

ÍNDICE 43

Editorial

MARTÍNEZ CAMPO Eugenio 2

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

1. **Características pedagógicas que debe tener un profesor de Educación Física**
REYNO FREUNDT Alda, ARIAS QUIROGA Raúl, CUNEO CERDA Fiorella, FIGUEROA MUÑOZ Claudia, ROJAS ASTARGO Paula 4

2. **Validación de contenido de la escala de los estilos de enseñanza recogida en el cuestionario DEMEVI**
MERINO BARRERO Juan Andrés, VALERO VALENZUELA Alfonso 12

3. **Estereotipos corporales en los libros de texto de Educación Física en Educación Primaria**
MOYA MATA Irene, ROS ROS Concepción, MENESCARDI ROYUELA Cristina, BASTIDA TORRÓNTEGUI Ana Isabel .. 25

4. **Intervención de ejercicios en el medio acuático aplicados a sujetos con dolor de espalda inespecífico**
GRIMALDI PUYANA Moisés, FERNÁNDEZ LANZAROTE María Dolores, FERNÁNDEZ GAVIRA Jesús, DEL POZO CRUZ Jesús, GARCÍA FERNÁNDEZ Jerónimo, DEL POZO CRUZ Borja 33



Habilidad Motriz
COLEF DE ANDALUCÍA

REVISTA DE
CIENCIAS DE LA
ACTIVIDAD FÍSICA
Y DEL DEPORTE

La revista "Habilidad Motriz" está recogida en los sistemas de valoración de revistas: DICE, CATÁLOGO LATINDEX, IN-RECS Y RESH.

Edita:

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

DIRECTORA:

Palma Chillón Garzón

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Isaac J. Pérez López

CONSEJO EDITORIAL

Presidente:

Alejandro Serrano Rodríguez

Vicepresidente:

José Carlos Gómez Tebas

Secretario:

Miguel Ángel Morales Cevitanes

Tesorero:

Enrique Briones Pérez de la Blanca

Vocales:

Patricia Sosa González,

Jesús Manuel Sáez Padilla,

Pablo Luna Álvarez

COMITÉ CIENTÍFICO:

Dra. Arellano Correa, F. C.
(Universidad Mayor, Chile)

Dr. Blázquez Sánchez, D.
(INEF de Barcelona)

Dr. Carreiro da Costa, F.
(Universidade Técnica de Lisboa)

Dr. Delgado Fernández, M.
(Universidad de Granada)

Dr. Delgado López-Cózar, E.
(Universidad de Granada)

Dr. Delgado Noguera, M. A.
(Universidad de Granada)

Dr. Gálvez González, J.
(Universidad Pablo de Olavide, Sevilla)

Dr. García Artero, E.
(Universidad de Almería)

Dra. García Montes, M. E.
(Universidad de Murcia)

Dr. Gil Espinosa, F. J.
(IES Sierra Luna, Cádiz)

Dra. Girela Rejón, M. J.
(Universidad de Granada)

Dr. González Badillo, J. J.
(Universidad Pablo de Olavide, Sevilla)

D. González Naveros, S.
(Ayuntamiento de Jun, Granada)

Dr. Gutiérrez Dávila, M.
(Universidad de Granada)

Dr. Jiménez Pavón, D.
(Universidad de Cádiz)

Dr. León Guzmán, F.
(Universidad de Extremadura)

Dña. León Rodríguez, J.
(Universidad de Granada)

Dr. López García, P.
(IEES Nuestra Señora del Pilar, Tetuán)

Dr. López Jiménez, J. A.
(IES La Paz, Granada)

Dr. Martínez del Castillo, J.
(Universidad Politécnica de Madrid)

Dr. Martín-Matillas, M.
(Universidad de Granada)

Dr. Morente Sánchez, J.
(Universidad de Granada)

Dr. Navarro Ardoy, D.
(CPR Altiplano, Murcia)

Dr. Oña Sicilia, A.
(Universidad de Granada)

Dr. Ortega Toro, E.
(Universidad de Murcia)

Dra. Padilla Moledo, C.
(Universidad de Cádiz)

Dr. Ruiz Pérez, L. M.
(Universidad de Castilla-La Mancha)

D. Solari Montenegro, G.C.
(Universidad de Antofagasta, Chile)

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
C/ Benidorm, 5 - 1ª Planta
(Casa del Deporte)
41001 - SEVILLA
Tfno. y Fax: 955 232 246

web: www.colefandalucia.com

email:

colefandalucia@colefandalucia.com

Maquetación: *Reservados*

Impresión: Imprenta GAMI (Granada)

Depósito Legal: CO-782-1992

ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

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.

REFLEXIONES PARA MÁS EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física (E.F.) debe tener un objetivo por encima de todos, y éste no es otro que el de integrar a la actividad física como rutina diaria en la vida presente y futura de todos nuestros alumnos y alumnas.

La consecución de este propósito se ve dificultada por un lado por el propio currículum de la materia, que establece objetivos en muchos casos poco motivadores, inalcanzables, o que requieren mucho tiempo de trabajo conceptual, lo que tradicionalmente se ha llamado "teórico". Currículum que además se "ha olvidado" de definir nuestra propia competencia: La competencia motriz.

Este currículum con tantos contenidos conceptuales, descontextualizados y poco prácticos, puede dar pie a que haya profesores de E.F. que dediquen muchas horas al trimestre a trabajar en el aula. Cada vez que un alumno en hora de E.F. permanece sentado hemos perdido una preciosa oportunidad de que esté 50 o 55 minutos haciendo actividad física. Por otro lado, generamos una especie de "frustración", ya que se ven desvanecidas algunas de las expectativas positivas que se asocian a nuestra materia: juego, movimiento, competición, socialización...y que son la base de una futura adhesión a la práctica física y deportiva.

¿Quiere esto decir que haya que descartar la adquisición de contenidos conceptuales? No, pero sí defendemos que a calentar se aprenda calentando, las reglas del baloncesto jugando, los sistemas de desarrollo de las capacidades físicas ejercitándolos, y así sucesivamente.

Difícilmente motivaremos al alumnado para practicar deporte desde el pupitre, y menos aún si la persona en cuestión pertenece al grupo de los adolescentes que no practican

ningún tipo de actividad física o deportiva, haciendo de España el cuarto país de Europa en índice de sedentarismo juvenil. En ese caso especialmente, la hora en el aula será una magnífica oportunidad perdida.

Otra de las trabas para la consecución de nuestro objetivo es el exceso de importancia que en muchos casos se le da a la adquisición de aprendizajes técnicos. Dado que en E.F. trabajamos con Unidades Didácticas con un número limitado de sesiones, sería un error querer establecer un nivel determinado de eficacia en una serie de elementos técnicos sin caer en una sucesión de sesiones analíticas y que, por tanto, se alejan del objetivo de motivar al individuo por la práctica deportiva. Además, en muchos casos, ese nivel de adquisición técnica, difícilmente mejorable en una unidad didáctica, se utiliza como criterio de evaluación. Así, nuestra propuesta, al igual que hicimos con los contenidos conceptuales, sería que el nivel de adquisición técnica pretendido debería ser aquel que nos permita participar en el deporte de una manera global. De este modo el alumnado podría disfrutar de la práctica deportiva y relacionarse con compañeros y/o adversarios de acuerdo con los límites reglamentarios básicos de la modalidad en cuestión.

La motivación por ese deporte o modalidad será la que dará paso a una práctica regular y voluntaria en un club o escuela deportiva, donde la mejora de los aspectos técnicos o de ejecución si será uno de los objetivos fundamentales. De lo reflexionado hasta el momento se deriva como concepto clave la necesidad de MOTIVAR, lo cual será posible si se tienen en cuenta una serie de aspectos que consideramos clave, y que interrelacionan aspectos metodológicos, organizativos, materiales y de idea o concepción general de la asignatura Educación Física.

1. Propuesta Frecuente de Situaciones Reducidas: Las situaciones reducidas o pequeños grupos facilitan la intervención de cada individuo un mayor número de veces, de modo que evitamos desperdiciar tiempo de práctica en largas colas de espera y con lo cual optimizamos el tiempo útil de clase.
2. Establecimiento Frecuente de Trabajo en Circuito: Los circuitos permiten establecer fácilmente las situaciones reducidas reseñadas en el apartado anterior. Además facilitan la optimización del material y del espacio ya que, por ejemplo con una sola pista de baloncesto, cuatro balones y 32 alumnos, se puede plantear una práctica masiva, poco eficiente y caótica o, por el contrario, cuatro estaciones de tareas globales con un máximo de 4 x 4.
3. Con respecto a la metodología: No abusar de los ejercicios analíticos de pura adquisición técnica, reforzando las situaciones lúdicas, globales y competitivas.
4. Será Importantísima la transferencia de Aprendizajes: Ello implica basar la práctica en estilos de enseñanza cognitivos, obligando al alumnado a la toma de decisiones, de modo que no sea un mero reproductor de modelos.
5. Uso frecuente de Situaciones Competitivas: En sus diferentes formas, utilizada de forma educativa y permitiendo posibilidades de éxito a todos los alumnos. La competición conlleva de forma intrínseca todos los valores del deporte en lo referido al respeto de las normas, la colaboración con los compañeros, respeto a los adversarios, aceptación de la derrota..., y además es un importantísimo elemento motivador.

Pero para que todo este planteamiento esté completo, consideramos fundamental llevar a cabo una planificación de actividades complementarias y/o extraescolares que profundice en ese objetivo de motivar al alumnado, y de hacer significativos los aprendizajes o las rutinas desarrollados en clase. Ese programa de actividades servirá de puente entre la E.F. como materia en el centro escolar y la actividad física y deportiva desarrollada fuera del entorno educativo, que sería donde se manifiesta el éxito de nuestro trabajo, en la medida en que consigamos una adhesión a esa vida saludable.

En definitiva, como profesionales de la E.F., en algún momento caímos en el error de querer dotar de importancia a nuestra materia haciéndola “tan seria como las demás”. Ello implicó en muchos casos pupitre, examen, vorágine conceptual y calificaciones ajustadas hasta la centésima. Ahí se pudo perder nuestra ventaja, el deseo del niño por jugar, por socializarse, por vivenciar, por explorar, por moverse, y todo lo que a muchos les hacía mirar el reloj pensando: “queda poco para la clase de E.F.”.

Nosotros reclamamos recuperar eso, porque solo desde esa predisposición será posible adquirir o consolidar hábitos de vida deportiva y saludable duraderos más allá del día del examen o del test de condición física. Algunos compañeros de otras materias me han dicho: “No puedo competir, con vosotros se divierten”. No me cabe duda de que son los demás los que tienen que intentar hacer sus asignaturas como la E.F., porque no me cabe duda de que los que se divierten son los que aprenden.



D. Eugenio Martínez Campo
Profesor de Educación Física
 IES Pedro Jiménez Montoya, Baza, Granada

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS QUE DEBE TENER UN PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

PEDAGOGICAL FEATURES THAT A PHYSICAL EDUCATION TEACHER MUST HAVE

ALDA REYNO FREUNDT

Universidad de Playa Ancha,
Val paraíso, Chile.

RAÚL ARIAS QUIROGA

Universidad Andrés Bello,
Viña del Mar, Chile.

FIGIELLA CUNEO CERDA

Universidad Andrés Bello,
Viña del Mar, Chile.

CLAUDIA FIGUEROA MUÑOZ

Universidad Andrés Bello,
Viña del Mar, Chile.

PAULA ROJAS ASTARGO

Universidad Andrés Bello,
Viña del Mar, Chile.

RESUMEN

La presente investigación, se realizó en el ámbito del proyecto "Socialización profesional en Educación Física" de la REAFES - Red Euroamericana de Actividad Física, Educación y Salud. Aporta información sobre las capacidades pedagógicas y actitud profesional del profesor de Educación Física (EF) según la opinión de los alumnos de cuarto año de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, que están finalizando su proceso de formación académica, en una Universidad de Viña del Mar - Chile, 2013.

Esta investigación es descriptiva transaccional, perteneciente al diseño no experimental, describe las características o contexto real de lo que se está investigando. Se aplicó un cuestionario, validado, a cincuenta y cinco alumnos de cuarto año de la Carrera de Pedagogía en Educación Física.

A modo de conclusión se señala, según la opinión de los alumnos, que la capacidad pedagógica predomina por sobre la actitud profesional que debe tener un profesor de Educación Física.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, características pedagógicas, opinión de los alumnos.

ABSTRACT

This research was realized in the area of the project "Professional socialization in Physical Education" for the REAFES (ENPAEH), Euroamerican Network of Physical Activity, Education and Health. This gives information about the pedagogical skills and professional attitude of physical education's professor (PE), It took the opinion of students the fourth year from Pedagogy in Physical Education, they are finishing their career in some Viña del Mar University, Chile 2013.

This research is "descriptive transactional", belonging to a non-experimental design. It describes features or real context of what is being investigated. A validated questionnaire was applied by experts to fifty five students of fourth years of daytime mode of Physical Education career.

In conclusion, stated in the opinion of the students, the pedagogical capacity prevails over the professional attitude which must have a physical education teacher.

KEY WORDS: *Physical Education, Pedagogical Features, Students Opinions.*

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes, producto de los avances y resultados educacionales durante el paso de los años, han sido debatidos por sus conocimientos tanto disciplinarios como pedagógicos, quedando en controversia su formación y competencias para realizar su trabajo. El profesorado de Educación Física (EF) en la actualidad se encuentra cuestionado producto de los constantes cambios en relación a las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje, es así que su función está determinada por lo que la sociedad requiera en la actualidad (Ibarra, 2006). Perrenoud (2005) menciona que “la figura del profesor ideal debe definirse a partir de un doble eje: el eje de la ciudadanía y el eje de la construcción de competencias” (p.120). Al comprender la relevancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad en realizar cambios fundamentales en el “cómo enseñan” y como conciben la enseñanza, considerándolo como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones (Bucci, 2002 y Mae, 2004).

El profesorado de EF, dentro de su desempeño profesional debe presentar diversas características que son importantes y fundamentales en su formación académica, entre ellas, ser un docente pro activo y de alta sensibilidad social, capaz de conducir y orientar el proceso educativo a través de la actividad física, con la cual se contribuye a la formación integral de la persona en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Según Aguirre de Vergara (2011) se necesita tener una formación académica, que le permita estar preparado para dirigir a sus alumnos, mediante conocimientos actuales y claros; también necesita una formación valórica, la cual le permite al docente tener una comunicación cercana, dar una formación íntegra y valórica, teniendo una relación efectiva y cognoscitiva, así como también tener la capacidad de dominio de grupo y la mejor disposición en las clases.

Las características principales del profesorado deberían ser la simpatía y el carácter agradable, la competencia profesional y la capacidad de comprender y ayudar a los alumnos, una buena condición física, la capacidad de hacer las clases interesantes y divertidas, la tolerancia y flexibilidad en la programación y la creatividad e innovación, remarcando además, que deberían participar de las demostraciones de las actividades y ejercicios que proponen el profesor y los alumnos (Gutiérrez, Pilsa, Torres, 2007).

El docente también juega un papel socializador, facilita las instancias de convivencia y relaciones en diferentes situaciones y contextos, ya que involucra y promueve el trabajo en equipo, la participación y cooperación entre los estudiantes, fortaleciendo la incorporación de valores.

Existen diferentes investigaciones las cuales analizan resultados del pensamiento del alumnado sobre las características de los profesores, siendo muy escasas en Chile, por lo que la presente investigación pretende aportar información en relación a las capacidades pedagógicas y actitud profesional que, según la opinión de estudiantes de Educación Física, debiera tener el profesorado de EF.

1.1 Objetivo general:

- Analizar la capacidad pedagógica y actitud profesional que debe tener un profesor de EF, según los alumnos de cuarto año, modalidad diurno, de una carrera de EF de una Universidad en Viña del Mar.

1.2 Objetivos específicos:

- Describir la Carrera de EF de una Universidad, modalidad diurno, sede Viña del Mar.
- Describir la situación académica del alumno(a) que cursa cuarto año de la Carrera de EF de la Universidad, modalidad diurno, sede Viña del Mar.
- Identificar y describir los componentes de la Capacidad Pedagógica de los profesores de EF según la opinión de los alumnos encuestados de cuarto año de la Carrera de EF.

2. MARCO CONCEPTUAL

En Chile, el Ministerio de Educación, teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares, a partir de la reflexión de los equipos técnicos pertenecientes a éste, (la asociación chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores), elabora un instrumento denominado “Marco para la Buena Enseñanza”.

El marco establece lo que los docentes deben conocer, saber y hacer. Supone que para lograr una buena enseñanza, los docentes deben comprometerse en la formación de los estudiantes con todas sus capacidades y sus valores, contribuyendo al mejoramiento de la enseñanza.

Se espera que los profesionales sean: a) educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes, para lograr la buena enseñanza, b) docentes involucrados como personas en la tarea, en otras palabras representar todos los aspectos de las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, c) un mejoramiento de la

enseñanza, d) tener la capacidad de involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes.

Este marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que estos ocurre, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles (MINEDUC, 2008).

Dentro del Marco para la Buena Enseñanza, existen cuatro dominios que hacen referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente.

Según Aguirre de Vergara (2011) se necesita tener una formación académica, que le permita al profesorado, estar preparado para dirigir a sus alumnos, mediante conocimientos actuales y claros; también necesita una formación valórica, la cual le permite tener una comunicación cercana, dar una formación íntegra y valórica, teniendo una relación efectiva y cognoscitiva, así como también tener la capacidad de dominio de grupo y la mejor disposición en las clases. Según (Gutiérrez, Pilsa, Torres, 2007):

las características principales de los profesores(as) de EF, deberían ser la simpatía y el carácter agradable, la competencia profesional y la capacidad de comprender y ayudar a los alumnos, una buena condición física, la capacidad de hacer las clases interesantes y divertidas, la tolerancia y flexibilidad en la programación y la creatividad e innovación, remarcando además, que los profesores deberían participar de las demostraciones de las actividades y ejercicios que propone el profesor y los alumnos (p. 47).

Friedmann, 1983, citado por Gutiérrez, Pilsa y Torres (2007), señala que el alumnado valora principalmente la competencia profesional, la deportividad, la apariencia agradable y la autoconfianza de sus profesores(as) de EF. Por otro lado Moreno y Cervelló (2003) investigaron sobre el pensamiento del alumnado hacia la EF, señalando que ellos valoran los aspectos relacionados con la personalidad del educador, en relación a que sea justo, agradable y comprensivo. Hernández y Velázquez (2007) sostienen que rasgos como la capacidad de diálogo, la simpatía y la afectuosidad en los comportamientos del profesor de EF hacia el alumnado son muy considerados por los escolares.

Ryan (2003) en su estudio sobre las actitudes de los estudiantes de educación media (secundaria) hacia las clases de EF, señala que los alumnos prefieren que sus profesores(as) tengan buenas habilidades físicas y que sean amigables y que les desagrada, que no se relacionen con los alumnos o prefieran a los estudiantes con mejores habilidades físicas.

Abarzúa, Acevedo, Atienza, Pérez, Ugalde y Reyno (2013) investigaron la opinión de los alumnos que ingresan a primer año de la carrera de EF en una Universidad en Viña del Mar, en relación a las características que debiera tener el profesor de EF, obteniendo que la personalidad de los docentes es totalmente importante, ya que los alumnos buscan y ponen énfasis en las relaciones interpersonales, precisando que el profesorado debe "tener paciencia".

La universidad analizada cuenta con once Facultades, una de ellas es la Facultad de Humanidades y Educación con seis carreras, comprendidas por: Educación General Básica, Educación Parvularia, Licenciatura en Historia, Pedagogía en inglés, Psicopedagogía y Educación Física para la Enseñanza Básica.

La estructura básica de las carreras y programas de pregrado se establecen según el Plan de Desarrollo (2013 – 2017), a través de las siguientes áreas:

- Ciencias básicas o saberes fundamentales: incluye asignaturas o actividades en que los alumnos aprenden las disciplinas que constituyen la base de la profesión o licenciatura.
- Formación general: incluye asignaturas o actividades curriculares que entregan habilidades de comunicación oral y escrita, capacidad de pensamiento analítico y crítico, razonamiento científico y cuantitativo, y habilidades para mejorar sistemas de información.
- Área de la especialidad: Incluye asignaturas o actividades destinadas a entregar los conocimientos y métodos propios de la disciplina o profesión.
- Área profesional: incluye asignaturas y actividades que proveen la inmersión del estudiante en el campo profesional, teniendo en consideración el efecto de la globalización y los desafíos, y oportunidades que esto genera para los futuros profesionales. En relación a lo anterior, el profesional egresado de EF para la Educación General Básica, ejerce su profesión apoyando al escolar y deportista en una de las etapas más importantes en su formación.

La Práctica Profesional es una asignatura cuyo pre requisito es haber aprobado todas las asignaturas del plan cu-

ricular de estudios (Reglamento del alumno de Pre-Grado, Artículo 16). El periodo de duración de este proceso según el Decreto Universitario Nacional (DUN) 1689/2011, se inicia durante el segundo semestre, de acuerdo a las condiciones académicas de cada alumno. Y el término es estipulado por el establecimiento de acuerdo a la finalización de cada semestre.

En esta etapa del proceso de Práctica, el futuro profesional, se incorpora a un centro educativo formal, para realizar una intervención pedagógica asistida por un profesor guía y un docente supervisor por parte de la universidad.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo descriptivo transaccional, de diseño no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

3.2. Muestra

La muestra corresponde a 55 alumnos de cuarto año de EF de la Universidad analizada, cada uno de los alumnos corresponde a una unidad de análisis. En relación al género de los estudiantes el 67,3% son varones y 32,7% son damas. El alumnado encuestado cursa el séptimo y octavo semestre, cuentan con un conocimiento tanto disciplinar y pedagógico más acabado que los habilitan para la realización de las clases sistemáticas correspondientes al proceso de práctica profesional.

