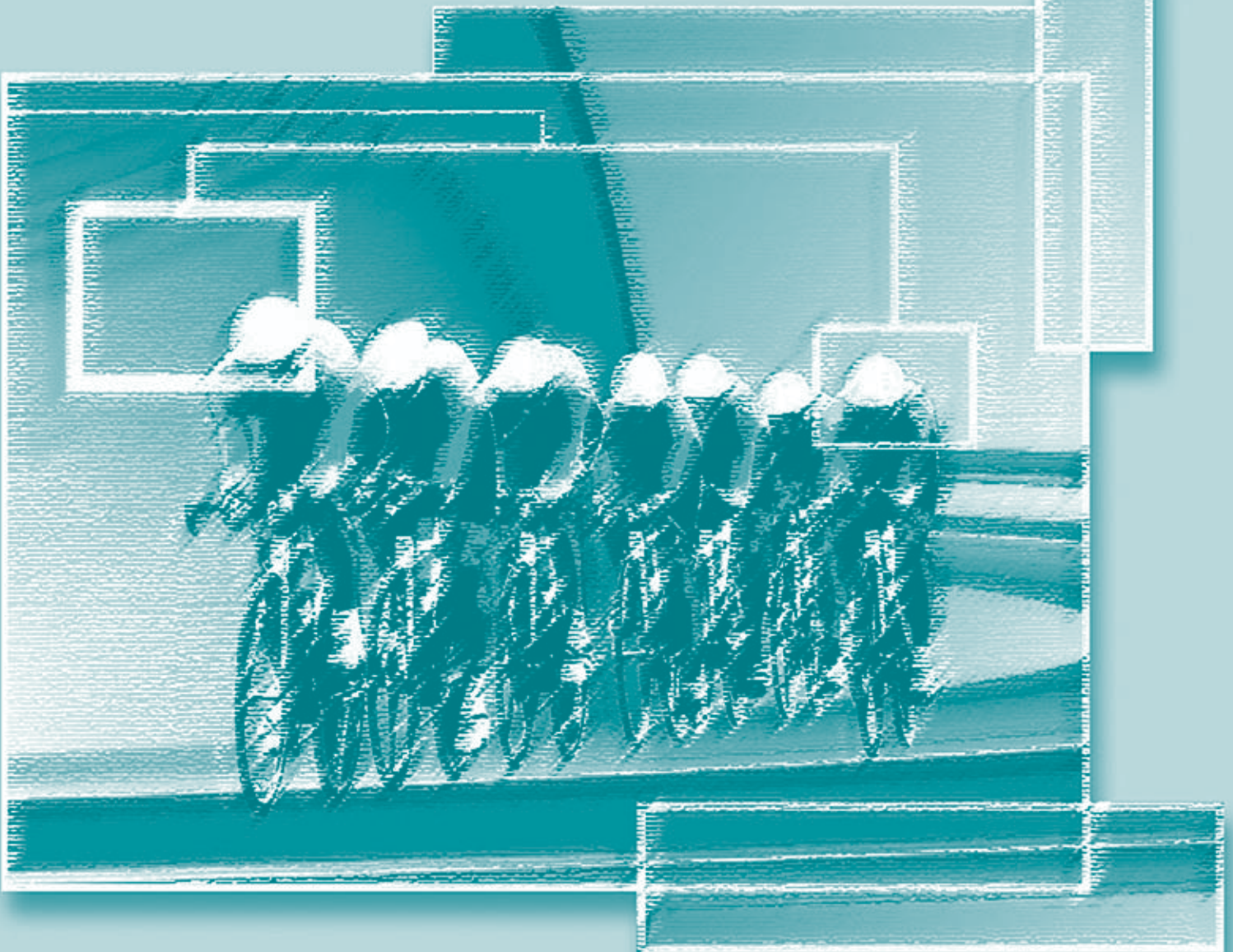


ÁREA DE
Educación
Física



DEPORTE Y EDUCACIÓN: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DOCENTE

Luis Miguel García López

Escuela de Magisterio de Albacete
Universidad de Castilla-La Mancha

Si a cualquier persona de la calle le pidiéramos que vinculase la Educación Física (EF) con un contenido de enseñanza, probablemente la mayoría de los preguntados responderían deporte o salud. Si nos fijamos en los currículos de Educación Primaria (EP) o Educación Secundaria (ES) de la mayoría de los países occidentales, los contenidos comunes a todos ellos en el área de EF son el deporte y la salud. Otros pueden ser importantes como el circo en Francia o la danza en EE.UU., pero ningún currículo oficial de ningún país desarrollado del mundo deja fuera el deporte o la salud de sus currículos oficiales. Dicho esto, cabría pensar que el deporte y la salud son líneas prioritarias en relación a la EF. Esto es así en lo relacionado con la salud, pero, en lo relacionado al deporte, nada más lejos de la realidad. Las subvenciones para proyectos de investigación a nivel nacional del año 2008 dan un pobre balance en relación al deporte escolar. En la convocatoria de I+D nacional 2008, en el apartado de Investigación no orientada, los proyectos concedidos en el ámbito de la Educación a la EF son cero de 59 y, por tanto, ninguno al deporte en la escuela. En la convocatoria nacional que realizó el CSD ese mismo año, en el Apartado I. Estudios e informes, se concedieron subvención a 16 proyectos en los cuales uno estaba orientado al estudio del deporte extraescolar, y otro a la discriminación en el deporte por razón de género.

Con este planteamiento lo que queremos reflejar es que pese a que el deporte se justifica en el currículo de Educación Física en todas las etapas educativas por sus posibilidades educativas y por la necesidad de que el sujeto experimente una serie de vivencias que le favorezcan un hábito saludable, ésta no es una línea de investigación prioritaria. Dicho de una manera más vulgar, la investigación deportiva en Educación Física “no está de moda” desde el punto de vista administrativo. Pese a ello, son muchas y de diferente naturaleza las líneas de investigación cuya producción científica ha sido o está siendo muy alta, y sobre ella versará esta ponencia.

Sin duda, la Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD) es uno de los aspectos centrales de la investigación deportiva y

en el que centraré mi exposición. El enfoque originado desde diferentes países (Inglaterra y Francia, principalmente) busca la formación de jugadores inteligentes y espectadores cultos (Bunker & Thorpe, 1982). Los modelos comprensivos parten de una premisa común, que no es otra que la necesidad de orientar la enseñanza de los deportes hacia los aspectos tácticos, que son aquellos que permiten la consecución del doble objetivo de formar espectadores cultos e inteligentes. De esta manera la enseñanza de la técnica se subordina a la táctica (Lasierra Aguilá & Lavega Burgués, 1993), a diferencia de los enfoques más tradicionales de enseñanza deportiva, en los que la técnica es el elemento predominante y estructurador del proceso de enseñanza.

La ECD nos sedujo a todos los formadores de formadores conforme fue formulada, pues parecía ser la solución a todos los problemas de la enseñanza deportiva escolar: apostaba por el desarrollo perceptivo y cognitivo, la globalidad en los contextos de enseñanza parecía asegurar la motivación y la participación, la transferencia de aprendizajes entre modalidades deportivas parecía asegurada,... Sin embargo, tras una década de investigación, Rink, French, & Tjeerdsma (1996) ya denunciaron que las asunciones realizadas sobre los supuestos beneficios de esta metodología de enseñanza eran dudosos, y debía de seguir siendo contrastada en sus diferentes presupuestos. Por otra parte, una mayoría de docentes de todo el mundo no apuestan por este modelo a la hora de enseñar el deporte.

Es así como fueron surgiendo las diferentes líneas de investigación que no sólo sirvieron para contrastar sus supuestos beneficios, sino que también favorecieron su desarrollo en diferentes direcciones.

Pasemos a analizar cada una de ellas, según su orden de aparición, aunque se pueden agrupar en tres grupos: líneas de investigación centradas en la instrucción (comparación de modelos, transferencia, evaluación e hibridación con otros modelos), una línea de investigación centrada en el alumno (qué y cuándo aprende) y otra línea de investigación centrada en el docente (formación del profesorado).

LOS MODELOS DE ENSEÑANZA EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA. UNA EXPERIENCIA APLICADA EN SECUNDARIA

Elena Hernández, E., Palao, J.M.

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son muchos los factores que pueden afectar a la consecución de los objetivos didácticos planificados (Pieron, 1999). Uno de estos factores va a ser el modelo de enseñanza escogido por el profesor. Los modelos de enseñanza son enfoques teóricos que el profesor utiliza para que sus alumnos aprendan una serie de contenidos. Estos enfoques parten de un modelo referencial general y pueden evolucionar hasta adaptarse a los diferentes contextos, niveles, formas de aprendizaje, contenidos, y control de los mismos. El/los modelo/s de enseñanza pueden optimizar la incidencia de otras variables sobre el proceso y, de este modo, mejorar la calidad de la enseñanza impartida, así como incrementar el aprendizaje de los alumnos (Rink, 2006). El objetivo que busca la experiencia que a continuación se describe es comparar la puesta en práctica de tres modelos diferentes de enseñanza mediante la influencia que puedan ejercer sobre el proceso de adquisición de contenidos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Para llevar a cabo este estudio se escogieron tres modelos diferentes: modelo *conductista*, el modelo constructivista y un modelo social. En el modelo conductista el profesor estableció las tareas a seguir en forma de progresiones, sin considerar la interacción del alumno durante el proceso (Griffin y Butler, 2005). En el modelo *cognitivo*, el profesor propuso formas jugadas y tareas aplicadas para que el alumno construyese sus propios aprendizajes (Light, 2008). En el modelo *social* o modelo de educación deportiva, el profesor buscó simular las características del deporte con objeto de implicar al alumno, distribuyéndolos en equipo, donde debían pasar por las diferentes funciones y roles de la competición (Siedentop, Hastie, y Van des Mars, 2004).

Las variables que se registraron para cada uno de los modelos fueron: a nivel de producto, el aprendizaje de los alumnos a nivel de conceptos, procedimientos, y actitudes; y la actuación del profesor, mediante la cantidad y tipo de *feedback* administrado; y la actuación del alumno mediante el control de la calidad y la cantidad de repeticiones realizadas. A nivel de proceso se controló la percepción sobre el proceso de los alumnos y del profesor. Estas últimas variables cualitativas ayudaron a complementar la información recogida por los anteriores instrumentos. También se registraron variables de control del procedimiento, como son la maduración de los alumnos, la actividad física a nivel extraescolar y la asistencia a clase. La experiencia se llevó a cabo en una unidad didáctica de voleibol integrada dentro de la dinámica normal de clases de Educación Física. Ésta se aplicó a tres líneas diferentes de primer curso. Se lleva-

ron a cabo cuatro sesiones de aprendizaje y tres de evaluación (al inicio, al final, y a los diez días).

Los resultados obtenidos tras la aplicación de los tres modelos de enseñanza sobre el aprendizaje indicaron que no hay ningún modelo de enseñanza que sea totalmente válido, sino que cada modelo incide sobre el aprendizaje de forma diferente, en función de las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje con la que esté interactuando. En función del tipo de contenido, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- El modelo conductista posibilita una buena calidad de la práctica, tiene una buena ratio de repeticiones por número de alumnos, posibilita un mayor control a nivel de organización, y es el modelo en el que se obtienen mejores índices de satisfacción y disfrute durante la clase.
- El modelo constructivista permite un aprendizaje más aplicado (en cuanto a control y precisión), es el que posibilita un mayor tiempo de práctica, mayor número de repeticiones, y mejor ratio de repeticiones por tiempo. En este modelo el alumno percibe como bajo el nivel de aprendizaje.
- El modelo social permite un adecuado aprovechamiento de las clases, a pesar de ser controladas por el alumno, y presenta valores similares al modelo constructivista en cuanto a percepción del aprendizaje. En este modelo es donde se da una peor ratio entre número de repeticiones por tiempo y alumno.

Tras la experiencia realizada, se puede decir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no hay modelos buenos o modelos malos, sino que el proceso de aprender se debe entender como un sistema complejo en el que confluyen muchos factores, que inciden, de una u otra forma, en la consecución con éxito del aprendizaje. Los resultados obtenidos incitan a pensar que no existen modelos de enseñanza mejores que otros. Lo importante es que el profesor conozca la influencia que ejerce cada uno de ellos sobre las variables que afectan al aprendizaje, para poder combinarlos de forma adecuada en busca de una optimización del aprendizaje. Esto lleva consigo la necesidad de una mayor implicación por parte del profesor durante la planificación, intervención y evaluación de las sesiones. A pesar de ello, la implicación del profesor de Educación Física utilizando formas alternativas de modelos de enseñanza puede conseguir integrar e implicar en mayor medida al alumno en el proceso, permite mejorar su autonomía, dando como resultado un aprendizaje de mayor calidad.

INFLUENCIA DEL GÉNERO Y DE LA IMPLICACIÓN CON LA COMPETICIÓN EN EL DISFRUTE CON LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

Fernández García, E.¹, Blández Ángel, J.¹, Sánchez Bañuelos, F.², Ramírez Rico, E.¹

¹ Facultad de Educación. UCM

² Facultad de Ciencias del Deporte. UCLM.

efgarcia@edu.ucm.es

INTRODUCCIÓN

El disfrute se ha asociado positivamente con la práctica de actividad física (AF) de los adolescentes^[1] si bien su influencia e implicaciones en el desarrollo de la actividad competitiva de los jóvenes es todavía poco conocido^[2]. El propósito de este trabajo es indagar acerca de la influencia que el género y diferentes estados de participación en la competición tienen sobre este constructo.

MÉTODO

Participaron 783 adolescentes entre 12 y 16 años, 394 chicos (50,3%) y 389 chicas (49,7%), estudiantes de ESO de quince centros públicos de la Comunidad de Madrid. La selección de centros fue mediante criterio aleatorio estratificado con asignación proporcional. Dentro de cada centro, la selección de los participantes fue aleatoria. La muestra es representativa de la población de estudio.

El disfrute con la AF se midió a través de la escala PACES^[3] en su versión reducida y adaptada a adolescentes españolas^[4]. La escala presenta un formato de ítems bipolares con un rango de puntuación del 1 al 7. La implicación con la competición se valoró a través de un ítem con cinco opciones de respuesta según estado de participación en la competición (1= nunca ha competido; 4= compite a nivel de club federado). El cuestionario se aplicó previa conformidad de los centros y de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados muestran un valor de disfrute con la práctica de AF de $M=5,98$ ($DT=0,85$) puntos, existiendo diferencias según el género ($t=5,119$; $p=0,000$) en esta puntuación. La media de los chicos es de $M=6,14$ ($DT=0,77$) y la de las chicas $M=5,82$ ($DT=0,90$). El 62,7% de los chicos y el 31,73% de las chicas participa en algún tipo de competición organizada, frente al 37,2% de los chicos y el 68,3% de las chicas que no lo hacen.

El nivel de disfrute se incrementa, en chicos y chicas, según progresa su estado de implicación con la competición. (Tabla 1). En los chicos, las diferencias ($W=16,893$; $p=0,000$) se sitúan principalmente entre el grupo de participantes en competición federada, que se diferencia de todos los restantes grupos ($p=0,000$; $p=0,000$ y $p=0,029$). En las chicas, las diferencias ($F=18,854$; $p=0,000$) se encuentran entre el grupo de competición federada con quienes nunca han competido ($p=$

$0,000$) y quienes han abandonado la competición ($p=0,001$), hallándose también diferencias entre las chicas que nunca han competido con aquellas que lo hacen dentro de un marco escolar ($p=0,001$).

Los resultados corroboran las diferencias de género en el disfrute con la práctica de AF, a favor de los chicos, reflejadas habitualmente en la literatura^[2,5]. Tanto en los chicos como en las chicas el grado de disfrute aumenta si se participa en algún tipo de competición y, dentro de ella, en aquellas con un mayor grado de organización y exigencia dentro del modelo competitivo. En el caso de las chicas, estos resultados contrastan con el hecho de que mayoritariamente se sitúan en un estado que no incluye la competición. Como, y a diferencia de los chicos, ellas obtienen similar nivel de disfrute y participación tanto en el modelo de competición escolar como de club federado, se sugiere como línea de intervención futuras indagaciones sobre la aplicación y tratamiento didáctico de la competición, en el marco escolar, con los grupos de chicas adolescentes.

CONCLUSIONES

El género se muestra como un factor de influencia en el disfrute con la actividad físico-deportiva siendo los chicos quienes más disfrute informan que las chicas en estas actividades. La mayor vinculación e implicación con la práctica de actividad física dentro de un modelo de competición se relaciona, tanto en chicas como en chicos, con un mayor grado de disfrute. Además, se comprueba que la edad no influye significativamente en la percepción de disfrute que ambos poseen.

REFERENCIAS

1. Sallis, J.F., Prochaska, J.J. & Taylor, W.C. (2000). *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 963-975.
2. McCarthy, P.J., Jones, M.V. & Clark-Carter, D. (2008). *Psychology of Sport & Exercise*, 9, 142-156.
3. Kendzierski, D. & DeCarlo, K.J. (1991). *J of Sport & Exercise Psychology*, 13, 50-64.
4. Fernández, E., Sánchez, F. & Salinero, J.J. (2008). *Psicothema*, 20, 890-895.
5. Prochaska, J.J. et al. (2003). *Pediatric Exercise Science*, 15, 170-178.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido subvencionado por el MICINN-Secretaría de Estado de Universidades. Plan I+D+i. Acción Estratégica Deporte y Actividad Física (DEP-2006-56121-C04-01).

Tabla 1. Disfrute con la práctica de actividad física según estados de implicación con la competición.

| Disfrute | Nunca ha competido | Antes competía | GRUPOS DE PARTICIPACIÓN EN COMPETICIÓN | | ANOVA | P valor |
|----------|--------------------|----------------|--|-------------------|-----------|---------|
| | | | Compite nivel escolar | Compite Club Fed. | | |
| Chicos | 5,52 ± 1,02 | 5,90 ± 0,79 | 6,16 ± 0,63 | 6,41 ± 0,60 | W= 16,893 | 0,000 |
| Chicas | 5,53 ± 0,96 | 5,76 ± 0,89 | 6,05 ± 0,76 | 6,27 ± 0,74 | F= 10,854 | 0,000 |

CONOCIMIENTO EN PRIMEROS AUXILIOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Muñoz, C.M.¹, Córcoles, C.M.², Moreno, A.², Abrales, J.A.³

¹ IES Alcántara. Alcantarilla. Murcia

² IES Los Molinos. Cartagena. Murcia

³ Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia
abrales@um.es

INTRODUCCIÓN

En la práctica de actividad física y deportiva existe riesgo de tener algún accidente. Por ello, hemos de tener en cuenta en las clases de Educación Física, donde los alumnos realizan este tipo de prácticas, las medidas fundamentales para evitarlos. El profesorado de esta materia juega un papel importantísimo dentro de la prevención de lesiones y accidentes en sus clases.

Tan importante es prevenir el posible daño, a través de pautas que han de cumplir estos alumnos, como el atender de manera adecuada esas posibles lesiones o accidentes que puedan ocurrir en la práctica de la actividad física en nuestras clases de Educación Física.

Existen estudios^[1,2] que nos enumeran las múltiples causas que predisponen a los alumnos a tener dichos accidentes y lesiones dentro del ámbito de la actividad física. Principalmente las situaciones que determinan los posibles accidentes^[3] en las clases de Educación Física dependen de 1) el tipo de actividades y tareas a realizar, 2) la organización del material de educación física y 3) el mal estado o inadecuado uso del mobiliario de educación física.

Ante la realidad de los accidentes en los centros escolares, nos planteamos saber si formamos profesionales de la Educación Física que sepan hacer frente a este tipo de situaciones y formulamos la pregunta: ¿poseen algún tipo de conocimiento sobre primeros auxilios los futuros profesionales de la Educación Física?

MÉTODO

El estudio se llevó a cabo con alumnos que estudian la licenciatura de Educación Física en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM). La muestra en este estudio está formada por 202 alumnos, de los cuales 30,70% (62) son mujeres y el 69,30% (140) son hombres.

Las variables dependientes objeto de estudio son: 1) el grado de formación que poseen los alumnos que cursan Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y 2) grado de conocimiento en primeros auxilios. Las variables independientes son: 1) sexo y 2) curso académico de los alumnos que estudian Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Para medir las variables de estudio se ha utilizado un cuestionario-test *ad hoc*, de tipo semi-estandarizado, personal, para evaluar los conocimientos en primeros auxilios. Dicho cuestionario-test está validado y permite recoger con fiabilidad el grado de conocimiento en primeros auxilios del encuestado^[4].

