actualidad. De esta forma, se señalan las principales fuentes a consultar para conocer el estado de la cuestión, así como algunas propuestas pedagógicas aplicables, preocupadas por la propagación de dicha justicia social y que podrían concebirse como nuevas formas de pedagogía crítica orientadas a enfrentar este gran desafío generado por la globalización. Finalmente, se sugieren algunas actuaciones consideradas pertinentes y que estarían destinadas a consolidar esta concepción transformadora de la Educación Física actual.

PALABRAS CLAVE:

Postmodernismo; educación física; funciones; pedagogía crítica; formación del profesorado; Educación Secundaria

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Educación Física se constituye como una asignatura que se encuentra presente en el currículum escolar de todos los países europeos (Comisión Europea, 2013) y en la mayoría de los del resto del mundo, durante el período de escolarización obligatoria. Por tanto, nadie discute su potencial educativo a partir del desarrollo de las experiencias específicas que ofrecen sus conocimientos (Molina, 1999).

La Educación Física se entiende como una construcción social y cultural que contiene supuestos, definiciones y valores en relación con las misiones, metas y objetivos que pretenden alcanzarse desde la misma (Devís, Martínez-Moya y Villamón, 2002). En este sentido, Devís y Molina (2004) en su estudio sobre sus funciones, señalan cambios asociados a la sociedad postmoderna que provocan que la escuela y el currículo creados para la reproducción material y cultural en la modernidad, se orienten ahora hacia una escuela comprometida con procesos de transformación basados en la justicia social. En la misma línea, Moreno-Doña, Campos-Vidal y Almonacid-Fierro (2012) en su intento por sintetizar las diferentes miradas y perspectivas epistemológicas y profesionales de la Educación Física como asignatura del currículum escolar y por tanto con la finalidad de encontrar su posicionamiento respecto a las funciones que debiera cumplir dicha asignatura dentro del mismo, vuelven a reforzar la necesidad de realizar un trabajo educativo orientado hacia la consecución de mayores cuotas de justicia social a partir de la reconstrucción del conocimiento paralelo y anterior a la experiencia escolar de los niños y niñas. En cualquier caso, la necesidad de acometer cuestiones relacionados con la justicia social desde la Educación Física, no es algo nuevo. Ya en 1988, la pedagoga Linda Bain en su escrito sobre propuestas para la transformación de la Educación Física para el siglo XXI, se adelantaba a la necesidad de promoción de la misma como unas de las principales contribuciones de dicha asignatura para la nueva era que estaba por comenzar.

En este sentido y a pesar de la importancia del término, resulta complicado encontrar algún trabajo reciente que problematice el significado de la justicia social en el contexto determinado de la Educación Física. Existen diferentes interpretaciones y concepciones del término, por lo que proclamar una única orientación podría resultar problemático. La acepción del mismo resulta versátil y por tanto, este pluralismo debería entenderse como una virtud más que como un problema.

Hablar de justicia social en Educación Física es hacer referencia a la necesaria transformación de la asignatura hacia valores más educativos. No debe producirse desigualdad entre alumnos con diferente posición social, siendo la oportunidad de participar en igualdad un derecho para todos y no un privilegio para unos pocos si queremos preservar una asignatura y una sociedad más justa. Por tanto, hablar de equidad es hablar de ausencia de desigualdad en Educación Física. En ocasiones, en la práctica de actividad físico-deportiva, como en la propia vida, se generan posiciones de dominancia de ciertos colectivos sobre otros. Esta realidad no es una realidad ajena a las clases de Educación Física, en donde algunos alumnos son excluidos por distintas razones (Jerlinder, Danermark y Gill, 2009). Colectivos socialmente definidos como vulnerados (mujeres, personas con discapacidad, inmigrantes, personas mayores, etc.), en el contexto escolar de la

Educación Física se reducen a niños y adolescentes que, son marginados por diversos factores que en ocasiones suponen motivos de exclusión (poseer etnia o raza diferente a la de otros compañeros, una condición sexual distinta, pertenecer al género femenino, tener un nivel socioeconómico inferior al resto, algún tipo de discapacidad, menor percepción de competencia motriz, peor autoconcepto físico, una mala imagen corporal, bajo nivel de condición física, cierto grado de sobrepeso u obesidad, etc.).

