



# Habilidad Motriz

COLEF DE ANDALUCÍA  
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

**Edita:** Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía

**DIRECTOR:** Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

**SECRETARÍA**

**DE REDACCIÓN:** Miguel A. Pérez Villoslada

## CONSEJO EDITORIAL

**Presidente:** J. Ignacio Manzano Moreno  
**Vicepresidente:** Javier Gálvez González  
**Secretario:** Antonio Aires Rosales  
**Tesorero:** Alejandro Serrano Rodríguez  
**Vocales:** Jaime Vallejo López  
Antonio José Mena García  
Carlos A. Guillén López  
Miguel A. Pérez Villoslada  
José M<sup>a</sup> Cano Vázquez

## COMITÉ CIENTÍFICO:

Dr. Arráez Martínez, J. M.  
(Universidad de Granada)  
Dr. Blázquez Sánchez, D.  
(INEF de Barcelona)  
Dr. Carreiro da Costa, F.  
(Universidade Técnica de Lisboa)  
Dra. Chillón Garzón, P.  
(Universidad de Granada)  
Dr. Delgado Fernández, M.  
(Universidad de Granada)  
Dra. García Montes, M. E.  
(Universidad de Murcia)  
Dr. González Badillo, J. J.  
(Universidad Pablo de Olavide)  
Dr. Gutiérrez Dávila, M.  
(Universidad de Granada)  
Dr. Ibañez Godoy, S.  
(Universidad de Extremadura)  
Dr. León Guzmán, F.  
(Universidad de Extremadura)  
Dr. Martínez del Castillo, J.  
(Universidad Politécnica de Madrid)  
Dr. Oña Sicilia, A.  
(Universidad de Granada)  
Dr. Ruiz Pérez, L. M.  
(Universidad de Castilla-La Mancha)  
Dr. Sánchez Bañuelos, F.  
(COE y Master Alto Rendimiento Deportivo)  
Dra. Torre Ramos, E.  
(Universidad de Granada)  
Dr. Torres Guerrero, J.  
(Universidad de Granada)  
Dra. Vernetta Santana M.  
(Universidad de Granada)

**ADMINISTRACIÓN:** Ilustre COLEF de Andalucía  
Carbonell y Morand, n<sup>o</sup> 9  
14001-CÓRDOBA  
Tif. y Fax: 957 491 412

**web:** <http://www.colefandalucia.com>

**email:** [colefandalucia@colefandalucia.com](mailto:colefandalucia@colefandalucia.com)

**Maquetación:** nosequ岸to

**Impresión:** Imprenta GAMI (Granada)

**Depósito Legal:** CO-782-1992

**ISSN:** 1132-2462

**Periodicidad:** Semestral

# INDICE

## EDITORIAL

DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel .....3

### 1. EL FOMENTO DE LA LECTURA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE PRIMARIA

TAMAYO FAJARDO, Javier Antonio

PEDRÓS GONZÁLEZ, Ana .....5

### 2. EL RETO OLÍMPICO: UN MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN FÍSICA

RUIZ ÁLVAREZ, Antonio..... 12

### 3. CONSTRUCCIÓN DE LAS ESCALAS DE UN CUESTIONARIO PARA PADRES ACERCA DE LA COMUNICACIÓN, EL AMBIENTE Y LA COMPETICIÓN DEPORTIVA CON SUS HIJOS.

GARRIDO GUZMÁN, María Encarnación

ROMERO GRANADOS, Santiago

ORTEGA TORO, Enrique

TORRES LUQUE, Gema ..... 18

### 4. LAS LEYENDAS. UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ORIENTACIÓN URBANA RECREATIVA

LUQUE VALLE, Pablo

SÁNCHEZ CONTRERAS, Primitivo .....27

### 5. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO DURANTE LAS CLASES DE DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

AMADO ALONSO, Diana

MORENO ARROYO, M. Perla

LEO MARCOS, Francisco Miguel

SÁNCHEZ MIGUEL, Pedro A.

DEL VILLAR ÁLVAREZ., Fernando. ....38

### 6. IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN EL MUNDO LABORAL Y SU REPERCUSIÓN EN LA EMPRESA.

GÓMEZ LÓPEZ, Manuel

VALERO VALENZUELA, Alfonso.....49

PUBLICACIÓN INDEXADA EN  
BDDOC, CCUC, CRUE-REBIUN  
DIALNET, DICE, EC3.UGR.ES  
IN-RECS, LATINDEX, RESH

Habilidad Motriz es una publicación plural y abierta, que no comparte necesariamente las opiniones expresadas por sus colaboradores. La reproducción del material publicado en esta revista, está autorizado, siempre que se cite su procedencia.

## SEGUIMOS AVANZANDO EN NUESTRA REVISTA

La revista **Habilidad Motriz** supone para el Il. Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física de Andalucía (COLEF de Andalucía) un estandarte de nuestra preocupación por la profesión. Estamos presentes en nuestro campo profesional con la avanzadilla de la difusión científica de nuestra formación.

Nos propusimos conseguir la certificación de calidad y desde el 27-09-2009 aparece recogida en la base de datos de la página de LATINDEX (información sobre publicaciones científicas). Ha pasado los criterios de calidad editorial (aprobados para el Catálogo en la reunión de Lisboa, 14 – 16 de febrero de 2001).

Queremos informar que, en nuestro deseo por avanzar en la calidad de H.M. no nos hemos quedado parados y fruto de los “movimientos” realizados, nos congratulamos en dar a conocer la lista de catálogos en los que actualmente aparecemos indexados:

BDDOC  
CCUC  
CRUE-REBIUN  
DIALNET  
DICE  
EC3.UGR.ES  
IN-RECS  
LATINDEX  
RESH

La importancia de que nuestra revista esté indexada supone una ratificación de la calidad para los autores que publican y una catalogación que valida la calidad que posee Habilidad Motriz.

J. IGNACIO MANZANO MORENO  
Presidente del COLEF de Andalucía  
Colegiado nº 4772

## OS HABLA UN PROFESOR “DESCATALOGADO”

No hace mucho que cuando quise arreglar una cámara fotográfica, el servicio técnico me dijo que ese modelo estaba ya descatalogado. Mi primera reacción fue decir: ¿cómo es posible si no hacía muchos años que había comprado esa cámara fotográfica? Amablemente el encargado me dijo que: “Es que en la tecnología se avanza mucho y los productos se retiran del mercado porque se ofertan otros mucho mejores”.

El verbo “descatalogar” se me ha grabado en mi mente. Todo esto viene como consecuencia de mi función como docente, pienso que esto le ocurrirá a muchos de los docentes que leáis estas líneas.

### **Caso 1: de la competencia a incompetencia hay un trecho corto.**

Resulta que hace poco tiempo creía haber aprendido a programar, a dar mis clases y evaluar los aprendizajes de mis estudiantes y mi propia enseñanza y resulta que ahora nos dirigen y prescriben - no recomiendan – que hay que enseñar en base a competencias. Hay que cambiar la forma de programar y aparecen multitud de publicaciones en las que nos enseñan a “Diseñar en base a competencias”; “Enseñar por competencias en Educación Física” (en este libro colaboro modestamente), “La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje”. Mi manera de diseñar y evaluar está descatalogada según un compañero que siempre está al día y, enseguida, se apunta a todo lo nuevo.

### **Caso 2: orientaciones desorientadoras**

En cierta ocasión un estudiante en tutoría me solicitó un consejo acerca de un tema que le preocupaba. Con toda mi buena intención le comenté algunas orientaciones (no consejos) que consideraba importantes. Observé en su expresión

que yo no era convincente y además no me decía nada. Automáticamente pensé será que las consideraciones que le estaba dando no eran las adecuadas en la actualidad. Entonces me volvió a aparecer la palabra “descatalogado” y le dije: “Perdona es posible que mis orientaciones sean las adecuadas para anteaer pero son las que yo puedo sugerirte” Mis “consejos” estaban descatalogados.

### **Caso 3: congresos para unos pocos**

Últimamente cuando participo en algunas jornadas o congresos de Educación Física me doy cuenta que los ponentes más jóvenes realizan unas presentaciones impactantes y además aportan cantidad de autores que supongo que han leído e incluso hablan de temas e investigaciones que han realizado y yo me quedo reflexionando: “Esto avanza muy rápido y yo me estoy quedando anticuado y estoy fuera del mercado”. Leo publicaciones y experiencias de profesores en la práctica que trabajan muy bien y que lo que ofertan me parece mejor que lo que yo ya puedo ofrecer, entre otras cosas, porque cada vez mi experiencia profesional en la clase de EF está quedando muy lejos.

### **Caso 4: jóvenes contra el record ¿estarán dopados?**

El otro día un compañero de la Facultad me dijo: “cuántos JCR tienes”, la verdad es que me pilló fuera de juego. Enseguida me di cuenta que me preguntaba que cuántas publicaciones tenía en la Journal Citation Reports (JCR). El Journal Citation Reports (JCR) es una base de datos producida por ISI (Institute of Scientific Information). Mi respuesta fue nunca me he parado en contarlas. Mi compañero profesor me dijo el número de publicaciones que tenía y evidentemente me di cuenta que me estaba informando que tenía más publicaciones que

yo. Estoy seguro que son magníficas ya que los criterios de calidad son exigentes. Entonces pensé que los JCR en realidad son (Jóvenes Contra Reloj). Entonces me vino otra vez la palabreja “descatalogado” La verdad que su ritmo de publicaciones no lo puedo aguantar, eso si, sigo publicando en donde tenga la posibilidad de contar algo.

No estoy muy seguro que esas publicaciones las leerá el profesorado de los centros docentes pero lo que me pareció es que mi compañero de la facultad estaba más en el record – seguro que por exigencias profesionales – que en las clases de sus estudiantes de la Facultad.

¿Estarán dopados por la “cinetificitis” (“sé” que esta palabra no existe, tampoco “sé” si se puede puede poner la tilde en “sé” )

#### **Caso 5: música de siempre**

Lo mismo me ocurre cuando en una clase les comento que podría ser una estrategia buena incluir música durante el calentamiento como por ejemplo los Rollings Stones o los Beatles, o autores como Roy Orbison, Carlos Cano, etc., automáticamente me miran sorprendidos. Profesor los es-

tudiantes ahora les interesa otros grupos musicales o solistas. Y tienen razón. No estoy actualizado en los gustos musicales de la juventud, bueno si, en mi mp3 mi hija me graba música para correr y creo que los sigo pero la verdad que no sé cómo se llaman, alguno sí, Coldpay.

Hay más casos en el que me considero o me consideran descatalogado. PERO

No estoy descatalogado de mi:

- Ilusión por la enseñanza\*.
- Ilusión cada vez que tengo delante de mí a mis estudiantes (todos con 23 años y yo cada año, un año más). Me hacen joven.
- Ilusión por hacer mi trabajo lo mejor que puedo.
- Ilusión cuando hago deporte.
- Ilusión por la familia.
- Ilusión por la vida.

(\*) *Esperanza, cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo*

---

# EL FOMENTO DE LA LECTURA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DE PRIMARIA.

*THE READING PROMOTION THROUGH PHYSICAL EDUCATION AND SPORT. A PRACTICAL PROPOSAL FOR THE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.*

## **JAVIER ANTONIO TAMAYO FAJARDO**

Doctor en Educación Física  
Profesor Titular de Escuela Universitaria  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Huelva

## **ANA PEDRÓS GONZÁLEZ**

Maestra especialista en Educación Física  
Universidad de Huelva

## **RESUMEN**

El fomento de la lectura como recurso para la docencia universitaria constituye una propuesta de innovación pedagógica que responde a la optimización del aprendizaje del alumnado, ofreciéndole las herramientas necesarias a nuestros estudiantes para, mediante la orientación y supervisión del profesor, obtener los mejores resultados tanto de su aprendizaje autónomo como del colaborativo.

De esta forma, alcanzaremos el doble objetivo de involucrar más al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como crear líderes efectivos para el fomento de la lectura en el futuro ejercicio de su labor profesional.

**PALABRAS CLAVES:** Maestro, Educación Física, Lectura.

## **ABSTRACT**

*The reading promotion as a resource for university teaching is a pedagogical innovation proposal responds to the optimization of student learning, providing the necessary tools for our students, through guidance and supervision of the teacher, the best results both autonomous learning and collaborative.*

*Thus, we will achieve the dual aim of involving more students in their teaching-learning process and create effective leaders for the reading promotion in the future exercise of their professional work.*

**Key words:** Teacher, Physical Education, Reading.

## 1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Nuestra propuesta responde a la optimización del aprendizaje del alumnado, ofreciéndole las herramientas necesarias para el aprendizaje autónomo, guiado y supervisado por el profesor, que se complementa con el aprendizaje colaborativo, con las aportaciones y la puesta en común de lo realizado por cada uno de los alumnos. De esta forma, involucramos claramente al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y cumplimos con otro de nuestros objetivos principales, como es la creación de líderes efectivos para el fomento de la lectura en la propia Universidad y los Centros Educativos de Primaria, como parte de su formación inicial y de la labor docente que llevarán a cabo en un futuro cercano.

Además, de forma indirecta, estamos incidiendo también en la mejora de la comprensión lectora, la ortografía, la gramática, la capacidad de expresión oral y escrita, etc. Elementos de una gran importancia en la formación del futuro Maestro.

Siguiendo a Pérez-Rioja (2000: 5-7), la lectura es un barómetro de la *calidad de vida* de las sociedades y de los individuos, entre los que otorga una atención especial a la formación cultural, general e integral y por valores, como atributos de gran importancia para la vida ciudadana. Así, la lectura se convierte en un recurso que nos permite conseguir con nuestros alumnos:

- El fomento del hábito de lectura a través de la educación física y el deporte.
- La motivación del alumnado hacia la acción deportiva.
- La transmisión de la materia de enseñanza sobre educación física y deportes.
- El trabajo educativo y la formación de valores en las clases de educación física o de entrenamiento deportivo.
- El conocimiento sobre la historia universal y del deporte.
- El desarrollo intelectual, estético y cultural de los niños y jóvenes, a través de la lectura de tema deportivo.

Es por ello que creemos oportuno fomentar la lectura de las obras literarias de contenidos referidos a la práctica de la actividad física y el deporte; así como, proponer a los profesionales del perfil deportivo su utilización, pues a través de ellas pueden:

- Motivar a los alumnos hacia conductas y actitudes positivas, mediante la práctica de las actividades físico-deportivas.

- Estimular el uso de la lectura, a través del diálogo permanente con los estudiantes.
- Orientar el análisis de las actuaciones humanas dentro de las obras y los acontecimientos de la historia deportiva que describen.
- Leer biografías de destacados deportistas, técnicos y gestores del deporte, como modelos a analizar, enjuiciar y valorar.
- Analizar las obras literarias y otros medios informativos, como pueden ser los artículos de revistas, periódicos, murales de información y otros medios de divulgación y difusión.

A esta idea contribuyó Pérez-Rioja, (2000: 123-124) cuando afirmó: *La función de los profesores en las escuelas no puede estar enmarcada solamente en comunicarle a los alumnos conocimientos técnicos ni desarrollar en éstos habilidades profesionales, sino que deben dedicarse al fortalecimiento de los valores en los estudiantes (...) y para ello una herramienta básica y esencial es la lectura y el acercamiento de la misma a través de la educación en la escuela.*

Según López y Vega (2002: 4), *en los últimos tiempos, en los que se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de un enfoque integral físico-educativo en la educación física (...), el deporte como medio educativo de la educación física supone, según Cagigal, "la más voluminosa extensión cultural y organizativa del hombre contemporáneo en movimiento".*

Conociendo la situación actual del ámbito de la educación física y el deporte, así como el deseo de los maestros de educación física de enriquecer sus acciones docentes, fue que nos propusimos introducirnos en este campo de innovación educativa. Es necesario abrir espacios de debate sobre estos temas y estimularlos a la lectura de obras con contenido de tema deportivo, a fin de conseguir la reflexión sobre los compromisos y retos hacia una cultura deportiva interdisciplinar, al objeto de conseguir una educación integral.

La literatura es un reflejo multifacético de la realidad e interviene como agente en la educación de los jóvenes, una cuestión advertida por Miguel de Unamuno, citado por Checa y Merino (1993: 7), cuando expresó: *Lo que mejor lleva al deporte sano, desinteresado y puro es, sin duda alguna, la Literatura.* La situación con la que nos encontramos hoy en día nos confirma la actualidad del tema que estamos tratando y la preocupación que existe en la sociedad española, en relación con el descenso en el interés por la lectura de la población en general y de los jóvenes en particular, con las graves consecuencias que esto puede tener en su formación y desarrollo. En definitiva, está en juego la educación de nuestros jóvenes y el futuro de nuestra sociedad.

En el ámbito educativo, nos encontramos con un claro reflejo de esta situación en lo establecido por la actual ley que rige el sistema educativo español: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La cual, entre sus principios pedagógicos para la educación Primaria incluye *el fomento de la lectura* como una responsabilidad de todos los maestros, incluido el especialista en educación física (proporcionándole aún mayor validez a nuestra propuesta). En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), asume los preceptos expresados con anterioridad y proporciona a los Centros Educativos la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión (título IV, capítulo I), que les permite integrar iniciativas innovadoras para el fomento de la lectura que se adecuen a su propia realidad. Además, este planteamiento nos facilita la posibilidad de integrar nuestras propias propuestas u otras que elaboren los docentes e investigadores preocupados por esta temática.

A nivel general, podemos destacar los numerosos planes de fomento de la lectura que existen en las diferentes Comunidades Autónomas y las iniciativas que presentan las distintas Consejerías (fundamentalmente, las responsables de cultura y educación), las actividades para el fomento de la lectura que tienen programadas las Bibliotecas Públicas Provinciales, las iniciativas de los Centros Educativos en general y/o aquellas realizadas por algunos profesores en particular, los artículos cada vez más numerosos en revistas de divulgación y/o científicas sobre esta temática, los eventos centrados en este tipo de propuestas, etc. Por ello, consideramos que la Universidad no puede quedar al margen de un proceso que es responsabilidad de todos.

## 2. OBJETIVOS Y GRADO DE CUMPLIMIENTO

Los objetivos iniciales que nos planteamos en nuestra propuesta fueron los siguientes:

1. Continuar la investigación documental sobre la relación Deporte y Literatura, para profundizar en los valores referenciales de los contenidos literarios deportivos, y extraer de ellos los recursos necesarios para la educación integral y la promoción cultural y de la lectura en el ámbito de la educación físico deportiva.
2. Diseñar un sistema de acciones dirigidas al fomento de la lectura de las obras de la literatura de tema deportivo en los estudiantes de la titulación de Maestro, especialidad educación física, en la Universidad de Huelva: lectura de textos, círculos de lectura, acciones de creación literaria, debates literarios, lectura reflexiva y comentada de textos en las clases, presentación de libros de tema deportivo, visitas guiadas a las bibliotecas (pública y universitaria) y jornadas de formación.

3. Elaborar el material de apoyo a la docencia, las guías de orientaciones metodológicas y recursos didácticos indispensables para coordinar, desarrollar y evaluar los impactos del sistema de acciones de fomento de la lectura.
4. Contribuir a la educación integral de las nuevas generaciones de Maestros de Educación Física.
5. Virtualizar todo el proceso de fomento de la lectura a través de la plataforma moodle y los recursos que la Universidad de Huelva nos ofrece.
6. Diseñar un curso de formación para el fomento de la lectura, a realizar en la Universidad de Huelva y la Biblioteca Pública Provincial de Huelva, dirigido a los estudiantes de la titulación de Maestro, en general, y a los de la especialidad de Educación Física, en particular.
7. Evaluar los impactos y resultados posteriores a la aplicación del sistema de acciones de promoción de la lectura empleadas con la puesta en práctica de este Proyecto de Innovación Docente.
8. Difundir los resultados de la aplicación del proyecto de innovación docente, a través de los medios que establezca el Servicio de Innovación Docente de la Universidad de Huelva, un artículo científico y un Congreso o jornada científica, tanto en el campo de la promoción de la lectura como en el de la educación física y el deporte.

Analizando objetivo por objetivo, de los propuestos inicialmente, podemos afirmar que el grado de cumplimiento ha sido muy elevado, tal y como vamos a justificar a continuación y teniendo en cuenta que han sido la guía de nuestro proceso, aunque con la flexibilidad que debe implicar cualquier actuación de este tipo.

En relación al primer objetivo, hemos ampliado los documentos literarios con contenido de tema deportivo que se pueden utilizar en este tipo de experiencias, centrándonos en aquellos que le pueden ser de utilidad al futuro Maestro, tanto en su función de tutor como en su labor de especialista en Educación Física, realizando algunas experiencias prácticas en este sentido. Las cuales, responden a lo establecido en el segundo objetivo, ya que hemos realizado lectura de textos (o fragmentos seleccionados), ruedas de lectura, acciones de creación literaria, debates literarios e incluso nos hemos apoyado en la lectura para el desarrollo de algunos contenidos de las asignaturas de esta titulación.

Las visitas guiadas a las Bibliotecas (tanto la Pública Provincial de Huelva como la de la Universidad de Huel-

va) las hemos enmarcado dentro de unas Jornadas de Formación realizadas en el segundo cuatrimestre del curso y que responden tanto al objetivo 2 como al 6. Las cuales han tenido una gran aceptación y utilidad fundamentalmente para el alumnado de la asignatura Teoría e Historia del Deporte, siendo tituladas: *II Jornadas sobre la Lectura y la Historia del Deporte como recursos para el Maestro de Educación Física en Primaria*. Además, para su desarrollo hemos podido contar con la ayuda del Vicedecanato de Posgrados y Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.

Para el desarrollo de todas estas acciones, tal y como establece el objetivo 3, hemos utilizado un material de apoyo a la docencia ya publicado con anterioridad, junto con las guías de lectura y los numerosos recursos didácticos que hemos tenido que elaborar, sin los cuales hubiese sido imposible realizar las actividades de fomento de la lectura previstas.

Con todo ello, hemos contribuido de forma clara a la educación integral de las nuevas generaciones de Maestros de Educación Física, como expresamos en el objetivo 4, completando la formación recibida por promociones anteriores en un ámbito que, según sus propias opiniones, consideran de gran interés y en el que habían recibido una escasa formación inicial.

A través de la plataforma moodle, en la asignatura Teoría e Historia del Deporte, hemos cumplido en gran medida el objetivo 5, realizando una amplia virtualización del proceso de fomento de la lectura con la utilización de documentos, enlaces, foros, tareas, guías de lectura, fragmentos de libros, etc., que han sido ampliamente utilizados por el alumnado y han servido de base (además de para el fomento de la lectura) para el desarrollo de esta asignatura. De esta forma, nos acercamos aún más a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, siguiendo con la renovación metodológica que iniciamos hace varios cursos. Si bien es cierto que al realizar la evaluación de los resultados, tal y como establece el objetivo 7, estamos detectando posibles mejoras y ajustes necesarios para dar mayor utilidad y relevancia al fomento de la lectura en el ámbito de la formación universitaria del futuro maestro.

Finalmente, con la publicación de este artículo respondemos al objetivo 8, aunque la cantidad de resultados obtenidos e información acumulada aconsejan la realización de futuras publicaciones, que nos permitan difundir todo lo realizado. Algo que esperamos realizar próximamente como una obligación de cualquier miembro de la comunidad educativa y científica que realice iniciativas de este tipo, de las que todos podemos aprender.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PRÁCTICA LLEVADA A CABO

Nuestra propuesta está relacionada de manera directa con el fomento de la lectura y nuestra preocupación por promover la formación continua de los futuros Maestros de Educación Física. Para ello, nos hemos centrado en trabajar directamente con el alumnado del tercer curso de esta titulación, a lo largo del segundo cuatrimestre (momento en el cual culminan su formación inicial).

Esta propuesta tiene muchas características diferenciadoras, destacando por supuesto su carácter innovador, que se ha plasmado en una serie de sesiones prácticas donde el alumnado participante ha dejado de simular ser niños (como han hecho habitualmente en las prácticas de simulación que han realizado a lo largo de su formación inicial) para comportarse como los adultos que ya son, y descubrir que juntos podemos formarnos y crecer de manera grupal y también de manera individual.