Para el estudio se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las variables de estudio, realizándose tablas de frecuencias, porcentajes y medias. El análisis descriptivo se realizó relacionando el sexo y el curso académico con el grado de formación y conocimiento.

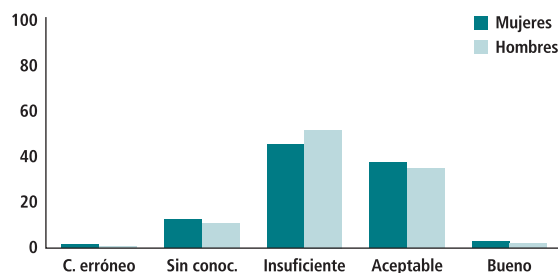


Figura 1. Porcentaje del nivel de conocimiento de los estudiantes de Educación Física de la UCAM (Murcia, España).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Podemos apreciar mayor porcentaje de “ninguna formación” en las mujeres y, por el contrario, menor porcentaje en las categorías de formación a través de un curso y/o formación básica.

El análisis de los resultados del test de conocimiento nos muestra datos sorprendentes, donde podemos observar que el mayor porcentaje se sitúa en la categoría de insuficiente (49,55%), seguido de la categoría aceptable (35,45%), sin conocimiento (11,36%), buena (2,73%) y conocimientos erróneos (0,91%). De estos datos se deduce que el 61,82% no tiene unos conocimientos adecuados frente al 38,18%, que sí consigue una valoración de conocimientos óptimos en estos contenidos.

Comparando ambos grupos, apreciamos que las mujeres presentan un mayor porcentaje (40,33%) que los hombres (37,14%) en conocimientos óptimos.

CONCLUSIONES

Destacamos como conclusiones del trabajo que 1) los alumnos no presentan una formación adecuada en materia de primeros auxilios, 2) los conocimientos de los alumnos en primeros auxilios son insuficientes, 3) se encuentran resultados muy similares en función del curso y del sexo del alumno.

REFERENCIAS

- Herrador, J.A. et al. (2002). *Retos*, 2, 1-12.
- Almond, L. et al. (1989). *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica*, 28, 5-7.
- Barcala, R. et al. (2006). *Revista digital efdeportes*, 97, 1-10.
- Abrales, J.A. et al. (2008). *La formación del profesorado de EF en PPAA*. Granada: FEADef.

AGRADECIMIENTOS

Universidad Católica San Antonio de Murcia. UCAM.

FORMACIÓN EN PRIMEROS AUXILIOS DE LOS ESTUDIANTES PORTUGUESES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Córcoles, C.M.¹, Muñoz, C.M.², Moreno, A.¹, Abraldes, J.A.³

1 IES Los Molinos. Cartagena. Murcia

2 IES Alcántara. Alcantarilla. Murcia

3 Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia
abraldes@um.es

INTRODUCCIÓN

En la práctica de actividad física y deportiva existe riesgo de tener algún accidente. Por ello, hemos de tener en cuenta en las clases de Educación Física, donde los alumnos realizan este tipo de prácticas, las medidas fundamentales para evitarlos. El profesorado de esta materia juega un papel importantísimo dentro de la prevención de lesiones y accidentes en sus clases.

Tan importante es prevenir el posible daño, a través de pautas que han de cumplir estos alumnos, como el atender de manera adecuada esas posibles lesiones o accidentes que puedan ocurrir en la práctica de la actividad física en nuestras clases de Educación Física.

Existen estudios^[1,2] que nos enumeran las múltiples causas que predisponen a los alumnos a tener dichos accidentes y lesiones dentro del ámbito de la actividad física. Principalmente las situaciones que determinan los posibles accidentes^[3] en las clases de Educación Física dependen de 1) el tipo de actividades y tareas a realizar, 2) la organización del material de educación física y 3) el mal estado o inadecuado uso del mobiliario de educación física.

Ante la realidad de los accidentes en los centros escolares, nos planteamos saber si formamos profesionales de la Educación Física que sepan hacer frente a este tipo de situaciones y formulamos la pregunta: ¿poseen algún tipo de conocimiento sobre primeros auxilios los futuros profesionales de la Educación Física?

MÉTODO

El estudio se llevó a cabo con alumnos que estudian la licenciatura de Educación Física en la Facultad de Desporto, Universidade do Porto (Portugal). La muestra en este estudio está formada por 358 alumnos, de los cuales 37,70% (135) son mujeres y el 62,30% (223) son hombres.

Las variables dependientes objeto de estudio son: 1) el grado de formación que poseen los alumnos que cursan Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y 2) grado de conocimiento en primeros auxilios. Las variables independientes son: 1) sexo y 2) curso académico de los alumnos que estudian Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Para medir las variables de estudio se ha utilizado un cuestionario-test *ad hoc*, de tipo semi-estandarizado, personal, para evaluar los conocimientos en primeros auxilios. Dicho cuestionario-test está validado y permite recoger con fiabilidad el grado de conocimiento en primeros auxilios del encuestado^[4].

Para el estudio se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las variables de estudio, realizándose tablas de frecuencias, porcentajes y medias. El análisis descriptivo se realizó relacionando el sexo y el curso académico con el grado de formación y conocimiento.

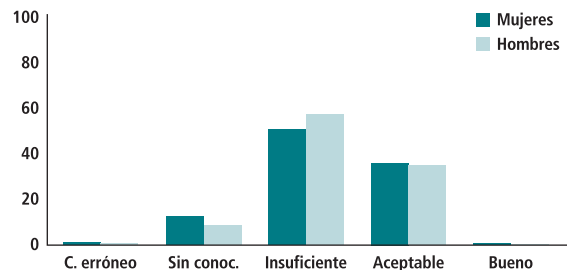


Figura 1. Porcentaje del nivel de conocimiento de los estudiantes de Educación Física de la Facultad de Desporto (Oporto, Portugal).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La formación en primeros auxilios de los estudiantes portugueses en función del sexo presenta datos similares. Podemos comprobar que un 65,93% de las mujeres manifiesta no tener formación alguna en la materia y sólo un 8,89% afirma poseer una formación básica. Los hombres presentan datos sustancialmente mejores, ya que se aprecia un menor porcentaje (60,54%) en la categoría de ninguna formación y, un mayor porcentaje que las mujeres en las categorías de formación a través de un curso (28,25%) o una formación básica (11,21%).

El análisis de los conocimientos presenta resultados muy similares. Destacamos que un 36,30% de las mujeres posee una formación óptima, frente a los varones (34,53%). Podemos afirmar que la formación de los estudiantes es mala al observar que 232 alumnos no llegan al suficiente de los 358 alumnos estudiados.

CONCLUSIONES

Destacamos como conclusiones del trabajo que 1) los alumnos no presentan una formación adecuada en materia de primeros auxilios, 2) los conocimientos de los alumnos en primeros auxilios son insuficientes y 3) se encuentran resultados muy similares en función del curso y del sexo del alumno.

REFERENCIAS

- Herrador, J.A. et al. (2002). *Retos*, 2, 1-12.
- Almond, L. et al. (1989). *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica*, 28, 5-7.
- Barcala, R. et al. (2006). *Revista digital efdeportes*, 97, 1-10.
- Abrales, J.A. et al. (2008). *La formación del profesorado de EF en PPAA*. Granada: FEADDEF.

AGRADECIMIENTOS

Facultade de Desporto. Universidade do Porto. Portugal.

ANÁLISIS DEL CONFLICTO ENTRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA, EL CONTEXTO ESCOLAR Y LA AMISTAD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Amado Alonso, D., Sánchez Oliva, D., Gómez Corrales, F.R., García Calvo, T.

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura
diamal04@alumnos.unex.es

INTRODUCCIÓN

Autores como Boiché y Sarrazin (2007) encontraron que el ámbito de la actividad física y el deporte puede entrar en competencia con otros contextos sociales como el trabajo, la familia, los amigos,... y a veces puede crear un “conflicto de papeles sociales”.

En cuanto al conflicto ínter roles hay algunos trabajos que revelan que cuando los deportistas son atraídos por actividades alternativas a la práctica deportiva, tienden a abandonarla (Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud y Cury, 2002). Por el contrario, hay autores que ponen de manifiesto que la práctica deportiva puede tener efectos positivos sobre el ámbito escolar y sobre la amistad (Marsh y Kleitman, 2003).

Así pues, el objetivo de esta investigación es analizar el posible conflicto entre el deporte, la amistad y el ámbito escolar pero en función del género del practicante.

MÉTODO

Participantes: La muestra está formada por 723 jugadores de baloncesto, balonmano, fútbol y voleibol. Los deportistas eran de género masculino (n= 561) y femenino (n= 162) con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años.

Instrumentos: Para valorar la compatibilidad entre los distintos contextos utilizamos el cuestionario adaptado de Boiché y Sarrazin (2007) el cual hemos denominado CCD (Cuestionario de Conflicto en el Deporte). Consta de 17 ítems divididos en 6 factores y se utiliza una escala likert de 5 puntos que varía desde (1) *totalmente desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo*.

Procedimiento: Los instrumentos se cumplimentaron antes de los entrenamientos. Se informó a los jugadores de que su participación era voluntaria y sus respuestas confidenciales. Los participantes fueron citados en los vestuarios, sin la presencia del entrenador durante 15 o 20 minutos. Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS 15.0.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1, aparecen los valores descriptivos de cada una de las variables de la investigación. Como se puede observar, la puntuación más alta pertenece a la variable que muestra los aspectos positivos del deporte para el colegio ($M = 9,06$; $SD = 2,28$) y la puntuación más baja corresponde a la variable que representa la influencia negativa del deporte para la amistad ($M = 1,51$; $SD = 1,06$). En general, los valores más elevados pertenecen a las variables que reflejan los aspectos positivos del deporte para el colegio y la amistad.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos.

| Variables | M | SD | α |
|-----------------------|------|------|----------|
| Deporte Vs Colegio | 1,72 | 1,17 | 0,81 |
| Colegio Vs Deporte | 2,92 | 1,60 | 0,78 |
| Deporte Vs Amistad | 1,51 | 1,06 | 0,84 |
| Amistad Vs Deporte | 1,52 | 1,10 | 0,86 |
| Deporte bueno colegio | 9,06 | 2,28 | 0,76 |
| Deporte bueno amistad | 6,62 | 1,28 | 0,82 |

Tabla 2. Análisis de varianza por género.

| Variables | Masculino | Femenino | MC | F | p |
|-----------------------|-----------|-----------|------|------|------|
| Deporte Vs Colegio | 1,73±1,20 | 1,71±1,07 | 0,10 | 0,07 | 0,79 |
| Colegio Vs Deporte | 2,92±1,62 | 2,96±1,56 | 0,19 | 0,08 | 0,78 |
| Deporte Vs Amistad | 1,51±1,07 | 1,53±1,02 | 0,06 | 0,06 | 0,81 |
| Amistad Vs Deporte | 1,58±1,15 | 1,44±0,95 | 2,34 | 1,90 | 0,17 |
| Deporte bueno colegio | 9,09±2,26 | 8,96±2,3 | 2,19 | 0,42 | 0,52 |
| Deporte bueno amistad | 6,64±1,30 | 6,56±1,26 | 0,68 | 0,41 | 0,52 |

En la tabla 2, se observa un análisis de varianza en función del género para conocer las diferencias que se establecen. En primer lugar, podemos destacar que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al conflicto o instrumentalización entre el deporte, el ámbito escolar y la amistad. Sin embargo, las puntuaciones más elevadas corresponden a los aspectos positivos del deporte sobre el ámbito escolar, tanto para el género masculino (9,06) como para el femenino (8,96). Resultados similares encontraron Marsh y Kleitman (2003) que sugieren que la participación deportiva incrementa la identificación, el compromiso y los valores académicos.

CONCLUSIONES

La principal conclusión que podemos extraer del estudio es que, en general, tanto los chicos como las chicas ven más aspectos positivos que negativos del deporte para el ámbito escolar y la amistad. Por tanto, si consideran compatibles estos contextos será más fácil que se comprometan con una actividad y desarrollen hábitos de práctica deportiva que, en definitiva, es lo que perseguimos.

REFERENCIAS

- Boiché, J. y Sarrazin, P. (2007). *Psychologie française*, 52, 417-430.
- Guillet, E. et al. (2002). *International Journal of Psychology*, 37(2), 92-104.
- Mars, H.W. y Kleitman, S. (2003). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 205-228.

DESEABILIDAD SOCIAL Y ADOLESCENTES: RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA EDAD**Bragaça, M.¹, Molinero González, O.², Martínez García, R.², Salguero del Valle, A.², Márquez Rosa, S.²**¹ Universidad Federal de Sergipe (Brasil)² FCAFD Universidad de León (España)

asalv@unileon.es

INTRODUCCIÓN

Los hábitos relacionados con la actividad física y la práctica de deportes, principalmente en el tiempo libre, así como los hábitos de consumo (ej: tabaco), parecen iniciarse y, en ocasiones, consolidarse en la adolescencia, siendo ello un período clave en la adquisición de una serie de conductas que pueden determinar el estilo de vida de un sujeto. Los efectos beneficiosos del ejercicio, tanto desde el punto de vista físico como psicológico, es un hecho cada vez más evidente. Hoy, es del conocimiento de todos que la práctica de la actividad física y del deporte es un fenómeno social que incluye una serie de factores psicológicos. Tal hecho implica que las investigaciones actuales incluyan, además de las variables específicas del estudio, la variable psicológica deseabilidad social. El objeto del presente estudio fue identificar la práctica de actividades físico-deportivas en mujeres adolescentes de diferentes grupos de edad y analizar su relación con la Deseabilidad Social.

MÉTODO

Participaron 195 mujeres adolescentes, alumnas del Colegio Marsitas San José de León (España), de diferentes cursos, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años, con una media de 13,66 ±1,69 años.

Se administraron los siguientes instrumentos, un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia, la versión española del *Four-by-One-Day Recall Questionnaire*^[1] de Cantera-Garde y Devis^[2] y la *Escala de Deseabilidad Social de Reynolds*^[3]. El diseño del estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de León. Tras informar del objetivo de la investigación a las adolescentes, padres y profesores del centro comenzó la fase de administración de los cuestionarios durante dos meses. La batería se administró entre martes y viernes, para recoger las informaciones sobre la jornada escolar, y el lunes, para las informaciones relativas al fin de semana, que son las que nos ocupan en este estudio. Las respuestas fueron codificadas en distintas categorías: categoría "actividad física" y categoría "deportes".

Las comparaciones entre variables se realizaron mediante el análisis de varianza univariate (ANOVA), considerando significativos los valores de $p < 0,05$. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 16.0 para Windows (Chicago, USA).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La media de Deseabilidad Social en la muestra estudiada se sitúa en 8,27 (±2,31), no encontrándose diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad estudiados, de 11 a 12, de 13 a 14 y de 15 a 16 años. Señalar que el grupo más joven es el que arrojó niveles más altos 8,57 (±2,20).

Tabla1. Deseabilidad Social por intervalos de edad.

| Intervalos edad | N | Deseabilidad Social |
|-----------------|-----|---------------------|
| 11-12 años | 61 | 8,57 (±2,20) |
| 13-14 años | 60 | 7,80 (±2,62) |
| 15-16 años | 74 | 8,41 (±2,10) |
| Total | 195 | 8,27 (±2,31) |

El análisis efectuado atendiendo a la práctica de actividad física en fin de semana tampoco mostró diferencias significativas entre grupos, siendo los practicantes los que mostraron niveles más elevados en Deseabilidad Social ($M=8,49 \pm 2,09$), ligeramente por encima de la media general. Donde sí encontramos diferencias significativas entre grupos fue en el caso de la práctica de deporte de fin de semana, a favor también de los practicantes, con un valor de $8,75 \pm 2,01$ frente a un $7,98 (\pm 2,44; p=0,02^*)$.

Los datos obtenidos confirmaron la reducción de las prácticas físicas con la edad, siendo las chicas más jóvenes las más activas^[4,5]. Las adolescentes de nuestra muestra presentaron un nivel bajo de Deseabilidad Social, índice directamente vinculado con la edad. La relación entre la actividad física y la deseabilidad social se debe analizar con cautela, pues a veces las adolescentes pueden verse influenciadas por los padres o por otras personas, presentando comportamientos deseables socialmente, casi siempre físicamente activos^[6].

CONCLUSIONES

Las variables grupo de edad y práctica de actividad física en fin de semana no han arrojado diferencias importantes en la medida de Deseabilidad Social, aunque no ha ocurrido lo mismo con la variable práctica deportiva de fin de semana.

Pensamos que la Deseabilidad Social puede incrementar significativamente los errores de medición usando técnicas de auto-informe, por lo que debe ser controlada y minimizada, como sucede en el presente estudio.

REFERENCIAS

1. Cale, L. (1994). *Health Educ J*, 53, 439-453.
2. Cantera-Garde, M.A. y Devis, J. (2000). *Eur J Phys Educ*, 5, 28-44.
3. Reynolds, W.M. (1982). *J Clin Psychol*, 38, 119-125.
4. Riddoch, C.J. et al. (2004). *Med Sci Sports Exerc*, 36, 86-92.
5. Zick, C.D. et al. (2007). *J Phys Act Health*, 4, 125-127.
6. Klesges, L.M. et al. (2004). *Prev Med*, 38, s78-87.

AGRADECIMIENTOS

Financiado por la Acción Estratégica sobre el Deporte, Plan Nacional I+D+I; con la colaboración del Instituto de la Mujer.

RELACIÓN ENTRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS DOCENTES DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Espada Mateos, M.¹, González Rivera, M.D.², Calero Cano, J.C.¹, Campos Izquierdo, A.¹

¹ Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid

² Facultad de Medicina. Departamento de Psicopedagogía y Educación Física. Universidad de Alcalá
 mariaespada_mateos@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El deporte escolar en España ha mejorado en las últimas décadas debido, entre otros aspectos, a la participación en programas de actividades físico-deportivas extraescolares. Sin embargo, cada centro educativo posee una autonomía funcional, lo que ocasiona una gran heterogeneidad en cuanto a criterios, estructuras y proyectos en torno al deporte escolar (Burriel y Carranza, 1995). Por tanto, la implicación o no de los responsables de los centros educativos con respecto a la organización y desarrollo de las actividades físico-deportivas extraescolares es lo que podría determinar el éxito o fracaso del deporte escolar. Los datos que a continuación se exponen forman parte de un estudio cuyo objeto es conocer la situación de los recursos humanos e intervención didáctica en las actividades físico-deportivas extraescolares de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Madrid.

MÉTODO

La Investigación (subvencionada por el Consejo Superior de Deportes) ha seguido una metodología cuantitativa de corte descriptivo. El tipo de método descriptivo que se ha utilizado para realizar esta investigación ha sido la encuesta, en la cual, de forma estandarizada, se realiza una obtención de datos a través de preguntas dirigidas a la muestra de la población estudiada: personas que desarrollan la función de docencia de las actividades físico-deportivas extraescolares en los centros educativos de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Madrid. La recogida de la información se realizó en el año natural 2008.

La muestra ha sido de 100 personas y para el cálculo de tamaño de la muestra se consideraron varios aspectos: la población era finita; se recurre en la varianza poblacional al supuesto más desfavorable donde "P" y "Q" eran iguales con el 50% cada uno; el intervalo de confianza es del 95,5% con un margen de error de de +/- 9,35%.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



Figura 1. Relación con el profesorado de Educación Física del centro.

El 62% del profesorado de las actividades extraescolares afirma tener algún tipo de relación con el profesorado de Educación Física del centro educativo donde imparte dichas actividades. El 38% no mantiene ningún tipo de relación con el profesorado de Educación Física. Estos datos no coinciden con la investigación realizada por González Rivera (2008) en los centros educativos de Educación Primaria, donde el 76,3% del profesorado de actividades extraescolares no mantiene ningún

tipo de relación con el profesorado de Educación Física. Sólo un 23,7% mantiene algún tipo de relación con el profesorado de Educación Física.