3.3. Instrumento

El instrumento de medición a utilizar es un cuestionario que está constituido por el ítem III "Concepciones de la actividad profesional" del cuestionario, que está directamente en función de buscar las características del profesor de EF, que consta de

- Ítem 1: Datos personales.
- Ítem 2: Caracterización Biográfica.
- Ítem 3: Concepciones de la actividad profesional (Características del profesor).

3.4. Validación

El instrumento original fue validado por especialistas en el área de la formación inicial del profesor, al que se le realizó una adaptación utilizando sólo los enunciados necesarios para la presente investigación. En relación a la validación de constructo, el instrumento fue enviado a tres especialistas en lenguaje. Dos de ellos, imparten clases en la enseñanza media (secundaria) y el tercero es docente de educación superior. Se realizó un estudio piloto con alumnos que ingresaron a primer año de la carrera EF de otra Universidad. Después de esta revisión se realizaron los cambios en el cuestionario, quedando operativo para la aplicación.

3.5. Aplicación del instrumento

La aplicación del cuestionario, se llevó a cabo el día miércoles 21 de Agosto 2013, a las 16 horas. El cuestionario es de orden anónimo, los investigadores, al momento de responder consultas de alumnos, lo realizaban dentro del contexto en el cual se encontraban, sin ser displicentes, ni mucho menos ofensivos.

3.6. Procedimiento de análisis de las preguntas abiertas.

Las preguntas cuyas respuestas eran abiertas fueron analizadas bajo el procedimiento de análisis de contenido semántico, cuya realización se basó en las fases declaradas por Delgado & del Villar (1995) la que consta de tres misiones fundamentales:

1. Fase de Organización

- Elección de los ítem referidos a las características pedagógicas de los profesores.
- Formulación de objetivos: Agrupación de las informaciones obtenidas relacionadas con las capacidades pedagógicas de los profesores de EF.
- Señalización de los indicadores en los que se apoyará la interpretación de los textos o elaboración del conjunto de categorías (Medina, 1996): Para la elaboración de las dimensiones, categorías, se utilizó el sistema de categorías mixtas, "a priori".

2. Fase de aprovechamiento del material

- Se registraron cada una de las categorías pertenecientes a las dimensiones: Dimensiones: Capacidad Pedagógica, No responde, Indeterminadas.

3. Fase de tratamiento e interpretación de los resultados.

3.7. Procedimientos del análisis de contenido

Se procede a la codificación de las respuestas entregadas por los alumnos, clasificando cada uno de los enunciados en las categorías y subcategorías pre diseñadas.

3.7.1. Dimensiones, categorías, subcategorías y sub-sub categorías

- **Dimensión: Capacidad Pedagógica (DCP)**
 - Categoría: Dominio de los contenidos (DCC)
 - Categoría: Conocimiento (CON)
 - Categoría: Planificación (PLA)
 - Categoría: Competencia como profesor (COM)
 - Categoría: Evaluación (EVA)
 - Categoría: Intervención pedagógica (INT)
 - Sub categoría: Desarrollo Integral (SDI)
 - Sub categoría: Aprendizaje Significativo (SAS)
 - Sub categoría: Creativo (SCR)
 - Sub categoría: Organizado (SOR)
 - Sub categoría: Utilización de metodologías (SUM)
 - Sub categoría: Maneras de enseñar (SME)
 - Sub categoría: Didáctico (SDI)
 - Sub categoría: Utilización de estrategias (SUE)
 - Sub categoría: Desempeño docente (SDE)
 - Sub sub categorías de desempeño docente: (SSS)
 - Sub sub categoría: Dominio de Alumnos (SDA)
 - Sub sub categoría: Considera las características de los alumnos (CCA)
 - Sub sub categoría: Entrega herramientas (EHR)
 - Sub sub categoría: Mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MEA)
- **Dimensión: Actitud Profesional (DAP)**
 - Categoría: Renueva sus recursos de enseñanza (RRE)
 - Categoría: Responsable (RES)
 - Categoría: Líder (LID)
 - Categoría: Profesional (PRO)
- **Dimensión: No corresponde (DNC)**

4. RESULTADOS

La presentación de los resultados está basada en las respuestas entregadas por el alumnado de cuarto año de la carrera de EF, modalidad diurno de una Universidad en Viña del Mar. La muestra está compuesta por un total de 55 alumnos, 67,3% varones y 32,7% damas.

Datos relacionados con las Dimensiones Capacidad Pedagógica y Actitud Profesional, según la pregunta: *Describe que es para ti un buen profesor de Educación Física.*

En la Tabla 1 se ordenan las respuestas por frecuencia, según las Dimensiones analizadas, observándose que del 100% de las respuestas emitidas por los encuestados, el 81,25% de los enunciados se refiere a la “Dimensión Capacidad Pedagógica” de los profesores y el 6,25% de los encuestados, señala otros tipos de características, que para la presente investigación no son relevantes.

Dimensiones (n = 48)	%
Dimensión Capacidad Pedagógica	81,25%
Dimensión Actitud Profesional	12,50%
Dimensión No corresponde	6,25%

La información obtenida en la Dimensión “Capacidad Pedagógica”, se analiza según las categorías que la componen. Es así como en la Tabla 2 se ordenan las respuestas por frecuencia, según la Dimensión, observándose que del 100% de las respuestas emitidas por los encuestados, el 48,72% de los enunciados se refiere a “Intervención Pedagógica”.

Dimensión Capacidad Pedagógica (n = 39)	%
Categoría Dominio de los contenidos	12,82%
Categoría Conocimiento	15,39%
Categoría Planificación	15,39%
Categoría Competencia como profesor	2,56%
Categoría Intervención Pedagógica	48,72%
Categoría Evaluación	5,12%

En la Tabla 3 se ordenan las respuestas por frecuencia, según la Categoría “Intervención Pedagógica”, observándose que del 100% de las respuestas emitidas por los encuestados, el 21,05% de los enunciados se refiere a “Desempeño Docente” y “Aprendizaje significativo” y el 10,5% de los encuestados señala la “Creatividad” como aspecto importante.

Categoría Intervención Pedagógica (n = 19)	%
Sub Categoría Desarrollo integral	15,78%
Sub Categoría Aprendizaje significativo	21,05%
Sub Categoría Creativo	10,52%
Sub Categoría Organizado	5,27%
Sub Categoría Utilización de metodologías	5,27%
Sub Categoría Maneras de enseñar	5,27%
Sub Categoría didáctico	5,27%
Sub Categoría Utilización de estrategias	10,52%
Sub Categoría Desempeño docente	21,05%

En la Tabla 4 se ordenan las respuestas por frecuencia, según la Subcategoría “Desempeño Docente”, observándose que del 100% de las respuestas emitidas por los encuestados, el 25% de los enunciados se refiere a las cuatro sub-sub Categorías “Dominio de grupo”, “Considera las características de los alumnos”, “Entrega herramientas” y “Mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

4.1. Datos relacionados con la dimensión “Actitud Profesional” de los profesores

En la Tabla 5 se ordenan las respuestas por frecuencia, según la Dimensión “Actitud Profesional”, observándose que del 100% de las respuestas emitidas por los encuestados, el 33,33% de alumnos alude a “Renueva sus recursos de enseñanza” y “Responsable”, y el 16,67% refiere a “Líder” y “Profesional”.

5. DISCUSIÓN

En la Tabla 1 “Dimensiones”, se puede observar que los datos entregados por el alumnado destacan la Dimensión Capacidad Pedagógica con un 81,25%, por sobre las otras dimensiones Actitud Profesional y No corresponde, con un porcentaje de 12,50 % y 6,25% respectivamente. Esto coincide por lo señalado por Anderson y Woodrow (1989) y Flores (2011) los que señalan que la capacidad pedagógica es la fortaleza que posee el profesorado para organizar eficientemente los elementos implícitos en el proceso de aprendizaje como son los aspectos psicológicos, físicos e intelectuales, formando hábitos, habilidades pedagógicas y cualidades intelectuales afectivos-sociales.

Se puede inferir que para el alumnado de la universidad estudiada, la Dimensión Capacidad Pedagógica es más relevante e importante, ya que esta abarca aspectos tales como: dominio de contenidos, conocimiento, planificación, competencia como profesor, evaluación e intervención pedagógica.

En la Tabla 2 “Dimensión Capacidad Pedagógica”, los encuestados consideran importante la categoría Intervención Pedagógica. Esto es sustentado por Touriñan (1997) quien señala, que el profesor opera como un determinante de la conducta del educando, es decir, de lo

que se hará para que se produzcan en él los resultados o metas educativas.

Los alumnos(as) encuestados consideran que es más importante la intervención pedagógica por sobre otras categorías tales como: planificación, dominio de contenidos, competencias como profesor, conocimiento y evaluación, las cuales son relevantes para realizar un trabajo óptimo en el quehacer del docente. Llama la atención que la planificación esté en segundo plano, dado que es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzarlas (Stoner, 1996) y permite seleccionar información y hacer suposiciones respecto al futuro para formular las actividades necesarias para realizar los objetivos (Terry, 1987). Probablemente, como la planificación es un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos (Jiménez, 1982), el alumnado encuestado refiera sólo a la vivencia que el tuvo cuando fue alumno y no en su calidad de futuro profesor.

En la Tabla 3, donde se exponen los resultados sobre la “Categoría Intervención Pedagógica” según los encuestados, el aprendizaje significativo y el desempeño docente fue mencionado en mayor medida con un 21,05% por sobre las demás sub categorías. La intervención Pedagógica, según Touriñan (1997), es la acción intencional, el conjunto de conductas con fundamento de elección técnica en la conse-

Tabla 4.
Frecuencia de respuestas ordenadas según la Subcategoría “Desempeño docente”

Subcategoría Desempeño Docente (n = 4)	%
Sub-Sub Categoría Dominio de alumnos	25%
Sub-Sub Categoría Considera las características de los alumnos	25%
Sub-Sub Categoría Entrega herramientas	25%
Sub-Sub Categoría Mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje	25%

Tabla 5.
Frecuencia de respuestas ordenadas según la Dimensión “Actitud Profesional” de los profesores.

Actitud Profesional (n = 6)	%
Categoría Renueva sus recursos de Enseñanza	33,33%
Categoría Responsable	33,33%
Categoría Líder	16,67%
Categoría Profesional	16,67%

cución de la meta educativa. La acción del profesor opera como determinante externo de la conducta del educando, es decir, de lo que va a hacer para que se produzca en él el resultado o meta educativa.

Según Ausubel (1986) el aprendizaje significativo, es la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo, facilitando el aprendizaje.

El desempeño docente, también mencionado en gran medida por los encuestados, hace referencia a las formas o maneras que el docente posee para desenvolverse en los diferentes escenarios o situaciones que ocurren en el aula.

En la Tabla 4, en cuanto a los datos relacionados con la Subcategoría "Desempeño Docente". Se entiende por desempeño docente al conjunto de acciones que el profesor realiza en su trabajo diario, tales como: preparación de las clases, basándose en las características de los alumnos, asesorar y aconsejar a los alumnos, calificación de los trabajos, coordinaciones con otros docentes y autoridades de la institución educativa, así como la participación en programas de capacitación (Fernández, 2002).

Para los encuestados son relevantes de igual manera las cuatro Sub-sub Categorías: "Dominio de los alumnos", "Considera las características de los alumnos", "Entrega herramientas", "Mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Todas arrojando un 25%. Por lo tanto, podemos inferir los encuestados consideran que el eje central en el quehacer del docente es el alumno.

Como se observa dentro de la Tabla 5, en cuanto a los datos relacionados con la "Actitud Profesional", para los encuestados es de importancia aquel profesor(a) que renueva sus recursos de enseñanza, que sea responsable, líder y profesional, donde predominan los dos primeros con un 33,33%. Según Salmerón (2011), la responsabilidad está dentro de las características más relevantes en la actitud profesional, lo cual influye claramente en la clase.

La Actitud Profesional, está enfocada a la disposición del docente para ejercer sus funciones en forma apropiada y en beneficio de los estudiantes, vienen determinadas por el comportamiento del profesor, si éste presenta actitudes positivas o negativas van a influir en el interés y respuesta del alumnado en la clase de EF. Por lo tanto, el profesorado que entrega actitudes positivas, es valorado y aceptado por el grupo de alumnos, así como también el que entrega más actitudes valóricas y sociales (Aicinema, 1991).

Dentro de las actitudes profesionales los educadores están comprometidos con la formación de sus estudiantes. La buena enseñanza se consigue cuando los docentes se

involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente (MINEDUC, 2008).

6. CONCLUSIONES

Al aprobar las asignaturas correspondientes al séptimo semestre del cuarto año, el alumno cuenta con un conocimiento disciplinar y pedagógico más acabado. Estos conocimientos sumados a otros, habilitan y facilitan al alumno de cuarto año para la ejecución y realización de las clases sistemáticas correspondientes al proceso de Práctica Profesional, según las exigencias del medio.

Los alumnos encuestados señalan que lo más importante es la "Capacidad Pedagógica" del profesor de Educación Física por sobre la "Actitud Profesional".

Dentro de los componentes de la Capacidad Pedagógica que fueron mencionados el alumnado de cuarto año al responder la encuesta, se presenta en primera instancia los componentes vinculados a la intervención pedagógica; luego en segundo ámbito y en igual medida: el conocimiento y la planificación y en tercera instancia el dominio de los contenidos.

En relación a la Actitud Profesional, para los encuestados es importante que el profesor de Educación Física sea "Responsable" y que "Renueve sus recursos de enseñanza", por sobre el liderazgo. Un profesional es quien ejerce una profesión o trabajo aplicando conocimientos formales y especializados, con seriedad, honradez, y eficacia. Además es importante señalar que la actitud profesional es un proceso reflexivo donde el profesor analiza su práctica docente, la manera de corregir errores, aceptar nuevas concepciones del mundo educativo, profesional y laboral; y, a su vez, de cómo abrirse a las corrientes del pensamiento científico, tecnológico, profesional, entre otros. Porlán (1995) planteó que esta actitud puede ser una coherencia pragmática y reflexiva; es decir, el docente tiende a reflexionar en relación a la acción educativa que realiza en su actividad profesional. Además, Picón (1986) menciona que la actitud profesional puede conducir al profesor a seleccionar el conocimiento, métodos y recursos utilizados para cumplir sus funciones educativas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarzúa, I. Acevedo, M. Atienza, M. Pérez, C. Ugalde, J. y Reyno, A. (2013). Características que debe tener un profesor de Educación Física. Universidad Andrés Bello, Viña del Mar.
- Aguirre de Vergara, M. (agosto, 2011). Características que debe tener un profesor de Educación Física. Revista digital Efdportes, 18(183). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd183/caracteristicas-que-debe-tener-un-profesor-de-educacion-fisica.htm>
- Aicinema, S. (1991). Alumnos con deficiencia psíquica. ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 2(8). Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.pdf>
- Anderson, M. y Woodrow, P. (1989). Capacidad Pedagógica. Universidad Pedagógica experimental libertador. Instituto de mejoramiento profesional del magisterio. Coordinación de investigación y post grado. República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de <http://clubensayos.com/Filosof%C3%ADa/Capacidad-Pedag%C3%ADgica/224461.html>
- Ausubel, D. (1986). Teoría del Aprendizaje Significativo. Recuperado de <http://www.elpsicoasesor.com/2011/04/teoria-del-aprendizaje-significativo.html>
- Bucci, P. (2002). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Polis revista latinoamericana, 12(25). N°25. Recuperado de <http://polis.revues.org/625>
- Delgado, M. A. & Del Villar, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad Humana. Revista euro-americana de la actividad física y del Deporte*, 1, 25. Granada: Universidad de Granada
- Fernández, J. (2002). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. Instituto de investigación de Psicología, Universidad de San Martín de Porras, Perú. Recuperado de <http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/Rev%20Universitarias%20Psicologica%207-2-06.pdf>
- Flores, A. (2011). Capacidad Pedagógica. Universidad Pedagógica experimental libertador. Instituto de mejoramiento profesional del magisterio. Coordinación de investigación y post grado. Republica Bolivariana de Venezuela. Recuperado de <http://clubensayos.com/Filosof%C3%ADa/Capacidad-Pedag%C3%ADgica/224461.html>
- Gutiérrez, M., Pilsa, C., Torres, E. (julio, 2007). Perfil de la Educación Física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. Revista Internacional de Ciencias del Deporte. 8(3), 39-52. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/00804.pdf>
- Hernández, J. y Velázquez, R. (2007). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. Instituto de ciencias del deporte, Universidad de Sarre, Alemania. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100006&script=sci_arttext
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Capítulo tres. Metodología. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/perez_g_o/capitulo3.pdf
- Ibarra, L. (2006). Psicología Online. El Rol del Profesor. La Habana: Universidad de la Habana. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/rol_profesor.shtml
- Jiménez, J. (1982). Planificación. Definición. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos34/planificacion/planificacion.shtml>
- Mae, P. (abril, 2004). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Polis revista latinoamericana, 12(25). N°25. Recuperado de <http://polis.revues.org/625>
- Medina, J. (s/m, 1996). Proceso de entrenamiento de codificadores para el estudio de los diarios del profesorado de Educación Física. *Motricidad Humana. Revista euro-americana de la actividad física y del Deporte*, II, 2(96). Granada: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación, (2008). Marco para la buena enseñanza. Gobierno de Chile. Recuperado de http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2011/MBE2008_logo2011.pdf
- Moreno, J. y Cervelló, E. (2003). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. Instituto de ciencias del deporte, Universidad de Sarre, Alemania. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100006&script=sci_arttext
- Perrenoud, P. (s/m, 2005). Revista electrónica de desarrollo de competencias (REDEC). El rol del docente en el contexto actual, 6(2). Recuperado de: <http://dta.atalca.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/82/76>
- Plan de Desarrollo (2013). Universidad Andrés Bello 2013 – 2017 (2013).
- Reglamento del alumno de Pre-Grado (2013). Principales Reglamentos de la Universidad Andrés Bello. Título Sexto. Sistema Curricular, Artículo 16. Recuperado de <http://www.unab.cl/intranet-unab/doc/reglamento.pdf>
- Ryan, S. (2003). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. Instituto de ciencias del deporte, Universidad de Sarre, Alemania. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100006&script=sci_arttext
- Salmerón, M. (agosto, 2011). Características que debe tener un profesor de Educación Física. Efdportes, 18(183). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd183/caracteristicas-que-debe-tener-un-profesor-de-educacion-fisica.htm>
- Stoner, J. (1996). Planificación. Definición. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos34/planificacion/planificacion.shtml>
- Terry, F. (1987). Planificación. Definición. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos34/planificacion/planificacion.shtml>
- Touriñán, J. (1997). Textos de contenido conceptual correspondientes a trabajos propios publicados. Universidad de Santiago de Compostela. <http://webpersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/intervped.html>

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA RECOGIDA EN EL CUESTIONARIO DEMEVI

CONTENT VALIDATION OF THE SCALE OF TEACHING STYLES CONTAINED IN THE QUESTIONNAIRE DEMEVI

JUAN ANDRÉS MERINO BARRERO

Licenciado en Ciencias de la
Actividad Física y Deporte.
IES Abanilla (Murcia).

ALFONSO VALERO VALENZUELA

Doctor en Educación Física.
Profesor Titular de la
Facultad de Ciencias del Deporte.
Universidad de Murcia.

RESUMEN

El objetivo fundamental del estudio fue la validación de contenido del cuestionario DEMEVI para medir los estilos de enseñanza con que se identifican preferentemente los profesores de Educación Física, permitiendo avanzar en su estudio dadas las limitaciones encontradas en los instrumentos existentes. El proceso de validación se realizó en varias fases, contando con la participación de 12 jueces expertos que realizaron la validación de contenido y por otro lado 24 docentes que participaron en un estudio piloto que tenía como objetivo analizar la validez de comprensión y la consistencia interna, cuyos resultados mostraron índices elevados. Los datos aportaron modificaciones importantes realizadas por las valoraciones de los jueces expertos. Se redujo el cuestionario original de 60 a 36 ítems y se obtuvieron elevados índices de validez y fiabilidad en el instrumento. Los resultados proporcionan evidencias para la fiabilidad y validez del DEMEVI, lo que permite contar con un instrumento práctico y fácil de utilizar que posibilita el estudio de aspectos metodológicos.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, estilos de enseñanza, validación, cuestionario, DEMEVI.

ABSTRACT

The study's main objective was the validation of the questionnaire content DEMEVI to measure teaching styles that PE teachers are preferably identified, allowing advance their study given the limitations found in the existing tools. The validation process was conducted in several phases, counting with the participation of 12 expert judges who performed the validation of content and by the other 24 teachers who participated in a pilot study which aimed to analyze the validity of understanding and internal consistency, those results showed high rates. The data provided important amendments made by the rating of the expert judges. The original questionnaire was reduced from 60 to 36 items and high levels of validity and reliability were obtained on the instrument. The results provide evidence for the reliability and validity of DEMEVI, which allows count on a practical and easy to use instrument enabling the study of methodological issues.

KEYWORDS: Physical Education, teaching styles, validation, questionnaire, DEMEVI.