A través de esta propuesta hemos querido dar veracidad y hacer efectivo, algo que se promueve de manera oral durante los tres cursos de esta titulación: *un maestro jamás deja de formarse*. Pero consideramos que un maestro no debe crecer únicamente en lo profesional, debe crecer y evolucionar como persona para poder trabajar a posteriori con niños de las edades que nos atañe.

De manera presencial, las actividades prácticas realizadas con el alumnado se han desarrollado a lo largo de cuatro sesiones, que las hemos vinculado con cuatro elementos: Aire, Tierra, Fuego y Agua.

El contenido de estas sesiones se ha basado en una buena cantidad de actividades con gran carga creativa, actividades estrechamente relacionadas con la expresión y desarrollo corporal, el fomento de la expresión oral y escrita, actividades de fomento de lectura, etc. Estas actividades han sido propuestas de una manera abierta y flexible, dando la libertad a los alumnos de elegir realizarlas si lo desean. Con esta propuesta, y la manera de llevarla a cabo, hemos pretendido despertar el *apetito* por la lectura.

Durante el desarrollo del proceso tan solo hemos realizado una actividad obligatoria: la lectura de la obra *El Principito*, obra que se trabajó y analizó ampliamente de manera grupal durante la segunda sesión, que correspondió a la sesión de *Tierra*.

La lectura de cualquier obra es algo personal y cada persona tiene su propio punto de vista. El enriquecernos desde cualquier perspectiva distinta a la nuestra ha sido algo fundamental en la puesta en acción de nuestra propuesta.

De ahí la importancia de lo que se dice y de cómo se dice, compartir impresiones, dejar que los pensamientos interactúen, compartir juntos la aventura que es leer.

Como ejemplos de algunas de las obras cuyos fragmentos han sido leídos durante la puesta en acción de nuestra propuesta, tenemos: *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, *Veinte poemas de amor y una Canción desesperada* de Pablo Neruda y *Rimas y leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer.

#### 4. METODOLOGÍA UTILIZADA

Actualmente abogamos por un modelo de enseñanza basado en el conocimiento racional, la motivación y un aprendizaje activo y participativo. Se pretende interactuar con el alumnado a través de la competencia de aprender a aprender, para hacer de los alumnos personas capacitadas para la formación continua en la que se verán inmersos a lo largo de su vida.

Nuestra propuesta práctica se ha estructurado, como dijimos anteriormente, en cuatro sesiones que se corresponden con cuatro elementos, basándonos en la teoría de que cada uno de los elementos se relaciona con los demás y la interrelación de los mismos es fundamental para que todo funcione de manera equilibrada. Y al igual que los elementos se interrelacionan entre sí, estas sesiones tienen un objetivo común que culmina una vez se alcanza la última sesión. Se trata de un proceso continuo, provocando la interrelación y el feed-back entre los mismos componentes, y creando un clima muy positivo.

A través de las diferentes técnicas de reflexología, meditación y ejercicios de respiración como el Tai-Chi, el Yoga y el Cunda Lini, conseguimos que el alumnado desarrolle una visión más abierta y profunda hacia la lectura.

El resultado en algunas ocasiones es algo visualmente estético o, por el contrario, algo que a simple vista parece estático, pero lo que realmente estaremos desarrollando es algo en el interior de cada uno, que intentaremos sacar al exterior para aprender y enseñar a través de las sensaciones, los sentimientos, las emociones, los pálpitos y vivencias, propios o ajenos. Sin olvidar que nuestro fin primordial es leer, ante todo leer.

Hemos leído fragmentos de obras de autores tan conocidos como pueden ser Pablo Neruda, Bécquer o Juan Ramón Jiménez. Este último lo hemos trabajado por tratarse de un *Andaluz Universal*, que siempre demostró un enorme amor por su tierra y sus raíces. Se trata de un autor emblemático, que nunca cesó en su búsqueda de la perfección, tremenda-

mente austero y que jamás perdió el camino, nunca caía en la trampa de la repetición y siempre escribió recordando su lugar de nacimiento, Moguer, y es por ello que consideramos relevante el hecho de acercarnos a Juan Ramón, escritor de tal altura que es conocido tan solo por su nombre.

Para la realización de esta propuesta ha resultado de vital importancia tener cierto conocimiento de autores y obras literarias. Así como, la creación de un ambiente cálido, íntimo y propicio para desarrollar nuestras actividades de lecto-escritura, intentando fomentar la comunicación e interacción entre los alumnos y tratando de crear un entorno abierto en el que la expresión fuese el pilar básico de nuestras sesiones.

#### 5. RESULTADOS

Las personas nos comunicamos principalmente a través de las palabras, pero éstas se quedan cortas ante todo lo que puede y quiere comunicar el ser humano. El silencio también comunica, las manos, la sonrisa, la postura, la danza, la pintura. La comunicación, en todas sus formas de expresión, es el cimiento sobre el que se construyen las relaciones humanas.

A lo largo de la puesta en acción se ha permitido mucha libertad para realizar las actividades propuestas y como hemos comentado con anterioridad no se ha mandado ningún tipo de actividad de manera obligatoria, a excepción de la lectura de la obra *El Principito*. A la cual, nos respondieron positivamente todos los alumnos al traer el libro leído a excepción de una persona. Algo que podemos considerar un importante logro, ante la saturación de actividades que deben realizar a lo largo de este cuatrimestre.

Consideramos que las ruedas de lecturas se han quedado en una lectura algo más superficial de lo que deseábamos plantear desde un principio. Aunque, desde nuestro punto de vista, esto se debe básicamente a que la corta duración de las sesiones no nos ha permitido hacer hincapié en la importancia de realizar una lectura que atienda a la pronunciación, a la entonación, etc.

Nos hubiese gustado poder prestar mayor atención a este punto y conseguir, a través del mismo, mejoras en la comprensión lectora y en la pronunciación. También nos hubiera gustado atender de manera especial a la vida y personalidad de los autores que hemos trabajado. Algo que deberemos tener en cuenta para futuras propuestas.

Además, como consideramos de gran utilidad el uso de guías de lectura, elaboramos, corregimos y desarrollamos una guía de lectura para orientar a los alumnos sobre aquellos puntos que posteriormente trabajamos en las sesiones prácticas.

Realizamos debates, mesas redondas sobre la obra, ruedas de lectura con fragmentos de textos o artículos periodísticos. Siempre esperando obtener del alumno la mayor creatividad posible.

A lo largo de la puesta en acción hemos trabajado materias tan importantes como son la expresión corporal, la expresividad artística y musical, el movimiento, la lectura, la escritura, el conocimiento literario o el puramente recreativo.

Durante el trabajo realizado a lo largo de estos meses hemos podido observar entre los alumnos una alta estima por la labor que estábamos realizando, han mostrado mucho interés e ilusión, y ante todo han enseñado sus ganas de enseñar la capacidad creativa que sentían.

Los alumnos han reflexionado en diversas ocasiones sobre los objetivos de nuestra propuesta y entre todos hemos logrado sentirnos una unidad, un equipo, con un proyecto en común, verdaderamente innovador y creativo.

También han expresado en múltiples ocasiones lo ilusionados que se sentían al participar en las actividades propuestas, sin saber qué íbamos a realizar, pero intuyendo que íbamos a aprender y sobre todo a disfrutar trabajando. Sus opiniones con respecto a nuestra propuesta y su relación con el fomento de lectura han sido parejas, dejando entreverse la aceptación en la manera de abordarlo. No hay duda de que lo planificado en un principio hubiese sido muy difícil llevarlo a cabo sin la colaboración, implicación, motivación y cohesión grupal de todos los miembros que han participado de manera activa en esta propuesta.

Podemos concluir que el alumnado de la titulación de Maestro de Educación Física está deseoso de realizar cosas diferentes. Consideran que deberían promoverse más propuestas de este tipo dentro de la Universidad. Eso sí matizan que serían más útiles llevándolas a cabo desde el primer curso y es algo que deberemos considerar para futuras propuestas.

De forma paralela, hemos procurado tener en cuenta a lo largo de todo el periodo la formación de la personalidad de los alumnos, a través de la educación en valores. Puede decirse sin lugar a dudas que se ha procurado estimular la lectura desde las sesiones presenciales realizadas en la puesta en acción. De hecho, los alumnos adquirieron libros y música para disfrutar en su tiempo libre.

La Universidad debe brindar mayores oportunidades para que los estudiantes se expresen en forma libre y espontánea, para que desarrollen su capacidad de diálogo, su capacidad de escucha, de aceptación e interpretación de ideas o culturas diferentes de las suyas, la capacidad de

opinar, de argumentar y construir juicios de valor, la facilidad de desenvolverse en el mundo que nos rodea, de ser mejores personas.

## 6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

El fomento de la lectura es un tema que ha cobrado mucha importancia en los últimos tiempos. Desde la propia Universidad hemos pretendido desarrollar una propuesta como este, dándole forma, aprendiendo de la misma y por supuesto, enseñando y aprendiendo a través de ella...

Consideramos de fundamental importancia ofrecer al futuro profesorado, y con más razones entre los maestros de Educación Física, todos los recursos que seamos capaces de procurarles, para fomentar el amor por la lectura. Somos conocedores de las deficiencias que presenta la formación inicial de los futuros maestros, así que siendo Educación Física una titulación tan poco vinculada a la mera adquisición de conocimientos intelectuales, es más que recomendable fomentar entre estos futuros maestros la lectura, la escritura, la expresión corporal,...

Sabemos, y tras finalizar esta experiencia lo hemos observado de manera directa, que hay muchos casos en los que el alumnado de tercero tiene numerosas faltas de ortografía, problemas gramaticales, un pobre o erróneo vocabulario, se dan dificultades en la comprensión lectora, en la expresión oral y escrita, etc. Estos motivos realzan un problema que invade las universidades españolas, y el cual debe ser abordado desde iniciativas innovadoras y productivas como en la que nosotros hemos tenido la oportunidad de participar.

Gracias a la puesta en acción llevamos a cabo nuestras pretensiones para con los alumnos de la titulación de Maestro, especialidad Educación Física: mejorar en la comprensión lectora, potenciar habilidades intelectuales, fomentar la afición por los libros...

A nuestro entender, el *buen lector* se hace. Por ello, tenemos que aportar nuestro *grano de arena* y contribuir de manera institucional al fomento de la lectura y el amor por las palabras. La Universidad en general y la Facultad de Ciencias de la Educación en particular es un marco incomparable donde realizar más propuestas relacionadas con un tema tan relevante como es el fomento de la lectura y procurar conocer más a fondo las necesidades y carencias de nuestros alumnos.

No queremos finalizar sin incluir algunas propuestas de futuro, que deberán ser analizadas y completadas una vez

que evaluemos más profundamente lo sucedido a lo largo de la puesta en acción de nuestra propuesta. Pero, como posibles ideas podemos plantear las siguientes:

- Convocar un concurso de relatos entre los estudiantes de la titulación de Maestro de Educación Física.
- Enfocar la propuesta al alumnado del primer curso, creando un observatorio de la lectura, que supervise la evolución que siguen a lo largo de los siguientes cursos.
- Establecer colaboraciones con Centros Educativos de Primaria, donde poder realizar aplicaciones prácticas en relación al fomento de la lectura, acercando a nuestro alumnado a actividades propias de su futura labor profesional.
- Incluir en la propuesta la dinamización de las Bibliotecas Escolares, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

- Elaborar un portal educativo destinado a los alumnos de la titulación de Maestro de Educación Física, que podríamos titular: *Una nueva manera de leer y de aprender*.

Como comentamos en el apartado de metodología, para la realización de nuestra propuesta ha resultado de vital importancia tener cierto conocimiento de autores y obras literarias. Por lo que, hemos confirmado el hecho de que para fomentar la lectura es muy importante ser un buen lector.

De ahí que consideremos aún más la importancia de nuestras ideas como base para poder responder a la segunda parte del título que establecimos en su momento, en relación a que el fomento de la lectura entre los Maestros de Educación Física nos permitirá crear líderes efectivos que desarrollen esta labor de forma brillante a lo largo de su futura labor profesional en los Centros Educativos de Primaria.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOCER, M. C. *Animación a la lectura desde el área de Educación Física*. INDEref - Revista de Educación Física, Octubre, 2007.
- CHECA FAJARDO, P. y MERINO DÍAZ, M. L. *Deporte y Literatura*. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1994.
- De Saint-Exupéry, A. *El Principito*. Editorial Salamandra. Barcelona, 1943.
- FERNÁNDEZ, E.; CECCHINI, J. A.; ZAGALAZ, M. L. *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Síntesis. Madrid, 2002.
- GALLEGO MORELL, A. *Literatura de tema deportivo*. Editorial Prensa Española. Madrid, 1969.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educación y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata. Madrid, 2002.
- HEMINGWAY, E. *El viejo y el mar*. Editorial Planeta. Barcelona, 1991.
- HERNÁNDEZ MENDO, A. *El Deporte en la Literatura: algunos versos*. Lecturas: Educación Física y Deportes, nº 22, Junio, 2000.
- JIMÉNEZ, J. R. *Platero y yo*. 10ª Edición. Editorial Aguilar. Madrid, 1967.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, 2007.
- LÓPEZ, A. y VEGA, C. *Tendencias contemporáneas de la clase de educación física*. Cuadernos IMCED. Serie pedagógica 26. Morelia, México, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2006.
- NERUDA, P. *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Alianza Editorial. Madrid, 1991.
- ORTIZ CAMACHO, M. M. *Expresión corporal, una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Grupo Editorial Universitario. Granada, 2002.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial. Madrid, 1999.
- PARRA LUQUE, J. A. *Animación a la lectura a partir del área de Educación Física (los cuentos motores)*. Lecturas: Educación Física y Deportes, 122, julio, 2008.
- PÉREZ-RIOJA, J. A. *La necesidad y el placer de leer*. Editorial Popular. Madrid, 2000.
- SHAKESPEARE, W. *Los Sonetos de Shakespeare*. Editorial Edaf. Madrid, 2000.
- TAMAYO FAJARDO, J. A. y ESQUIVEL RAMOS, R. *Aportaciones de la literatura a la enseñanza de la Historia del Deporte*. Lecturas: Educación Física y Deportes, nº 83, Abril, 2005.
- TAMAYO FAJARDO, J. A. y ESQUIVEL RAMOS, R. *Estrategia de intervención docente a través de las obras de la literatura, en la enseñanza de la historia, la educación física y el deporte*. Compendio de ponencias a Congreso Nacional de Educación Física. AGEF, Jerez, 2004.
- TAMAYO FAJARDO, J. A. y ESQUIVEL RAMOS, R. *Teoría e Historia del Deporte*. Material de apoyo a la docencia, nº 42. Publicaciones. Universidad de Huelva, 2004.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, Mª L. *La actividad física en la literatura. "Mira por donde: Autobiografía razonada", de F. Savater*. INDEref - Revista de Educación Física, Abril, 2007.
- ZAPICO GARCÍA, J. M. *Estudio Básico sobre el pensamiento deportivo de Miguel de Cervantes*. Materiales para la historia de la actividad física y el deporte en Andalucía (II). nº 32. Serie Deporte y Documentación del Instituto Andaluz del Deporte, Málaga, 2004.

---

# EL RETO OLIMPICO: UN MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

*THE OLIMPIC CHALLENGE: A PLAYFULL LEARNING MATERIALS FOR A COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF CONTENTS IN PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM.*

## ANTONIO RUIZ ÁLVAREZ

Licenciado en Ciencias del Deporte.  
Universidad de Extremadura.  
Doctorando del Programa Motricidad Humana.  
Universidad de Extremadura.  
Profesor de Educación Física en el I.E.S.O. "Vía de la Plata".  
Profesor Asociado en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres.  
Universidad de Extremadura.

## RESUMEN

En este artículo se presenta la utilización de un material didáctico denominado "Reto Olímpico", que se trata de un juego de tablero con los cinco aros olímpicos entrelazados y de preguntas y respuestas; modelo trivial. Este material tiene la función de trabajar los contenidos de la asignatura de Educación Física de forma participativa, motivante e integral, en Secundaria y en Primaria. Es decir podemos utilizarlo no sólo para la adquisición y desarrollo de conceptos, sino también de procedimientos y actitudes.

En el presente artículo se explica las distintas finalidades y posibilidades de utilización del material didáctico "Reto Olímpico", una propuesta metodológica de utilización, así como una experiencia educativa con el juego "Reto Olímpico".

**Palabras clave:** Recurso didáctico, actitudes, olimpismo, Educación Física

## ABSTRACT

*In this article we are presenting the exploitation of some didactic material called "Olympic Challenge". It is about a board game the five Olympic quoits crossed it also consists of questions and answers, similar to the game of Trivial Pursuit. This material allows us to work with the contents of Physical Education in a cooperative, motivating and integral way, both in Secondary and Primary Education, that is, we can use it not only for the acquisition and development of concepts but also for exploiting procedures and attitudes.*

*In this article we explain the different goals and possibilities of usage of this material, called "Olympic Challenge", the methodological approach, and also the innovative educational experience one can get from it.*

**Key words:** didactic material, Attitudes Olympic, Physical Education

## 1. INTRODUCCIÓN

Como profesores de Educación Física, una de nuestras grandes inquietudes es hallar el procedimiento ideal para transmitir a nuestros alumnos/as los conceptos básicos en los que se fundamenta cada uno de los contenidos que conforman nuestra materia.

Dado el escaso tiempo con el que contamos para desarrollar la infinidad de actividades físico-motrices que tienen cabida en cada uno de los bloques de contenidos procedimentales y actitudinales, que indudablemente son los que sustentan el carácter motriz de nuestra área/materia, dejando en su segundo plano el desarrollo de los conceptos.

Algunos de nosotros, tomamos como referencia algún libro de texto; otros, no los utilizamos porque no se ajustan en su totalidad a nuestra programación, y preferimos elaborar unos pequeños apuntes. O bien, los concretamos de forma simultánea a la práctica motriz diaria, o dedicamos el menor número de horas lectivas posibles para explicarlos como en cualquier otra materia, lo cual no resulta tan motivante para nuestros alumnos/as como el resto de las actividades que diariamente ponemos en práctica.

Ante este dilema y teniendo en cuenta el carácter lúdico de nuestra asignatura, planteamos la posibilidad de transmitir dichos conceptos a través de juegos conceptuales, basándonos en el carácter abierto y flexible, y en la multitud de posibilidades educativas que todo juego ofrece.

Por lo tanto, y siguiendo uno de los principios metodológicos que estipula la ley proponemos la idea de aprender los conceptos jugando.

Para ello, un grupo de profesores de Educación Física hemos creado un juego de preguntas y respuestas por equipos, cuya dinámica se basa en muchas de las características inherentes al juego motor: reto, incertidumbre, azar, espontaneidad, relación socio-afectiva, etc... Además también hemos creado un fichero de juegos conceptuales (en vía de publicación) que surge de nuestra inquietud por dar un tratamiento lúdico a los conceptos, con el fin que sean trabajados con más implicación del alumnado, y se plantea como una nueva

herramienta de trabajo para todos aquellos, que como nosotros, creen que las clases de Educación Física han de ser siempre modelo de participación y motivación.

Nuestra propuesta al realizar dicho fichero de juegos conceptuales sería partir de una clasificación amplia de juegos en Educación Física, y adaptarlos con variantes que incluyan actividades conceptuales en el juego práctico; así de esta manera convertiríamos los juegos en teórico-prácticos con doble objetivo motor y conceptual.

Así a continuación se puede apreciar con un ejemplo:

FICHAS DE JUEGOS	Nº FICHA
1. Juegos conceptuales motores	1-14
2. Juegos conceptuales sensoriales	15-16
3. Juegos conceptuales de pista	17-18
4. Juegos conceptuales rítmicos y expresivos	19-31
5. Juegos conceptuales de mesa	32-35
6. Circuitos teórico-práctico	46-49
7. Actividades teórico-práctica	50-53
8. Juegos conceptuales teórico-práctico	54-56
9. Juegos conceptuales simplificados	57
10. Juegos conceptuales populares	

## 2. EL JUEGO CONCEPTUAL” RETO OLÍMPICO” COMO RECURSO DIDÁCTICO

La intención desde un principio del grupo de trabajo era hacer un juego conceptual de Educación Física abierto y flexible, es decir adaptable a todas las posibilidades de utilización según las características del centro, alumnado, profesorado y de la programación curricular.

### 2.1. Finalidades del juego conceptual en educación física

- Tratar los contenidos conceptuales de forma lúdico y motivante
- Favorecer el trabajo de equipo y la cooperación entre los alumnos
- Implicar al alumno de forma activa y participativa en la adquisición de los conocimientos teóricos del área de Educación Física



### 3. POSIBILIDADES ABIERTAS Y FLEXIBLES PARA EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO CONCEPTUAL “RETO OLÍMPICO”

El juego está realizado con un formato determinado y con unas preguntas que vienen ya elaboradas para jugar con él en clase, pero cada profesor en su centro puede adaptar el juego y las preguntas a su conveniencia. A continuación se va a explicar algunos ejemplos de posibles adaptaciones del juego en los centros:

1. En el caso que el profesor no desarrolle todos los Áreas Temáticas (condición física y salud, expresión corporal, juegos y deportes, cualidades motrices y actividades en el medio natural) existe la posibilidad que el profesor juegue solamente con las preguntas de los temas desarrollados en clase e independientemente del color de la casilla en la que caiga el grupo se le hacen preguntas del mismo tema.

En este caso el profesor tiene 2 posibilidades:

- Mezclar en una baraja preguntas de diferentes temas tratados para que el número de preguntas realizadas por

cada tema sea similar y no empezar preguntando por un solo tema que ocasionaría al final de clase una descompensación entre los diferentes temas preguntados.

- Asociar los temas desarrollados a uno o dos colores de las casillas del tablero. Por Ejemplo: La resistencia se pregunta en las casillas amarilla y verde; la Fuerza en la casilla roja y negra.
2. También existe la posibilidad que los alumnos elaboren las preguntas y respuestas del tema como trabajo de clase y posteriormente jugar con esas preguntas independientemente del color de las casillas.
  3. Otra opción es dividir un tema en 5 apartados, por ejemplo “Voleibol”, y cada casilla de color asociarlo a un apartado del tema, haciendo preguntas de distintos apartados según el color de las casillas del tablero que caiga.

- Aspectos socioculturales e históricos del Voleibol.
- Reglas de juego del Voleibol.
- Prueba de Habilidades del Voleibol.



- Aspectos técnicos del Voleibol.
- Aspectos tácticos y sistemas de juego del Voleibol.

#### 4. UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y LUDICA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

La metodología de enseñanza que promulga la LOE está basado en el modelo constructivo del aprendizaje englobado dentro de la Psicología Cognitiva.

Esta metodología se caracteriza por demandar la participación activa del alumno en la adquisición del aprendizaje, por tratar de conseguir aprendizajes significativos y funcionales en los alumnos y por enseñar al alumno estrategias para "aprender a aprender". Todas estas características de la metodología de enseñanza sería difícil llevar a la práctica sin la motivación de los alumnos, por ello el profesor debe intentar motivarlos a través de actividades lúdicas e interesantes para ellos.

Ejemplo de una Aplicación de una metodología participativa y lúdica para el tratamiento de los conceptos en una Unidad didáctica de Condición Física en 3º E.S.O.

Los temas tratados fueron:

- Calentamiento general
- Flexibilidad
- Fuerza

Las características de la metodología utilizada y los diferentes pasos seguido por el profesor en la Unidad Didáctica se detallan a continuación.

El profesor realizaba clases teórico-prácticas, dedicándole cada día de clase alrededor de 5 minutos a la explicación teórica de algún apartado del tema.

Al finalizar el tema el profesor exigía a los alumnos la entrega de un resumen y esquema del mismo.

Una vez corregido el resumen y el esquema se devolvían al alumno que se agrupaba con otros compañeros para formar grupos de trabajo.

Estos grupos de alumnos debían de elaborar 5 preguntas tipo test del tema explicado utilizando el resumen y el esquema.

Este ciclo de trabajo se repite en los tres temas que forman la Unidad Didáctica: Calentamiento general, Flexibilidad, Fuerza.

Una Variante de esta metodología sería que en lugar de explicar el profesor los apartados teóricos del tema, se formaran grupos y cada alumno se estudiara un apartado y se lo explicara después a sus compañeros del grupo ( lo que se llama un estilo de micro enseñanza).