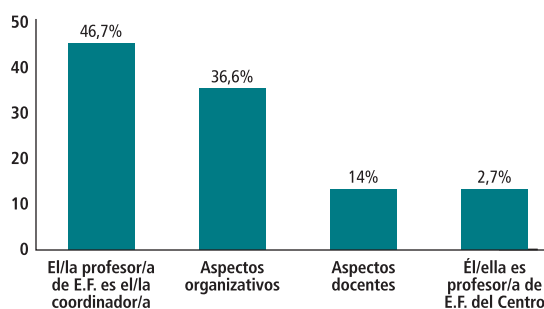


Figura 2. Motivos por los que se relaciona con el profesorado de Educación Física del centro educativo.

Los motivos por los que el profesorado de actividades físico-deportivas extraescolares se relaciona con el profesorado de Educación Física del centro educativo son varios: un 46,7% se relaciona debido a que el profesor o la profesora de Educación Física es el/la coordinador/a de las actividades extraescolares, un 36,6% afirma que mantiene dicha relación para mejorar aspectos organizativos, un 14% para mejorar aspectos tanto docentes como físico-deportivos del alumnado y, por último, un 2,7% responde que ellos/as mismos/as son los profesores/as de Educación Física del centro donde imparten las actividades.

Álamo (2004) señala la importancia de reconocer la implicación del profesorado de Educación Física en las tareas de coordinación de las actividades extraescolares, bien mediante una compensación económica o bien mediante la reducción de la carga lectiva.

CONCLUSIONES

Más de la mitad del profesorado de las actividades físico-deportivas extraescolares asegura tener algún tipo de relación con los/as profesores/as de Educación Física del centro educativo. Respecto a los motivos que les llevan a mantener esta relación, principalmente se debe a que el profesor o la profesora de Educación Física es el/la coordinador/a de las actividades extraescolares, para mejorar aspectos organizativos y aspectos tanto docentes como físico-deportivos del alumnado.

REFERENCIAS

1. Álamo, J.M. (2004). El deporte escolar en Canarias. En Fraile, A. (coord). *El deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 133-152.
2. Burriel, J.C. y Carranza, G.D. (1995). Marco organizativo del deporte en la escuela. En Blázquez, D. (dir.) *La iniciación deportiva* (pp. 431-445). Barcelona: Inde.
3. González Rivera, M.D. (2008). *El deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Madrid: Intervención didáctica y recursos humanos en las actividades físico-deportivas extraescolares en los centros educativos*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Valencia. Valencia.

MOTIVOS Y FRECUENCIA DE PRÁCTICA DEPORTIVA EN FUNCIÓN DEL SEXO EN ESCOLARES DE 15 Y 16 AÑOS DE LA LOCALIDAD DE FUENSALIDA (TOLEDO)

González-Rodenas, J.¹, González-Cabot, A.¹, Sotos-Prieto, M.¹

¹ Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Valencia
jogonro3@alumni.uv.es

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de los motivos por los cuales los escolares practican deporte puede aportar una valiosa información a los profesionales de la educación física para adaptar o crear programas de ocio basados en el deporte o en la animación físico-deportiva en edad escolar.

Por ello, el objetivo de este estudio es conocer cuáles son los motivos y la frecuencia de participación en actividades deportivas de los escolares de Fuensalida y sus posibles variaciones en función del sexo.

MÉTODO

La muestra del presente estudio está compuesta de 121 alumnos (68 chicos y 53 chicas) de 4º curso del Instituto de ESO de Fuensalida (Toledo, España). Un cuestionario elaborado a partir de trabajos relacionados^[1,2,3] fue autocumplimentado por todos los alumnos en sus respectivas clases bajo la presencia de un investigador, para solventar cualquier duda en caso de que fuese necesario. Para el análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS versión 15.0.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, el 74,9% de los chicos analizados practica deporte mientras que lo hace el 24,1% de las chicas. El 81% de los chicos que realizan deporte lo hacen un mínimo de 3 veces por semana, mientras que este porcentaje se reduce a un 58,3% en las chicas, de las cuales un 33,3% realiza deporte 1 o 2 veces por semana y un 8,3% lo realiza sólo en vacaciones.

Por otro lado, observamos en la tabla 1, como el principal motivo de práctica deportiva de los chicos es el gusto por el deporte, seguido de la diversión. En tercer lugar, se encuentran la salud y el ejercicio físico.

De otro modo, un tercio de las chicas afirman que practican deporte por el gusto por esta actividad y para mantener la línea.

Tabla 1. Motivos de práctica deportiva.

| Motivos | Chicos % | Chicas % |
|----------------------------|----------|----------|
| Por diversión | 50 | 25 |
| Por estar con los amigos | 7,1 | 8,3 |
| Porque me gusta el deporte | 61,9 | 33,3 |
| Por escapar de lo habitual | 9,8 | 8,3 |
| Por hacer ejercicio físico | 26,2 | 25 |
| Para mejorar la salud | 28,6 | 25 |
| Para mantener la línea | 14,3 | 33,3 |

Otros motivos nombrados por una cuarta parte de las chicas son la salud, hacer ejercicio físico y la diversión.

En relación a los motivos por los que no realizan deporte (Tabla 2), la mitad de los chicos afirman no tener tiempo, mientras que a un tercio de éstos no les gusta el deporte. En cuanto a las chicas, su principal motivo para no practicar es por pereza, seguido por más de un tercio de ellas que afirman no tener tiempo.

Tabla 2. Motivos de no práctica deportiva.

| Motivos | Chicos % | Chicas % |
|-------------------------|----------|----------|
| No me gusta el deporte | 28,6 | 14,3 |
| No tengo tiempo | 50 | 35,7 |
| No tengo instalaciones | 0 | 10,7 |
| Por pereza | 7,1 | 39,3 |
| Me siento incapaz | 7,1 | 0 |
| Mis amigos no practican | 7,1 | 0 |

Estos resultados coinciden con estudios como el de Torre y cols.^[3] y De Hoyo y Sañudo^[1] en destacar una mayor participación y frecuencia de práctica deportiva de chicos en relación a las chicas. Además, coinciden en encontrar que el principal motivo de práctica deportiva en chicos es la diversión y gusto por el deporte, seguidos de la salud, mientras que en chicas, además de estos dos, destaca el motivo de mantener la línea. Estos estudios señalan la falta de tiempo, seguidos de la pereza como principales motivos de no práctica deportiva en ambos sexos.

CONCLUSIONES

Las chicas de Fuensalida practican deporte menos y con menor frecuencia que los chicos, siendo sus motivos la pereza y la falta de tiempo. Por ello, sería interesante la creación de programas de animación deportiva dirigidos hacia las chicas de esta localidad.

REFERENCIAS

- De Hoyo Lora, M., Sañudo Corrales, B. (2007). Motivos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad física y el Deporte*. Vol. 7 (26), 80-98.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación*. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles. Madrid: CSD-CIS.
- Torre, E. y cols. (1997). Los hábitos deportivos extraescolares y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de bachillerato. *Revista Motricidad*, Vol. 3. 109-129.

¿CUÁLES SON LOS INTERESES Y LAS PERSPECTIVAS DE LOS ENTRENADORES DE BALONCESTO EN CATEGORÍAS DE FORMACIÓN?

Sáez Rodríguez, G., Monroy Antón, A.J., Rodríguez López, Á.

Universidad Alcalá de Henares

g.saez@uah.es

INTRODUCCIÓN

Está claro que la práctica deportiva está más que recomendada en todas las edades, pero cuando se trata de niños, la justificación de la práctica es clara. Le va a permitir un correcto desarrollo motor de sus capacidades, y le va a enseñar muchos valores que van ligados al deporte tanto a nivel general como en estas edades.

Una pieza muy importante en estas edades es, sin duda, la labor del entrenador. Éste nunca debe obligar al niño-jugador a renunciar a otros placeres por el baloncesto u otro deporte, sino que es el propio jugador quien encontrará el placer al practicar este deporte. Durante esta etapa de su vida, es muy importante para el joven la relación que tenga con el entrenador, ya que es un punto más de referencia junto con los profesores de la escuela, los padres y demás adultos de su entorno para una correcta educación.

Muchas veces la actitud que tenga el entrenador para con los jugadores, va a determinar tanto el éxito del equipo a nivel de competición, como el éxito como entrenador, como la pasión que desarrollen los jugadores por el deporte, por tanto la actitud de éste debe estar enfocada no sólo a ganar los partidos, sino básicamente a que los chicos aprendan a practicar el deporte divirtiéndose, que es lo que se busca en toda actividad desarrollada en las edades jóvenes, es decir, el aspecto lúdico.

En esta comunicación lo que se realiza es un análisis de las actitudes de los entrenadores tanto en entrenamientos como en partidos con sus jugadores y, por tanto, un análisis de la enseñanza que éstos muestran.

MÉTODO

El método empleado es una observación directa de las actitudes de los entrenadores tanto en entrenamientos como en los partidos, así como un análisis de las respuestas proporcionadas por los mismos a cuestionarios que se les ha pasado previamente. Una vez registrados estos dos datos, se ha procedido a la contrastación de los mismos con el objetivo de determinar si lo que hacen coincide con lo que dicen hacer o creen que deberían hacer.

El estudio se ha realizado sobre 22 entrenadores de equipos federados pertenecientes a equipos de colegios de la Comunidad de Madrid y a clubs deportivos cuyo equipo más veterano está mínimo en categoría nacional, por lo que estas categorías son consideradas como cantera.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados respecto al análisis realizado en la observación muestran que el 50% de los entrenadores (8 de colegios

y 3 de clubs) muestran una actitud de entrenador-educador, utilizando recursos como refuerzos positivos, del otro 50%, que presenta una actitud más dictatorial, 8 son de clubs y 3 son de equipos de colegios. En cuanto a los partidos, el 77,27% (6 entrenadores de colegio y los 11 de clubs) no hacen un reparto más o menos equitativo de minutos entre los jugadores, sino que tienen a uno o dos jugadores que apenas juegan más que lo estipulado por el reglamento, habiendo por tanto otros que juegan muchos más minutos que el resto, coincidiendo con que éstos suelen ser los jugadores que mejor juegan del equipo.

En lo que respecta a los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios, muestran que el 59,9% (9 de colegios y 4 de clubs), creen que deben tener una actitud de entrenador-educador hacia los jugadores, no sólo enseñándoles a jugar al baloncesto, sino otros aspectos importantes de la educación entre los que destacan algunos valores del deporte. A la hora de hablar del reparto de minutos en los encuentros, el 45,45% (8 de colegios y 2 de clubs) creen que debe haber un reparto equitativo entre los jugadores (en categorías de minibasket) sin tener sólo en cuenta el nivel de cada jugador

CONCLUSIONES

A priori, parece que la gran mayoría de los entrenadores tiene claros los conceptos de cómo entrenar, a pesar de que muchos saben lo que tienen que hacer, pero a la hora de llevarlo a la práctica parece que no lo tienen tan claro.

Muchas veces, lo que se debería de buscar en iniciación es la correcta enseñanza, buscando sobre todo el progreso del jugador en lo que a su juego respecta, pero lamentablemente en diversas ocasiones lo que prima más es el ganar un partido aunque sea a costa de que haya jugadores que jueguen lo mínimo, lo cual va en detrimento de la educación y aprendizaje del jugador joven.

Opinamos que los logros se van forjando desde joven, pero lo que es más importante de forjar es un aprendizaje completo en estas edades para poder estar al mayor rendimiento posible más adelante.

REFERENCIAS

1. Cárdenas, D., Pintor, D. (2001). La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En Ruiz, F., García, A. y Casimiro, A.J. *La iniciación deportiva basada en los deportes*. Madrid: Gymnos.
2. Faucher, D. (1995). *Enseñar el baloncesto a los jóvenes*. México: Paidotribo.
3. Sáez Rodríguez, G. (2008). Los valores a desarrollar a través de la enseñanza del baloncesto de iniciación. *International Journal of Sports Law&Management*, 2, 32-46.

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS PRIORIZADOS POR ENTRENADORES DE BALONCESTO FORMATIVO**Parejo, I.¹, Cañadas, M.^{1,2}, Feu, S.¹, Sáez, J.¹**¹ Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo, GOERD. Universidad de Extremadura² Universidad de Murcia

isapagon@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La elección de los contenidos a trabajar en el proceso de entrenamiento es uno de los objetivos prioritarios de los entrenadores para planificar en las etapas formativas.

El objetivo de este estudio es analizar los contenidos de entrenamiento que priorizan los entrenadores en etapas de formación, así como los criterios que utilizan para la planificación de los mismos.

MÉTODO

El diseño de investigación es cualitativo, empleándose para el análisis una metodología cuantitativa descriptiva basada en el paradigma interpretativo. Se seleccionaron 4 entrenadores de categorías de formación, con diferentes características (Tabla 1). Las variables utilizadas han sido seleccionadas tras una exhaustiva revisión bibliográfica^[1]. Para la recogida de datos se utilizó una entrevista semi-estructurada^[2].

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los resultados se muestra que los sujetos se inclinan principalmente por objetivos formativos. En segundo lugar, tres de los sujetos se inclinan por objetivos de rendimiento^[3] y el cuarto, por objetivos educativos^[4], único sujeto con formación académica en Magisterio. Los sujetos conceden mayor importancia a los contenidos específicos, sólo el entrenador B resalta el trabajo de condición física. Se puede observar una mayor heterogeneidad a la hora de priorizar y planificar los contenidos específicos.

El entrenador A se centra más en los gestos individuales^[5], trabaja los medios colectivos y grupales en un segundo lugar, priorizando sobre todo el ataque sobre la defensa. El B se centra en trabajar conductas individuales de ataque, pero trabaja de manera más homogénea el resto de contenidos grupales y colectivos. El sujeto C trabaja en mayor medida los contenidos colectivos de ataque y los gestos individuales de ataque y defensa. Por último, el entrenador D es el que mayor tiempo

dedica a los medios grupales de ataque, concediendo también importancia a las conductas individuales de defensa^[1].

Todos los entrenadores resaltan la importancia de planificar estructurando en fases la temporada, permitiéndoles organizar sus contenidos en función de criterios establecidos previamente^[4]. El principal criterio de planificación para estos autores son los propios jugadores, sus características y nivel^[6]. Los sujetos B y D también planifican en función de sus propios objetivos y prioridades, en cambio, el sujeto C se centra en la competición como principal criterio de planificación^[7]. Además, el sujeto A tiene en cuenta la competición y los objetivos que le plantea el Club, teniendo el ritmo de aprendizaje de los jugadores en un segundo plano, criterio muy valorado por otros sujetos, como el entrenador B^[4].

CONCLUSIONES

Se encuentra una concordancia entre los contenidos y la importancia que le conceden estos entrenadores al trabajo técnico y táctico. Los sujetos que se inclinan más por contenidos tácticos son aquellos con una formación académica y federativa elevada. En cambio, los sujetos más inclinados hacia el trabajo de contenidos técnicos son aquellos que no tienen este tipo de formación académica o, a pesar de tenerla, están muy influidos por los años de experiencia como jugadores, siendo mucho más elevada que los otros sujetos.

REFERENCIAS

1. Ibáñez, S.J. (2000). *Habilidad Motriz*, 15, 12-21.
2. Patton, M.Q. (1983). *Cualitative Evaluative Methods*. London: Sage Publications Beverly Hills.
3. Esper Di Cesare, P.A. (2002). En Ibáñez, S.J. & Macías, M. (Eds.). *Novos horizonts para o treino do basquetbol* (pp. 37-66). Lisboa: MH.
4. Giménez F.J. & Sáenz-López, P. (2002). En Ibáñez, S. J. & Macías, M. (Eds.), *Novos horizonts para o treino do basquetbol* (pp. 1-20). Lisboa: MH.
5. Rink, J.E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Mosby.
6. Martens, R. (1997). *Successful coaching*. Human Kinetics.
7. Romero, S. (2001). *Formación deportiva: Nuevos retos en educación*. Universidad de Sevilla.

Tabla 1. Biografía de los entrenadores pertenecientes a la muestra.

| BIOGRAFÍA | SUJETO A | SUJETO B | SUJETO C | SUJETO D |
|--------------------------------|---------------------|------------------------------|--|--|
| Formación Académica | Bachillerato | Licenciado en CC Deporte | Diplomado en EF y Licenciado en CC Deporte | Diplomado en EF y Licenciado en CC Deporte |
| Formación Federativa | Entrenador Nacional | Cursando Entrenador Nacional | 2º nivel de Entrenador | Entrenador Nacional |
| Experiencia Jugador/entrenador | 24 años/12 años | 10 años/5 años | 18 años/5 años | 4 años/4 años |

FORMACIÓN COMO DOCENTE DE UN ALUMNO CIEGO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Pastor Vicedo, J.C.¹, González Villora, S.¹, Sánchez García, L.J.¹, Vera Valencia, S.², Zamorano García, D.³

1 Universidad de Castilla-La Mancha

2 Maestro con especialidad en lenguas extranjeras

3 CIP "San Gil Abad". Motilla del Palancar (Cuenca)

juancarlos.pastor@uclm.es

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, "De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades", establece la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad, prescribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva. Su discapacidad no puede ser motivo de discriminación ni en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos. Sin embargo, al llegar a la universidad, muchos alumnos con discapacidad encuentran que las adaptaciones son insuficientes o inexistentes^[1].

Así, estudios recientes sobre estudiantes con discapacidad en aulas universitarias^[2] concluyen que las principales dificultades de estos para seguir las clases universitarias se apoyan en tres factores: la actitud poco adecuada del profesor, el uso de metodologías no inclusivas y las dificultades propias de la discapacidad. Mientras que en el profesorado surgen sentimientos de incomodidad e inseguridad delante del alumno con discapacidad, desconocimiento de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión, desconocimiento de la propia discapacidad y falta de infraestructuras para atenderla.

Apoyados en esta realidad y en la presencia de un alumno con deficiencia visual en una de nuestras clases, se puso en funcionamiento una experiencia basada en un seminario de investigación-acción colaborativo entre docentes^[3], cuyo objetivo fue intentar mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar la práctica docente diaria y ser capaces de enseñar a enseñar, especialmente en lo relativo a los alumnos con necesidades educativas especiales con problemas sensoriales de tipo visual.

MÉTODO

El estudio se ha llevado a cabo en la EU Magisterio de Cuenca, perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), durante el curso académico 2007-08, dentro de la asignatura de Educación Física y su Didáctica del tercer curso de la especialidad de Lenguas Extranjeras. En dicha materia había matriculados un total de 41 alumnos, siendo uno de ellos ciego total, como consecuencia de un accidente médico.

Para llevar a cabo esta experiencia, se desarrolló un seminario de investigación-acción colaborativo entre docentes^[3], configurado por tres profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UCLM y un maestro de Educación Primaria especialista en Educación Física. Este seminario de investigación-acción se desarrolló desde septiembre de 2007 hasta enero de 2008, con una frecuencia quincenal de reuniones entre los distintos componentes del mismo.

El proceso pasó por un primer momento en el que se elaboró un marco conceptual mediante la consulta de bibliografía especializada y se solicitó consentimiento a los alumnos para ser grabados en videocámara. Seguidamente, y apoyándonos en el marco conceptual elaborado, se diseñaron las sesiones de Educación Física (EF), se grabaron y se visionaron en los seminarios con el fin de aportar *feedback* de mejora para la implementación de la siguientes clases prácticas. Las clases teóricas también fueron objeto de adaptación, en el sentido de que fueron explicados verbalmente con mayor nivel de detalle todos los ejemplos prácticos, gestos, figuras, fotografías o gráficos empleados, así como también se adaptó el sistema de evaluación, siendo de forma verbal, respetándose los mismos criterios que para el resto de compañeros. Y se elaboró un diario del alumno, por medio del cual se le pedía una crítica constructiva de todos los elementos de la asignatura que fueran susceptibles de mejora, con el fin de poder facilitar su integración y atender sus necesidades como alumno.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se pueden resumir en que:

1. El profesorado evidenció una mejor utilización del material (adaptaciones), de la estructuración espacio-temporal de la clase, nuevas posibilidades de ayuda y empleo de metodologías más adecuadas.
2. El alumno discapacitado visual alcanzó las competencias mínimas no sólo para superar la materia, sino que también para poder guiar una clase de EF.
3. El resto de grupo de clase consiguió un mayor conocimiento y dominio de las adaptaciones curriculares, así como sensibilización hacia las mismas.

CONCLUSIONES

Como conclusión, decir que se consiguió que tanto el alumnado como el profesorado apreciaran la importancia y relevancia de atender y saber modificar la práctica educativa con el fin de adaptarla a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, contribuyendo, de esta manera, a una mayor sensibilización hacia las diferentes discapacidades y la importancia de un proceso de integración pleno.

REFERENCIAS

1. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. C.E.D.D., Madrid.
2. Castellana, M. y Sala, I. (2005). *Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca,.
3. Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

HÁBITOS DEPORTIVOS DE LOS ESCOLARES EN UNA COMARCA VALENCIANA. DIFERENCIAS SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Calabuig Moreno, F.¹, Gómez Tafalla, A.¹, Crespo Hervás, J.¹, Pérez Campos, C.²

¹ Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia

² Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte. Universidad Católica de Valencia

ferran.calabuig@uv.es

INTRODUCCIÓN

El grado de práctica deportiva que realiza la población general es un dato muy interesante para las políticas públicas de promoción de la actividad física. Este interés se incrementa y se hace muy relevante cuando la población de estudio es la escolar. Para los profesionales de la Educación Física y los responsables locales del deporte resulta crucial conocer la cantidad de práctica deportiva, los motivos de no práctica, los motivos de práctica y las relaciones que se pueden establecer en función de distintas variables como la edad, el sexo o el curso. Este trabajo pretende conocer los hábitos deportivos de los escolares de una comarca valenciana. Específicamente, se analizan los motivos de práctica y de no práctica deportiva extraescolar en función de distintas variables sociodemográficas.

El conocimiento de esta realidad deportiva por parte de los educadores nos permite tener un punto de partida para promocionar la actividad física entre nuestros alumnos y evaluar nuestra acción educativa.

MÉTODO

La presente investigación se ha desarrollado sobre una muestra total de 1.013 estudiantes de secundaria y bachillerato de una comarca valenciana de carácter rural.

Muestra. Los alumnos de primer ciclo de secundaria suponen la mayoría de la muestra y representan el 47,4% del total. El segundo ciclo de secundaria y el bachillerato suponen el 52,6%. El curso más numeroso es el de segundo de secundaria y el menos numeroso el de segundo de bachillerato. Destaca cómo las alumnas son mayoría a los alumnos en todos los institutos encuestados. La edad media de la muestra estudiada es de 14,31 años ($\pm 1,59$).

Instrumento y análisis de datos. La fuente principal para la toma de datos fue un cuestionario diseñado para el estudio de los hábitos y conductas deportivas adaptado de otros estudios^[1,2]. Para el análisis de los datos se ha realizado la prueba Chi-cuadrado de Pearson con el objetivo de determinar las relaciones entre las variables categóricas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El 70,6% de los escolares afirma realizar algún tipo de actividad física extraescolar. Se observa una relación estadísticamente significativa entre la práctica deportiva extraescolar y el género ($X^2= 79,346$; $p<0,001$). Así, el 58,95% de las alumnas realiza alguna práctica deportiva frente al 84,57% de los alumnos. También se obtiene una relación estadísticamente signifi-

cativa en la práctica deportiva según el curso que estudian, de modo que entre los alumnos de tercer curso de ESO es donde menor práctica deportiva extraescolar se realiza ($X^2= 30,193$; $p<0,001$). Estos datos difieren de otros estudios que han analizado a la población general^[1], aunque coinciden con estudios realizados con adolescentes o escolares^[3].

El principal motivo para hacer deporte extraescolar para las chicas es el hacer ejercicio físico. La diversión es su segundo motivo principal, y mantener la línea, el tercero. En cambio, los chicos esgrimen primero la diversión y como segundo motivo el hacer ejercicio.

Tanto para los alumnos como para las alumnas el principal motivo para no practicar deporte en horario extraescolar es la falta de tiempo. En cambio, para las alumnas el segundo motivo para no hacer deporte es que no les gusta y para los chicos la pereza.

CONCLUSIONES

Según los datos obtenidos, los chicos realizan más actividad física extraescolar que las chicas en edad escolar. Además, esta práctica deportiva también es diferente según el curso que se estudia y, por tanto, según la edad. Se observa cómo la práctica deportiva disminuye a medida que aumenta el curso en el que se estudia, llegando a la menor frecuencia de práctica en tercero de ESO. En cursos superiores la práctica deportiva es mayor.

Otro dato importante son los motivos de práctica deportiva. Así, se observa cómo el principal motivo es la diversión y el primer motivo para no practicar deporte es la falta de tiempo.

Con este tipo de datos, los profesionales de la Educación Física deberíamos realizar un esfuerzo por realizar actividades que, sin vulnerar el currículum oficial, se adaptaran a las necesidades del alumnado, sobre todo el femenino, pues en un alto porcentaje afirma que no realiza actividad física deportiva extraescolar por que no le gusta el deporte.

REFERENCIAS

1. García-Ferrando, M. & Mestre, J.A. (2004). *Los hábitos deportivos de la población de Valencia*. Valencia: FDM Valencia.
2. Carrión, C. (2006). *La mujer universitaria y el consumo de actividad físico-deportiva*. Tesis doctoral, Universitat de València.
3. Douthitt, V.L. (1994). Psychological determinants for adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado gracias a una subvención del Consell Valencià de l'Esport de la Generalitat Valenciana.

INFLUENCIA DE UN PROGRAMA FORMATIVO EN EL EMPLEO DE LOS MEDIOS DE ENTRENAMIENTO EN EQUIPOS DE BALONCESTO EN PERÍODO DE FORMACIÓN

Cañadas, M.¹, Ibáñez, S.J.², García, J.², Sáez, J.²

Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo, GOERD

1 Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia

2 Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura

marialonso15@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Resulta de interés saber cómo se entrena, sobre todo en categorías de formación en las que, además de las consecuencias formativas, desde el punto de vista deportivo, existen implicaciones educativas. La adopción de una perspectiva pedagógica y didáctica para la enseñanza de un deporte colectivo como el baloncesto se hace necesaria^[1].

En el análisis de cómo se entrena o cómo se planifica conviene estudiar las situaciones de práctica en las que se desarrolla el aprendizaje. Las tareas de entrenamiento son el elemento en el que se concreta la planificación. Estas unidades son poco analizadas en el ámbito deportivo y sobre las que aún existen grandes lagunas^[1,3]. Para la enseñanza de los deportes colectivos cada vez es más usual optar por una metodología alternativa basada en ideas constructivistas que buscan la implicación cognitiva y la comprensión del juego^[4].

El objeto de este trabajo es, en primer lugar, describir las situaciones de entrenamiento planificadas por un entrenador de equipos de iniciación y, en segundo lugar, ver los efectos del programa formativo en el que se encuentra este sujeto a la hora de organizar y diseñar las sesiones de entrenamiento.

MÉTODO

Se realizó un estudio cualitativo, interpretativo, basado en un estudio de caso. El carácter de los datos es cuantitativo. La muestra la constituyen 846 tareas de entrenamiento planificadas en dos temporadas por un entrenador para equipos de minibasket (452 tareas, temporada 2004-05, y 394, temporada 2006-07). El entrenador se encuentra dentro de un programa de formación que inculca una metodología comprensiva. Como instrumento de recogida de datos se utiliza el programa informático *PyC Basket*. Las variables del estudio son los distintos elementos que definen las tareas del entrenamiento: medio de entrenamiento, situación de juego, fase de juego y contenido. Se analizó la variable medio de entrenamiento y cada una de las categorías que describen los diferentes tipos^[2]. Los datos son analizados de forma descriptiva e inferencial. Se estudiaron las diferencias entre temporadas (Wilcoxon) y la asociación entre variables (coeficiente de contingencia y tablas de contingencia).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis descriptivo se destaca la evolución en el empleo de los medios de entrenamiento. Mientras en la primera temporada predomina el ejercicio de aplicación simple (EAS), en la segunda, el juego simple específico (JSE) (Figura 1). Existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas temporadas ($Z = -10,615$; $p < 0,01$). Los expertos recomiendan el empleo de tareas más globales, lúdicas y reales en estas etapas de formación^[1,3,4].

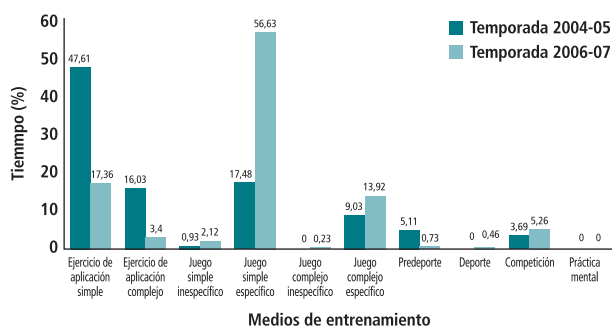


Figura 1. Tiempo planificado para cada uno de los medios de entrenamiento en las dos temporadas del estudio.

En ambas temporadas existe un predominio de los medios simples frente a los complejos, corroborado con el análisis de la relación entre los medios de entrenamiento y las situaciones de juego ($C = 0,760$; $p < 0,01$). La progresión de lo simple a lo complejo favorece los aprendizajes^[3]. Los EAS se desarrollan principalmente en situaciones sin oposición (1vs0) y los JSE en situaciones 1vs1. En estas edades se aprende mejor de forma lúdica y con tareas que supongan un reto (oposición)^[3]. El sujeto analizado programa los EAS para desarrollar los gestos (técnica), y los JSA para las conductas (táctica) ($C = 0,684$; $p < 0,01$). Mediante el juego real, se pueden trabajar tanto los fundamentos tácticos como los técnicos^[4].

CONCLUSIONES

La utilización de una metodología alternativa determina el diseño de las situaciones de práctica. El trabajo bajo un modelo comprensivo implica la utilización de los juegos como principales medios de entrenamiento a través de los cuales se favorece la motivación de los jugadores, un aprendizaje significativo y activo en una situación contextualizada.

REFERENCIAS

- Graça, A. et al. (2004). En AP. Ferreira, et al. (Eds.), *Gostar de basquetebol*. Mot Human ed. 195-212.
- Ibáñez, S.J. et al. (1999). Taxonomía de medios para la iniciación al baloncesto. *Rev de Entrenamiento Deportivo*, 13.
- Sáenz-López, P. (2009). En G. Ortega, et al., *Táctica y Técnica en la Iniciación al Baloncesto*. Sevilla: Wanceulen, 117-133.
- Kirk, D. et al. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21.

DIFERENCIAS CON RESPECTO AL GÉNERO EN ESCOLARES QUE PARTICIPAN EN UNA ACTIVIDAD DEPORTIVA DE SENSIBILIZACIÓN HACIA LA DISCAPACIDAD SENSORIAL VISUAL**Reina, R.¹, López, V.M.¹, Jiménez, M.¹, Menayo, R.²**¹ Facultad de Ciencias Socio-Sanitarias. Universidad Miguel Hernández de Elche² Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura

rreina@umh.es

INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos más determinantes para la inclusión de personas con discapacidad en actividades físicas y/o deportivas son las actitudes mostradas por el resto de significativos^[1]. Sherrill^[2] propone que “una actitud es una serie de creencias cargadas de emoción que predisponen a la persona a ciertos tipos de comportamientos”. Las actitudes de los compañeros son consideradas una variable importante para la inclusión de alumnos con discapacidad en el ámbito educativo^[1], por lo que queremos valorar el posible efecto que determinadas actividades educativas, planteadas bajo un enfoque sensibilizador, conllevan sobre las actitudes de alumnos en edad escolar.

MÉTODO

Se ha utilizado un diseño cuasiexperimental con test-retest, mediante la realización de una jornada de sensibilización de Fútbol Sala para ciegos. Participaron un total de 114 alumnos: 57 chicos (14,7±1,5) y 57 chicas (14,9±1,2 años).

El cuestionario utilizado ha sido adaptado y validado del “Cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad”^[3]. Las 23 cuestiones que conforman el cuestionario están subgrupadas en los 3 componentes incluidos en la definición de actitud de Triandis^[4]: idea (I), emoción (E) y predisposición a la acción (PA), valoradas en una escala tipo-likert 0-10.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de medidas repetidas realizado muestra, a nivel intra-grupo (Tabla 1), diferencias significativas en todos los ítems excepto en los ítems 4 (*Como una persona ciega no puede verme, nunca podrá llegar a conocerme bien*) y 9 (*Los ciegos siempre han de llevar un guía que los acompañe de un lado para otro*) sobre la idea, uno sobre la emoción (E2. *Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad “normal”*) y otro sobre la predisposición a la acción (*No me sentaría en clase*

con un compañero con discapacidad). Los valores de estimación del tamaño del efecto (η_p^2) son bajos en general (<0,2).

Las creencias hacia un colectivo son producto de las experiencias pasadas, por lo que la actitud puede verse mejorada por un nuevo conocimiento adquirido^[5].

En cuanto al género, se han hallado diferencias entre-grupos en todos los ítems, excepto en el 6 (*Las personas con discapacidad no pueden realizar la mayoría de los deportes practicados por personas sin discapacidad*) y el 9 del componente idea. Los resultados obtenidos están en la línea de trabajos que sugieren que las mujeres tienen actitudes más favorables que los hombres hacia la discapacidad^[6].

CONCLUSIONES

La participación en actividades físicas puede desempeñar un importante rol en cómo las personas con discapacidad se definen a sí mismas^[7], por lo que acciones didácticas como la presente pueden contribuir a la mejora de actitudes hacia los colectivos con discapacidad, facilitando posibles actividades inclusivas fuera del marco escolar. Se han obtenido efectos positivos sobre las actitudes con sólo la jornada de convivencia, al igual que se han obtenido en trabajos anteriores con la realización de una U.D. de 6 sesiones^[3].

REFERENCIAS

- Hutzler, Y. (2003). *Quest*, 55, 347-373.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport*, Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.
- Reina, R. et al. (2008). *V Congreso de la AECD*, León.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Kowalski, E.M. y Rizzo, T.L. (1996). *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
- Aloia, G.F. et al. (1980). *Mental Retardation*, 18, 85-87.
- Groff, D.G. y Kleiber, D.A. (2001). *Therapeutic Recreation Journal*, 35, 318-332.

Tabla 1.

| | Análisis Intra-grupos | | | Pre-Test | | Pos-Test | | Análisis Entre-grupos | | |
|-----|-----------------------|------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------|------|------------|
| | F _(1,112) | sig. | η_p^2 | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas | F _(1,112) | sig. | η_p^2 |
| I1 | 100,69 | 0,00 | 0,47 | 4,37 ± 2,57 | 6,65 ± 2,05 | 5,37 ± 2,98 | 3,35 ± 2,44 | 12,06 | 0,00 | 0,10 |
| I2 | 30,61 | 0,00 | 0,21 | 3,51 ± 2,25 | 2,91 ± 2,06 | 2,35 ± 1,86 | 1,68 ± 1,38 | 4,88 | 0,03 | 0,04 |
| I3 | 33,72 | 0,00 | 0,23 | 3,88 ± 2,58 | 2,84 ± 2,31 | 2,35 ± 2,11 | 1,72 ± 1,26 | 6,56 | 0,01 | 0,06 |
| I4 | 3,34 | 0,07 | 0,03 | 2,44 ± 2,54 | 1,63 ± 1,32 | 2,11 ± 1,88 | 1,25 ± 0,74 | 10,12 | 0,00 | 0,08 |
| I5 | 39,08 | 0,00 | 0,26 | 7,07 ± 2,47 | 5,77 ± 2,78 | 5,26 ± 2,35 | 4,44 ± 2,39 | 7,19 | 0,01 | 0,06 |
| I6 | 52,00 | 0,00 | 0,32 | 5,00 ± 2,80 | 4,49 ± 2,35 | 2,96 ± 2,02 | 2,58 ± 2,04 | 1,75 | 0,19 | 0,02 |
| I7 | 32,44 | 0,00 | 0,22 | 3,96 ± 2,65 | 3,02 ± 2,23 | 2,79 ± 2,55 | 1,72 ± 1,50 | 7,55 | 0,01 | 0,06 |
| I8 | 17,49 | 0,00 | 0,14 | 3,00 ± 2,38 | 2,19 ± 1,85 | 2,25 ± 2,20 | 1,16 ± 0,41 | 11,53 | 0,00 | 0,09 |
| I9 | 2,61 | 0,11 | 0,02 | 4,84 ± 3,05 | 4,56 ± 2,73 | 4,74 ± 3,11 | 3,67 ± 2,72 | 2,27 | 0,13 | 0,02 |
| I10 | 9,21 | 0,00 | 0,08 | 2,74 ± 2,48 | 1,91 ± 1,31 | 2,26 ± 2,10 | 1,28 ± 0,70 | 10,33 | 0,00 | 0,08 |
| E1 | 9,30 | 0,00 | 0,08 | 2,51 ± 2,28 | 1,98 ± 1,65 | 2,05 ± 1,82 | 1,32 ± 0,78 | 5,71 | 0,02 | 0,05 |
| E2 | 3,61 | 0,06 | 0,03 | 1,88 ± 1,69 | 1,44 ± 1,43 | 1,70 ± 1,56 | 1,07 ± 0,32 | 3,41 | 0,01 | 0,05 |
| E3 | 11,57 | 0,00 | 0,09 | 5,81 ± 2,96 | 4,77 ± 2,61 | 4,89 ± 3,26 | 3,75 ± 2,42 | 5,91 | 0,02 | 0,05 |
| E4 | 11,26 | 0,00 | 0,09 | 3,68 ± 2,66 | 2,63 ± 2,38 | 2,82 ± 2,31 | 1,74 ± 1,29 | 10,93 | 0,00 | 0,09 |
| E5 | 20,92 | 0,00 | 0,16 | 4,88 ± 3,41 | 3,42 ± 2,57 | 3,96 ± 2,65 | 2,07 ± 2,04 | 14,23 | 0,00 | 0,11 |
| E6 | 12,32 | 0,00 | 0,10 | 2,95 ± 2,70 | 1,93 ± 2,14 | 2,11 ± 1,93 | 1,30 ± 0,78 | 8,51 | 0,00 | 0,07 |
| PA1 | 9,68 | 0,00 | 0,08 | 2,84 ± 2,53 | 1,47 ± 1,15 | 2,11 ± 1,73 | 1,14 ± 0,40 | 20,73 | 0,00 | 0,16 |
| PA2 | 6,98 | 0,01 | 0,06 | 2,96 ± 2,63 | 1,89 ± 1,88 | 2,47 ± 2,35 | 1,44 ± 1,05 | 9,40 | 0,00 | 0,08 |
| PA3 | 3,36 | 0,07 | 0,03 | 2,37 ± 2,08 | 1,44 ± 1,39 | 1,67 ± 1,24 | 1,44 ± 1,44 | 6,73 | 0,01 | 0,06 |
| PA4 | 15,87 | 0,00 | 0,12 | 3,32 ± 2,36 | 2,23 ± 1,88 | 2,26 ± 1,73 | 1,81 ± 1,32 | 6,84 | 0,01 | 0,06 |
| PA5 | 8,70 | 0,00 | 0,07 | 4,67 ± 3,01 | 2,70 ± 1,95 | 3,77 ± 2,75 | 2,28 ± 1,97 | 18,29 | 0,00 | 0,14 |
| PA6 | 15,56 | 0,00 | 0,12 | 6,98 ± 2,65 | 5,16 ± 2,71 | 5,77 ± 3,01 | 4,40 ± 2,62 | 12,53 | 0,00 | 0,10 |
| PA7 | 15,49 | 0,00 | 0,12 | 3,00 ± 2,39 | 2,25 ± 1,79 | 2,23 ± 2,06 | 1,51 ± 1,07 | 6,12 | 0,01 | 0,05 |

PROPUESTA DE HEVADI: HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Cebrián Sánchez, Y., Sánchez Pato, A.

Universidad Católica San Antonio. Murcia

yolicebrian@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Con la LOE^[1] la evaluación y la orientación educativa, académica y profesional de los estudiantes toman un protagonismo muy importante, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral. Una de las novedades de la ley es la Evaluación de Diagnóstico. Esta evaluación, de carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y el conjunto de la comunidad educativa, en ningún caso tendrá efectos académicos ni computará en el historial del educando.

El objetivo del estudio es diseñar y proponer una herramienta de Evaluación de Diagnóstico que permita a profesores de Educación Física de 1º y 2º de ESO evaluar y traducir los resultados obtenidos en orientaciones útiles para los alumnos, con objeto de detectar y cubrir déficits y/o retrasos en el aprendizaje, ayudar al alumnado en la toma de decisiones relativas a su salud, u orientar en la práctica específica de actividad física y deporte.

MÉTODO

La muestra estuvo formada por licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de las comunidades autónomas de Murcia y Castilla-La Mancha (n=7). El muestreo que se llevó a cabo fue no probabilístico, de casos típicos^[2], basado en un criterio.

El diseño del estudio es descriptivo y se llevó a cabo mediante un estudio interpretativo de casos. El objetivo de las entrevistas era perfilar los indicadores que posteriormente conformarán HEVADI 1.0 (Herramienta de Evaluación de Diagnóstico): su pertinencia, alcance, registro, etc.

Los focos temáticos de la entrevista estuvieron compuestos por seis grandes categorías, surgidas de la revisión de la literatura^[2,3]: aproximación a la evaluación; Taxonomía de los ámbitos de la Educación Física y su evaluación; Evaluación de las capacidades sobresalientes; Evaluación de diagnóstico; Evaluación y salud; y Síntesis.

El estudio constó de tres fases^[4]: Fase 0: Construcción del Marco Teórico. Fase 1: Fase exploratoria, cuyo objetivo fue conocer la necesidad y viabilidad de la elaboración de la herramienta, para lo cual se utilizó una metodología cualitativa. Comprende las etapas que conllevaron la realización de las entrevistas semiestructuradas^[2]. Fase 2: Selección de ítems, diseño y elaboración de HEVADI 1.0. Diseño de la Herramienta, corrección de sesgos, resultados y conclusiones.

Para la recogida de datos, la técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada^[2]. Para informatizar la herramienta HEVADI 1.0 se utilizó el programa *Microsoft Office Access 2003*. Para el análisis cualitativo de los datos de la entrevista, se utilizó el modelo de análisis cualitativo de textos^[2].

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Fase 1 arroja como resultados la identificación de los indicadores que debe tener la herramienta. La transcripción de las entrevistas y su posterior categorización, permitió identificar qué elementos debía contener HEVADI 1.0 y cómo debe gestionarlos para cumplir su propósito. Como consecuencia de los resultados obtenidos en la fase 1, se crea HEVADI 1.0. Se trata de una herramienta piloto, cuyo propósito es gestionar la evaluación del alumnado, de manera que el profesor de Educación Física sea capaz de realizar una "auténtica" evaluación de diagnóstico sobre cada alumno. (Figura 1).

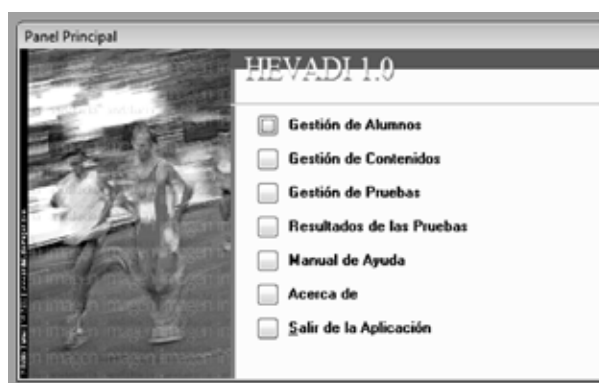


Figura 1. Panel principal de la herramienta HEVADI 1.0.

CONCLUSIONES

HEVADI 1.0 es capaz de generar informes de evaluación con objeto de proporcionar información sobre el estado del proceso de Enseñanza-Aprendizaje del alumno, con objeto de detectar, corregir u orientar su proceso educativo. Además, contiene un apartado específico para la Evaluación de diagnóstico. Por ello, se presenta como una contribución para responder a las necesidades de la evaluación, que ha de llegar a los alumnos y a sus familias. También permite generar dos tipos de informes: uno destinado al docente y familias y otro destinado al alumnado. Los informes están compuestos de los siguientes indicadores de evaluación: Puntos Fuertes o Estrella, Propuesta de Mantenimiento, Puntos Débiles o Flojos, y Propuesta de Mejora.

REFERENCIAS

1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
2. Heinemann, K. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica en las Ciencias del Deporte*. Badalona, España: Paidotribo.
3. Blázquez, D. (1996). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
4. Camilo, A. (2007). *A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. Portugal: Magnolia.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CESIÓN DE RESPONSABILIDAD EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Vera Lacárcel, J.A.¹, Moreno González, R.²

1 Universidad de Murcia. Facultad de Educación

2 Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

veratorre@terra.es

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa basada en el trabajo en grupo, donde el alumnado trabaja juntos para mejorar su aprendizaje y el de los demás. Es decir, la participación desde la propia individualidad en la configuración de una identidad grupal permite compartir objetivos, esfuerzos y responsabilidades.

Diferentes investigaciones han señalado a la enseñanza cooperativa causante de mejorar las relaciones interpersonales y las conductas positivas de comportamiento social (Kirchner, 2005), el control del aula (Dunn y Wilson, 1991), la autoestima, aumentar la participación en las actividades de aula y favorecer la diversión (Orlick y Zitzelsberger, 1995). Del mismo modo, esta forma de interacción de los estudiantes en la escuela parece favorecer la responsabilidad personal, la autonomía y el trabajo en equipo (Velázquez Buendía, 1996). En este sentido, el aprendizaje cooperativo permite la participación del alumnado en la planificación del aprendizaje y favorece la motivación y la responsabilidad necesarias para su logro (Decy y Ryan, 1985).

Así, la investigación tuvo por objetivo conocer las dificultades derivadas de la cesión de responsabilidad al alumnado en el aprendizaje cooperativo y mejorar la comprensión del pensamiento del alumnado al llevar a la práctica en el aula de educación física estrategias de enseñanza para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

MÉTODO

La investigación estuvo formada por 47 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 12 años, pertenecientes a sexto curso de enseñanza Primaria. La pretensión de dirigir la investigación hacia el pensamiento del alumnado nos hizo centrarnos en un diseño cualitativo mediante la selección de varios casos, también denominado estudios de casos múltiples. Esta técnica de recogida de datos nos acercaba más hacia la comprensión de los problemas y motivaciones del alumnado durante el desarrollo de una enseñanza orientada hacia el aprendizaje cooperativo. El diario del alumnado fue la técnica de recogida de información. Para ello, se utilizaron criterios en la selección de los diarios: compromiso con la investigación, cantidad y calidad de la información narrada, alto desarrollo cognitivo, social y emocional. El procedimiento seguido fue la aplicación durante un trimestre escolar de estrategias en el desarrollo del aprendizaje cooperativo. La reorganización de los temas dio lugar a las categorías de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La codificación de las categorías nos acercó a dos dimensiones de estudio, la dimensión social y la académica. Formadas por categorías como la colaboración intragrupos, la participa-

ción en el aula, el género, el clima social del grupo, la autoestima, la selección de objetivos, la estructura de las tareas de aprendizaje, la negociación con el alumnado, la evaluación de los aprendizajes y la calificación.

La cesión de responsabilidad parece favorecer la cooperación entre alumnado. Sin embargo, existe una división de responsabilidades en el trabajo cooperativo que tiende a la organización vertical del grupo. Este tipo de organización se presenta como fuente de conflicto en los grupos donde conviven niveles de habilidad altos e intermedios. No presentando esta situación los grupos donde trabajaron niveles altos de habilidad con bajos. Asimismo, se observa la tendencia a asumir una mayor responsabilidad en cada uno de los miembros del grupo conforme el maestro adopta el papel de mediador.

La formación de los grupos de trabajo por el alumnado provoca situaciones variadas que atienden a dar prioridad al clima social y la organización, en el caso de las chicas, y a proponer objetivos donde predomina la competición, en los chicos (Calvo y cols., 2001). Sin embargo, la prioridad hacia el clima social en las chicas aparece como impulsor del compromiso con el resto de compañeras, aspecto que no se observa en los grupos de chicos y parece originar una mayor preocupación hacia los aspectos conceptuales de la educación física. En este sentido, la asamblea de evaluación muestra mayor crítica hacia la cooperación en las chicas.

CONCLUSIONES

La intervención del profesorado a través de la negociación, en la puesta en funcionamiento de estrategias de aprendizaje cooperativo, resulta necesaria para una adecuada aceptación de la responsabilidad entre el alumnado. De lo contrario, la cesión puede producir efectos no deseados en la transferencia de responsabilidad.

REFERENCIAS

1. Kirchner, G. (2005). *Towards cooperative learning in elementary school physical education*. Springfield: Charles. C. Thomas.
2. Dunn, S. y Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(6), 22-28.
3. Orlick, T., Zitzelsberger, L. (1996). Enhancing children's sport experience. En Frank. L. Smoll y Ronald. E. Smith (eds.), *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective* (pp. 330-337). Toronto: McGraw Hill.
4. Velázquez Buendía, R. (1996). Iniciación a los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. *En actas del III Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 391-399). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
5. Decy, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
6. Calvo, A., González, R., y Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-110.

LA INICIACIÓN AL BÉISBOL COMO ALTERNATIVA A LOS DEPORTES COLECTIVOS TRADICIONALES EN SECUNDARIA

Valero Valenzuela, A.¹, Ortega Bueno, A.²

1 Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia

2 IES Sol de Portocarrero. Almería

avalero@um.es

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los centros educativos, los profesores de Educación Física apuestan por el fútbol, baloncesto o voleibol a la hora de desarrollar el bloque de contenidos referido a los deportes colectivos, lo que lleva implícito una serie de connotaciones entre el alumnado, especialmente de tipo actitudinal, que generan mayores desigualdades entre el grupo ya bastante heterogéneo de clase. La selección de un deporte novedoso y poco conocido en España, como es el béisbol, asegura al profesor que los alumnos partan de unos valores iniciales muy similares tanto a nivel motor como de conocimientos previos. Además, hay que añadirle que se trata de un juego de campo y bate, poco común entre los deportes colectivos, cuando la mayoría de los practicados se encuadran dentro de los clasificados de invasión o cancha dividida^[1]. Finalmente, la metodología para su desarrollo, así como la evaluación, es una alternativa a la desarrollada tradicionalmente; buscando aportar una visión innovadora y más integral de la educación^[2].

METODOLOGÍA

La propuesta metodológica está encuadrada dentro del ámbito educativo de la Educación Secundaria, contribuyendo de manera directa al desarrollo de las competencias básicas, destacando la competencia social y ciudadana, la autonomía e iniciativa personal, y la cultural y artística, persiguiendo unos objetivos claros y concretos a través de los contenidos ligados a los anteriores. La unidad didáctica se divide en dos partes, una primera compuesta de 6 sesiones, en las que se desarrollan una serie de juegos predeportivos cuya dificultad va aumentando con el paso de las clases^[2], y una segunda parte compuesta por 5 sesiones más, donde los alumnos desempeñan el rol de organizadores de una competición, desarrollando las funciones de árbitros, anotadores, mesa, cronometradores y reporteros periodistas.

Para poner en práctica el desarrollo de la segunda parte de la unidad didáctica, el grupo de alumnos se divide en 5 equipos mixtos, de tal modo que, mientras que 4 de los equipos juegan un partido en cada mitad de la pista de fútbol sala, el quinto equipo organiza la jornada, repartiéndose las funciones. En la Tabla 1 se detallan las funciones que desempeñan cada uno de los miembros del equipo organizador antes, durante y después de la jornada de competición.

EVALUACIÓN

La valoración de esta unidad didáctica se caracteriza tanto por una evaluación formativa, que aporta al profesor información sobre el aprendizaje de los estudiantes para poder hacer cambios durante la unidad, como por una evaluación sumativa, al final de la unidad didáctica, donde el profesor determina cuánto han aprendido a lo largo de todo el tiempo de enseñanza^[3].

Prima el dominio cognitivo, valorando los trabajos elaborados por cada equipo durante la organización de la jornada, así como el social y afectivo, prestando especial atención a las interacciones que se producen entre los estudiantes durante los encuentros, especialmente las actitudes de respeto a las normas y compañeros, así como los sentimientos y emociones, quedando en un segundo plano el dominio motor y la valoración de los gestos técnicos adquiridos.

REFERENCIAS

1. Werner, P. et al. (1996). *JOPERD*, 67, 28-33.
2. Valero, A. (2005). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 79, 59-67.
3. Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Inde.
4. Valero, A. (2006). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2, 89-94.

Tabla 1. Funciones de cada uno de los miembros del equipo organizador.

| Funciones | Antes | Durante | Después |
|---------------|--|--|--|
| Árbitro | Debe conocer bien el reglamento y prepara el material necesario | Juzga si se está cumpliendo el reglamento | Es el responsable del material y lo guarda |
| Anotador | Debe tener preparadas unas actas de los partidos | Lleva el tanteo de las carreras y eliminados | Termina de rellenar el acta |
| Mesa | Se encarga de la organización de la jornada y de las clasificaciones | Distribuye a los equipos en sus respectivos campos y recoge los resultados | Realiza la clasificación de la jornada y la global |
| Cronometrador | Consigue hacerse con un cronómetro | Cronometra los dos tiempos que dura cada encuentro | Ayuda a recoger el material a los árbitros |
| Periodista | Es el reportero gráfico y se hace con una cámara fotográfica | Toma fotos y hace anotaciones | Realiza una crónica con los aspectos a resaltar y a mejorar de cada equipo |

LA INICIACIÓN AL TENIS A TRAVÉS DEL MINI-TENIS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. SITUACIONES COMPETITIVAS POR EQUIPOS

Ortega Bueno, A.¹, Valero Valenzuela, A.²

¹ IES Sol de Portocarrero. Almería

² Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia
alvarooob@hotmail.com / avalero@um.es

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo propone desarrollar unos contenidos de enseñanza innovadores y motivantes a través del mini-tenis y contribuir, desde un deporte individual, al trabajo colectivo con todo lo que esto conlleva. Desde estos dos puntos de vista se consigue promover un objetivo importante para el desarrollo integral del alumno, y es conseguir que el trabajo individual de éste se vea reflejado en un trabajo en equipo. Con esto el alumno obtiene una doble recompensa: una satisfacción personal por el trabajo realizado y una satisfacción colectiva o de grupo por lo aportado al mismo, pretendiendo que el “yo” y el “nosotros” vayan de la mano en todo momento.

El profesor de educación física tiene que innovar a la hora de plantear sus unidades didácticas buscando nuevas formas de trabajo con sus alumnos, por este motivo se plantea un contenido nuevo, que está de moda y que apenas se practica en educación física: el mini-tenis. Podemos definir mini-tenis como una modalidad de juego basada en el tenis donde se juega en una pista corta, una red baja, una pelota lenta y una raqueta pequeña de madera, plástico u otro material^[1]. La clave de este predeporte supone la posibilidad de hacer del tenis un deporte más fácil y divertido y de poder trabajar éste en cualquier pista polideportiva de cualquier centro educativo. Finalmente, tanto la metodología a desarrollar como la evaluación posterior buscan aportar una alternativa divertida y a la vez educativa por medio de un trabajo que se inicia individualmente y se acaba en equipo.

METODOLOGÍA

La propuesta metodológica está encuadrada dentro del ámbito educativo de la Educación Secundaria, contribuyendo de manera directa al desarrollo de 7 de las 8 competencias básicas^[2]. Ésta consiste en el desarrollo de una unidad didáctica con dos partes claramente diferenciadas. En la primera se enseñan a los alumnos los golpes básicos de derecha, revés, servicio y voleas, buscando en el alumno un control mínimo del móvil. En esta parte se emplean 4 sesiones y se utiliza el siguiente material:

- Palas de madera.
- Pelotas blandas FOAM.
- Campos pequeños.

Para la enseñanza de estos el profesor sigue la progresión:

- a) Ejercicios de enseñanza recíproca por parejas.
- b) Ejercicios de peloteo uno con uno.
- c) Juegos cooperativos uno con uno.
- d) Juegos cooperativos dos con dos.
- e) Juegos competitivos uno con uno.
- f) Juegos competitivos dos con dos.

En la segunda parte de la unidad didáctica los alumnos se reparten en 5 equipos, los cuales compiten en varias pruebas:

1. Batalla del saber sobre “¿Quién sabe más del tenis?”
2. Prueba cooperativa por equipos en la modalidad uno con uno por tiempo.
3. Prueba cooperativa por equipos en la modalidad dos con dos.
4. Prueba cooperativa por equipos en la modalidad cuatro con cuatro.
5. Prueba competitiva por equipos en la modalidad de dos contra dos y todos contra todos.
6. Prueba competitiva por equipos en la modalidad de uno contra uno con rey de la pista (grupos de cuatro).
7. Prueba técnica individual puntuable para el equipo.

Al finalizar dichas competiciones gana aquel equipo que ha sacado una mayor puntuación en la suma de las 7 jornadas competitivas.

EVALUACIÓN

Ésta se realiza de la siguiente forma: a nivel conceptual se valora los conocimientos de los alumnos por medio de la batalla del saber por equipos. A nivel procedimental se realiza a través de los resultados de los equipos en el rendimiento cooperativo y competitivo, por medio de la prueba práctica de golpeo de derecha, revés y servicio, y por último a través de la organización y arbitraje de las diferentes pruebas competitivas. A nivel actitudinal se evalúa a través de los resultados obtenidos por los puntos conseguidos gracias al código de conducta y buena práctica realizado al principio de la unidad didáctica.

REFERENCIAS

1. Crespo, M. et al. (1993). *Tenis I. La técnica del tenis*. Madrid: COE.
2. Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO*. Madrid: BOE.

EL PIRAGÜISMO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

Granero Gallegos, A.¹, Baena Extremera, A.¹, Martínez Molina, M.², Ruiz Montero, P.J.³

¹ Dpto. de Actividad Física y Deporte. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia

² Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia

³ Universidad de Málaga

agranero@um.es

INTRODUCCIÓN

El profesorado que imparte su ejercicio profesional docente en centros no universitarios, una vez finalizada su formación inicial, necesita de la denominada formación permanente para actualizar sus conocimientos y sus métodos a la evolución científica y pedagógica. El D. 110/2003^[1] regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la Orden de 9 de junio de 2003 aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado^[2]. En el desarrollo del Plan de Actuación del Centro del Profesorado (CEP) Cuevas-Olula se incardina esta actividad formativa, que tiene como objetivo la actualización de contenidos del bloque de actividad física en el medio natural, como recoge el R.D. 1631/2006, concretados en el piragüismo, persiguiendo, en este caso, además, la promoción y utilización con carácter docente del Canal de Remo de Cuevas del Almanzora, construido con motivo de los Juegos del Mediterráneo, celebrados en Almería en 2005^[3].

OBJETIVOS

Esta actividad se planteó con los siguientes objetivos:

1. Despertar el interés hacia la práctica del piragüismo como medio de desarrollo personal, de relación con los demás y conocimiento y respeto del entorno natural.
2. Proporcionar al nuevo palista los conocimientos y dominios básicos para buscar su autosuficiencia en la navegación por aguas tranquilas próximas a la orilla.
3. Ser capaz de llevar al alumnado hacia el conocimiento del piragüismo y a la primera toma de contacto de la actividad.

CONTENIDOS

Los contenidos planteados para su trabajo a lo largo de esta actividad formativa fueron los siguientes: generalidades del piragüismo; el material; metodología del piragüismo; técnicas y maniobras fundamentales; planificación de la iniciación al piragüismo; seguridad; didáctica aplicada.

METODOLOGÍA

Respecto al desarrollo de la actividad, indicar que se ha pretendido que fuera lo más enriquecedora posible, y ante la imposibilidad de que se desarrollara en el citado canal, se optó por distintos lugares, pero que aportaran variedad al proceso de enseñanza-aprendizaje del piragüismo.

Tras las sesiones teóricas se realizó una fase de prácticas de seis sesiones (18 h) en el Puerto de la Balsica de Villaricos, Cuevas del Almanzora (Almería); el mismo ofrece la posibilidad de trabajar distintos niveles y con diferentes dificultades: lámina de aguas tranquilas, la playa anexa al puerto –ideal de cara al aprendizaje y donde el oleaje interviene en distintas proporciones– y travesías a lo largo de la costa.

Finalmente, dos sesiones en río para completar la experiencia: eslalon, en el Club Piragüismo de Calasparra, y travesía por el río Segura, de cara a conocer y complementar el aprendizaje en dos medios tan diferentes.