Dada la trascendencia del tema y que orientar la Educación Física hacia objetivos más centrados hacia la igualdad y la justicia social resulta necesario para dejar atrás formas tradicionales imperantes hasta el momento, el objetivo del presente documento se centra en realizar una pequeña aproximación al mismo para constatar que uno de los principales retos señalado por diversos autores para la era postmoderna y desde la investigación sociocrítica en el área, comienza a consolidarse y concretarse en propuestas pedagógicas que comienzan a hacer de la Educación Física un instrumento cada vez más sensibilizado con la transformación social. Siendo conscientes de la complejidad del mismo debido a las distintas acepciones y formas de abordarlo en la práctica, es preciso señalar que no se profundiza en esta diversidad, sino que la pretensión principal es intentar acercar al lector a la temática de una forma genérica para ubicarlo respecto a ciertos estudios y autores que conocen y conviven con esta realidad y que comparten una misma forma de concebir la Educación Física. De esta forma, se presentan algunas ideas y propuestas pedagógicas que pueden ser de utilidad para situarlo respecto a la temática objeto de estudio y también para concienciar al profesorado de Educación Física sobre la necesidad de aplicar principios asociados a una pedagogía crítica que colabore a un mayor y mejor desarrollo de la justicia social en sus clases.

HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA MÁS TRANSFORMADORA

Diversos estudios mencionan la necesidad de abordar dicha cuestión (Dagkas, 2016). En los mismos se hace referencia a cómo los cambios culturales, políticos y económicos están afectando la sociedad del siglo XXI, influyendo en los contextos locales y globales de la educación de manera significativa. Se señala a la globalización como un fenómeno generante de nuevos desafíos para la educación y la justicia social (Azzarito, Macdonald, Dagkas y Fisette, 2017). En este sentido, se señala al neoliberalismo global, impulsado por las fuerzas del mercado y los imperativos financieros como elementos que refuerzan la desigualdad social, así como su transmisión al ámbito educativo y por tanto, a la Educación Física escolar.

Respecto a esto, Evans y Davies (2015) destacan la reformulación de la educación en la mayoría de los países del mundo a partir de su privatización, señalándose las consecuencias que dichos procesos podrían tener en los diversos agentes implicados en el proceso educativo y por tanto, en la Educación Física (profesorado, padres, alumnado, etc.). De acuerdo a dichos autores, la privatización implicaría procesos en los que los estudiantes tienden a ser conceptualizados como meros consumidores, convirtiéndose el profesorado en una especie de agente de bolsa preocupado únicamente por realizar una transacción de conocimiento. De esta forma, la educación se convierte en una mercancía que se compra dentro de un mercado altamente comercializado y competitivo. Esta generación de

competitividad e individualismo como valores globales y representativos de la sociedad actual, se constituye como parte de la cultura del sistema educativo que vertebra el qué hacer por parte del profesorado en sus procesos de enseñanza. Así, el abordaje de la justicia social en dichos procesos, queda relegado a un segundo plano y deja de ser una preocupación primordial. En este sentido, McCuaig, Enright, Rossi, Macdonald y Hansen (2016) ya señalaban que la globalización neoliberal instaurada promueve, no sólo el individualismo que privilegia el interés propio sobre el colectivo entre la población, sino que dicho proceso se transfiere al contexto educativo, donde se acaban fomentando este tipo de comportamientos y actitudes.

Esta realidad social descrita se manifiesta, como ya se ha señalado, en la asignatura de Educación Física, donde este sistema de creencias y valores comienza a instaurarse paulatinamente y a hacerse cada vez más palpable, materializándose en el planteamiento de prácticas por parte del profesor en sus clases, donde se transfiere esta forma de identidad colectiva y socialmente aceptada. Es lo que Molina y Beltrán (2007) denominan como *ideología del rendimiento* y que se concibe como un conjunto de ideas, valores y creencias relacionadas con la práctica físico-deportiva, donde se les asigna un mayor valor a aquellos alumnos que presentan un mejor rendimiento, eficacia o competencia motriz como logros que incentivan la individualidad, en detrimento de un planteamiento de tareas más inclusivas donde se impulsen otro tipo de conductas menos centradas en la intolerancia y rechazo de quien no cumple con los cánones socialmente establecidos. A esta ideología social imperante y transferida a la Educación Física Escolar a la que hacemos referencia, Barbero (1996) la denominó *elitismo motriz*.

En España, esta situación se hace más evidente por la constitución de una Educación Física donde predomina el abordaje de contenidos de condición física y deportes debido a la cultura profesional asentada en este campo de conocimiento y que se transfiere en forma de *currículum oculto* en un conjunto de supuestos pedagógicos invisibles a modo de tradición pedagógica dominante (Barbero, 1996). De esta forma, la instauración de ciertas ideas hegemónicas socialmente aceptadas y aplicadas en clase, ya señaladas anteriormente, podrían propiciar situaciones de prejuicio, injusticia y desigualdad social en Educación Física (Fernández-Balboa, 2003). En relación a esto, Kirk (1990) ya señaló la relevancia que suponía identificar las posibles ideologías sociales, que podrían evidenciarse en la Educación Física, como medio desde el que descubrir contenidos y valores poco deseables para el alumnado y que, como hemos señalado, suelen manifestarse a modo de *currículum oculto* en las clases.

Por tanto, resulta necesario atender a la asociación existente entre la cultura profesional en Educación Física, entendida como el conjunto de creencias y prácticas dominantes en la misma y el diseño curricular para dicha asignatura, ya que como sabemos, dicho currículum es una construcción social donde ésta cultura predominante podría evidenciarse notablemente y por tanto, condicionar las decisiones del profesorado de Educación Física en cuanto al desarrollo del mismo.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL CAMBIO

Esta tradición pedagógica en el área supone la consolidación de una Educación Física deportivizada en nuestro país, independientemente de las recientes revisiones sobre el currículum escolar. El profesorado de Educación Física continua planteando gran cantidad de actividades deportivas en el tiempo de programa con una orientación o tratamiento de las mismas que suele coincidir con los valores representativos de la globalización neoliberal señalada anteriormente. De esta forma, la competencia sólo se experimenta como una situación de ganar-perder y la concepción del *fair play* se reduce al mero cumplimiento de las reglas del juego. En este sentido y si bien la competición es consustancial al deporte y el afán por la victoria es una actitud legítima de los participantes e incluso imprescindible para que el duelo deportivo tenga verdadero sentido, su planteamiento asociado a la *ideología del rendimiento* definida por Molina y Beltrán (2007) en las clases de Educación Física sólo supondría la transmisión de valores asociados al egoísmo y al propio interés, olvidando el verdadero significado del concepto. Mientras que el juego limpio parece limitarse al cumplimiento de las reglas, el juego justo entraña una concepción más amplia acerca de lo que éstas representan (Singleton, 2003; Molina, Úbeda y Valenciano, 2014). Por tanto, el objetivo debe centrarse en concienciar al profesorado de la necesidad de plantear actividades dentro de las clases de Educación Física mediante las que se propicie una mayor igualdad de oportunidades entre el alumnado. Se trata por tanto de transmitir la idea de competitividad enmarcada dentro unos valores y principios que rechazan la victoria y el logro personal a cualquier precio y por encima del bien colectivo a favor de una Educación Física más justa, menos desigual y por tanto, más inclusiva. De igual forma, el uso de test estandarizados de evaluación de la condición física, donde el alumnado a priori más débil es expuesto a una competición insana donde sólo unos pocos participantes ganan demostrando sus atributos, mientras que la mayoría pierden, queda relegada a un segundo plano, pues el profesor no necesita plantear este tipo de competición desigual para conocer el nivel de condición física de sus alumnos. Esta sería una de las formas de aplicar la justicia social en Educación Física a través del uso correcto del *fair play*, pero existirían otras muchas formas de abordarla.

En este contexto educativo, diversos pedagogos preocupados por la propagación de la justicia social desde la Educación Física divulgan el desarrollo de nuevas formas de pedagogía crítica orientadas a enfrentar estos grandes desafíos generados por la globalización (Fernández Balboa, 1997; Peney, 2000). Destaca en este sentido, la propuesta de pedagogía crítica para la justicia social en Educación Física de Fernández-Balboa (1997) en la que se consideraba al profesorado como al principal agente de transformación social en las escuelas. En dicha obra el autor describía como la tradicional orientación tecnocrática de la Educación Física, no había contribuido a la deseada libertad y justicia para todos, señalando que la educación y particularmente la Educación Física debían erigirse como elementos clave para la consecución de la mismas, teniendo siempre como propósito la creación de un mundo más justo y por tanto, mejor. Más recientemente destaca el libro *Justicia Social en Educación Física: reflexiones críticas y pedagogías para el cambio* (Robinson y Randall, 2016) en el que varios capítulos abordan la justicia social atendiendo estrechamente a la pedagogía crítica con el objetivo de empoderar al profesorado de Educación Física. Mediante dicha obra se busca generar una reflexión crítica que provoque una acción significativa hacia la

transformación de una Educación Física asentada durante muchos años en la tradición. Los autores participantes en la misma inducen a cuestionar, repensar y rediseñar la intervención del profesorado hacia prácticas más inclusivas y socialmente más justas.