#### 5. EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS CONCEPTUALES.

Los juegos conceptuales se han utilizado en las clases de Educación física en 3º y 4º de la siguiente forma:

Al comienzo de las diferentes Unidades Didácticas de Condición Física (Resistencia, Fuerza y Flexibilidad), Acrosport y Balonmano, se explicaba a los alumnos la metodología y evaluación de los contenidos conceptuales, que se caracterizaba por:

- Los alumnos manejaban unos apuntes teóricos de los diferentes temas que son explicados por el profesor. Las clases son teórico-prácticas en las cuales los 5- 8 minutos primeros son dedicados a explicar algún apartado conceptual del tema.
- Al final de cada tema los alumnos deben elaborar un resumen y esquema del tema explicado.



- Después de formar grupos de 4 ó 5 alumnos estos deben hacer un trabajo escrito que consistía en elaborar 10 preguntas tipo test con 4 respuestas a elegir y sólo una válida. Para ello los alumnos podían utilizar el resumen y esquema del tema.
- Una vez que el profesor ha corregido y devuelto las preguntas a los alumnos se realiza un control del tema a través de un juego de preguntas y respuestas. Por Ejemplo el juego “ reto olímpico “, utilizando durante el juego las preguntas elaboradas por los alumnos. También se podía utilizar cualquier juego conceptual, simplemente hay que contabilizar las respuestas.

El sistema de calificación utilizado por el profesor consistía en contabilizar el número de respuestas correctas e incorrectas de cada equipo, debiendo contestar correctamente al menos al 50% de las preguntas para obtener la nota de “ 5 “.

Es importante decir que la nota obtenida por el grupo no era la definitiva en el apartado conceptual del tema, sino que se valoraba conjuntamente con las tareas de elaboración del resumen, esquema del tema y la confección de las preguntas del juego.

Esta experiencia educativa en el desarrollo de los contenidos conceptuales resulta muy motivante para los alumnos, además de participativo, cooperativa y lúdica. También habría que comentar que los alumnos prefieren esta metodología y evaluación para el desarrollo de los contenidos conceptuales en lugar de la metodología tradicional a través de clases completamente teóricas y de exámenes escritos. Esta conclusión es sabida por la encuesta general que hace el profesor en las clases.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABASCAL, J. y otros (1988). *El currículum: fundamentación y modelos*. Málaga: Editorial Innovare.
- CAIATI DELAC-MULLER. (1987). *Juego libre en el jardín de infancia*. Barcelona: CEAC.
- CAILLOIS, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*: México FCE.
- CAMERINO, O y CASTAÑER, M. (1990). *1001 juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- CAÑEQUE, H. (1992). *Juego y vida*. Buenos Aires: El Ateneo.
- CASCÓN-BERISTAIN. (1988). *La alternativa del juego*. Fichas técnicas. Madrid: Gymnos.
- DEVÍS, J. Y PEIRO, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- DAVIS, M.D. (1986). *Introducción a la teoría de juegos*. Madrid: Alianza Universidad.
- DELGADO, F. (1986). *El juego consciente*. Barcelona: Integral.
- DELGADO, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. Granada: Universidad de Granada.
- DIAZ, J. (1994). *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- DURING, B. (1984). *Des jeux aux sport*. París: Vigot.
- ECHEVARRÍA, J. (1980). *Sobre el juego*. Madrid: Taurus.
- GARCÍA, A. y Otros.(2000). *Los juegos en la educación física de los 6 a los 12 años*. Barcelona: Inde.
- GARVEY, C. (1985). *El juego infantil* (48 ed.). Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, J. (1993). *Tractatus tudorum. Una antropología del juego*. Barcelona: Anthropos.
- GUITAR I ACED, R. (1985). *101 jocs. Jocs competitiu*. Barcelona: Grao-Serveis Pedagògics.
- HUIZINGA, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- JARDI PINYOL-RIUS, J. (1990). *1000 Ejercicios y juegos con material alternativo*. Barcelona: Paidotribo.
- JARES, J. (1989). *Técnicas e xogos cooperativos para todas las edades*. La Coruña: Via Láctea.
- JUNTA DE ANDALUCIA. (1993). *Materiales curriculares para Secundaria*. Sevilla: Junta de Andalucía
- MARTÍN, A. y Otros. (1995). *Actividades lúdicas. El juego, alternativa de Ocio para jóvenes*. Madrid: Popular.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
- MOYLES, J.R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC. Morata.
- ORLIK, T (1989). *Votre enfant peut jouer gagnant*. Chicago: Les Editions Bellamin.
- ORLIK, T (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- ORLIK, T (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- RUIZ ALONSO, G. (1991). *Juegos y deportes alternativos en la programación de EF escolar*. Lérida: Agonos. .
- SÁNCHEZ, F. (1990). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ, S. y otros (1994). *Manual del profesor de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- TRIGO AZA, E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo.
- VARIOS. (1992). *Juegos y currículum escolar*. Barcelona: Revista Aula, nº 7.
- ZAPATA, O.A. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México.

---

# CONSTRUCCIÓN DE LAS ESCALAS DE UN CUESTIONARIO PARA PADRES ACERCA DEL LA COMUNICACIÓN, EL AMBIENTE Y LA COMPETICIÓN DEPORTIVA CON SUS HIJOS.

*CONSTRUCTION OF THE SCALES OF A QUESTIONNAIRE FOR PARENTS BRINGS OVER OF THE COMMUNICATION, THE ENVIRONMENT AND THE SPORTS COMPETITION WITH HIS CHILDREN.*

## MARÍA ENCARNACIÓN GARRIDO GUZMÁN

Profesora Ayudante.  
Departamento de Educación Física y Deporte.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad de Sevilla.

## SANTIAGO ROMERO GRANADOS

Catedrático de Universidad.  
Departamento de Educación Física y Deporte.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad de Sevilla.

## ENRIQUE ORTEGA TORO

Profesor Agregado.  
Dpto. de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.  
Facultad de Ciencias de la Salud, la actividad física y del deporte.  
Universidad Católica San Antonio.

## GEMA TORRES LUQUE

Profesora Contratada Doctora.  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Universidad de Jaén.

## RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación es diseñar un cuestionario que recoja diferentes escalas a nivel deportivo entre padres y niños. Las escalas hacen referencia al comportamiento y actuación de los padres y madres en relación a la comunicación, el ambiente y la competición deportiva con sus hijos. La población la formaron padres y madres pertenecientes a Escuelas Deportivas Municipales de Sevilla, de diferentes modalidades deportivas. Partiendo de un cuestionario inicial para padres, se validó el mismo a través del juicio de expertos y se obtuvo la fiabilidad y consistencia interna del mismo con el Alfa de Cronbach.

Los resultados revelan que el cuestionario recoge tres escalas diferenciadas de manera válida y fiable para conocer la opinión de los padres y madres en la práctica deportiva de sus hijos, como revelan valores superiores al .760.

**Palabras clave:** cuestionario, escalas, padres, deporte, validez.

## ABSTRACT

*The principal aim of this investigation is to design a questionnaire that contain different scales to sports level between parents and children. The scales refer to the behavior and action of the parents and mothers in relation to the communication, the environment and the sports competition with his children. The sample was formed by parents and mothers from the Sports Municipal Schools of Sevilla, who belonged to different disciplines. Taking a questionnaire for parents as a reference, the same one was validated by the experts' judgment. To show its internal consistency, the Cronbach's Alpha test was run.*

*The results reveal that the questionnaire is valid and reliable to determine three scales to know the opinion of the parents and mothers. This is observed in the scales from the questionnaire (competition, communication and environment) which are found with superior values to .760.*

**Keywords:** questionnaire, scales, parents, sport, validity.

## INTRODUCCIÓN

La práctica de actividad física realizada principalmente de manera regular, puede mostrarse como una alternativa para el establecimiento de comportamientos saludables, un estilo de vida activo o una opción de ocio para la ocupación del tiempo libre.

Si se tiene presente a los niños como agentes de esta práctica deportiva, se coincide con Roffé, Fenili y Giscafré (2003), en que a través del deporte, el niño puede lograr múltiples aspectos en su desarrollo integral, como son entre otros, la mejora de las destrezas y aprendizaje de habilidades, de la personalidad a través de la motivación para la competencia o el fortalecimiento de la autoestima en el respeto y la aceptación de sí mismo. Asimismo, la iniciación deportiva es quizás el momento más interesante e importante para generar en el niño hábitos saludables adecuados, así como conocimientos correctos hacia la práctica deportiva (Latorre et al., 2009).

Según Berengüi y Garcés (2007), el deporte constituye un medio excelente para que una práctica bien organizada transfiera en los niños una serie de valores sociales y personales positivos. Las condiciones en las que se desarrolle y se aprenda la especialidad deportiva son imprescindibles para que el proceso sea educativo. Por ello, el modelo más defendido del deporte escolar es un modelo educativo y el rol de los adultos en la estructuración deportiva es muy importante para conseguir beneficios deseados en el deporte (Nuviala, León, Gálvez y Fernández, 2007). Brustad y Arruza (2002), aconsejan tener presente la consideración simultánea del papel de los otros significativos. En concreto, se habla de un triángulo deportivo en la iniciación deportiva de los niños, constituido por el técnico, el deportista y los padres (Cruz, 1997; Sánchez, 2001; Romero, 2004). Estos agentes psicosociales junto con el entorno social, son fundamentales cuando se habla de deporte escolar. Además, Pérez (2009) habla de una "responsabilidad compartida" entre alumno-padres y profesor, refiriéndose a la necesidad de hacerlos corresponsables del éxito o no de la actividad deportiva del niño. De esta manera, se aumenta el apoyo del alumno a nivel cualitativo, ya que se involucran los padres en relación a las necesidades socio-afectivas del niño.

Para ello, se torna imprescindible la labor de estos agentes sociales implicados en la actividad deportiva de los niños, ya que la actuación de ellos, en concreto de los técnicos deportivos y los padres, es primordial en el proceso de formación del niño. Concretamente, su labor debe cumplir funciones formativas y educativas para que se establezca un proceso integral en el niño deportista. Precisamente, Pelegrín (2002) señala que tanto padres, como entrenadores o directivos, forman el conjunto de personas que dentro

del contexto deportivo pueden aportar lo necesario para conseguir que el deporte se convierta en un instrumento educativo que aporte valores y hábitos saludables.

En el presente artículo, se hace un especial estudio al papel que juega concretamente los padres, ya que sus comportamientos pueden interactuar en la práctica deportiva favoreciendo o perjudicando la aparición de actitudes positivas de la personalidad durante la ejecución deportiva de los niños (Sánchez, 1997). Asimismo, según Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbbrero (1996), los progenitores juegan un papel muy importante en la formación de características personales del niño deportista. Sin embargo, Blázquez (1995) advierte que cada vez más la práctica deportiva infantil se convierte en una vía de futuro profesional para ojos de los padres.

El problema se plantea cuando es excesivo el énfasis que ponen los progenitores en la competición deportiva de sus hijos, siguiendo los pasos del deporte federado (Romero, 1997). En este caso, los padres se olvidan de los procesos de formación del niño deportista en todos sus ámbitos, centrándose únicamente en la competición.

Si se tiene presente que diversos estudios manifiestan que los padres influyen de manera significativa en la participación deportiva de sus hijos, y en la etapa de iniciación principalmente (Boixadós, Valiente, Mimbbrero, Torregrosa y Cruz, 1998), con más razón hay que cuidar cómo se desarrolla el comportamiento de los padres en estas etapas. Dentro de estos comportamientos, son varios los autores que señalan diferentes tipologías de padres como el padre entrenador, padre crítico, padre desinteresado o padre-manager, entre otros (Cruz, 1997; De Knop, 1993; Roffé et al., 2003; Romero, 2002, 2004; Romero, Garrido y Zagalaz, 2009). Estas tipologías juegan un papel muy importante en la formación de características personales del joven deportista (Cruz et al., 1996), más aún si se tiene presente que la familia es el primero y más potente agente socializador en las primeras edades, transmisor de comportamientos, valores y normas (Casimiro y Piéron, 2001). Por ello, Sánchez (2001) muestra alguna de las responsabilidades de los padres en el deporte escolar, como son confiar su hijo al entrenador, aceptar las propias limitaciones de sus hijos, aceptar los triunfos y las frustraciones, dedicarle tiempo a su hijo en la actividad realizada y permitir que sus hijos tomen sus propias decisiones.

Por lo tanto, investigar si este comportamiento de los padres en el deporte de sus hijos se hace de manera correcta o no, es tarea fundamental si quiere conocerse cómo se lleva a cabo el proceso de formación deportiva de los niños. Más aún teniendo en cuenta que son menores los estudios que analizan el papel de los padres en el deporte (Meisterjahn y Dieffenbach, 2008; Nuviala, 2003).

En general, diversas investigaciones muestran como el instrumento utilizado para conocer algunos temas de estudio, como los motivos de práctica deportiva, la satisfacción con el deporte practicado o el estudio de actividades extraescolares, entre otros, es el cuestionario (Fraile y De Diego, 2006; García, 1997; Nuviola, 2003; Olmedilla, Ortega y Abenza, 2007; Ortega, Jiménez, Palao y Sainz, 2008 y Ruiz, García y Hernández, 2001). La importancia de la recogida de datos del cuestionario, se hace primordial en investigaciones relacionadas con las ciencias de la actividad física y el deporte.

Por consiguiente, una vez analizada la importancia que tiene el rol de los padres en la práctica deportiva de sus hijos, y el acierto del uso del cuestionario en la mayoría de las investigaciones relacionadas en este ámbito, planteamos como objetivo valorar, diseñar y establecer escalas de un cuestionario para padres, que recoja dimensiones relacionadas con la práctica deportiva de sus hijos.

## MÉTODO

### Sujetos

En primer lugar, se realizó un análisis de validez del contenido del cuestionario. Para ello, se utilizaron 17 jueces expertos, definiéndolo como aquel Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que poseía una experiencia de 8 años en el trabajo y entrenamiento deportivo con niños en edad escolar.

Asimismo, se calculó la validez de constructo y fiabilidad, utilizándose una muestra formada por 357 padres y madres (47.4% y 52.6% respectivamente) de distintas Escuelas Deportivas Municipales de la ciudad de Sevilla, de las modalidades deportivas de Balonmano, Voleibol, Fútbol Sala, Fútbol 7, Bádminton, Baloncesto y Tenis. Los cuestionarios fueron administrados asegurando la confidencialidad y anonimato en cada uno de ellos.

### Instrumento

Como referencia, se utilizó el cuestionario de Garrido, Zagalaz, Torres y Romero (2010) denominado ACAPMD, para el análisis del comportamiento y actuación de los padres y madres en el deporte.

### Procedimiento

El cuestionario utilizado como referencia constaba de 44 ítems y se tomaron en consideración las indicaciones de

Carretero-Dios y Pérez (2007) para el nuevo diseño del cuestionario. El cuestionario disponía de un bloque sobre datos sociodemográficos en el que se recogía la edad de los niños, el sexo del encuestado, el deporte y la escuela deportiva a la que pertenecían. Cada uno de los ítems contaba con cinco opciones de respuesta, desde el 1 (total desacuerdo) hasta el 5 (total acuerdo), y se clasificaron conceptualmente en siete grandes bloques:

- Relación que tiene el padre/madre con el técnico (ítems 1, 2, 3, 12, 14, 15, 34, 35, 36 y 38).
- Nivel de satisfacción con el trabajo del técnico (ítems 4, 13, 24 y 37).
- Relación deportiva entre padre/madre e hijo (ítems 23, 29, 30, 31 y 32).
- Nivel de implicación del padre/madre en la vida deportiva de su hijo (ítems 5, 6 y 7).
- Actuación del padre/madre en el partido (ítems 8, 9, 10, 11 y 41).
- Interés y expectativas del padre en relación a la competición (ítems 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 39, 40 y 44).
- Valor e importancia que le otorgan los padres/madres a las Escuelas Deportivas Municipales (ítems 25, 27, 28, 33, 42 y 43).

Hay que mencionar que las preguntas que hacían referencia a un mismo bloque conceptual se repartieron de manera aleatoria durante todo el cuestionario. Además, con el objetivo de evitar el sesgo de aquiescencia producido al formular los ítems del cuestionario de manera positiva, se redactaron algunos de los ítems de manera negativa. Esto se realizó con las preguntas nº 10, 11, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 32 y 36.

A continuación, para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido (segunda fase) se recurrió a la técnica de jueces expertos (Downing y Haladyna, 2004; Wiersma, 2001). Se envió el cuestionario a un grupo de once jueces expertos, los cuales poseían el título de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, así como una extensa experiencia profesional relacionada con el entrenamiento con niños en edad escolar.

Los jueces expertos realizaron una valoración cualitativa acerca de la información inicial, así como de los ítems del cuestionario y una valoración global del mismo, indicando en una escala de 0-10 la adecuación de esta información.

Por último, en relación a las preguntas del cuestionario se les solicitó que indicasen lo siguiente:

- Grado de pertenencia al objeto de estudio (contenido): Los jueces expertos señalaban en una escala de 0 a 10 el grado de pertenencia del ítem al cuestionario (0= nada pertinente, 10= muy pertinente), registrándose en qué medida cada una de las preguntas formuladas debía formar parte del cuestionario.
- Grado de precisión y adecuación (forma): De la misma manera, los jueces expertos indicaban en una escala de 0 a 10 el grado de precisión y adecuación del ítem al cuestionario (0= nada adecuado, 10= muy adecuado), registrándose el grado de precisión en la definición y redacción de cada una de las preguntas.

La tercera fase, consistió en la interpretación de las respuestas de cada uno de los once jue-

ces expertos. Tras ella, se eliminaron aquellos ítems que en la valoración cualitativa más de tres jueces expertos mostraron algún inconveniente en el diseño de la pregunta. Concretamente se suprimieron los ítems nº 7, 8, 9, 18, 19, 23, 34, 39, 40 y 41 al ser consideradas preguntas neutras en relación al contenido que se quería estudiar. Asimismo, se eliminaron los ítems nº 25, 28 debido a problemas en su redacción y comprensión.

Como cuarta fase, se aplicó nuevamente el cuestionario a seis nuevos jueces expertos, distintos a los de la validación previa, realizándose de nuevo un análisis cualitativo y cuantitativo de las diferentes preguntas del cuestionario.

Para finalizar, en la quinta y última fase se administró el cuestionario a los sujetos objeto de estudio (padres y madres), con el fin de conocer por un lado el grado de comprensión de las

**TABLA 1. Valoración cuantitativa de los expertos sobre el contenido y la forma de los ítems, la información inicial, la valoración global del Cuestionario**

Ítems	V Aiken Contenido	V Aiken Forma
1. Conozco y hablo con el técnico de mi hijo/a	0.92	0.90
2. Hablo con el técnico en los entrenamientos	0.83	0.91
3. Hablo con el técnico en los partidos	0.82	0.93
12. Hablo de mi hijo/a con el técnico antes del partido	0.92	0.95
35. Observo cómo trabaja el técnico deportivo con mi hijo/a	0.83	1
38. Me informa de cómo juega	0.94	0.96
15. Hablo con el técnico si han perdido	0.94	0.95
6. Me quedo a ver cómo juega mi hijo/a en los partidos o en la competición	0.85	0.98
5. Me quedo a ver cómo entrena mi hijo/a	0.85	1
14. Felicito al técnico si han ganado	0.81	1
11. Grito por la propia emoción de la competición	0.94	0.99
10. Me dirijo a mi hijo/a desde la grada si hay algo que no me gusta	0.82	0.97
31. Hablo con mi hijo/a sobre la competición de ese fin de semana	0.94	1
32. Hablo con mi hijo/a si ha perdido sobre las cosas malas que ha hecho	0.92	1
42. Me gusta que mi hijo/a haga deporte porque es importante para su salud	0.86	1
37. Me parece importante la relación del técnico con mi hijo/a	0.89	1
29. Mi hijo/a me cuenta cómo le va con su entrenador	0.87	1
24. El ambiente con el técnico en general es positivo	0.98	0.96
30. Mi hijo/a me cuenta cómo le va con sus compañeros	0.87	1
43. Estoy contento con la Escuela Deportiva donde está mi hijo/a	0.86	0.96
4. Considero adecuada la forma en la que el técnico entrena y dirige a mi hijo/a	0.87	1
33. Me gusta que mi hijo/a haga deporte porque le ayudará en los estudios	0.82	0.97
13. Me enfado con el técnico si mi hijo/a está de suplente	0.81	1
44. Se debe potenciar el juego más que la competición en la Escuela Deportiva	0.98	0.96
27. Mi hijo/a seguirá en la Escuela Deportiva mientras vaya bien en los estudios	0.84	1
22. Me gustaría que mi hijo/a fuese un campeón	0.82	0.97
20. Me gusta que mi hijo gane siempre	0.98	1
26. Me gustaría que mi hijo/a en la Escuela Deportiva se preparara para ser un campeón	0.87	0.92
17. Es importante que mi hijo/a gane aunque juegue mal	0.98	1
16. Que mi hijo/a gane es lo más importante	0.86	0.90
21. Me importa que mi hijo pierda	0.92	0.97
36. El ambiente con el técnico varía según se pierda o se gane la competición	0.83	0.99

distintas preguntas, y por otro lado analizar la validez de constructo (análisis factorial) y fiabilidad (Alfa de Cronbach).

### Estadística

Se utilizó la prueba de V de Aiken (Penfield y Giacobbi, 2004) para el cálculo de la validez de contenido. Por otro lado, para calcular la validez de constructo se utilizó el análisis factorial mediante la extracción de componentes principales con rotación Varimax, y .30 como criterio mínimo de saturación. Asimismo, se calcularon los estimadores de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO; rango entre 0-1)

y de significación estadística de Bartlett (si su valor es cercano a la unidad y son significativos  $p < .05$ , revelan que el análisis con reducción de variables es adecuado).

Por último, se calculó la fiabilidad del cuestionario mediante el análisis de la consistencia interna, utilizándose el coeficiente Alfa de Cronbach. Este coeficiente se interpreta como un indicador de la consistencia interna de las preguntas, ya que es calculado a partir de la covarianza entre ellos. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 16.0 para el análisis estadístico de los datos, los cuales se realizaron con un nivel de significación de  $p \leq .05$ .

TABLA 2.- Análisis Factorial Confirmatorio.

Ítems	Factor 1 Comunicación	Factor 2 Ambiente	Factor 3 Competición
1. Conozco y hablo con el técnico de mi hijo/a	,776		
2. Hablo con el técnico en los entrenamientos	,772		
3. Hablo con el técnico en los partidos	,751		
12. Hablo de mi hijo/a con el técnico antes del partido	,714		
35. Observo cómo trabaja el técnico deportivo con mi hijo/a	,705		
38. Me informa de cómo juega	,691		
15. Hablo con el técnico si han perdido	,657		
6. Me quedo a ver cómo juega mi hijo/a en los partidos o en la competición	,646		
5. Me quedo a ver cómo entrena mi hijo/a	,600		
14. Felicito al técnico si han ganado	,570		
11. Grito por la propia emoción de la competición	,558		
10. Me dirijo a mi hijo/a desde la grada si hay algo que no me gusta	,508		
31. Hablo con mi hijo/a sobre la competición de ese fin de semana	,307		
32. Hablo con mi hijo/a si ha perdido sobre las cosas malas que ha hecho	,325		
42. Me gusta que mi hijo/a haga deporte porque es importante para su salud		,698	
37. Me parece importante la relación del técnico con mi hijo/a		,682	
29. Mi hijo/a me cuenta cómo le va con su entrenador		,669	
24. El ambiente con el técnico en general es positivo		,634	
30. Mi hijo/a me cuenta cómo le va con sus compañeros		,625	
43. Estoy contento con la Escuela Deportiva donde está mi hijo/a		,596	
4. Considero adecuada la forma en la que el técnico entrena y dirige a mi hijo/a		,544	
33. Me gusta que mi hijo/a haga deporte porque le ayudará en los estudios		,516	
13. Me enfado con el técnico si mi hijo/a está de suplente		-,476	
44. Se debe potenciar el juego más que la competición en la Escuela Deportiva		,436	
27. Mi hijo/a seguirá en la Escuela Deportiva mientras vaya bien en los estudios		,429	
22. Me gustaría que mi hijo/a fuese un campeón			,712
20. Me gusta que mi hijo gane siempre			,708
26. Me gustaría que mi hijo/a en la Escuela Deportiva se preparara para ser un campeón			,670
17. Es importante que mi hijo/a gane aunque juegue mal			,628
16. Que mi hijo/a gane es lo más importante			,621
21. Me importa que mi hijo pierda			,556
36. El ambiente con el técnico varía según se pierda o se gane la competición			,356

## RESULTADOS

En cuanto a la cuarta fase del procedimiento (validez de contenido), la totalidad de los jueces expertos consideró muy adecuado el instrumento tras sus aportaciones tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. En concreto, se obtuvieron unos valores mínimos de V de Aiken de contenido de .81, y de forma de .90 (ver tabla 1). Estos valores se consideran muy superiores a los mínimos indicados por Penfield y Giacobbi (2004).