1. INTRODUCCIÓN

Los aspectos relacionados con la metodología docente son una de las variables de estudio más frecuentes en investigaciones relacionadas con la optimización y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando aumentar el rendimiento académico y formativo de los alumnos. Dentro de estas preocupaciones metodológicas, los estilos de enseñanza constituyen una de ellas por las necesidades de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un medio que desarrolla conocimientos utilizando diferentes organizaciones educativas y creando diferentes realidades sobre la adquisición de conocimientos (Delgado, 1991a; Sicilia y Delgado, 2002). Utilizar este instrumento como una herramienta cotidiana con la que interaccionar con los alumnos y conseguir transmitir los conocimientos necesarios (Som, Muros y Medina, 2007), le ofrece al profesor un conjunto de opciones de enseñanza que generan el buen funcionamiento de la clase y puede ser usadas como pauta para reflexionar, refinar y revitalizar (Mosston y Ashworth, 1993).

En el presente trabajo, partimos de la concepción de los estilos de enseñanza desarrollados por Delgado (1991), la cual parte del espectro original establecido por Mosston (Mosston y Ashworth, 1993) y del que han surgido numerosas investigaciones. Delgado (1991b) los conceptualiza como el modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas, en función de las decisiones que tome el profesor. En una conceptualización posterior, Sicilia y Delgado (2002) afirman que “no es suficiente la interacción personal (técnica), sino que hay que considerar otros elementos contextuales con los que se interacciona como son el contenido de enseñanza, las condiciones del aula, los objetivos que pretendamos. Esto le da una dimensión más amplia a la interacción, una interacción global” (Pag 27).

Delgado (1991a) desarrolla los estilos de enseñanza en base a un continuo pero con mayor flexibilidad en su estudio y en su aplicación en el aula, introduciendo algunas modificaciones y agrupándolos en función de sus principales características y objetivos. Establece seis grandes familias: Tradicionales, Individualizadores, Participativos, Socializadores, Cognitivos y Creativos.

En los estudios realizados hasta el momento tanto a nivel nacional como internacional, existen numerosos de ellos que estudian el papel del continuo de los estilos de enseñanza en la educación como los de Ashworth, (1992); Delgado, (1991); Mosston y Ashworth, (1994); Sicilia-Camacho y Delgado (2002), Viciano (2000), Sicilia-Camacho y Brown (2008) entre otros. También existen investigaciones que buscan

la relación entre las diversas variables tales como estilos y motivación, teorías implícitas, rendimiento académico, actitudes del docente y formación del alumno (Delgado, Medina y Viciano (1996); Delgado (1998); Som, Muros, Pascual y Medina (2008); Proios y Proios (2008); Alarcón y Reino (2009); Isaza y Henao (2012); Márquez (2013).

En España se ha utilizado el cuestionario DEMEVI, citado anteriormente, desarrollado por Delgado, Medina y Viciano (1996) para su investigación pero con limitaciones como las recogidas por los propios autores. Dicho instrumento se ha ido utilizando en diferentes investigaciones como las expuestas, adaptando únicamente la versión inicial a las características de las diferentes investigaciones, con lo que limita la validez de los resultados obtenidos en dichas investigaciones.

El objetivo principal de la investigación fue la validación de contenido de dicho cuestionario con el fin de que pueda ser un instrumento capaz de evaluar válida y fiablemente los estilos de enseñanza con los que se identifican preferentemente los docentes de Educación Física, superando las limitaciones y carencias del original.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se emplearon dos tipos de participantes:

- En primer lugar, para alcanzar la validez de contenido se solicitó la colaboración de 12 jueces expertos, los cuales formaban dos grupos diferenciados:
 - Un primer grupo estaba compuesto por 7 jueces expertos universitarios de 6 universidades españolas diferentes. Los requisitos indispensables para adquirir la condición de juez experto eran: ser profesor titular en la universidad correspondiente en ciencias de la actividad física y del deporte y ser especialistas e investigadores en metodología y/o didáctica en Educación Física.
 - Un segundo grupo compuesto por 5 jueces expertos docentes de secundaria de diferentes institutos de la Región de Murcia. Los requisitos indispensables para adquirir la condición de juez experto eran: ser doctor en Educación Física o catedrático en el cuerpo de profesores de la Consejería de Educación de la Región de Murcia e impartir docencia directa en institutos públicos en diferentes niveles del sistema educativo de Secundaria, Bachillerato y Ciclo Formativo.

- En segundo lugar, para el estudio de la validez de comprensión y el análisis de la fiabilidad, se empleó una muestra de 24 docentes de Educación Física (16 hombres y 8 mujeres) de entre 30 y 58 años de edad ($M=42,33$ y $DT=8,545$) Para ello se realizó un muestreo no probabilístico, de conveniencia, atendiendo a criterios de accesibilidad (profesores de diversos institutos de la Región de Murcia).

2.2. Diseño

La presente investigación es de carácter transversal y descriptivo destinada a validar un instrumento que permita conocer la opinión o tendencia teórica sobre los estilos de enseñanza del profesorado de educación física, empleando para ello una metodología de tipo cuantitativo. Analizamos las características fundamentales desde el punto de vista metodológico del estudio:

a) *Validez*: Indica el grado en el que el instrumento mide lo que se supone que debe medir. Un cuestionario tiene validez si son adecuados los temas que se desarrollan, y si la definición semántica de los ítems es clara. Una escala será tanto más válida cuando menor sea el error sistemático (Grande y Abascal, 2005). Las variables objeto de estudio para valorar la validez serán:

- *Validez de contenido*: es definida como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Thomas y Nelson, 2007). Considera si los ítems del cuestionario son adecuados para realizar las mediciones; para alcanzarla se utilizó el panel de jueces expertos detallado. Los jueces expertos realizaron una revisión cualitativa del cuestionario y cuantitativa de los ítems del cuestionario en una escala de 10 puntos. Se les envió el cuestionario en dos ocasiones y se les solicitó que valorasen diferentes aspectos referidos a:

a) Valoración individual de cada ítem:

1. Pertenencia: grado en que el ítem tal y como está planteado hace referencia a la dimensión en la que se incluye.
2. Representatividad: grado en que el ítem tal y como está planteado en cuanto a su contenido, es el mejor de los posibles, es decir, hace referencia al grado en que explica la dimensión o estilo de la forma en la que está planteado.
3. Precisión: grado en que ítem, tal y como está redactado, no induce a errores gramaticales

que puedan ocasionar problemas en su interpretación al leerlos.

- En el segundo envío se eliminó la valoración del criterio pertinencia por solicitud expresa de los jueces expertos al considerar que se solapaba con lo que medía el criterio representatividad, debiendo ser valorado el cuestionario en base a los dos criterios restantes.

Siguiendo la propuesta de Bulger y Housner (2007), se decidió eliminar todos aquellos ítems con puntuaciones medias inferiores a 7, modificar los ítems con valores entre 7,1 y 8, y aceptar los superiores a 8,1.

b) Valoración global del cuestionario:

En una escala Likert de 10 categorías debían valorar diferentes aspectos referidos al contenido y al formato del cuestionario.

Respecto al contenido debían valorar:

- Pertinencia de las dimensiones.
- Equilibrio entre las dimensiones.
- Suficiente especificación del contenido a través del conjunto de los ítems.

Respecto al formato debían valorar:

- Adecuación de la redacción de los ítems a la edad de la muestra.
- Claridad en la redacción de los ítems.
- Organización de los ítems.

Se analizó el grado de acuerdo entre los jueces considerando como valores óptimos los superiores a .70 con un intervalo de acuerdo del 95% entre los jueces expertos (Merino y Livia, 2009).

c) Sugerencias y opiniones respecto a cualquier aspecto relacionado con la investigación y el cuestionario. En este apartado los jueces debían expresar todo lo que estimasen oportuno y que sirviera para mejorar e incrementar la validez de contenido del cuestionario.

- *Validez de comprensión*. Definida como la capacidad de los sujetos para entender las preguntas planteadas en el cuestionario y conocer así el grado de com-

prensión cualitativo y cuantitativo por parte de los profesores. Se analizaron los siguientes aspectos:

1. Grado de comprensión cualitativo del cuestionario: se les solicitó a los participantes que reflejaran las dudas, sugerencias y preguntas en un apartado final del cuestionario.
2. Grado de comprensión cuantitativo del cuestionario: se llevó a cabo un auto-informe donde los profesores participantes en el estudio piloto debían valorar en una escala de 10 puntos la comprensión global del mismo.
3. Análisis de las respuestas. Para conocer el grado de comprensión de cada uno de los ítems, se analizaron las respuestas de los sujetos comprobando la frecuencia de respuesta elevada y eliminando todos aquellos ítems que presentasen la misma respuesta en más del 90% de la muestra de estudio.

b) Fiabilidad: Una escala es fiable cuando proporciona resultados consistentes cada vez que se realizan mediciones con ella, cuando siempre mide lo mismo (Grande y Abascal, 2005). Por tanto se asocia el concepto de fiabilidad al de precisión, de forma que un instrumento aplicado varias veces debería arrojar valores similares (Morales Vallejo, 2007). En el ámbito de las ciencias sociales y de los test, el concepto de fiabilidad desemboca en diversos métodos o enfoques de comprobación que se traducen en unos coeficientes de fiabilidad (Morales Vallejo, 2007). En la presente investigación se ha comprobado la fiabilidad mediante los coeficientes de consistencia interna, medidos a través del alfa de Cronbach.

2.3. Instrumento

Escala de los estilos de enseñanza (DEMEVI). Instrumento elaborado por Delgado, Medina y Viciano (1996) para valorar los estilos de enseñanza preferidos por los docentes de Educación Física. El cuestionario original consta de una introducción inicial donde se justifica la investigación, se explican las instrucciones para responder, se garantiza el anonimato del participante y se agradece su colaboración. Posteriormente aparecen 60 ítems expresados en afirmaciones que hacen referencia a los seis grupos de estilos desarrollados por Delgado (1991a), (Tradicionales, Individualizadores, Participativos, Socializadores, Cognitivos y Creativos), debiendo contestarse por los docentes con un signo (+) o (-) según estén de acuerdo o no con el ítem. Los ítems están distribuidos al azar y cada estilo está descrito por 10 ítems. Para los análisis estadísticos se le asignó al

signo (+) un valor de 1 y al signo (-) un valor de 0. Se analizaron medias y desviaciones típicas de las respuestas de los docentes y se compararon los valores de las diferentes sub-escalas.

2.4. Procedimiento

La validación del cuestionario se realizó en siete fases.

- *Primera fase*: Adaptación de la versión inicial del cuestionario realizando los siguientes ajustes:

- Se mantuvo la información inicial y explicativa del cuestionario original. Se realizó una modificación que era la introducción de una escala Likert de 7 categorías que va desde el valor 1 que afirmaba estar totalmente en desacuerdo, hasta el valor 7 que afirmaba estar totalmente de acuerdo. La introducción de la escala tipo Likert facilitaba las respuestas de los encuestados. Dicha escala consiste en formular proposiciones relativas a una serie de atributos de un objeto, y que el entrevistado exprese su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de (en nuestro caso) 7 categorías. La práctica aconseja que sean 7 con variación de 2 puntos, es decir, 5, 7 ó 9 el número de categorías en una escala Likert, ya que cuanto mayor sea el número de categorías, más precisa será la escala, y cuando el número de categorías es amplio, cosa que sucede cuando se dispone de 5 o más, los códigos asignados a las categorías tienen las propiedades de los números, es decir, la escala se convierte en métrica (Grande y Abascal, 2007). Del mismo modo y para terminar de justificar la escala, ésta cumple todas las características que debe poseer (Lozano y De La Fuente, 2009):

- solo se puede preguntar un aspecto en cada ítem.
- la redacción de las preguntas debe ser clara y concisa.
- el enunciado debe ser coherente con el formato de respuesta.
- las alternativas de respuesta han de ser equidistantes.
- Se mantuvieron los 60 ítems del cuestionario original los cuales se agrupan en torno a 6 dimensiones que hacen referencia a los Estilos de Enseñanza (Delgado, 1991) y que quedaban explicadas por 10 ítems cada una de ellas.

En cuanto a la redacción de los ítems, en esta primera versión, se respetó la redacción inicial hecha por Delgado, Medina y Viciano (1996) a la espera de las valoraciones cualitativas y cuantitativas que realizaron a los jueces expertos.

- *Segunda fase:* Valoración del cuestionario original por los jueces expertos.

El cuestionario fue enviado por correo electrónico a los dos grupos de jueces expertos definiendo valorando cuantitativa y cualitativamente el instrumento con respecto a los criterios marcados y descritos en una escala de 10 puntos. Igualmente debían realizar una valoración global en una escala de 10 puntos en cuanto al contenido (pertinencia, equilibrio de las dimensiones y suficiente especificación de la dimensión a través de los ítems) y en cuanto al formato (adecuada redacción, claridad y organización de los ítems). En un último apartado, se les dejaba un hueco para que pudieran aportar toda la información y modificaciones al cuestionario inicial.

Para facilitarles la evaluación de los ítems y la especificación de las dimensiones a través del conjunto de ítems, en la carta que se les envió, se agrupó los ítems con el número de posición en el cuestionario en torno a cada dimensión. Los cuestionarios enviados debían ser contestados y remitidos de nuevo por correo electrónico en un periodo no superior a 3 semanas desde su envío.

- *Tercera fase:* Se analizaron y se interpretaron cada una de las valoraciones de los dos grupos de jueces expertos lo que sirvió para tomar una serie de decisiones iniciales sobre el cuestionario original y que a continuación se explican, siempre fundamentadas en lo que aportaron los jueces expertos, calculando para ello el índice de Osterlind (1989) y la V de Aiken (Merino y Livia, 2009).
 - Reducción del número de ítems de 60 a 36, 6 por cada dimensión. Para justificar dicha decisión sobre la reducción se siguió la propuesta de Bulger y Housner (2007).
 - Reducción de la escala likert de 7 a 5 categorías.
 - Redefinición de algunos ítems mejorando la precisión.
 - Reducción de la extensión de los ítems introduciendo una raíz común de inicio a los ítems.
 - Corregir la puntuación de los ítems.
 - Del mismo modo y según solicitaron los jueces expertos, se les instó a valorar la segunda versión del

cuestionario en base a los criterios de representatividad y precisión, eliminándose la valoración en base al criterio pertenencia por ambigüedad con el criterio de representatividad.

- *Cuarta fase:* Una vez atendidas todas las aportaciones y valoraciones tanto cuantitativas como cualitativas que realizaron en una primera valoración del cuestionario original, se procedió a recoger todas las decisiones tomadas en una nueva versión del cuestionario. Esta segunda versión del cuestionario contaba con las siguientes modificaciones:

- se mantuvo la información inicial explicativa.
- introducción de escala tipo Likert de 5 categorías, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.
- 36 ítems explicativos de las diferentes dimensiones, quedando éstas definidas por 6 ítems cada una y distribuidos al azar como en la versión original.
- Raíz común de inicio en cada uno de los ítems.

Dicho cuestionario fue de nuevo enviado mediante correo electrónico a los dos grupos de jueces expertos siguiendo el mismo procedimiento que en el primer envío. Para ello se les adjuntaba una nueva carta justificando todas las decisiones tomadas en la segunda versión del cuestionario. Los cuestionarios enviados debían ser contestados y remitidos de nuevo por correo electrónico en un periodo no superior a 2 semanas desde su envío.

- *Quinta fase:* Con el objetivo de terminar de conseguir la validez de contenido, se analizaron y se interpretaron cada una de las valoraciones de los dos grupos de jueces expertos lo que sirvió para tomar decisiones siempre fundamentadas en lo que aportaron éstos y que afectaban a la redacción y precisión de algunos ítems. Las valoraciones cualitativas sirvieron para interpretar y modificar los ítems que marcaron. En cuanto a las valoraciones cuantitativas, se realizó la prueba V de Aiken (Merino y Livia, 2009) y se optó por mantener los 36 ítems al analizar la valoración media individual de cada ítem por parte de todos los jueces expertos y no obtener ninguno de ellos una valoración inferior a .70

Recogidas las modificaciones surgió una tercera versión del cuestionario a la que se dotó de un apartado de datos descriptivos o de clasificación necesarios para el estudio (sexo, edad, instituto donde trabaja, titulación académica, nivel educativo donde imparte docencia,

años de experiencia y condición laboral o situación actual como profesor).

- *Sexta fase:* Se realizó un estudio piloto con una muestra de docentes de Educación Física para probar la validez de comprensión del cuestionario definitivo. Para ello, se les envió el cuestionario por correo electrónico y se les incluyó un apartado al final del cuestionario para que valoraran en una escala de 10 puntos la comprensión global del cuestionario así como un espacio para que pudieran expresar opiniones, dudas o modificaciones sobre algún ítem que fuera dificultoso de entender.

- *Séptima fase:* Se analizaron los datos. Se obtuvieron así las conclusiones necesarias para para el diseño del cuestionario definitivo.

3. RESULTADOS

Con respecto a la *validez de contenido* los jueces expertos, en relación con los ítems del cuestionario, los jueces realizaron valoraciones cuantitativas individuales de cada uno de ellos que llevó a la eliminación de 24 de ellos tal y como se detalla en la tabla 1, fundamentada en el análisis del índice de Osterlind

Tabla 1.
Índice de Osterlind (1989) de la Valoración Cuantitativa Global de los Jueces Expertos sobre Cuestionario DEMEVI original y acción que se realizó.

	Global	Acción		Global	Acción
item 1	5.66	E	item31	7.66	R
item2	8.66	M	item32	6.66	E
item3	8.66	M	item33	7.33	R
item4	7.33	R	item34	5.00	E
item5	7.33	R	item35	6.00	E
item6	8.66	M	item36	7.33	M
item7	5.00	E	item37	7.33	R
item8	6.00	E	item38	6.33	E
item9	8.00	M	item39	7.00	R
item10	7.00	E	item40	9.66	M
item11	6.33	E	item41	8.66	M
item12	8.66	M	item42	6.66	E
item13	8.00	M	item43	5.66	E
item14	6.00	E	item44	8.66	M
item15	8.00	M	item45	7.00	R
item16	7.33	R	item46	7.00	R
item17	8.00	M	item47	6.66	E
item18	7.33	R	item48	6.00	E
item 19	8.66	M	item 49	5.00	E
item 20	7.66	R	item 50	8.33	M
item 21	7.00	R	item51	5.00	E
item 22	5.00	E	item 52	6.66	E
item 23	8.66	M	item 53	7.66	R
item 24	6.33	E	item 54	5.33	E
item 25	8.00	M	item 55	9.00	M
item 26	8.66	M	item 56	7.66	R
item 27	8.00	M	item 57	6.66	E
item 28	4.33	E	item 58	8.33	M
item 29	6.33	E	item 59	8.00	M
item 30	7.33	R	item 60	5.33	E

Leyenda sobre la acción que se realizó:
 Si el valor obtenido en la media de las valoraciones era < 7, se eliminó el ítem (E); si el valor medio obtenido era >7 y <8, el ítem fue revisado y modificado (R); si el valor medio era >8, el ítem se mantuvo aunque se revisó su precisión (M). (Bulger y Housner, 2007).

(1989) y siguiendo la propuesta de Bulger y Housner (2007).

Realizada la reducción inicial, se volvió a enviar el cuestionario a los jueces expertos para que valorasen de nuevo los ítems con las modificaciones que se habían realizado en base a sus valoraciones bajo los mismos criterios que en el primer envío, obteniendo los datos que se detallan en la tabla 2.

Sobre la versión modificada del cuestionario original se calculó la V de Aiken de la valoración global por parte de los jueces expertos mostrando los datos en la tabla 3. La valoración del cuestionario fue positiva obteniendo valores de .900 y .880 en los criterios establecidos.

Respecto a la valoración cualitativa, los diferentes jueces expertos hicieron una serie de aportaciones en base a los criterios. La mayo-

Tabla 2.
 Índice de Osterlind (1989) sobre valoración de los ítems del cuestionario DEMEVI (segunda versión).

	Represent.	Precisión	Global		Represent.	Precisión	Global
item 1	9.3	9.7	9.50	item19	9.8	9.5	9.65
item2	8.6	8.7	8.65	item20	9.4	8.7	9.05
item3	8.6	8.1	8.35	item21	8.5	8.7	8.60
item4	9.4	9.2	9.30	item22	9.3	9.5	9.40
item5	9.3	9.2	9.25	item23	9.0	9.3	9.15
item6	9.3	9.0	9.15	item24	9.3	9.6	9.45
item7	9.2	8.9	9.05	item25	8.6	9.4	9.00
item8	9.1	9.2	9.15	item26	9.6	9.8	9.70
item9	9.6	9.3	9.45	item27	9.2	9.1	9.15
item10	9.5	9.6	9.55	item28	9.3	8.1	8.70
item11	9.1	8.9	9.00	item29	8.3	8.0	8.15
item12	9.6	9.6	9.60	item30	9.5	8.9	9.20
item13	9.6	9.0	9.30	item31	8.8	9.0	8.90
item14	8.5	8.8	8.65	item32	8.0	8.3	8.15
item15	9.4	9.7	9.65	item33	8.1	8.6	8.35
item16	9.0	9.1	9.05	item34	8.3	8.3	8.30
item17	9.4	8.6	9.00	item35	1	9.7	9.85
item18	8.7	8.7	8.70	item36	8.9	8.7	8.80

Leyenda sobre la acción que se realizó:

Si el valor obtenido en la media de las valoraciones era < 7, se eliminó el ítem (E); si el valor medio obtenido era >7 y <8, el ítem fue revisado y modificado (R); si el valor medio era >8, el ítem se mantuvo aunque se revisó su precisión (M). (Bulger y Housner, 2007).

Tabla 3.
 V de Aiken de la Valoración Cuantitativa Global de los Jueces Expertos sobre Cuestionario DEMEVI (segunda versión)

	Jueces Universitarios	Jueces Docentes Secundaria	Global
A. En cuanto al contenido			0.900
Pertinencia de las dimensiones.	0.88	0.86	0.870
Equilibrio entre dimensiones.	0.94	0.96	0.950
Suficiente especificación del contenido a través del conjunto de los ítems.	0.86	0.92	0.890
B. En cuanto al formato			0.880
Adecuación de la redacción de los ítems a la edad de la muestra.	0.92	0.90	0.910
Claridad en la redacción de los ítems	0.82	0.86	0.840
Organización de los ítems	0.90	0.90	0.900
P<.05; Intervalo 95%			

ría de los jueces expertos hicieron aportaciones cualitativas respecto a la redacción y precisión de los ítems y aprobando la puesta en práctica de esta segunda versión para realizar un estudio piloto y ver cómo funcionaba en una muestra de docentes. El juez 3 propone redacción de los ítems 5, 13,16, 20, 30. Aporta el siguiente comentario: "Respecto a la adecuación de la redacción de los ítems a la edad de la muestra, he puesto un 8 porque, aunque la edad es adecuada, no tengo plena seguridad que toda la población encuestada conozca el lenguaje terminológico empleado". El juez 4 hace aportación a la redacción de los ítems 6, 15, 23, 25. El juez 10 afirma: "En los tradicionales la modificación del mando directo y asignación de tareas el ritmo lo marca a veces el alumno"; "El apartado 10 y 22 de participativos se repite la valoración de la "actitud crítica"; "En participativos redacción del apartado 29 más clara".

Desde la perspectiva de la *validez de comprensión*, con respecto al grado de comprensión cualitativo, los docentes objeto de estudio no realizaron ninguna pregunta sobre el mismo. Con respecto al grado de comprensión cuantitativo, se observó un valor medio de 9.75 en su valoración. Igualmente cabe destacar que ninguna de las variables de los diferentes ítems del cuestionario obtuvo un porcentaje de respuesta superior al 90%. (Tabla 4)

Los valores de *fiabilidad*, medidos mediante los coeficientes de consistencia interna de la escala total a través del alfa de Cronbach obtuvieron un valor de .818.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación ha sido la validación de contenido del cuestionario DEMEVI, superando sus limitaciones, problema que se acentúa aún más dado que es casi el único instrumento que se conoce para investigar sobre cuestiones relacionadas con el modelo de estilos de enseñanza desarrollado por Delgado (1991a). Se ha realizado para ello un proceso de adaptación y depuración del instrumento original utilizando diferentes procedimientos como la validación de contenido a través de un panel de jueces expertos, análisis de la validez de comprensión y cálculo de la fiabilidad de la escala, respetando los procesos de validación recogidos en otras investigaciones (Ortega et al., 2008; Ortega et al., 2009).

Los jueces expertos realizaron una serie de valoraciones cuantitativas y cualitativas importantes. El número de jueces expertos consultados fue superior al empleado en otros trabajos similares de validación de escalas (Ortega et al., 2008; Ortega et al., 2009), contando con la participación de 12 jueces, que a su vez y como diferencia con los trabajos referenciados formaban dos grupos con distintos criterios de pertenencia recogidos en el apartado metodológico de la presente investigación. Cualitativamente sugirieron importantes aportaciones en cuanto a la forma y fondo del cuestionario, la eliminación de una serie de ítems y la reformulación directa de varios de ellos, siendo dichas contribuciones de tipo cualitativo indispensable.

Tabla 4.
Promedio de valoración de los profesores encuestados sobre la facilidad para cumplimentar el cuestionario DEMEVI sobre los estilos de enseñanza

Nivel de comprensión	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	Moda	Nº Válido
Valores	9.75	.532	8	10	10	24

Sugerencia de los revisores tras análisis del artículo

Correspondencia de ítems con las diferentes sub-escalas.

Sub-escalas	Ítems	Sub-escalas	Ítems
Tradicionales	7,8,16,23,24,33	Socializadores	2,6,9,18,25,35
Individualizadores	1,15,17,28,31,34	Cognitivos	4,13,19,27,32,36
Participativos	3,10,14,22,26,29	Creativos	5,11,12,20,21,30

bles en el desarrollo de un instrumento (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Ortega, Jiménez, Palao y Sainz de Barranda, 2008). Igualmente, los valores cuantitativos otorgados fueron altos y mejorados en una segunda valoración de los jueces, teniendo como referencia modelos teóricos como son el índice de Osterlind (1989) o los valores aportados por Penfield y Giacobi (2004) sobre la prueba de V de Aiken.

Siguiendo el proceso de validación, se realizó un estudio piloto en una muestra de docentes en la que se comprobó la fiabilidad mediante las pruebas de consistencia interna, medida a través del alfa de Cronbach, obteniendo un valor elevado de la escala final tras los procesos de depuración realizados al cuestionario de .818, siendo bastante aceptables para este tipo de investigaciones (Morales Vallejo, 2007), y similar a la obtenida por otros autores en este tipo de instrumentos como en los trabajos señalados. Se completó la validación con el análisis de la validez de comprensión, siguiendo los pasos de otros autores como Ortega et al. (2008). Durante este estudio piloto se atendieron las dudas y aportaciones pudieran realizar los docentes, analizando también el porcentaje de la frecuencia de respuesta elevada. Las calificaciones medias de los docentes fueron altas con una puntuación de 9.75 sobre una escala de 10 puntos con lo que se considera el cuestionario válido y apto para su uso.

A partir de los datos obtenidos, el cuestionario DEMEVI para valorar la opinión de los docentes sobre su estilo de enseñanza preferido, dispone de niveles óptimos de validez y fiabilidad, convirtiéndolo en una herramienta básica para investigaciones relacionadas con la escala de los estilos de enseñanza, superando las limitaciones del cuestionario original.

Consideramos como un aspecto destacado de nuestro trabajo las valoraciones y aportaciones de los jueces expertos, los cuales cuentan con una amplia experiencia en el panorama investigador y práctico sobre la temática, que realizaron una exigente validación de contenido. En ella hubo dos envíos a los jueces y participaron muy activamente en el proceso de reducción inicial de ítems así como en aspectos relacionados con precisión de los ítems de la escala. Las limitaciones de este tipo de cuestionarios pueden estar en las respuestas por deseabilidad social de los encuestados al ser un cuestionario de opinión.

Como aplicaciones prácticas, este instrumento puede ayudar a extender la investigación sobre aspectos metodológicos de los docentes en el intento por optimizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como aplicaciones prácticas fundamentales, sirve para diagnosticar y evaluar qué estilos prefieren utilizar los docentes y poder relacionar

su estudio con otras variables fundamentales como podrían ser el rendimiento académico, teorías implícitas, actitudes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos motivacionales, el estudio de la aplicación de un determinado estilo por el docente y la formación que recibe el alumno en su proceso de aprendizaje, relación entre el estilo utilizado y experiencia docente, etc., constituyendo un punto de inicio válido para ahondar en los aspectos señalados.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Jiménez, T. y Reyno, A. (2009). Estilos de enseñanza en educación física: Estudio transversal. *Habilidad Motriz*, 33, 15-24.
- Asworth, S. (1992). The Spectrum and Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (1), 32-35.
- Bulger, S.M., y Housner, L.D. (2007). Modified Delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 57-80.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal Of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., Barville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J.F., Sarmiento, P. y Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for exercise an sport*, 76 (2), 193-201.
- Cothran, D. J., Kulinna, P.H. y Ward, E. (2000). Student's experiences with and perception of Mosston's Teaching Styles. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 93-103.
- Delgado, M.A. (1991a). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. (1991b). Hacia una clasificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista de Educación Física*, 40, 2-10.
- Delgado, M.A. (1998) [en línea]. Comparación de la valoración de los estilos de Enseñanza por futuros profesores de Educación Física durante la formación inicial y profesores de Educación Física en formación permanente. Argentina. *Revista Digital Educación Física y Deportes*.
- Delgado, M.A., Medina, J. y Viciano, J. (1996). The teaching styles in the pre-service of physical education teachers. *International Seminar. AIESEP*. Lisboa. November. 21-24.
- Grande, I. y Abascal, E. (2005). *Análisis de Encuesta*. Madrid: ESIC Editorial.
- Isaza, L., y Henao, G. (2012). Actitudes- Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 133-141.
- Lozano, L.M., y De la Fuente, I. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. Capítulo 9. En A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS, 251-274.
- Márquez, C.A. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física: un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre en la EEFYD en la UJED. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*. 5 (9), 43-51.
- Merino, C., y Livia, S. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de la validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25 (1), 169-171.
- Morales Vallejo, P. (2007). *La fiabilidad de los test y escalas. Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. (Trad.Orig.1986).
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J. M. y Puigserver, M. 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., Calderón, A., Palao, J. M. y Puigserver, M. C. (2009). Diseño y Validación de contenido de un cuestionario sobre la satisfacción, participación y opinión de mejora en las clases de Educación Física en Secundaria. *Wanceulen E.F. Digital*, 5, 15-26.
- Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, M. y Sainz de Barranda, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8 (2), 39-58.
- Osterlind, S.J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.
- Papaioannous, A. (1994). Development of a Questionnaire to measure achievement orientation in physical education, *Research Quarterly for exercise and sport*, 65 (1), 11-20.
- Penfield, R.D. y Giacobbi, P.R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8 (4), 213-225.
- Proios, M. y Proios, M. (2008). Los efectos de estilos de enseñanza de la gimnasia y baloncesto. Ejercicios sobre moral de los niños de desarrollo dentro del marco de Educación Física. *Revista Internacional de Educación Física*, 45 (1), 13-19.
- Sicilia-Camacho, A. y Brown, D. H. K. (2008). Revising the paradigm shift from the "versus" to the "non-versus" notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (1), 85-108.
- Sicilia-Camacho, A. y Delgado (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Som, A., Muros, J.J. y Medina, J. (2007). Metodología de diseño y construcción de un cuestionario sobre los conocimientos y utilización de los estilos de enseñanza por parte del profesor de ESO y Bachillerato en el área de educación física. *III Congreso Internacional de formación del profesorado*. Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Som, A., Muros, J.J., Pascual, J.M. y Medina, J. (2008). Utilización que hacen los profesores de educación física de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato de los estilos de enseñanza en Granada. *Habilidad Motriz*, 30, 54-64.
- Thomas, J.R., y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Viciano, J. (2000). El avance del crecimiento curricular en Educación Física. Principales Tendencias Innovadoras en la Educación Física Actual. *Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 19.

ANEXO 1 (CUESTIONARIO VALIDADO)

Como docente de Educación Física, pienso que:

1	El alumnado debe trabajar cada uno a su ritmo favoreciendo así su aprendizaje.	1	2	3	4	5
2	El trabajo de los contenidos que inciden en actitudes y valores deben ser los primordiales en EF.	1	2	3	4	5
3	Con las ayudas entre el alumnado durante la práctica, se puede disponer de más información sobre la ejecución correcta de las tareas de clase.	1	2	3	4	5
4	Utilizar una enseñanza mediante la búsqueda favorece la autonomía del alumnado.	1	2	3	4	5
5	La enseñanza creativa es posible desarrollarla en todas las etapas educativas.	1	2	3	4	5
6	Las relaciones sociales y afectivas entre los observadores y ejecutantes pueden mejorarse si se evitan las rivalidades entre ellos.	1	2	3	4	5
7	Aunque el grupo-clase sea heterogéneo (distinto nivel de habilidad y/o comprensión), intento que todos realicen los mismos ejercicios.	1	2	3	4	5
8	Como norma general, los alumnos no están preparados para ser autónomos en una clase de EF.	1	2	3	4	5
9	El trabajo en equipo, prepara para la vida.	1	2	3	4	5
10	La participación del alumnado en la enseñanza favorece su responsabilidad y actitud crítica.	1	2	3	4	5
11	La finalidad principal de la educación ha de ser crear personas capaces de hacer cosas nuevas.	1	2	3	4	5
12	El alumnado debe tener la posibilidad de crear nuevas formas de movimiento y no realizar siempre ejercicios estereotipados.	1	2	3	4	5
13	La técnica de enseñanza mediante la indagación y que implique cognitivamente al alumnado, es la que tiene que desarrollarse fundamentalmente en EF.	1	2	3	4	5
14	Una persona que sabe realizar un ejercicio correctamente, con algunas orientaciones puede ayudar y favorecer el aprendizaje a otra que no sabe.	1	2	3	4	5
15	Los programas individuales son muy útiles para ser aplicados en EF en diferentes contextos.	1	2	3	4	5
16	Lo más adecuado para controlar la clase es que todos los alumnos sigan el mismo ritmo de aprendizaje. (todos aprenden a la vez un mismo contenido)	1	2	3	4	5
17	En mi clase de EF tengo presente los intereses y necesidades del alumnado.	1	2	3	4	5
18	La socialización es complementaria a la individualización.	1	2	3	4	5
19	Las tareas o situaciones motrices en los que el alumnado debe resolver un problema favorecen su capacidad de autonomía.	1	2	3	4	5
20	No busco coartar nunca la creatividad del alumnado.	1	2	3	4	5
21	Disfruto cuando veo al alumnado trabajando y creando coreografías en mi clase.	1	2	3	4	5
22	Con la participación del alumnado en la enseñanza, favorezco su actitud crítica.	1	2	3	4	5
23	En la práctica de las clases, me gusta tener perfectamente definido todo lo que en ella realiza el alumnado.	1	2	3	4	5
24	Durante las clases tomo todas las decisiones sin tener en cuenta al alumnado.	1	2	3	4	5
25	Trabajar en equipo buscando fomentar las relaciones sociales entre el alumnado, supone un reto para mí como docente.	1	2	3	4	5
26	La participación del alumnado en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje.	1	2	3	4	5
27	Lo que descubre el alumnado por sí mismo se aprende y se retiene más.	1	2	3	4	5
28	Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje en el alumnado, trato que cada uno siga su ritmo de asimilación.	1	2	3	4	5
29	Enseñar a los alumnos a observar la ejecución de sus compañeros optimizará mi labor como docente.	1	2	3	4	5
30	La creatividad es posible desarrollarla a través de la Educación Física.	1	2	3	4	5
31	Con la evaluación inicial, trato de diagnosticar las diferencias individuales del alumnado.	1	2	3	4	5
32	Experimentar por parte del alumnado me supone, como profesor, no tener que dar soluciones a los problemas y dudas que surjan durante la práctica.	1	2	3	4	5
33	Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los alumnos acaben el ejercicio al mismo tiempo, sin atender las diferencias individuales.	1	2	3	4	5
34	Al formar grupos en clase (diferente nivel de habilidad o comprensión entre ellos), busco que cada uno de ellos trabaje de acuerdo a sus necesidades, intereses o posibilidades.	1	2	3	4	5
35	La cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás, son algunos de los valores que pretendo alcanzar en mis alumnos con un enfoque socializador.	1	2	3	4	5
36	El descubrimiento guiado es la forma de enseñar más acorde con el proceso natural de aprendizaje.	1	2	3	4	5

ANEXO 2 (CUESTIONARIO ORIGINAL)

1	Estoy convencido/a que los contenidos de la Educación Física tienen que enseñarse en su mayoría a través de una enseñanza en la que el profesorado se centre fundamentalmente en transmitir los contenidos.
2	Intento que el alumnado trabaje cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje
3	Pienso que con una enseñanza socializadora el trabajo de los contenidos actitudinales pasa a primer lugar.
4	Creo que con la utilización y ayuda de los compañeros/as de clase el alumnado puede disponer de más información sobre la ejecución correcta de las tareas de clase.
5	Prefiero utilizar una enseñanza mediante la búsqueda porque favorece la emancipación del alumno.
6	Considero que la enseñanza creativa es posible desarrollarla en todas las etapas educativas.
7	Procuro como profesor/a pasar inadvertido/a y pierdo el protagonismo en mi enseñanza.
8	Considero el redescubrir la verdad descubierta como esencial para el aprendizaje significativo.
9	Estoy convencido/a que las relaciones sociales y afectivas entre los observadores y ejecutantes pueden mejorarse si se evitan las rivalidades entre ellos.
10	Trabajar la socialización, como profesor me supone además un reto para trabajar en equipo.
11	Con las tareas individualizadas y significativas consigo un gran control de mi clase.
12	Aunque los grupos sean heterogéneos, intento que todos realicen los mismos ejercicios.
13	Creo que, como norma general, los alumnos no están preparados para ser autónomos en una clase de EF.
14	Pienso que individualizar en la enseñanza de la EF tiene que ser una obligación dadas las diferentes características físicas y motrices de nuestros alumnos y alumnas.
15	Estoy seguro/a que el trabajo socializador prepara para la vida.
16	Creo que la participación del alumnado en la enseñanza favorece su responsabilidad.
17	Soy consciente de la importancia de los estilos de enseñanza cognoscitivos y los tengo en cuenta en mis planificaciones y cuando actúo en la clase.
18	Creo que la meta principal de la educación ha de ser crear hombres capaces de hacer cosas nuevas.
19	Pienso que el alumnado debe tener la posibilidad de crear nuevas formas de movimiento y no realizar siempre ejercicios estereotipados.
20	Creo que la técnica de enseñanza mediante la indagación y los estilos de enseñanza cognoscitivos son los que tiene que realizarse fundamentalmente en la EF escolar.
21	Pienso que una persona que sabe realizar un ejercicio con algunas orientaciones puede también enseñar y ayudar a otra que no sabe.
22	Las diferencias técnicas de dinámica de grupo las utilizo tanto para los contenidos procedimentales como para los conceptuales.
23	Considero los programas individuales muy útiles para aplicar en EF en diferentes circunstancias y contextos.
24	Siempre doy un conocimiento de los resultados de tipo general y a todos los alumnos para ganar tiempo de clase.
25	Considero que lo más adecuado para controlar la clase es que todos los alumnos sigan el mismo ritmo de aprendizaje.
26	En mi clase de EF tengo presente los intereses de los alumnos y las alumnas.
27	Pienso que la socialización es complementaria a la individualización.
28	Estoy convencido que adecuando la tarea a realizar, prácticamente todas pueden ser observadas por el compañero/a.
29	Creo que las tareas o situaciones motrices en forma de resolución de problemas favorecen el aprender a aprender.
30	Como profesor/a de EF intento no coartar nunca la creatividad del alumno/a.

31	Disfruto cuando veo a los alumnos/as trabajando creando coreografías en mi clase.
32	Me atrae provocar en mis alumnos/as la disonancia cognoscitiva en lo que enseño.
33	Con la participación del alumnado en la enseñanza favorezco la actitud crítica del alumno/a.
34	Pienso que los contenidos recreativos son muy apropiados y por ello aplico una enseñanza basada en el grupo y de desarrollo de la socialización.
35	Con la autoevaluación favorezco el conocimiento del propio sujeto respecto a sus logros.
36	En la planificación me gusta tener perfectamente definido todo lo que realizan los alumnos/as durante la clase.
37	Como profesor/a durante las clases tomo todas las decisiones acerca de la enseñanza.
38	Me gusta que el alumno/a sea el verdadero protagonista de mi enseñanza.
39	Los contenidos referidos a actitudes, normas y valores de la EF necesitan que el profesor/a aplique un estilo de enseñanza que favorezca la socialización.
40	Creo que la participación del alumnado en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje.
41	Pienso que lo que descubre el alumno/a por sí mismo se aprende y se retiene más.
42	Estoy convencido/a que una enseñanza creativa debe ser uno de los objetivos primordiales de la EF.
43	Me preocupa una organización formal que favorezca el buen desarrollo de mi clase.
44	Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje trato que cada aprendiz siga su ritmo de asimilación.
45	Con la formación de grupos trato de que se mejoren las relaciones entre los integrantes de la clase.
46	Estoy convencido/a que enseñar a los alumnos a observar la ejecución de sus compañeros me ayudará en mi labor como profesor/a.
47	Un estilo de enseñanza cognoscitivo me supone, ante todo, una actitud diferente como profesor.
48	Creo que la creatividad no es algo mágico e imposible de desarrollar.
49	Creo que la respuesta al unísono del alumnado de la clase de EF significa y tiene unos valores educativos esenciales.
50	Con la evaluación inicial trato de diagnosticar las diferencias individuales del alumnado.
51	Las normas emanadas del grupo las respeto igual que las impuestas por mí.
52	Pienso que con las "ayudas" a los ejercicios se puede impartir al mismo tiempo un conocimiento de los resultados de la ejecución del compañero/a.
53	Experimentar por parte del alumnado me supone, como profesor, no tener que dar soluciones a los problemas planteados.
54	Juzgo la enseñanza creativa como motor de un pensamiento divergente en el alumnado.
55	Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los alumnos acaben el ejercicio al mismo tiempo.
56	Cuando formo grupos en clase intento de que cada uno de ellos trabaje de acuerdo a sus necesidades.
57	La cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás son algunos de los valores que pretendo alcanzar en mis alumnos con un estilo de enseñanza socializador.
58	Creo que la participación del alumnado en la clase ayuda a responsabilizarse.
59	Soy de los que piensan que el descubrimiento guiado es la forma de enseñar más acorde con el proceso natural de aprendizaje.
60	Estoy convencido que el desarrollo de la creatividad no excluye el trabajo de creatividad en grupo.

ESTEREOTIPOS CORPORALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

BODILY STEREOTYPES IN TEXTBOOKS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

IRENE MOYA MATA

Universidad de Valencia
Facultad de Magisterio

CONCEPCIÓN ROS ROS

Universidad Católica de Valencia.
San Vicente Mártir

CRISTINA MENESCARDI ROYUELA

Universidad Católica de Valencia.
San Vicente Mártir

ANA ISABEL BASTIDA TORRÓNTEGUI

Universidad Católica de Valencia.
San Vicente Mártir

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las imágenes del cuerpo humano que aparecen en los libros de texto de Educación Física (EF) en la etapa de Educación Primaria (EP), valorando la presencia o ausencia de estereotipos corporales que se transmiten en la sociedad actual. Se realiza un análisis descriptivo de las variables de sexo, edad, somatotipo e indumentaria de las 821 imágenes que aparecen en las editoriales de Inde, Paidotribo, Bruño y Anaya. Los resultados muestran una mayor presencia de imágenes del sexo masculino, de diversas razas, de cuerpo joven, con un somatotipo ectomorfo, vestido con ropa de deporte y sin necesidades educativas especiales (NEE). El somatotipo ectomorfo o delgado prima tanto en el hombre como en la mujer. La presencia de estos estereotipos corporales puede desembocar en trastornos alimentarios. De ahí la importancia de un análisis crítico de las imágenes que aparecen en los libros de texto educativos.

Palabras Clave: imágenes, estereotipos, somatotipo, libros de texto, educación física.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the human body's images that appear in PE textbooks in Primary School, assessing the presence or absence of body stereotypes that are transmitted in today's society. Descriptive analysis was performed with emphasis on the gender, age, somatotype and clothes of 821 images that appear on publishers Inde, Paidotribo, Bruño and Anaya. The results showed a greater presence of male images, of different races, with young body an ectomorph somatotype, wearing sportswear and without special educational needs. The presence of these stereotypes can lead to bodily eating disorders, hence the importance of a critical analysis of the images that appear in educational textbooks.

Key words: pictures, stereotypes, somatotype, textbooks, physical education.

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que la imagen, y en general el canal visual, ha sido, es y será el mayor canal de comunicación; ya que nos encontramos inmersos en el mundo de la imagen y de los símbolos iconográficos (Herrador, 2013a). Sin embargo, es el observador quien dota de significados a la imagen, ya que procesa la información que le llega a partir de una determinada imagen (Maturano, Aguilar y Núñez, 2009). Por tanto, las imágenes transmiten mensajes de carácter intencional, inconsciente o subliminalmente y provocan sentimientos, generando creencias, actitudes y valores que guían nuestros comportamientos y, sobre todo, los de nuestro alumnado, dentro de un entorno social y cultural concreto (Marcellán, 2009).

Las imágenes, las encontramos en los libros de texto, un material impreso cuya difusión, a partir de la LOGSE, se impulsa en el área de Educación Física, incrementándose el interés de las editoriales por cubrir las necesidades de un área que, hasta ese momento, no requería libros para el alumnado (Molina, Devís y Peiró, 2008). Las visiones estereotipadas en torno a los modelos corporales relacionados con la actividad física aparecen diariamente en multitud de imágenes impresas en los libros de texto. Por ello, consideramos necesario analizar y descifrar el currículo oculto que llega a nuestro alumnado a través de este tipo de materiales y que puede llegar a condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, si analizamos el currículo, observamos que en el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Enseñanza Primaria (EP), el área de EF va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices, mostrándose sensible a los acelerados cambios de la sociedad, *“lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo”*. Concretamente, en relación con las competencias básicas, se reconoce la contribución de dicha área a la competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital, ya que desde edades tempranas colabora en *“la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal”*. Respecto a los contenidos de EF, es el bloque 1 denominado “El cuerpo: imagen y percepción”, el que aborda el tema del cuerpo y la imagen corporal. En los dos primeros ciclos (1º- 4º curso) se trabaja la aceptación y valoración de la propia realidad corporal y la de los otros, y en el tercer ciclo (5º y 6º curso) se debe trabajar para mostrar una *“actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente”*. Similares objetivos se mantienen para la Educación Primaria en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, que se aplicará a partir del próximo curso: “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus

relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”.

En la actualidad, en palabras de Barbero (2005), el modelo corporal presente en nuestra sociedad se define como *“esbelto-firme-y-sin-grasa cuerpo 10 femenino”* y como *“joven-guapo-y-tonificado varón metrosexual”*, correspondiéndose con el somatotipo ectomorfo, en el caso del cuerpo femenino, y con el mesomorfo, en el caso del cuerpo masculino. En ambos sexos, el menos valorado es el somatotipo endomorfo (gordo) (Barbero, 2005; Fanjul, 2008; Racionero y Olivares, 2012). Además, estos estudios concluyen que, estas imágenes corporales fomentan conductas que pueden desencadenar trastornos alimentarios o distorsiones somáticas en poblaciones vulnerables, como la anorexia, la bulimia y la vigorexia, trastornos en los que los factores socioculturales son determinantes. La cultura del músculo, reservada a los hombres, y la cultura de la delgadez, para las mujeres, arraigadas en el actual imaginario social, condicionan la realización de actividades físicas de hombres y mujeres (González, Contreras, Kirk, Carrasco y Rodríguez, 2004). La delgadez se ha convertido para algunas mujeres, y también para algunos hombres, en una especie de culto del que no pueden prescindir, dedicando muchas horas al ejercicio físico para conseguir adelgazar; diversos estudios concluyen que esto se debe a una mala percepción corporal (para una revisión profunda, ver Zagalaz, Romero y Contreras, 2002).

Esta preocupación por la percepción corporal ha propiciado diversos estudios sobre los estereotipos corporales en videojuegos (Ramírez, 2011), en el ámbito de la publicidad y los medios de comunicación (Herrador, 2013b; López, 2011), en los libros de texto de EF en Secundaria y Bachillerato (Herrador, 2013a; Parra, 2002; Táboas 2009) y en los de Primaria (Moya-Mata, Ros, Menescardi y Bastida, 2013), confirmando esta reproducción de estereotipos corporales referidos al somatotipo corporal, así como estereotipos sexistas, al representar en mayor medida al hombre que a la mujer y estereotipos raciales al representar casi exclusivamente la raza blanca en detrimento de otras razas.

La preocupación sobre la visión estereotipada que las imágenes de los libros de texto pueden generar en nuestros alumnos, en especial en los más pequeños, o los posibles trastornos alimentarios y de imagen corporal que ello conlleva, son motivos más que suficientes para realizar esta investigación. Por todo ello, el objeto de estudio de esta investigación es analizar las imágenes del cuerpo humano que aparecen en los libros de texto de EF en el tercer ciclo de EP, valorando la presencia o ausencia de estereotipos corporales, referentes al sexo, la raza, el somatotipo, la franja etaria y la indumentaria, en las diferentes editoriales, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

2. MÉTODO

2.1 Muestra

La muestra está constituida por 821 imágenes, recogidas en ocho libros de texto publicados por cuatro editoriales diferentes (Inde, Paidotribo, Bruño y Anaya). Los criterios de inclusión seleccionados han sido: pertenecer al área de Educación Física, estar destinados al alumnado del tercer ciclo de la Educación Primaria, tener publicado, en lengua castellana, un libro por curso, estar editados a partir de la actual Ley de Educación (LOE, 2006) y adaptados a sus criterios y ser los más actuales de los publicados por cada editorial para cada curso (en caso de que haya más de uno).

La elección del tercer ciclo de E.P. (5º y 6º curso) se debe a que el alumnado se encuentra en la etapa de las Operaciones Formales (Teoría de Piaget), en la cual se logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados, lo que permite al alumnado emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo, así como un mayor desarrollo de los conceptos morales (López, Lledó, Jiménez, Cano y Viera, 1988).

2.2 Instrumentos y variables de estudio

El presente estudio se ha realizado mediante el análisis de contenido. La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un sistema de categorías, elaborado *ad hoc* para la etapa de la Educación Primaria (Moya-Mata et al., 2013), previa revisión del sistema de categorías elaborado por Táboas y Rey (2011), para la etapa de Educación Secundaria (tabla 1).

Para validar el nuevo sistema de categorías se han seguido los pasos sugeridos por Heinemann (2003), por su validez, fiabilidad, objetividad y utilidad:

1. Prueba piloto de pertinencia de la "ficha de análisis para las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO" (Táboas y Rey, 2011), con los libros de texto: "Cuaderno de Educación Física. 5º Primaria" de la editorial Inde y "Educación Física 6º" de la editorial Anaya.
2. Adaptación de la ficha inicial a la etapa de Educación Primaria, definiéndose nuevas

Tabla 1. Variables de estudio de las características corporales de la imagen

INDICADORES	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Sexo	Condición biológica y natural que diferencia entre hombres y mujeres (4 indicadores)	Hombre Mujer Mixto Otros
Edad	Se refiere a la apariencia de las personas que se muestran en las imágenes. (6 indicadores)	Niño Joven Adulto Persona mayor Otros N/s
Raza	Condición biológica y natural que diferencia en función del color de la piel, los ojos o el ancho de la nariz. (4 indicadores)	Blanca Negra Otras N/S
Somatotipo	Forma, estructura o morfología corporal de un sujeto. (5 indicadores)	Endomorfo Mesomorfo Ectomorfo Varios N/S
Indumentaria	Vestimenta de los sujetos. (8 indicadores)	Desnudo/a Ropa interior Ropa de deporte Ropa de calle Disfraz Varios Otros N/S

categorías y eliminándose otras. Se eliminaron las variables: grupo de hombres y de mujeres, y N/S del indicador sexo debido a la posible inclusión en las variables “hombre” y “mujer” con vistas a una mayor especificación de los datos.

3. Segunda prueba piloto.
4. Panel de expertos. Realización de una consulta a tres expertos (dos doctores y un doctorando), de reconocido prestigio en el ámbito de estudio de esta investigación en cuanto a la idoneidad, representación de la realidad y adecuación del sistema de categorías.
5. Reelaboración en base a la consulta a expertos. Se incluyó la variable “N/S” en el indicador raza, mientras que se eliminaron las variables latinoamericana, árabe, asiática y N/S del indicador raza debido a la escasa frecuencia de aparición y poca representación de la realidad. Estas imágenes aparecerán ahora incluidas en la variable “otros” de los correspondientes indicadores para una mayor clarificación de los datos.
6. Triangulación con tres observadores. Para este último punto, se calculó el índice Kappa sobre el 10% de la muestra (alrededor de 100 imágenes), obteniéndose un valor superior a 0,90 en todas las variables analizadas, lo cual indica que los datos obtenidos son muy fiables (Blázquez, 1990).

Una vez validado el instrumento para el análisis de las imágenes seleccionadas, cada imagen se ha digitalizado a través del escáner y se ha analizado de forma individual; recogiendo en la planilla de registro. La observación y análisis se ha llevado a cabo de manera manual -una planilla por libro de texto- y se ha realizado en varias sesiones para evitar errores en la observación, por cansancio o agotamiento.

Los indicadores han sido: el sexo, la edad, la raza, el somatotipo y la indumentaria, analizadas de forma conjunta (total de la muestra) y en función de cuatro editoriales: Inde, Paidotribo, Bruño y Anaya.

2.3 Análisis de los datos

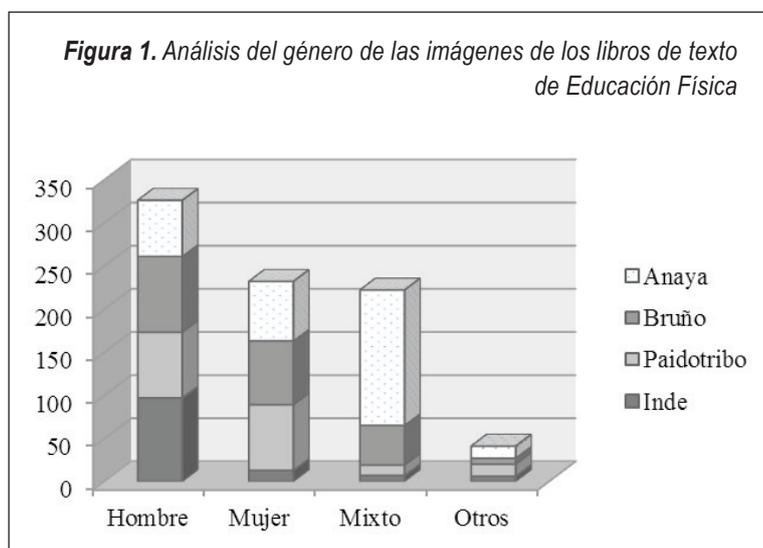
Se ha realizado un análisis descriptivo univariante y bivalente, con la finalidad de conocer y representar de forma clara y precisa los resultados de esta investigación, así como para determinar la existencia o no de relaciones entre las categorías. Para esto último, se ha realizado el test Chi-cuadrado con el correspondiente coeficiente de contingencia para delimitar el nivel de asociación entre ambas variables, aceptándose un nivel de significación del 5% ($p < 0,05$). El análisis de los datos se ha efectuado con la ayuda del software informático SPSS versión 20 para Windows, con licencia de la Universidad Católica de Valencia.

3. RESULTADOS

En el indicador sexo, el 39,7% de las imágenes representan a “hombres” frente al 28,3% que representan a “mujeres” y el 32% que representan “otras agrupaciones”. Esta diferencia, a favor de los hombres, se da de forma más acusada en las editoriales Inde (78,9%) y Bruño (40,93%), mientras que la editorial Paidotribo muestra un porcentaje igual entre “hombres” y “mujeres” (42,7%) y Anaya muestra un porcentaje mayor del “grupo mixto” (51,48%) (Figura 1).

En el indicador raza, tal y como muestra el gráfico 2, hay una representación mayor de la “raza blanca” (39,1%), seguida de las “otras razas” (27,2%) y de aquellas en las que no se distingue “N/S” (19,6%), siendo la “raza negra” la menos representada (6,1%). Es muy desta-

Figura 1. Análisis del género de las imágenes de los libros de texto de Educación Física



cable que, en las editoriales Bruño y Anaya, el 38,2% y 55,7% respectivamente, las imágenes representan “otras razas”. En el caso de las editoriales Paidotribo e Inde, la “raza blanca” es mayor en porcentaje (57,3% y 10,6%, respectivamente) que las “otras razas” (41,5% y 82,1%) (Figura 2).

El *somatotipo* predominante en las imágenes representadas es el “ectomorfo” (52,7%), seguido del “endomorfo” (29,4%), de las imágenes donde “no se distingue” el somatotipo (9,5%) y el “mesomorfo” (6,2%). Esta tendencia del somatotipo “ectomorfo” la siguen las editoriales Inde (82,9%), Paidotribo (59%) y Bruño (94,4%), mientras que en Anaya destaca el cuerpo “endomorfo” (79%) sobre el “ectomorfo” (7,5%) (Figura 3).

La *franja etaria* más representada en las imágenes son los “niños” (81,5%), seguida de aquellas imágenes en las que “no se distingue” la edad (10,6%) y los “jóvenes” (5,2%). Esta tendencia se da en todas las editoriales en mayor o menor medida. La editorial Paidotribo destaca porque en un 36,5% de sus imágenes no es posible identificar la franja etaria de los sujetos ya que no aparece representada la totalidad del cuerpo.

La *indumentaria* más representada por todas las editoriales es la “ropa de deporte” (84,8%), seguida de las imágenes donde “no se distingue” la indumentaria (9,9%); destacando en esta última categoría la editorial Paidotribo (36,5%).

En cuanto a las medidas de asociación, los resultados de la prueba Chi-cuadrado muestran que los indicadores *sexo* y *raza* son dependientes ($\chi^2 = 207,822$; $p = 0,01$) (figura 4), estando representadas las “mujeres”, en mayor medida, en la “raza blanca” y los “hombres” en “otras razas”.

Los indicadores *sexo* y *somatotipo* son dependientes ($\chi^2 = 171,347$; $p = 0,01$) (figura 5), observándose que los “hombres” y las “mujeres” se asocian más con un somatotipo “ectomorfo”, mientras que la agrupación “otros” se relaciona con un somatotipo “endomorfo”.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio es analizar las imágenes del cuerpo humano que aparecen en

los libros de texto de EF en el tercer ciclo de EP, valorando la presencia o ausencia de estereotipos corporales que se transmiten en la sociedad actual.

El género está presente en muchos de los estudios del currículo oculto de la Educación

Figura 2. Análisis de la raza de las imágenes de los libros de texto de Educación Física

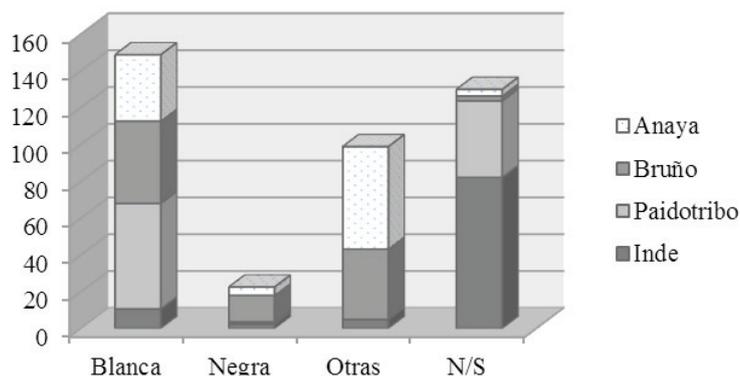


Figura 3. Análisis del somatotipo de las imágenes de los libros de texto de Educación Física

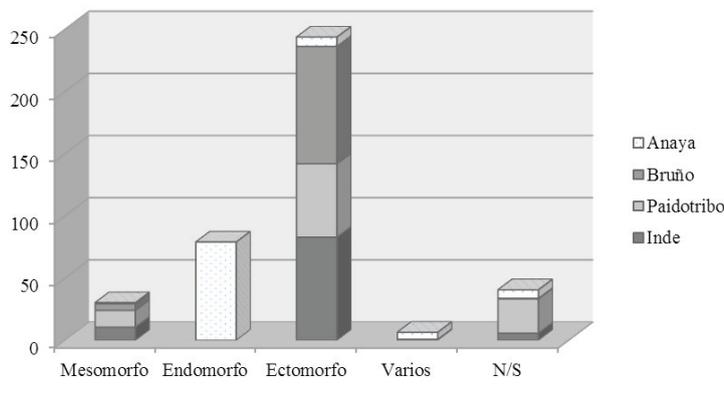
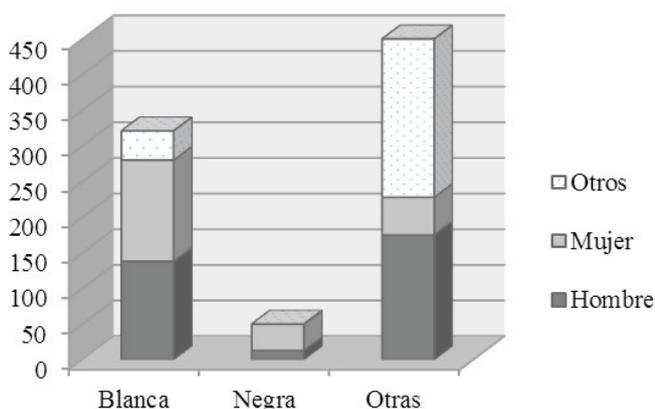


Figura 4. Asociación sexo-raza de las imágenes de los libros de texto de Educación Física



Física desde sus inicios, sin embargo, no se puso énfasis en las desigualdades de género hasta la introducción de la coeducación (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005). Los resultados obtenidos muestran que en los libros de texto de EF, concretamente en la etapa de EP, predomina el sexo masculino, seguido del femenino y, en tercer lugar, el grupo mixto. Estos resultados se mantienen en las editoriales Inde y Bruño, mientras que la editorial Paidotribo muestra un porcentaje igual entre “hombres” y “mujeres”, y la editorial Anaya muestra un porcentaje mayor en “mujeres” que en “hombres”, siendo el “grupo mixto” superior al valor de estos dos grupos.

Estos datos van en la línea de investigaciones previas (González, 2005; Parra, 2002; Ribas y Guerrero, 1992; Táboas y Rey, 2011) que delatan el sexismo presente en los manuales y que, a su vez, es contrario a lo establecido en la LOE (2006), que señala que los materiales didácticos deben favorecer la igualdad entre sexos. Una de las razones que explicaría que los hombres estén más representados, podría ser el reflejo de una mayor práctica deportiva por parte de este colectivo, tal como muestran los estudios de García Ferrando (2006). A su vez, esta mayor práctica podría deberse a los calificativos de “marimachos” y de “lesbianas” asociados a las mujeres que les gusta practicar deporte, limitando su libertad deportiva (Devís et al., 2005). Por tanto, estos datos, además de denunciar una realidad, condicionan la práctica futura, desigual entre hombres y mujeres.

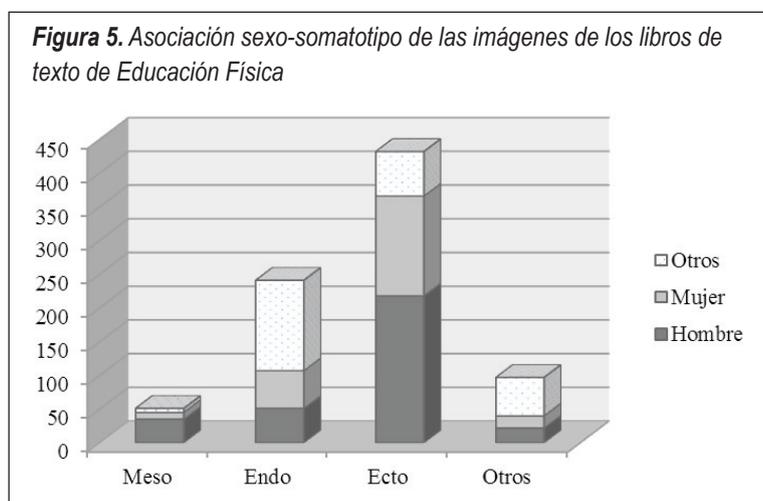
En cuanto a la raza, hay una representación mayor de la “raza blanca” seguida de “otras razas” y “no se distingue”, todas ellas en mayor proporción que la representación de la “raza negra”. Estos resultados generales van en la línea de estudios previos

(Botelho, Silva, Queirós y Caetano, 2008; Táboas y Rey, 2007, 2011) que muestran la predominancia – por no hablar de exclusividad – de representaciones de la “raza blanca”. Sin embargo, en la editorial Anaya predominan las “otras razas” y en Inde, aquellas imágenes en las que “no se distingue” la raza. Por tanto, parece ser que, a medida que pasa el tiempo, hay un mayor interés por la diversidad de poblaciones que se traduce en la diversidad de razas representadas en los manuales de Educación Física. En palabras de Corpas (2011), la multiculturalidad en la escuela conlleva la incorporación de nuevos valores como la convivencia y la tolerancia. Nos encontramos en una sociedad intercultural donde es necesario aprender a convivir y a respetarse, tratando de evitar los conflictos raciales y las desigualdades. Desde la educación formal los prejuicios raciales, implícitos y explícitos, deben ser eliminados de los libros de texto.