En relación con esto, Harrison y Clark (2016) destacan que, el profesorado de Educación Física debería comprender que avanzar hacia la justicia social en su asignatura supondría colaborar para aliviar muchos de los males que afectan a nuestra sociedad. Una sociedad socialmente justa que beneficie a los menos favorecidos, en última instancia, supondría una satisfacción para todos.

En relación a esto, Connell (1997) en su libro sobre *Escuelas y justicia social*, propone algunos principios que podrían servir de guía, en lo que denomina como justicia curricular, que permitirían al profesorado ampliar la idea de justicia social a la enseñanza de actividad físico-deportiva y que supondrían otra forma de intentar aplicar la justicia social en Educación Física. En este caso, mediante el establecimiento de principios de procedimiento que orientasen la actuación del profesorado de Educación Física en este sentido. El autor plantea partir de los intereses y perspectivas de los menos favorecidos. Desde este punto de vista, aquellos alumnos más marginados o excluidos por las razones señaladas con anterioridad, podrían disfrutar de las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros.

Más recientemente, Harvey, Kirk y O'Donovan (2014) presentaban un modelo de educación deportiva basado en cuatro aplicaciones pedagógicas (contratos éticos; paneles deportivos; juegos modificados; premios y recompensas) que podrían ser utilizadas por el profesor de Educación Física para desarrollar comportamientos más éticos (lealtad, trabajo en equipo, honestidad, deportividad, respeto, etc.) entre el alumnado dentro de sus clases y que también podrían suponer una nueva forma de aplicar principios de justicia social en las mismas.

CONCLUSIONES

De acuerdo con todo lo expuesto, resulta relevante insistir en la necesidad de adoptar nuevos enfoques de enseñanza orientados hacia el tratamiento de la justicia social en una escuela donde ciertas manifestaciones de desigualdad se producen de manera oculta, siendo la Educación Física un instrumento esencial por su potencial para promover cambios en los comportamientos de los escolares. Para ello, aparte de reflexionar sobre el impacto del neoliberalismo global en la Educación Física, se sugiere:

- a) *Generar mayor evidencia empírica mediante el desarrollo de experiencias educativas implementadas en este sentido.* Resulta pertinente conocer y analizar que pedagogías y prácticas pueden considerarse compatibles con la justicia social en Educación Física. Por otro lado, realizar investigación orientada a conocer las vivencias en dicha asignatura de escolares de diversas étnias, género, sexualidad, clase social, etc., de forma que estos sean escuchados y legitimados, podría proporcionar información muy útil para el profesorado y por tanto, para la extracción de implicaciones didácticas orientadas a favorecer la diversidad e individualidad del

alumnado vulnerado en las clases de Educación Física. Es lo que Devis (2012) en su estudio sobre la investigación sociocrítica en educación física, denominaba como investigación participativa o dirigida al empoderamiento. En este sentido y respecto a los nuevos temas y áreas de interés sobre los que se debía investigar, el autor señalaba la necesidad de dar voz a los estudiantes y a la necesidad de este tipo de estudios para dar a conocer cómo los estudiantes contribuyen en la construcción social de la Educación Física y la formación del profesorado, así como al papel que juegan en la reproducción y transformación de formas de pedagogía crítica.

- b) *Crear espacios de debate y reflexión orientados a compartir trabajos y experiencias mediante las que visibilizar necesidades e intentar comprender problemas de colectivos vulnerados en el contexto de la Educación Física escolar.* En este sentido, en España, la Unidad de Investigación de Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (UTPAFIDE) de la Universitat de València organiza el Simposium Internacional de Primavera "Educación Física y Justicia Social: Poblaciones Vulneradas", orientado a contribuir a visibilizar las experiencias, dificultades, programas, éxitos y conocimiento general relativo a grupos vulnerados en el ámbito de la Educación Física, así como a conocer las dificultades a las que se enfrentan los docentes de Educación Física en la inclusión de grupos desfavorecidos en sus clases. Todo ello con el fin de posibilitar un espacio de reflexión y debate sobre las posibilidades de transformación social que presenta la Educación Física para colectivos vulnerados. En este sentido, resulta pertinente seguir incentivando este tipo de iniciativas orientadas a generar mayor concienciación respecto a este tipo de cuestiones.
- c) *Analizar y reformular planes de estudio o diseños curriculares que sustenten la Educación Física escolar hacia una mayor justicia social.* La reorganización de programas escolares en el contexto de la globalización neoliberal se centra en reformas basadas en la competencia y margina aquellas cuestiones relacionadas con la justicia social. Como investigadores y profesionales del ámbito educativo, debemos reflexionar sobre hacia donde queremos orientar nuestra enseñanza. En este sentido, resulta necesario hacer ver a los subsistemas configuradores del currículum (más concretamente la administración educativa), la importancia de replantear el diseño del mismo hacia este tipo de cuestiones que resultan prioritarias para el desarrollo social. Paralelamente, promocionar la innovación pedagógica a través de proyectos curriculares desarrollados por equipos de profesores que compartan interés por comprender, dar sentido y mejorar cuestiones relacionadas con la justicia social en Educación Física.
- d) *Desarrollar programas de formación del profesorado basados en principios de pedagogía crítica y justicia social.* En la línea de lo señalado por Dowling, Fitzgerald y Flintoff (2015), abordar este tipo de cuestiones en el ámbito de la Educación Superior resulta necesario para la formación del futuro profesorado de Educación Física. Sensibilizar y concienciar respecto a la importancia de este tipo de cuestiones, propiciaría la constitución de una Educación Física con un carácter más socio-crítico y transformador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Azzarito, L., Macdonald, D., Dagkas, S. y Fissette, J. (2017). Revitalizing the Physical Education Social-Justice Agenda in the Global Era: Where Do We Go From Here? *Quest*, 69(2), 205-219.

Bain, L. (1988). Beginning the journey: Agenda for 2001. *Quest*, 40, 96-106.

Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.

Comisión Europea (2013). La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150ES.pdf

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia curricular*. Madrid: Morata.

Dagkas, S. (2016). Problematizing Social Justice in Health Pedagogy and Youth Sport: Intersectionality of Race, Ethnicity, and Class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(3), 221-229.

Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 125-153.

Devís, J., Martínez-Moya, P. y Villamón, M. (2002). La profesionalización de la educación física: caracterización y evolución del conocimiento científico. En S. García Blanco (coord.), *Congreso Internacional Historia de la Educación Física* (pp. 149-156). Madrid: Gymnos.

Devís, J. y Molina, J. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En F. Caparroz, y N. De Andrade (Dir.), *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção* (pp.35-49). Brasil: LESEF/UFS y NEPECC/UFU.

Dowling, F., Fitzgerald, H. y Flintoff, A. (2015). Narratives from the road to social justice in PETE: teacher educator perspectives. *Sport, Education and Society*, 20(8), 1029-1047.

Evans, J. y Davies, B. (2015). Physical education, privatisation and social justice. *Sport, Education and Society*, 20(1), 1-9.

Fernández-Balboa, J. M. (1997). *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport*. Albany, NY: Suny Press.

Fernández-Balboa, J. M. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 5-22.

Harrison, L. y Clark, L. (2016). Contemporary Issues of Social Justice: A Focus on Race and Physical Education in the United States. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(3), 230-241.

Harvey, D., Kirk, D. y O'Donovan, T. M. (2014) Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62.

Jerlinder, K., Danermark, B. y Gill, P. (2009). Normative approaches to justice in physical education for pupils with physical disabilities – dilemmas of recognition and redistribution. *Disability & Society*, 24(3), 331-342.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de València.

McCuaig, L., Enright, E., Rossi, A., Macdonald, D. y Hansen, S. (2016). An Eroding Social Justice Agenda: The Case of Physical Education and Health Edu-Business in Schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(2), 151-164.

Molina, J. (1999). Estrategias metodológicas en la enseñanza de la Educación Física escolar (cap. V), a M. Villamón (dir.): Formación de los maestros especialistas en Educación Física, Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, València, 135-156.

Molina, P. y Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en Educación Física. El caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 157-180.

Molina, P., Úbeda, J. y Valenciano, J. (2014). Justicia social y fair play. En R. Llopis, (dir.): *Crisis, cambio social y deporte* (pp. 617-623). Valencia: Nau Llibres.

Moreno-Doña, A., Campos-Vidal, M. y Almonacid-Fierro, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 13-26.

Penney, D. y Chandler, T. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport, Education and Society*, 5, 71-87.

Robinson, D. B. y Randall, L. (2016). *Social Justice in Physical Education: Critical Reflections and Pedagogies for Change*. Toronto: Canadian Scholars' Press Inc.

Singleton, E. (2003). Rules? Relationships?: A Feminist Analysis of Competition and Fair Play in Physical Education. *Quest*, 55(2), 193-209.

Fecha de recepción: 12/10/2017
Fecha de aceptación: 19/10/2017

EmásF