La validez de constructo de este cuestionario fue calculada a través de un análisis factorial mediante la extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser (Thomsom, 2004). Cada variable fue incluida en un sólo factor atendiendo a su carga factorial, estableciendo valores de .30 como mínimo criterio de saturación (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). La rotación Varimax se asumió como la más adecuada, dado que se espera discriminar el mayor número de factores que forman la escala. Se calcularon los estimadores de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .858) y de significación estadística de Bartlett ( $p=.000$ ).

A continuación, se muestra que la concepción de la escala del cuestionario se percibe desde tres dimensiones (tabla 2). Esto revela que las preguntas quedan agrupadas en tres factores principales, los cuales son estadísticamente independientes ("Comunicación", "Ambiente" y "Competición"). Asimismo, la tabla indica que los pesos factoriales de todos los ítems son estadísticamente significativos ( $p<.001$ ), aspecto que refuerza la validez de constructo.

Puede observarse concretamente que los pesos factoriales que corresponden a ítems del primer factor, al cual se ha denominado "Comunicación", oscilan entre .32 y .77. Aquellos relacionados con el segundo factor, designado "Ambiente", se sitúan entre .42 y .69, y los del tercer factor, denominado "Competición", entre .35 y .71.

Se puede apreciar en la tabla 3 la varianza total explicada, de manera que los tres factores ("Comunicación", "Ambiente" y "Competición") dan cuenta de un 45.276%, porcentaje de explicación que se ubica en niveles de aceptación muy elevados. En concreto, el primer factor "Comunicación" explica un 18.70% de la varianza,

el segundo factor "Ambiente" un 15.51% y el último factor "Competición" un 11.04%.

Por otro lado, el coeficiente Alfa de Cronbach se observa en la tabla 4, para cada una de las tres sub-escalas del cuestionario mencionadas. Puede observarse que todas las sub-escalas se encuentran con valores por encima de .760, valores considerados superiores a los recomendados (Celina y Campo, 2005). En concreto, el factor 1 "Comunicación" es el que posee los valores mayores con un .894 y el factor 3 "Competición" el que dispone de valores de menor consistencia interna (.765).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación, se ha podido diseñar un cuestionario que recoge escalas tan importantes como la comunicación entre padres e hijos en el deporte, el ambiente que se da entre ambos y la competición deportiva. Se ha utilizado el cuestionario, ya que se coincide con Thomas y Nelson (2007) en que se trata de un instrumento de fácil aplicación.

La obtención del mismo se ha conseguido a través de los procesos metodológicos adecuados de validez de contenido, constructo y fiabilidad. Son diversos los autores que admiten que a veces los cuestionarios se diseñan sin una metodología apropiada (Burgos, 2006; Wiersma, 2001), y por ello se ha tenido en cuenta los procesos de validez y fiabilidad.

Para el proceso de validación, se ha utilizado un número de jueces expertos lo suficientemente

Tabla 3.- Varianza total explicada.

Factores	Suma de la saturación al cuadrado de la rotación	
	% de la varianza	% acumulado
Factor 1 comunicación	18,709	18,709
Factor 2 ambiente	15,518	34,227
Factor 3 competición	11,048	45,276

Método de Extracción: Análisis de componentes principales.  
 Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 4.- Fiabilidad: consistencia interna del cuestionario

Factores	Alfa de cronbach
Factor 1 comunicación	.894
Factor 2 ambiente	.769
Factor 3 competición	.765
Cuestionario total	.000

## TABLA 5. CUESTIONARIO PARA PADRES ACERCA DE LA COMUNICACIÓN, EL AMBIENTE Y LA COMPETICIÓN DEPORTIVA CON SUS HIJOS.

Este cuestionario pertenece a un trabajo de investigación que estamos realizando a los técnicos de las Escuelas Deportivas Municipales para conocer la opinión que tienen los padres/madres acerca de la formación deportiva de sus hijos/as. Por supuesto, se le garantiza el ANONIMATO, por lo que rogamos respondan con la mayor sinceridad posible para que este trabajo sea válido.

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

( ) Hombre                      ( ) Mujer

Deporte: \_\_\_\_\_ Distrito al que pertenece la Escuela Deportiva: \_\_\_\_\_ Nº niños/as en la Escuela Deportiva: \_\_\_\_\_

Marcar con un X la opción deseada sabiendo que 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo y teniendo en cuenta la siguiente escala:  
 1 = No, nada – No, nunca / 2 = Muy poco – A veces / 3 = Normal – Normalmente / 4 = Bastante – Bastantes veces / 5 = Si, mucho – Si, siempre

	No, nada/ No, nunca	Muy poco/ A veces	Normal/ Normalmente	Bastante/ Bastantes veces	Si, mucho/ Si, siempre
1. Conozco y hablo con el técnico de mi hijo/a	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Hablo con el técnico en los entrenamientos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Hablo con el técnico en los partidos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Considero adecuada la forma en la que el técnico entrena y dirige a mi hijo/a	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Me quedo a ver cómo entrena mi hijo/a	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Me quedo a ver cómo juega mi hijo/a en los partidos o en la competición	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me dirijo a mi hijo/a desde la grada si hay algo que no me gusta	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. Grito por la propia emoción de la competición	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. Hablo de mi hijo/a con el técnico antes del partido	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10. Me enfado con el técnico si mi hijo/a está de suplente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11. Felicito al técnico si han ganado	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12. Hablo con el técnico si han perdido	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13. Que mi hijo/a gane es lo más importante	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14. Es importante que mi hijo/a gane aunque juegue mal	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15. Me gusta que mi hijo gane siempre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16. Me importa que mi hijo pierda	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17. Me gustaría que mi hijo/a fuese un campeón	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18. El ambiente con el técnico en general es positivo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19. Me gustaría que mi hijo/a en la Escuela Deportiva se preparara para ser un campeón	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20. Mi hijo/a seguirá en la Escuela Deportiva mientras vaya bien en los estudios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21. Mi hijo/a me cuenta cómo le va con su entrenador	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22. Mi hijo/a me cuenta cómo le va con sus compañeros	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23. Hablo con mi hijo/a sobre la competición de ese fin de semana	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
24. Hablo con mi hijo/a si ha perdido sobre las cosas malas que ha hecho	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
25. Me gusta que mi hijo/a haga deporte porque le ayudará en los estudios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
26. Observo cómo trabaja el técnico deportivo con mi hijo/a	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
27. El ambiente con el técnico varía según se pierda o se gane la competición	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
28. Me parece importante la relación del técnico con mi hijo/a	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
29. Me informa de cómo juega mi hijo/a (progresa, nivel de éxito)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
30. Me gusta que mi hijo/a haga deporte porque es importante para su salud	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
31. Estoy contento con la Escuela Deportiva donde está mi hijo/a	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
32. Se debe potenciar el juego más que la competición en la Escuela Deportiva	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

amplio para poder estabilizar las respuestas de cada una de las preguntas, como sugiere Wiersma (2001). Así, se han eliminado posibles sesgos trabajando con jueces expertos en la materia del estudio (Ortega et al., 2008; Wiersma, 2001; Zhu, Ennis y Chen, 1998).

Los jueces expertos realizaron contribuciones cualitativas, indispensables en la validación de cualquier instrumento (Carretero-Dios y Pérez, 2007; Ortega et al., 2008; Wiersma, 2001), de las cuales se eliminaron algunos ítems por considerar que eran ítems neutros a nivel de contenido. Del mismo modo, se eliminaron las preguntas nº 25 y 28 por motivos de redacción y comprensión, aunque autores como Zhu, Ennis y Chen (1998) señalan que a veces puede ocurrir que los sujetos que contesten al cuestionario no perciban el mismo criterio.

Del mismo modo, coincidimos con Carretero-Dios y Pérez (2007), en revelar qué preguntas fueron eliminadas y el por qué, ya que ello proporciona una información muy valiosa respecto a la estrategia llevada a cabo con el instrumento. De este modo, las preguntas iniciales nº 7, 8, 9, 18, 19, 23, 34, 39, 40 y 41, fueron suprimidas por los jueces expertos por considerarse ítems neutros del cuestionario a nivel de contenido.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, el coeficiente Alfa de Cronbach revela el grado en que los ítems covarían, siendo según Esnaola (2005) un indicador de la consistencia interna.

En nuestra investigación, tomando como referencia a Ortega, Calderón, Palao y Puigcerver (2008), los cuales consideran que valores entre 0,61-0,8 poseen una fuerza buena, se observa que el cuestionario cumple este requisito. En concreto, los valores obtenidos en los 3 factores del cuestionario se encuentran dentro de esos intervalos recomendados, al poseer valores de .769, .894 y .765 respectivamente. Del mismo modo, son valores superiores a los sugeridos por Celina y Campo (2005), Altman (1991) o Nunnally (1976).

Según Burgos (2006), son escasos los cuestionarios que son diseñados y validados a través de procesos metodológicos apropiados. En nuestra investigación, y tras los pasos tenidos en consideración en cuanto a diseño y validación, se puede concluir que el cuestionario diseñado para los padres con el fin de conocer su opinión en las escalas de comunicación, ambiente y competición deportiva de sus hijos, consigue evaluar lo que se pretende. Como indican Ortega et al. (2008), todos estos procesos establecidos dotan de mayor potencia y solidez al proceso de diseño y validación del instrumento.

A la luz de nuestros resultados, podemos concluir que una vez analizados en el cuestionario los procesos de validez y fiabilidad, el instrumento puede utilizarse en el ámbito de la práctica de la actividad física y el deporte con el fin de conocer la opinión que tienen los padres acerca de la comunicación entre padres e hijos en el deporte, el ambiente que se da entre ambos y la competición deportiva. En la tabla 5 se muestra el cuestionario para padres resultante de 32 ítems.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New Cork: Chapman and Hall.
- Berengüí, R. y Garcés, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de Educación Física, *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7 (2), 89-103.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbreno, J., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 2 (7), 295-310.
- Brustad, R. y Arruza, J. (2002). Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas. En J.A. Arruza (Ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo* (pp.25-39). Universidad del País Vasco: Servicio Editorial.
- Burgos, R. (2006). *Metodología de investigación y escritura científica en clínica*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Casimiro A. y Piéron, M. (2001). La incidencia de la práctica físico-deportiva de los padres hacia sus hijos durante la infancia y la adolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 65, 100-104.
- Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 572-580.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbreno, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-132.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (ed.) *Psicología del*

- deporte, 147-176. Madrid: Síntesis.
- De Knop, P. (1993). *El papel de los padres en la práctica deportiva infantil*. Málaga: Unisport/Junta de Andalucía.
  - Downing, S.M. y Haladyna, T.M. (2004). Validity trestas: overcoming interferente with proponed interpretations of assessment data. *Medical Education*, 38, 327-333.
  - Esnaola, I. (2005). Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
  - Ferrando, P.F. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33.
  - Fraile, A. y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 64 (44), 85-109.
  - García, F. (1997). *Los españoles y el deporte (1980-1995). Un análisis sociológico*. C.S.D. Valencia: Tirant lo Blanch.
  - Garrido, M.E., Zagalaz, M.L., Torres, G. y Romero, S. (2010). Validación de un cuestionario para el análisis del comportamiento y actuación de los padres y madres en el deporte (ACAPMD). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 71-76.
  - Latorre, P.A., Gasco, F., García, M., Martínez, R.M., Quevedo, O., Carmona, F.J., Rascón, P.J., Romero, A., López, G.A. y Malo, J. (2009). Análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños. *Journal of Sport and Health Research*, 1, (1), 12-25.
  - Meisterjahn, R. y Dieffenbach, K. (2008). Winning vs. Participation in Youth Sports: Kids' values and their perception of their parent's attitudes. *The Journal of Youth Sports*, 4(1), 4-7.
  - Nunnally, J.C. (1976). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
  - Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en el entorno rural del Servicio Comarcal de Deportes "Corredor del Ebro" y el municipio Fuentes de Ebro*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
  - Nuviala, A. y Casajús, J.A. (2005). Calidad percibida del servicio deportivo en edad escolar desde la perspectiva de los padres. El caso de la provincia de Huelva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (17), 1-12.
  - Nuviala, A., León, J.A., Gálvez, J. y Fernández, A. (2007). Qué actividades deportivas escolares queremos. Qué técnicos tenemos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(25), 1-9.
  - Olmedilla, A., Ortega, E. y Abenza, L. (2007). Percepción de los futbolistas juveniles e influencia del trabajo psicológico en la relación entre variables psicológicas y lesiones. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 75-87.
  - Ortega, E., Calderón, A. Palao, J. M., y Puigserver, C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Retos*, 14, 22-29.
  - Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, J.M. y Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.
  - Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2 (1), 39-56.
  - Penfield, R.D. y Giacobbi, P.R. (2004) Appying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
  - Pérez, I.J. (2009). El compromiso saludable: algo más que un recurso en educación para la salud; una forma de concebir la educación física. Habilidad motriz. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. 33, 35-46.
  - Roffé, M., Fenili, A. y Giscafré, N. (2003). "Mi hijo el campeón" Las presiones de los padres y el entorno. Buenos Aires: 2ª Edición. Lugar Editorial.
  - Romero, S. (1997). El Fenómeno de las Escuelas Deportivas Municipales. Sevilla: Instituto de Deportes. Ayuntamiento de Sevilla
  - Romero, S. (2002). "El papel de los padres en la práctica deportiva de sus hijos" En página web del desarrollo de los contenidos de Educación Física en Secundaria y Bachillerato del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
  - Romero, S. (2004). Padres, Deporte y Educación. Conferencia en 3 Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar "Deporte y Educación". Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.
  - Romero, S., Garrido, M.E. y Zagalaz, M.L. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física. Deporte y Recreación*, 15, 29-34.
  - Ruiz, J., García, M.E. y Hernández, I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 63, 86-92.
  - Sánchez, M.J. (1997). Personalidad y Deporte. Ensayos. *Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 12, 273-280.
  - Sánchez, D.L. (2001). Influencia de la familia en el deporte escolar. *Revista Digital. Buenos Aires*, nº 40. <http://www.efdeportes.com/efd40/familia.htm>
  - Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
  - Thomsom, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington: American Psychological Association.
  - Wiersma, L.D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(3), 153-177.
  - Zhu, W., Ennis, C.D. y Chen, A. (1998). Many-faceted rasch modeling expert judgment in test development. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 2(1), 21-39.

---

# LAS LEYENDAS. UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ORIENTACIÓN URBANA RECREATIVA.

## *THE LEGENDS. A DIDACTIC RESOURCE FOR THE URBAN RECREATIONAL ORIENTATION.*

### **PABLO LUQUE VALLE**

Maestro de Educación Física.

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Jefe de dpto. de la familia profesional de actividades físicas y deportivas.

IES Luis Carrillo de Sotomayor (Baena-Córdoba).

Nº de colegiado: 8.632.

### **PRIMITIVO SÁNCHEZ CONTRERAS**

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Profesor en los ciclos formativos de la familia profesional de actividades físicas y deportivas.

IES Luis Carrillo de Sotomayor (Baena-Córdoba).

Nº de colegiado: 10.733.

### **RESUMEN**

El Departamento de la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas del IES Luis Carrillo de Sotomayor de la localidad de Baena (Córdoba), propuso al alumnado de los Ciclos Formativos un recurso deportivo-turístico a explotar en sus respectivos municipios. Se trató de una Orientación Urbana Recreativa Nocturna por la Almedina de Baena en la que a través de unos acertijos iban descubriendo a personajes que interpretaban fragmentos de la Leyenda "Emparedadas de Baena"; finalizando en el interior de la Iglesia Santa María la Mayor, lugar donde fueron emparedadas estas mujeres. Todo ello enmarcado en un paisaje urbano del periodo medieval.

**Palabras clave:** orientación urbana, leyenda, almedina, turismo y dramatización.

### **ABSTRACT**

*The Department of the Professional Family of Physical and Sportive Activities of the IES Luis Carrillo of Sotomayor of the town of Baena (Córdoba), proposed to the students of the Formative Cycles a sportive resource-tourist to explore in his respective municipalities. Treated of an Urban Recreational Nocturnal Orientation by the old town of Baena in which through some riddles went discovering to characters that interpreted fragments of the Legend "Emparedadas de Baena"; to finish in side of the Church Santa Maria the Main, place where found to these women. All this framed in an urban landscape of the mediaeval period.*

**Key words:** urban orientation, legend, old town, tourism and dramatization.

## 1. INTRODUCCIÓN

Discurrimos por las calles de nuestros barrios y ciudades de manera autómatas, tal y como hemos aprendido en el devenir de nuestra ontogénesis. Marchamos por las calles de nuestros municipios habitualmente sin observar detalles presentes en el paisaje urbano: escudos, estatuas, nombres de las calles, estilos arquitectónicos, imágenes en sus hornacinas, decoración de puertas o fachadas, señales de tráfico, papeleras, paneles informativos, variedad de vegetación ornamental, etc. Esta orientación urbana inconsciente y automática se puede transformar en una verdadera aventura gracias a un juego lleno de acertijos a resolver (Bravo et al., 1999).

González et al. (1994) y Rovira, Amarilla y García (2009) advierten de la escasa atención que le damos en los centros escolares a “la ciudad”, dándole el rango de contenido cuasi-transversal; debido a la gran cantidad de tiempo de nuestra vida que discurrimos en la urbe. Desde el área que nos ocupa, la Educación Física, hemos de tomarla como un “espacio para descubrir” (García, 2009), como un recurso más para ofrecer contenidos propios: orientación, senderismo, bailes, juegos, etc. (Canto et al., 1999; Bravo et al., 1998; Casasola, 1999; Parra et al., 2000; Rodríguez et al., 2002; Valls, Viciano y García, 2002; Luque, 2004; Genere-lo et al., 2005). Las razones que justifican la búsqueda de nuevos espacios ha sido tratado por García (2009) entre las que nosotros destacamos para nuestro proyecto: Innovación, Creatividad, Dimensiones, Accesibilidad, Descubrimiento, Vuelta a lo tradicional, Integración del individuo en el entorno que le rodea, Aprovechamiento y Ámbito de destinatarios.

De igual modo, considerando por un lado la Educación Integral y por otro, las escasas oportunidades que tenemos para sacar al alumnado fuera del centro; estamos en la obligación profesional y moral de negociar con nuestros compañeros y compañeras de claustro para aunar esfuerzos e intereses y realizar actividades formativas intradisciplinares e interdisciplinares.

En el ámbito del turismo, la “Ciudad” es un recurso a considerar. El casco urbano es una excusa para realizar Turismo Interior: Turismo Cultural y/o Turismo Activo. Claros ejemplos son las ofertas de visitas a cascos antiguos, ferias medievales...

Desde el Departamento de la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas del IES Luis Carrillo de Sotomayor de la localidad de Baena (Córdoba) ofrecimos a nuestro alumnado la propuesta de organizar y experimentar una Orientación Urbana Nocturna Recreativa Cultural; con los objetivos de suscitar en ellos y ellas interés por nuestro

Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural y de mostrarle una oferta más para ofrecer en sus futuros puestos de trabajo en el ámbito deportivo y/o turístico (empresas de servicios deportivos, agencias de viajes, delegaciones municipales de deportes, oficina de turismo, casa de la juventud, etc.). No sólo buscamos en el discente el que venga a HACER, sino que vengan a APRENDER.

Somos conocedores de la existencia de experiencias similares en el ámbito educativo: educación física (Canto et al., 1999; Bravo et al., 1998; Parra et al., 2000; Rodríguez et al., 2002; Luque, 2004; Rovira, Amarilla y García, 2009) y ciencias sociales, conocimiento del medio y educación plástica y visual (Grupo de Trabajo Villa de Puente Genil, 2007) pero, ninguna propuesta ha utilizado las “leyendas” como base para una Orientación Urbana Recreativa.

La experiencia (en el ámbito formativo –reglada y no reglada- y en el ámbito deportivo-turístico) en distintas localidades de la provincia de Córdoba (Baena, 2004; Cabra, 2004; Dos Torres, 2001; Priego de Córdoba, 2006; Santaella, 1999 y Zuheros; 2002), con independencia de desarrollarse o no en cascos urbanos históricos, la Orientación Urbana Recreativa como actividad formativa, lúdica y turística es muy bien acogida por los participantes. Cuestión ésta que nos ha permitido ir madurando y evolucionando en la confección de actividades de Orientación Urbana Recreativa hasta la presente.

Buscábamos algo diferente a lo trabajado hasta la fecha. Queríamos que el hilo conductor de la Orientación Urbana fuera una *historia*, a ser posible real. Con el apoyo del Departamento de Lengua y Literatura buscamos en la Biblioteca Escolar escritos sobre Tradiciones, Historias, Leyendas y Cuentos genuinos de nuestra localidad. Tras un estudio pormenorizado de la bibliografía encontrada, nos decantamos por una leyenda encuadrada en la Almedina de Baena, lugar idóneo para desarrollar una Orientación Urbana Recreativa. La leyenda escogida fue “Las Emparedadas de Baena”.

## 2. OBJETIVOS

En las reuniones previas al desarrollo final de la propuesta nos fijamos determinados objetivos educativos que tendrían relación directa con los contenidos impartidos en la Secundaria y en los módulos profesionales del Ciclo Formativo. Los objetivos planteados fueron:

- Conocer y vivenciar una Orientación Urbana.
- Recuperar del olvido Leyendas y Cuentos propios de la ciudad.

- Elaborar y presentar propuestas para conocer, de forma lúdica, nuestros Bienes Patrimoniales Histórico-Artístico y Literarios.
- Educar al alumnado en el conocimiento, respeto y protección del Patrimonio Histórico-Artístico, a través de actividades deportivas-turísticas.
- Educar al alumnado en el conocimiento, respeto y protección de las Leyendas y Cuentos, como parte de nuestra cultura, a través de actividades deportivas-turísticas.
- Crear y experimentar actividades de Expresión Corporal: Dramatizaciones.

### 3. ORIENTACIÓN URBANA RECREATIVA: MARCO TEÓRICO.

El ser humano perdió hace tiempo ese instinto de orientación presente en casi todas las demás especies. En la actualidad nuestra orientación se basa más bien en la adquisición de un conjunto de aprendizajes y en el manejo de una serie de instrumentos creados por nosotros mismos: mapa, callejero, brújula, GPS, etc. Orientarse en un medio conocido implica unos procesos de orientación prácticamente inconscientes. En cambio, cuando el entorno en el que nos vamos a desplazar es desconocido, necesitamos un conjunto de técnicas que nos permitan interpretar la información que nos puede aportar nuestro mapa.

Diversos autores (Silvestre, 1987; Gómez et al., 1996; Martínez, 1996; Parra, 1996; De Osma, 1997; Romero, 2001; Casado, 2004 y Luque 2004) explican las líneas metodológicas para enseñar el contenido de la Orientación:

- Ir de lo más cercano, conocido, fácil, aula, centro escolar, barrio... a lo más lejano, desconocido, difícil, entorno natural...
- Trabajar en progresión:
  - Trabajos de percepción espacial y temporal
  - Trabajos de pintar croquis y necesidad de usar una simbología
  - Localizar elementos de la realidad en el croquis y localizar elementos del croquis en la realidad
  - Interpretación de planos
  - Juegos con planos
  - Manejo de brújula
  - Juegos de rumbos
  - Juegos donde se mezclen planos y brújulas
  - Interpretación de mapas: concepto mapa, leyenda, escala, curvas de nivel, equidistancia, etc.

- Orientación por indicios naturales
- Orientación en entornos inmediatos y próximos (centro escolar, parques, barrio)
- Orientación en entornos naturales (carreras de orientación)
- Es un contenido perfecto para poder trabajar de manera intradisciplinar e interdisciplinar, en el primer caso paralelamente con la Condición Física y Salud y en el segundo caso, se puede trabajar junto a áreas relacionadas con las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Plástica y Visual fundamentalmente; y ejes transversales como Educación Ambiental, Educación Vial, Educación para la Salud...