La *franja etaria* más representada en las imágenes es los “niños”, seguida de aquellas imágenes en las que “no es posible identificar la edad” y los “jóvenes”. Esta tendencia, en mayor o menor medida, se da en todas las editoriales. A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que “la juventud” es la gran favorita de las editoriales y de la sociedad en general, tal y como nos informan los estudios revisados. Coincidiendo con diferentes investigaciones (Blanco, 2000; Cerezal, 1999; Garreta y Careaga, 1987; Táboas, 2009), el análisis descriptivo de las imágenes demuestra que las personas mayores prácticamente no aparecen en los libros de texto, independientemente de la editorial.

Estos resultados no son algo exclusivo de los libros de texto de EF, sino que también ocurre en otros estudios publicitarios donde hay una supremacía del cuerpo joven frente al resto de franjas etarias (Durbà, 2006; Sánchez y Bódalo, 2000), y que guarda una relación directa con los valores defendidos en la época en la que vivimos, donde sólo se admite el cuerpo joven y delgado como ideal de belleza. En este contexto de cultura corporal “homogeneizadora”, la diversidad no tiene hueco y, mucho menos, el cuerpo que envejece (Becerril, 2011). Los estereotipos corporales de la sociedad actual, tales como vitalidad, seducción, juventud, etc., quedan alejados de la percepción que se tiene de las personas mayores (deterioro, fragilidad, impotencia, fealdad, etc.) (Barret y Cantwell, 2007). Este desequilibrio adquiere relevancia ya que, al igual que con los estereotipos

Figura 5. Asociación sexo-somatotipo de las imágenes de los libros de texto de Educación Física



sexistas, se da una relación entre esta creencia y la práctica de actividad física de las personas mayores.

En la línea de estudios previos (Táboas, 2009), la *indumentaria* más representada por todas las editoriales es el cuerpo con “ropa de deporte”, seguida de las imágenes donde “no es posible identificar la indumentaria”, dándose, en mayor o menor medida, en función de cada editorial analizada. Táboas (2009), por el contrario, muestra en segundo lugar imágenes de individuos con “ropa de calle” y, en menor medida, “ropa de trabajo”, “ropa interior”, “desnudo” o “torso desnudo”.

El *somatotipo* predominante en las imágenes representadas es el “ectomorfo”, seguido del “endomorfo”, el somatotipo que “no ha podido ser distinguido” y el “mesomorfo”, tendencia que siguen todas las editoriales salvo Anaya, donde destaca el cuerpo “endomorfo” frente al “ectomorfo”. Estos resultados difieren de los resultados mostrados por Táboas y Rey (2011), que muestran la predominancia de una combinación de somatotipos, siendo muy escasas las imágenes en donde aparecían dos o más individuos con tipologías corporales diferentes, y el somatotipo más representado el “mesomorfo”, seguido del “ectomorfo” y en último lugar el “endomorfo”. Esto va en la línea mostrada por estudios previos donde la relación cuerpo-sociedad está así mediada por la imagen del cuerpo sano (García, Pulido y Urrego, 2004). Asimismo, estos autores defienden que la educación de un ser racional debe estar constituida por la unión del cuerpo con el alma.

Como hemos visto, los indicadores *sexo* y *somatotipo* son dependientes, dándose, tanto en “hombres” como en “mujeres” una predominancia del somatotipo “ectomorfo”, mientras que la agrupación “otros” se relaciona con un somatotipo “endomorfo”. Esta asociación del somatotipo con el sexo, coincide en parte con el estudio de Táboas et al. (2011), en el que los “hombres” presentaban en mayor medida un somatotipo “mesomorfo” frente a las “mujeres”, que era “ectomorfo”. La asociación del somatotipo “ectomorfo” con las “mujeres” y el “mesomorfo” con los “hombres” ya se ha puesto de relieve en anteriores estudios (Barbero, 2005; Fanjul, 2008; González et al., 2004; Racionero y Olivares, 2012), en donde muestran que el cuerpo femenino más valorado es el ectomorfo o delgado y el cuerpo masculino mesomorfo o atlético y/o muscu-

lado. Es curiosa la poca presencia de cuerpos endomorfos cuando en España, el índice de obesidad en la población menor de 20 años es del 24,9% en hombres y 23% en mujeres (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2012). Por otra parte, es importante tener en cuenta, tal como concluye Fanjul (2008), que las imágenes corporales podrían fomentar conductas que pueden desencadenar trastornos alimentarios o distorsiones somáticas en poblaciones vulnerables.

Por último, no podemos dejar de mencionar, la exclusión de personas con discapacidad en las imágenes de los libros de texto analizados y, por lo tanto, de su somatotipo. Autores como Botelho et al. (2008), Hardin y Hardin (2004), o Táboas y Rey (2011) señalan la exclusión de este colectivo, poniendo de relieve la poca representación de la diversidad.

5. CONCLUSIONES

Las editoriales priman una imagen sexista, homogeneizada y bella del cuerpo, representando cuerpos jóvenes, de raza blanca y con tipología corporal ectomorfa, siendo en su mayoría hombres, transmitiendo así, un ideal de cuerpo, que puede producir graves trastornos alimenticios en el alumnado, tan vulnerable en estas edades, y con un amplio porcentaje de sobrepeso.

La omisión de este somatotipo endomorfo, al igual que el de personas con algún tipo de discapacidad, así como los estereotipos sexistas y racistas son motivo de denuncia y de realización de esta investigación. Es preciso ver más allá de lo que ofrecen las editoriales en sus imágenes y adoptar una actitud crítica con el currículo oculto que transmiten.

Con la entrada en vigor de la nueva legislación en materia de educación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [LOMCE] y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria) se hace necesaria la revisión y reelaboración de los libros de texto de EF en Educación Primaria. Asimismo, futuras investigaciones deberían contemplar dicho cambio normativo y efectuar análisis con futuros libros de texto para comprobar la persistencia o no de los mencionados estereotipos en ellos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39. Disponible en <http://www.rieoei.org/presentar.php>
- Barret, A.E. y Cantwell, L.E. (2007). Drawing on stereotypes: Using undergraduate sketches of elders as a teaching tool. *Educational Gerontology*, 33, 327-348.
- Becerril, R. (2011). Cuerpo, cultura y envejecimiento. Análisis de la imagen corporal en la publicación “60 y más” (IMSERSO). *Ágora para la EF y el deporte*, 13(2), 139-164.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de la Presidencia. Serie Estudios nº 13.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Botelho, P., Silva, P., Queirós, T. y Caetano, S. (2008). *Manuais de Educação*

- Física: em rota de colisão com género, diversidade e cidadania, En F. Henriques (ed.). *Género, Diversidade e Cidadania* (pp. 89-101). Lisboa: Colibri.
- Cerezal, F. (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto en inglés*. Madrid: Universidad de Alcalá.
 - Corpas, J.M. (2011). Profesorado y alumnado ante la diversidad cultural. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-9.
 - Devís, J.; Fuentes, J. y Sparkes, A. C. (2005). Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
 - Durbá, V. (2006). El deporte y la televisión. Una propuesta de investigación. *Tándem*, 20, 89-100.
 - Fanjul, C. (2008). Estereotipos publicitarios: el modelo fitness como factor de influencia social en la vigorexia masculina. *Quaderns digitals*, 54, Disponible en www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10725
 - García, C. E., Pulido, S.M. y Urrego, L.J. (2004). Influencia de las ideas modernas en la educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín. *Revista digital Iberoamericana de Educación (OEI)*. Disponible en <http://www.oei.com>
 - García Ferrando, M. (2006). *Postmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación: encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles, 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
 - Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.* Serie Estudios, 14, Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Cultura).
 - González, J.M., Contreras, O., Kirk, D., Carrasco, M. y Rodríguez, M. (2004). La construcción educativa el estereotipo corporal a través de la educación física. *Habilidad Motriz*, 22, 45-50.
 - González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Lecturas: Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 77-88.
 - Hardin, B. y Hardin, M. (2004). Distorted pictures: images of disability in physical educational textbooks. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21 (4): 1543-2777.
 - Heineman, K. (2003). *Introducción a la metodología empírica en las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
 - Herrador, J. A. (2013a). Estereotipos sexistas en el ámbito educativo. Análisis de las portadas de los libros de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41, 22-29.
 - Herrador, J. A. (2013b). Los juegos tradicionales en la publicidad: Aplicación didáctica en educación física. *Habilidad Motriz*, 40, 19-25.
 - Instituto Nacional de Estadística (INE) (2010). Revisión del Padrón Municipal 2009. Disponible en <http://www.ine.es>
 - LEY 3/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Madrid: MEC.
 - LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Madrid: MEC.
 - López, A., Lledó, A.I., Jiménez, J.R., Cano, M.I. y Viera, A.M. (1988). Piaget en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 20-27.
 - López, C. (2011). *El cuerpo deportivo en las imágenes publicitarias de revistas*. España: Bubok.
 - Marcellán, I. (2009). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educación comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(4), 29-39.
 - Maturano, C., Aguilar, S. y Núñez, G. (2009). Propuestas para la utilización de imágenes en la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-11.
 - Molina, J.P., Devís, J. y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197.
 - Moya-Mata, I., Ros, C., Bastida, A. y Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-28.
 - Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2012). *Estadísticas sanitarias mundiales*. Organización Mundial de la salud.
 - Parra, J. (2002). El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. *Educar en Castilla La Mancha*, 16, 40-41. Disponible en http://www.jccm.es/educacion/educar/num_16/opinion.html
 - Racionero, F. y Olivares, M. A. (2012). Estudio comparativo de los estereotipos femeninos en la publicidad gráfica de España y Brasil, a partir de una experiencia educativa en la enseñanza superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(4), 1-10.
 - Ramírez, G. (2011). Estereotipos corporales en las portadas de los videojuegos de género deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 407-420.
 - Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (B.O.E. nº 293, 8/12/2006).
 - Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (B.O.E. nº 52, 1/03/2014).
 - Ribas, A. y Guerrero, J. A. (1992). Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física. En V.V.A.A., *L'ensenyament de l'educació física* (379-390). Valencia: Institut de la Dona, Generalitat Valenciana.
 - Sánchez, P. y Bódalo, E. (2000). Presencia y ausencia de los mayores en la publicidad televisiva. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 25, 19-25.
 - Táboas, M. I. (2009). *Análisis de los estereotipos corporales y de los modelos de actividad física representados en las imágenes de los libros de texto de educación física*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Vigo.
 - Táboas, M.I. y Rey, A.I. (2011). Los modelos corporales en la actividad física y el deporte: hacia una superación de los estereotipos desde la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 392, 99-118.
 - Zagalaz, M.L., Romero, S. y Contreras, O. (2002). La anorexia nerviosa como distorsión de la imagen corporal. Programa de prevención desde la educación física escolar en la provincia de Jaén. *Revista digital Iberoamericana de Educación (OEI)*, 7. Disponible en <http://www.oei.com>

INTERVENCIÓN DE EJERCICIOS EN EL MEDIO ACUÁTICO APLICADOS A SUJETOS CON DOLOR DE ESPALDA INESPECÍFICO

EXERCISE INTERVENTION IN THE AQUATIC ENVIRONMENT APPLIED TO SUBJECTS WITH BACK PAIN NONSPECIFIC

MOISÉS GRIMALDI PUYANA

Profesor del Dpto. de Educación Física y Deporte.
Área de Educación Física y Deportiva
Universidad de Sevilla

MARÍA DOLORES FERNÁNDEZ LANZAROTE

Profesora del Departamento de Personalidad,
Evaluación y Tratamiento Psicológico.
Universidad de Sevilla

JESÚS FERNÁNDEZ GAVIRA

Profesor del Dpto. de Educación Física y Deporte.
Área de Didáctica y Expresión Corporal.
Universidad de Sevilla

JESÚS DEL POZO CRUZ

Profesor del Dpto. de Educación Física y Deporte.
Área de Didáctica y Expresión Corporal.
Universidad de Sevilla

JERÓNIMO GARCÍA FERNÁNDEZ

Profesor del Dpto. de Educación Física y Deporte.
Área de Didáctica y Expresión Corporal.
Universidad de Sevilla

BORJA DEL POZO CRUZ

Profesor del Dpto. de Educación Física y Deporte.
Área de Didáctica y Expresión Corporal.
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El dolor de espalda inespecífico puede llegar a producir incapacidad funcional afectando al desarrollo normal de las actividades de la vida diaria y la calidad de vida de aquellas personas que lo sufren. El objetivo del estudio fue conocer el efecto de una intervención de ejercicios en el medio acuático ad hoc durante nueve meses, sobre la incapacidad funcional y calidad de vida de usuarios adultos con dolor de espalda inespecífico. Para ello seleccionamos a 60 adultos con dolor de espalda inespecífico, con una media de edad de 53,2 años [DE±12,10]. Los agrupamos según su incapacidad funcional, utilizando el cuestionario de incapacidad funcional Oswestry, y para comprobar la calidad de vida utilizamos el cuestionario SF-36. Finalmente después de la intervención, los participantes presentaron mejoras en la calidad de vida y en el índice Oswestry en los grupos de incapacidad moderada e incapacidad mínima. Mientras que en sujetos con incapacidad severa registraron los peores resultados.

Palabras Claves: Calidad de vida, incapacidad funcional, dolor espalda, ejercicio acuático

ABSTRACT

Nonspecific back pain can produce functional disability affecting the normal development of the activities of daily living and quality of life for those who suffer . The objective was to study the effect of an exercise intervention in the ad hoc waterways for nine months on functional disability and quality of life of adult users with nonspecific back pain . We selected 60 adults with nonspecific back pain , with a mean age of 53.2 years [SD ± 12,10] . Grouped them by functional disability using the Oswestry questionnaire functional disability , and to verify the quality of life we used the SF -36 questionnaire . Finally after the intervention , participants reported improvements in quality of life and the Oswestry index in moderate disability groups and minimal disability . While in subjects with severe disability showed the worst results

Key Words: Quality of life, functional disability, back pain, aquatic exercise.

1. INTRODUCCIÓN

El dolor de espalda inespecífico (DEI) puede llegar a producir incapacidad funcional (Kovacs, F. et al., 2011), afectando al desarrollo normal de las actividades de la vida diaria y la calidad de vida (Fayad, F. et al., 2004), con grandes consecuencias sociales, laborales y de difícil solución. (Bassols, Bosch, Campillo & Baños, 2003; Bombardier, 2000; Sauné Castillo et al., 2002). Esta considerada como una enfermedad de las más comunes en Europa (Miralles, 2001), donde el 80% de la población lo sufre en algún momento de su vida (Pérez & Salvado, 2002; Waddell, 1991).

En cuanto a datos producidos por el DEI, es importante destacar el gasto económico anual medio, que supone un 10,67% de las incapacidades temporales, con un coste de 195 millones de euros (Mercè Salvans, Ángel González-Viejo, Callen, Cunha & Berenguer, 2008). Afecta directamente al absentismo laboral, por elevado número de días perdidos en el trabajo (Linton & Ryberg, 2000), con un 12,54% de bajas laborales, situando a España a la cabeza de la Unión Europea (del Pozo-Cruz et al., 2012; González Viejo & Condón Huerta, 2007).

Desde hace tiempo, parece que el ejercicio físico en el medio acuático se presenta como un medio efectivo para el tratamiento del dolor de espalda (Gracey, McDonough & Baxter, 2002). Sin embargo, no existe evidencia científica que sustente dicha afirmación (Gracey, McDonough & Baxter, 2002; Van Tulder, Malmivaara, Esmail, & Koes, 2000). Pero se admite que el ejercicio físico es muy beneficioso para pacientes que presentan dolores de espalda crónicos, frente a los sujetos que presentan dolores agudos y subagudos (Alcántara Bumbiedro, Flórez García, Echávarri Pérez & García Pérez, 2006). Y en episodios de DEI agudos y subagudos, es probable que reduzca la cronicidad (Wright, Lloyd-Davies, Williams, Ellis & Strike, 2005).

Revisada la literatura científica actual, podemos constatar que no existen estudios que hayan relacionado los efectos de los ejercicios en el medio acuático, sobre la incapacidad funcional y calidad de vida en una población con DEI. Además señalar el reducido número de estudios que relaciona el ejercicio físico acuático en poblaciones con dolor crónico de espalda (Ariyoshi, M. et al., 1999; Baena-Beato, P.A., 2012; Dundar, O Solak, I Yigit, D Evcik, V. & Kavuncu., 2009; McIlveen, B. & Robertson, V. J. 1998; Grimaldi-Puyana, M., 2011; Yozbatiran, N., Yildirim, Y. & Parlak, B. 2004; Saggini, R. et al., 2004; Sjogren, T., Long, N., Story, I. & Smith, J., 1997).

Por ello entendemos que se debe comenzar a trabajar con esta patología desde sus inicios, actuando pues con programas preventivos (Miralles, 2001). Por lo que la finalidad

principal de este estudio fue, conocer el efecto de una intervención de ejercicios en el medio acuático ad hoc durante nueve meses, sobre la incapacidad funcional y calidad de vida de usuarios adultos con DEI.

2. MÉTODO

2.1 Muestra

La muestra que participó en el presente estudio estuvo compuesta por 60 adultos, diagnosticados con DEI, dentro de un programa de ejercicios en el medio acuático de un centro deportivo de la ciudad de Cádiz, con una media de edad de 53,2 años [$DE \pm 12,10$]. De los que 27 presentaban incapacidad mínima (IMI), 23 incapacidad moderada (IMO) y 10 Incapacidad severa (ISE). Se seleccionaron todos los sujetos con DEI, y en edad laboral (18 a 65 años), dado que es la franja de edad con mayor prevalencia en el dolor de espalda, independientemente del género (Bortoluzzi, 1994; Calle Fuentes, Fuentes Hervías, Muñoz-Cruzado Y Barba & Catalán Matamoros, 2007; Martín Lascuevas, Ballina García, Hernández Mejía & Cueto Espinar, 1995; Sauné Castillo et al., 2002).

2.2 Instrumentos

El cuestionario utilizado para agrupar a los usuarios según su incapacidad funcional (mínima, moderada y severa) fue el índice de incapacidad funcional de dolor de espalda de Oswestry (ODI), (Badía, Baró & Alonso, 2002). Los resultados se expresan en porcentajes, cercanos a 0% menor incapacidad y cercanos a 100% mayor incapacidad, el cual mide las limitaciones de las actividades cotidianas y compuesto por 10 ítems con 6 posibles respuesta cada una. La primera pregunta hace referencia al dolor y el resto de preguntas están relacionadas con cuidados personales, levantar peso, andar, estar sentado, estar de pie, dormir, actividad sexual, vida social y viajar. Esta es una de las escalas más utilizada en los centros de rehabilitación europeos, y en España se ha demostrado que cumple con una excelentes propiedades en su fiabilidad (Badía, Baró & Alonso, 2002), y consistencia interna (Alcántara Bumbiedro, Flórez García, Echávarri Pérez & García Pérez, 2006). La adaptación del ODI está incluida en la categoría de mayor calidad metodológica (Badía et al., 2002).

Para medir la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS), se utilizó el Short Form 36 Health Survey (SF-36), (Alonso, Prieto & Anto Boqué, 1995), las medias cercanas a 0 expresan el peor resultado, por el contrario cercanas a 100 el mejor resultado. Está compuesto por 36 ítems del que se obtienen las ocho dimensiones de primer orden:

Función Física, Rol Físico, Dolor Corporal, Salud General, Vitalidad, Función Social, Rol Emocional y Salud Mental. De la combinación de las primeras cuatro dimensiones y la combinación de las cuatro últimas variables, se obtienen la variable de segundo orden Componente Sumatorio Físico (CSF) y Componente Sumatorio Mental (CSM), respectivamente. La adaptación Española del cuestionario del SF-36 ha demostrado una excelente propiedades psicométricas (Alonso et al., 2005).

cinturón flotador y de prono supino con tubo respirador para evitar la hiperextensión de la zona cervical, con valores comprendidos entre el 60-65% de la frecuencia cardiaca máxima; 15 minutos de desarrollo de la fuerza combinando ejercicios tren inferior-tonco y tren superior-tronco (3 series de 10 repeticiones, con un descanso entre ejercicios de 15 segundos). Y por último vuelta a la calma o recuperación del estado inicial, 10 minutos de duración, en el que se desarrollaron diferentes tipos de ejercicio de relajación así como elasticidad muscular.

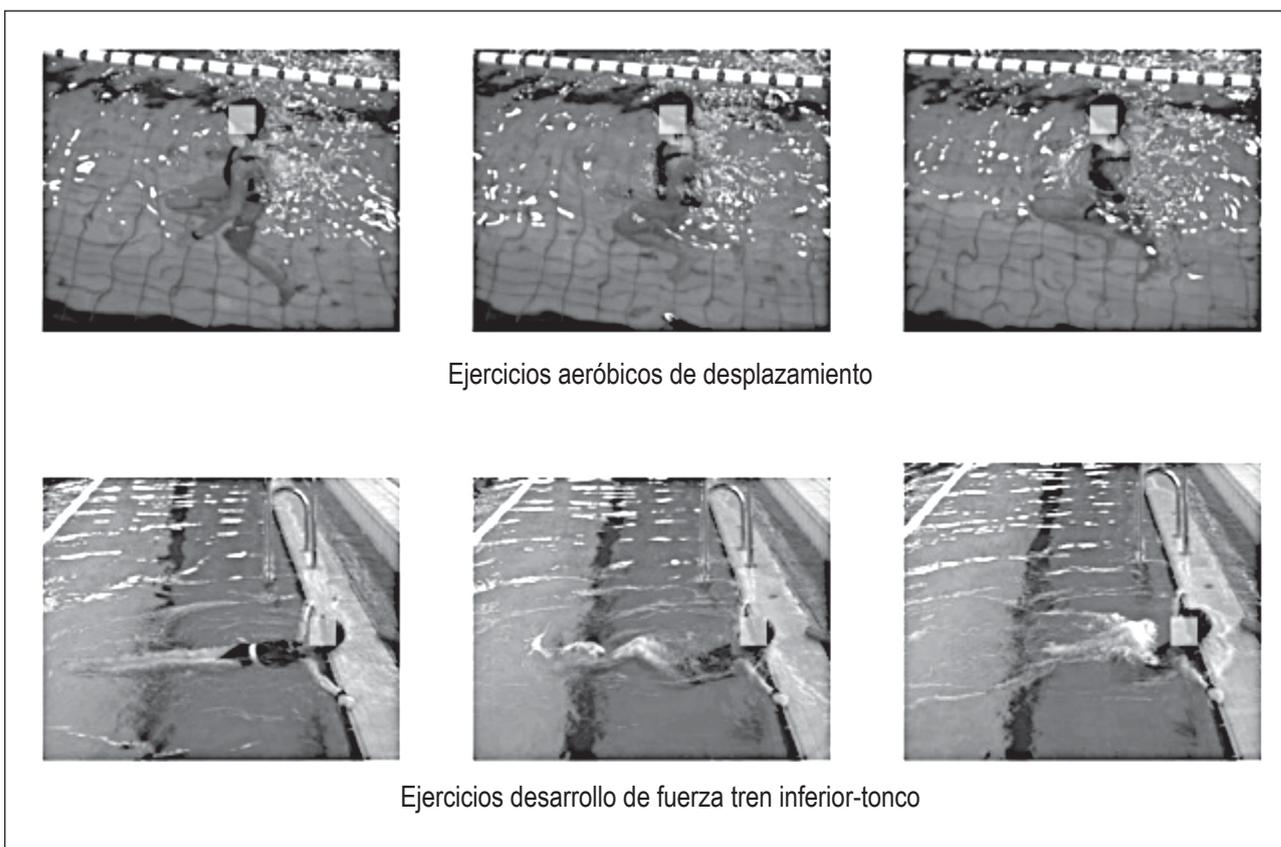
2.3 Protocolo de actuación

El programa de actividad física en el medio acuático se desarrollo en vaso de 2,10 m de profundidad y una longitud de 50 metros, durante nueve meses con dos sesiones por semana, y la duración de 50 minutos por sesión. Las características comunes de las sesiones estuvieron divididas, en 10 minutos de calentamiento siendo los ejercicios de movilidad articular en sentido cráneo-caudal, desplazamiento suave y elasticidad muscular. La parte principal tuvo una duración de 30 minutos, divididas en dos partes: 15 minutos de ejercicios aeróbicos, y estos consistían en la combinación de desplazamientos en el medio acuático caminando en posición de bipedestación asistido con

2.4 Análisis estadísticos

Para analizar los resultados obtenidos en nuestro estudio con un diseño cuasi-experimental pre-post con un grupo, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 18.0. En primer lugar se realizó un estudio descriptivo y de frecuencias, para la selección de usuarios con DEI. En segundo lugar, se analizaron las variables objeto de estudio, y estas no presentaron una distribución normal al ser sometidas a la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente se les se aplicó el test de Wilconxon para muestras relacionadas para valorar los resultados obtenidos en el ODI y SF-36.

Imagen 1



3. RESULTADOS

3.1 Cuestionario ODI

En el Gráfico 1, esta representada la evolución en porcentajes del cuestionario ODI según el nivel de incapacidad funcional y por grupos (IMI= 27; IMO=23; ISE=10). Se obtienen resultados estadísticamente significativos ($p<0,01$) para los grupos IMO e ISE.

El grupo IMO presenta valores medios iniciales de 34,3% [DE±10,6], colocándolos dentro del rango de incapacidad moderado. Al final del programa registraron una puntuación de 14,4% [DE±11,9], indicando una disminución porcentual en su incapacidad funcional de 19,9%. Esto hizo que el grado de incapacidad funcional moderado inicial, pasase a grado de incapacidad mínima después de nueve meses.

Con respecto al grupo ISE, se observa una diferencia positiva después del programa de 6,4%, siendo de un 55,7% [DE±16,2] y de un 49,3% [DE±19,6], al inicio y después del programa respectivamente. En este último caso los sujetos presentan mejores registros después del programa, aunque no existe cambio su grado de incapacidad.

Finalmente el grupo IMI, al inicio del programa el índice de incapacidad funcional registrado fue de un 18,6% [DE±12,2]. Obteniendo valores medios después del programa de 19,5% [DE±18,2], siendo la diferencia negativa de -0,9%. Por lo tanto no se perciben cambios

en el grado de incapacidad funcional, aunque señalar que estos registros no son estadísticamente significativos.

3.2 Cuestionario SF-36

En la Tabla 1, muestra los resultados medios de las diferentes dimensiones de primer y segundo orden del SF-36, al inicio y después de nueve meses por grupo de IMI, IMO e ISE. Al inicio del programa para el grupo IMI, las dimensiones que presentan mayores resultados son Función Social, Vitalidad y Función Física. Por el contrario el Rol Emocional y Rol Físico son las variables con peores registros.

Siguiendo con el grupo IMO, al inicio del programa las dimensiones con mayor puntuación son Salud Mental y Función social, mientras que las dimensiones como Rol Emocional y Rol Físico son los que registran valores medios mas bajos. También en el grupo ISE, aunque con medias inferiores a dos grupos anteriores, las dimensiones con mayor puntuación son: Función Social, Vitalidad y Salud general. Mientras que las dimensiones Rol Físico y el Rol Emocional se comportan de igual manera que en los grupos IMI e IMO.

Al comparar las medias en las dimensiones al inicio y al final del programa por grupos, observamos en el grupo IMI aumenta los valores medios en 2 de las 8 dimensiones estadísticamente significativa ($P>0,05$), Función Física (12,1) y Salud General (6,4). A la vez se obtienen mayores resultados en la dimensión de segundo orden CSF y resultados similares en la CSM aunque no son significativos ($P>0,05$). Tampoco son significativos aunque con resultados medios negativos la Salud Mental (-7), Rol Emocional (-1,8), Dolor Corporal (-1,1), y Vitalidad (-0,8).

Respecto al grupo IMO e ISE, después de nueve meses presentan un aumento en las ocho dimensiones de primer orden como en las dos de segundo orden. Aunque para el Grupo IMO son significativas en Salud General (30,3), Función Social (24,5), Dolor corporal (13,4) y Función Física (11,1), como en la CSF (6,9). Y el grupo ISE, solo son significativas en la dimensión Función Social (19,3), y en las dos dimensiones de segundo orden CSM (1,3) y CSF (3,1).

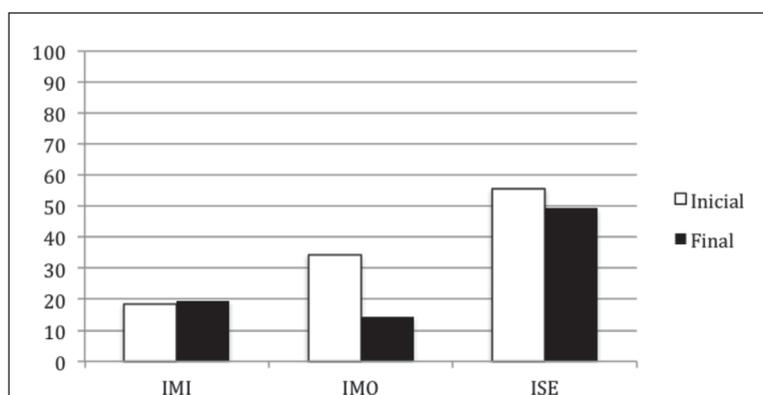


Gráfico 1. Evolución en porcentajes del cuestionario ODI. Valores cercanos a incapacidad mínima 0% y 100% incapacidad funcional máxima; 0-20 IMI: Incapacidad mínima; 21-40 IMO: Incapacidad Moderada; 41-100 ISE: Incapacidad severa

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos, se constata que los usuarios de los grupos IMO e ISE, que han participado en el programa de ejercicios en el medio acuático con una duración de nueve meses, ha disminuido su incapacidad funcional y han mejorado su calidad de vida. También podemos afirmar que las sesiones, duración y frecuencia, ha tenido un efecto positivo en el 60% de los participantes. Analizando otros estudios, que analizan la diferencia de programas acuáticos frente a programas en tierra con usuarios con dolores crónicos de espalda, los datos son similares (Ariyoshi et al., 1999; Sjogren, Long, Story & Smith, 1997).

Además observamos mejoras en las dos dimensiones de segundo orden (CSF y CSM), en los tres grupos, al igual que otras investigaciones realizadas en el mismo medio aunque con diferentes poblaciones (Montaner, Llana Belloch, Domínguez López, Moreno Martínez, & Benedicto, 2005; Sato, Kaneda, Wakabayashi & Nomura, 2007).

Por otro lado señalar que el programa no ha tenido el mismo efecto en todos los participantes, y se han registrado diferencias según el tipo de incapacidad funcional. Aunque en los tres grupos al final de los nueve meses han mejorado sus resultados como el Dolor Corporal, Salud General, Función Física y Función Social, al igual que otras investigaciones (Ramírez Vélez & Triana Reina 2007a; Vélez, Alban, Reina, Idarraga & Gensini, 2008a), o como es el caso de sujetos con fibromialgia (Gusi, Tomas-Carus, Häkkinen, Häkkinen & Ortega-Alonso, 2006; Mannerkorpi, Nyberg, Ahlmén & Ekdahl 2000; Redondo, J. R. et al., 2004; Tomas-Carus, Raimundo, Adsuar, Olivares & Gusi 2007) y en programas de dolores de espalda para embarazadas (Kihlstrand, St-

enman, Nilsson & Axelsson, 1999; McIlveen & Robertson, 1998; Saggini et al., 2004; Yozbatiran, Yildirim & Parlak, 2004).

Podemos afirmar que el programa podría presentarse como un elemento para la promoción de la salud (Ramírez Vélez & Triana Reina, 2007b; Vélez, Alban, Reina, Idarraga & Gensini, 2008b). En la misma línea otros autores señalan que si estos programas en el medio acuático se realizan de forma regular y sistematizada contribuyen a mantener un mejor actitud física relacionada con la salud (Alves, Mota, Costa, & Alves, 2004). Y esta conclusión es contraria a la de autores que afirman que las intervenciones de este tipo a medio o largo plazo, no se han demostrado en la actualidad (Camilotti, Rodacki, Israel & Fowler, 2009; Kamioka et al., 2010; Sanders, 2004).

Finalmente este estudio presenta ciertas limitaciones, dado que no se contemplaron factores de riesgo asociadas al dolor de espalda como, nivel educativo (Dionne, C.E. et al., 2001), estatus socioeconómico (Croft, P. & Rigby, 1994), condición física (Leboeuf-Yde, C., 2000; Mortimer, M. et al., 2001) y factores laborales (Linton, S.J, 2001). Por lo que se recomienda que se incluyan en futuros trabajos.

Tabla 1

Dimensiones del SF-36	Valores medios del grupo con IMI n=23					Valores medios del grupo con IMO n=27					Valores medios del grupo con ISE n=10				
	X Inicio	DT	X Final	DT	Valor P	X Inicio	DT	X Final	DT	Valor P	X Inicio	DT	X Final	DT	Valor P
Componente sumatoria Física	39,7	±16,1	43,2	±16,3	0,08	38,2	±4,9	45,1	±4,4	0,01**	30,9	±9,3	32,2	±28,3	0,03*
Función Física	71,2	±30,8	83,3	±15,6	0,01**	54,1	±21,5	65,2	±16,4	0,01**	33,8	±28,4	41,6	±19,0	0,25
Rol Físico	30,3	±12,0	30,5	±4,6	0,54	21,1	±12,1	25,8	±7,1	0,08	8,3	±11,7	11,1	±12,0	0,15
Dolor Corporal	68,8	±20,0	67,7	±19,6	1,00	43,9	±19,3	57,3	±23,1	0,01**	26,4	±23,3	33,7	±12,3	0,35
Salud General	61,8	±17,1	68,2	±17,2	0,05*	47,6	±14,2	77,9	±8,3	0,01**	39,1	±22,8	40,4	±15,3	0,34
Componente sumatoria Mental	38,0	±15,8	38,6	±10,6	0,54	36,0	±7,3	39,0	±5,7	0,24	33,1	±13,0	36,2	±8,2	0,04*
Vitalidad	73,3	±18,4	72,5	±16,0	0,68	54,2	±19,3	63,2	±18,9	0,47	44,7	±21,5	55,1	±18,4	0,18
Función Social	93,0	±10,0	93,0	±14,8	0,83	64,6	±12,8	89,1	±13,2	0,01**	55,7	±37,9	75,0	±19,7	0,02*
Rol Emocional	24,3	±8,9	22,5	±6,4	0,70	17,3	±10,9	19,5	±9,2	0,35	9,7	±12,1	11,1	±13,1	0,65
Salud Mental	70,5	±17,8	68,5	±13,8	0,20	63,5	±14,2	65,8	±13,8	0,85	51,1	±31,5	55,4	±18,0	0,23

Tabla 1. Los resultados se expresan media (X), desviación típica (DT), al inicio y al final del programa de intervención por grupos de incapacidad (IMI, IMO, ISE), valores cercanos a 0 peor resultado; cercanos a 100 mejor resultado; *El nivel de significación estadística se situó p<0,05; ** El valor de significación estadística se situó en 0,01.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara Bumbiedro, S., Flórez García, M., Echávarri Pérez, C. & García Pérez, F. (2006). Escala de incapacidad por dolor lumbar de Oswestry. *Rehabilitación*, 40(3), 150-158.
- Alcántara-Bumbiedro, S., Flórez-García, M., Echávarri-Pérez, C. & García-Pérez, F. (2006). Escala de incapacidad por dolor lumbar de Oswestry. *Rehabilitación*, 40(3), 150-158.
- Alonso, J., Prieto, L. & Anto Boqué, J. (1995). La versión española del SF-36 health survey (cuestionario de salud SF-36): Un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica*, 104(20), 771-776.
- Alves, R. V., Mota, J., Costa, M. C. & Alves, J. G. B. (2004). Aptidão física relacionada à saúde de idosos: Influência da hidroginástica. *Rev Bras Med Esporte*, 1(10), 31-37.
- Ariyoshi, M. et al. (1999). Efficacy of aquatic exercises for patients with low-back pain. *The Kurume Medical Journal*, 46(2), 91.
- Badía, X., Baró, M. S., & Alonso, J. (2002). *La medida de la salud: Guía de escalas de medición en español*. Barcelona: Tecnología y Ediciones del Conocimiento.
- Baena-Beato PA, (2012). *Efectos de un programa de ejercicio físico acuático sobre la capacidad funcional y la calidad de vida relacionada con la salud de personas sedentarias*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada
- Bassols, A., Bosch, F., Campillo, M. & Baños, J. (2003). El dolor de espalda en la población catalana: Prevalencia, características y conducta terapéutica. *Gaceta Sanitaria*, 17(2), 97-107.
- Bombardier, C. (2000). Outcome assessments in the evaluation of treatment of spinal disorders: Summary and general recommendations. *Spine*, 25(24), 3100-3103.
- Bortoluzzi, M. (1994). "Lumbalgia y sedentarismo". *Sport & Medicina*, 14-17.
- Calle Fuentes, P., Fuentes Hervías, M. T., Muñoz-Cruzado Y Barba, M., & Catalán Matamoros, D. J. (2007). Effects of hydrotherapy on the chronic lumbar pain: Evidence based physiotherapy. [Efectos de la hidroterapia en el dolor lumbar crónico: Fisioterapia basada en la evidencia] *Revista Iberoamericana De Fisioterapia Y Kinesiología*, 10(2), 97-102. doi: 10.1016/S1138-6045(07)73671-7
- Camilotti, B. M., Rodacki, A. L. F., Israel, V. L. & Fowler, N. E. (2009). Stature recovery after sitting on land and in water. *Manual Therapy*, 14(6), 685-689. doi: 10.1016/j.math.2009.03.007.
- Croft, P. & Rigby. (1994). Socioeconomic influences on back problems in the community in Britain. *J Epidemiol Community Health*, 48(2)166-70.
- del Pozo-Cruz, B., Triviño-Amigo, N., Adsuar-Sala, J., Pérez-Sousa, M., Hernández-Moholí, M. & Madruga-Vicente, M. (2012). Fiabilidad relativa y absoluta del test de elevación progresiva de carga isoinercial en pacientes afectados por dolor de espalda bajo crónico no específico: Un estudio test-retest de 12 semanas. *Rehabilitación*, 46(4), 271-276.
- Dionne, C.E. et al., (2001) *Formal education and back pain: a review*. *J Epidemiol Community Health*, 55(7) 455-68.
- Dundar, O Solak, I Yigit, D Evcik, V. & Kavuncu. (2009). Clinical effectiveness of aquatic exercise to treat chronic low back pain: a randomized controlled trial. *Spine*, 34 (14), 1436-40.
- Fayad, F. et al., (2004). Chronicity, recurrence, and return to work in low back pain: common prognostic factors. *Ann Readapt Med Phys*, 47 (4) 179-89.
- González Viejo, M. Á. & Condón Huerta, M. J. (2007). Incapacidad por dolor lumbar en España. *Clínicas Médicas De Norteamérica*, 91(5)
- Gracey, J. H., McDonough, S. M. & Baxter, G. D. (2002). Physiotherapy management of low back pain: A survey of current practice in northern Ireland. *Spine*, 27(4), 406-411.
- Gusi, N., Tomas-Carus, P., Häkkinen, A., Häkkinen, K. & Ortega-Alonso, A. (2006). Exercise in waist-high warm water decreases pain and improves health-related quality of life and strength in the lower extremities in women with fibromyalgia. *Arthritis Care & Research*, 55(1), 66-73.
- Grimaldi-Puyana, M. (2011). *Efectos de un Programa de Actividad física en el medio acuático, aplicados a personas con algias en el dorso del tronco*. Cádiz: Servicios de publicación de la Universidad de Cádiz.
- Kamioka, H. et al., (2010). Effectiveness of aquatic exercise and balneotherapy: A summary of systematic reviews based on randomized controlled trials of water immersion therapies. *Journal of Epidemiology*, (0), 910270113.
- Kihlstrand, M., Stenman, B., Nilsson, S. & Axelsson, O. (1999). Water-gymnastics reduced the intensity of back/low back pain in pregnant women. *Acta Obstetrica Et Gynecologica Scandinavica*, 78(3), 180-185.
- Kovacs, F.M. et al., (2004). The correlation between pain, catastrophizing, and disability in subacute and chronic low back pain: a study in the routine clinical practice of the Spanish national health service. *Spine*. 36 (4) 339-45.
- Leboeuf-Yde, C. (2001). Body weight and low back pain. A systematic literature review of 56 journal articles reporting on 65 epidemiologic studies. *Spine*, 25(2) 226-37.
- Linton, S. J. & Ryberg, M. (2000). Do epidemiological results replicate? the prevalence and health-economic consequences of neck and back pain in the general population. *European Journal of Pain*, 4(4), 347-354.
- Linton, S.J. (2001). Occupational psychological factors increase the risk for back pain: a systematic review. *J Occup Rehabil*, 11(1) 53-66.
- Mannerkorpi, K., Nyberg, B., Ahlmén, M. & Ekdahl, C. (2000). Pool exercise combined with an education program for patients with fibromyalgia syndrome. A prospective, randomized study. *The Journal of Rheumatology*, 27(10), 2473.
- Martín Lascuevas, P., Ballina García, F., Hernández Mejía, R., & Cueto Espinar, A. (1995). Lumbalgia e incapacidad laboral: Epidemiología y prevención.

- Atención Primaria*, 16(10), 641-646.
- McIlveen, B. & Robertson, V. J. (1998). A randomised controlled study of the outcome of hydrotherapy for subjects with low back or back and leg pain. *Physiotherapy*, 84(1), 17-26.
 - Mercè Salvans, M., Ángel González-Viejo, M., Callen, J. P., Cunha, B. & Berenguer, J. (2008). Incapacidad laboral por dolor lumbar en España de 2000 a 2004. *Clínicas Médicas De Norteamérica*, 154, 90.
 - Miralles, I. (2001). Prevención del dolor lumbar. efectividad de la escuela de columna. *Revista-sociedad Española del dolor*, 8, 14-21.
 - Montaner, A. M., Llana Belloch, S., Domínguez López, D., Moreno Martínez, Y. & Benedicto, E. (2005). Influencia de la natación sobre el bienestar psicológico en mujeres mayores de 55 años. *Apunts: Educación Física Y Deportes*, (80), 71-74.
 - Mortimer, M. et al., (2001). Sports activities, body weight and smoking in relation to low-back pain: a population-based case-referent study. *Scand J Med Sci Sports*, 11(3) 178-84.
 - Pérez, M. & Salvado, M. V. (2002). Estudio epidemiológico de ausentismo laboral en personal hospitalario por dolor de espalda. *Rehabilitación (Madrid)*, 36(3), 137-142.
 - Ramírez Vélez, R. & Triana Reina, H. (2007). Efecto en la calidad de vida relacionada a la salud (CVRS) de un programa de actividad física terapéutica en medio acuático, en un grupo de adultos mayores de 55 años no institucionalizado. Cali, 2006. *Revista Iberoamericana De Fisioterapia Y Kinesiología*, 10(1), 24-37.
 - Redondo, J. R. et al., (2004). Long-term efficacy of therapy in patients with fibromyalgia: A physical exercise-based program and a cognitive-behavioral approach. *Arthritis Care & Research*, 51(2), 184-192.
 - Saggini, R., Cancelli, F., Di Bonaventura, V., Bellomo, R., Pezzatini, A. & Carniel, R. (2004). Efficacy of two micro-gravitational protocols to treat chronic low back pain associated with discal lesions: A randomized controlled trial. *Europa Medicophysica*, 40(4), 311.
 - Sanders, M. (2004). Improving back health with water exercise. *Journal on Active Aging*, 3(1), 54-58.
 - Sato, D., Kaneda, K., Wakabayashi, H. & Nomura, T. (2007). The water exercise improves health-related quality of life of frail elderly people at day service facility. *Quality of Life Research*, 16(10), 1577-1585.
 - Sauné Castillo, M., Arias Anglada, R., LLeget Magmó, I., Ruiz Bassols, A., Escribá Jordana, M., & Gil, M. (2002). Estudio epidemiológico de la lumbalgia. análisis de factores predictivos de incapacidad. *Rehabilitación (Madr)*, 37, 3-10.
 - Sjogren, T., Long, N., Story, I. & Smith, J. (1997). Group hydrotherapy versus group land-based treatment for chronic low back pain. *Physiotherapy Research International*, 2(4), 212-222.
 - Tomas-Carus, P., Raimundo, A., Adsuar, J. C., Olivares, P. & Gusi, N. (2007). Efectos del entrenamiento acuático y posterior desentrenamiento sobre la percepción e intensidad del dolor y el número de puntos sensibles de mujeres con fibromialgia. *Apunts.Medicina De L'Esport*, 42(154), 76-81.
 - Van Tulder, M., Malmivaara, A., Esmail, R. & Koes, B. (2000). Exercise therapy for low back pain: A systematic review within the framework of the cochrane collaboration back review group. *Spine*, 25(21), 2784-2796.
 - Vélez, R., Alban, C., Reina, H. R. T., Idarraga, M. & Gensini, F. G. (2008). Beneficios percibidos de un grupo de mujeres en climaterio incorporadas a un programa de actividad física terapéutica. *Apunts. Medicina De L'Esport*, 43(157), 14-23.
 - Vilagut, G., Ferrer, M., Rajmil, L., Rebollo, P., Permanyer-Miralda, G., et al., (2005). El cuestionario de salud SF-36 español: Una década de experiencia y nuevos desarrollos. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 135-150.
 - Waddell, G. (1991). Low back disability. A syndrome of western civilization. *Neurosurgery Clinics of North America*, 2(4), 719-738.
 - Wright, A., Lloyd-Davies, A., Williams, S., Ellis, R. & Strike, P. (2005). Individual active treatment combined with group exercise for acute and subacute low back pain. *Spine*, 30(11), 1235-1241.
 - Yozbatiran, N., Yildirim, Y. & Parlak, B. (2004). Effects of fitness and aquafitness exercises on physical fitness in patients with chronic low back pain. *The Pain Clinic*, 16(1), 35-42.



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



POR UN COLEGIO PROFESIONAL FUERTE ¡¡ COLÉGIATE !!

1. El Colegio es la VOZ de los Licenciados/as en EF y CAFD de Andalucía. Representa a sus afiliados ante organismos públicos y privados, así como en actividades y foros de interés para la profesión
2. Es obligatorio estar colegiado/a para poder ejercer la profesión (el ejercicio libre de la misma).
“... **la adscripción forzosa** se configura en este supuesto como un instrumento necesario para que el Colegio asuma la necesidad de velar sobre las actividades desarrolladas en **ámbitos educativos privados o referidos al ejercicio libre de la profesión...**” Sentencia 194/1998, de 1 de Octubre de 1998, del **Pleno del Tribunal Constitucional** publicada en el BOE nº 260 de 30 de Octubre de 1998 (Punto 7º de los Fundamentos Jurídicos).
3. Estar, los/las ejercientes, en posesión de un **Seguro de Responsabilidad Civil** con una cobertura de **2.000.000 euros (332.772.000 Ptas.)**.
Es imprescindible evitar los efectos de lo sucedido a una compañera no colegiada, de la provincia de Málaga, con la Sentencia nº 1.098/99 del Tribunal Supremo, de fecha 22/12/99, **lesiones sufridas por un menor en clase de Educación Física**, condenando a pagar “al actor la cantidad de ciento veinte millones de pesetas (120.000.000 pesetas)... ... Asimismo les condenamos al pago de los intereses...”, o bien la sentencia **condenatoria** nº 308/2003 del 24 de noviembre del 2003 en la Sección Segunda de la Audiencia Provincial de Jaén, contra un profesor de Educación Física y el centro docente, “condenar al profesor de Educación Física, al centro docente y a la entidad aseguradora a que de forma conjunta y solidariamente indemnicen a la familia del alumno en 600.000 euros”.
4. Asesoría Jurídica. Posibilidad de consultar al Colegio las diferentes dudas profesionales, así como al Asesor Jurídico en cuestiones de interés general para la profesión.
5. Disponer de una bolsa de trabajo y de asistir como vocal a tribunales.
Fundamentalmente, en las actividades realizadas en convenio con algunas Diputaciones, Ayuntamientos, Consorcios Provinciales, etc.
6. Recepción gratuita de nuestras propias publicaciones, y posibilidad de aumentar el currículum vitae, publicando artículos en las Revistas “Habilidad Motriz”, “Revista Española de Educación Física y Deportes” y Boletín Informativo Colegial.
7. Posibilidad de optar a los Premios y Concursos Anuales.
8. Posibilidad de asistir a las distintas actividades formativas colegiales (Simposiums, Congresos, Jornadas, Encuentros, etc.).
9. Impedir los continuados agravios y ataques a la profesión, tanto desde la propia Administración como desde otros estamentos y organizaciones con intereses en nuestro campo profesional, así como exigir la promulgación con carácter de urgencia de la **Ley Reguladora del Ejercicio Profesional** en el Área de la Actividad Física y del Deporte.



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 2013-2014

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

Toda la documentación necesaria se incorporará a través de la aplicación informática "Colegiación On-line" en www.colefandalucia.com. Será necesario subir mediante dicha aplicación los siguientes documentos:

1. Una fotografía.
2. Fotocopia del Título, Certificación Académica de estudios, o fotocopia del resguardo de abono de los derechos de expedición del Título.
3. Fotocopia del Documento Nacional de Identidad.

CUOTA

Con el objetivo de incrementar el número de colegiados, y diversificar las peculiaridades de los Licenciados y Graduados en Educación Física en los tiempos que corren, así como atender a las necesidades de la actual situación económica que está afectando a nuestro colectivo y a la sociedad en general, la Junta de Gobierno en sesión ordinaria, celebrada el pasado 4 de mayo, decidió aprobar las siguientes cuotas de colegiación, así como su forma de pago.

MODALIDAD	PERIODO	CUOTA
EJERCIENTE (ordinaria)	Anual	124,50 €
	Semestral	63,00 €
EJERCIENTE RECIÉN TITULADO (Durante los tres primeros años tras la obtención de la titulación)	Anual	90,00 €
	Semestral	45,00 €
NO EJERCIENTE	Anual	65,00 €
	Semestral	33,00 €
PRECOLEGIADO (Alumnos de los dos últimos cursos de la titulación)	Anual	20,00 €*

*Deducible de la primera cuota colegial.

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 ANDALUCÍA, 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/ Benidorm nº 5 - 1º planta (Casa del Deporte) 41001 Sevilla, teléfono: 955232246 y email: colefandalucia@colefandalucia.com

NORMAS DE COLABORACIÓN

A. CONDICIONES DE PUBLICACIÓN

- A.1.** La revista Habilidad Motriz acepta para su publicación artículos de investigación y experiencias profesionales, realizados con rigor metodológico, que supongan una contribución al progreso de cualquier área relacionada con los profesionales de las ciencias de la actividad física y del deporte, así como los procedentes de otras ciencias relacionadas con este ámbito.
- A.2.** El trabajo que se remita ha de ser inédito, no publicado (ni total ni parcialmente), excepto en los casos justificados que determine el comité de redacción. Tampoco se admitirán los trabajos que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Se asume que todas las personas que figuran como autores o autoras han dado su conformidad y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación. En caso de utilizar materiales de otros autores o autoras, deberá adjuntarse la autorización oportuna. Es responsabilidad de los autores y autoras las posibles anomalías o plagios que de ello se derive. El comité de redacción de la revista no se hace responsable de las opiniones vertidas por sus colaboradores/as en sus trabajos, ni se identifica necesariamente con sus puntos de vista.
- A.3.** El estilo del texto debe ser claro, de fácil lectura, conciso, ordenado y correcto desde el punto de vista gramatical. Se evitarán jergas personales y expresiones locales. Se debe procurar, al redactar el texto, utilizar un lenguaje no sexista (ver normas básicas de lenguaje no sexista) que claramente contribuya al desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres. No se publicarán textos con contenido que promueva algún tipo de discriminación social, racial, sexual o religiosa; ni artículos que ya hayan sido publicados en otros espacios ya sea en formato papel o en soporte informático. Se utilizará un lenguaje inclusivo.
- A.4.** El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor/a, la autorización a la revista para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última.
- A.5.** El envío y recepción de los trabajos originales no implica por parte de la revista su obligatoria publicación. La revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente. Todas las personas que envíen un trabajo recibirán un acuse de recibo vía email y serán informadas del proceso que seguirá su artículo.
- A.6.** Los artículos publicados en la revista habilidad motriz podrán ser indexados en bases de datos científicas, cediendo los autores o autoras que publican en la revista los derechos de explotación a través de internet, de modo que lo que se establece en esta autorización no infringe ningún derecho de terceros. La titularidad de los derechos morales y de explotación de propiedad intelectual sobre los trabajos objeto de esta cesión, pertenece y seguirá perteneciendo a los autores o autoras.
- A.7.** El comité de redacción se reserva la facultad de instar para que se introduzcan las modificaciones oportunas en la aplicación de las normas y condiciones de publicación. Así mismo, el comité de redacción se reserva el derecho a realizar las correcciones gramaticales necesarias.
- A.8.** La revisión de los artículos es realizada por miembros de los comités y revisores. Se trata de una revisión según el método de doble ciego (anonimato de autoría y evaluadores/as). Basándose en las recomendaciones de los revisores/as, la revista comunicará a los autores/as el resultado motivado de la evaluación (se publica, se publicará tras realizar modificaciones o se rechaza). Si el artículo ha sido aceptado con modificaciones, los autores/as deberán reenviar una nueva versión del artículo, que será sometida de nuevo a revisión por los mismos revisores/as.

B. ENVÍO DE PROPUESTAS DE COLABORACIÓN

- B.1.** Las aportaciones deberán remitirse únicamente por correo electrónico al email de la secretaria de la revista **habilidadmotriz@colefandalucia.com**. Junto al trabajo se remitirá un documento indicando: 1) el tipo de publicación (artículo científico o experiencia profesional), 2) los datos personales de los autores (nombre y apellidos, lugar de trabajo, dirección, teléfono y e-mail, y número de colegiado) indicando quién

es el autor de correspondencia, 3) indicación expresa y firmada por todos los autores de conocer y aceptar las normas de publicación de la revista Habilidad Motriz anteriormente indicadas. Se mantendrá absoluta confidencialidad y privacidad de los datos personales que recoja y procese.

B.2. El trabajo presentado se enviará como archivo adjunto al mensaje en formato .doc (Microsoft Word), .odt (Open Office) o .Rar/.Zip (en el caso de que se envíen varios archivos o el tamaño de los archivos sea elevado). Se deberán cuidar al detalle las normas de maquetación expuestas en estas normas de publicación.

B.3. Los trabajos han de presentarse con letra tipo "times new roman", tamaño 12 puntos, interlineado 1,5 líneas, formato din a4, con márgenes superior, inferior, derecha e izquierda de 2.5 cm. y numeración en la parte inferior derecha. Los títulos, apartados y subapartados se pondrán en negrita, en mayúsculas y sin sangrado. El sangrado al inicio de cada párrafo debe ser de 1,25 cm. Estará corregido y sin faltas ortográficas o de estilo.

B.4. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas a una sola cara (incluyendo título, resumen, palabras clave, figuras, tablas, referencias bibliográficas, etc.). Excepcionalmente, y previa autorización del comité de redacción, podrá tener el artículo una extensión superior a la indicada. En cuanto al mínimo de páginas, estará en función de la calidad del trabajo.

B.5. Las figuras (ilustraciones, fotos, etc.) Y tablas se adjuntarán numeradas y en documento aparte (fichero independiente), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente dentro del texto. Se numerarán consecutivamente en el texto según su ubicación (tabla 1 o figura 1), respetando una numeración correlativa para cada. Las tablas deberán llevar numeración y título en la parte superior de las mismas. Las figuras deberán llevar la numeración y título en la parte inferior. El formato de las figuras será .png, .jpg (.jpeg) o .gif, y una resolución de 300 ppp (tener en cuenta que la publicación de la revista Habilidad Motriz es en blanco y negro). Las fotografías han de ser originales, en caso de no ser de producción propia se deberá reseñar su procedencia y referencia bibliográfica. Si hay fotografías donde figuran menores es necesaria la autorización expresa de su tutor/a legal. En general, en las fotografías donde aparezcan personas se deberán adoptar las medidas necesarias para que éstas no puedan ser identificadas.

C. ESTRUCTURA DE LOS TRABAJOS:

La revista Habilidad Motriz aceptará trabajos que se incluyan dentro de las dos categorías reseñadas y cuya estructura se presenta a continuación. El envío de otras formas de publicación diferentes será evaluado por la revista para valorar su presentación y posible publicación.

1) Artículos de investigación (carácter científico).

2) Experiencias profesionales –educativas, gestión, entrenamiento, actividad física y salud- (carácter profesional).

1) Artículos de investigación

El artículo de investigación es una de las formas más habituales que se emplea para comunicar los hallazgos o resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica y dar a conocer el proceso seguido en la obtención de los mismos. Un artículo de carácter científico puede adoptar diferentes formatos, pero el que trata de dar a conocer las aportaciones de un proceso de investigación debe estar ajustado a una serie de parámetros aceptados por la comunidad científica. Como referencia, la estructura del trabajo debe ser similar a la siguiente:

1.1.- Título

Se especificará el título en español (letra tipo "times new roman", tamaño 20) y debajo en inglés ("times new roman", 16 puntos) en negrita. El título de un artículo es la señal de identidad del mismo. Debe contener la información esencial del contenido del trabajo y ser lo suficientemente atractivo para invitar a su lectura. El número de palabras empleadas en el título deben ser limitadas y elegidas a partir del lenguaje estructurado y normalizado contenido en los tesauros. Las palabras deben indicar la intencionalidad (objetivos de investigación), el evento de estudio y su contexto. Evitar abreviaturas, anacronismos, palabras vacías de uso poco corriente.

1.2.- Resumen

Por lo general, el resumen debe tener 150 palabras como máximo. El resumen o abstract de los artículos es una de las partes más importantes del trabajo a publicar. Esta es la única parte del artículo que será publicada por algunas bases de datos y es la que leen los lectores e investigadores en las revisiones bibliográficas para decidir si es conveniente o no acceder al texto completo. Por tanto, si en el

resumen no queda clara la finalidad del artículo es posible que no se genere el interés por su lectura. Para la realización del resumen se deben seguir ciertas normas en la elaboración. El resumen de los trabajos debe de contener los objetivos, las características del contexto del estudio, la metodología empleada, así como algunos resultados relevantes. El resumen no debe contener abreviaturas, signos convencionales ni términos poco corrientes, a menos que sea necesario precisar su sentido en el mismo resumen. De manera general, los resúmenes no deben contener ninguna referencia ni cita particular.

1.3.- Abstract

Será necesario traducir correctamente al inglés el resumen que anteriormente se haya elaborado.

1.4.- Palabras clave

Debajo de cada resumen (español e inglés) se deberán especificar las palabras clave o key words. Se especificarán de tres a cinco palabras clave en español e inglés que aludan al contenido del trabajo. Las palabras clave son palabras del lenguaje natural, suficientemente significativas, extraídas del título o del contenido del documento. Con los actuales sistemas de recuperación de la información se hace necesario el empleo de descriptores normalizados recogidos en los tesauros al uso (unesco, tesauro europeo de la educación, cindoc, eric, etc.) Para facilitar la tarea de clasificar la información y su localización. Por esta razón, en la elección de las palabras clave, se deben tener en cuenta estos descriptores y ajustarse a ellos en la medida de lo posible.

Ejemplo:

Resumen (español): ...

Palabras clave: innovación docente, aprendizaje activo, atención a la diversidad, metodología.

Abstract (inglés): ...

Key words: teaching innovation, active learning, attention to the diversity, methodology.

1.5.- Introducción

La introducción del artículo recoge información sobre el propósito de la investigación, la importancia de la misma y el conocimiento actual del tema del que se trata. El propósito contiene los objetivos y el problema de investigación. Estos se deben presentar con claridad, resaltando su importancia y actualidad. Finalmente, es necesario reseñar

las contribuciones de otros trabajos relevantes, y destacar aquellas a partir de las cuales formulamos nuestros objetivos e hipótesis de investigación, justificando las razones por las que se realiza la investigación.

1.6.- Método

El método es el apartado en el que se describen las características de la investigación. En este punto se dan las explicaciones necesarias para hacer comprensible el proceso seguido, por lo que se aconseja incluir información referente al diseño (tipo y variables utilizadas), muestra (descripción, procedencia y si es el caso, representatividad de la población), instrumentos (los utilizados para recoger la información) y procedimiento (los pasos dados en el proceso del trabajo, sobre todo, en la recogida y el análisis de los datos).

1.7.- Resultados

Los resultados son la exposición de los datos obtenidos. Este apartado, considerado el eje fundamental del artículo, presenta los principales hallazgos que dan respuesta a los objetivos de la investigación presentados en la introducción. La estructuración interna de este apartado dependerá de la cantidad y tipo de datos recogidos. Es aconsejable que estos resultados se organicen atendiendo a un tipo de clasificación y orden. La síntesis de los mismos es recomendable presentarla por medio de gráficos o tablas. Conviene indicar la credibilidad de los resultados por medio de los criterios de rigor científicos establecidos para cada procedimiento metodológico (ya sea de recogida o análisis).

1.8.- Discusión y conclusiones

El artículo se completa con este apartado donde se hace una síntesis de los principales hallazgos que a su vez dan respuesta al problema de investigación. Si procede, también se comparan estos hallazgos con resultados similares obtenidos por otros/as autores/as en investigaciones similares. Habitualmente estos argumentos permiten prolongar la discusión hacia otros interrogantes que pueden constituir el punto de partida para nuevas investigaciones.

1.9.- Referencias bibliográficas

En este apartado se enumeran las diferentes referencias bibliográficas de aquellas fuentes citadas dentro del texto. Para la presentación de las mismas se aconseja que se sigan las normas de la American Psychological Association (APA).

2) Experiencias profesionales.

En este tipo de trabajos se expondrá la realización de una experiencia práctica en el mundo profesional: educativas, gestión, entrenamiento, actividad física y salud. El texto se estructurará u organizará en aquellos apartados que consideren los autores y/o autoras necesarios para una perfecta comprensión del tema tratado. Como referencia, la estructura del trabajo puede ser la siguiente:

- Título: (igual que en los **artículos de investigación**)
- Autoría: (igual que en los **artículos de investigación**)
- Resumen y abstract: (en español e inglés) (igual que en los **artículos de investigación**)
- Palabras claves (en español e inglés) (igual que en los **artículos de investigación**)

- Introducción: planteamiento de la cuestión, dónde se desarrolla la experiencia, quienes participan, contexto social, material, etc. Pasos previos, cómo surge la idea, objetivos, etc.
- Desarrollo: fases o pasos seguidos para la concreción de la práctica educativa, metodología, etc.
- Conclusión y valoración: logros, contribución a la labor profesional, etc.
- *Referencias bibliográficas: ver normas de publicación APA (American Psychological Association).*

LA REMISIÓN DEL ARTÍCULO A REVISTA HABILIDAD MOTRIZ SUPONE EL CONOCIMIENTO Y LA ACEPTACIÓN DE ESTAS CONDICIONES Y NORMAS DE PUBLICACIÓN.

Recorte o fotocopie este boletín y envíelo por correo postal a la dirección indicada, por Fax al 955 232 246 o por correo electrónico a colefandalucia@colefandalucia.com

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 en _____

a ___ de _____ del _____

Forma de pago: Ingreso de 12 €. en:
CUENTA BBVA
IBAN: ES62 0182 3095 2502 0169 6115

Números atrasados: Precio 6 € unidad
Agotados nº 0, 1 y 2.

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

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO