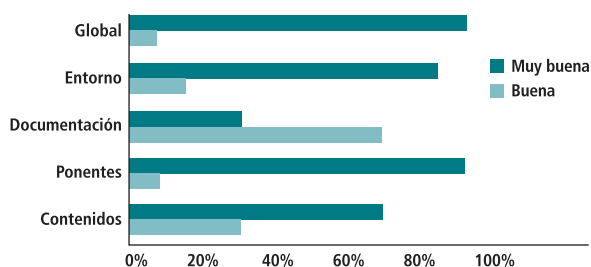


Figura 1. Valoración de distintos aspectos de la actividad.

Reseñar que se ha trabajado con diferentes tipos de embarcaciones para un aprendizaje más enriquecedor; distintos tipos de kayak de aguas bravas y surf, kayak de mar de distintos tamaños y kayak autovaciables (muy seguros y de gran confianza para los menos atrevidos).

VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

A los 30 participantes (42% de primaria y 58% de secundaria) en esta actividad formativa se les pasó el cuestionario de evaluación de curso del CEP Cuevas-Olula, con cuestiones referentes a la calidad de la actividad, entorno, contenidos, etc. Es destacable la alta valoración de esta actividad por parte de los participantes y, especialmente, del entorno en que se ha desarrollado. La actuación de los propios alumnos que han realizado el curso la perciben de participativa (93%), para la amplia mayoría (86%) los contenidos teóricos tratados resultan novedosos, aunque asequibles a su nivel (71%) y, aspecto muy importante, ocho de cada diez los consideran aplicables desde el punto de vista práctico. Finalmente, como se aprecia en la figura 1, la valoración global de la actividad es de *muy buena*.

Este curso ha supuesto un incentivo más para que a nivel municipal se tomaran las iniciativas oportunas y el Canal de Remo se pusiera en funcionamiento. Los primeros docentes (participantes en este curso) ya tienen reservas para la visita y práctica con su alumnado en esta instalación.

REFERENCIAS

1. D. 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. BOJA núm. 78, de 25 de abril de 2003.
2. Orden de 9 de junio de 2003, por el que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. BOJA núm. 121, de 26 de junio de 2003.
3. R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la ESO. BOE nº 5, de 5 de enero de 2007.

PROPUESTA DE METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA POSICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL PROFESOR DURANTE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Calderón A., Palao, J.M., Ortega, E.

Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia
acluquin@pdi.ucam.edu

INTRODUCCIÓN

Una de las características principales de los profesores eficaces es la cuantificación, el control, y la administración de información (*feedback*) sobre las actuaciones de los alumnos, durante las clases de educación física (Pièron y Carreiro da Costa, 1996; National Association for Sport and Physical Education, 2007). Para poder cumplir con estas funciones, el profesor debe cambiar de posición y evolucionar de forma constante por el espacio de práctica, para atender y poder guiar a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las nuevas tecnologías, en concreto los podómetros, se están empleando para evaluar la actuación, mayoritariamente, de los alumnos. En la actualidad no existe en la bibliografía consultada ninguna metodología que utilice los podómetros como instrumento para cuantificar la evolución del docente. El objetivo de este trabajo es plantear una propuesta metodológica para analizar y cuantificar la posición y evolución del profesor en la clase de educación física.

MÉTODO

Para cuantificar la actuación del docente se propone la utilización conjunta del vídeo, de la grabación de voz, y del podómetro. Este último instrumento permitirá registrar la cantidad de movimiento del profesor a lo largo de las sesiones. El registro del número total de pasos permite obtener la distancia recorrida al multiplicar los pasos realizados por la distancia media de paso del profesor. La evolución del profesor y el *feedback* impartido se registrará a partir del análisis de la visualización de los vídeos grabados de las sesiones y de la grabación de la voz. La secuencia de tareas a realizar será la siguiente:

1) Para obtener una trayectoria más estructurada y definida se dividirá el lugar donde se realizan las sesiones (pista polideportiva) en secciones geométricamente proporcionales (Figura 1). Éstas pueden variar en función de las dimensiones de la instalación. Se recomienda representar en el gráfico la forma de organización de las tareas de la sesión para luego utilizarlas como referencia de la evolución del docente.

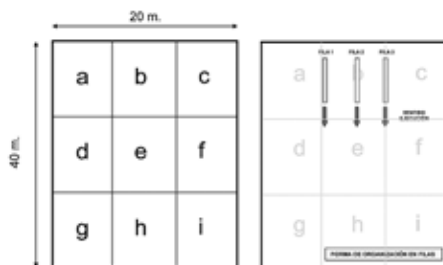


Figura 1. División de la pista polideportiva en secciones proporcionales para el análisis y representación de la evolución (trayectoria) del docente y ejemplo de representación de formas de organización o dónde se van a ejecutar las tareas.

2) A partir de la filmación de vídeo, se procederá a indicar los puntos en los que se encuentra el docente en función del intervalo de tiempo que se ha tomado como criterio (se recomienda que el intervalo se sitúe entre 30 y 60 s). Es posible también re-

lacionar cada uno de los puntos (utilizando distintos colores) con el tipo de *feedback* que mayoritariamente aporta el docente en cada momento. Si se unen con una línea todos los puntos marcados, se obtendrá la trayectoria realizada por el profesor a lo largo de la sesión (Figura 2).

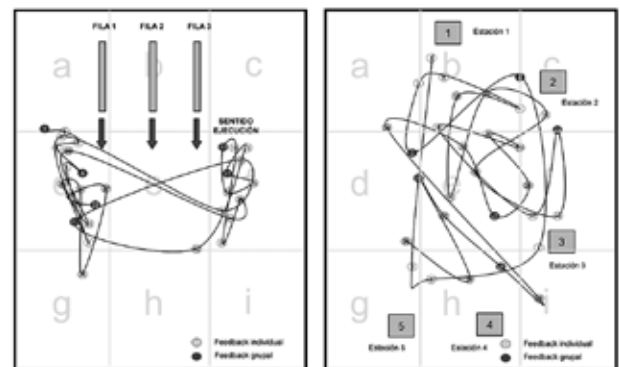


Figura 2. Representación de los puntos en los que se sitúa el docente cada intervalo de tiempo seleccionado.

3) A la representación gráfica de la evolución y *feedback* impartido se une la información relativa al número de pasos dados por el profesor.

CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRÁCTICAS

Esta propuesta permite obtener, de forma gráfica y visual, información sobre la posición y la evolución del profesor durante la clase de educación física. En la tabla 1 se puede ver un ejemplo de descripción del comportamiento del profesor utilizando la presente propuesta:

Tabla 1. Ejemplo del tipo de actuación del profesor en clase de educación física.

| | |
|----------------------------|----------------|
| Número de pasos por sesión | 1.500 |
| Distancia recorrida | 900 m |
| Cantidad de FB individual | ● 45 FB/sesión |
| Cantidad de FB grupal | ● 24 FB/sesión |

Los podómetros son un instrumento adecuado para, junto con otras variables, cuantificar la actuación del profesor durante la clase de educación física. Además, pueden aportar información que complementa los estudios sobre su evolución y actuación. De forma específica pueden ser útiles en situaciones en las cuales no sea posible la filmación de las clases o éstas no puedan ser visualizadas en vivo.

REFERENCIAS

- National Association for Sport and Physical Education. (2007). *What constitutes a highly qualified physical education teacher?* [Position paper]. Reston, VA: Author.
- Pieron, M. y Carreiro da Costa, F. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 1(1), 5-18.

EFFECTOS DEL PROCESO DE INICIACIÓN A LA ESCALADA DEPORTIVA EN ROCÓDROMO PARA EL DESARROLLO DEL EQUILIBRIO ELEVADO EN ALUMNOS DE 2º CICLO DE E.P.

Viñuales Gálvez, S.¹, Martínez Martínez, J.², Pastor Vicedo, J.C.², González Villora, S.², Zamorano García, D.³

¹ Maestra de Educación Física en el CP Miguel de Cervantes. Mocejón

² Profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha

³ Maestro de Educación Física en el CP San Gil Abad. Motilla del Palancar

sagravi@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata de comparar si el proceso de iniciación deportiva a la escalada en rocódromo mejorará el desarrollo del equilibrio elevado en alumnos/as de 3º de Educación Primaria (EP), frente al trabajo tradicional que se desarrolla de forma habitual en el área de Educación Física para el desarrollo de dicha capacidad. Su introducción está más que justificada y así se refleja en variados trabajos^[1,2,3], donde se refleja que la trepa es útil para el desarrollo del niño, desde su musculatura, para el desarrollo de habilidades básicas y multitud de posibilidades dentro del contexto escolar.

MÉTODO

Objetivos: 1. Comparar qué tipo de trabajo produce una mayor mejora en el desarrollo del equilibrio en altura en niños entre ocho y nueve años. El trabajo convencional o el trabajo a través del proceso en la iniciación deportiva a la escalada en rocódromo. 2. Verificar como forma de trabajo la escalada dentro del marco escolar. 3. Valorar la motivación hacia esta práctica deportiva.

Diseño: Diseño experimental de grupo control con pretest y posttest. Dos grupos de 18 alumnos/as.

Participantes: La muestra total la forman 36 alumnos de tercero de EP de edades comprendidas entre los ocho y nueve años.

Instrumentos y materiales: Test de Habilidades Motrices Generales^[4], la prueba de "Caminar sobre la Barra de Equilibrio" para la medida del equilibrio dinámico en altura. El tratamiento estadístico de los datos a través del programa SPSS 15.0 para Windows, (prueba t para muestras independientes y prueba t para muestras relacionadas).

Los materiales para la UD fueron: rocódromo, espaldaras, cuerdas, colchonetas, pelotas, aros, conos, cinta métrica, cronómetro, bancos suecos...

Procedimiento: En primer lugar, registro de las primeras puntuaciones (Ev. Inicial) del test "caminar sobre la barra de equilibrio".

Después se aplicó el tratamiento: Grupo control; Práctica con trabajo tradicional para el desarrollo del equilibrio, compuesta por 12 sesiones, incluyendo Ev. Inicial y Ev. Final; y grupo experimental: Desarrollo de la UD de escalada con 12 sesiones que incluye también Ev. Inicial y Final^[3,5].

La metodología se basó en el modelo de Enseñanza Comprensiva de los Deportes, el estilo de enseñanza fue enseñanza mediante la búsqueda, y las técnicas, el descubrimiento guiado y la asignación de tareas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la realización del test en la evaluación inicial y final, y comparando ambos grupos con la prueba "t" para muestras independientes, no presentan diferencias significativas.

Sin embargo, si comparamos los datos del grupo experimental en la evaluación inicial y final con la prueba "t" para muestras relacionadas, si existen diferencias significativas (p=0,00).

Además, comparando la media de estas evaluaciones podemos contrastar mejoría significativa en el test final, que nos lleva a pensar que en este grupo la práctica de la escalada ha llevado una mejoría notable en el desarrollo del equilibrio en este grupo.

Tabla 1. Estadísticos de grupo.

| | Grupo | N | Media | Desv. típica | Error típ. de la media |
|--------------|---------|----|--------|--------------|------------------------|
| Test inicial | Grupo A | 18 | 6,0000 | 2,22288 | 0,52394 |
| | Grupo B | 18 | 4,9444 | 1,47418 | 0,34747 |
| Test final | Grupo A | 18 | 6,2778 | 1,61083 | 0,37968 |
| | Grupo B | 18 | 6,5000 | 1,05719 | 0,24916 |

Tabla 2. Prueba de muestras seleccionadas.

| | | | t | gl | Sig. (bilateral) |
|---------|-------|---------------------------|--------|----|------------------|
| Grupo A | Par 1 | Test inicial - Test final | -0,533 | 17 | -0,601 |
| Grupo B | Par 1 | Test inicial - Test final | -5,681 | 17 | 0,000 |

DISCUSIÓN

Desde los primeros ciclos de primaria se constata la importancia que tiene el trabajo de coordinación motriz de los escolares^[6], y desde esta investigación se plantea una novedosa forma de desarrollar éstas, con una carga motivante e innovadora muy interesante.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo con metodología basada en la enseñanza comprensiva del deporte llevó a mejores resultados en el aprendizaje motriz, que el trabajo desarrollado de manera tradicional.

CONCLUSIONES

Como conclusión, y a la vista de los resultados, el objetivo inicial propuesto en el estudio resulta congruente con los resultados obtenidos en el grupo experimental. El trabajo de escalada dentro del entorno escolar está por descubrir.

Las investigaciones que se lleven a cabo en esta línea y su divulgación serán un aliciente para su práctica en EP.

REFERENCIAS

- Andrés, J.A. y cols. (1996). La escalada como habilidad motriz básica: de la trepa a la escalada. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3, 2, 14-19.
- Winter, S. (2000). *Escalada deportiva con niños y adolescentes*. Madrid: Desnivel.
- Rovira, R. (2004). La escalada en la escuela: una experiencia práctica. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 16, 53-65.
- Blázquez, D. (1999). *Evaluar en educación física*. Zaragoza: INDE.
- Beroujon, Y. y cols. (1999). *Fichero: Juegos de escalada*. Zaragoza: INDE.
- Ruiz, L.M. y cols. (2007). **Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: Estado de la cuestión.** *Motricidad European Journal of Human Movement*. 18, 1-17.

IMPORTANCIA QUE LES DAN Y FORMACIÓN QUE DISPONEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LOS DIFERENTES FACTORES PSICOLÓGICOS

Marín Martínez, M.C., Moya García, J., García Torrano, S.

Universidad Católica de San Antonio de Murcia
moya.garcia@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Para el presente estudio partimos de la percepción de educación en general, que tienen los docentes de educación física. Dentro del concepto de educación diferenciamos algunos ámbitos más específicos, siendo éstos el proceso de enseñanza aprendizaje^[2], la calidad de enseñanza, la formación^[1] permanente y, por último y más importante para el presente estudio, los factores psicológicos. El objetivo del presente estudio fue determinar la importancia que se le da al conocimiento de los factores psicológicos, identificar el grado de formación^[3] que cada docente consideraba tener y justificar la necesidad de diseñar cursos destinados a estos factores, en docentes de educación física.

MÉTODO

Se utilizó un diseño descriptivo. Las variables objeto de estudio fueron las variables relacionadas con los componentes psicológicos: Motivación, activación, estrés, ansiedad, autoconfianza, atención^[4], concentración, *burnout*, sobreentrenamiento, autoestima, autoconcepto, eficacia, depresión, confianza, desconfianza, alegría, tristeza, euforia, competencia y autonomía

Se utilizó un muestreo intencional de tipo opinático o intencionado, utilizando un cuestionario diseñado por los investigadores. Dicho cuestionario de tipo escala posee diferentes ítems que oscilaban entre 1 y 5, donde 1 era nada y 5 mucho. La población objeto de estudio fue de 2.300 docentes de educación física de la Región de Murcia, y la muestra, de 1.288.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos indicaron que los factores psicológicos más importantes eran: Motivación y autoconfianza, la formación de los docentes sobre estos factores era baja y se reconoció la necesidad de diseñar cursos. Nuestros resultados mostraron cómo los docentes de Educación Física exponen una inclinación hacia el factor psicológico de la motivación, tanto a la hora de la importancia en su práctica docente (figura 1), como en su formación (figura 2), ya que se relaciona la importancia que le dan a este factor psicológico con la formación que consideran tener hacia el mismo. Por otro lado, el burnout es el menos demandado en todos los ámbitos. Con respecto a la necesidad de impartir cursos se ha obtenido que el factor psicológico más demandado por los docentes es la autoconfianza (figura 3).

CONCLUSIONES

Tras los resultados obtenidos, las conclusiones que hemos derivado son las siguientes:

El grado de importancia que se le da a una variable psicológica está relacionado con la formación que el docente posee sobre la misma.

La oferta de cursos destinados a los factores psicológicos debe ampliarse.

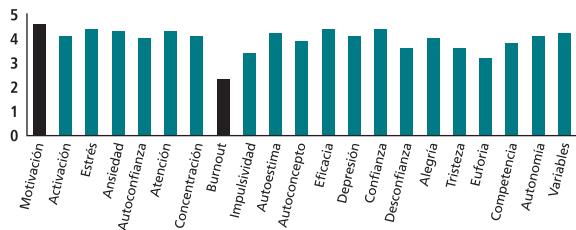


Figura 1. Grado de importancia.

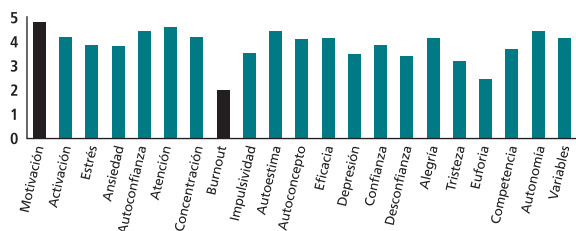


Figura 2. Grado de formación.

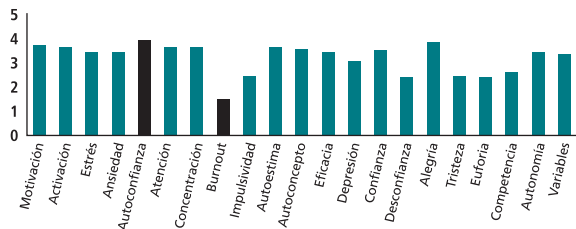


Figura 3. Necesidad de impartir cursos.

REFERENCIAS

- López, V.M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts*, 62, 16-26.
- Ruiz, E. (2008). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física, *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 133-134.
- Sierra, B. (1999). El papel del ejemplo en la formación de los profesores. *Revista Aula Abierta*, 73, 77-92.
- Viciano, J. (2000). Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente. *Revista de Motricidad*, 6, 107-122.

INFLUENCIA DEL NIVEL DE AUTODETERMINACIÓN EN EL COMPROMISO DEPORTIVO EN JÓVENES DEPORTISTAS

Gómez Corrales, F.R., Leo Marcos, F.M., Sánchez Miguel, P.A., García Calvo, T.

Facultad de Ciencias del deporte. Universidad de Extremadura
email:franmilema@unex.es

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han tratado de estudiar el compromiso deportivo que experimenta un deportista, así como los diferentes factores por lo que éste puede verse afectado.

Alguno de estos trabajos^[1] destacan la importancia de los otros significativos, entrenadores, padres y compañeros en el compromiso deportivo de deportistas en edades de iniciación. Del mismo modo, otros estudios^[2] han definido las diferentes variables que afectan al compromiso, mostrándose en trabajos posteriores^[3] la diversión como el predictor más potente del compromiso deportivo. Así pues, el objetivo de esta investigación es analizar la relación entre el compromiso deportivo y el nivel de autodeterminación que un futbolista experimenta en la práctica deportiva.

MÉTODO

Participantes: La muestra está formada por 887 futbolistas de género masculino con edades comprendidas entre los 11 y 16 años.

Instrumentos: *Compromiso en el deporte.* Se ha utilizado la versión adaptada al castellano del Sport Commitment Questionnaire.

Medida de la autodeterminación para la práctica deportiva: Se utilizó una versión de la *Sport Motivation Scale*.

Para el análisis se utilizó el programa SPSS 15.0.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1, aparecen los valores descriptivos de cada una de las variables de la investigación. Como se puede observar, es la motivación intrínseca la que aparece con mayores puntuaciones ($M = 4,12$; $SD. = 0,71$), mientras que la amotivación presenta las más bajas ($M = 1,70$; $SD. = 0,89$). Respecto a los factores que analizan el compromiso se puede observar cómo

es la diversión el que presenta puntuaciones más altas ($M = 4,59$; $SD. = 0,89$) y la alternativa de participación la de valores más bajos ($M = 2,32$; $SD. = 1,13$).

En la tabla 2, podemos observar las correlaciones entre los factores del estudio, destacando las correlaciones más significativas entre la motivación intrínseca y la persistencia (0,319) y la implicación (0,326), así como la motivación externa con coacción social (0,396).

En la Tabla 3, utilizando como variable dependiente la persistencia en el análisis de regresión, se obtuvo como la variable predictora la motivación intrínseca (10%). En este sentido debemos destacar que todos los factores del compromiso reflejan resultados similares, teniendo a la motivación intrínseca como el mayor predictor.

CONCLUSIONES

La principal conclusión de este estudio es que los deportistas con mayores niveles de autodeterminación mostrarán mayor compromiso deportivo.

Por ello, sería importante inculcar a los principales significativos del joven deportista, entrenadores, padres y madres, la necesidad de transmitir motivos de práctica que fomenten una motivación intrínseca en el niño. De esta manera el compromiso deportivo del jugador será mayor y con ello reduciremos las posibilidades de abandono deportivo, con todo lo que ello conlleva en beneficio del niño.

REFERENCIAS

- García Calvo, T., Leo, F.M., Martín, E., Sánchez Miguel, P.A. (2008). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 45-58.
- Scanlan, T.K., Russell, D.G., Beals, K.P. y Scanlan, L.A. (2003). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 377-401.
- Sousa, C., Torregrosa, M., Viladrich, C., Villamarín, F., Cruz, J. (2007). *Psicothema*, 19(2), 256-262.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos.

| | M | SD. | α |
|-----------------|------|------|----------|
| Intrínseca | 4,12 | 0,71 | 0,857 |
| Identificada | 3,72 | 1,07 | 0,596 |
| Introyectada | 4,02 | 0,78 | 0,647 |
| Externa | 3,34 | 1,00 | 0,737 |
| Amotivación | 1,70 | 0,89 | 0,702 |
| Persistencia | 4,41 | 0,70 | 0,718 |
| Diversión | 4,59 | 0,73 | 0,888 |
| Alternativas | 2,32 | 1,13 | 0,795 |
| Coacción Social | 2,64 | 1,22 | 0,911 |
| Inversiones | 4,17 | 0,93 | 0,723 |
| Implicación | 4,13 | 0,87 | 0,689 |

Tabla 2. Correlaciones entre los factores del estudio.

| | Persistencia | Diversión | Alternativas | Coacción Social | Inversiones | Implicación |
|--------------|--------------|------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|
| Intrínseca | 0,319(**) | 0,282(**) | -0,046 | 0,112(**) | 0,306(**) | 0,326(**) |
| Identificada | 0,173(**) | 0,111(**) | 0,023 | 0,213(**) | 0,162(**) | 0,173(**) |
| Introyectada | 0,264(**) | 0,172(**) | -0,015 | 0,166(**) | 0,252(**) | 0,259(**) |
| Externa | 0,175(**) | 0,032 | 0,143(**) | 0,396(**) | 0,244(**) | 0,158(**) |
| Amotivación | -0,098(**) | -0,175(**) | 0,396(**) | 0,332(**) | -0,011 | -0,010 |

Tabla 3. Análisis de regresión.

| Variable | β | R ² | t | p |
|--------------|---------|----------------|--------|-------|
| Paso 1 | | 0,102 | | |
| intrínseca | 0,319 | | 9,553 | 0,000 |
| Paso 2 | | 0,116 | | |
| Intrínseca | 0,249 | | 6,513 | 0,000 |
| Introyectada | 0,139 | | 3,623 | 0,000 |
| Paso 3 | | 0,122 | | |
| Intrínseca | 0,242 | | 6,319 | 0,000 |
| Introyectada | 0,141 | | 3,691 | 0,000 |
| Amotivación | -0,076 | | -2,279 | 0,023 |

LA COEDUCACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA. ESTADO DE LA SITUACIÓN

Valdivia Moral, P.A.¹, Alonso Roque, J.I.², Sánchez Pato, A.³

1 Grupo de Investigación AMIE: HUM 653. Universidad de Jaén

2 Facultad de Educación. Universidad de Murcia

3 Facultad de Ciencias de la Salud, Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia

pvaldiviamoral@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La igualdad de oportunidades se asienta legalmente en la Constitución Española de 1978, en sus artículos 9.2 y 14, prohíbe cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, estableciendo en los poderes públicos la obligación de promover las condiciones para la igualdad de las personas, efectiva y real^[1]. La sociedad tiene una derivación en la escuela, por lo que reproduce lo que en ésta se da y, por lo tanto, se valora lo que está socialmente aceptado. Es un problema que perjudica a todo el alumnado, conduciendo a las chicas a tomar decisiones menos valoradas económicamente y socialmente, y asumiendo un rol sexual delimitado^[2]. Por otro lado, a los chicos les impide acceder a valores tradicionalmente femeninos^[2]. Por ello, uno de los fines de la coeducación es promover la política de igualdad de género. El entorno escolar es ideal para trabajar desde las primeras etapas de la persona, la asunción de valores, conductas, que estén acordes con la forma de vivir de la sociedad donde se desenvuelven los individuos. Las especiales características de la Educación Física (EF) hacen que sea un foco de atención en el aspecto coeducativo. Debido a las situaciones que fomenta esta disciplina, se hacen patentes las diferencias físicas que existen en el alumnado en función del sexo. Se considera que la EF puede ser el medio para que los centros docentes puedan desarrollar los patrones motores maduros, convirtiendo a los niños en adultos más diestros^[3].

ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

En la historia de la educación española, las mujeres sólo accedían a enseñanzas de tipo doméstico. Hasta la entrada de la Ley Moyano (1857), no se generaliza la enseñanza para niños y niñas en un rango de edad de seis a nueve años^[4]. A principios del s. XX toma más importancia la educación de las mujeres. Se indica que en 1909 se instaura la educación mixta en la escuela primaria pública^[4]. Durante el desarrollo de la escuela segregada, antes de 1909, se instrúa a mujeres y hombres con actividades en función de cuáles representaban mejor “el modelo masculino” y el “modelo femenino”^[5]. En 1936, se vuelve por ley a las escuelas segregadas. En nuestro país, a partir de la Ley General de Educación de 1970, se establece la escuela mixta obligatoria en los centros públicos y privados concertados^[6]. A partir de 1970, con la unificación del currículum, se entendió haber conseguido la igualdad por razón de sexo, no contemplándose aspectos que permitieran una orientación coeducativa^[5]. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, es la primera normativa referida a educación en la posguerra española que contempla la igualdad de oportunidades entre hom-

bres y mujeres y la no discriminación en la educación por razones de sexo, haciéndolo de manera explícita en el preámbulo^[5]. La LOGSE atiende a la no discriminación en la educación por motivos de sexo tanto a diferentes niveles educativos como a la calidad de la enseñanza y orientación escolar, destacando estereotipos que deben ser corregidos^[5]. La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, establece como segundo principio la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación.

En lo que a la EF se refiere, los grandes avances se consiguen en el s. XX, mediante las reivindicaciones de la mujer, desarrollando un marco igualitario^[1]. Durante el primer tercio del s. XX, la EF femenina tenía contenidos diferenciados a la masculina, trabajando danza, gimnasia rítmica y sueca; mientras la masculina desarrollaba un modelo deportivo y paramilitar^[1].

CONCLUSIONES

En EF ha avanzado desde la Ley Moyano, donde no se contempla la práctica en las niñas, hacia un área con objetivos, metodología, contenidos y evaluación iguales, pasando por una EF diferenciada según los sexos durante la mitad del siglo XX.

Los autores destacan los siguientes aspectos en EF: Asegurar un trato equitativo entre chicos y chicas; Superación de los estereotipos de género; Potenciar el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de sexos diferentes; Enseñar a valorar al alumnado los diferentes aspectos de los modelos masculinos y femenino; Ofrecer los recursos educativos equilibradamente a niños y niñas.

REFERENCIAS

1. Zagalaz, M.L., Arteaga, M., Cepero, M., Martos, M.M., Moreno, R., Rodrigo, M., (2000). Los temas transversales, interdisciplinariedad y Currículum oculto en Educación Física. En Zagalaz, M.L. y Cepero, M. (Eds.), *Educación Física y su Didáctica. Manual para el maestro generalista* (pp. 293-318). Jaén: Edit. Jabalcuz.
2. Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Edit. Graó.
3. Derry, J.A. y Phillips, D.A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational Physical Education Environments. *Physical Education Environments. Physical Educator*, 61, 23-34.
4. Fontecha, M. (2006). Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes en educación física. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Vitoria.
5. Fernández, E. (1995). *Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis Doctoral. UNED. Madrid.
6. Jiménez, R., Ramos, L.A., Cervelló, E., (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuesta para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad motriz: Revista de Ciencias de la actividad física y del deporte*, 18, 39-47.

PENSAMIENTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE COEDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA. UN ESTUDIO MEDIANTE ENTREVISTAS

Valdivia Moral, P.A.¹, Alonso Roque, J.I.², Sánchez Pato, A.³

1 Grupo de Investigación AMIE: HUM 653. Universidad de Jaén

2 Facultad de Educación. Universidad de Murcia

3 Facultad de Ciencias de la Salud, Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio de Murcia

pvaldiviamoral@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación de 1970 establece la escuela mixta obligatoria en los centros públicos y privados concertados^[1]. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, es la primera normativa referida a educación en la posguerra española que contempla la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación en la educación por razones de sexo, aunque sólo lo hace de manera explícita en el preámbulo. La LOGSE atiende a la no discriminación en la educación por motivos de sexo en apartados que se refieren tanto a diferentes niveles educativos como a la calidad de la enseñanza y orientación escolar, destacando estereotipos que deben ser corregidos^[2]. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006, establece como segundo principio la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Las clases de Educación Física (EF) son un contexto especialmente importante para trabajar la coeducación debido a las desigualdades físicas que se hacen evidentes. Por lo tanto, para producir los cambios necesarios en las clases, el cambio de mentalidad del profesorado de EF se debe enmarcar dentro de un cambio del profesorado en general^[1]. Una definición de coeducación en el contexto de la EF es la que señala que coeducar significa enseñar a valorar al alumnado los rasgos de carácter positivo de los modelos femenino y masculino haciendo entender que no se trata de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer participar a los chicos de las ventajas que contienen las formas de conducta que hasta ahora han sido consideradas exclusivamente propias de mujeres, es decir, valorar el modelo femenino al igual que ha sido valorado hasta ahora el masculino^[3]. El objetivo del estudio es conocer las teorías implícitas del profesorado de secundaria del área de EF en coeducación.

MÉTODO

Los participantes son 5 profesores (n=5) de Educación Física de los centros escolares de la Región de Murcia, Licenciados en Educación Física o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El tipo de muestreo es intencional opinático. El material con el que se realizaron las entrevistas fue una grabadora de sonido digital. El instrumento de medición de las variables fue una entrevista semiestructurada, en el que el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se deja a la libre decisión y valoración del entrevistador^[4]. Los resultados se han obtenido mediante un proceso de análisis de contenido semántico basados en una revisión de las transcripciones literales de los discursos del profesorado^[5].

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De las 6 categorías analizadas (Definición de Coeducación, Segregación, Valores contenidos y Trabajo de coeducación; Sexismo, Igualdad de género e Influencia de otros contextos; Evolución en la práctica docente; Bloques de contenidos; Leyes y tipos de centros; Formación y currículo), 2 de ellas fueron producto de las entrevistas. Se han obtenido un total de 29 subcategorías, siendo 12 de ellas consecuencia de las entrevistas. El total de indicadores analizados fue 109, siendo 58 fruto del análisis de las entrevistas. Cada categoría dio lugar a un sistema de subcategorías e indicadores exhaustivo y mutuamente excluyente.

CONCLUSIONES

Los docentes entienden la coeducación principalmente como un proceso educativo, teniendo en cuenta las diferencias entre los sexos y el uso compartido de recursos didácticos y del contexto. Así mismo, el profesorado identifica la segregación, por un lado, como proceso educativo, y por otro, como la separación de recursos y contexto.

Respecto al trabajo de la coeducación, el profesorado utiliza diferentes estrategias metodológicas. Se identifica la formación de grupos como situación más relevante. El profesorado no identifica significativamente la relación entre bloques de contenidos y trabajo de coeducación, sino que relaciona el trabajo de la coeducación en función de los objetivos propuestos por el docente.

Los contextos más influyentes en el alumnado son: familia, televisión, amigos, clubes deportivos, nuevas tecnologías y escuela. El profesorado señala como más importantes la familia y televisión.

En cuanto a la evolución en la práctica del profesorado, todos indican haber sufrido alguna evolución, siendo las más usuales: alumnado, familia y leyes. Respecto a las barreras que se han encontrado, destacan aquellas relacionadas con el alumnado, la actividad y padres.

REFERENCIAS

1. Jiménez, R., Ramos, L.A., Cervelló, E., (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuesta para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad motriz: Revista de Ciencias de la actividad física y del deporte*, 18, 39-47.
2. Fernández, E. (1995). Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria. Tesis Doctoral. UNED. Madrid.
3. Martínez, C. (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Murcia.
4. Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social (Ed. Rev.). *La entrevista cualitativa* (pp. 343-374). Madrid: Edit. McGraw Hill.
5. Delgado, M.A. y Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista Motricidad*, 1, 24-44.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA DE ENSEÑANZA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Ruiz Lara, E.¹, Ureña Ortín, N.²

¹ Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica San Antonio. Murcia

² Facultad de Educación. Universidad de Murcia

erlara@pdi.ucam.edu

INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de la necesidad de llevar a cabo nuevos procesos de evaluación en la Enseñanza Superior dentro de las implicaciones que la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior y la utilización de créditos ECTS precisa^[1,2].

Los objetivos de la investigación son presentar los resultados obtenidos tras el desarrollo y perfeccionamiento de sistemas de evaluación formativa y compartida en Docencia Universitaria, concretamente en la asignatura Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte, y analizar la relación que guardan esta variable con el rendimiento académico.

MÉTODO

La población objeto de estudio comprende los 120 alumnos implicados en una de las asignaturas troncales que forman parte de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la UCAM, concretamente la de Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte, durante el curso 2007-2008. En esta asignatura se ha llevado a cabo una experiencia de innovación docente que ha dado lugar al estudio de caso analizado. La propuesta se ha centrado en la aplicación de sistemas de evaluación formativa y compartida. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron los siguientes: cuestionario de evaluación inicial, diario del profesor, trabajos de clase (carpeta), cuestionario de autoevaluación, de evaluación del profesor y el proceso por parte del alumno, cuestionario final de la asignatura y lista de control de asistencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados cualitativos obtenidos muestran que se ha conseguido romper con el sistema de evaluación tradicional al que ha estado acostumbrado la mayoría del alumnado. En general dan optar por ella. No obstante es necesario resaltar que debe poder conseguirse un cierto equilibrio entre las exigencias de la asignatura y la organización del curso, número de alumnos, tipo de asignatura y las condiciones y apoyos con las que se dispone para dar respuesta a dichas exigencias; tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor.

En la tabla se presentan los resultados académicos de los alumnos según las categorías de: no presentados, aprobados, notables, sobresalientes y matriculas de honor; y en porcentajes (%), según número de alumnos matriculados en evaluación continua, que en total fueron 120. El porcentaje de calificación

más alto corresponde a la calificación de notable (46,7%), seguido por el de suspenso (32,5%), el de aprobado (12,5%) y el de sobresaliente (3,33%), entre los alumnos presentados; aunque un 5% de los alumnos no lo hizo. Se destaca también la ausencia de alumnos con una calificación de matrícula de honor. Estos resultados son similares a los obtenidos en^[1,3].

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de las calificaciones finales en la asignatura Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte entre las convocatorias de junio y septiembre de 2008.

| Calificaciones | Frecuencia y porcentaje | |
|----------------|-------------------------|---------------|
| No presentado | 6 | 5,0% |
| Suspenso | 39 | 32,5% |
| Aprobado | 15 | 12,5% |
| Notable | 56 | 46,7% |
| Sobresaliente | 4 | 3,3% |
| M. Honor | 0 | 0,0% |
| Total | 120 | 100,0% |

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones son que se ha conseguido una concienciación y hábito en el desarrollo de una metodología más participativa y una evaluación formativa en cuanto a la realización continua de actividades de enseñanza-aprendizaje que ayudan al desarrollo de los contenidos y a su comprensión. Además, se ha constatado que los alumnos participantes en el proceso han conseguido mejores calificaciones.

REFERENCIAS

- López, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid: Narcea.
- Ureña, N., Ruiz, E., Chivite, M. y Romero, M.R. (2008). Análisis de relaciones entre evaluación formativa, metodologías activas, carga de trabajo y rendimiento académico de una Red Interuniversitaria sobre Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *VI Jornadas de Redes de investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, 9 y 10 de junio, 2008.
- Ureña, N., Ruiz, E. (2008). Adaptación de la asignatura Desarrollo Psicomotor al EEES: análisis de las relaciones entre evaluación formativa, metodologías activas, carga de trabajo y rendimiento académico, *III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria*, Barcelona, 12 y 13 de septiembre, 2008.

CONTENIDOS DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL INCLUIDOS POR LOS PROFESORES EN SUS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

Martínez Molina, M.¹, Ruiz Montero, P.J.², Granero Gallegos, A.³, Baena Extremera, A.³.

¹ Facultad de Ciencias del Deporte de San Javier. Universidad de Murcia

² Universidad de Málaga

³ Departamento de Actividad Física y del Deporte. Facultad de Ciencias del deporte de San Javier. Universidad de Murcia
 alasombrademisombra@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Una de las exigencias de la programación curricular del profesor es la elaboración de la programación de aula. La programación es el proyecto de trabajo de un curso académico, realizado por un profesor y para un curso en concreto dentro de un centro educativo^[1]. Es, en parte, personal y está adaptado a un grupo de clase y, por supuesto, forma parte de un área, en este caso, la Educación Física.

Esta programación debe incluir la secuencia de contenidos que responda a las estipulaciones legislativas, a los intereses de cada docente y a los que se encuentran en el currículo. En el presente estudio, nos vamos a centrar en realizar un estudio sobre los contenidos relacionados con las AMN que los profesores de Educación Física incluyen en sus programaciones didácticas.

MÉTODO

Este trabajo se ha realizado mediante un diseño no experimental, descriptivo y seccional.

Nuestro universo de estudio se basa en los profesores que reciben formación complementaria a través de cursos en la provincia de Almería, siendo nuestra muestra aquellos profesores que han participado en el único curso de formación de AMN, con un total de 51 profesores. Para la obtención de los datos hemos utilizado el cuestionario, validado mediante el programa estadístico SPSS V.15, siendo este mismo programa el utilizado para la estadística de la investigación.

Este cuestionario, ha sido entregado a los participantes durante el curso de formación de AMN, organizado por el Centro de Profesores de Cuevas-Olula de Almería. Por tanto, la variable estudiada en este trabajo sería los contenidos del bloque de Actividades en el Medio Natural (AMN) que incluyen en su programación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se les preguntó a los profesores qué contenidos de AMN incluían en sus programaciones de Educación Física, de manera que las respuestas se pueden apreciar en la Figura 1. En cuanto a la orientación, un 94,2% afirma que sí incluye esta práctica en su programación, mientras que el 5,8% no lo hace; en relación al senderismo, el 69,2% sí lo incluye, en cambio el 30,8% restante no lo hace; en cuanto al trekking, el 1,9% lo incluye, y el 98,1% no; en la escalada, el 23,1% incluye esta práctica, mientras que el 76,9 no; la Bicicleta Todo Terreno (BTT) es trabajada por un 25%, mientras que un 75% no lo hace; en cuanto a la cabuquería, un 23,1% sí la incluye, mientras que un 76,9% no; el montaje de tiendas de campaña un 13,5% sí las trabaja y un 86,5% no; las tirolinas, un 3,8% sí las incluye, y el 96,2%

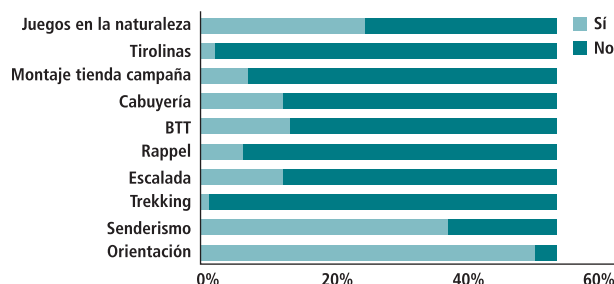


Figura 1. Contenidos que incluyen en sus programaciones didácticas.

no; en relación al *rappel*, el 11,5% sí la incluye, y el 88,5% no; en cuanto a los juegos en la naturaleza, un 46,2% sí los incluye y un 53,8% no. Todos estos datos son muy similares a los expuestos en otras investigaciones^[2,3]. Nos encontramos con otra investigación en la que la mayoría de los resultados con respecto a la práctica son inferiores a los nuestros^[4], posiblemente debido a la antigüedad de dicho estudio.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que son la orientación y el senderismo las dos prácticas que más incluyen los profesores en sus programaciones, posiblemente debido a que son los contenidos más regulados por los Reales Decretos de enseñanza^[5] y porque existen actualmente bastantes materiales bibliográficos sobre estas temáticas. Claramente, los juegos en la naturaleza son practicados por gran parte de los docentes, bien incluidos dentro del bloque de contenidos de AMN o bien dentro del bloque de Juegos y Deportes. Igualmente ocurre con los primeros auxilios, ya que en ocasiones se incluyen dentro del bloque de contenidos de Condición Física y Salud. Resulta por ende interesante ver cómo la mayor parte de los deportes están aún excluidos de las aulas.

REFERENCIAS

- Baena, A. (2006). El diseño de la Programación de Aula en el área de Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 97. Buenos Aires. Disponible <http://www.efdeportes.com>. [Consulta realizada el 8 de marzo de 2008].
- Parra, M. (2001). *Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de secundaria*, Tesis doctoral, F.C.C.E. Granada.
- Manzano, J.I. et al. (2003). *Curriculo, Deporte y Actividad Física en el ámbito escolar*. Málaga: IAD.
- García, P. et al. (2005). *Actividad Física en el Medio Natural para Primaria y Secundaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO.

FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL

Martínez Molina, M.¹, Ruiz Montero, P.J.², Baena Extremera, A.³, Granero Gallegos, A.³

¹ Facultad de Ciencias del Deporte de San Javier. Universidad de Murcia

² Universidad de Málaga

³ Departamento de Actividad Física y del Deporte. Facultad de Ciencias del Deporte de San Javier. Universidad de Murcia
alasombrademisombra_@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La actual legislación educativa^[1] recoge como bloque de contenidos de nuestra área las Actividades Físicas en la Naturaleza (AMN). Éstas son entendidas como prácticas motrices, con un componente ecofísico-educativo (relación entre educación ambiental y actividad física), lúdico, recreativo, donde el individuo actúa de forma global e integral, desarrollándose en el medio natural y con una necesidad de conciencia ecológica^[2].

El llevar a cabo los contenidos de este bloque en la educación física escolar está directamente relacionado con la formación de los profesores hacia estas actividades, de manera que en esta investigación hemos realizado un estudio con el que pretendemos conocer las AMN que conocen los docentes de educación física para poder enseñar en sus clases.

MÉTODO

Este trabajo se ha realizado mediante un diseño no experimental, descriptivo y seccional.

Nuestro universo de estudio se basa en los profesores que reciben formación complementaria a través de cursos en la provincia de Almería, siendo nuestra muestra aquellos profesores que han participado en el único curso de formación de AMN, con un total 51 profesores. Para la obtención de los datos hemos utilizado el cuestionario, validado mediante el programa estadístico SPSS V.15, siendo este mismo programa el utilizado para la estadística de la investigación.

Este instrumento de obtención de datos ha sido entregado a los participantes durante el curso de formación de AMN, organizado por el Centro de Profesores de Cuevas-Olula de Almería. Por tanto, la variable estudiada en este trabajo quedaría establecida en los contenidos de AMN que conocen los docentes o que les han enseñado para trabajarlos en Educación Física.

RESULTADOS

Al realizar el análisis estadístico, podemos apreciar en la Figura 1 los siguientes datos: con respecto a la orientación, el 94,2% del profesorado conoce o le han enseñado este tipo de actividad para poder trabajarla en el área de educación física, mientras que el 5,8% afirma que no. En el caso del senderismo, el 82,7% afirma que sí, y el 17,3% afirma que no; en cuanto al montañismo, el 26,9% respondió que sí, y el 73,1% que no; en relación al *trekking* el 17,3% sí, y el 82,7% no; sobre el Bicicleta Todo Terrero (BTT), el 46,2% afirma que sí, y el 53,8% que no; en cuanto a la escalada, el 42,3% respondió sí la conoce o se la han enseñado para poder trabajarla en Educación Física, mientras que al 57,7% no le han enseñado o no la conoce; en el alpinismo, el 9,6% afirma que sí, frente al 90,4% no; en el *rappel* el 21,2% respondió que sí, mientras que el 78,7% no; en cuanto a la espeleología, el 7,7% afirma que sí, y el 92,3% que no; para concluir con la gráfica, en el descenso de barrancos, el 15,8% respondió que sí, frente al 84,6% que afirma que no.

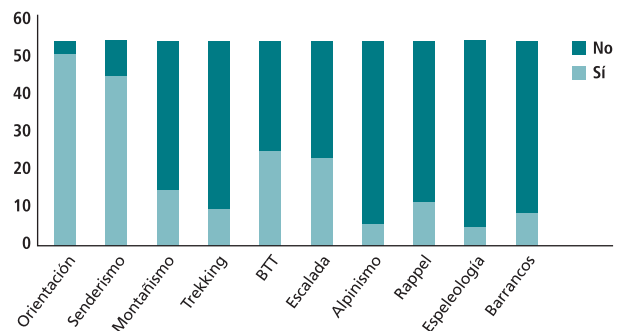


Figura 1. Porcentaje de los contenidos que se conocen o se han aprendido para trabajarlos en Educación Física.

DISCUSIÓN

Una de las principales consecuencias por las que las AMN no se trabajan en la educación física escolar es la escasa formación que se da en la universidad, tanto en Enseñanza Primaria como en Secundaria, como se afirma en otras investigaciones^[3]. Una de las causas es que la mayoría de actividades relacionadas con el medio natural no son asignaturas troncales, por lo que la formación y especialización en las AMN, disminuye entre el alumnado universitario^[3,4].

CONCLUSIONES

Podemos concluir que son la orientación y el senderismo las AMN que más conocen los docentes para trabajar en sus clases de Educación Física y sobre las que más información se ha recibido. Además, vemos que la BTT y la escalada se dan en menor medida que estas dos anteriores, pero gran cantidad de profesores han recibido formación o la conocen. Para finalizar, destacar lo claro que se demuestra la falta de formación en los docentes de esta área en el resto de AMN.

REFERENCIAS

1. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO.
2. Parra Boyero, M. (2001). *Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de secundaria*. Tesis Doctoral. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación.
3. Sáez, J. y Giménez, F.J. (2005). Análisis de la oferta formativa en actividades en el medio natural. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 83. Buenos Aires. Disponible <http://www.efdeportes.com> [consulta realizada el 1 de mayo de 2009].
4. Rodríguez, G. et al. (2002). Preferencias formativas y profesionales de los alumnos de la facultad de ciencias de la actividad física de la UE-CEES: el caso de la gestión deportiva. *Revista Kronos*, 1, 25-33.

HÁBITOS SALUDABLES EN LA ADOLESCENCIA

Guardiola Villarino, M., Castro Colomer, C., Sánchez Sánchez, C.

Universidad Católica San Antonio

mguardiola13586@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En la investigación realizada se ha llevado a cabo una comparación de hábitos saludables en tres centros escolares pertenecientes a la Región de Murcia. Definiremos y contextualizaremos lo que consideramos como hábitos saludables en edad escolar, entendiendo éstos como el conjunto de una alimentación equilibrada, una práctica de ejercicio físico frecuente, descansos y esfuerzos adecuados, las posturas escolares y la higiene personal (De la Cruz, 1989). El objetivo del presente estudio es analizar los hábitos de las adolescentes en la actualidad.

MÉTODO

La muestra objeto de estudio fue de 316 alumnas, todas ellas chicas, de secundaria, procedentes de tres centros concertados de Educación Secundaria del municipio de Murcia, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años correspondientes a los cuatro cursos de Secundaria y Bachillerato.

Para llevar a cabo este trabajo se empleó la metodología selectiva con un diseño prospectivo evolutivo transversal. Las variables objeto de estudio fueron las expuestas en la Tabla 1. Para ello se empleó el cuestionario Hábitos de Salud en Escolares (Casimiro, 1999).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se codificaron los datos del cuestionario de hábitos saludables asignando valores numéricos a cada una de las variables. Una vez introducidos todos los datos, se pasó a la fase de depuración. Se analizó la distribución de probabilidad de las distintas variables de estudio mediante el cálculo de estadísticos descriptivos básicos (media, desviación típica), y la realización de tests de hipótesis (prueba de Kolmogorov-Smirnov y Lilliefors) y prueba de homogeneidad de Levene. Se considera que existen diferencias significativas para $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos del análisis descriptivo de cada una de las variables objeto de estudio en los respectivos cursos analizados.

CONCLUSIONES

No existen diferencias significativas entre hábitos alimentarios entre los cinco grupos estudiados.

Las alumnas de 4º de ESO tienen más ordenadores que el resto de los cursos, pero son las que menos tiempo lo utilizan.

Las alumnas de 2º de ESO son las que han probado el tabaco con mayor porcentaje de ellas, aunque en la actualidad son las de 1º de ESO las que más fuman.

Las alumnas de 1º de ESO son las que han consumido alcohol con menor edad, las que en mayor porcentaje alguna vez se han emborrachado y las que suelen beber alcohol los fines de semana.

Tabla 1. Características de la muestra analizada en el estudio.

| Variables | 1º n=70 | 2º n=79 | 3º n=96 | 4º n=22 | 5º n=49 |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|
| Comidas al día | 3,8 ±0,4 | 3,6±0,6 | 3,7±0,4 | 3,5±0,6 | 3,7±0,5 |
| Alimentos | 2,0±0,6 | 2,1±0,6 | 2,0±0,5 | | 2,1±0,5 |
| Piezas fruta | 2,9±0,8 | 2,5±0,8 | 2,4±0,9 ^a | 2,6±0,9 | 2,6±1,0 |
| Tiempo viendo TV | 2,6±0,8 | 2,3±0,8 | 2,3±0,8 | 2,0±0,6 ^a | 2,6±0,7 ^d |
| Tienes Ordenador | 1,5±0,9 | 1,7±1,0 | 1,7±0,9 | 3,1±0,7 ^{abc} | 1,1±0,4 ^{abc} |
| Tiempo ordenador | 2,9±0,6 | 2,6±0,7 | 2,6±0,8 | | 2,8±0,7 |
| Probar tabaco | 1,8±0,3 ^b | 1,7±0,4 | 1,5±0,5 ^{ab} | 1,3±0,4 ^b | 1,3±0,4 ^{ab} |
| Actualidad fumas | 3,7±0,4 | 3,5±0,8 | 3,0±1,1 ^a | 2,6±1,4 | 3,3±1,0 |
| Cigarrillos día | 2,2±1,6 | 1,2±0,4 | 1,6±0,9 | 2,0±0,5 | 1,3±0,8 |
| Alguna bebida alcohólica | 1,8±0,3 ^{bc} | 1,5±0,4 ^{ad} | 1,4±0,4 ^{ad} | 1,0±0,2 ^{abc} | 1,1±0,3 ^{abc} |
| Edad 1ª vez bebidas alcohólicas | 9,9±2,5 ^c | 12,3±1,3 | 13,0±1,5 ^a | 13,5±1,4 ^{ab} | 14,5±1,1 ^{abc} |
| Alcohol semana | 3,7±0,7 | 3,9±0,2 | 3,9±0,2 | 3,8±0,6 | 3,9±0,3 |
| Alcohol fin de semana | 3,6±0,7 | 3,4±0,7 | 3,3±0,7 | 2,9±0,7 ^a | 3,0±0,8 ^a |
| Emborrachado | 1,9±0,1 | 1,7±0,4 | 1,7±0,4 ^a | 1,6±0,4 | 1,7±0,4 ^a |
| Edad emborrachaste | | 13,0±0 | 14,0±0 | | 15,0±1,1 |
| Cambio camiseta | 1,1±0,7 | 1,2±0,7 | 1,3±0,9 | 1,1±0,5 | 1,2±1,0 |
| Ropa deportiva | 1,0±0,3 | 1,0±0,2 | 1,1±0,3 | | 1,0±0,1 |
| Calientas | 1,3±0,7 | 1,6±0,7 | 1,6±0,9 | 1,8±0,9 | 1,6±0,6 |

Diferencias significativas ($p \leq 0,05$) con respecto a los cursos ^a primero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); ^b segundo de la ESO; ^c tercero de la ESO; ^d cuarto de la ESO; ^e primero de Bachillerato.
Leyenda: (5º) primero de bachillerato.

REFERENCIAS

- Casimiro, A. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- De la Cruz, J.C. (1989). *Higiene de la actividad física en edad escolar. Educación para la salud en la práctica deportiva escolar*. Málaga: Unisport.

LAS TIC Y LA FORMACIÓN ON-LINE ENTRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Granero Gallegos, A.¹, Baena Extremera, A.¹, Ruiz Montero, P.J.², Martínez Molina, M.³

1 Dpto. de Actividad Física y Deporte. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia

2 Universidad de Málaga

3 Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia

agranero@um.es

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una realidad que hay que afrontar, tanto desde las distintas áreas del currículo, como desde la formación del profesorado, pues representan un recurso cada día más imprescindible en nuestra vida y una herramienta adecuada para la preparación presente y futura del alumnado. El profesorado de Educación Física (EF) no puede mantenerse al margen de este tipo de formación. El objetivo de este trabajo es analizar la opinión del profesorado de EF respecto a la formación *on-line*, una vez ha finalizado una de estas actividades, concretamente relacionada con el bloque de contenidos de actividad física en el medio natural (AFMN).

MÉTODO

La recogida de información se ha llevado a cabo con metodología cuantitativa a través de encuestas. Para ello, se optó por la realización de un cuestionario autoadministrado y rellenado directamente por la totalidad de los participantes que finalizaron el curso de formación permanente en el que participaron un total de 81 profesores de EF de la provincia de Almería, tanto de Primaria como de Secundaria.

Para el diseño del instrumento se tuvieron en cuenta, por un lado, los ítems utilizados en la valoración final de las actividades de formación del profesorado por parte del Centro del Profesorado Cuevas-Olula^[1], referentes a la valoración del entorno, calidad de los contenidos y su aplicación en el aula y profesorado del curso y, por otro, la inclusión de cuestiones referentes a este bloque de contenidos (AFMN) según normativa vigente, RD 1631/2006^[2], teniendo en cuenta las aportaciones de autores relevantes, tanto en el diseño como en los contenidos. De los distintos bloques temáticos de los que está compuesto el cuestionario, para este trabajo se han seleccionado aquellas variables más relevantes en relación con la opinión respecto a la formación *on-line*; así, algunas de las variables a investigar han sido: cantidad, calidad y utilidad de los contenidos, así como dificultad de aprendizaje de los mismos por este sistema de formación, materiales respecto expectativas iniciales, implicación en el curso, teleformación vs formación presencial, etc.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A pesar de que los contenidos tratados e impartidos *on-line* formaran parte del bloque de AFMN, es destacable que las dos terceras partes del profesorado participante (51,9% de Primaria y 48,1% de Secundaria y FP) consideren de excelente la calidad de los mismos y que prácticamente la totalidad los consideren útiles y aplicables. Respecto al cumplimiento de las expectativas, en relación con los materiales trabajados en el curso, destacan los porcentajes que reflejan que estos materiales han resultado *mejor de lo esperado* (45,7%) o *extraordinarios* (34,3%).

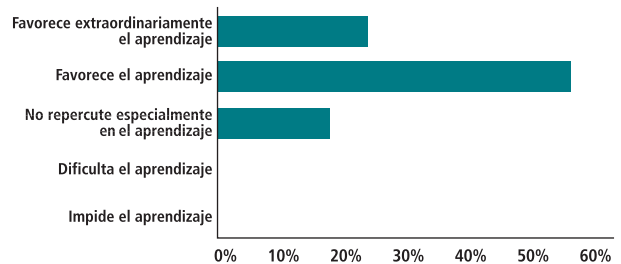


Figura 1. Opinión de la actividad, comparando el sistema de formación *on-line* con experiencias personales en formación presencial.

Es de gran importancia recabar datos referentes a este tipo de formación en comparación con la acción formativa presencial. Más de ocho de cada diez participantes como alumnos en este curso considera que la formación *on-line* favorece el aprendizaje, destacando entre los mismos un elevado porcentaje (22,9%) que estiman que favorece extraordinariamente el aprendizaje, en comparación con la clásica y tradicional formación presencial, según la experiencia que han tenido en cursos presenciales anteriores a lo largo de su formación permanente personal (figura 1). Prácticamente todos manifiestan seguridad en recomendar este tipo de formación a un compañero o compañera. Ello supone una actitud convencida y favorable hacia este tipo de aprendizaje, aspectos necesarios para la incorporación de las TIC en la práctica docente^[3].

CONCLUSIONES

El profesorado de EF valora las virtudes de la formación a distancia, en comparación con su experiencia en presencial y clásica, sintiéndose motivado y participando activamente, mostrando una actitud favorable a la innovación y un gran interés en formarse y contar con los recursos que ofrecen las TIC para la preparación del alumnado.

REFERENCIAS

1. Centro del Profesorado Cuevas-Olula (2007). *Cuestionario de evaluación de actividades formativas*. Almería: Inédito.
2. RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 5, de 5 de enero de 2007.
3. Cabero, J., Duarte, A. & Barroso, J. (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 8. Disponible en: <http://www.uib.es>. Consulta [2007, 12 de marzo].

ESTUDIO DEL SALTO VERTICAL EN EDAD PREESCOLAR Y ESCOLAR

Hernández Aparicio, E., Conejo Sobrino, J.A.

jacs_21@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El infante, desde que nace, comienza una tarea de exploración motriz en la que mediante el ensayo-error, llega a adquirir un dominio del cuerpo tal que le permite ser autónomo. Dentro del repertorio motriz nos centramos en el gesto del salto. Saltar es una habilidad motriz en la que el cuerpo se suspende en el aire debido al impulso de una o ambas piernas y cae sobre uno o ambos pies. El objetivo del presente estudio es documentar el desarrollo de la habilidad motriz del salto para acordar la evolución del sujeto en el aprendizaje y ejecución del gesto, desde el nacimiento hasta su correcta ejecución.

MÉTODO

Se procede a la revisión bibliográfica en la literatura científica publicada en inglés y español en las bases de datos ISI, PROQUEST e IME. La búsqueda inicial destapó 456 estudios. Estos resultados se sometieron a un meta-análisis para seleccionar sólo aquellos que cumplieran con los requisitos establecidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 456 estudios, y tras una lectura de los extractos, se seleccionaron 127 para el análisis del texto completo, determinándose que solamente 27 artículos resolvieron los criterios de la inclusión. En la presente comunicación se sintetizan los resultados más relevantes para aplicar en el campo de la Educación Física.

Los niños en edad preescolar, según Hellebrant, presentan patrones para el salto mucho antes de tener la fuerza necesaria para impulsar sus cuerpos al vuelo, encontrándose más desarrollada la participación de las piernas que la de brazos.

Bayley demuestra en su estudio que existe un progreso constante en relación con la edad, donde los niños son mejores que las niñas y los blancos que los negros.

Esta progresión se realiza en torno a un aumento de la flexión de rodillas, de la extensión del cuerpo y un movimiento de brazos más eficaz (Willson).

En la edad escolar, Jankins añade que la mejora continúa de año en año, y los niños lo hacen mejor que las niñas sin encontrarse diferencias raciales. Zimmerman comprueba que los hábiles destacan por mantener los brazos altos durante todo el salto, lograr una extensión completa de caderas, rodillas y tobillos, y una inclinación en el arranque de 45°.

CONCLUSIONES

Vistas las conclusiones de los trabajos consultados resulta evidente que existe un determinado patrón (separación lateral de los pies, ángulo de flexión de la rodilla, movimiento de brazos y posición del tronco) que se repite en los buenos saltadores, y que deberá ser tenido en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras clases de Educación Física.

REFERENCIAS

1. Bayley, N. (1935). The development of motor abilities during the first three years. *Monogr. Soc. res. Chile. Dev.*, 1:1, 5.
2. Frederick, S. (1977). *Performance of selected motor tasks by three, four, and five year old children*. Bloomington: Indiana University.
3. Hellebrandt, F.A., Rarick, G.L., Glasgow, R., y Carns, M.L. (1961). Physiological analysis of Basic motor skills: I. Growth and development of jumping. *Am. J. Phys. Med.*, 40,14.
4. Jenkins, L.M. (1930). *A comparative study of motor achievements of children five, six, and seven years of age*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
5. Willson, K. (1965). *The relative effects of various foot spacings on performance in the vertical jump*. University Park, Pennsylvania State University.
6. Zimmerman, H.M. Characteristic likenesses and difference between skilled and non-skilled performance of the standing broad jump. *Re. Q. Am. Assoc. Health Phys. Educ.*, 27:352, 19.