La Orientación tiene variadas posibilidades de ser presentada a nuestros discípulos, cualquiera que sea el nivel o etapa del actual sistema educativo (Luque, 2004). A continuación, según el entorno utilizado agrupamos diversas prácticas relacionadas con la Orientación:

- Orientación en el Centro Escolar:

**Orientación en el Aula y/o Gimnasio:** Se trata de realizar orientación en el propio aula o gimnasio, donde los alumnos/as normalmente lo que harán será que pinten un croquis del aula o gimnasio. Actividades donde se solicite al alumnado que oriente objetos respecto a otros, respecto a ellos mismos...

**Juegos de Pistas:** Habrá que realizar el plano del centro escolar y realizar un juego de orientación, donde se esconderán pistas y los alumnos/as han de encontrarlas con la ayuda del mapa. Las variantes las podemos encontrar en la documentación entregada.

**Juegos de Rumbo:** En esta ocasión será preciso la explicación del manejo de la brújula, ya que todos los juegos versarán en la toma de rumbos. Así pues, básicamente será encontrar objetos o pistas que se encuentran a un determinado rumbo. Hay variantes que veremos en el curso.

**Juegos de Rastreo:** Se trata de que los alumnos/as sigan unas señales (previamente se ha mostrado el significado de cada señal: desvío, sigue adelante, gira a derecha, camino equivocado,...) para ir pasando por unos puntos en los cuales encontrarán una contraseña o tendrán que realizar una prueba. Así sucesivamente hasta la meta.

• Orientación en el Entorno Próximo:

**Juegos de Rastreo:** Ídem al anterior.

**Orientación en un Parque:** Se trata de realizar el mapa o croquis de un parque urbano, y en este se realizaría una pequeña carrera de orientación.

**Juegos de “Búsqueda del Tesoro”:** Quizás sea la versión recreativa más conocida; la dinámica de estos juegos consiste en ir de un lugar a otro de la ciudad gracias a unos mensajes que se entregan a los participantes en cada “posta” (otra versión será que un/os personaje/s lea/n el mensaje o incluso interprete/n un teatrillo; y de aquí los participantes obtengan la pista para ir a otro lugar). En cada “estación” los participantes se les puede pedir que realicen una prueba y si la realizan bien obtendrán el mensaje que le ayudará para ir a la siguiente pista.

**Orientación Urbana:** Trasládase de un punto a otro por la urbe, ayudándose de una información y un mapa mudo adjunto. Los detalles de la ciudad serán las balizas de control que servirán para los participantes poder pasar de un lugar a otro y a la organización como control de paso.

**Orientación por Indicios Naturales:** Se trata de orientarse gracias a recursos naturales que encontramos a nuestro alrededor: musgo, luna, estrellas, por el reloj analógico...

• Orientación en el Medio Natural:

**Orientación en la Naturaleza:** Se realizará una carrera de orientación en el medio natural. De igual modo hay que hacerse con un mapa de la zona; nos puede valer con un mapa topográfico.

**Deporte de la Orientación:** Se trata de un deporte cada vez más practicado en España. Tiene su propio reglamento, federación, liga, mapas específicos, etc. Básicamente se trata de buscar en el menor tiempo posible, con ayuda de un mapa y brújula, unas balizas escondidas en diferentes puntos del medio natural donde se desarrolla la carrera.

Existen tres etapas en el aprendizaje de la Orientación: iniciación, especialización y perfeccionamiento (Casado, 2004). Nuestra propuesta se circunscribe en la etapa inicial; momento en el que es preciso que la Orientación sea atractiva, lúdica, poco compleja y realizada en entornos inmediatos o próximos.

Casado (2004) entiende la Orientación como “*utilizar o servirse de elementos, ya sean naturales o artificiales, que se encuentren a nuestro alcance para, teniéndolos en cuenta, desplazarnos, movernos y saber escoger nuestros itinerarios o recorridos en función de nuestros objetivos o motivaciones*”. Definición que nos vale para acoger la Orientación Urbana Recreativa.

Dentro de la Orientación Urbana podemos encontrar diversos tipos en función del objetivo de la propia actividad:

- Orientación Urbana Deportiva: buscamos una orientación técnica y contra reloj.
- Orientación Urbana Recreativa: pretendemos una orientación lúdica y a la vez formativa. Dentro de ésta nos encontramos con:
  - Orientación Urbana Recreativa Verde: queremos enseñar zonas verdes, jardines, arboledas...
  - Orientación Urbana Recreativa Crítica Social: discurre por entornos deprimidos socialmente o paisajes deteriorados; por ejemplo, lugares con basura, pintadas, barreras arquitectónicas...
  - Orientación Urbana Recreativa Gastronómica: pasar por lugares propios de restauración, tapas, bodegas, almazaras, etc.
  - Orientación Urbana Recreativa Biográfica: transcurre por entornos que relacionan a un mismo personaje (plaza, estatua, casa natal, museo...).
  - Orientación Urbana Recreativa Cultural: donde nos interesa mostrar aspectos culturales tangibles e intangibles presentes en nuestras localidades (monumentos, murallas, museos, música, historias, etc.).

La Orientación Urbana Recreativa, en su más amplio espectro, consiste en la realización de itinerarios en un entorno urbano indicado a través de una determinada información que se le proporciona al participante. La documentación adjunta está en:

- Formato Texto.
- Formato Viñetas.

Y la información dispuesta en:

- Dibujos.
- Jeroglíficos.
- Croquis.
- Acertijos.

- Mensajes incompletos.
- Flechas.
- Fotografías.

Acompañados normalmente, por un mapa mudo y una hoja de control (en los tiempos que nos ocupa podemos confirmar que el alumnado ha pasado por los lugares indicados a través de fotografías donde aparece el detalle y el discente, fotografías que pueden realizar con sus propios móviles). Así pues, no precisamos de ir depositando en las calles balizas, señales, hitos... sino, que la propia urbe con sus detalles nos sirven de comprobantes para conocer que el recorrido ha sido completado correctamente.

Los recursos metodológicos para realizar esta actividad pueden ser varios:

- El recorrido puede realizarse individualmente, parejas o por equipos.
- El modelo de orientación puede ser en formato lineal (el recorrido se realiza en orden numérico) o en formato score (cada participante elige el orden del recorrido).
- Salida a intervalos, donde los participantes son separados por tiempo o salida en masa, donde todos inician a la vez (pero aconsejamos recorridos diferentes).
- La documentación que le aportamos, podemos darla al principio de la actividad o ir entregando parte al inicio e ir completando la información conforme avance en el recorrido.
- La Orientación Urbana Recreativa puede buscar simplemente ir de un lugar a otro sin más; es decir, buscar la buena orientación, o tener un objetivo más didáctico (conocer el patrimonio histórico-artístico, aprender la historia del barrio, conocer una leyenda, aprender la historia de un personaje...).

¿Porqué conocer el patrimonio Histórico-Artístico y Cultural de nuestra localidad a través de la Orientación Urbana Recreativa? por un lado, nuestra experiencia, en educación física y en ciclos formativos, nos dice que la orientación es un contenido bien acogido por el alumnado; quizás, por ser educativo, innovador, alternativo, recreativo, dinámico, competitivo, cooperativo, despertar curiosidad, estar en entornos diferente, tener contacto directo con el entorno, presentar problemas a resolver, ... (evidentemente, dependerá del planteamiento metodológico); por otro lado, salir del centro escolar, realizar la actividad en un entorno histórico, son ingredientes que nos parecen muy atractivos para lanzar nuestra propuesta. Conjugando orientación, urbe, dramatización y cultura obtenemos un maravilloso recurso didáctico, lúdico y deportivo-turístico.

## 4. CONEXIÓN CON LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA.

### 4.1 Educación Física y Ciclos Formativos.

Una vez planteada la Orientación a nivel teórico cabe aclarar en qué medida está presente dicho contenido en el actual Sistema Educativo. En este apartado haremos referencia a la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas (Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior); debido a que la propuesta de este artículo creemos se ajusta más a las edades del alumnado presente en estos niveles educativos.

El contenido "Orientación" está presente en cada uno de los currículum oficiales<sup>1</sup> de los distintos niveles educativos objeto de estudio. Los cuáles no vamos a desarrollar por no ser el propósito de este texto. Encontramos referencias entre los objetivos generales y específicos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación<sup>2</sup>; dentro del área de Educación Física.

En el caso de la formación profesional cabe destacar los ciclos formativos de la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas. Podemos observar como la "Orientación" se menciona en los objetivos generales, contenidos, capacidades terminales y criterios de evaluación de distintos módulos profesionales<sup>3</sup>. Así pues, para el Técnico en Conducción de Actividades Físicas y Deportivas en el Medio Natural (grado medio) se ha de trabajar en los módulos profesionales Desplazamiento, Estancia y Seguridad en el Medio Terrestre y Conducción de Grupos en Bicicletas. En cambio, para el Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas (grado superior) ha de impartirse en el módulo profesional Juegos y Actividades Físicas Recreativas para Animación.

### 4.2 Otros Aspectos Legislativos a tener en Cuenta. Interdisciplinariedad y Transversalidad.

Además de los aspectos o elementos que nos marca el actual currículum debemos tener presentes como podemos impregnar nuestra labor educativa de una forma global, integradora y multidisciplinar. Por ello, el contenido que estamos concretando, la orientación, no debe ser algo aislado y sólo trabajado desde los departamentos de Educación Física y Familia Profesional, sino que tendremos que in-

<sup>1</sup> En el Artículo 6 de la LOE se entiende como "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley (Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación).

<sup>2</sup> Real Decreto 1631/2006 y Real Decreto 1467/2007.

<sup>3</sup> Decreto 390/1996 y Decreto 380/1996.

tentar que nuestra acción docente permita el trabajo con el resto de áreas y módulos profesionales. Además de contribuir al desarrollo de ciertos temas transversales (educación en valores).

#### **Interdisciplinariedad:**

Con el fin de favorecer el desarrollo integral de los alumnos/as, además de considerar las competencias básicas, los temas transversales y la Cultura Andaluza dentro de la materia de Educación Física, nosotros consideraremos también una visión interdisciplinar del conocimiento. De hecho, la conexión entre las diferentes materias y la contribución de cada una de ellas contribuirá a una comprensión global de los aspectos tratados en la materia de Educación Física y Ciclos Formativos.

Por todo ello, tendremos en cuenta la Orientación y su posible trabajo interdisciplinar con los diversos departamentos:

- Departamento de Ciencias de la Naturaleza.
- Departamento de Educación Plástica y Visual.
- Departamento de Ciencias Sociales.
- Departamento de Lengua y Literatura.
- Departamento de Idiomas.

Destacar las posibilidades que ofrece la Orientación a la hora de trabajar interdisciplinariamente con contenidos de otras materias. Principalmente serán juegos y actividades de Orientación en el entorno próximo (centro escolar, parques, poblaciones...) donde se puedan concretar contenidos desarrollados en otras materias.

Tradicionalmente los juegos de pistas y gymkanas ofrecen gran cantidad de posibilidades para integrar los contenidos de las diferentes materias, siendo algunos casos la actividad medio para otras materias para desarrollar los contenidos trabajados en ciertos periodos de tiempo.

#### **Contenidos Transversales (Educación en Valores):**

No hay duda que nuestra materia se encuentra en una posición privilegiada para tratar este tipo de contenidos, por el clima que preside nuestra acción, las interacciones que se producen entre todo el alumnado y el profesor de Educación Física y las situaciones afectivas que se dan en los juegos debido al contacto físico y social.

Concretamente a la hora de plantear tareas o actividades que permitan el desarrollo de la Orientación, no sólo en el medio natural, sino también en el que nos rodea, debemos tener en cuenta los siguientes contenidos transversales:

- La Cultura Andaluza: La cultura de nuestra comunidad nos ofrece un marco inmejorable para plantear actividades fuera del centro de trabajo no sólo en el medio natural (parques naturales próximos y zonas verdes) sino también en el medio urbano (cascos históricos antiguos, parque urbanos, etc.).
- Educación para la Salud: La Educación Física es por sí misma educación para la salud. Por ello, debemos remarcar que la mayoría de las actividades de Orientación implican inherentemente movimiento y desplazamiento. Por lo tanto, siempre que las planteamos debemos tener en cuenta que integramos este contenido transversal.
- Educación para la Igualdad: La Orientación en los diferentes medios que nos rodean (centro/instituto, parques, pueblos, medio natural, etc.) es un contenido eminentemente coeducativo donde se plantean tareas (uso y manejo de mapas, resolver pistas, manejo de brújula, etc.) que permiten al alumnado dar respuesta a las diferentes situaciones planteadas evitando cualquier tipo de estereotipos o prejuicios sexistas.
- Educación Ambiental: Si consideramos el ambiente como todo cuanto nos rodea, la Orientación como medio Educativo dentro de la materia de Educación va a jugar un papel importante en la medida que concienciamos a nuestro alumnado a respetar el medio natural y urbano donde se lleven a cabo actividades.

#### **5. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: ORIENTACIÓN URBANA A TRAVÉS DE UNA LEYENDA: "LAS EMPAREDADAS DE BAENA".**

- Situación Inicial:
  - **Tipo de Actividad:** Orientación Urbana Recreativa Nocturna.
  - **Idea principal de la actividad:** Visitar ciertos puntos del casco antiguo de la localidad través de pistas y acertijos, donde a través de actuaciones teatralizadas comprenderán la leyenda de "Las Emparedadas de Baena".
  - **Organización:** Profesorado y Alumnos/as 1º C.F.G.S. de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas del I.E.S. Luis Carrillo Sotomayor de Baena.
  - **Participantes:** Alumnos/as 1º C.F.G.M. Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural del I.E.S. Luis Carrillo Sotomayor de Baena.
  - Lugar: Almedina de Baena (casco antiguo de la localidad cordobesa de Baena).
  - **Horario:** Actividad nocturna. Entre las 20.30 y 22.00 h.
  - **Fecha:** Última semana del primer trimestre (vísperas de navidad).

• Desarrollo de la Actividad. Aspectos Formales:

• Fase Pre-activa:

- Grupo de Organización y Control de la Actividad:
  - Informar a la Policía Local de la actividad.
  - Lectura y comprensión de la leyenda a narrar durante el recorrido (Figura 1).
  - Reparto de papeles, lugares, ubicación (buscar lugares donde exista poco ruido) y texto de la leyenda a leer.
  - Elaboración de pergaminos, materiales y ropas caracterizadas para la ocasión.
  - Preparación de pistas y acertijos para la Orientación a través del casco antiguo, durante el previo recorrido del mismo (Figura 2).
  - Trabajo de lectura, entonación y dramatización sobre la leyenda.
  - Solicitar al párroco la apertura de la Iglesia.

Ciego el amor siempre ha sido, y ciego por desventura fue entonces, que el elegido aunque noble apellido y varonil hermosura, era de seso liviano dado al vicio y a la orgía, más rico y de franca mano,	fueo gozaba y tenía de popular soberano. El hábil, ella inocente, el galán, ella amorosa, trato en la reja frecuente, pronto fue no la fuente en el amor de la hermosa.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 1. Fragmento leyenda. Fuente: Valverde y Perales, 1973.

1. En esta "plaza del Coso" a un tercero, dos lo miran de bronce desde el pasado ilustres de nuestra villa, que fueron uno santo; recopiló el otro para Juan II de Castilla.	3. Y de la Puerta del Campo por el Convento Hospital buscad la de la Placeta que fue entrada principal, según en la placa reza, escuchad al cuenta cuentos,
2. Allí, a la sombra del tambor, comenzad un recorrido por empinadas callejas hasta el musulmán Castillo torre de "las Arqueras" donde Boabdil fue a presidio.	4. Cinco siglos han pasado, Desde que el tercer Conde de Cabra y quinto Señor de Baena ordenase fundar el convento; un arco lo comunica con sus hijas dominicas pues siempre habitarían dentro.

Figura 2. Pistas o acertijos. Fuente: Elaboración Propia.

• Fase Inter-activa:

- Grupo de Participantes:
  - Llegada a la hora estimada por los profesores para llevar a cabo la actividad.
  - Presentación, explicación, agrupamientos y salida. El profesor presentará a los alumnos/as la actividad extraescolar y les leerá un texto con el fin de ubicarlos en la Almedina de Baena (Figura 3 y 4), seguidamente el profesor les recordará los objetivos que se consiguen con la misma, es decir, llevar a cabo una la Orientación Urbana Recreativa Nocturna.
  - Para ello se les comenta que con la ayuda del mapa mudo de la Almedina de Baena (Figura 5) y una serie de pistas y acertijos (Figura 6), que se les irán entregando tanto al inicio como en el desarrollo del recorrido, les permitirán ir recorriendo el patrimonio histórico basado en una leyenda ocurrida en la Almedina de Baena (Figura 7).
  - Puntos históricos y de leyenda. Una vez encontrado el punto his-

Están ustedes en las Plaza de la Constitución, a las puertas de la Almedina de Baena.

Nuestra Almedina es originaria de época musulmana.

Villa rodeada por dos órdenes de muralla. La interior cercaba la parte principal, llamada Almedina, que en árabe quiere decir la ciudad por excelencia, y en ella se encuentran el Castillo (del siglo IX, que tuvo de 7 a 10 torres, además de dos puertas de entrada: la principal llamada de la Placeta –ubicada en la Plaza de Palacio– y, en el lado opuesto, la hoy desaparecida Puerta del Campo) y los edificios más notables. Y la exterior ceñía los barrios extremos ocupados por la población civil. El Cerro sobre el que se asienta, forma un cono, casi regular, de gran altura y rápidas pendientes, que hacen difícilísima la subida.

El Acceso a la Almedina se realizaba por diversas puertas de las que hoy se conservan el Arco Oscuro, Arco de la Consolación y Arco de Santa Bárbara. Y las Callejas y Callejas, se caracteriza por su sinuosidad y estrechez.

También es famosa por sus Plazas y Placetas; Plaza de Palacio, Plazuela de Marinalba ó Clavijo (también conocida como Puerta de la Feria), Plaza de la Tendida, llamada también de Abajo y en tiempos modernos Plaza Vieja, asimismo se encuentra la Plaza del Ángel.

Asimismo, las torres son abundantes en este recinto fortificado, ascienden a 50 contando todas las del Castillo.

A través de plano y de su ingenio realizarán su andadura por los rincones más bellos de esta Villa. En hermosos lugares una sorpresa les esperan, estén atentos y disfrutarán de la peregrinación.

Figura 3. Presentación Almedina de Baena. Fuente: Elaboración propia.



Figura 4. Foto Presentación y explicación actividad. Fuente: Elaboración propia.



Figura 5. Mapa mudo Almedina de Baena. Fuente: Valverde y Perales, 1902.

<p>5. Tornad a la calle coro                  delante de "la posada",                  bajad todos los peldaños;                  jóvenes árboles a un lado,                  al otro blanca cal y arena,                  al final, una Virgen escondida                  consolará vuestras penas.</p>	<p>6. Al salir de la penumbra                  continuad por el camino:                  os guía el "joven apóstol"                  hacia el oscuro destino.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 6. Pistas o acertijos. Fuente: Elaboración Propia.

<p>"... Era adorada maria                  por los mas nobles galanes                  que el pueblo entonces tenía,                  mas, ninguno conseguía                  el premio de sus afanes                  y en mil y mil ocasiones                  de noche, bajo sus rejas,                  con musicas y canciones</p>	<p>se escucharon dulces quejas                  de rendidos corazones                  mas, al cabo llevo un dia                  en que la tierna porfia                  de un galan afortunado                  lleno de amante cuidado                  el corazon de maria..."</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 7. Fragmento leyenda. Fuente: Valverde y Perales, 1973.



Figura 8. Foto actores y leyenda. Fuente: Elaboración propia.

tórico que nos marca el acertijo o pista, se encontrarán con una pareja caracterizada que les narrará de forma caracterizada y teatralizada la leyenda de la Almedina de Baena (Figura 8).

- Una vez finalizado el fragmento correspondiente al lugar que han visitado, dicha pareja del grupo de control y organización le entregará una nueva pista o acertijo para que con la ayuda del mapa se desplacen y se orienten con el fin de encontrar un nuevo lugar (Figura 9).
- Descubrimiento y Orientación. Cada grupo de participantes, de forma organizada y siguiendo las pistas o acertijos, irán pasando por todos los controles donde están caracterizados los compañeros/as que llevan a cabo la actividad. Posteriormente, todo finalizará en el penúltimo control, concretamente en la puerta de la Iglesia Santa María la Mayor donde también se leerá la parte de leyenda (Figura 10).
- Entrada en Iglesia Santa María la Mayor y último control. Todos los grupos juntos se disponen a entrar en la Iglesia, y en el más absoluto silencio y oscuridad se narra la última parte de la leyenda de *Las Emparedadas de Baena* (Figuras 11 y 12).
- Finalización y argumentación de la leyenda. Dentro de la Iglesia el responsable de la misma toma la palabra y nos detalla la historia de la leyenda, concretando el lugar exacto donde se ubicaron las *emparedadas* (Figura 13).

- Despedida y cierre de la actividad. El grupo organizador y el grupo de participantes se hacen fotos y comentan los mejores momentos de la Orientación urbana nocturna teatralizada (Figura 14 y 15).
- Grupo Organización y Control de la Actividad:
  - Repartidos y ubicados por los distintos puntos estratégicos previamente indicados y con el significado específico que marca la leyenda.

- Grupo de alumnos/as guías, están ubicados en puntos intermedios del recorrido con la intención de que no se pierdan o se desvíen del recorrido.
- Grupo de alumnos/as actores o caracterizados, permanecerán en los controles establecidos y a la llegada de los participantes representarán la historia de las Emparedadas de Baena mediante la lectura de dicha leyenda. Deben no olvidarse de entregar a los participantes las pistas que les guíen hacia un nuevo punto o control del recorrido.



Figura 9. Foto participantes. Fuente: Elaboración propia.

Una vez pasado el último grupo por su control o sitio, este regresará a la Iglesia para llevar a cabo la última lectura de la leyenda.



Figura 10. Foto recibimiento en la puerta principal de la Iglesia Santa María la Mayor. Fuente: Elaboración propia.



Figuras 11 y 12. Interior de Iglesia. Fuente: Elaboración propia.



Figura 13. Foto explicación de leyenda. Fuente: Elaboración propia.

- Fase Post-activa:
  - Grupo de Participantes:
    - Evaluación por parte del profesorado de la actividad realizada, prestando especial atención al nivel de participación del alumnado y a la capacidad para orientarse.
    - Análisis de los problemas encontrados durante el recorrido, es decir, a la hora de descifrar las pistas y acertijos planteados.
- Grupo de Organización y Control:
  - Análisis de los objetivos y contenidos desarrollados a lo largo de la actividad, con la intención de reflejarlo en la memoria de la organización de actividades del año.
  - Reflexión sobre la organización de actividad y posibilidades de llevarla a cabo en otras poblaciones cercanas y conocidas.



Figuras 14 y 15.  
Foto grupo.  
Fuente:  
Elaboración propia.



## 6. BIBLIOGRAFÍA.

- Bravo, A. et al. (1998). "Las posibilidades didácticas de la ciudad: una experiencia conjunta entre la educación física y la historia del arte". *Habilidad Motriz* (11), pp. 5-9.
- Canto, A. et al. (1999). "Los recorridos de orientación urbana, un acicate para la animación a una práctica deportiva continuada sin límites" [en línea]. *Lecturas: Educación Física y Deportes* (14) <http://www.efdeportes.com> [consulta: 6 de octubre de 2008].
- Casado, J.M. (2004). "La enseñanza del deporte de orientación". En: *Curso El Deporte de Orientación en y desde el Centro Educativo*, (Baena, 2004). Baena: CEP Priego-Montilla.
- Casasola, J. (1999). "La recuperación de las plazas públicas a través del baile". En: *I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el Siglo XXI*, (Jerez, 1999). 1ª ed., Madrid: FEDE.
- Decreto 380/1996, de 29 de Julio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al título de formación profesional de técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 28 de Septiembre de 1996, núm. 112.
- Decreto 390/1996, de 2 de Agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al título de formación profesional de técnico en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 28 de Septiembre de 1996, núm. 112.
- De Osmá, M<sup>a</sup> C. (1997). *El Deporte de Orientación: Iniciación y Enseñanza Básica*. 1ª ed. Madrid: Dirección General de Deportes Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- García, M<sup>a</sup> E. (2009). "Los espacios, convencionales y no convencionales, para la práctica físico-deportivo-recreativa". *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (30), pp. 9-21.
- Generelo, E. et al. (2005). "La ciudad como escenario de enseñanza: el acondicionamiento de espacios públicos para la práctica y recuperación del juego tradicional". En: *Educación Física y Deporte Escolar, Actas VI Congreso Internacional*, (Córdoba, 2005). 1ª ed., Madrid: Editorial Gymnos.
- Gómez, V.; Luna, J. y Zorrilla, P.P. (1996). *La Actividad Física y Deportiva Extraescolar en los Centros Educativos Deporte de Orientación*. 1ª ed. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Grupo de Trabajo Villa de Puente Genil. (2007). *Recorrido Histórico-Artístico Villa de Puente Genil Cuaderno del Profesorado*. 1ª ed. Montilla: CEP Priego-Montilla.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Luque, P. (2004). "Las posibilidades recreativas y educativas que ofrecen los mapas en el área/materia de educación física". En: *Curso El Deporte de Orientación en y desde el Centro Educativo*, (Baena, 2004). Baena: CEP Priego-Montilla.
- Luque, P. (2004). "Orientación urbana en la Almedina de Baena". En: *Curso El Deporte de Orientación en y desde el Centro Educativo*, (Baena, 2004). Baena: CEP Priego-Montilla.
- Martínez, A. (1996). *La práctica del deporte de orientación en centros educativos y deportivos*. 1ª ed. Madrid: Gymnos Editorial.
- Parra, M. (1996). *Apuntes de actividades físicas y deportivas en la naturaleza*. Cáceres. Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. 1996 (en prensa).
- Parra, M. et al. (1999). "Turismo, en una ciudad patrimonio de la humanidad (a través de un juego de rol en vivo)". En: *II Congreso Internacional de Educación Física. Educación Física y Salud*, (Jerez, 2000). 1ª ed. Cádiz: FETE-UGT.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero 2007, núm. 5.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de noviembre 2007, núm. 266.
- Rodríguez, C. et al. (2002). "Mapas de orientación urbana de la ciudad de Plasencia". *La Gaceta Extremeña de Educación Digital* (63) <http://www.educarex.es/lagaceta/antiguos/html/632002/experiencia.html> [consulta: 6 de octubre de 2008].
- Romero, O. (2001). "Las pruebas de orientación: un medio interdisciplinar en las clases de educación física". *Habilidad Motriz* (17), pp 24-28.
- Rovira, C.M.; Amarilla, J.C. y García, R. (2009). "El espacio físico urbano como territorio didáctico en educación física escolar". *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (30), pp. 61-69.
- Silvestre, J.C. (1987). *La carrera de orientación. La salud en el correr*. 1ª ed. Barcelona: Hispano Europea.
- Valls, V.J.; Viciano, S. y García, R. (2002). "Supervivencia urbana una propuesta para la educación integral". *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (2), pp. 37-45.
- Valverde y Perales, F. (1973). *Leyendas y tradiciones: Toledo, Córdoba, Granada*. 1ª ed. Baena: Gráficas Cañete.

---

# ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO DURANTE LAS CLASES DE DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

## ANALYSIS OF THE EMOTIONAL PERCEPTION OF THE PUPILS DURING DANCE CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION.

### DIANA AMADO ALONSO

Facultad de Ciencias del Deporte.  
Universidad de Extremadura.

### M. PERLA MORENO ARROYO

Facultad de Ciencias del Deporte.  
Universidad de Extremadura.

### FRANCISCO MIGUEL LEO MARCOS

Facultad de Ciencias del Deporte.  
Universidad de Extremadura.

### PEDRO A. SÁNCHEZ MIGUEL

Facultad de Ciencias del Deporte.  
Universidad de Extremadura.

### FERNANDO DEL VILLAR ÁLVAREZ

Facultad de Ciencias del Deporte.  
Universidad de Extremadura.

### RESUMEN

El objetivo principal de este estudio ha sido observar las consecuencias de la interacción visual y táctil sobre la percepción emocional del alumno surgida en las sesiones de danza. La muestra consta de 25 alumnos de 4º de E.S.O (Enseñanza Secundaria Obligatoria). El instrumento utilizado fue el autoinforme para recoger las manifestaciones y reflexiones del alumnado después de cada sesión. Posteriormente, se aplicó un análisis de contenido, utilizando un sistema categorial adaptado de Canales (2006), para ahondar en las vivencias que provocan este tipo de interacciones desencadenadas en las sesiones. Los resultados indican que los dos tipos de interacción provocan una percepción predominantemente negativa en los alumnos de secundaria durante las sesiones de danza, lo que hace necesario mejorar la intervención didáctica.

**Palabras clave:** interacción visual, interacción táctil, danza y educación física.

### ABSTRACT

*The main aim of the study is to analyze the consequences of the visual and tactile interaction about emotional perception of the pupil created in dance classes. The sample was formed by 25 pupils belonged to E.S.O (Compulsory Secondary School). The instrument used was the self-informed to measure behaviors and thinking of the pupils after each class. Furthermore, we did an analysis of the speech, using a categorical system adapted by Canales (2006), to know the experiences that promote these types of interaction in the classes. Results showed that both types of interaction lead to a mainly negative perception on the secondary pupils during dances` classes, which suggests us to improve didactics planning.*

**Keywords:** Visual interaction, tactile interaction, dance and physical education.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los programas vigentes de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O) se incluye el bloque de contenidos “Danza y Expresión Corporal” como un medio para favorecer el desarrollo y mejora de las capacidades físicas y psicológicas de la persona (Cuéllar, 1996) a través del movimiento corporal sistematizado que busca la formación de hábitos, actitudes y valores que permitan a una persona estar sana e integrada con el medio en el que se desenvuelve (Sánchez, 2008). Este contenido nace de las emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, vivencias, imágenes, etc. del participante tanto a nivel individual como colectivo y, trabajándolo se puede mejorar la concentración, la flexibilidad, la autonomía, la independencia, la responsabilidad y el autoconcepto, además de favorecer las relaciones con el entorno familiar, social, económico y cultural (Learreta, Ruano y Sierra, 2006).

Tradicionalmente los profesores han dejado de lado este contenido porque es muy comprometido (Cuéllar y Rodríguez, 2009), no se cuenta con el suficiente material curricular ni con los recursos metodológicos adecuados para resolver las dificultades que presenta su aplicación docente, pues se caracteriza por la singularidad motriz, la creatividad, la fluidez emocional y la actitud de rechazo del alumnado, fundamentado en la diferencia entre este contenido y el resto de contenidos que se trabajan en Educación Física, basados en la eficacia motriz. La danza y la expresión corporal construyen nuevas relaciones sociales, despertando en los alumnos sentimientos, emociones y sensaciones a través del contacto y afecto derivados de la apertura de canales de comunicación que posibilitan el diálogo, potencian la tolerancia y la actitud de escucha hacia los compañeros (Montávez y Zea, 2004).

Por tanto, dentro del contexto de la Educación Física lo que más nos interesa es analizar las vivencias y experiencias del alumnado (Sierra, 2002) para resolver el entramado que subyace al rechazo que provocan ciertos contenidos, como es el caso de la danza. Dentro de estas vivencias existen infinitas dimensiones que podemos observar pero nos centraremos únicamente en dos de ellas: la mirada y el tacto, por su relevancia e implicación social. La interacción social es un tipo de conocimiento con ciertas peculiaridades; ambiguo en su estructura por la alternancia casi simultánea que convierte al sujeto en objeto y al contrario. Esta alternancia condiciona un proceso complejo, lo que sitúa a la interacción social como uno de los procesos cognoscitivos más complejos que existen y por ello resulta tan relevante su estudio, sobre todo en el ámbito expresivo-motriz (Canales, 2006).

En este sentido, la mirada como interacción social es una de las acciones sociales más utilizadas de las que se des-

prenden infinidad de mensajes y significados; por lo tanto, la acción de mirar es considerada la acción social por antonomasia, de hecho hay autores que la consideran como una forma de compromiso con el mundo (Breton Le, 1999). Es una dimensión esencial para ser incluida dentro del bloque de contenidos de “Danza y Expresión Corporal” por el juicio social que posibilita, convirtiéndose en un gran condicionante para los alumnos. Al hilo de esta cuestión, Canales (2007) señala que las sesiones de este bloque de contenidos se convierten en un escenario de corporeidades, entendiendo por corporeidad el concepto integrador de un cuerpo que se emociona, que hace, que siente y que quiere (Rey y Trigo, 2000), es decir, en estas sesiones todos los alumnos son susceptibles de observar y de ser observados.

El problema radica en que cuando un alumno es observado, tiende a interpretar la mirada de sus compañeros. Así lo explica Carlos Castilla del Pino (2001, p. 26): *“Alguien me mira, y la forma de mirar es consecuencia de alguna actitud hacia mí. Ahora bien, las inferencias acerca de lo que alguien me sugiere con la mirada son connotaciones más, no propiedades del objeto, sino valoraciones sobre el objeto”*.

En cuanto al tacto, la característica cognoscitiva más relevante de la sociedad occidental se fundamenta en el mantenimiento de las distancias corporales (Davis, 1976). De ahí viene la dificultad de incorporar este contenido a las sesiones de danza, pues se puede deducir que, un tipo de interacción que está restringida al ámbito privado como es el tacto, provocará consecuencias más negativas para las vivencias de los alumnos que la interacción visual.

En resumen, en los que respecta a la mirada y el tacto como interacción social, resulta evidente la comunicación que existe entre el emisor y el receptor y la continua permuta de roles. Mirar o tocar a alguien y/o percibir que otra persona nos mira o nos toca, son acciones que denotan un interés, un compromiso social que establece la interacción, posibilitando de esta manera, el intercambio de mensajes e información.

El objetivo principal de la presente investigación es analizar la influencia de la mirada y el tacto como condicionantes de la percepción emocional del alumnado en las sesiones de danza con el fin de mejorar la intervención docente.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

La muestra de este estudio consta de 25 alumnos de 4º de E.S.O de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad

de Cáceres. Los participantes eran de género masculino (n=11) y femenino (n=14) con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años.

Para un mejor análisis y comprensión procedemos a definir detalladamente el sistema de categorías:

## 2.2 Instrumento

El instrumento utilizado para conocer las vivencias del alumnado, procedentes de las propuestas pedagógicas planteadas durante las sesiones de danza impartidas, fue el *autoinforme* o autorreflexión escrita realizada por el sujeto. En este caso, los alumnos debían elaborar su reflexión en base a la siguiente cuestión: “Explica detalladamente todas tus sensaciones, pensamientos y emociones de la sesión centrándote en el tacto (tocas, te tocan) y en la mirada (miras, te miran)”.

### Dimensión:

#### 1. Mirada

Hace referencia a la interacción visual entre un observador y una persona observada. Esta interacción entre alumnos experimenta continuamente una permuta de roles y permite el intercambio de mensajes e información. Las categorías que forman parte de esta dimensión son:

### Perspectiva desde la que se emite el juicio:

#### 1. 1. Observado.

Se refiere a las manifestaciones de un alumno cuando desarrolla el rol de ejecutante de una actividad siendo observado por el resto de sus compañeros que no participan.

#### 1. 2. Observador.

Se refiere a las manifestaciones de un alumno cuando desarrolla el rol de observar la ejecución de uno o varios compañeros sin realizar la actividad.

## 2.3 Variables de estudio

Tabla 1. Sistema de categorías para el análisis de la percepción emocional.

Para el análisis de contenido de las verbalizaciones de los alumnos se utilizó un sistema de categorías adaptado de Canales (2007). (ver Tabla 1)

DIMENSIONES	PERSPECTIVA DEL JUICIO	SENTIMIENTOS EXPRESADOS	CONTENIDO TEMÁTICO
1. Mirada	1. 1. Observado/a.	1.1.1. Positivos.	- Enjuiciados. - Ridículos. - Confianza.
		1.1.2. Negativos.	- Tipo de participación. - Género. - Zonas corporales.
	1. 2. Observador/a.	1.2.1 Positivos.	- Confianza. - Género.
		1.2.2. Negativos.	- Tipo de Participación.
	1.3. Conjunción de roles.	2.1.1. Positivos.	-Confianza
		1.3.2. Negativos.	- Género.
2. Tacto	2. 1. Emisor/a.	2.1.1. Positivos.	- Confianza. - Seguridad. - Género.
		2.1.2. Negativos.	- Zonas corporales.
	2. 2. Receptor/a.	2.2.1. Positivos.	- Confianza. - Seguridad. - Género.
		2.2.2. Negativos.	- Zonas corporales.
	2. 3. Conjunción de roles.	2.3.1. Positivos.	- Confianza
		2.3.2. Negativos.	- Género.
Descripción de la tarea de enseñanza			
Percepción global del sujeto.		Positivos.	- Actividad. - Sesión. - Profesora. - Música.

### 1. 3. Conjunción de roles.

Se refiere a las alusiones de un alumno sobre las actividades en pareja en las que alternan los roles de observado y observador.

#### **Contenido temático:**

#### 1. 1. Observado.

Enjuiciado por los demás: Aquellas situaciones en las que el alumno siente inquietud porque se ve sometido a un juicio por parte del resto de compañeros al ser observado. Se produce cuando el alumno se expone frente a los demás para que contemplen su ejecución. Derivado de este juicio social, el alumno se siente desprotegido e inseguro ante la mirada de los demás.

**Ridiculizado por realizar las actividades:** Reflexiones en torno al temor o vergüenza del alumno por su ejecución, fruto del desconocimiento de este tipo de prácticas expresivas. Se produce porque éste considera que sus movimientos no son acertados y pueden ser objeto de burla para el resto de compañeros.

**Nivel de confianza:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la afinidad o rechazo con sus compañeros que le están observando mientras está realizando una actividad, y las sensaciones que esto le produce.

**Tipo de participación:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre su intervención en una actividad, de forma individual o colectiva, y las sensaciones que esto le produce.

**Género:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre el género de los observadores, y las sensaciones que esto le produce.

**Zonas corporales:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre las partes de su cuerpo que son observadas, y las sensaciones que esto le produce.

#### 1. 2. Observador.

**Nivel de confianza:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la afinidad o rechazo con los compañeros a los que observa, y las sensaciones que esto le produce.

**Tipo de participación:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la intervención, individual o colectiva, que observa en sus compañeros, y las sensaciones que esto le produce.

**Género:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre el género de los compañeros que está observando, y las sensaciones que esto le produce.

### 1. 3. Conjunción de roles.

**Nivel de confianza:** Se refiere a las manifestaciones de un alumno sobre la afinidad o rechazo que percibe durante actividades en las que establece un diálogo con un compañero basado en la mirada.

**Género:** Se refiere a las manifestaciones de un alumno sobre el género durante actividades en las que establece un diálogo con un compañero basado en la mirada.

#### **Dimensión:**

#### 2. Tacto.

Hace referencia a la interacción corporal entre un emisor y un receptor del tacto. Esta interacción entre alumnos experimenta continuamente una permuta de roles y permite el intercambio de mensajes e información.

#### **Perspectiva desde la que se emite el juicio:**

#### 2. 1. Emisor.

Se refiere a las manifestaciones de un alumno cuando toca el cuerpo del compañero o manipula a éste por el espacio, durante una actividad.

#### 2. 2. Receptor.

Se refiere a las manifestaciones de un alumno cuando su cuerpo es tocado o es manipulado por su compañero que le mueve por el espacio durante una actividad.

#### 2. 3. Conjunción de roles.

Se refiere a las alusiones de un alumno sobre las actividades en pareja en las que alternan los roles de emisor y receptor.

#### **Contenido temático:**

#### 2. 1. Emisor.

**Nivel de confianza:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la afinidad o rechazo que experimenta cuando toca o manipula a sus compañeros en una actividad, y las sensaciones que esto le produce.

**Nivel de seguridad:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la seguridad o inseguridad a nivel físico que le produce manipular a sus compañeros por el espacio, y las sensaciones que esto le produce.

**Género:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre el género de los compañeros a los que toca o manipula, y las sensaciones que esto le produce.

**Zonas corporales:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre las partes del cuerpo que toca o manipula en sus compañeros, y las sensaciones que esto le produce.

2. 2. Receptor.

**Nivel de confianza:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la confianza o desconfianza que experimenta cuando es tocado o manipulado por sus compañeros, y las sensaciones que esto le produce.

**Nivel de seguridad:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre la seguridad o inseguridad a nivel físico que le produce ser tocado o manipulado por sus compañeros, y las sensaciones que esto le produce.

**Género:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre el género de los compañeros que le tocan o manipulan, y las sensaciones que esto le produce.

**Zonas corporales:** Hace referencia a las reflexiones de un alumno sobre las partes del cuerpo que toca o manipula en sus compañeros, y las sensaciones que esto le produce.

2.3. Conjunción de roles.

**Nivel de confianza:** Se refiere a las manifestaciones de un alumno sobre la afinidad o rechazo que percibe durante actividades en las que establece un diálogo con un compañero basado en el tacto.

**Género:** Se refiere a las manifestaciones de un alumno sobre el género durante actividades en las que establece un diálogo con un compañero basado en el tacto.

**Percepción personal global del sujeto.**

Aquellas situaciones en las que el alumno expresa sus pensamientos, emociones y percepciones globales positivas o negativas sobre los siguientes aspectos:

**Actividad:** Se refiere a todos aquellos juicios emitidos en torno a una actividad realizada durante la sesión.

**Sesión:** Se refiere a todas aquellos juicios emitidos sobre la sesión, sobre su desarrollo o sobre el ambiente de la misma.

**Profesora:** Todos aquellos juicios emitidos sobre el comportamiento o actitud del profesor o profesora durante la sesión.

**Música:** Se refiere a todos aquellos juicios emitidos sobre la música utilizada por el profesor durante la sesión.

2.4 Procedimiento de investigación

El diseño empleado para extraer los datos de este estudio ha sido de tipo descriptivo. La fase de acceso al campo para la recogida de las reflexiones del alumnado comenzó contactando con la profesora de Educación Física del Instituto de Enseñanza Secundaria para informarle de los objetivos de la investigación y de la utilización de los datos obtenidos. Después de obtener los permisos pertinentes, establecimos una temporalidad de dos sesiones para realizar la toma de datos y aplicar las sesiones de danza.

Los contenidos impartidos en las sesiones fueron relativos a los “principios básicos de la danza contemporánea” (el tacto y la mirada como elementos básicos), dentro del bloque de contenidos de “Danza y Expresión Corporal” en Educación Física. En la Tabla 2 aparece reflejada la estructura de estos contenidos.

El procedimiento de recogida de datos se realizó a partir de la cumplimentación de un autoinforme, atendiendo a una serie de pautas que aparecen detalladas en el mismo. De esta forma garantizamos que el alumno, a la hora de elaborar el autoinforme en su intimidad, tenga presente los límites de redacción del mismo y los objetivos de nuestra investigación que ya fueron explicados al finalizar cada sesión. Las pautas que se indicaron al alumno fueron las siguientes:

Tabla 2. **Descripción de la tarea de enseñanza.**  
 Contenidos impartidos en las sesiones prácticas.

**Descripción de la tarea de enseñanza.** Hace referencia a la simple descripción de un alumno de los diferentes ejercicios que ha realizado durante la sesión.

	TEMA	CONTENIDOS
SESIÓN 1	EL CUERPO	1. Toma de conciencia corporal e interiorización.
		2. Postura corporal.
		3. Capacidad perceptiva visual y coordinación con compañero.
		4. Improvisación en base a un tema: individual, grupos reducidos y grandes grupos.
SESIÓN 2	EL CONTACTO	1. Utilización y conciencia del sentido perceptivo del tacto.
		2. Iniciación al Contact improvisación.
		3. Creación de respuestas motrices mediante la coreografía.

- Es anónimo. Los datos serán tratados confidencialmente.
- Es obligatorio rellenar el autoinforme el mismo día de la sesión impartida.
- La extensión mínima ha de ser de un folio.
- Evitar descripciones generales como “ha sido divertido”, “he tenido miedo”, etc.
- Las descripciones deben ser amplias, expresando profundamente lo que habéis sentido y lo que habéis pensado en cada actividad.
- La redacción final se realizará fuera del aula, en vuestra casa.
- Esta redacción se entregará a la profesora al día siguiente de la sesión impartida.

con los componentes del grupo de investigación en base al sistema de categorías elaborado, obteniendo una fiabilidad adecuada.

Este proceso de codificación se efectuó siguiendo una serie de pautas metodológicas:

- Marcar la unidad de análisis: Se ha utilizado la frase como unidad para analizar las ideas de los alumnos. Cada unidad de registro estuvo determinada por el espacio lingüístico comprendido entre punto y punto, pudiendo consignarse en cada unidad, uno o varios códigos.
- Asignar códigos al texto: Se asignaron códigos sencillos al texto para aumentar la velocidad de codificación.
- Recuento de códigos: Se realizó un recuento de las frecuencias de aparición de las ideas clave (códigos).

Finalmente, una vez recogidos todos los datos, se procedió a la transcripción y al análisis de contenido de los mismos.

### 2.5 Sistema de análisis

Para el análisis de los resultados se utilizó el análisis de contenido. El análisis se dividió en dos fases:

#### A. Proceso de categorización

Para la elaboración del sistema de categorías se utilizó inicialmente el método hipotético deductivo (Quivy y Campenhoudt, 1997). Para ello se efectuó una primera lectura de los autoinformes en los que se aplicó un sistema de categorías resultado de un estudio de Canales (2007), desarrollado sobre una temática similar a la de esta investigación. A continuación, aplicamos el método inductivo, dado el carácter exploratorio de la investigación, realizando varias lecturas de los autoinformes donde se descubrieron nuevas subcategorías de análisis para su posterior reformulación, clasificación y discusión dentro del grupo de investigación. Posteriormente el sistema de categorías fue revisado por expertos en danza y expresión corporal, resultando el sistema de categorías anteriormente mencionado (ver tabla 1).

#### B. Proceso de codificación

El proceso de codificación fue llevado a cabo por el investigador principal tras un proceso de entrenamiento de codificación y de contraste

## 3. RESULTADOS

A continuación se detallan los resultados obtenidos del análisis de la percepción emocional del alumnado. Estos resultados aparecen estructurados según el sistema de categorías expuesto anteriormente y, por tanto, su análisis comprende dos bloques. Uno de estos bloques hace referencia a la mirada y el otro al tacto, donde se destacan los aspectos más significativos obtenidos a través del procesamiento de los datos.

Análisis de la perspectiva desde la que se emite el juicio:

En la Tabla 3, aparecen las frecuencias y los porcentajes relativos a la importancia que conceden los alumnos a la perspectiva desde la que se emite el juicio.

Tabla 3.  
Frecuencias y porcentajes de la perspectiva del juicio emitida.

DIMENSIÓN	PERSPECTIVA DEL JUICIO	FC	%
MIRADA	Observado/a.	41	87.23%
	Observador/a	2	4.25%
	Conjunción de roles	4	8.51%
TACTO	Emisor/a	34	31.19%
	Receptor/a	59	54.13%
	Conjunción de roles	16	14.68%

Con respecto a la mirada, cabe señalar que el porcentaje más alto (87.23%) corresponde a la acción de mirar desde la perspectiva del observado mientras que el porcentaje más bajo pertenece a la acción de mirar desde la perspectiva del observador/a (4.25%).

En cuanto al tacto, observamos que las diferencias no son tan amplias como en el caso de la mirada. La categoría que presenta el porcentaje más elevado corresponde al tacto desde la perspectiva del receptor (54.13%).

Análisis del contenido temático asociado a los diferentes roles:

En la Tabla 4, se muestran las frecuencias y los porcentajes de los contenidos que se asocian a la perspectiva del juicio emitida por el alumnado.

En primer lugar, vamos a analizar la dimensión de la mirada. Así, desde la perspectiva del observado, se hace mayor alusión al hecho de ser enjuiciado y, seguidamente, al hecho de ser ridiculizado. En contraste, no se emite ningún juicio en relación a la confianza y a las zonas corporales. Bajo el papel del observador, se constata que hay muy pocas referencias, únicamente se emiten juicios relativos a la con-

fianza con el compañero. Resultados similares se pueden observar en la conjunción de roles, donde la confianza cobra mayor importancia para los alumnos.

Centrándonos en la dimensión del tacto, se puede apreciar que, desde el rol de emisor, se hace mayor hincapié en las zonas corporales, en la confianza con el compañero y, posteriormente en el temor o seguridad. Desde la perspectiva del receptor, son muy frecuentes las menciones sobre el temor o seguridad que experimentan bajo este rol y sobre la confianza con el compañero emisor del tacto. Desde la conjunción de roles, la confianza es la que presenta mayor porcentaje.

Análisis de los sentimientos expresados por el alumnado:

A continuación, en la Tabla 5, se presentan las frecuencias y los porcentajes de los sentimientos expresados que se asocian a la perspectiva del juicio emitida por el alumnado. En lo que respecta a la dimensión de la mirada, en esta tabla se puede observar que, bajo la perspectiva del observado predominan los sentimientos negativos, sin embargo desde la perspectiva del observador aparecen escasas referencias,

Tabla 4.  
Frecuencias y porcentajes del contenido temático.

DIMENSIÓN	PERSPECTIVA DEL JUICIO	CONTENIDO TEMÁTICO	FC	%
MIRADA	Observado/a	Enjuiciado	20	48.78%
		Ridiculizado	15	36.58%
		Confianza	0	0%
		Tipo de Participación	5	12.19%
		Género	1	2.44%
		Zonas corporales	0	0%
	Observador/a	Confianza	2	100%
		Género	0	0%
		Tipo de participación	0	0%
	Conjunción de roles	Confianza	3	75%
Género		1	25%	
TACTO	Emisor/a	Confianza	11	32.35%
		Temor o seguridad	8	23.53%
		Género	2	5.88%
		Zonas corporales	13	38.23%
	Receptor/a	Confianza	24	40.68%
		Temor o seguridad	33	55.93%
		Género	1	1.69%
		Zonas corporales	1	1.69%
	Conjunción de roles	Confianza	11	68.75%
		Género	5	31.25%

siendo en cualquier caso positivos los sentimientos que se expresan.

En relación al tacto, en el emisor predominan los sentimientos negativos (58.82%) y en el caso del receptor un sentimiento aún más negativo (68.52%).

Análisis del contenido temático asociado a los sentimientos expresados:

En la Tabla 6, se presentan las frecuencias y porcentajes correspondientes a los sentimientos expresados por los alumnos que van asociados a un contenido específico.

Analizando la dimensión de la mirada se puede contemplar que, bajo la perspectiva del observado, los sentimientos expresados son fundamentalmente negativos y están asociados al hecho de ser enjuiciado o ridiculizado por el resto de compañeros mientras que los sentimientos positivos van asociados al tipo de participación. Desde la perspectiva del observador los sentimientos manifestados son escasos y prioritariamente positivos y, están relacionados con el nivel de confianza con el compañero. Durante la conjunción de roles, se expresan de la misma forma sentimientos positivos, asociados a la confianza, y negativos, relacionados con la confianza y el género del compañero.

En segundo lugar, procedemos a analizar la dimensión del tacto. De esta forma, en lo que se refiere al rol de emisor, los sentimientos positivos hacen alusión principalmente a la confianza con el compañero mientras que los sentimientos negativos, que son los predominantes, se refieren al temor, al género y a las zonas corporales que son tocadas. En cuanto al papel del receptor, los sentimientos positivos hacen referencia fundamentalmente al nivel de confianza con el compañero y los sentimientos negativos surgen por el temor que les provoca el hecho de ser manipulados que, en ocasiones aparece relacionado con la confianza con el compañero emisor del tacto. Bajo la conjunción de roles, los sentimientos positivos se refieren a la confianza y los negativos al género del compañero y, en algunos casos a la falta de confianza con éste.

Por último, la percepción global expresada por los alumnos suele ser positiva, asociada a menudo a las actividades o a la sesión en general.

#### 4. DISCUSIÓN

La actual legislación por la que se regula nuestro sistema educativo (LOGSE) contempla de manera clara la importancia de descubrir y desarrollar las diferentes capacidades expresi-

Tabla 5.  
 Frecuencias y porcentajes de los sentimientos expresados en función del rol.

DIMENSIÓN	PERSPECTIVA DEL JUICIO	SENTIMIENTOS EXPRESADOS	FC	%
MIRADA	Observado/a.	Positivos	5	14.28%
		Negativos	30	85.71%
	Observador/a	Positivos	2	100%
		Negativos	0	0%
	Conjunción de roles	Positivos	2	50%
		Negativos	2	50%
TACTO	Emisor/a	Positivos	14	41.18%
		Negativos	20	58.82%
	Receptor/a	Positivos	17	31.48%
		Negativos	37	68.52%
	Conjunción de roles	Positivos	9	56.25%
		Negativos	7	43.75%

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de los sentimientos asociados al contenido temático.

vas y comunicativas del individuo así como la necesaria implicación social y cultural del ser humano, haciendo referencia explícita a las actividades expresivas corporales y a la danza en particular como contenido válido desde el punto de vista pedagógico (Fuentes, 2006).

Así, en todas las etapas se menciona como mínimo un objetivo general relacionado específicamente con estas capacidades y se refiere a la danza como un contenido conceptual y como un procedimiento pedagógico (Fuentes, 2006).

DIMENSIÓN	PERSPECTIVA DEL JUICIO	CONTENIDOS ASOCIADOS	SENTIMIENTOS EXPRESADOS	FC	%
MIRADA	Observado/a	Enjuiciado	Negativo	20	100%
		Ridiculizado	Negativo	15	100%
		Confianza		0	100%
		Tipo Participación	Positivo	5	100%
		Género	Negativo	1	100%
		Zonas corporales		0	100%
	Observador/a	Confianza	Positivo	2	100%
		Género		0	100%
		Tipo participación		0	100%
	Conjunción de roles	Confianza	Positivo	2	66.66%
Negativo			1	33.33%	
Género		Negativo	1	100%	
TACTO	Emisor/a	Confianza	Positivo	6	54.54%
			Negativo	5	45.45%
		Temor o seguridad	Positivo	2	25%
			Negativo	6	75%
		Género	Negativo	2	100%
		Zonas corporales	Positivo	6	46.15%
	Negativo		7	53.85%	
	Receptor/a	Confianza	Positivo	14	58.33%
			Negativo	10	41.66%
		Temor o seguridad	Positivo	3	9.09%
			Negativo	30	90.09%
		Género	Negativo	1	100%
		Zonas corporales	Negativo	1	100%
	Conjunción de roles	Confianza	Positivo	9	81.81%
			Negativo	2	18.18%
		Género	Negativo	5	100%
	Descripción de la tarea				66
Percepción global del sujeto	Actividad	Positivo	19	67.86%	
		Negativo	9	32.14%	
	Sesión	Positivo	28	96.55%	
		Negativo	1	3.57%	
	Profesor/a	Positivo	3	100%	
	Música	Positivo	1	100%	

En consonancia con esto, nuestros resultados muestran cómo el contenido específico de danza y las actividades en su conjunto global son bien valoradas por los alumnos y muy motivantes, sin embargo el problema está en el tratamiento metodológico que los docentes hacen de este contenido, tal y como se comprueba en los datos relativos a la percepción predominantemente negativa que vivencian los alumnos.

Estas dificultades metodológicas pueden tener su origen en el hecho de que las indicaciones de la LOGSE anteriormente comentadas no han garantizado una presencia real de la danza en el currículo de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, debido a la diferencia en la distribución de créditos que ha existido en el currículo formativo de los profesionales de la docencia entre las actividades deportivas y las actividades artísticas o expresivas, lo que hace que existan carencias en la formación inicial del profesorado, lo cual ha generado un desconocimiento de los alumnos de los centros escolares hacia estas actividades que influyen en su percepción emocional y corporal. Por ello el objetivo principal de este estudio es analizar la influencia de la mirada y el tacto como condicionantes de la percepción emocional del alumnado en las sesiones de danza, con el fin de mejorar la intervención docente.

Desde el punto de vista metodológico, una vez analizados los resultados observamos que lo que más condiciona a los alumnos es el juicio social al que se ven sometidos y, en concreto, el hecho de ser observados o tocados por los demás, lo que indica esta preocupación constante por la exposición social (Bordieu, 1986; Elías, 1993).

Centrándonos en la dimensión de la mirada, el rol de observado provoca habitualmente sentimientos negativos, asociados a la preocupación por ser enjuiciado, con expresiones del tipo: *“Me siento muy nervioso cuando hay que exponer los ejercicios al resto de los compañeros que nos están mirando porque no sé lo que pueden pensar de mí”*, o ridiculizado por los demás, con expresiones del tipo: *“Me da miedo a que se rían de mí porque soy consciente de que lo hago fatal”*. Estos resultados también han sido encontrados previamente por Sierra (2002) en una investigación realizada con alumnado de Educación Física en Secundaria y por Canales (2007) en un estudio con 34 alumnos de la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal de la Diplomatura de maestro de Educación Física de la Universidad de Zaragoza.

En relación a la dimensión del tacto, los alumnos aluden con mayor frecuencia al rol de receptor y a los sentimientos negativos que este papel le produce, relacionados con el nivel de confianza que existe entre él y su compañero, por ejemplo: *“Cuando mi compañero tubo que tocarme sentí un poco de nervios, pero creo que es por la falta de confianza que*

*había entre nosotros”* y con el temor de ser manipulado, asociado a los ejercicios en los que el receptor permanecía con los ojos cerrados mientras el emisor le guiaba por el espacio, por ejemplo: *“Cuando mi compañero me conducía por toda la clase, he sentido en ocasiones un pequeño miedo por si posiblemente hubiese algún choque o alguna caída”*.

Pero en lo que se refiere al tacto, no hay que dejar de lado la perspectiva del emisor, puesto que aparecen multitud de testimonios de los alumnos sobre el pudor y el bloqueo que provoca el hecho de tocar a un compañero. Estos testimonios surgen sobre todo en las actividades en las que el emisor del tacto lleva los ojos cerrados, por ello estos sentimientos negativos van asociados al temor por hacer daño: *“En la actividad que teníamos que dirigir a un compañero por el espacio, me daba miedo agarrarlo más fuerte de lo debido y hacerle daño”* o tocar alguna zona corporal: *“Tienes que saber donde tocas porque puedes tocar algún sitio que no debes y qué vergüenza, si te pasara”*, lo cual se ha visto incrementado cuando se trataba de tocar a alguien del género opuesto: *“Me gustó bastante porque me tocó manipular a un chico pero si hubiera sido una chica seguro que no me hubiera hecho mucha gracia”*.

Estos resultados coinciden con las teorías defendidas por autores como Bilbeny (1997) y Restrepo (1997) que se basan en el miedo cultural hacia el tacto, y con el estudio de Canales (2007) que señala los bloqueos y las inquietudes que provoca la situación de tocar a un compañero en las tareas expresivas.

## 5. CONCLUSIONES

En primer lugar, con relación a la mirada, los alumnos manifiestan que el hecho de sentirse observados provoca una restricción de su comportamiento en las tareas creativas y expresivas. La causa fundamental de esta restricción motriz es el enjuiciamiento y el ridículo que sienten los alumnos ante este tipo de actividades, pues resultan para ellos desconocidas e inusuales. Sin embargo, cuando el alumno es observador expresa sentimientos más positivos asociados a la confianza que tiene con su compañero. Para evitar este tipo de problemas en las primeras sesiones se sugiere que todos los alumnos sean simultáneamente ejecutantes para eliminar el rol de observado. Posteriormente este papel se puede ir introduciendo progresivamente, comenzando con actividades en pareja, más privadas e íntimas, y evolucionando hasta los ejercicios en los que uno o varios alumnos son observados por el resto de sus compañeros.

Con relación al tacto, realizar actividades en las que se prioriza la dimensión del tacto con compañeros desconocidos o con los que existe poca confianza, provoca la insatisfacción por la

práctica. Por ello, se recomienda que inicialmente los alumnos puedan elegir con quien quieren agruparse para facilitar su comodidad en la práctica e ir poco a poco evolucionando hasta que los agrupamientos en las actividades se realicen de forma aleatoria, para que todos trabajen con todos. Asimismo, los alumnos que adoptan el rol de emisores del tacto, expresan el pudor por tocar al compañero, fundamentado en el temor por hacerle daño o por tocar ciertas zonas corporales que están socialmente "sexualizadas". Además, el hecho de tocar a un compañero del género opuesto también genera en algunos alumnos cierta incomodidad y turbación. Por este motivo, se aconseja que el contacto corporal aparezca en actividades en las que el alumno se olvide en cierta medida del cuerpo de

su compañero y se centre en realizar el ejercicio con fluidez, de modo que si existe contacto con alguna zona corporal que posea tal componente cultural, el alumno lo ignore restando importancia al hecho de tocar a otra persona.

Así pues, como conclusión final consideramos que es necesario aumentar la formación inicial de los docentes tanto en lo que se refiere al número de créditos como al tratamiento metodológico del bloque de contenidos "Danza y Expresión Corporal" y de esta forma conseguiremos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y normalizar este tipo de contenidos dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, fomentando una vivencia satisfactoria de la danza.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1986). Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En Álvarez-Uria (Ed.). *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- BILBENY, N. (1997). *La revolución en la ética*. Barcelona: Anagrama.
- BRETON LE, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CANALES, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Tesis doctoral. Lleida: Instituto Nacional de Educación Física.
- CANALES, I. (2007). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 181-201.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2001). *La incomunicación*. Barcelona: Península.
- CUÉLLAR, M. J. (1996). *Danza la gran desconocida: Actividad física paralela al deporte*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 89-98.
- CUÉLLAR, M. J. y RODRÍGUEZ, Y. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase en expresión corporal. *Habilidad Motriz*, 33, 5- 14.
- DAVIS, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- ELÍAS, N. (1993). *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FUENTES, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis Doctoral. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- LEARRETA, B.; RUANO, K. y SIERRA, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal: talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- MONTÁVEZ, M. y ZEA, M. J. (2004). *Recreación expresiva*. Volumen I. Málaga: Mar Montávez y María Jesús Zea.
- QUIVY, R. y CAMPENHOUDT VAN, L. (1997). *Manual de recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
- RESTREPO, L. C. (1997). *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.
- REY, A. y TRIGO, E. (2000). Motricidad...¿Quién eres? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59, 91- 98.
- SÁNCHEZ, G. (2008). El método de proyectos en clases de Expresión Corporal. En M. Guillén y L. Ariza (Coord.). *Educación Física y Ciencias Afines. Alternativas de integración y salud para el hombre y la mujer del siglo XXI* (pp. 457-467). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- SIERRA, M. A. (2002). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

---

# IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN EL MUNDO LABORAL Y SU REPERCUSIÓN EN LA EMPRESA.

## *IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITY-SPORT IN THE WORKPLACE AND ITS IMPACT ON THE COMPANY*

### **MANUEL GÓMEZ LÓPEZ**

Doctor en CC. de la Actividad Física y del Deporte  
Licenciado en CC. de la Act. Física y del Deporte  
Maestro especialista en Educación Física  
Profesor Titular de Escuela Universitaria  
Interino de la Facultad de Educación.  
Universidad de Murcia  
Colegiado número: 9641

### **ALFONSO VALERO VALENZUELA**

Doctor en Educación Física  
Licenciado en Educación Física  
Profesor Asociado LOU.  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la  
Educación de la Universidad de Almería.  
Profesor de Educación Física en Enseñanza  
Secundaria de las Escuelas Profesionales  
de la Sagrada Familia de Úbeda (Jaén)  
Colegiado número 10.190.

### **RESUMEN**

El crecimiento desmesurado del sedentarismo, con el incremento consiguiente de la morbilidad y mortalidad asociada y sus correspondientes costos socioeconómicos en la economía de los países desarrollados conllevan a los organismos estatales a considerar prioritario la creación de planes nacionales para luchar contra la inactividad. La práctica regular de actividad físico-deportiva se presenta como la solución ideal para el establecimiento de un comportamiento saludable y un estilo de vida activo, que genere una serie de efectos beneficios a nivel fisiológico como es el control del peso corporal, la disminución del riesgo de padecer enfermedades como la diabetes, artritis y osteoporosis y a nivel psicológico a favorecer el bienestar personal, la reducción de la ansiedad, depresión y estrés. La incorporación de programas de actividades físicas-deportivas en los centros de trabajo contribuye en la misma medida a lograr un aumento en la motivación de los empleados, un incremento en la productividad, la prevención de riesgos laborales, la reducción de costes y del absentismo.

**Palabras clave:** hábitos saludables, actividad físico-deportiva, actividad laboral.

### **ABSTRACT:**

The disturbed growth of sedentary life, with the consequent increase of the morbidity and associate mortality and its corresponding socio-economic costs in the economy of the developed countries entails the state organisms to consider the creation of national plans high-priority to fight against the inactivity. The usual practice of physical-sport activity appears as the ideal answer for the establishment of a healthful behavior and an active style of life, that creates a series of effects benefits at physiological level as it is the control of the body weight, the decrease of the risk of suffering diseases like the diabetes, arthritis and osteoporosis and at psychological level towards the personal well-being, the reduction of the anxiety, depression and stress. The incorporation of programs of physical-sport activities in the work centers contributes as well to obtain an increase in the motivation of the employees, an increase in the productivity, the prevention of job risks, the reduction of costs and the absenteeism.

**Keywords:** healthful habits, physical-sport activity, working activity.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, la inactividad física –la cual es debida principalmente al estilo de vida sedentario– provoca que un gran número de personas (por encima del 60% de la población) de todas las edades, hombres y mujeres, tenga un bajo estado de salud, capacidad funcional y de independencia, suponiendo un enorme gasto económico en la salud de la población mundial (Berger, 1996; Benaziza, 1998), de manera que constituye uno de los principales problemas sanitarios del mundo (World Health Organization, 2000; Morgan, 2001; Varo, Martínez y Martínez., 2003).

Para la Organización Mundial de la Salud (WHO), la inactividad física es un serio problema en todo el mundo y representa un desafío para la salud pública a causa de las enfermedades innecesarias y muertes prematuras que produce. Según esta organización (WHO, 2002) el estilo de vida sedentario es una de las diez causas principales de mortalidad y discapacidad en el mundo. Debido a este crecimiento desmesurado del sedentarismo y el consiguiente aumento paralelo de la morbilidad y mortalidad asociada y sus correspondientes costos socioeconómicos, los institutos nacionales de salud de numerosos países consideran en la actualidad que una de las prioridades de los planes nacionales de salud debe ser luchar contra esta inactividad (WHO, 2002; Jacoby, Bull y Neiman, 2003).

Los resultados de encuestas a nivel mundial sobre salud, muestran que el sesenta por ciento de la población mundial no es lo suficientemente activa físicamente como para percibir beneficios de salud derivados de su práctica, calculándose además que dos millones de muertes cada año son atribuidas al sedentarismo (WHO, 2002).

La práctica regular de actividad físico-deportiva se muestra como alternativa para el establecimiento de comportamientos saludables y un estilo de vida activo, así como para la prevención o rehabilitación de patologías concretas, además de haberse constituido como una sólida opción de ocio para la ocupación del tiempo libre. Como indica Piéron (2005, p. 15), “*el concepto de un estilo de vida saludable ha crecido en importancia durante la última década. Se une actualmente la calidad de vida y el estado de salud*”. En esta línea, García Ferrando (2001) señala que el deporte como actividad física es interpretado por la mayoría de la población española como una práctica para mantener el estado físico y la salud, como una forma de mantener y establecer relaciones sociales, como una válvula de escape y, en menor medida, como una manera de entrenamiento y aventura personal.

El informe del Surgeon General de Estados Unidos recoge la recomendación de que un adulto debería dedicar al menos treinta minutos a una actividad física de intensidad

moderada durante la mayoría de los días de la semana. Con el fin de conocer las intensidades de las distintas actividades que se pueden realizar, este organismo, elaboró una clasificación donde se exponen las actividades de intensidad moderada y las de intensidad vigorosa, las cuales se sitúan por encima de los 6 METs o más de 7 Kcal/min, dicha clasificación se denominó *General Physical Activities Defined by Level of Intensity* (U.S. Department of Health and Human Services, 1999).

## 2. BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA.

Centrándonos a continuación en los beneficios de una práctica física regular, y más concretamente en el plano biomédico o fisiológico, la actividad física crea una serie de hábitos y actitudes que resultan en la mayoría de los casos aconsejables, reduciendo así riesgos y síntomas de enfermedades coronarias o cardiovasculares, como el infarto de miocardio (Hendry, 1995; Shephard, 1995), cáncer, como el de colon, obesidad, hipertensión (Corbin y Pangrazi, 1996), hipocolesterolemia o debilidad muscular y muerte precoz. En cuanto a los beneficios fisiológicos, podemos resaltar el control del peso corporal, afectando favorablemente a la distribución del tejido graso, disminución del riesgo de aparición de diabetes no insulino-dependiente en vías de desarrollo o el claro reporte a personas con artritis y osteoporosis, evitando gracias al desarrollo de la fuerza en los miembros inferiores caídas en personas de tercera edad (Christine y Franks, 2001).

Otros efectos relacionados con la salud derivados de la práctica frecuente de actividad física incluyen, entre otros, el aumento de la resistencia, índices más bajos de frecuencia cardíaca y de presión arterial, aumento de la densidad ósea, mejor capacidad respiratoria (Ramos-Jalasco, 1998), disminución de la ingesta de tabaco y bebidas alcohólicas (Sánchez, Pecete, Muela, Sánchez-Huete, Pérez y Godoy, 2003), satisfacción sexual y disminución de la cefalalgia (De Vargas, 1995, citado por Delgado y Latiesa, 2003). Igualmente, también hay que resaltar que se ha comprobado una mejora de la respuesta de reacción en la persona (Oña, Bilbao y Ávila, 2003) y la presentación de un menor componente endomórfico, traduciéndose en un nivel de grasa relativa menor y mayor substancia muscular (Bing-Biehl y Biehl da Silva, 1991).

En el plano psicológico y del bienestar personal, entre los beneficios que encontramos se incluyen: la reducción de la ansiedad, depresión leve y reducción del estrés (Biddle, 1993), mejora del estado de ánimo, de la autoestima y del autoconcepto (Biddle, 1993; Blasco, 1994; Berger, 1996; Pastor y Balaguer, 2001), sensación de competencia y mejora del autocontrol, disminución de la cólera, de fobias, de conduc-

tas psicóticas, de tensiones emocionales (Biddle, 1993; Delgado y Latiesa, 2003) y más elevada calidad de vida (Berger, 1996; Gutiérrez, 2000). Naturalmente, los beneficios psicológicos del ejercicio son aún más destacados en poblaciones especiales tales como las personas clínicamente depresivas o ansiosas, quienes padecen enfermedades coronarias, los mayores de edad y los pacientes de ciertas enfermedades específicas (Gutiérrez, 2000), aunque existen otras investigaciones como la realizada por Dishman (1995) en Estados Unidos y Canadá que muestra que un aumento de actividad aeróbica no es suficiente para reducir la depresión clínica y los estados de ansiedad, y que aún hoy día está por demostrar el papel primario y secundario del ejercicio físico en la prevención de la ansiedad y la depresión.

### 3. HÁBITOS SALUDABLES Y ACTIVIDAD LABORAL.

Una vez justificada la importancia que tiene la adquisición de un hábito de vida activo para la salud de la persona y centrándonos en el mundo laboral, destacar que el gasto generado por lesiones ocasionadas por accidentes de trabajo, en términos de asistencia sanitaria, prestación económica y gastos de administración ascendió a más de 4.357 millones de euros en el año 2000 (Dirección General de Ordenación Económica de la Seguridad Social, 2002), siendo la incidencia de este tipo de lesiones en España, una de las más elevadas de Europa.

No debemos olvidar que según la Comisión Europea (2000), el mundo laboral es uno de los contextos que generan mayor estrés en la persona, siendo estos estresores relacionados con el trabajo los que contribuyen a importantes manifestaciones de enfermedades como dolores de cabeza (13%), dolores musculares (17%), fatiga (20%), estrés (28%) y dolores de espalda (30%). La estimación que realiza la Comisión Europea de los costes que origina el estrés relacionado con el mundo laboral es de 20.000 millones de euros al año.

Entre las diversas causas que originan lesiones por accidentes de trabajo hay que resaltar los riesgos ligados al puesto de trabajo y al trabajador (Veazie, Landen, Bender y Amandus, 1994; Salminen, Kivimäki, Elovainio y Vahtera, 2003), ya que la competitividad empresarial actual está basada en un trabajo industrializado, mecanizado y automatizado que provoca situaciones estresantes para la calidad de vida y salud del trabajador.

A partir de los resultados de diversos estudios realizados en España, se ha concluido en que la incidencia de lesiones por accidentes de trabajo es tres veces superior en hombres que en mujeres (Benavides, Castejón, Giraldes, Catot y Delclós, 2004) y que los trabajadores con contrato

temporal tienen más riesgo de sufrir este tipo de lesiones que los que poseen contrato indefinido (Castejón, 1992). En Estados Unidos, el informe *la actividad física en adultos: Estados Unidos, 2000*, revela que menos del veinte por ciento de todos los adultos poseen un alto nivel de actividad física tanto durante las tareas cotidianas habituales como en horas de ocio. Igualmente, también se concluyó que los hombres tienen mayor nivel de actividad física en general que las mujeres, reduciéndose paulatinamente conforme avanza la edad. También se deja ver que mientras más activa es una persona en sus tareas cotidianas habituales, mayores son las probabilidades de que practique con regularidad actividad físico-deportiva en su tiempo de ocio (Barnes y Schoenborn, 2003; Varios, 2003).

Según los resultados obtenidos por García Ferrando (2001) en la encuesta de 1995 realizada en España y por Otero (2003) en Andalucía, el segmento más numeroso de la población laboral permanece de pie, sin desplazamiento, la mayor parte de la jornada, sin realizar grandes esfuerzos, seguido de los que están sentados la mayor parte de la jornada. Tan solo el veinte por ciento de la población laboral desarrolla un trabajo que requiere la realización de desplazamientos frecuentes llevando algún peso. Con respecto al género, los hombres muestran un mayor porcentaje en actividades que suponen un trabajo pesado frente a las mujeres, las cuales la mayoría realizan su trabajo de pie y sin desplazamientos (Otero, 2003).

Dado que el sistema ocupacional viene determinado en parte por el tamaño del municipio, cabe esperar que las ocupaciones más sedentarias o menos activas sean relativamente más frecuentes en grandes ciudades, en tanto que los trabajos que exigen mayores esfuerzos físicos sean más propios de las áreas rurales. Igualmente, el tipo de trabajo que se realiza se encuentra fuertemente determinado por el nivel de estudios del trabajador, baste destacar que casi la cuarta parte de los que tienen estudios primarios realizan trabajos pesados, mientras que prácticamente nadie de los que tienen estudios superiores lo hace (García Ferrando, 2001).

### 4. EJERCICIO FÍSICO Y EL MUNDO LABORAL.

En cuanto a los beneficios de la actividad física en la salud de los trabajadores y en este caso los pertenecientes a las empresas privadas, se ha demostrado que la práctica regular disminuye el absentismo laboral y los errores laborales (Delgado y Latiesa, 2003). Tzetzis, Trigonis, Derri y Kosta (1998) pusieron de manifiesto que aquellos empleados de empresas privadas que participaron en programas de actividad física habían disminuido sus problemas de salud al igual que aquellos con un nivel alto de ingresos, apoyo familiar, y trabajo mental eran más

activos, no encontrándose diferencias por género. Consiguientemente puede afirmarse que otro aspecto positivo de la práctica físico-deportiva, si lo extrapolamos a las actividades en los centros de trabajo, es el aumento de la motivación, el incremento de la productividad, la prevención de riesgos laborales, la reducción de costes y del absentismo laboral (Otero, 2003).

A pesar del conocimiento de los beneficios que tiene la práctica deportiva sobre la salud del trabajador, Otero (2003, p. 58) afirma que “... los responsables de los centros de trabajo, lejos de encontrar tales beneficios, suelen relacionar la práctica deportiva con el absentismo laboral debido a que los trabajadores que realizan actividades deportivas son más propensos a sufrir lesiones...”, a causa de la orientación que se da en los centros de trabajo andaluces con la práctica de deportes de riesgo de producir lesiones, no teniendo en cambio apenas presencia en los centros de trabajo andaluces el deporte orientado al mantenimiento y a la mejora de la salud laboral. De ahí que “el porcentaje de empresas que cuentan en sus centros de trabajo con actividades físicas para la mejora de la salud laboral de sus trabajadores sea muy reducido, detectándose tan solo un 2.6% de las empresas sondeadas”, y con respecto a las Cajas de Ahorros, sólo se encontró en una de las cinco encuestadas (Otero, 2003, p. 59).

En cambio según Alonso López (2001), en el plano empresarial, la contratación de un especialista en actividad física se justifica a partir de la reducción de los gastos de Seguridad Social, debido a la existencia de menores ausencias por enfermedad y me-

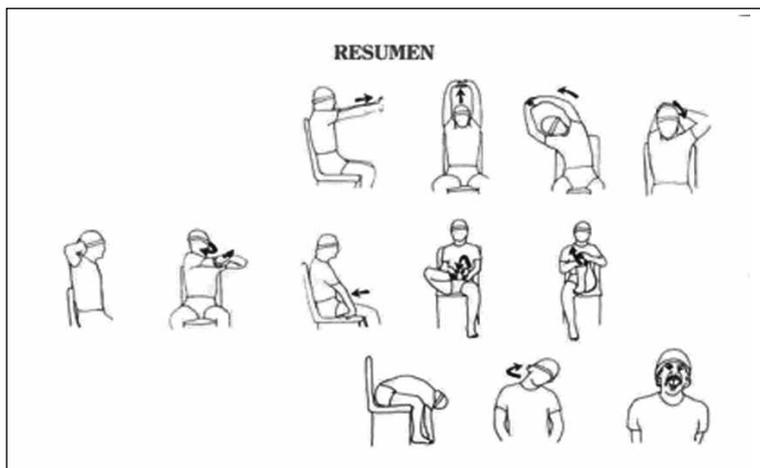
nos accidentes laborales y al aumento de la productividad del trabajador producido por el aumento de la capacidad de trabajo producto del efecto del ejercicio físico bien orientado y planificado. De ahí que la creación de un área o departamento de actividad física donde se lleve a cabo un entrenamiento personalizado dentro de la empresa tiene como misión favorecer un ámbito de trabajo saludable y la calidad de vida de sus empleados a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas. De este modo aumentará el sentido de identidad y pertenencia a la empresa, mejorará la comunicación entre compañeros y la productividad en la misma, ya que se producirá un incremento psicofísico y una disminución del nivel de estrés del empleado. Aún así y como revelan los datos obtenidos por García Ferrando (2001) en España, la utilización de instalaciones del centro de trabajo continúa siendo minoritaria (1% en 1990 y 2% en 2000).

### 5. PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA REALIZAR EN EL MISMO PUESTO DE TRABAJO.

En este apartado proponemos dos tipos de actividades físico-deportivas que pueden ayudar a prevenir y paliar las lesiones causadas por la actividad laboral. Por un lado, podemos realizar todas las mañanas antes del comienzo de la actividad diaria una serie de ejercicios de estiramientos que pueden llevarse a cabo en la misma oficina en la que trabajamos, gracias al poco tiempo necesario y están recomendados para aquellas personas que permanecen gran parte de su jornada laboral sentados frente a un ordenador, con las repercusiones que esta actividad conlleva para la salud del trabajador (figura 1; Anderson, 2004).

Otro medio que favorece la reducción del estrés que nos ocasiona el puesto de trabajo que desempeñamos, es realizar la técnica de relajación progresiva de Jacobson, la cual será de gran utilidad en momentos de tensión excesiva, ansiedad, insomnio, depresión, fatiga y siempre que queramos alcanzar un estado de relax. Esta técnica está basada en el fundamento de que las respuestas del organismo a la ansiedad provoca pensamientos y actos que van a generar tensión en nuestra musculatura.

Figura 1.  
Estiramientos frente al ordenador. Tomado en parte de Anderson (2004).



A la hora de practicar cualquier técnica de relajación, debemos tener en consideración varios factores fundamentales para su correcto desarrollo como el lugar donde debemos realizarla, la posición que a adoptar durante su desarrollo y la ropa que se debería vestir. Con respecto a las condiciones del lugar donde realicemos la práctica, tenemos que intentar evitar en la medida de lo posible los estímulos tanto auditivos como visuales, es decir buscar un lugar con poco ruido y luminosidad tenue, ambiente tranquilo con una temperatura moderada para facilitar la relajación.

En cuanto a la posición que hay que adoptar, esta podría ser tendido sobre una cama o un diván con los brazos y piernas ligeramente flexionados y apartados del cuerpo, o sentados en un sillón cómodo con brazos y apoyos para la nuca y pies ó por último sentados en una silla o banqueta adoptando la posición de cochero. Finalmente en cuanto al vestuario, no se debe llevar prendas demasiado ajustadas.

Nosotros vamos a proponer la técnica de relajación progresiva de Jacobson resumida, ya que es la más adaptable a las condiciones del trabajador de oficina. Hay que comenzar tomando conciencia de la tensión y relajación de la musculatura, tensando y relajando cada uno de los grupos musculares que a continuación vamos a enumerar, repitiendo cada ejercicio unas tres veces con intervalos de descanso de unos segundos, finalizando con una respiración profunda.

Los grupos musculares que hay que tensar-relajar son:

- Cara (frente, ojos, nariz, boca, lengua, mandíbula y labios), cuello, nuca y hombros.
- Brazos, antebrazos y manos.
- Piernas (trasero, muslo, rodilla, pantorrilla y pie).
- Espalda, tórax, estómago y cintura.

También existe un método de relajación rápido y completo que consiste en tensar y relajar todos los músculos a la vez. Se realiza tumbado o de pie y requiere cierta experiencia, consiguiendo un correcto estado de relajación en tan sólo unos minutos.

## 6. CONCLUSIONES.

La empresa debe plantearse la realización de actividades físico-deportivas durante la jornada laboral, evitando así dolores o lesiones que son provocadas por la fatiga o contracturas musculares las cuales suelen ser producto del trabajo diario dentro del propio hábitat. Este tipo de actividades deberían implantarse de manera tanto preventiva como compensatoria con el fin de buscar la reducción de los accidentes laborales vinculados a los malos hábitos posturales y a la fatiga muscular crónica, logrando una mejora de la salud de sus trabajadores y una mayor eficacia en sus puestos de trabajo.

## 7. BIBLIOGRAFÍA.

- Alonso López, R. F. (2001). Ejercicio físico, salud y economía. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* [en línea], 36. Buenos Aires. [Disponible en: <http://www.efdeportes.com>] [Consulta: 2007, 31 de enero].
- Anderson, B. (2004). *Estirándose. Nueva edición revisada y ampliada*. Barcelona: Integral.
- Barnes P. M. y Schoenborn, C. A. (2003). *Physical activity among adults: United States, 2000*. Hyattsville, Maryland, United States of America: National Center for Health Statistics, 2003. [en línea] [Disponible en: <http://www.hhs.gov/news/press/2003pres/20030514.html>] [Consulta: 2006, 15 de diciembre].
- Benavides, F. G., Castejón, E., Giráldez, M. T., Catot, N. y Delclós, J. (2004). Lesiones por accidente de trabajo en España: comparación entre las comunidades autónomas en los años 1989, 1993 y 2000. *Revista Española de Salud Pública*, 78, 583-591.
- Benaziza, H. (1998). Creación de asociaciones: una clave para promover la actividad física para la salud. En *Actas del VII Congreso Mundial de Deporte para Todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial* (Sesión: Cómo ayudar a la gente a practicar Deporte para Todos: que los inactivos se conviertan en activos) (p. 186) [CD ROM]. Barcelona: COI.
- Berger, B. G. (1996). Psychological benefits of an active lifestyle: what we know and what we need to know. *Quest*, 48, 3, 330-353.
- Biddle, S. (1993). Psychological benefits of exercise and physical activity. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 99-107.
- Bing-Biehl, C. & Biehl da Silva, C. (1991). Comparación entre el sometido de hombres de la tercera edad sedentarios y practicantes de ejercicios físicos regulares a lo largo de la vida. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 18 (110), 261-269.
- Blasco, T. (1994). *Actividad física y salud*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castejón, E. (1992). Accidentalidad laboral en España. *Salud y trabajo*, 90, 4-11.

- Comisión Europea (2000). *Guía sobre el estrés relacionado con el trabajo. ¿La sal de la vida o el beso de la muerte?*. Luxemburgo.
- Christine, G. & Franks, B. (2001). Healthy People 2010: Physical Activity and Fitness. *Physical Activity and Fitness Research Digest*, 3(13), 1-16.
- Corbin, C. B. & Pangrazi, R. P. (1996). How much physical activity is enough? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 4, 33-37.
- Delgado, M. & Latiesa, M. (2003). Salud y actividades físico-deportivas. En VV.AA., *Deporte y Calidad de vida en la población adulta. Evaluación de los programas médico-deportivos del Patronato Municipal de Deportes de Granada* (pp. 67-84). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Dirección General de Ordenación Económica de la Seguridad Social (2002). *Memoria económica-financiera y de gestión. Mutuas de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales de la seguridad social. Ejercicio 2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dishman, R. (1995). Physical activity and public health: Mental health. *Quest*, 47, 362-385.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Hendry, L. B. (1995). Deporte, recreación y desarrollo de los estilos de vida de los adolescentes. En *Actas del Congreso Científico Olímpico 1992*. Sevilla: Instituto Andaluz del Deporte.
- Jacoby, E.; Bull, F. & Neiman, A. (2003). Cambios acelerados del estilo de vida obligan a fomentar la actividad física como prioridad en la Región de las Américas. *Rev. Panam. Salud Pública / Pan Am J. Public Health*, 14(4), 223-225.
- Morgan, W. P. (2001). Prescription of Physical Activity: a paradigm shift. *Quest*, 53, 366-382.
- Oña, A., Bilbao, A. & Ávila, F. (2003). Relaciones entre la práctica de actividad física y la respuesta de reacción en mayores. En *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Área 1, Salud y Actividad Física) (pp. 324-339) [CD ROM]. Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el deporte.
- Otero, J. M. (2003). *El deporte andaluz en cifras 2002*. Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte. Observatorio del Deporte Andaluz.
- Pastor, Y. & Balaguer, I. (2001). *Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos*. [en línea] [Disponible en [www.psicologia-online.com](http://www.psicologia-online.com)] [Consulta: 2006, 10 de diciembre].
- Piéron, M. (2005). Prólogo. En F. Ruiz Juan y M. E. García Montes, *Hábitos físico-deportivos de los almerienses en su tiempo libre* (pp. 21-24). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Ramos-Jalasco, C. M. (1998). Deporte comunitario: convertir en activos a las personas inactivas. En *Actas del VII Congreso Mundial de Deporte para Todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial* (Sesión: Cómo ayudar a la gente a practicar Deporte para Todos: que los inactivos se conviertan en activos) (p. 173) [CD ROM]. Barcelona: COI.
- Salminen, S., Kivimäki, M., Elovainio, M. y Vahtera, J. (2003). Stress factors predicting injuries of hospital personnel. *American Journal of Industrial Medicine*, 44, 32-36.
- Sánchez, M. B., Pecete, S., Muela, J. A., Sánchez-Huete, J. R., Pérez, M. & Godoy, J. F. (2003). Perfil de actividad física – INEF y Gimnasio. *Actas del I Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (pp. 72-87) [CD ROM]. Granada: Universidad de Granada.
- Shephard, R. J. (1995). Physical activity, fitness, and health: the current consensus. *Quest*, 47, 288-303.
- Tzetzis, G., Trigonis, Y., Derri, V. & Kosta, G. (1998). Hábitos de ejercicio y forma de vida de los trabajadores de empresas privadas. En *Actas del VII Congreso Mundial de Deporte para Todos. El deporte para todos y los retos educativos a nivel mundial*. (Sesión: Cómo ayudar a la gente a practicar Deporte para Todos: que los inactivos se conviertan en activos) (p. 192) [CD ROM]. Barcelona: COI.
- U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Division of Nutrition and Physical Activity (1999). *Promotion physical activity: a guide for community action*. Champaign, IL: Human Kinetics. -Table adapted from Ainsworth BE, Haskell WL, Leon AS, et al. (1993). Compendium of physical activities: classification of energy costs of human physical activities. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25 (1), 71-80.
- Varios (2003). Informe sobre la actividad física en horas libres y en horas de trabajo en la población estadounidense. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14(4), 289-292.
- Varo, J. J., Martínez, J. A. y Martínez, M. A. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina Clínica (Barc)*, 121(17), 665-672.
- Veazie, M. A., Landen, D. D., Bender, T. R. y Amandus, H. E. (1994). Epidemiologic research on the etiology of injuries at work. *Annual Review of Public Health*, 15, 203-221.
- World Health Organization (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation on obesity. Report series*. Ginebra: World Health Organization.
- World Health Organization (2002). Sedentary lifestyle: a global public health problem. [en línea] [Disponible en: [http://www.who.int/moveforhealth/advocacy/information\\_sheets/sedentary/en/print.html](http://www.who.int/moveforhealth/advocacy/information_sheets/sedentary/en/print.html)] [Consulta: 2006, 15 de diciembre].



Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física  
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía



## NORMAS PARA LA COLEGIACIÓN BIENIO 2011-2012

### TITULACIÓN EXIGIDA

Título de Licenciado en Educación Física o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte expedido o reconocido por el Estado Español.

### DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR EN COLEF DE ANDALUCÍA (C/ Carbonell y Morand, 9 • 14001 Córdoba)

1. Solicitud dirigida al Presidente del Colegio, en la que se hará constar el deseo de figurar como colegiado (ejerciente o no ejerciente según hoja de datos).
2. Fotocopia compulsada del Título, Certificación Académica de Estudios, o fotocopia compulsada del resguardo de abono de los derechos de expedición del Título.
3. Domiciliación bancaria del cobro de las cuotas correspondientes (Hoja de datos).
4. Tres fotografías tamaño carnet, con nombre y apellidos escritos al dorso.
5. Resguardo del abono de derechos de inscripción en el caso de realizarse la colegiación después del año en el que se finalizó la Licenciatura (30€).

Dicho abono se realizará en la cuenta:

**COLEF Y CAFD de Andalucía**  
**BANCAJA**  
**C/C 2077-1256-07-3100157023**

### CUOTA ANUAL

A través de la entidad bancaria ordenada por cada colegiado, se hará efectivo el importe de la cuota correspondiente.

- CUOTA EJERCIENTE ..... 116,5 € + S.R.C. (8 €) = 124,5 €
- CUOTA NO EJERCIENTE ..... 65 €
- Las colegaciones anteriores al 30 de junio, abonarán la cuota completa según variante.
- Las colegaciones del 1 de julio a 31 de diciembre, abonarán media cuota según variante.
- Al cambiar la situación (No Ejerciente a Ejerciente o viceversa), el colegiado abonará los costes correspondientes, más el coste del nuevo carnet, 3 €.
- Los recibos devueltos se incrementarán en 5 € por gaston bancarios y notificación.

Todos los importes se revisarán bianualmente.

### IMPORTES TOTALES SEGÚN VARIANTES

EJERCIENTES	NO EJERCIENTES
• antes 1 de julio y año licenciatura ..... 124,5 €	• antes 1 de julio y año licenciatura ..... 65 €
• después 30 de junio y año licenciatura ..... 67,5€	• después 30 de junio y año licenciatura ..... 32,5 €
• antes 1 de julio y posterior año licenciatura ..... 154,5 €	• antes 1 de julio y posterior año licenciatura ..... 95 €
• después 30 de junio y posterior año licenciatura ..... 97,5 €	• después 30 de junio y posterior año licenciatura ..... 62,5 €

A efectos de lo dispuesto en la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/1999, de 13 de Diciembre, se informa al interesado que cuantos datos personales facilite a ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE ANDALUCIA, con C.I.F.: Q-1478001-I. Serán incluidos en un fichero de datos de carácter personal creado y mantenido por la referida entidad. Los datos registrados en esta base de datos solo serán usados para la finalidad para los que han sido recogidos, conociendo el interesado y aceptando explícitamente, la comunicación de datos a terceros con el fin de desarrollar la finalidad contractual de los mismos. Cualquier otro uso de los datos personales requerirá del previo y expreso consentimiento del interesado. Este podrá ejercer en cualquier momento, sus derechos de rectificación, cancelación, modificación u oposición de sus datos personales, en la dirección de la empresa, sito en C/ Carbonell y Morand nº 9; 14.001 de Córdoba. Telf. 957491412 y email: colefandalucia@colefandalucia.com

## NORMAS DE COLABORACIÓN

- Habilidad Motriz acepta artículos de opinión, ensayos, trabajos de investigación, estudios y experiencias relacionados con el reciclaje y actualización de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como los procedentes de otras Ciencias relacionadas con este ámbito.
- Los trabajos serán originales del autor, y no deben haber sido publicados en otra revista o medio. En caso de haberse publicado antes, indicar fecha, título y datos necesarios para su localización.
- La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN A4, utilizando una sola cara. Al final se relacionarán las notas al texto (evitar los pies de página), y bibliografía.
- Las referencias bibliográficas, tanto las incluidas en el texto como las que se exponen al final del artículo, se harán atendiendo a las normas APA (American Psychological Association).
- La edición en procesador de textos será lo más simple posible, omitiendo sangrados, tabulaciones, cambios en el tamaño o estilo de letra, etc. si no fuera estrictamente necesario. (P.e. los encabezados, títulos, listas, etc. no hará falta tabularlas o poner en negrita, sólo numerar y marcar como línea aparte).
- Los gráficos y dibujos se adjuntarán numerados y en hojas aparte (mejor en ficheros independientes), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente. Deberán ser lo suficientemente claros como para permitir su reproducción o, en caso de adjuntarse como ficheros aparte, deberán ir en formato "jpg" (compresión inferior al 20% = calidad mayor del 80%) y una resolución de 300 ppp. También habrá que tener en cuenta que su reproducción será en blanco y negro.
- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección, e-mail y teléfono de contacto del autor o autores, titulación académica y trabajo actual. También se hará constar el título del trabajo en español e inglés, un resumen del mismo de 8 a 10 líneas seguido de su correspondiente traducción al inglés (abstract), y las palabras claves en español y en inglés (key words).
- Habilidad Motriz admite comentarios críticos de publicaciones cuya extensión estará entre 40 y 90 líneas, sin descartar revisiones bibliográficas y otros estudios que se regirán por las normas de extensión generales citadas arriba. Se adjuntará el original para reproducción de la portada en la Revista. La publicación quedará en propiedad de la Biblioteca de Habilidad Motriz.
- En caso de utilizar material procedente de otros autores, así como reproducciones de fotografías, ilustraciones, etc., que no sean propiedad del autor del trabajo, deberá adjuntarse la autorización oportuna para su reproducción en esta Revista.
- Los envíos en soporte informático deberá ser en formato Word Perfect o Microsoft Word. Se enviará junto con el mismo una copia sacada por impresora.
- La Dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente, acusará recibo de los originales y no mantendrá otro tipo de correspondencia.
- Las colaboraciones se remitirán a:

**COLEF-ANDALUCÍA**  
**C/. Carbonell y Morand, 9**  
**14001 Córdoba**

Recorte o fotocopie este boletín y envíelo por correo a la dirección indicada o por Fax al 957 491 412

## Boletín de suscripción



## Habilidad Motriz

COLEF DE ANDALUCÍA  
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE



El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz por un año (2 números)

Suscriptor \_\_\_\_\_

Domicilio \_\_\_\_\_

Localidad \_\_\_\_\_ Código Postal \_\_\_\_\_

Provincia \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_

Firma:

Fecha de \_\_\_\_\_

a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_

Forma de pago (señalar la opción escogida):

- Ingreso de 10 Eur. en:  
COLEF de Andalucía  
BANCAJA  
C/ Colón,39. 41960 Gines - Sevilla  
C/C 2077-1256-07-3100157023

- Talón nominativo a  
Ilust. COLEF de Andalucía por 10 Eur.

Números atrasados: Precio 5 Eur. unidad  
Agotados nº 0, 1 y 2.

Precio otros países:  
Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO