

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

RELACIÓN ENTRE ACTIVIDAD FÍSICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESCOLARES**RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY AND ACADEMIC PERFORMANCE IN SCHOLARS****Autor:**Martínez-Domingo, J.A.⁽¹⁾, Molina- Sánchez, F.J.⁽¹⁾ García-Pérez, L.⁽¹⁾**Institución:**⁽¹⁾Universidad de Granada josemontejicar@correo.ugr.es**Resumen:**

El propósito del presente trabajo es evaluar la relación existente entre la actividad física y el rendimiento académico en niños y adolescentes, y determinar si esta es positiva. La actividad física está asociada con muchos beneficios para la salud tanto física como mental, sin embargo, muchos niños no cumplen con las pautas de actividad física internacionalmente establecidas. Aunque la escuela es un entorno ideal para promover la actividad física de los niños, añadir actividad física a la jornada escolar puede ser difícil por las limitaciones de tiempo siendo también en ocasiones una medida insuficiente. Por último, se indagará acerca de los amplios beneficios para la salud física y mental de los niños que tiene la actividad física, así como los del comportamiento sedentario, el cual se reconoce cada vez más por tener importantes impactos negativos en la salud.

Palabras Clave: Actividad física, rendimiento académico, beneficios cognitivos, escolares.

Abstract:

The purpose of this paper is to evaluate the relationship between physical activity and academic performance in children and adolescents, and determine if it is positive. Physical activity is associated with many physical and mental health benefits, however, many children do not meet internationally established physical activity guidelines. Although the school is an ideal environment to promote the physical activity of children, adding physical activity to the school day can be difficult due to time constraints and is also sometimes an insufficient measure. Finally, we will inquire about the broad benefits for physical and mental health of children who have physical activity, as well as those of sedentary behavior, which is increasingly recognized for having significant negative impacts on health.

Key Words: physical activity, academic achievement, cognitive benefits, school children.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es evaluar la posible relación entre la actividad física y el rendimiento académico en escolares, y determinar si esta es positiva.

Por un lado, se piensa que realizar ejercicio físico en el aula resultaría una estrategia para incrementar el rendimiento académico y, a su vez, puede romper con el sedentarismo en los centros educativos (Pinto y Martínez, 2019).

Según Watson et al. (2017) la actividad física está asociada con muchos beneficios para la salud tanto física como mental, sin embargo, muchos niños no cumplen con las pautas nacionales de actividad física. Aunque la escuela es un entorno ideal para promover la actividad física de los niños, añadir actividad física a la jornada escolar puede ser difícil por las limitaciones de tiempo.

Tal y como afirman McPherson et al. (2018) desde el transcurso del siglo pasado, se viene desarrollando un campo de conocimiento multidisciplinario que ha identificado varios beneficios cognitivos y académicos de la actividad física regular. La idea de que la actividad física puede mejorar la capacidad cognitiva y académica ha recibido una atención considerable en los campos de la salud y la educación. Los investigadores ahora están aclarando cómo las relaciones entre la actividad física y la cognición interactúan para guiar la mejor manera de promover los beneficios neurológicos, cognitivos y académicos para los niños, por ello explorar la asociación entre la actividad física, la cognición y el rendimiento académico en escolares es un campo académico importante, pero en desarrollo.

También, Álvarez Bueno et al. (2017) destacan la importancia del proceso de desarrollo del cerebro en la adquisición de funciones ejecutivas centrales, metacognición y habilidades para la vida más adelante en la vida y la relación de las mejoras en estas dimensiones neurocognitivas con el rendimiento académico, parece esencial determinar los efectos favorecedores de las intervenciones de actividad física en los niños y el rendimiento escolar de los adolescentes y los comportamientos en el aula.

1.1. Actividad física

La actividad física es un movimiento corporal cualquiera generado por los músculos esqueléticos y como resultado se produce un consumo de energía por encima del metabolismo basal. Además, la práctica regular de actividad física es un hábito básico para el mantenimiento de las funciones vitales y es determinante para un correcto bienestar físico y un estilo de vida saludable (Raymond et al., 2010).

1.2. Rendimiento académico

El rendimiento académico en la educación, y especialmente en la educación superior, es un factor multifactorial el cual debe su influencia a diversos factores, como son determinados factores pedagógicos, sociodemográficos, institucionales y psicosociales. Este concepto, complejo, tradicionalmente se define como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, en comparación con la norma de edad y el nivel académico (Montero et al., 2007).

El rendimiento académico hace alusión al éxito un estudiante demuestra en el centro educativo, medido por el promedio de calificaciones o mediante test estandarizados de rendimiento (Diamond, 2013).

2. OBJETIVO: RELACIÓN ENTRE ACTIVIDAD FÍSICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El ejercicio físico según Maher et al. (2016) tiene amplios beneficios para la salud física y mental de los niños. En contraste, el comportamiento sedentario se reconoce cada vez más por tener importantes impactos negativos en la salud. Con frecuencia se promociona la actividad física como importante para maximizar el rendimiento académico, y los proponentes recomiendan ejercicios regulares durante el día escolar para optimizar la atención y el aprendizaje. A razón de esto Ku et al. (2017) añade que la inactividad física y el comportamiento sedentario se asocia con funciones cognitivas reducidas. Se ha demostrado un vínculo directo y positivo entre el estado físico y la función ejecutiva, que a su vez puede afectar el logro (Castelli et al., 2014).

También, tal y como dice Ardoy et al. (2014) se han encontrado relaciones entre la práctica continuada de actividad física y parámetros asociados con la capacidad cognitiva del niño, como consecuencia del incremento de los niveles del factor neurotrófico derivado del cerebro que promueve la supervivencia de las neuronas y facilita su crecimiento. Así pues, se ha encontrado una asociación positiva entre la actividad física moderada a vigorosa y el rendimiento académico de los niños en la escuela (Centeio et al., 2018).

Además, el ejercicio físico como afirma Chaddock et al. (2012) mejora la plasticidad sináptica y actúa como un agente neuroprotector aumentando la circulación sanguínea del cerebro y mejorando la función neuroeléctrica. Como consecuencia de esas adaptaciones fisiológicas, se produce un aumento de la atención selectiva, una inhibición de respuestas inapropiadas, mayor flexibilidad en el razonamiento y una mejoría en la capacidad de mantener información en la memoria que puede derivar en una mejora del rendimiento escolar. También se producen funcionales y estructurales en las estructuras subcorticales como el hipocampo y los ganglios basales (Lubans et al., 2016).

Como añadido a lo comentado, realizar actividad física también incide en la autoestima mejorándola, además influye en el comportamiento del alumnado, clave para facilitar el aprendizaje, y tiene una mejora muy importante, que es el incremento de la concentración, también clave para aprender (Merino y Jiménez, 2017).

Por otro lado, para introducir la actividad física dentro del aula y con el objetivo de lograr el aumento del rendimiento académico, se pueden distinguir dos tipos diferentes de actividades físicas. Por un lado, la actividad física integrada, que incorpora actividad durante las lecciones académicas, y por otro lado, interrupciones de la actividad física, que consisten en episodios cortos de actividad física entre lecciones (Webster et al., 2015).

En relación a lo comentado, Vazou et al. (2016) afirman que además de introducir actividades físicas en el aula, las que tiene un compromiso cognitivo relativamente alto, tienen más efecto en las funciones ejecutivas, en comparación con las actividades físicas con un compromiso cognitivo relativamente bajo.

Cabe matizar que, también además de ser importante la relación entre actividad física y el rendimiento académico, es tan importante la motricidad del alumnado, que generalmente es positiva (Roldán y Paz, 2013).

3. MÉTODO

La presente revisión bibliográfica se ha realizado analizando diversos estudios en alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria, para descubrir si la actividad física tiene incidencia en ambas etapas, y para constatar los resultados de estos estudios, con las afirmaciones realizadas por los autores mencionados, que afirman que la actividad física mejora del rendimiento académico. Las bases de datos en las que se ha indagado fueron en PubMed, Web of Science y Dialnet.

La combinación de lecciones académicas con actividad física dentro el aula, pueden presentar efectos a corto y largo plazo. Los efectos a corto plazo son aquellos que ocurren durante o inmediatamente después de una pausa en la actividad física, como los cambios en la actividad física en la escuela de los niños, la motivación académica y el tiempo en la tarea, siendo este último un predictor del éxito académico. Después de las clases de aula académica físicamente activas, se observó una mejora en el comportamiento en la tarea y una mayor actividad física en la escuela (Mullender-Wijnsma et al., 2015).

Por otro lado, los efectos a largo plazo centrados en el estudio PAAC, se evaluaron después de 3 años intermedios. El objetivo principal de este estudio era reducir las ganancias en el índice de masa corporal. La participación en las lecciones PAAC condujo a un aumento menor en el índice de masa corporal y un resultado a destacar fue que los puntajes de matemáticas, ortografía y lectura de los niños de primaria mejoraron significativamente al asistir a las lecciones PAAC (Mullender-Wijnsma et al., 2015).

Según Fedewa y Ahn (2011) existen evidencias acumuladas de las relaciones entre los dominios físico y cognitivo. Además, tal y como señala Santana et al. (2016) los niños con niveles más altos de aptitud física se desempeñan mejor

cognitivamente, como lo demuestran sus habilidades académicas en matemáticas, lectura y lenguaje. Curiosamente, la aptitud física se ha relacionado no solo con el rendimiento académico sino también con otras funciones cognitivas como el funcionamiento ejecutivo (Chaddock et al., 2011).

En este sentido, en los últimos años ha aumentado de forma exponencial la literatura que demuestra que practicar actividad física mejora el rendimiento académico, así como ayuda al funcionamiento del cerebro y a la cognición en general (Booth et al., 2013; Käll et al., 2014). El cambio que se produce en el rendimiento académico está relacionado con el incremento de la actividad eléctrica en el cerebro, que tiene beneficio sobre las tareas que necesitan un mayor control ejecutivo (Hillman et al., 2014).

Por otro lado, Piercy et al. (2018) afirman que hay una evidencia sólida sobre los beneficios de hacer ejercicio físico, algunos de estos beneficios están relacionados con el rendimiento académico, funciones cognitivas, atención y concentración. También, Singh et al. (2019) señalan que en los cinco estudios que evaluaron la influencia de la actividad física en las matemáticas, se informaron efectos beneficiosos en seis de los siete resultados (86%).

También, según Mavilidi et al. (2017) tras el estudio en niños en edad preescolar estos observaron mejoras en el rendimiento académico y un aumento en los niveles de actividad física durante el aprendizaje del vocabulario y de idiomas combinados con movimientos de todo el cuerpo.

Por otro lado, en matemáticas, Ruiter et al. (2015) examinaron el aprendizaje de los niños de primer grado de los números de dos dígitos haciendo pasos en una regla montada en el suelo mientras observaba sus movimientos o en una condición de control sin movimientos. En las condiciones de movimiento, los niños hicieron pasos pequeños, medianos y grandes que representan diferentes unidades numéricas de 1, 5 y 10, los pasos más grandes representaban las unidades mayores. Los resultados mostraron que aprender el proceso de construcción de números era mejor en las condiciones con movimientos.

4. RESULTADOS DE INVESTIGACIONES SOBRE LA INCIDENCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

4.1 Investigaciones en alumnos de Educación Primaria

4.1.1. Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico

El objetivo del estudio era analizar las relaciones existentes entre el ejercicio físico y el rendimiento académico en alumnos de primaria pertenecientes al tercer ciclo. Los resultados del análisis demuestran que, tanto en chicos como en chicas, la actividad física está positivamente asociada a las calificaciones escolares. El alumnado que cumple las recomendaciones mínimas de ejercicio físico, que son 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa, no presentan una reducción en el tiempo que dedican al estudio y a la realización de tareas escolares, ofreciendo mejores calificaciones académicas. Existe una relación positiva entre la realización de actividad física y el rendimiento escolar durante el periodo de educación primaria (Agut-León et al., 2013). Esto a su vez es constatado por la OMS, que detalla que un niño durante su etapa escolar debe practicar actividad física de moderada a vigorosa durante 60 minutos cada día (OMS, 2010).

Tal y como afirma Agut León et al. (2013) en la tabla 1 puede observarse como todos aquellos alumnos que realizan las recomendaciones mínimas de actividad física, obtuvieron un mayor rendimiento académico en todas las variables estudiadas. La calificación promedio fue un punto superior (6.0 ± 1.2 vs. 7.0 ± 1.2) en aquellos sujetos que alcanzaron los 60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa ($P < 0.001$).

Continuando con Agut León et al. (2013) en cuanto al tiempo empleado diariamente al estudio y la ejecución de tareas académicas, no se hallaron diferencias significativas entre los chicos que realizaban las recomendaciones diarias de ejercicio físico y los que no. En chicas, aquellas que realizaron los 60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa emplearon más tiempo al

estudio y a la realización de tareas académicas (50.5 ± 46.8 vs. 81.8 ± 47.4 min/día; $P=0.017$).

Tabla 1. Estudio del rendimiento académico y de las horas de estudio y tareas escolares por sexo, según las recomendaciones de ejercicio físico.

	Chicos			Chicas			TOTAL		
	<60 min/día AFMV (n=23)	≥60 min/día AFMV (n=46)	P	<60 min/día AFMV (n=21)	≥60 min/día AFMV (n=40)	P	<60 min/día AFMV (n=44)	≥60 min/día AFMV (n=86)	P
Calificaciones									
Matemáticas	5.5±1.3	7.1±1.8	0.001	6.1±1.5	7.2±1.5	0.007	5.8±1.4	7.1±1.7	<0.001
Lengua	5.5±1.4	7.0±1.7	0.001	6.1±1.5	6.9±1.5	0.036	5.8±1.5	6.9±1.6	<0.001
Matemáticas	5.5±1.2	7.0±1.7	<0.001	6.1±1.4	7.1±1.4	0.010	5.8±1.3	7.0±1.5	<0.001
Lengua									
Media	5.8±1.1	6.9±1.2	<0.001	6.2±1.2	7.0±1.2	0.022	6.0±1.2	7.0±1.2	<0.001
Estudio y tareas escolares (min/día)	70.9±45.5	70.6±41.0	0.975	50.5±46.8	81.8±47.4	0.017	61.2±46.7	75.8±44.2	0.082

4.1.2. Efectos de una intervención curricular de actividad física en el rendimiento escolar

Por un lado, si nos centramos en la investigación realizada a estudiantes de cuarto a sexto grado en la escuela de control, hubo una tendencia hacia un mayor grado de participación previa en actividades deportivas. También, el número de años de participación en actividad deportiva organizada anterior (Bunketorp, 2015).

Continuando con Bunketorp (2015) se realizó la recopilación de resultados de pruebas nacionales de 545 niños: 122 (22%) en la escuela de intervención y 423 (78%) en las escuelas de control. Entre las niñas, la participación en el programa de intervención "Escuela en Movimiento" se asoció significativamente con la aprobación de las pruebas nacionales en sueco y matemáticas. En el caso de los niños la diferencia entre la escuela de control y de intervención no fue significativa.

Además, Bunketorp (2015) afirma que en la investigación realizada en un subconjunto de niños que participaron en el estudio en profundidad, después del ajuste por situación socioeconómica (antecedentes extranjeros), no hubo diferencias en las probabilidades de pasar las pruebas nacionales entre los siguientes grupos:

alumnos de control, alumnas de control, alumnos de intervención, y alumnas de intervención (Sueco: p.40; Matemáticas: p.29; Español: p.70).

4.2. Investigaciones en alumnos de Educación Secundaria

4.2.1. Análisis de la influencia de la actividad física sobre el rendimiento académico

En este estudio Motos y Urdiales (2014) analizaron la relación entre el nivel de actividad física de los alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria y su rendimiento académico concluyendo que los estudiantes que realizaban las recomendaciones sobre actividad física ofrecían un rendimiento académico significativamente mayor (5.0 vs. 6.6 puntos sobre 10; $P < 0.001$). Además, provocaron relaciones positivas y significativas entre todas las variables de rendimiento académico y la actividad física de intensidad moderada, moderada vigorosa y actividad física total.

Los resultados obtenidos insinúan un impacto positivo de la actividad física sobre el rendimiento académico en la adolescencia. La práctica continuada de actividad física durante la educación secundaria puede suponer una medida de mejora del rendimiento académico que debe tomarse en serio en los centros escolares (Motos y Urdiales, 2014; Conde y Tercedor, 2015).

Como confirman Motos y Urdiales (2014) en la tabla 2 se muestra estudio del rendimiento académico según sexos en función de las indicaciones mínimas de actividad física diaria. De los 24 alumnos participantes en el estudio un total de 16 alcanzaban los 60 minutos al día. De forma general, los escolares que alcanzaban las recomendaciones mínimas diarias de ejercicio físico ofrecían un rendimiento escolar significativamente mayor.

Tabla 2. Análisis del rendimiento académico y de las horas de estudio y tareas escolares por sexo, según las recomendaciones de actividad física.

	CHICOS			CHICAS			TOTAL		
	<60 min/día AFMV (n=5)	≥60 min/día AFMV (n=7)	P	<60 min/día AFMV (n=3)	≥60 min/día AFMV (n=9)	P	<60 min/día AFMV (n=8)	≥60 min/día AFMV (n=16)	P
Calificaciones									
Matemáticas	3.6 ± 0.9	4.0 ± 0.0	0.013	6.7 ± 2.4	5.7 ± 1.6	0.013	3.8 ± 0.7	6.1 ± 2.0	<0.001
Lengua	4.6 ± 0.3	5.2 ± 0.4	0.002	6.7 ± 1.0	6.4 ± 1.0	0.075	4.8 ± 0.4	6.5 ± 1.0	<0.001
Matemáticas + Lengua	4.4 ± 0.4	5.0 ± 0.3	0.002	6.7 ± 1.2	6.3 ± 0.9	0.031	4.6 ± 0.4	6.5 ± 1.0	<0.001
Calificación media	5.2 ± 0.5	4.7 ± 0.8	0.004	6.9 ± 0.9	6.4 ± 0.7	0.007	5.0 ± 0.7	6.6 ± 0.8	<0.001
Estudio y tareas escolares (min/día)	45.7 ± 36.0	14.8 ± 13.5	0.989	45.5 ± 12.6	80.1 ± 35.8	0.013	34.1 ± 32.4	65.0 ± 32.6	0.039

En relación a las matemáticas, Maureira et al. (2014) afirma que es necesario realizar más estudios centrados en qué áreas de las matemáticas influye la mejora del rendimiento académico a causa de la práctica de actividad física para el alumnado de Educación Secundaria.

4.2.2. La Educación Física incide en el rendimiento cognitivo y académico

En el estudio de intervención basado en la escuela realizado en adolescentes, se examinaron los efectos que se producen en el rendimiento tanto cognitivo como académico, de los adolescentes cuando cada semana se incrementan las sesiones de Educación Física, así el aumento de intensidad para un número dado de sesiones (Arday et al., 2014).

Arday et al. (2014) seleccionó tres clases, la primera es el grupo control, la segunda el grupo experimental 1 y la tercera el grupo experimental 2. El primer grupo recibía dos sesiones de Educación Física a la semana, el segundo cuatro

sesiones a la semana y el tercero también recibía cuatro sesiones durante la semana, pero a una intensidad alta. Para analizar el rendimiento cognitivo se centran en el razonamiento de la persona verbal y abstracto, la capacidad tanto verbal como no verbal y las capacidades espacial y numérica.

Cabe destacar que, exceptuando el razonamiento verbal, el resto de variables de rendimiento cognitivo, se incrementaron en el grupo experimental 2 más que en el de control. También es importante matizar que las calificaciones medias de los estudiantes también sufrieron un aumento en grupo experimental 2, más que en el grupo control. Por lo tanto, el grupo 2 presentó una mejora importante con respecto al grupo 1, sin presentar diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental 1. Esto hace pensar que la práctica de actividad física tiene beneficios en el rendimiento académico y cognitivo. De esta forma, el presente estudio hace evidente y sugiere que tiene una importante relación la intensidad de actividad física que presenten las sesiones de Educación Física, con la mejora en la cognición y también en el éxito académico (Arday et al., 2014).

Por otro lado, Arday et al. (2014) también hace énfasis en que los adolescentes del grupo experimental 2 presentaron un mejor rendimiento académico, en relación a los demás grupos analizados. Además, tuvieron resultados significativos principalmente en Matemáticas, y también en otras materias como son Ciencias Naturales, Tecnología y Educación Física.

En consecuencia, también se ha observado en un estudio realizado a niñas suecas que aquellas que realizaban actividad física vigorosa, obtenían mejores calificaciones en la escuela, sin embargo, la actividad física si es moderada no tiene incidencia en las calificaciones (Kwak et al., 2009).

Finalmente, los resultados del estudio aluden a que, si en Educación Física, las sesiones se realizan con más intensidad, y se incrementa el número de las mismas en cada semana, esto afecta de forma positiva en ambos rendimientos el cognitivo y el académico. Las comparaciones entre el CG y el EG1 sugieren que duplicar el número de sesiones de educación física por semana no es suficiente estímulo para mejorar el rendimiento cognitivo o académico. Por otro lado, al

comparar el grupo 2 con el grupo control, esta respalda que, si se aumenta la intensidad y cantidad de Educación Física, tiene un resultado significativo sobre los rendimientos mencionados (Arday et al., 2014).

4.2.3. Efectos del ensayo FITKids sobre el control ejecutivo y la función cerebral

Hillman et al. (2014) afirman que la intervención de actividad física controlada aleatoriamente de 9 meses, dirigida a aumentar la aptitud aeróbica, de manera significativa mejoró el cerebro y los índices de comportamiento del control ejecutivo. También se observa que aquellas personas que asisten más al programa FITKids, está relacionado con cambios más importantes en los índices de atención neuronales (amplitud P3), la velocidad de procesamiento (latencia P3), y el rendimiento es mejorado durante las tareas realizadas que son de control ejecutivo.

Continuando con Hillman et al. (2014) solo el grupo de intervención demostró una mayor amplitud de P3 de la prueba previa a la posterior en los ensayos incongruentes, y un mayor cambio en la amplitud de P3 en ensayos incongruentes de pretest a posttest en relación con el grupo de lista de espera. También se observó un aumento en la amplitud de P3 a los ensayos heterogéneos de pretest a posttest solo para el grupo de intervención, con un mayor cambio en la amplitud de P3 en relación con el grupo de la lista de espera. No se observó influencia de la asignación de grupo para los ensayos homogéneos o la latencia P3 ($P \geq .06$), de esta forma se expresa en la figura 1.

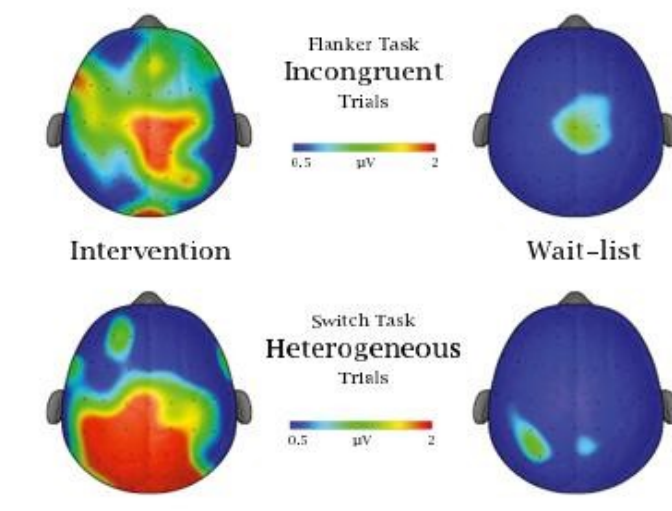


Figura 1: La distribución topográfica del pericráneo del cambio en la amplitud P3, en una escala de espectro: azul a rojo, durante la tarea flanker, en la parte superior y la tarea de conmutación, en la parte inferior, se ilustra para el grupo de intervención a la izquierda y grupo de lista de espera a la derecha.

4.2.4. Influencia que presenta la atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico

Según Ruiz Ariza et al. (2016) tras el estudio realizado centrado la atracción que tienen las personas hacia la actividad física, se observa que los jóvenes tenían mejores resultados y calificaciones en la asignatura de Educación Física, cuando su nivel de atracción hacia la actividad física era mayor.

Tal y como afirman Ruiz Ariza et al. (2016) tanto en chicos como en chicas la atracción hacia la actividad física se asocia positivamente con las puntuaciones en Educación Física. Se comprobó que también, el índice de masa corporal estaba relacionado de forma negativa, con las puntuaciones en esta asignatura en general en todos los jóvenes, por lo que, cuanto mayor es el índice de masa corporal, los resultados son más bajos en Educación Física. Además, si se tiene en cuenta la edad del alumnado estudiado, se observa que no tiene relación significativa con las calificaciones obtenidas.

Según Ruiz Ariza et al. (2016) en el estudio realizado a jóvenes adolescentes, centrado en si estos tienen una baja atracción hacia la actividad física, obtienen distintas puntuaciones en Educación

Física, Lengua y también en Matemáticas, así como queda reflejado en la figura 2. Por un lado, en matemáticas en cuanto a las chicas no hay diferencias por tener una mayor o menor afinidad hacia la actividad física, pero en los chicos se detecta que aquellos que tienen baja atracción consiguen mejores puntuaciones. Por otro lado, en la asignatura de Lengua, los jóvenes en general tienen calificaciones diferentes. Las chicas que presentan una atracción alta hacia la actividad física, consiguen mejores resultados que aquellas con baja atracción. Por su parte, en los chicos sucede todo lo contrario. Por otra parte, en Educación Física, todos los jóvenes que tiene una atracción alta hacia la actividad física obtenían mayores puntuaciones.

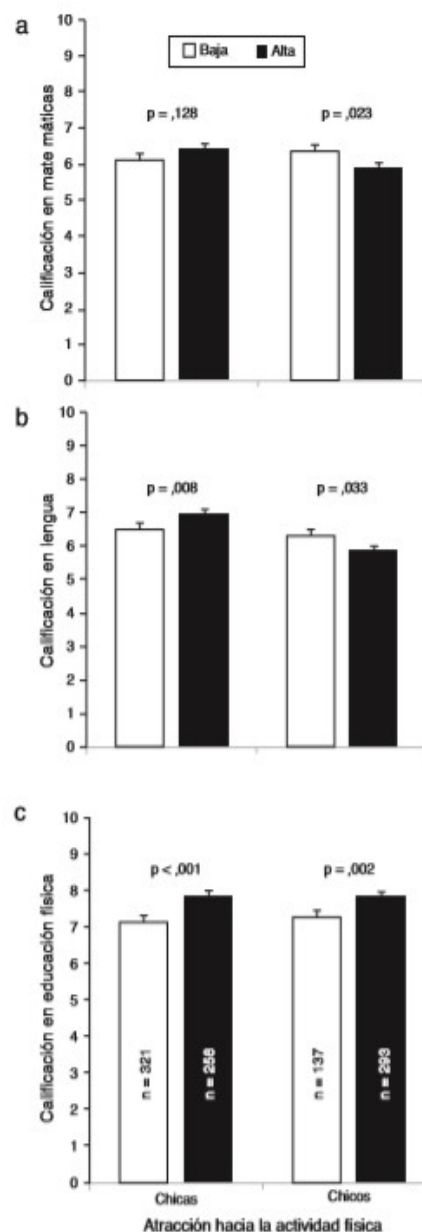


Figura 2. Atracción hacia la actividad física.

4.3.5. La actividad física como estrategia para mejorar el rendimiento del alumnado

A través de este trabajo, se trata de establecer la relación existente entre la cognición y realizar actividad física, además de evidenciar las distintas cualidades físicas, que están asociadas con el rendimiento escolar que puede mejorar, también hay que pensar qué actividad física es la más acertada, con el objetivo de fomentarla desde dos ámbitos fundamentales, que son el educativo y la familia (Ruiz Ariza, 2017).

Asimismo, realizar actividad física, se ha usado como estímulo, con el objetivo de que los chicos y las chicas aumenten su rendimiento cognitivo, teniendo una repercusión positiva en el rendimiento académico (Ruiz Ariza et al., 2017).

Por consiguiente, las evidencias que se han ido obteniendo, destacan que una persona que tiene mayor condición física, está enlazada con mejor rendimiento escolar del alumnado (Santana et al., 2016). Del mismo modo, practicar actividad física en general, conlleva el incremento de la producción de Irisina dentro de los músculos. La Irisina es una proteína indispensable para aprender y fundamental para el funcionamiento del cerebro (Ruiz Ariza, 2017).

Ruiz Ariza (2017) señala en la siguiente tabla 3, que existe una relación entre la condición física y el rendimiento académico, si se realiza un ajuste por diferentes variantes como son, el índice de masa corporal, la edad, el sexo y además el nivel de formación y educativo que tiene la madre. En cuanto a la fuerza muscular se puede observar que no establece relación con ninguna variable. Por su parte, la capacidad aeróbica sí presenta una correlación significativa tanto con en Lengua, como en Matemáticas y Lengua. Por último, el componente de la habilidad motora establece una correlación positiva en Matemáticas.

Tabla 3. Asociación del rendimiento académico con distintos componentes de la condición física.

	Matemáticas		Lengua	
	β	P	β	P
Capacidad aeróbica (VO_2 max, mL/kg/min)	.042	.001	.042	<.001
Puntuación z de fuerza muscular*	-.033	.746	-.009	.924
Habilidad motora, s	-.158	.008	-.078	.164

En conclusión, Ruiz Ariza (2017) afirma que los componentes de la condición física, tales como, la habilidad motora y la coordinación, y la capacidad aeróbica, tienen bastantes puntos a favor de tener una gran influencia en la cognición de los jóvenes.

Cabe matizar, que también es importante conocer que las investigaciones anteriores concuerdan con los resultados más actuales, los cuales señalan la asociación significativa que tiene la capacidad aeróbica en relación con la cognición del alumnado (Sardinha et al., 2014).

4.2.6. Realizar actividad física durante diez minutos incide en la mejora del rendimiento académico

Primeramente, tal y como señalan Pinto y Martínez (2019) con la investigación realizada al alumnado de 2º de ESO, tienen como objetivo analizar si tiene mayor o menor incidencia sobre la atención de los estudiantes y el rendimiento académico, hacer actividad física durante un periodo de diez minutos, y a su vez esta práctica está asociada a contenidos de la materia de Literatura.

Por consiguiente, en lo que respecta al rendimiento académico, partiendo de dos grupos el de control y el grupo experimental que tienen las mismas condiciones iniciales, y después de que el grupo experimental realizara actividad física diez minutos asociada a la materia de Literatura, se pudo observar en el postest que, el

grupo experimental mejoró el rendimiento académico con respecto al grupo control, este resultado se puede observar en la figura 3 (Pinto y Martínez, 2019).

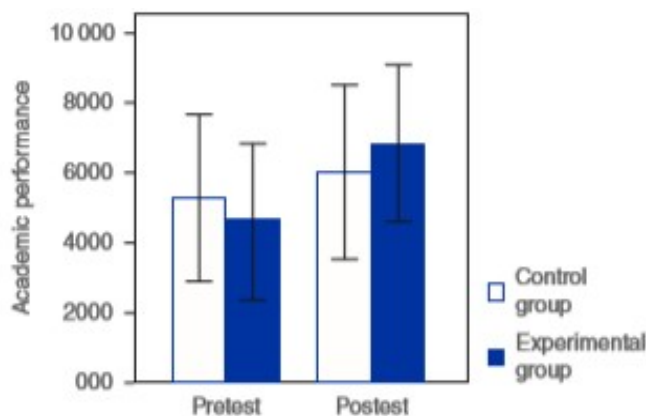


Figura 3. Rendimiento académico de los grupos control y experimental antes y después de la intervención.

En síntesis, con este estudio se evidencia que se puede asociar un contenido de una materia, con la práctica de actividad física durante diez minutos, teniendo como resultado una mejora del rendimiento académico del alumnado, así como también se aumenta la actividad física a lo largo de la semana y la atención. Finalmente, se puede destacar que, tras la intervención realizada, el alumnado podría incrementar la actividad física dentro del centro, y a su vez, se vería afectado rendimiento académico de forma positiva (Pinto y Martínez, 2019).

5. CONCLUSIONES

En síntesis, se puede decir que tras haber indagado sobre una gran diversidad de estudios en los que se expresa una importante asociación entre el rendimiento académico del alumnado y la actividad física, tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria, se puede decir consecuentemente que se han observado resultados muy a favor acerca de que las puntuaciones en los exámenes y el rendimiento del alumnado han mejorado, gracias a haber realizado actividad física

Es preciso señalar que, basándonos en los artículos que hemos analizado nos sugieren que la actividad física tiene impacto en las habilidades cognitivas y las actitudes, estos son componentes importantes para mejorar el rendimiento académico. También, estos componentes incluyen una mayor concentración y atención, así como un mejor comportamiento en la clase. Además, es importante el componente la afinidad a la actividad física, debido a que, tanto en Educación Primaria, como en Secundaria, esta afinidad es bastante positiva y repercute en el incremento del rendimiento académico.

Por otro lado, partiendo de los estudios revisados, se puede decir que, cuando se incrementa la actividad física realizada desencadena un cambio en el cerebro humano, al producirse un aumento del metabolismo, mayor oxigenación y flujo sanguíneo, proporcionando hormonas que promueven la salud neurológica. Además, se ha podido analizar que la integración del ejercicio como estrategia de aprendizaje de forma interdisciplinar, tiene resultados positivos que son buenos para el rendimiento escolar.

Finalmente, tras analizar los diversos datos que han aportados los estudios e investigaciones revisados, se puede dar una firma aportación final, y es que si se incrementa la práctica de Educación Física se incrementa a su vez el rendimiento académico. Por esta razón, el profesorado puede introducir el deporte en su clase, o aumentarlo, sabiendo que los beneficios son evidentes, y que no hay efectos negativos en el rendimiento.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agut León, L., Barreda Fernández, L., Linares Ayala, N., y Martínez Escrig, R. (2013). Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Fòrum de recerca*, 259-274. doi: 10.6035/forumrecerca.2013.16
- Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cervero-Redondo, I., Sanchez-Lopez, M., Garrido-Miguel, M., y Martinez-Vizcaino, V. (2017). Academic achievement and

physical activity: a meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6). doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498>

Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R. y Ortega, F. B. (2014). A Physical Education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1). doi:10.1111/sms.12093

Booth, J. N., Leary, S. D., Joinson, C., Ness, A. R., Tomporowski, P. D., Boyle, J. M., y Reilly, J. J. (2013). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*, 48, 265-270. doi:10.1136/bjsports-2013-092334

Bunketorp, L., Malmgren, H., Olsson, E., Lindén, T., y Nilsson, M. (2015). Effects of a curricular physical activity intervention on children's school performance, wellness, and brain development. *Journal of School Health*, 85(10), 704-713.

Castelli, D. M., Centeio, E. E., Hwang, J., Barcelona, J. M., Glowacki, E. M., Calvert, H. G., y Nicksic, H. M. (2014). VII. The history of physical activity and academic performance research: informing the future. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(4), 119-148.

Centeio, E. E., Somers, C. L., Moore, E. W. G., Kulik, N., Garn, A., Martin, J., y McCaughy, N. (2018). Relationship between academic achievement and healthy school transformations in urban elementary schools in the United States. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 402-417.

Chaddock, L., Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Johnson, C. R., Raine, L. B. y Kramer, A. F. (2012). Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *Journal of Sports Sciences*, 30(5), 421-430. doi:10.1080/02640414.2011.647706

Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., y Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and

- function in children. *Journal of the international Neuropsychological Society*, 17(6), 975-985
- Conde, M. A., y Tercedor, P. (2015). La actividad física, la educación física y la condición física pueden estar relacionadas con el rendimiento académico y cognitivo en jóvenes. Revisión sistemática. *Archivos de medicina del deporte: revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte*, 32(166), 100-109.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurevpsych-113011-143750
- Fedewa, A. L., y Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), 521-535. doi: 10.1080 / 02701367.2011.10599785
- Fogel, V. A., Raymond, G., Miltenberger, R. G., y Koehler, S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 43, 591-600. doi:10.1901/jaba.2010.43-591
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Khan, N. A., Raine, L. B., Scuderi, M. R., y Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134(4), 1063-1071. doi:10.1542/peds.2013-3219
- Käll, L. B., Nilsson, M. N., y Lindén, T. (2014). The impact of a physical activity intervention program on academic achievement in a Swedish elementary school setting. *Journal of School Health*, 84(8), 473-480. doi:10.1111/josh.12179
- Ku, P. W., Liu, Y. T., Lo, M. K., Chen, L. J., y Stubbs, B. (2017). Higher levels of objectively measured sedentary behavior is associated with worse cognitive ability: two-year follow-up study in community-dwelling older adults. *Experimental gerontology*, 99, 110-114.

- Kwak, L., Kremers, S. P., Bergman, P., Ruiz, J. R., Rizzo, N. S., y Sjöström, M. (2009). Associations between physical activity, fitness, and academic achievement. *The Journal of pediatrics*, 155(6), 914-918.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., ... y Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3). doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Maher, C., Lewis, L., Katzmarzyk, P. T., Dumuid, D., Cassidy, L., y Olds, T. (2016). The associations between physical activity, sedentary behaviour and academic performance. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(12), 1004-1009. doi: 10.1016 / j.jsams.2016.02.010.
- Maureira, F., Díaz, I., Foos, P., Ibañez, C., Molina, D., Aravena, F., ... y Bustos, M. (2014). Relación de la práctica de actividad física y el rendimiento académico en escolares de Santiago de Chile. *Revista Ciencias de la actividad física*, 15(1), 43-50.
- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., y Paas, F. (2017). Effects of integrating physical activities into a science lesson on preschool children's learning and enjoyment. *Applied Cognitive Psychology*, 31(3), 281-290.
- McPherson, A., Mackay, L., Kunkel, J., y Duncan, S. (2018). Physical activity, cognition and academic performance: an analysis of mediating and confounding relationships in primary school children. *BMC public health*, 18(1), 936. doi: 10.1186 / s12889-018-5863-1
- Merino, W. C., y Jiménez, D. J. (2017). Actividad deportiva, su incidencia en el rendimiento académico. *Revista publicando*, 4(10 (1)), 542-549.
- Montero, E. M., Palma, J. V., y Bermúdez, A. V. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234.

- Motos, R. J., y Urdiales, D. M. (2014). Análisis de la influencia de la actividad física sobre el rendimiento académico en la educación secundaria obligatoria. Un estudio de investigación-acción en el IES Violant de Casalduch de Benicasim. *Fòrum de Recerca*, (19), 411-425.
- Mullender Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., y Visscher, C. (2015). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365-371. doi:10.1111/josh.12259
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*.
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., ... y Olson, R. D. (2018). The physical activity guidelines for Americans. *Jama*, 320(19), 2020-2028. doi:10.1001/jama.2018.14854
- Pinto Escalona, T., y Martínez de Quel, Ó. (2019). Ten Minutes of Interdisciplinary Physical Activity Improve Academic Performance. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 82-94. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.07
- Roldán, E., y Paz, A. (2013). Relación de sobrepeso y obesidad con nivel de actividad física, condición física, perfil psicomotor y rendimiento escolar en población infantil (8 a 12 años) de Popayán. *Movimiento científico*, 7(1), 71-84.
- Ruiter, M., Loyens, S., y Paas, F. (2015). Watch your step children! Learning two-digit numbers through mirror-based observation of self-initiated body movements. *Educational Psychology Review*, 27(3), 457-474.
- Ruiz Ariza, A.(2017). Physical activity as educational strategy to improve school performance. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 465-473.
- Ruiz Ariza, A., Grao Cruces, A., de Loureiro, N. E. M., y Martinez-Lopez, E. J. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in

- adolescents: A systematic review from 2005–2015. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 108-133.
- Ruiz Ariza, A., Ruiz, J. R., de la Torre Cruz, M., Latorre Román, P., y Martínez López, E. J. (2016). Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 48(1), 42-50.
- Santana, C. C. A., Azevedo, L. B., Cattuzzo, M. T., Hill, J. O., Andrade, L. P., y Prado, W. L. (2016). Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(6), 579-603. doi: 10.1111/sms.12773.
- Sardinha, L. B., Marques, A., Martins, S., Palmeira, A., y Minderico, C. (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC Pediatrics*, 14(1), 176. doi: 10.1186/1471-2431-14-176.
- Singh, A. S, Saliasi, E., Van Den Berg, V., Uijtdewilligen, L., De Groot, RH, Jolles, J., ... y Ericsson, I. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53 (10), 640-647. doi:10.1136/bjsports-2017-098136
- Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K., y Smiley-Oyen, A. (2019). More than one road leads to Rome: a narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 153-178. doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223423
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. y Hesketh, KD (2017). Efecto de las intervenciones de actividad física en el aula sobre los resultados académicos y de actividad física: una revisión sistemática y un metanálisis. *Revista internacional de nutrición conductual y actividad física* , 14 (1), 114.

Webster, C. A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T. L., y Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews*, 16(8), 691-701.doi:10.1111/obr.12285

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

**RELACIÓN ENTRE LOS PERFILES DE COMPETENCIA MOTRIZ Y LA
ANSIEDAD Y MIEDO ANTE EL FRACASO EN LAS CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN ADOLESCENTES****RELATIONSHIP BETWEEN PROFILES OF MOTOR COMPETENCE, AND
ANXIETY AND FEAR OF FAILURE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES
DEPENDING ON GENDER IN ADOLESCENTS.****Autor:**Royo, E.⁽¹⁾; Segura, M.⁽²⁾**Institución:**⁽¹⁾ Universidad de Zaragoza e_royo@unizar.es⁽²⁾ Colegio Compañía de María de Zaragoza**Resumen:**

En los últimos años han adquirido importancia los estudios que analizan la relación de la motivación en el aprendizaje y la influencia del entorno sobre la práctica de actividad física dada la repercusión de esta en la salud. El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre los perfiles de competencia motriz y la ansiedad y miedo ante el fracaso en las clases de Educación Física en adolescentes de la comunidad autónoma de Aragón teniendo en cuenta el factor de género. La muestra se compuso de 925 alumnos de ESO, de los cuales 497 (53.7%) son hombres y 428 (46.3%) mujeres, con una edad media de 13.75 años (DT=1.28), pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Aragón. Todos ellos realizaron una batería motriz llamada SPORTCOMP, que consta de 10 pruebas motoras, y completaron el Test de Motivación de Logro en Educación Física (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004), compuesto

por tres factores, de los cuales se analizó el de estrés y miedo al fracaso en las clases de Educación física. Este estudio expone que las chicas adolescentes presentan valores de ansiedad y miedo ante el fracaso en las clases Educación Física mayores que el grupo masculino. A su vez, solo encuentra diferencias entre los perfiles de competencia motriz y dicha variable de ansiedad en el grupo femenino, siendo los niveles mayores en aquellas alumnas con una competencia motriz más baja. En el grupo de los chicos no se reflejan dichas diferencias entre los diferentes perfiles de competencia motriz.

Palabras Clave:

Competencia motriz, ansiedad, Educación Física, género, adolescentes

Abstract:

In recent years, studies that analyze the relationship between motivation in learning and the influence of the environment on the practice of physical activity have become important given its impact on health. The objective of this study was to examine the relationship between the profiles of motor competence, and the anxiety and fear of failure in Physical Education classes in adolescents in the autonomous community of Aragon taking into account the gender factor. The sample consisted of 925 ESO (Secondary Education) students, of which 497 (53.7%) are men and 428 (46.3%) are women, with an average age of 13.75 years (SD = 1.28), belonging to the Autonomous Community of Aragon. All of them performed a motor battery called SPORTCOMP, which consists of 10 motor tests, and completed the Achievement in Motivation Test in Physical Education called AMPET (Ruiz, Graupera, Gutiérrez and Nishida, 2004), composed of three factors, from which the stress and fear of failure in Physical Education classes was analyzed. This study shows that adolescent girls tend to have more anxiety and fear values regarding failure in the Physical Education classes than the male group. In turn, it only finds differences between the profiles of motor competence and said anxiety variable in the female group, presenting the highest levels in those students with a lower motor competence.

In the boys' group these differences between the different profiles of motor competence are not reflected.

Key Words:

motor competence, anxiety, physical education, gender, adolescents

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años han proliferado estudios que tratan de comprender el rol de variables como la motivación en el aprendizaje y el rendimiento y la influencia del entorno sobre la práctica de actividad física (Coterón, Álvarez, Pérez-Tejero y Sampedro, 2013), principalmente por el potencial de esta última para combatir el exceso de peso de la población y los problemas de salud derivados (Logan, Webster, Getchell, Pfeiffer y Robinson, 2015).

Nishida (2007) pone de manifiesto la relación entre el clima motivacional y emocional en las clases de Educación Física y la competencia motriz, señalando que la motivación influirá en el aprendizaje motriz, en el esfuerzo en la práctica y en la persistencia en dicha práctica de la actividad física.

Existen varias teorías y modelos cognitivo-sociales muy empleados para explicar la motivación en entornos motrices. Uno de ellos y relacionado con el estudio que nos trae entre manos es la teoría de autoeficacia de Bandura (1987, 1997), en la que dicho autor teoriza que aquellos individuos suelen evitar las actividades para las que no se sienten capaces, desarrollando aquellas en las que se sienten competentes. El pensamiento sobre la autoeficacia determina el esfuerzo ante la adversidad, así como el tiempo de persistencia y la seguridad o el grado de estrés con el que enfrentarse a las diferentes situaciones (Bandura, 1987, 1997). Otro constructo cognitivo-social importante para entender el estrés y el miedo ante el fracaso en las clases de Educación Física es la teoría de percepción de competencia (Harter, 1978) que expone que el grado de implicación en una tarea reside en la necesidad de mostrarse competente. En el ámbito motriz, se relaciona una buena percepción de competencia con un disfrute con la práctica y un interés en seguir activo en el futuro (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005) mientras que las personas con una baja competencia motriz pueden tener problemas sociales y de la vida cotidiana, alejándose de este tipo de prácticas (Hands, 2008). Por último a destacar dentro de las teorías cognitivo-sociales importantes para explicar nuestro estudio está la teoría de las metas de logro de Nicholls (1989), la cual

propugna que los individuos nos regimos por metas y objetivos, disponiéndonos hacia una demostración de competencia en entornos de logro como puedan ser las clases de Educación Física. Postula también la existencia de dos tipos de orientación motivacional, la motivación hacia el ego (yo) que otorga mayor importancia al resultado que al esfuerzo, y la orientación hacia la tarea, en la que las personas otorgan mayor valor al esfuerzo por una mejora de la competencia (Nicholls, 1989). Algunos estudios argumentan una mayor disposición al ego por parte del género masculino que el femenino, que muestra una mayor orientación a la maestría (Cervelló, 1996; Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso, 2007; White y Duda, 1994). A su vez, encontramos investigaciones que apuntan que los hombres se sienten más competentes para la práctica físico-deportiva que las mujeres (Raudsepp y Liblik, 2002; Urrutia, Irazusta, Balerdi, González y Arruza, 2013).

La ansiedad ante el fracaso en las clases de Educación física ha sido analizada por diversos autores. La mayoría de ellos ha encontrado diferencias por género, siendo mayor la ansiedad y el estrés ante el fracaso en el grupo femenino (Coterón et al., 2013; Coterón, Bernabé y Franco, 2010; Márquez-Barbero, Azofeifa-Mora, 2019; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol y Más, 2016), aunque no todos, como por ejemplo las conclusiones de Graupera et al. (2004) en las que no se encontraron diferencias por sexo en dicha variable.

La relación entre los perfiles de competencia motriz y la ansiedad y el estrés ante el fracaso en las clases de Educación Física no ha recibido demasiados focos en nuestro país, no existiendo muchos estudios al respecto. Ramón-Otero, en un estudio transversal con casi 2000 alumnos de ESO de las comunidades de Castilla-La Mancha y Madrid, encontró que aquel alumnado con perfiles más altos de competencia motriz obtenían puntuaciones más bajas en ansiedad y agobio ante el fracaso en Educación física, mientras que los del perfil de competencia real más bajo puntuaban más alto en dicha variable. Otras investigaciones fuera de nuestras fronteras también han señalado los efectos negativos de una baja competencia motriz y coordinación, afectando

estos a la autoestima y la ansiedad (Barnett, Morgan, Van Beurden Y Beard, 2008; Skinner y Piek, 2001).

El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre los niveles de competencia motriz y la ansiedad ante el fracaso en las clases de Educación Física en adolescentes de la comunidad autónoma de Aragón y las diferencias por género.

2. MÉTODO

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio estratificado, quedando una muestra final compuesta por un grupo de 925 alumnos (497 hombres y 422 mujeres), estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Aragón con una edad comprendida entre los 12 y los 16 años ($M=13,76$; $DT=1,27$).

Instrumentos

La ansiedad y el miedo al fracaso en las clases de Educación Física fue evaluada a través de la dimensión que lleva el mismo nombre que la variable, perteneciente al Test de Motivación de Logro en Educación Física (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004) y que además de la mencionada dimensión, analiza otras dos, como son la percepción de competencia y el compromiso y la seriedad a la hora de aprender. Dicho test consta de 37 ítems y todos ellos son evaluados mediante una escala Likert de 5 puntos, en la que el valor 1 significa estar muy en desacuerdo y el valor 5 estar muy de acuerdo.

Para la valoración de la competencia motriz (CM) se empleó la batería Multidimensional de la Competencia Motriz SPORTCOMP (Ruiz, Graupera, García, Arruza, Palomo y Ramón, 2010). La finalidad de esta, es ofrecer una herramienta para que los profesores de Educación Física en la ESO puedan constatar la CM de su alumnado y adaptar la enseñanza según los resultados. La batería se compone de 10 pruebas subdivididas en dos grupos, cinco de aptitud motriz (*flexibilidad con piernas extendidas a llegar lo más lejos posible*

en el cajón, lanzamiento de balón medicinal de 2kg., máximo número de abdominales en 30", dinamometría manual con dinamómetro, y realizar una carrera de ida y vuelta en un espacio de 9 metros dos veces) y cinco de coordinación y control motor (tiempo de equilibrio unipodal con ojos cerrados hasta un máximo de 60 segundos, recorrer un desplazamiento de 3 metros sobre dos pequeños soportes, completar una distancia de 7 metros con saltos a pies juntos, recorrer siete metros mediante saltos a la pata coja y realizar el máximo número de saltos laterales durante 15").

Procedimiento

En primer lugar se puso en contacto con los centros que forman parte del estudio pidiendo permisos oportunos a los directores y explicando el proyecto tanto a estos como a los jefes del departamento de Educación Física. Los instrumentos sólo fueron aplicados a aquellos alumnos que aportaron el consentimiento familiar, asegurando el anonimato al crear un código para cada participante. Posteriormente se establecieron los criterios comunes para todos los miembros del equipo investigador. Se determinó el calendario de aplicación en dos fases, una primera para el test motor y una segunda en la que se volvió de nuevo al centro a pasar las encuestas del AMPET. El Sportcomp se ejecutó de manera individual y fuera del resto de clase, y el AMPET, también de carácter individual, se rellenó en un aula de forma paralela al resto de compañeros.

Análisis de datos

El análisis de datos de este estudio se ha basado en el uso de la técnica de conglomerados para crear perfiles de competencia motriz. El programa de análisis de datos empleado ha sido el SPSS V.22, usando como método de creación de los conglomerados el procedimiento de k-medias, método adecuado para trabajar con muestras grandes y con variables cuantitativas, como es el caso. Se han analizado de manera independiente el grupo de chicos y el de chicas y en cada uno de ellos se ha establecido la creación de

tres grupos de participantes según el conjunto de variables de competencia motriz incluidas en el SPORTCOM.

Para estudiar las diferencias por sexo en el factor ansiedad y miedo ante el fracaso del AMPET se realizó un ANOVA.

Por último, se analizaron las relaciones entre los perfiles de competencia motriz y el factor ansiedad y miedo ante el fracaso en las clases de Educación Física.

3. RESULTADOS

La tabla 1 recoge la prueba de los efectos inter-sujetos del factor ansiedad y miedo ante el fracaso del Test Ampet. Por sexo, aparecen diferencias significativas. El análisis descriptivo posterior por sexo revela que las chicas puntúan más alto en dicho factor que los chicos.

Tabla 1. Prueba de los efectos inter-sujetos del factor ansiedad y miedo ante el fracaso

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
SEXO	AMPET ansiedad	799,121	1	799,121	19,212	,000

Respecto a los perfiles de competencia motriz asociados a los clusters, la distribución del grupo femenino queda reflejada en la tabla 2. El grupo mayoritario es el de competencia motriz alta (n = 216), mientras que existe un grupo muy pequeño que es el de competencia motriz baja (n = 43). En el análisis de la relación entre los perfiles de competencia y el factor ansiedad y miedo ante el fracaso en las clases de Educación Física en el grupo femenino, encontramos diferencias significativas a pesar de que la eta cuadrado revela un tamaño del efecto pequeño (tabla 2). Las comparaciones post hoc reflejan que las chicas de CMA obtienen mejores resultados que las de CMB, pero no hay diferencias entre las de CMM y el resto.

Tabla 2. Relación de los perfiles de competencia motriz con el factor ansiedad en chicas

PRUEBAS	CM	N	MEDIA	DT	F	SIG.	ETA
A ANSIEDAD	CMA	192	18,67	6,12	7,164	,001	,035
	CMM	196	20,71	6,12			
	CMB	34	22,05	6,59			

TOTAL 422 19,89 6,26

En el caso de la distribución del grupo masculino, el grupo mayoritario es el de competencia motriz media ($n = 225$), seguido por el grupo de competencia motriz alta ($n = 192$) y con menor número el de competencia motriz baja ($n = 140$), como queda reflejado en la tabla 3. En el análisis de la relación entre los perfiles de competencia y el factor ansiedad y miedo ante el fracaso en las clases de Educación Física en el grupo masculino, los tres grupos de competencia motriz no difieren entre sí, no apareciendo diferencias significativas entre ellos (tabla 3).

Tabla 3. Relación de los perfiles de competencia motriz con el factor ansiedad en chicos

PRUEBAS	CM	N	MEDIA	DT	F	SIG.	ETA
A ANSIEDAD	CMA	170	16,71	6,46	2,787	,066	,011
	CMM	191	17,71	6,78			
	CMB	122	18,51	6,23			
	TOTAL	483	17,57	6,56			

4. DISCUSIÓN

Respecto al análisis de la ansiedad ante el fracaso en las clases de Educación Física por sexos, coincidimos con la mayoría de estudios que encuentran diferencias entre el grupo masculino y el femenino, obteniendo valores más bajos en ansiedad en el sexo masculino con respecto al femenino (Coterón et al., 2013; Coterón et al., 2010; Márquez-Barbero, Azofeifa-Mora, 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2016). Estos resultados pueden indicar que en el grupo femenino nos encontremos más casos de alumnas que eviten algunas tareas en las clases de Educación Física según la teoría de autoeficacia de Bandura (1987, 1997), que se sientan menos competentes durante las sesiones y que eviten ser activas en un futuro siguiendo la teoría de competencia de Harter (1978). Dado que estudios sobre la teoría de motivación de logro en las clases de Educación Física argumentan una mayor disposición de las chicas a la maestría, una de las medidas para reducir estas diferencias en el estrés y miedo ante el fracaso sería el aumento de la orientación hacia la maestría en dichas clases, puesto que existe mayor disposición a esta por parte del grupo femenino (Cervelló, 1996; Moreno et al., 2007; White y duda, 1994), que a la postre es el que evidencia peores valores.

En lo referente a la relación entre los perfiles de competencia motriz y la ansiedad y miedo ante el fracaso en las clases de Educación Física, encontramos solo diferencias significativas entre los diferentes perfiles en el caso de las chicas, siendo las pertenecientes al grupo de competencia motriz alta las que menor ansiedad ante el fracaso muestran y el grupo de competencia motriz baja las que mayor miedo en las clases de Educación Física revelan. La teoría nos dice al respecto que existe relación entre la autoeficacia y ansiedad, siendo la ansiedad una pieza que reduce la autoeficacia (Bandura, 1987, 1997). Sin embargo, en el grupo masculino no encontramos diferencias entre los diferentes perfiles de competencia motriz, no siendo estos un factor generador de una dimensión negativa de la motivación como es el miedo ante el fracaso.

5. CONCLUSIÓN

La motivación influye en el aprendizaje motriz, en el esfuerzo en la práctica y en la persistencia en dicha práctica de la actividad física. Factores como la ansiedad y el miedo ante el fracaso en las clases de Educación física pueden acotar dicho aprendizaje y dicha práctica. Ello justifica analizar las relaciones entre dicho factor y los perfiles de competencia motriz. Este estudio expone que las chicas adolescentes presentan valores de ansiedad y miedo ante el fracaso en las clases Educación Física mayores que el grupo masculino. A su vez, solo encuentra diferencias entre los perfiles de competencia motriz y dicha variable de ansiedad en el grupo femenino, siendo los niveles mayores en aquellas alumnas con una competencia motriz más baja. En el grupo de los chicos no se reflejan dichas diferencias entre los diferentes de competencia motriz.

Finalizaremos nuestro estudio señalando algunas de las limitaciones de nuestro trabajo. La primera de todas ellas, que hemos creado los grupos de competencia motriz a partir de pruebas que no son independientes entre sí, es decir, que corresponden a perfiles motores pre-establecidos, lo cual puede condicionar los resultados de los agrupamientos. Otra limitación de este estudio viene dada por la naturaleza selectiva y transversal del mismo, que no permite establecer relaciones de causalidad entre la competencia motriz y la práctica de ejercicio físico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Barnett, L. M., Morgan, P. J., van Beurden, E. *et al.* Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *Int J Behav Nutr Phys Act* 5, 40 (2008). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-40>.
- Cecchini, J. A., Méndez, A. y Contreras, O. R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Coterón, F. J.; Bernabé, B. y Franco, E. (2010). Estudio de la motivación del estudiante de Secundaria en Educación Física desde la perspectiva de Metas de Logro. En: Mercado Laboral y competencias asociadas: IX Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad, 16/09/2010 - 18/09/2010, Murcia, España.
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Hands, B. (2008). Changes in motor skill and fitness measures among children with high and low motor competence: A five- year longitudinal study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 11(2), 155-162.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: A developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Logan, S., Webster, E., Getchell, N., Pfeiffer, K. y Robinson, L. (2015). Relationship Between Fundamental Motor Skill Competence and Physical Activity During

- Childhood and Adolescence: A Systematic Review. *Kinesiology Review*. 4. doi: 416-426. 10.1123/kr.2013-0012.
- Márquez-Barquero, M. y Azofeifa-Mora, C. (2019). El compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida y la ansiedad ante el error y situaciones de estrés: factores de motivación de logro durante las clases de educación física en adolescentes. *MHSalud*, 16(1). <https://doi.org/10.15359/mhs.16-1.3>
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, C., y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nishida, T. (2007) Diagnosis of Learning Motivation in Physical Education Test (DLMPET) and its applicability to educational practice. *International Journal of Sport and Health Science*, 5, 83-97.
- Ramón Otero, Irene (2015). *La coordinación motriz en la Adolescencia y su relación con el IMC, hábitos de práctica y motivación en E.F: Estudio transversal y longitudinal*. Tesis (Doctoral), Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) (UPM).
- Raudsepp, L. y Liblik, R. (2002). Relationship of perceived and actual motor competence in children. *Percept Mot Skills*, 94, 1059-70.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., García, V., Arruza, J. A., Palomo, M. & Ramón, I. (2010). Batería Multidimensional de la Competencia Motriz. Toledo: Laboratorio de Competencia Motriz. Universidad de Castilla La Mancha.
- Ruiz, L., Graupera, J., Sanmartín, M. y Nishida, T. (2004). El Test Ampet de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de educación*, 335, 195-214.
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A. y Más, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (124), 35-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.04)

- Skinner, R. A., y Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20(1-2), 73–94. [https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(01\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(01)00029-X).
- Urrutia, S., Irazusta, S., Balerdi, A., González, O. & Arruza, J. A. (2013). Relación entre el índice de masa corporal y la competencia percibida en adolescentes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 24-26.
- White, S. A. & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

**ANÁLISIS DEL NIVEL Y EL GRADO DE MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN GRANADA**

**LEVEL AND GRADE ANALYSIS OF MOTIVATION IN SPANISH STUDENTS
AS A FOREIGN LANGUAGE IN GRANADA**

Autor:Escalante-González, S. ⁽¹⁾; Sánchez-Bolívar, L. ⁽²⁾**Institución:**⁽¹⁾ Universidad de Granada. sescalante@correo.ugr.es⁽²⁾ Universidad de Granada. lionelsanchez@correo.ugr.es**Resumen:**

Entre los múltiples factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación adquiere un alto nivel significativo. En este estudio descriptivo, de naturaleza cuantitativa, descriptiva y transversal, se procede al análisis del tipo y grado de motivación en estudiantes de cursos de español como lengua extranjera en Granada. La muestra estaba formada por 57 personas (32 mujeres y 25 hombres). Para la medición de las variables sociométricas se empleó un cuestionario ad hoc y, en caso de la motivación, dos dimensiones del cuestionario MAALE (tipo y grado de motivación). Los resultados mostraron que el número de mujeres que estudian español supera al de hombres, los datos más altos pertenecían al género femenino con un grado muy alto de motivación intrínseca, mientras que el de los hombres fue alto.

Palabras Clave: español como lengua extranjera, grado de motivación, motivación instrumental, motivación intrínseca, motivación integradora.

Abstract:

Among the many factors are involved in the process of learning of a foreign language, motivation acquires a high significance level. In this descriptive study, quantitative and cross-sectional design, it proceeds to the analysis of the type and degree of motivation in students of Spanish as foreign language in

Granada. The sample consisted of 57 people (32 women and 25 men). For the measurement of the sociometric variables an ad-hoc questionnaire was and the motivation was measured using two dimensions - type of motivation and degree of motivation - of the MAALE questionnaire). The results shown that the number of women studying Spanish exceeds that of men, and the highest data belonged to the female gender with a very high degree of intrinsic motivation, while the men was high.

Key Words: Spanish as a foreign language, degree of motivation, instrumental motivation, intrinsic motivation, integrative motivation.

1. FUNDAMENTACIÓN

Todo ser humano siente la pulsión de satisfacer sus necesidades, ya sea tanto por motivos intrínsecos o extrínsecos como por factores internos y externos. Por este motivo, la motivación es uno de los elementos fundamentales a la hora de comenzar cualquier acción, sin importar si la consecución será o no exitosa.

Cumplir con las expectativas deseadas incrementará el grado de motivación de la persona, conllevando a la repetición de la acción y, posiblemente, al aumento del nivel de mejora y al refuerzo y/o adquisición de conocimientos. En ocasiones, puede producirse el fracaso de una actividad, lo que derivaría en una desmotivación y la falta total de realización la misma.

Esta aspiración de logro de necesidades, y su posterior motivación, se vincula directamente con la pirámide de Maslow (1943), concepto a través del cual se establece una relación de dependencia entre la motivación y la superación de las necesidades humanas, partiendo desde las más básicas (situadas en su base) hasta llegar a la autorrealización. Cuando se cumplan las expectativas de cada nivel, se subirá al siguiente peldaño, culminando en el último de ellos, la autorrealización.

Ussa (2011) destaca que en el aprendizaje de lenguas extranjeras el estudiante debe sentirse en todo momento estimulado y tiene que ser consciente de todos aquellos conocimientos que ha ido adquiriendo a lo largo

del proceso de aprendizaje, evitando así caer en la desidia y el abandono de dicho proceso.

Como señala Rodríguez-Pérez (2012), el aprendizaje de una segunda lengua no se basa solamente en la teoría y la práctica de la gramática o el vocabulario (entre otros aspectos), sino también intervienen en este proceso otros elementos tanto a nivel interno como externo. El alumnado debe hacer un análisis retrospectivo (e introspectivo) y preguntarse a sí mismo cómo, qué, y sobre todo, para qué está estudiando una segunda lengua, consiguiendo así sentirse motivado y realizado.

A lo largo de este trabajo se tratan una serie de cuestiones, las cuales nos permitirán describir la importancia de la motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera, centrando la investigación en un grupo de alumnos que estudian actualmente cursos de este idioma en la ciudad de Granada.

En cuanto a la estructura del mismo, tras la justificación de la investigación, se procede al desarrollo del marco teórico y el estado de la cuestión. Posteriormente se tratan los aspectos metodológicos, se analizan los datos recogidos y se exponen las conclusiones.

El estudio de la motivación, en términos generales, ha despertado el interés de diversos grupos de investigación, sobre todo en el área de la psicología, en el que Gardner (1985) es su máximo representante. El campo de aprendizaje de idiomas cuenta con multitud de trabajos, aunque la gran parte de los mismos se centra en estudiantes de inglés como lengua extranjera de diferentes nacionalidades (como la alemana, española, japonesa,...) durante su etapa escolar obligatoria y postobligatoria.

Ejemplo de ello son los artículos de Agawa y Takeuchi (2016), quienes establecen la importancia de la motivación y el contexto en el aprendizaje de la lengua inglesa en alumnado universitario de Japón, y Grünewald (2009), que observó la relación entre alumnado español y su motivación a la hora de

aprender inglés mediante el uso del ordenador y otras tecnologías de la información y la comunicación.

Esto no quiere decir que no exista literatura científica relacionada con el aprendizaje del español como lengua extranjera y la motivación, pero es cierto que la búsqueda suele remitir principalmente a estudios relacionados con otras lenguas, o a la correspondencia entre motivación y lengua española en universidades o centros educativos de otros países, como el de Inzunza (2010) en Australia.

La relevancia del presente trabajo reside en que, a día de hoy, no se ha llevado a cabo un análisis del grado y el tipo de motivación sobre un grupo de personas extranjeras que se encuentran realizando cursos de español en la ciudad de Granada.

Solsona (2008) destaca que son dos los factores fundamentales para la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera:

- Factores lingüísticos. El estudiante ha de recibir una serie de conocimientos (tales como: gramática, sintaxis, fonética,...) que le permitirá adquirir las destrezas fundamentales para desenvolverse adecuadamente en la lengua extranjera. Actualmente son cuatro las competencias que se evalúan de manera oficial: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión lectora y la comprensión auditiva.

Solsona (2008) considera que el alumnado que interrelaciona su lengua materna con la lengua meta tendrán una mayor facilidad para lograr con éxito. Es decir, si existe semejanza entre una lengua y otra (y el estudiante es consciente de ello), sus posibilidades de mejora son más elevadas. También, analizar las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna, produciría el mismo efecto.

- Factores no lingüísticos. No dependen de la lengua en sí, sino más bien de la persona que está aprendiendo la lengua extranjera. Son múltiples los factores que intervienen en este proceso, pero los más destacables son:

- La edad. Solsona (2008) señala que, cuanto más joven sea el alumno, el tiempo que dedicará será menor y su aprendizaje más efectivo. Así mismo, considera también que la pronunciación (en niños de diez a doce años) suele ser mejor gracias a su capacidad de imitación.
- La actitud y la aptitud. Las personas que tienen una buena predisposición (actitud) para aprender suelen obtener mejores resultados (aptitud), ya que se dedican plenamente a centrarse en esta actividad y responden favorablemente a la misma.
- El nivel cognitivo. La inteligencia juega un papel fundamental para albergar los conocimientos necesarios a través de las estrategias de aprendizaje y comunicación individuales.
- La personalidad. Las personas extrovertidas, con una elevada autoestima, mantienen relaciones sociales más positivas y no tienen miedo a fracasar en la expresión oral.
- Nivel socioeconómico. Disponer de un buen nivel socioeconómico permite estar en contacto directo con la lengua extranjera, ya sea viajando a otros países para practicarla o contratar servicios que mejoren el aprendizaje (cursos de idiomas, profesorado nativo,...).
- El género. Solsona (2008) destaca que las mujeres suelen tener mejores resultados que los hombres.
- Las experiencias previas de aprendizaje. Haber estudiado otras lenguas hace posible que el proceso de adquisición sea más sencillo.
- La motivación. Cumplir con las expectativas incrementa la motivación, el deseo por seguir aprendiendo, así como el desarrollo de las habilidades y conocimientos para mejorar.

La motivación es un proceso en el que las personas «planifican, controlan y retroalimentan sus tareas, así como los mecanismos que emplean

para el logro de determinada actividad, las atribuciones y la orientación a la meta» (Castillejos, 2019, p. 85). Por tanto, la motivación conlleva un análisis introspectivo, en el que han de valorarse todos los efectos positivos que supone la actuación llevada a cabo para satisfacer las necesidades personales de cada individuo.

Esta definición tiene su base en la desarrollada por Gardner (1985) quien, además, atribuye a la motivación el carácter de factor psicosocial en el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, la personalidad influye en la consecución o el abandono de la tarea realizada en cuestión.

En el caso de los estudiantes de lenguas extranjeras, las actividades que se realicen deben ser significativas y, así mismo, tienen que ser conscientes de ello. Para despertar su interés, e incrementar su grado de motivación, es necesario que gestionen sus emociones y establezcan metas realistas.

Por contraposición a este concepto, encontramos el de desmotivación. Para Usán y Salavera (2018), la desmotivación es una valoración negativa del resultado. Esta se caracteriza por manifestarse como un sentimiento de fracaso, ya sea por la imposibilidad de desarrollar una actividad o por realizarla erróneamente. Este hecho puede producir dos efectos en la persona; o bien repite la acción para intentar mejorar el proceso, o bien opta por el abandono total de la misma (extinción por desmotivación).

López-Viera (2018) señala, basándose en Ryan y Deci (2000), que toda motivación del ser humano puede ser intrínseca o extrínseca.

La motivación intrínseca es aquella que parte de uno mismo, simplemente por el hecho de sentirse realizado y producir un sentimiento de satisfacción personal que no necesita de ningún factor externo. El nivel de motivación intrínseca aumenta cada vez que la actividad se concluye con éxito, al igual que el nivel cognitivo de la persona que la ejecuta. Por otro lado, cada vez que se fracase puede producirse un descenso del interés que conllevará, finalmente, a la extinción de la acción.

La motivación extrínseca, sin embargo, necesita de factores externos (o ambientales) para que se produzca. La acción se llevará a cabo, solamente, si se obtiene un beneficio promovido por un agente externo. La actuación depende directamente de la recompensa y/o el castigo (ya sea para evitarlo, o para extinguirlo). El incremento del nivel cognitivo no se producirá de la misma forma que en el caso de personas con motivación intrínseca, de hecho, lo más probable es que se olviden de estos una vez recibida la recompensa.

Zenotz (2012), apoyada en los conceptos desarrollados por Gardner y Lambert (1972), destaca que en el aprendizaje de lenguas existen dos tipos de motivación diferentes a las anteriores: la motivación integradora y la instrumental.

La motivación instrumental guarda cierta relación con la extrínseca, por su estrecha relación en lo que al beneficio se refiere. Se estudia una lengua extranjera para lograr un objetivo en concreto, ya sea por obtener una felicitación o como una posible forma de ganar dinero, por ejemplo.

La motivación integradora busca el sentimiento de aceptación en una comunidad de habla distinta a la de origen. Esto va más allá del simple estudio gramatical de una lengua, adoptando elementos culturales ajenos y promoviendo las relaciones sociales mediante distintas experiencias.

Esta motivación es la deseada para al aprendizaje de lengua, de hecho así lo manifiesta el Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2001). Aunque son cuatro las destrezas (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva) que se evalúan para obtener uno de los seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), también se tiene en cuenta la necesidad de mejorar la competencia comunicativa por medio de un enfoque intercultural.

Este enfoque consiste en una experiencia enriquecedora, a través de la cual el individuo se enfrenta a una lengua y cultura diferentes a la suya, desarrollando favorablemente su personalidad y su sentimiento de identidad. Por esta razón, la motivación integradora se identifica también con la

extrínseca, donde el individuo persigue un objetivo más allá de la satisfacción interna, mediante el sentimiento de autorrealización y de pertenencia a otra cultura.

La motivación, como factor influyente (y en parte determinante) en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es un aspecto que invita a su estudio desde hace bastantes años. A pesar de ello, hoy día sigue despertando el mismo interés que en sus inicios, debido a las múltiples posibilidades de estudios relacionales que ofrece. Es decir, la motivación podemos investigarla aisladamente o junto a otros elementos como la actitud o el nivel cognitivo, entre otros. Henry y Apelgren (2008), por ejemplo, relacionan la motivación con la actitud y el autoconcepto en jóvenes que comienzan a aprender una lengua extranjera.

Pero el interés que ha generado va más allá de evaluar el grado de motivación en el alumnado, también importa conocer las estrategias por parte del profesorado que ejerce la docencia de lenguas extranjeras para motivar a sus estudiantes (Rodríguez-Fernández, Lois-Martínez y Fernández-Suárez, 2019). Algunas de las investigaciones más representativas son las llevadas a cabo por:

- Cheng y Dörnyei (2007). A través de un cuestionario, con una muestra de 387 profesores taiwaneses de inglés, estudian la importancia que tiene la motivación para ellos y mediante qué actividades y comportamientos intentan motivar a su alumnado.
- Moskovsky, Alrabai, Paolini y Ratcheva (2013) midieron la motivación de 296 estudiantes saudíes de inglés, al mismo tiempo que las estrategias de aprendizaje de 14 profesores. Realizaron su labor con la ayuda de auto-informes y cuestionarios de evaluación (estudio cuasi-experimental).
- Roohani y Dayeri (2019), por otro lado, investigan la relación que existe entre los niveles de motivación y el síndrome de Burnout (en este caso, desmotivado), como una afección negativa tanto emocional como física,

en profesorado iraní de inglés como lengua extranjera. Su análisis pudo revelar, por medio de cuestionarios y quince entrevistas semiestructuradas, que existe una correlación negativa entre la motivación y el síndrome de Burnout. Algunos participantes mostraron un grado de Burnout moderado, además de sentimiento de incompetencia.

Por otro lado, y relacionados directamente con lo que a este trabajo se refiere, algunos estudios realizados sobre la motivación en estudiantes de español como lengua extranjera son los siguientes:

- Inzunza (2010) realizó un cuestionario a 32 estudiantes australianos para conocer por qué querían aprender español. El resultado mostró que su motivación era integradora, es decir, su interés se basaba en la inmersión de la cultura y no solamente adquirir los conocimientos lingüísticos necesarios para dominar una segunda lengua.
- Losada (2017) centró su investigación en 12 jóvenes residentes en Escocia, en el que uno de sus progenitores es emigrante de origen español. Mediante una entrevista personal recabó información sobre el motivo por el que aprender esta lengua, es decir, conocer qué factores intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Así mismo, un cuestionario posterior hizo posible cuantificar el grado de motivación individual.
- Nagle (2018) en su estudio, analiza la motivación en 26 hablantes de inglés. Los estudiantes de español debían describir una imagen, por lo que su producción oral se grabaría, durante cinco ocasiones a lo largo del periodo de un año. También, posteriormente, completaron un cuestionario de motivación. Al finalizar el año, pudo comprobar una mejora en el acento y su consiguiente incremento en los niveles de motivación.
- Cho y Castañeda (2019) investigaron el uso de la gamificación (a través de una aplicación móvil) para aprender gramática y comprobar si esto

consigue su propósito principal: motivar o, por el contrario, crear una sensación de ansiedad y frustración. Para ello se seleccionaron 82 estudiantes estadounidenses. Tras usar la aplicación, completaron una escala de motivación y un cuestionario de satisfacción sobre el curso de español. Concluyeron que tanto su motivación intrínseca, como el nivel de la misma, se incrementaron. Por otro lado, los sentimientos negativos como la ansiedad se redujeron, debido a que la actividad desarrollada (ejercicios gramaticales en la aplicación) la percibían como lúdica.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Diseño

Para este estudio se ha optado por un diseño cuantitativo, de carácter descriptivo y corte transversal.

Para esta investigación se han propuesto los siguientes objetivos:

- Analizar el tipo y grado de motivación en estudiantes extranjeros, de cursos de español en la ciudad de Granada, mediante las variables de género, nacionalidad, edad, nivel de estudios y lengua materna.
- Relacionar las variables anteriores con la motivación del alumnado.

Participantes

Este estudio se ha realizado gracias a la participación de 57 encuestados, todos ellos estudiantes (de origen extranjero) de cursos de lengua española en la ciudad de Granada durante el primer trimestre de 2019, con un nivel B1 de español.

Variables e instrumentos

Las variables escogidas para este estudio son las que se describen a lo largo de este apartado:

- **Género:** hombre o mujer.
- **Edad.** Se establecen tres grupos de edad, tres generaciones diferentes:

Escalante-González, S.; Sánchez-Bolívar, L. (2020). ANÁLISIS DEL NIVEL Y EL GRADO DE MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN GRANADA. *Trances*, 12(Supl. 1): 732-755.

- De 16 a 35 años.
- De 36 a 55 años.
- 56 años o más.
- **Nacionalidad:** basada en si es perteneciente a la Unión Europea o de un país fuera de la Unión Europea.
- **Nivel de estudios:** ninguno, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior, Educación Universitaria.
- **Lengua materna:** alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, japonés, portugués, otra.
- **Motivación:** a través del Cuestionario de Motivaciones y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (MAALE) elaborado por Minera (2010) se procede a medir tanto la motivación intrínseca, como la instrumental y la integradora, como variables cuantitativas discretas.

Para las variables de género, edad, nacionalidad, nivel de estudios y lengua materna se elaboró un cuestionario ad-hoc, con dos opciones (hombre y mujer) para género, tres para edad, dos para nacionalidad, cinco para nivel de estudios y nueve opciones para lengua materna.

Para medir la motivación en la población se emplearon las dos primeras dimensiones, de las seis que evalúa el cuestionario MAALÉ de Minera (2010), que cuentan con un total de 24 ítems (doce por dimensión). Dicho cuestionario consta de seis dimensiones o apartados: los dos primeros miden la motivación, mientras que los cuatro restantes la actitud del estudiante (tanto hacia él mismo como al proceso de aprendizaje de la lengua española, entre otros aspectos).

Para esta investigación se han seleccionado las dos primeras dimensiones, es decir, aquellas relativas tanto a determinar el tipo de motivación de cada participante como a conocer el grado de motivación del mismo.

La primera dimensión del cuestionario, en la que se determinará el tipo de motivación predominante, consta de un total de 12 respuestas

Escalante-González, S.; Sánchez-Bolívar, L. (2020). ANÁLISIS DEL NIVEL Y EL GRADO DE MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN GRANADA. *Trances*, 12(Supl. 1): 732-755.

correspondientes a la pregunta « ¿por qué estudias español?». Así mismo, estas se dividen en tres bloques (desconocidos para los participantes), los cuales se muestran a continuación:

- Motivación integradora (extrínseca):
 - Q.1, Q.3, Q.7, Q.10.
- Motivación instrumental (extrínseca):
 - Q.4, Q.6, Q.9, Q.12.
- Motivación intrínseca:
 - Q.2, Q.5, Q.8, Q.11.

Entre las opciones disponibles para marcar, por parte de las personas encuestadas, se encuentran: Mucho, bastante, regular, poco y nada.

Cada respuesta tiene un valor comprendido entre 1 y 5, en el que el valor más alto (5) se corresponde con mucho y el valor más bajo (1) con nada. Por esta razón se puede conseguir una puntuación mínima, en cada tipo de motivación, de 4 puntos y una puntuación máxima de 20 puntos. Los ítems se evalúan de forma positiva, salvo en los ítems Q.1, Q.3, Q.5, Q.8, Q.10, Q.12, en el que se han de invertir los valores (1 es igual a 5, 2 equivale a 4, 3 a 3, 4 igual a 2 y 5 equivale a 1).

Por otro lado, siguiendo los criterios de Minera (2009), se establece la siguiente clasificación: “muy bajo” en aquel tipo de motivación con una puntuación total entre 1 y 4, “bajo” con una puntuación sea entre 5 y 8, “medio” con una puntuación resultante entre 9 y 12, “alto” entre 13 y 16 y “muy alto” para las puntuaciones comprendidas desde 17 a 20 puntos.

La segunda dimensión está conformada por 12 enunciados, a los que se ha de responder numéricamente en cada una de las casillas correspondientes a cada cuestión, en las que 1 equivale a “estoy totalmente de acuerdo”, 2 a “estoy de acuerdo”, 3 a “estoy indeciso/a”, 4 a “estoy en desacuerdo” y 5 a “estoy totalmente en desacuerdo”.

La puntuación total para determinar el grado de motivación se situará entre los 12 puntos (como mínimo) y los 60 puntos (como máximo), estableciéndose como “muy baja” una puntuación total entre 0 y 12, “baja” entre 13 y 24, “media” las comprendidas entre 25 y 36, “altas” las puntuaciones entre 37 y 48 puntos y, como “muy altas”, las comprendidas entre 49 y 60.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos aportados por los cuestionarios, se ha recurrido al uso del programa informático de estadística SPSS Versión 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos se desarrolla a través del uso de descriptivos estadísticos, medias y desviaciones típicas. En una primera parte se lleva a cabo una descripción del perfil sociodemográfico de la población estudiada. En una segunda parte del análisis, para determinar los valores medios arrojados por el cuestionario, se muestran los valores medios de los ítems, agrupados por dimensiones. Por último, se procede a un análisis relacional, haciendo uso del ANOVA de un factor.

Los resultados una consistencia interna, por medio de la correlación de los ítems (usando el coeficiente Alfa de Cronbach) de 0.823, quedando demostrada la fiabilidad del Test.

En la tabla 1 se muestran los descriptivos del estudio por género, edad, nacionalidad, nivel de estudios y lengua materna.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables sociométricas

		Edad			
		De 16 a 35 años	De 36 a 55 años	De 56 en adelante	Total
Género	Hombre	17 (29,82%)	7(12,25%)	1(1,8%)	25(43.87%)
	Mujer	29 (50,88%)	3 (5,25%)	0(0%)	32(56,13%)
Total		46 (80, 7%)	10 (17,5%)	1(1,8%)	57(100%)
		Nacionalidad			Total
		País de la UE	País fuera de la UE		

Género	Hombre	7(12,28%)		18(31,58%)		25(43,86%)	
	Mujer	12(21,05%)		20(35,09%)		32(56,14%)	
Total		19(33,33%)		38(66,67%)		57(100%)	
Nivel de estudios							Total
		Educación Secundaria	Educación Superior		Educación Universitaria		
Género	Hombre	0 (0%)		2(3,51%)		23(42,33%)	
	Mujer	3(5,3%)		7(12,29%)		22(38,57%)	
Total		3(5,3%)		9(15,8%)		45(78,9%)	
Lengua materna							Total
		Alemán	Árabe	Chino	Francés	Inglés	
Gén ero	Hombre	4(7%)	2(3,5%)	4(7%)	0(0%)	15(26,34%)	0(0%)
	Mujer	3(5,3%)	0(0%)	14(24,5%)	4(7%)	10(17,56%)	1(1,8%)
Total		7(12,3%)	2(3,5%)	18(31,5%)	4(7%)	25(43,9%)	1(1,8%)

En la tabla 2 se muestran los valores medios de los ítems del cuestionario, agrupados por dimensiones.

Como se refleja en esta tabla, la motivación predominante en la población es la motivación intrínseca con una media de $M=18,25$ y una desviación típica de $DT=1,77$, mostrando los valores más estables.

La motivación con menor índice de relevancia es la instrumental, con un mínimo de 9 y un máximo de 20, obteniendo una media de $M=14,72$ y una desviación típica de $DT=3,13$. Entre la motivación instrumental y la integradora encontramos una diferencia de dos puntos y de cuatro puntos con la intrínseca.

Este hecho se manifiesta también en el estudio de Moreno-Bruna (2014), donde la motivación integradora está mejor valorada que la instrumental por los estudiantes de español como lengua extranjera.

Por último, en la dimensión «Grado de Motivación» encontramos un mínimo de 34 (el mínimo puntuable en esta dimensión era de 12) y un máximo

de 60, estableciéndose la media de esta dimensión en $M=49,51$; $DT= 6,30$, lo que indica un grado de motivación global muy alto en la población estudiada.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos jerarquizados de las dimensiones

	Mínimo	Máximo	Media	DT
Motivación Intrínseca	13	20	18,25	1,77
Motivación Integradora	10	20	16,39	2,70
Motivación Instrumental	9	20	14,72	3,13
Grado de Motivación	34	60	49,51	6,30

En la relación entre el género y el tipo de motivación, como se demuestra en la tabla 3, la predominante en ambos géneros es la intrínseca ($M=18,25$; $DT= 1,77$). El género con tasas más altas se presenta en las mujeres, que mantienen los valores más elevados en los otros dos tipos de motivación (instrumental $-M=14,72$; $DT= 3,13$ - e integradora $-M=16,39$; $DT=2,70$ -).

Hou-Keat, Nurul y Norasrani (2017) destacan en su investigación que el alumnado universitario de Malasia, sobre el que se fundamentó su estudio, tiene una motivación instrumental, pero no existen diferencias significativas entre el tipo y grado de motivación con el género. En comparación con el presente trabajo, se observa el contraste entre el alumnado que estudia en una ciudad extranjera (como Granada en este caso) frente a aquellos que realizan sus estudios en sus lugares de origen a través de su lengua materna, como manifiesta el estudio de Hou-Keat, Nurul y Norasrani (2017).

Debido a que el valor de significancia es superior a ,05 ($p>0,05$), se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3. Valores de las dimensiones del tipo de motivación por género

	Genero	Media	DT	Sig.
Motivación Instrumental	Hombre	13,96	3,272	,106
	Mujer	15,31	2,923	
Motivación Integradora	Hombre	15,88	2,906	,214
	Mujer	16,78	2,498	
Motivación Intrínseca	Hombre	17,96	2,051	,284
	Mujer	18,47	1,502	
Grado de Motivación	Hombre	48,76	5,790	,432
	Mujer	50,09		

Así mismo, y como se refleja en la tabla 3, en la relación entre el género y el grado de motivación, el género con mayor grado de motivación es el femenino ($M=50,09$; $DT= 5,79$), datos que se relacionan con los obtenidos en el tipo de motivación. Por lo que se extrae que el género con mayor grado de motivación es el perteneciente a las mujeres, manifestado a través del tipo de motivación intrínseca.

Por otro lado, y siguiendo el criterio de Minera (2010), el grado de motivación en el género femenino es muy alto, mientras que el de los hombres ($M=48,76$; $DT=5,79$) se considera alto, quedándose muy cerca de la puntuación considerada como muy alta. Nuevamente no existen diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$).

La tabla 4 muestra los valores obtenidos de la relación entre el tipo de motivación y la edad y del grado de motivación y la edad. Se puede apreciar que los valores más elevados los encontramos en las edades comprendidas entre 16 y 35 años, cuyo dato más alto se encuentra en el tipo de motivación intrínseca ($M= 18,26$; $DT= 1,68$). Por otro lado, las diferencias de edad más elevadas se encuentran en la instrumental, en la que se puede contemplar una diferencia entre medias de casi 3 puntos.

Las diferencias más notables existen en la motivación instrumental, ya que en la primera generación es alta ($M=15,24$; $DT= 3,07$) y en la segunda generación es media ($M= 12,80$; $DT= 2,40$), probablemente porque la necesidad de uso en aspectos laborales o educativos afecta más a las personas con menor edad. Este hecho contrasta con el grado de motivación, donde los jóvenes entre 16 y 35 años ($M= 49,89$; $DT= 5,96$) obtienen un grado muy alto, mientras que los adultos de 36 a 55 ($M=47,80$; $DT= 8,04$) un grado alto.

Entre la edad y la motivación instrumental existen diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$). En las motivaciones integradora e intrínseca no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$).

Tabla 4. Valores del tipo de motivación por edad y grado de motivación y edad

	Edad	Media	DT	Sig.
Motivación Instrumental	De 16 a 35 años	15,24	3,07	,023
	De 36 a 55 años	12,80	2,40	
Motivación Integradora	De 16 a 35 años	16,46	2,76	,847
	De 36 a 55 años	16,20	2,62	
Motivación Intrínseca	De 16 a 35 años	18,26	1,68	,561
	De 36 a 55 años	18,00	2,21	
Grado de motivación	De 16 a 35 años	49,89	5,96	,641
	De 36 a 55 años	47,80	8,04	

En lo que respecta a la relación entre la edad y el grado de motivación, el mayor grado de esta se manifiesta en personas con edades comprendidas entre los 16 y 35 años, con una media de $M=49,89$; $DT= 5,96$, frente al $M=47,8$; $DT= 8,04$ que representa el grado de motivación medio de la franja etaria de 36 a 55 años.

Por tanto, las comprendidas entre 16 y 35 años tienen mayor grado de motivación y dentro de estos, la predominante es la intrínseca.

Como se puede apreciar en la tabla 5, la población de países extracomunitarios cuenta con medias más altas en todos los tipos de motivación, siendo predominante la intrínseca ($M=18,26$; $DT=1,87$). Una vez más no existen diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$).

Tabla 5. Valores del tipo y grado de motivación en relación a la nacionalidad

	Nacionalidad	Media	DT	Sig
Motivación Instrumental	País de la UE	14,05	3,04	,259
	País fuera de la UE	15,05	3,15	
Motivación Integradora	País de la UE	16,11	2,66	,583
	País fuera de la UE	16,53	2,74	
Motivación Intrínseca	País de la UE	18,21	1,58	,917
	País fuera de la UE	18,26	1,87	
Grado de motivación	País de la UE	49,26	6,34	,837
	País fuera de la UE	49,63	6,35	

Respecto a la relación entre el grado de motivación y la nacionalidad de los encuestados, tal y como demuestra la tabla 5, existen pocas diferencias en el grado de motivación de la población procedente de países de la Unión Europea ($M=49,26$; $DT=6,34$) con el grado de motivación de población procedente de países extracomunitarios ($M=49,63$; $DT=6,35$). estableciéndose

Escalante-González, S.; Sánchez-Bolívar, L. (2020). ANÁLISIS DEL NIVEL Y EL GRADO DE MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN GRANADA. *Trances*, 12(Supl. 1): 732-755.

esta diferencia mínima a favor de la población extracomunitaria por una diferencia de medias de 0,37.

En este estudio, el número de participantes cuya nacionalidad es externa a la Unión Europea duplica a los pertenecientes a la misma. Tanto el tipo de motivación, como el grado de la misma, obtienen datos similares. La intrínseca es la predominante, seguida por la integradora con valores muy altos; a diferencia de la instrumental, cuya valoración media está considerada alta. El grado de motivación es muy alto, superado por una mínima diferencia por los residentes en países fuera de la Unión Europea.

No se observan diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$) entre la nacionalidad y el grado de motivación.

Como se expone en la tabla 6, la motivación predominante respecto al nivel de estudios es la intrínseca, concretamente, en población con Educación Secundaria, con una media de 19,33 (DT=1,15), seguida de la población con Educación Universitaria con 18,40.

Los datos más bajos se hallan dentro de la motivación instrumental con unas cifras de 13,44 (DT=3,05) en población con Educación Superior. Es decir, el tipo de motivación predominante, sin importar el nivel de estudios, es la intrínseca. No se contemplan diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$) entre el nivel de estudios y los diferentes tipos de motivación. Estos datos se relacionan con los obtenidos por Sun (2010) en su estudio en estudiantes universitarios chinos y taiwaneses, cuyo resultado mostraba que la motivación intrínseca era la predominante, y se contraponen a los obtenidos por Rabadán y Orgambidez (2018), que señalan que los alumnos universitarios que obtenían mejores calificaciones, contaban con un alto grado de motivación integradora.

Tabla 6. Valores del tipo de motivación en relación con el nivel de estudios

	Nivel de estudios	Media	DT	Sig.
Motivación Instrumental	Educación Secundaria	13,67	4,73	,319
	Educación Superior	13,44	3,05	
	Educación Universitaria	15,04	3,04	

Motivación Integradora	Educación Secundaria	16,33	3,52	
	Educación Superior	14,89	2,52	,190
	Educación Universitaria	16,69	2,64	
Motivación Intrínseca	Educación Secundaria	19,33	1,15	
	Educación Superior	17,11	1,54	,072
	Educación Universitaria	18,40	1,76	
Grado de Motivación	Educación Secundaria	54,67	4,62	
	Educación Superior	45,11	8,05	,031
	Educación Universitaria	50,04	5,62	

Sin embargo, en la relación entre el nivel de estudios y el grado de motivación, los individuos más motivados son los que poseen títulos de Educación Secundaria, con un grado de motivación de $M=54,67$ ($DT=4,62$), seguidos por la población con titulación universitaria ($M=50,04$; $DT=5,62$).

Tanto los estudiantes de Educación Secundaria como los de Educación Universitaria, disponen de un grado de motivación muy alto (aunque es mayor en aquellos con Educación Secundaria). El alumnado de Educación Superior muestra un nivel alto, bastante alejado de los otros valores descritos. En este caso, sí que se observan diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$).

Como se observa, la población con el grado más bajo de motivación es aquella con titulaciones de Educación Superior ($M=45,11$; $DT=8,05$).

Respecto al tipo de motivación, en relación con la lengua materna, como se puede comprobar en la tabla 7, la población cuyo idioma es el alemán es la que cuenta con un índice de motivación intrínseca más alto ($M=19,14$; $DT=,69$), seguida del francés ($M=18,50$; $DT= 1,73$), que obtiene cifras similares en motivación integradora, y el chino ($M=18,39$; $DT=1,50$) que se mantiene estable en el resto de motivaciones. En la investigación de Stefatou y Rodríguez-Lifante (2011), basada en estudiantes de español cuya lengua materna es el griego, la motivación principal es la instrumental, aunque cada vez se encuentran más cerca de la intrínseca.

El tipo de motivación intrínseca obtiene los datos mejor valorados por el alumnado, sin importar su lengua materna. Mientras que en los hablantes de inglés, chino, árabe y alemán, la integradora y la instrumental se puntuaron con un nivel alto, en el caso del francés la motivación instrumental se valora con

una media muy alta. Uno de los motivos es por la proximidad geográfica de Francia y España, donde ambas lenguas están en contacto por pocos kilómetros de distancia, siendo útil para mantener relaciones laborales, económicas y sociales, todas ellas provechosas para los dos países. En relación a la lengua materna, no existen diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$).

Tabla 7. Valores del tipo de motivación en relación con la lengua materna

Lengua materna		Media	DT	Sig.
Motivación Instrumental	Alemán	13,43	2,76	,482
	Árabe	13,50	2,12	
	Chino	15,56	3,35	
	Francés	16,50	3,32	
	Inglés	14,28	3,09	
Motivación Integradora	Alemán	15,86	2,73	,425
	Árabe	18,50	,71	
	Chino	16,61	2,75	
	Francés	18,00	2,71	
	Inglés	15,84	2,70	
Motivación Intrínseca	Alemán	19,14	,69	,157
	Chino	18,39	1,50	
	Francés	18,50	1,73	
	Inglés	17,64	2,04	
	Alemán	50,57	4,96	
Grado de motivación	Árabe	49,75	4,24	,796
	Chino	50,11	7,33	
	Francés	49,75	8,77	
	Inglés	48,56	5,81	

Así mismo, y como se contempla en la tabla 7, las lenguas alemana y china muestran un grado más alto con cifras de $M=50,57$ ($DT=4,96$) y $M=50,11$ ($DT=7,33$), respectivamente. La población con menor grado fue la lengua inglesa, con un grado de motivación de $M=48,56$ ($DT=5,81$).

El grado de motivación es muy alto, siguiendo este orden: alemán, chino, mientras que árabe y francés coinciden. El nivel motivacional de hablantes de lengua materna inglesa es alto, pero ocupa el puesto más bajo de esta investigación. Por otro lado, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$).

4. CONCLUSIONES

En términos generales, el tipo de motivación predominante es la intrínseca con un grado valorado como muy alto. Es interesante señalar que el ítem mejor puntuado es de tipo integradora, pero los cuatro siguientes son intrínsecos, por este motivo en la media general predomina la motivación intrínseca.

En cuanto al género, el número de mujeres que participaron en este cuestionario es superior al de hombres. El valor más alto, según el tipo de motivación, se atribuye al género femenino a través de la intrínseca, mientras el valor más bajo aparece en hombres por medio de la instrumental. Por otro lado, el grado de motivación en el género masculino es alto, pero las mujeres disponen de un grado muy alto.

El mayor número de participantes en esta investigación es de hablantes cuya lengua materna es el inglés, y aunque obtuvieron un grado de motivación alto, su puntuación fue la más baja en comparación con las demás.

Este trabajo de investigación ha supuesto una introducción en el campo de la motivación en estudiantes extranjeros de lengua española, pero también ha sido interesante observar qué características se asemejan y se diferencian en la población. Por otro lado, este estudio ofrece la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación sobre una de las variables, e incluso añadir o centrarse en algunas que no se han incluido en este estudio (como la actitud del alumnado, o la motivación y actitud del profesorado).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agawa, T. y Takeuchi, O. (2016). Validating Self-Determination Theory in the Japanese EFL context: Relationship between innate needs and motivation. *Asian EFL Journal*, 18, 7-33.
- Castillejos, B. (2019). El autoconcepto de los millennial's como aprendices y la autorregulación y motivación por el aprendizaje permanente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(2), 81-98. doi: 10.35362/rie7923238

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso*, 32, 75-93.
- Henry, A. y Apelgren, B. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*, 36(4), 607-623. doi: 10.1016/j.system.2008.03.004
- Hou-Keat, K., Nurul Husna Hassan y Norasrani Ramli (2017). Motivation and gender differences in learning Spanish as a foreign language in a Malaysian technical university. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 14 (2), 59-83.
- Instituto Cervantes. (2018). *Informe "El español: una lengua viva"*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/. Consultado el: 03/03/2019.
- Inzunza, E. C. (2010). Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 20.
- Losada, N. (2017). Motivación al aprendizaje del español en hijos de emigrantes españoles residentes en Escocia y eficacia de la metodología AICLE para estimularla. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 29.
- Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas: *Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. (2001). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf#search=%22Marco%20Europeo%20de%20Referencia%22. Consultado el 11/02/2019.

- Minera, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6.
- Minera, L.E. (2010) 'El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera'. *Red-ELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* (19).
- Moreno-Bruna, A. M. (2014). La motivación en el aprendizaje de ELE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el "Sistema motivacional del Yo" de Zoltán Dörnyei. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (18), 1-71.
- Rabadán, M. y Orgambidez, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio. *Estudios Sobre Educación*, 35, 517-533. doi: 10.15581/004.35.517-533
- Rodríguez-Fernández, J.E.; Lois-Martínez, P.; Fernández-Suárez, J.C. (2019). El aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria a través de metodologías didácticas innovadoras. El juego como recurso. *Trances*, 11(2):347-370.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 24(0). doi: 10.5209/rev_dida.2012.v24.39932
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press
- Solsona, C. (2009). *El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2*. Investigación Educativa e Innovación Docente en el proceso de Convergencia Europea. Zaragoza: Prensas Universitarias.

- Stefatou, I y Rodríguez-Lifante, A. (2011). La motivación en el aula de ELE. Mediterráneo. *Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania* (3), 64-73.
- Sun, S.C. (2010). La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses. *XLV Congreso El Camino de Santiago: Encrucijadas de lenguas y culturas*. 241-252.
- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 95. doi: 10.15517/ap.v32i125.32123
- Ussa, M. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), 107-116.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 75-81.

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

**APROXIMACIÓN A UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL
TENIS PLAYA****APPROACH TO A DIDACTIC MODEL FOR TEACHING BEACH TENNIS****Autor:** Ortega, M.A. ⁽¹⁾; Pradas, F. ⁽²⁾; Castellar, C. ⁽²⁾ Falcón, D. ⁽¹⁾**Institución:**⁽¹⁾Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca. Universidad de Zaragoza.
maortega@unizar.es⁽²⁾ Facultad de Ciencias Humanas de la Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza.**Resumen:**

El tenis playa es una modalidad deportiva, englobada dentro de los deportes de raqueta y pala, que conjuga el tenis y el vóley playa. Su particularidad más notable es la pista de juego ya que se desarrolla sobre una superficie de arena. El tenis playa es un deporte emergente que necesita unas orientaciones metodológicas específicas. En su etapa de iniciación deben concretarse aspectos básicos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del nivel de dificultad de las tareas y los elementos que conforman su juego. El objetivo de esta propuesta didáctica es establecer una secuencia lógica de tareas para debutantes, partiendo de diferentes formas jugadas, desarrolladas sobre superficies de juego artificiales o naturales. La exploración individual del móvil y el implemento, el desarrollo de la habilidad genérica del golpeo, la progresión con diferentes tareas motrices y el juego cooperativo y/o competitivo son los ejes de progreso fundamentales de las distintas etapas de aprendizaje.

Palabras Clave: Tenis playa, metodología, didáctica, iniciación deportiva.

Abstract:

Beach tennis is a racket and paddle sport, which combines tennis and beach volleyball. Its most notable feature is that the game is developed on a sand surface. Beach tennis is an emerging sport that needs specific methodological orientations. In its initiation stage, basic aspects related to the teaching-learning process must be specified, depending on the level of difficulty of the tasks. The objective of this didactic proposal is to establish a logical sequence of tasks for beginners, based on different tasks developed on artificial or natural playing surfaces. The individual exploration of the mobile and the implement, the development of the beating skill, the progression with different motor tasks and the cooperative and/or competitive game are the fundamental axes of progress of the different stages of learning.

Key Words: Beach tennis, methodology, didactic, sports initiation.

1. INTRODUCCIÓN

El tenis playa es un deporte en donde se conjuga el tenis y el vóley playa (Ochiana, 2013). Esta disciplina se puede considerar una variante del tenis, pero con unas particularidades y un reglamento de juego adaptado a la especificidad de su práctica (ITF, 2019), ya que se desarrolla sobre una superficie de arena, con una pala de forma y dimensiones estandarizadas, y con una pelota de baja presión (Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, 2013).

En la actualidad, el tenis playa se practica en más de 25 países, con una participación que supera los 10 millones de jugadores (Lévi, 2009), disputándose incluso un circuito de competición a nivel mundial regulado por la International Tennis Federation (ITF).

Por sus características de juego el tenis playa puede considerarse como un deporte para todos (Lehman, 1987), como consecuencia de ser una disciplina que permite adaptar su práctica a cualquier persona, con independencia de su edad, género nivel de condición física e incluso discapacidad física o intelectual, de manera similar a otros deportes de raqueta y pala (Pradas y Herrero, 2015).

Si analizamos el desarrollo de su juego, se puede destacar como aspecto muy relevante que es el único deporte de raqueta y pala en donde no se permite que exista un rebote de la pelota sobre la superficie de juego. Ante esta dinámica de juego, los jugadores deben mantener toda su atención en reaccionar ante un móvil que se desplaza sobre una red elevada, y en donde los desplazamientos se encuentran limitados por la resistencia que ofrece la superficie de juego.

En este sentido, hay que mencionar que el tenis playa, como actividad deportiva, destaca por sus características y circunstancias de juego, considerándose como muy interesantes para ser trabajadas en diferentes etapas educativas, ya que:

- Es de fácil aprendizaje en su iniciación.
- No necesita de un gran espacio porque puede adaptarse a espacios reducidos.

- Puede realizarse sobre cualquier superficie de juego e incluso en espacios con arena artificial.
- El desarrollo de su juego no encierra peligro alguno para la integridad física de sus practicantes.
- Resulta muy interesante para desarrollar la condición física, las habilidades perceptivo-motrices y diferentes destrezas psicológicas como la concentración y la atención.
- Despiertan entre los participantes una elevada motivación al desarrollarse sobre una superficie de juego inestable.

A nivel didáctico, para realizar un adecuado proceso de iniciación deportiva al tenis playa, la mediación del entrenador, monitor o docente será esencial. Su intervención se deberá centrar en el planteamiento de diferentes situaciones motrices lógicas y progresivas, en donde se evolucione por el espacio, mediante la utilización de un móvil y un implemento como elementos pedagógicos esenciales (Pradas y Herrero, 2015). A continuación, se realizará un tratamiento más específico de los contenidos, utilizando como fundamentos básicos de aprendizaje los tres tipos de contacto pala-pelota que caracterizan a esta disciplina deportiva: golpes en potencia, con efecto y amortiguados. Por último, se aplicará todo lo aprendido sobre la arena (natural y/o artificial).

2. ASPECTOS BÁSICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

La enseñanza del tenis playa, de manera similar a como se plantea en el resto de deportes de raqueta y pala, debe abandonar una metodología de enseñanza centrada en estilos más tradicionales, dirigidos exclusivamente a un conocimiento exhaustivo de la técnica gestual, para orientarse hacia un proceso didáctico en donde la exploración del medio y de los materiales, a través del planteamiento de diferentes juegos y formas jugadas, sean las situaciones elementales de aprendizaje (Pradas, 2004).

Para realizar una adecuada iniciación al deporte del tenis playa, resulta imprescindible diseñar una programación didáctica en donde se organicen y secuencien los contenidos de enseñanza de forma adecuada en cuanto a nivel de dificultad y complejidad (Pradas, Herrero y Beamonte, 2015). Sin lugar a dudas, el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá estar fundamentado en la utilización de aquellos elementos de juego que intervienen en la práctica de este deporte, es decir:

- Un implemento, que puede ser de diferente forma, tamaño y material.
- Un móvil, que puede variar en cuanto a tamaño, peso y composición.
- Un espacio de juego, fijo o variable en cuanto a altura, longitud y anchura, para evolucionar por él y que puede ser dividido en diferentes zonas de práctica.
- Una superficie de juego, de carácter estable, con unas dimensiones y formas libres o estandarizadas y que puede ser delimitado a modo de red.
- Uno o más rivales en función del tipo de juego que se organice, ya sea cooperativo y/o competitivo.

A nivel didáctico, se debe realizar un adecuado proceso de enseñanza que suponga una adherencia al aprendizaje a través de situaciones motrices motivantes. Es decir, se debe captar la atención de los participantes a través de generar actividades o tareas motrices que generen incertidumbre, tal y como sucede tras la ejecución de cada golpeo, en donde se debe apreciar la posible trayectoria del móvil y su posterior emplazamiento en la pista. Estas características pueden considerarse como unos de los aspectos más relevantes que constituyen la clave de la diversión, del éxito y por ende del aprendizaje (Pradas y Herrero, 2015). En esta singularidad radica el punto de partida para diseñar las formas jugadas en el tenis playa.

En este sentido, será necesario diseñar los contenidos de aprendizaje en secuencias lógicas de enseñanza, en donde se tenga en consideración dos características clave como son la edad y la experiencia del grupo al que se van a dirigir las actividades formativas. Hay que tener en consideración que la edad

biológica es una variable fundamental en este proceso, ya que ofrece una información muy sensible y relevante acerca del estado de maduración y de desarrollo motor, que influirá de manera directa sobre la habilidad que puede tener el alumnado (Pradas y Herrero, 2015).

Teniendo en consideración estas dos variables pedagógicas, se podrán diseñar, planificar e incorporar tareas y situaciones motrices acordes, en cuanto a nivel de complejidad (Tabla 1), en donde se vayan relacionando progresivamente a los diferentes elementos de juego del tenis playa (móvil, implemento, espacio, dinámica y superficie), junto al nivel de dificultad (alto o bajo).

Tabla 1. Nivel de dificultad de los elementos de juego en tenis playa.

Elementos de Juego	Nivel de dificultad	
	Bajo	Alto
Móvil	Mayor tamaño Material blando con rebote lento Sin efecto	Menor tamaño Material compacto con rebote rápido Con efecto
Implemento	Mayor superficie de contacto Superficie de golpeo próxima a la mano	Menor superficie de contacto Superficie de golpeo alejada de la mano
Espacio	Amplio No delimitado Sin red	Reducido Delimitado Con red
Dinámica	Sin desplazamiento Trayectoria sin efecto Con un contacto previo indirecto de adaptación antes del golpe definitivo Individual Actividades con mayor tiempo de ejecución y reacción	Con desplazamiento Trayectoria con efecto (cortado, liftado o lateral) Sin contacto previo con golpeo directo Con compañero o adversario Actividades con menor tiempo de ejecución y reacción
Superficie	Grande No determinada y de escasa precisión No dividida mediante una red	Pequeña Determinada y de gran precisión Dividida mediante una red

Nota. Modificado de Pradas y Herrero (2015).

Teniendo en consideración los elementos de juego y niveles de dificultad que aparecen en la Tabla 1, se pueden diseñar situaciones de aprendizaje que se orienten hacia el desarrollo de (Herrero, Pradas y Beamonte, 2009):

- Juegos con los elementos propios de este deporte (móvil e implemento).
- Juegos en donde se produzcan golpes en profundidad y altura (altos y bajos, cortos y largos, con y sin efecto).
- Juegos en donde se realicen golpes contra superficies estáticas (pared, redes inclinadas con rebote).
- Juegos en donde se efectúen los golpes con la intencionalidad de superar elementos de división dispuestos en el espacio de juego (bancos, vallas, cuerdas, redes o elásticos),
- Juegos de apreciación de diferentes tipos de trayectorias en donde se efectúen golpes que produzcan efectos.
- Juegos de puntería dirigidos a determinadas zonas.
- Juegos de destreza diseñados en forma de recorridos o circuitos de habilidad.

El éxito de estas actividades dependerá en gran medida de la creatividad que posea el entrenador, docente o monitor para diseñar y plantear las diferentes tareas posibles de aprendizaje atendiendo a los materiales disponibles (Herrero, Pradas y Díaz, 2004).

3. LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN EL TENIS PLAYA

El proceso de iniciación al tenis de playa debe decantarse por el desarrollo de una metodología centrada en el planteamiento de multitud de experiencias motrices, a través de la realización de diferentes juegos y formas jugadas, en donde el fundamento principal sea la exploración de los espacios y los materiales (Pradas, 2004).

El objetivo principal de este tratamiento didáctico es el de proponer a los docentes tareas motrices lúdicas y motivantes, como herramienta básica para

la construcción de situaciones de aprendizaje que ayuden en la iniciación a conocer y practicar este deporte.

La propuesta metodológica que se presenta a continuación, para la iniciación al tenis playa, se encuentra diferenciada en tres grandes bloques de trabajo:

- Formas jugadas a desarrollar fuera de la pista de arena.
- Formas jugadas que se realizan en la pista de arena.
- Formas jugadas modificando la superficie de la pista de arena.

Como regla general, para la enseñanza del tenis playa, realizaremos una adaptación de la secuencia lógica de tareas de aprendizaje del modelo desarrollado para el tenis de mesa por Pradas (2002). Las tareas motrices planteadas se secuencian de la siguiente manera:

- a) Inicialmente el alumno explora de manera individual las diferentes posibilidades del móvil (lanzamientos, recepciones, equilibrios, rebotes, rotaciones, etc.). Más tarde, se incorpora el implemento para empezar a experimentar el contacto pala-pelota en situaciones que impliquen motrizmente una muy baja complejidad de ejecución.
- b) Posteriormente aparece la habilidad genérica del golpeo. El alumno se encontrará en una situación más o menos estable, interactuando con el móvil mediante golpes libres con el implemento. Seguidamente, se incorporan los golpes contra diferentes tipos de superficies (pared, suelo, etc.), de amplias dimensiones y en donde se realice esta habilidad tras un número determinado de rebotes.
- c) A continuación se plantean tareas en donde alumno y objeto se encuentren ambos en movimiento con situaciones motrices más dinámicas en el contacto pala-pelota y de mayor complejidad (circuitos de habilidad, recorridos, etc.), con un menor número de botes o ya sin ninguno.
- d) Por último, se diseñan tareas con compañero (juego cooperativo) o con adversario (juego competitivo), según sea el objetivo perseguido, en espacios

limitados y con superficies de juego de reducidas dimensiones divididas mediante una red.

4. MODELO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Atendiendo a los bloques y pautas de trabajo establecidas en el apartado anterior, se presenta una progresión de ejercicios y actividades que podemos realizar para la enseñanza del tenis playa.

FORMAS JUGADAS A DESARROLLAR FUERA DE LA PISTA DE ARENA

1. Familiarización: juegos de adaptación a la pelota y la pala.

En este apartado se plantean situaciones didácticas que se utilizan en el aprendizaje del tenis playa, a través de multitud de juegos a realizar fuera de la pista de arena. Los juegos y formas jugadas que se plantean se encuentran centrados en la realización de tareas motrices que impliquen el desarrollo de la coordinación, agilidad y el equilibrio, entre otras habilidades. La utilización de manera conjunta de los elementos específicos de juego, la pelota y la pala, irán progresivamente adquiriendo mayor relevancia junto con el uso de otros materiales. La familiarización se desarrollará a través de la realización de:

- Juegos de adaptación a la pelota. Se plantean diferentes situaciones motrices de familiarización al móvil, que puede ser de distinto tamaño, textura y peso, para reconocer trayectorias, rodamientos, rebotes y cualquier otro tipo de actividad que permita utilizar únicamente este elemento de juego.
- Juegos de adaptación a la pala. Se diseñan tareas motrices en donde intervengan los dos elementos, implemento y móvil. Siguiendo con la tendencia anteriormente planteada, se pueden utilizar diferentes tipos de móviles y de implementos, que en este caso pueden ser genéricos (implementos con cordajes) o más específicos (sin cordaje) que simulen ya situaciones más reales.
- Juegos de adaptación a la superficie de juego. En esta etapa ya se realizan todos los golpes básicos en las tres dimensiones posibles de movimiento

(alto, ancho y largo). Las situaciones motrices planteadas pueden realizarse estáticas, con menor nivel de complejidad, o dinámicas, de mayor complejidad, incorporando cuando así sea posible un compañero o adversario, diseñando situaciones que requieran alcanzar un reto de manera cooperativa, o vencer a un rival de manera más competitiva.

2. Control y dominio del contacto pala-pelota: juegos de exploración, destreza, recorridos, circuitos y trayectorias.

En este apartado se pretende conocer la reacción que produce el contacto de la pala sobre la pelota, es decir, se incorpora la habilidad del golpeo, utilizando todo el abanico posible de experiencias motrices que implique el desarrollo de esta habilidad motriz. Se pretende en este nivel de aprendizaje que se vayan descubriendo las diferentes trayectorias que se originan al realizar golpes ante superficies determinadas para ir evolucionando hacia una mayor libertad de ejecución. En esta etapa se desarrollarán:

- Juegos de control y dominio del rebote de la pelota sobre la pala: exploración y destreza. Se realizan todo tipo de tareas que impliquen explorar las posibilidades de los diferentes golpes básicos, en situaciones que exijan movimientos corporales a la vez que se ejecutan diferentes tipos de golpes, o en actividades de mayor complejidad como la realización de actividades que impliquen hacer series de relevos o juegos que hagan necesario efectuar un número determinado de golpes (un único golpe o una combinación de diferentes golpes), ya sea en solitario o en colaboración de uno o más compañeros.
- Juegos de control y dominio del rebote de la pelota sobre la pala: recorridos y circuitos. En esta situación motriz se pueden diseñar recorridos por zonas determinadas en donde deban efectuar algún tipo de golpeo, además de otro tipo de habilidades, como pueden ser de equilibrio y coordinación, o realizar circuitos establecidos en donde se debe realizar una serie de estaciones o postas en un orden establecido para evolucionar por el espacio, ya sea por tiempo o efectuando un número determinado de

repeticiones de cada actividad. Atendiendo al nivel de habilidad de los participantes y de la imaginación del entrenador o docente, el diseño de estas situaciones pueden aumentarse en dificultad, diseñando situaciones que exijan mayor dominio o más exigentes desde el punto de vista de la condición física.

- Juegos de control y dominio del rebote sobre la pala: apreciación de trayectorias y efectos. En esta última etapa se incorporan cualquier tipo de golpeo en las que existan situaciones de cancha dividida de manera individual, parejas o grupal. Se inicia la apreciación de trayectorias con golpes que impliquen efectuar rotaciones sobre la pelota.

FORMAS JUGADAS QUE SE REALIZAN EN LA PISTA DE ARENA

Es importante en esta etapa perseguir un aprendizaje elemental de los diferentes gestos técnicos, ya que nos permitirán un mayor disfrute de la actividad. Los elementos técnicos básicos considerados son el saque, el golpe de volea de derecha, el golpe de volea de revés y los desplazamientos específicos. Todas las actividades planteadas se iniciarán con la ejecución de un saque plano, por debajo de la cintura o por encima de la cabeza (su ejecución no será estrictamente reglamentaria), para familiarizarse con esta técnica elemental de juego.

1. Familiarización con la técnica: juegos utilizando la pista de arena.

En este nivel de aprendizaje se realizan los gestos técnicos, pero adaptados en una pista de arena, aprendiendo a reaccionar a la respuesta que ofrece esta superficie, debido a la resistencia que ofrece la arena al desplazamiento y al no existir un rebote de la pelota sobre la pista de juego. Algunos de los aspectos más importantes que se aprenden a dominar en esta fase, son los desplazamientos, la dosificación de la fuerza de impacto sobre la pelota, la precisión en la ejecución de los golpes y la ubicación de la pelota en las diferentes zonas de la pista.

2. Familiarización con la técnica: juegos recreativos sobre la superficie de arena.

Aun cuando desde el aprendizaje hay que exigir cierta seriedad, el periodo de iniciación sigue siendo “de juego”, durante el cual los elementos técnicos son efectuados y aprendidos en el marco de unos ejercicios con un elevado componente y orientación hacia la diversión y el disfrute.

FORMAS JUGADAS MODIFICANDO LA SUPERFICIE DE LA PISTA DE ARENA

De entre las diferentes actividades que podemos realizar en la iniciación deportiva al tenis playa, cabe destacar como muy atractivas y motivantes las propuestas desarrolladas en donde se varía la altura de la red, así como las dimensiones de la pista. Para poder realizar este tipo de formas jugadas es indispensable que los materiales que delimitan la pista de juego permitan su separación y modificación de longitudes, ya que sus posibilidades didácticas son mucho mayores. Previamente a la realización de estos juegos es aconsejable que el alumnado haya adquirido un nivel elemental de los fundamentos técnicos de base de este deporte.

La propuesta didáctica presentada es un planteamiento centrado en la experimentación, que permite poder incorporar este novedoso deporte a cualquier nivel educativo, siendo un contenido que se puede abordar en la clase de Educación Física, como una disciplina más dentro de la familia de los deportes de raqueta y pala. El tenis playa, por sus características de juego ofrece nuevas posibilidades de movimiento, en una situación diferente como es desplazarse sobre arena, pudiendo convertirse en una nueva posibilidad de promover la realización de actividad física.

5. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica presentada es un planteamiento centrado en la experimentación, que permite poder incorporar este novedoso deporte a cualquier nivel educativo, siendo un contenido que se puede abordar en la clase de Educación Física, como una disciplina más dentro de la familia de los deportes de raqueta y pala.

El tenis playa, por sus características de juego ofrece nuevas posibilidades de movimiento, en una situación diferente como es desplazarse sobre arena, pudiendo convertirse en una nueva posibilidad de promover la realización de actividad física.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Herrero, R., Pradas, F. y Beamonte, A. (2009). El juego y las formas jugadas en tenis de mesa. En F. Pradas (Ed.), *Metodología del tenis de mesa. Aproximación multidisciplinar y su didáctica*, pp. 99-113. Sevilla: Wanceulen.
- ITF (2019). Rules of beach tennis. <https://www.itftennis.com/media/1464/rules-of-beach-tennis.pdf>
- Lehman, A. (1987). Iniciación al tenis de mesa. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, vol. I, nº 4-5, 12-19.
- Lévi, F. (2009). Panorama sobre el tenis playa. *Coaching and Sport Science Review*, 16(47), 20.
- Ochiana, N. (2013). Free times activities-Racquet Sports. Rumanía: Pim.
- Pradas, F. (2002). De la iniciación al perfeccionamiento en el juego de dobles. Un caso práctico en tenis de mesa. En D. Cabello (Ed.), *Fundamentos y enseñanza de los deportes de pala y pala*, pp. 95-110. Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Granada.
- Pradas, F. (2004). Fundamentos técnicos de los deportes de pala y pala. En G. Torres, *La práctica de los deportes de pala y pala durante toda la vida: educación, competición y ocio*, pp. 13-20. Granada: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Pradas, F. y Herrero, R. (2015). La iniciación deportiva. En F. Pradas (Ed.), *Fundamentos del tenis de mesa. Aplicación al ámbito escolar*, pp. 145-175. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.

Pradas, F., Herrero, R. y Beamonte, A. (2015). Juegos en la mesa para la etapa escolar. En F. Pradas (Ed.), *Fundamentos del tenis de mesa. Aplicación al ámbito escolar*, pp. 179-202. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.

Sánchez-Alcaraz, B. J. y Gómez-Mármol, A. (2013). Estructura temporal y análisis de las acciones de juego en tenis playa. *AGON International Journal of Sport Sciences*, 3(2), 68-74.

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

Análisis de los jugadores asistentes a un evento de eSport: Perfil social y hábitos deportivos**Analysis of players attending an eSport event: Social profile and sport habits****Autor:**

Ibáñez, D.⁽¹⁾; López-Gullón, J.M.⁽¹⁾; Deliautaite, K.⁽²⁾; Carboneros, M.⁽¹⁾ Vegara-Ferri, J. M.⁽¹⁾

Institución:

⁽¹⁾ Facultad Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia josemiquel.vegara@um.com

⁽²⁾ Lithuanian Sport University

Resumen:

Actualmente los eSport se han convertido en un sector esencial en el área de las TICs, generando grandes ingresos entre los profesionales. Por este motivo, el objetivo de este estudio es describir el perfil de jugador y los hábitos deportivos de los jugadores asistentes a un evento de eSport. La muestra constó de 390 participantes que asistieron al torneo League of Legends “Iberian Cup 2019” en Barcelona. El instrumento utilizado fue un cuestionario digital “Ad-hoc”, cumplimentado “in situ”. El juego más popular entre los participantes fue League of Legends, con un mayor porcentaje de participación en la liga “Oro”. En los demás resultados, los participantes preferían “jugar con amigos” y “para divertirse”; la mayoría de los participantes jugaba entre 10-20 horas, su práctica deportiva decrecía a mayor tiempo de juego, y únicamente un 7,4% formaba parte de un club. Estos resultados son útiles para detallar el perfil del “gamer” actual.

Palabras Clave:

Videojuegos, gamer, LoL, competición, deporte electrónico.

Abstract:

ESports are an essential sector in the ICT area, generating large revenues among professionals. For this reason, the objective of this study is to detail the player profile and sports habits of players attending an eSport event. The sample consisted of 390 participants who attended the League of Legends "Iberian Cup 2019" tournament in Barcelona. The instrument used was a digital "Ad hoc" questionnaire, filled in "in situ". The most popular game among participants was "League of Legends, with a higher percentage of participation in the "Gold" league. In the other results, participants preferred "playing with friends" and for fun; most participants played between 10-20 hours, their sports practice decreased to more dedication and hours of play, and only 7,4% were part of a club. These results are useful to detail the profile of the current gamer.

Key Words:

Video games, gamer, LoL, competition, electronic sport.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la sociedad está sufriendo continuamente evoluciones desde la entrada de la era digital a raíz de la aparición de la conexión a internet a finales del siglo XX y la aparición de la World Wide Web en los años noventa (Camarero, 2015). La sociedad evoluciona exponencialmente durante las últimas décadas, especialmente en cuanto a avances tecnológicos se refiere, provocando que la sociedad se transforme y adapte continuamente a diferentes costumbres y modos de vida. La nueva era digital posibilita que cualquier persona en el mundo pueda estar conectada en el momento sin ninguna barrera. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han provocado que cualquier persona en la actualidad las utilice continuamente (Carrillo, 2015), para buscar información en la red, contactar con un conocido o publicar un contenido multimedia en alguna de las diferentes social media.

Los videojuegos, no han sido ajenos a estos avances tecnológicos y digitales, representan una de las industrias con mayor crecimiento del sector, situándose como el contenido digital con mayor proyección de futuro y convirtiéndose en el catalizador de la innovación para la industria digital tanto a nivel nacional como internacional (ESA, 2013). Como señalan Pérez e Ignacio (2006) los videojuegos se han instalado en nuestra sociedad figurando como la primera opción de ocio y, cada día, distanciándose más del cine y la música. Internet abre la puerta a jugar con multitud de jugadores de cualquier parte del mundo (Carrillo, 2015).

Según Stanley Pierre- Louis, presidente y CEO de la ESA los videojuegos no solo están configurados para desafiar o divertir, sino también para conectar personas de diferentes orígenes, generar empatía e inspirar innovaciones que cambian desde la educación hasta la atención médica, e incluso hasta la resolución de conflictos (Entertainment Software Association, 2020).

La evolución del consumo de los videojuegos unido a las herramientas sociales de Internet y la explosión de las TICs ha dado lugar a la aparición de los deportes electrónicos o eSport, una transición de los videojuegos entendidos como entretenimiento a pasar a ser entendidos como evento social, espectáculo e incluso competición profesional (Carrillo, 2015). Los eSports se están convirtiendo en una parte cada vez más popular de cultura de juego digital. Según Wagner (2006), los eSport son competiciones deportivas en las cuales se enfrentan dos o más personas utilizando habilidades mentales y físicas cuyo objetivo es progresar en una liga o conseguir un premio monetario, apareciendo cada vez más equipos profesionales de eSport, donde los jugadores pueden llegar a obtener ingresos superiores incluso a los de los deportes minoritarios.

A pesar de esto, Wagner (2006) explica que no cualquier videojuego puede ser considerado eSport puesto que tienen que cumplir una serie de requisitos. Como publicó Andrejkovics (2016) en su libro “The Invisible Game”, los requisitos que deben tener son: i) tener aficionados que jueguen de forma regular, ii) cobertura informativa y monetaria de competiciones, iii) medios de comunicación que transmitan estas competiciones, y iv) un mercado publicitario donde se patrocinen los equipos y se financie la industria.

Es importante considerar que el jugador con mayores ganancias del mundo ha tenido unos ingresos de casi siete millones de dólares (ESport Earnings, 2020). Según los datos aportados por Gough (2019), el juego League of Legends fue el juego líder con respecto al número de jugadores. En 2017, este juego tenía una base de 100 millones de jugadores cada mes.

Los eSport son un sector en crecimiento continuo, hoy en día se tratan de un importante escaparate de referencia internacional para las compañías del sector ya que cuenta con casi veinte millones de jugadores y 330 empresas desarrolladoras (Fernández-Suárez, 2014). Además, según la consultora Newzoo (2019), el número de “gamers” en España es de cuatro millones y se

prevé que esta cifra aumente a siete millones en 2020. Pinto (2007) precisa que ocho de cada diez adolescentes son consumidores habituales de videojuegos, tanto en ordenadores como consolas o móviles. Cabe destacar que España se convirtió en 2019 en el noveno país a nivel mundial con mayores ingresos, con 2.583 millones de dólares (Newzoo, 2019).

Otro dato de interés que demuestra su rápido crecimiento es el videojuego Fortnite, el cual según (Rogers y Bethany, 2020) se convirtió en el juego más rentable en el año 2019, consiguiendo generar 1.800 millones de dólares en ingresos. Este videojuego es la segunda vez consecutiva que consigue hacerse con el liderazgo de los videojuegos gratuitos (Villa, 2019). Cabe destacar que las ganancias proceden de las compras que se realizan dentro de los videojuegos. Estos micropagos conforman el 80% de los ingresos digitales totales en la industria de los videojuegos del año pasado que facturaron 120.100 millones de dólares (TV-Novosti, 2020).

Los eSports son una forma de relacionarse y de competir sin tener que salir de casa. Esto tiene una gran importancia ya que significa que la nueva calle es la sala de espera antes de la partida y el partido equivale a una partida online: la nueva forma de disfrutar (Antón, 2018). Los eSport ya no son solo una forma de entretenimiento, sino que se están convirtiendo en una profesión para muchos jugadores (Gough, 2019). Han pasado a considerarse una competición y una posible forma de vida, debido a la gran repercusión mediática y económica de los jugadores profesionales, los cuales pueden inspirar actitudes de imitación, como cualquier deportista de élite. Además, el jugador no solo se puede conformar con tener las nociones y habilidades básicas para superar los retos del juego, además necesita entrenar para mejorar sus capacidades y depurar su técnica de juego y así poder competir con otros jugadores al nivel que exigen los deportes electrónicos (Adamus, 2012).

Según la Asociación Española de Videojuegos (AEVI) no se pueden considerar como un deporte ya que son una categoría genérica que hace referencia a competiciones de videojuegos de distintos géneros. Los videojuegos son un producto comercial cuya base es económica y global, mientras que las bases del deporte son asociativas y territoriales (AEVI, 2019).

Tal y como muestra el Informe de Mercado Global de eSports 2019, el mercado mundial de deportes electrónicos incrementará un 26.7% cada año (Newzoo, 2019). Según las cifras publicadas por ESA (2013) el perfil medio del jugador es de hombre de 31 años, a su vez el comprador medio tiene 35 años y, el 48% del total son mujeres. Sin embargo, según AEVI (2014), el 41% de los jugadores españoles son mujeres. El 72% de los menores de edad afirma que le gusta jugar videojuegos y el 62% juega de forma habitual una media de 5,2 horas a la semana. Además, con respecto a los padres españoles, un 84% son jugadores. Suelen jugar varios días a la semana, especialmente fines de semana y rara vez supera las 3 horas. También cabe destacar que 6 de cada 10 padres jugadores juegan con sus hijos, saben tanto de videojuegos o incluso más que sus hijos. Es por esto que para el 50% de los niños el regalo más deseado en navidad son los videojuegos (AEVI, 2014). Por tanto, el objetivo de este estudio es describir el perfil de jugador y hábitos deportivos de los jugadores asistentes a un evento de eSport.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra utilizada para este estudio (Tabla 1) se compuso de un total de 390 encuestados que asistieron al torneo de League of Legends (LoL) "Iberian Cup 2019", celebrado en Barcelona. El 92,6% de los encuestados eran hombres y el 7,4% mujeres, la edad media de los encuestados fue de $21,65 \pm 5,62$ años. En relación al nivel de estudios, el 43,1% poseía titulación de formación profesional o bachillerato y el 39% constaba de estudios secundarios. La situación laboral de la mayoría de los participantes era

“estudiante” (66,9%), seguido de “estudiantes y trabajadores a tiempo parcial” (15,9%). Algo más de la mitad de la muestra, el 57,3%, pertenecía a una clase social media, mientras que un 24,4% se consideraba de clase media-baja. Respecto a su estado civil, el 90,3% eran solteros y el 9,2% casados o conviviendo con su pareja. Finalmente, el 66,2% de la muestra indicó que realizaba actividad física.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de la muestra.

Variables	N	%
Género		
<i>Masculino</i>	361	92,6%
<i>Femenino</i>	29	7,4%
Nivel de estudios		
<i>Sin estudios</i>	3	,8%
<i>Primaria</i>	15	3,8%
<i>Secundaria</i>	152	39,0%
<i>Bachillerato/FP</i>	168	43,1%
<i>Universitarios</i>	36	9,2%
<i>Postuniversitarios</i>	16	4,1%
Estado civil		
<i>Soltero</i>	352	90,3%
<i>Casado/a o conviviendo en pareja</i>	36	9,2%
<i>Viudo/a</i>	2	,5%
Situación laboral		
<i>Trabajo por cuenta propia</i>	5	1,3%
<i>Trabajo por cuenta ajena</i>	43	11,0%
<i>Estudiante</i>	261	66,9%

Estudiante y trabajador a tiempo parcial	62	15,9%
Desempleado	16	4,1%
Jubilado y/o pensionista	1	,3%
Amo/a de casa	2	,5%
Clase social		
Alta	12	3,1%
Media-Alta	51	13,2%
Media	221	57,3%
Media-Baja	94	24,4%
Baja	8	2,1%
Práctica actividad física		
Sí	258	66,2%
No	132	33,8%

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario *ad hoc* compuesto por preguntas sociodemográficas; descriptivos del grado de identificación con el deporte y los eSport; y variables sobre el perfil, hábitos y costumbres de los jugadores de eSport. Los ítems fueron evaluados por una escala Likert de 7 puntos (1 “totalmente en desacuerdo” - 7 “totalmente de acuerdo”). Otras preguntas fueron a qué tipo de juego le dedicaban más horas de juego semanales (“League of legends” “Teamfight tactics” “Fourtnite” “World of warcraft” “Fifa” y “Otros”), qué nivel tenían en el juego de LoL, número de horas de juego semanales (“1-5 horas”, “5-10 horas”, “10-20 horas”, “20-30 horas”, “30-40 horas” y “+40horas”) y si juegan en algún club (“Sí”, “No” y “he jugado, pero ya no”).

2.3. Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo para la elaboración del estudio fue, en primer lugar, la elaboración de una revisión científica previa de los estudios existentes basada en los eSport. A continuación, se elaboró el instrumento de medida *ad hoc*. Posteriormente, se contactó con los organizadores del evento “Iberian Cup 2019” en Barcelona, para la autorización del empleo del cuestionario digital entre los jugadores asistentes del torneo. La recogida de datos se llevó a cabo durante la celebración del evento “in situ”, a través de la realización de encuestas online mediante dispositivos móviles; estos dos encuestadores dieron acceso a los asistentes mediante un enlace o código QR que les permitía completar el cuestionario. Además, entrevistaron de forma aleatoria y personalmente a los asistentes, registrando las respuestas de forma online mediante el uso de tablets. El muestreo que se utilizó fue no probabilístico por conveniencia. Finalmente, se cerró el proceso de recogida de datos y se revisaron los cuestionarios cumplimentados.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando SPSS v.24.0 con licencia de la Universidad de Murcia. Se realizaron estadísticos descriptivos de media y desviación típica para las variables continuas, y de frecuencias y porcentajes para variables cualitativas.

3. RESULTADOS

Los resultados analizados en la Tabla 2 muestran los datos descriptivos del grado de identificación con el deporte y los juegos eSport. Todas las variables obtuvieron un rango de cinco a seis puntos, siendo la variable de “interés por los videojuegos” la que obtuvo una puntuación máxima de $6,41 \pm 0,95$ puntos; seguido del “Interés por League of Legends” ($5,81 \pm 1,80$). En tercer lugar, el “Interés por los eventos de eSport” ($5,73 \pm 1,40$) y finalmente, con una puntuación media de $5,24 \pm 1,56$ puntos, el “Interés por el deporte en general”.

Tabla 2.

Descriptivos del grado de identificación con el deporte y eSport.

Variables	M	D.T.
Interés por el deporte en general	5,24	1,56
Interés por los videojuegos	6,41	0,95
Interés por League of Legends	5,81	1,80
Interés por los eventos de eSport	5,73	1,40

A continuación, la Tabla 3 expone los resultados obtenidos según los hábitos o costumbres acerca de los eSport. Las variables se encontraron en un rango de cuatro a seis puntos, no obstante, la última variable “Prefiero jugar competitivamente a jugar por diversión” obtuvo unos resultados cercanos a cinco puntos ($4,56 \pm 1,892$). La variable que consiguió una mayor puntuación entre los asistentes fue “Prefiero jugar con mis amigos a estar solo” con una puntuación media de $6,17 \pm 1,323$ puntos, estos resultados fueron muy cercanos a la puntuación de la variable “Gasto mi tiempo libre en jugar a videojuegos” ($6,07 \pm 1,187$). Los demás hábitos “Los videojuegos mejoran mi estado de ánimo” ($5,86 \pm 1,328$) y “Me puedo enfadar jugando a videojuegos” ($5,26 \pm 1,692$) mostraron unos resultados medios dentro del rango de cinco puntos.

Tabla 3.

Descriptivos sobre hábitos/costumbres acerca de los eSport.

Variables	M	D.T.
Gasto mi tiempo libre en jugar a videojuegos	6,07	1,18
Prefiero jugar con amigos a jugar solo	6,17	1,32
Los videojuegos a mejoran mi estado de ánimo	5,86	1,32

Me puedo enfadar jugando a videojuegos	5,26	1,69
Prefiero jugar competitivamente a jugar por diversión	4,56	1,89

En la Tabla 4 se detallan los resultados entre los distintos perfiles eSports de los participantes. En primer lugar, la mayoría de la muestra dedicaba más tiempo a jugar a LoL (67,7%), seguido del juego “Fortnite” (8,5%), con una gran diferencia de participación entre ambos. Contrariamente, solo un 0,8% de los jugadores dedicaba más horas al juego “World of Warcraft”. En relación a la liga de LoL, el 21,3% consiguió acabar en la liga “Oro” y el 19% de los jugadores lo hizo en la liga “Plata”, en la temporada nueve. En categorías de difícil acceso estos porcentajes disminuyen, por ejemplo, en la liga “maestro o superior” únicamente acabaron un 3,3% del total, de igual manera, en liga “Diamante” este porcentaje de jugadores fue reducido (3,8%). No obstante, la puntuación menor se obtuvo en la liga más baja, “Hierro”, con una representación de 2,3% de jugadores.

Por otro lado, la mayor parte de los encuestados (30%) jugaban entre 10 y 20 horas a la semana y un 27,9% jugaba al menos entre 5 y 10 horas semanales. Existían más participantes que jugaban más de 40 horas semanales (5,9%) que jugadores que lo hacían entre 30-40 horas a la semana (3,3%), siendo este último rango el que obtuvo una puntuación menor entre los participantes. Finalmente, existe una gran diferencia entre los participantes que pertenecen o no a algún club de videojuegos, de este modo, un 81,8% no pertenecía a ningún club frente a un 7,4% que sí formaba parte de algún club amateur, semiprofesional o profesional. Otros participantes formaban parte de algún club anteriormente pero ya no lo hacían (10,8%).

Tabla 4.

Resultados descriptivos perfil eSport.

Variables	N	%
Juego que dedica más horas		

<i>League of legends</i>	264	67,7%
<i>Teamfight tactics</i>	5	1,3%
<i>Fortnite</i>	33	8,5%
<i>Counter strike</i>	11	2,8%
<i>World of warcraft</i>	3	,8%
<i>Fifa</i>	9	2,3%
<i>Otros</i>	65	16,7%
Liga en Temporada 9 de League of Legends		
<i>Maestro o superior</i>	13	3,3%
<i>Diamante</i>	15	3,8%
<i>Platino</i>	34	8,7%
<i>Oro</i>	83	21,3%
<i>Plata</i>	74	19,0%
<i>Bronce</i>	40	10,3%
<i>Hierro</i>	9	2,3%
<i>Unranked</i>	52	13,3%
<i>No juego al Lol</i>	70	17,9%
Horas de dedicación a la semana		
<i>1-5 horas</i>	70	17,9%
<i>5-10 horas</i>	109	27,9%
<i>10-20 horas</i>	117	30,0%
<i>20-30 horas</i>	58	14,9%
<i>30-40 horas</i>	13	3,3%
<i>Más 40 horas</i>	23	5,9%
Pertenencia a club eSport		
<i>Sí</i>	29	7,4%

No	319	81,8%
He jugado pero ya no estoy en ningún club	42	10,8%

Por último, la Figura 1, muestra los porcentajes de frecuencia de práctica de actividad física y las horas de dedicación a jugar a los eSport. Los jugadores que jugaban 10 horas o menos y realizan entre 3 y 5 horas de actividad física suponen el 19% de los encuestados, el porcentaje más alto. Si se compara los encuestados en función del número de horas de juego a eSport, puede destacarse cómo a medida que aumentan las horas de juego disminuye el porcentaje de horas de práctica de actividad física. Los jugadores que juegan menos de 10 horas semanales a eSport fueron los jugadores que mayores porcentajes de práctica de actividad física tienen en todas las frecuencias analizadas, sumando un 39% del total de la práctica de actividad física, mientras que los jugadores que dedican más de 20 horas de juego a la semana representan el menor porcentaje de práctica de actividad física, donde tan solo el 4,1% de este grupo dedica más de 5 horas a la semana a la práctica físico deportiva.

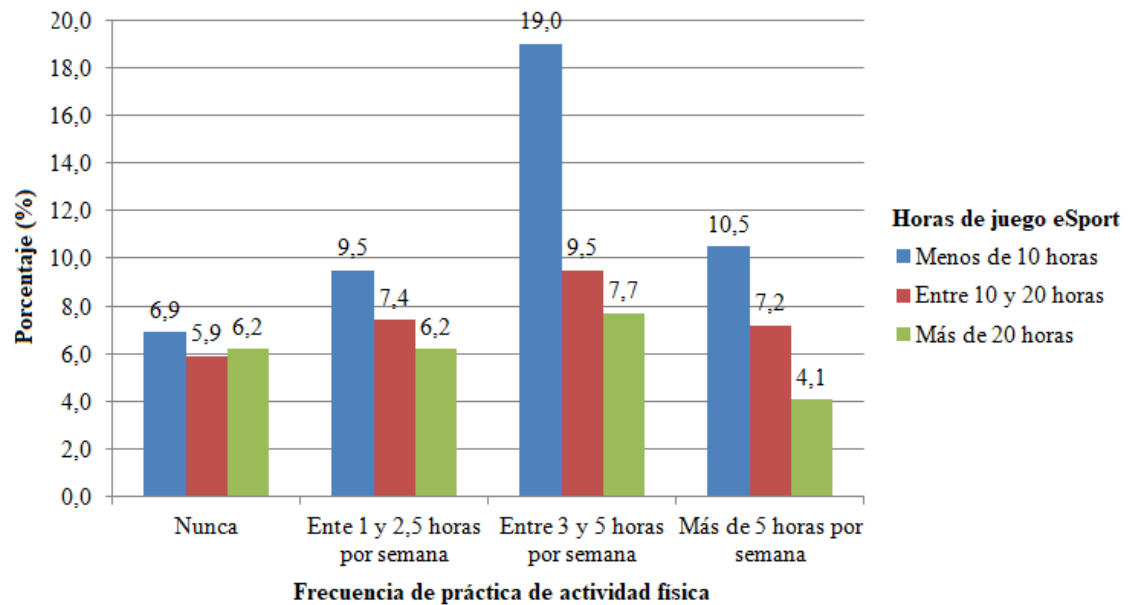


Figura 1. Frecuencia de práctica de actividad física y horas de juego a eSport.

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue detallar el perfil del jugador y los hábitos deportivos de los jugadores asistentes a un evento de eSport. Para ello, se analizó una muestra total de 390 jugadores, obteniendo únicamente una representación femenina del 7,4%. En el estudio realizado por Rodríguez y Del Moral (2018) sobre LoL, donde estudian la relación entre el apoyo de un entrenador experto a sus jugadores en juegos cooperativos, la muestra femenina también fue reducida, con un 10% del total. Igualmente, Marcano (2012) obtuvo una representación femenina de 2,2% de un total de 368 jugadores, argumentando que estos juegos de acción son preferidos por el género masculino. A pesar de esta minoritaria representación femenina, el número de jugadoras de los eSport está creciendo con el paso de los años (Curtis, Pool y Moreno, 2019), aunque apenas representa un 10% del total de jugadores (Rivière-Gómez, 2015).

Por otro lado, en los eSport se correlacionan actividades cognitivo-deportivas mediante el empleo de las TICs (Rodríguez y Del Moral, 2018). No

obstante, Ruíz, Quezada y Parra (2019) manifestaron en su estudio a través de la entrevista a jugadores que los videojuegos pueden suponer un vicio entre la población que hace uso de ellos por las horas de dedicación. El grado de evasión y la pasión obsesiva que tenga el jugador por jugar al LoL puede desencadenar en unas consecuencias negativas a nivel laboral y/o académico (Bertrán y Chamarro, 2016). Garcés et al. (2015) reflejaron en su estudio que un 17,8% tenían problemas potenciales de adicción y un 2,7% problemas severos. Estos datos contrastan con el estudio, donde los jugadores muestran un mayor interés hacia los videojuegos que hacia la práctica deportiva en general.

Estos jugadores prefirieron “jugar con amigos que solos”, de igual manera, León-Jariego y López-López (2003) expusieron en su estudio que los videojugadores preferían jugar acompañados, sobre todo de sus hermanos (32,5%) o de sus amigos (18,1%). En el juego LoL se consigue un mayor éxito con una buena conexión y cooperación entre jugadores (Alarcón y Collazos, 2017), fomentando el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales entre los distintos jugadores (McGonigal, 2011). En un estudio realizado por Lee, An y Lee (2014) se encontraron diferencias significativas en la “adhesión grupal”, del mismo modo, la audiencia sentía unos lazos más fuertes con los equipos pertenecientes a cada liga que con jugadores individuales. Igualmente, los participantes del estudio preferían jugar por diversión que por competición.

Estos resultados, junto a la cohesión grupal mencionada anteriormente, están directamente relacionados con una motivación intrínseca, sin esperar recompensas externas (Jiménez y Macotela, 2008). Por otro lado, las personas que presentan una motivación extrínseca esperan recibir una recompensa externa por su esfuerzo (Ospina, 2006), en este caso, esta motivación se refleja en los jugadores de la eSport league, de carácter profesional, que llegan a ganar grandes cantidades monetarias con salarios mensuales fijos (Marcano, 2012).

Estos jugadores profesionales ocupan un tanto por ciento reducido del total de jugadores de LoL, a pesar de que tiene más de 100 millones de usuarios al mes (García,2020); en relación con el estudio, únicamente 7,4% de los participantes jugaba en algún club amateur, semiprofesional o profesional a videojuegos. Por otro lado, las ligas “Oro” (21,3%) y “Plata” (19%) fueron las más concurrida por los participantes del estudio. Estos resultados no concuerdan con el Ranking oficial de “League of Graphs” (2020), donde se reflejan las estadísticas del juego, siendo las ligas más jugadas plata (37%) y bronce (23%) en categoría Soloqueue; y de igual manera, las ligas plata (36%) y bronce (29%) en la categoría Flex 5vs5.

En relación a las horas jugadas por semana, la mayoría jugaban entre 10-20 horas semanales (30,0%), seguido de 5-10 horas semanales (27,9%). Comparando los resultados con un estudio realizado por León-Jariego y López-López (2003) a alumnos de Primaria y Secundaria de Huelva, demostraron que la mayor parte de los alumnos jugaban menos de una hora diaria a la semana. Pero, considerando la cantidad de alumnos que jugaban más de cuatro horas diarias, el porcentaje disminuía significativamente; en el caso de las chicas llega a un 2,2% mientras que el de los chicos llega a un 8,5% cifra que, casi se duplica los fines de semana (14,1%). Sin embargo, en un estudio reciente se expuso que un total de 51 % jugaban más de 4 horas/día, un 28,4 % entre 2-4 horas/día y un 20,6% entre 1-2 horas/día (Ruíz et al., 2015). Contrariamente otro estudio muestra que el 61,4% de los universitarios no jugaban, mientras que el 26,3% jugaban menos de una hora al día y tan solo, el 1,6% jugaban más de tres horas al día (Garcés et al. 2015).

Por último, respecto a la frecuencia de práctica de actividad física y las horas de dedicación a jugar a los eSport, Jenny, Manning, Keiper y Olrich (2016) entienden el estilo de vida sedentario de los jugadores de eSport causado por la cantidad de horas frente al ordenador y su correlación con la disminución del ejercicio físico y el aumento de la obesidad. Trent y Shafer (2020) destacaron el poco nivel de actividad física de algunos jugadores,

capaces de pasar la mayor parte día en sus escritorios, practicando entre de 12 a 14 horas diarias, comiendo frente al ordenador y durmiendo de 4 a 5 horas cada noche, aunque esto es un extremo que de la mayoría de los jugadores no alcanza (Jacobs, 2015).

Entre las limitaciones del estudio se encuentran, principalmente, la poca disponibilidad de investigaciones acerca de los distintos perfiles de los jugadores de los eSport para realizar una comparativa mayor entre los mismos. Otra limitación es la reducida muestra del estudio, debiendo procurar abarcar un mayor número de jugadores, además de tener en cuenta diferentes focos según el tipo de juego, especialmente aquellos más relacionados con los juegos de carácter deportivo como el FIFA, pudiendo obtener una muestra representativa. Por último, el tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia por lo que hay que llevar cuidado a la hora de analizar los resultados al no poder generalizarse.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se pueden obtener de este estudio son que el porcentaje de hombres que juegan a los eSport es superior que el de las mujeres. Igualmente, el juego más concurrido es el LoL, con mayor participación en las ligas “oro” y “plata. El porcentaje de jugadores que juegan en liga máster o superiores es reducido, igualmente, pocos participantes pertenecen a un club amateur, semiprofesional o profesional. La mayoría de los participantes presentan mayor interés por los videojuegos que por la práctica deportiva, del mismo modo, cuando participantes del estudio juegan más a los eSport, esta práctica deportiva disminuye. Por otro lado, los jugadores prefieren jugar en compañía, con amigos, que solos; y su finalidad es la diversión frente a la competición en sí. Finalmente, la mayoría de los jugadores asistentes al evento juegan entre 10-20 horas semanales.

Finalmente, en relación a las implicaciones prácticas, el análisis del perfil de los jugadores eSport sirve para que las empresas puedan detallar su “Buyer

person” y realizar estrategias de consumo acordes a la satisfacción de las necesidades de este nicho de mercado. En el ámbito deportivo, se pueden realizar proyectos que fomenten la práctica de actividad física y deporte entre los “gamers”, ya que la relación de estas variables analizada en el estudio es inversamente proporcional, es decir, cuanto mayores son las horas de juego, menor es la hora de práctica deportiva entre los jugadores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adamus, T. (2012): ‘Playing computer games as electronic sport: In search of a theoretical framing for a new research field’, en J. Froome y A. Unger (Eds.): *Computer Games and New Media Cultures: A Handbook of Digital Game Studies*, pp. 477-490. Berlin: Springer.
2. AEVI. (2014). *Padres y videojuegos hoy. asociación española de videojuegos España*. Disponible en: <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2015/12/Estudio-Padres-y-Videojuegos-Hoy.pdf>
3. AEVI. (2019). *E-sports - Asociación Española de Videojuegos*. Disponible en: <http://www.aevi.org.es/e-sports/>
4. Alarcón, I. y Collazos, A. (2017). League of Legends como estrategia para desarrollar la creatividad, el trabajo en equipo, la agilidad mental y el pensamiento estratégico de los estudiantes de la Corporación Universitaria del Huila. En J. Escobar Gómez (Ed.), *Las competencias y la gestión del conocimiento* (pp. 288-305). Medellín: Editorial Corporación CIMTED.
5. Antón, M. (2018). Los eventos de deportes electrónicos (esports) como herramienta de promoción turística. *XII Congreso Virtual Internacional de Turismo y Desarrollo*, November, 13. Disponible en: <https://www.eumed.net/actas/18/turismo/7-los-eventos-de-deportes->

electronicos.pdf

6. Bertrán, E. y Chamarro, A. (2016). Videojugadores del League of Legends: El papel de la pasión en el uso abusivo y en el rendimiento. *Adicciones*, 28(1), 28-34.
7. Camarero Cano, L. (2015). Ensayo Comunidades tecnosociales. Evolución de la comunicación analógica hacia la interacción analógico-digital. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6 (1), 187–195. Doi:10.14198/MEDCOM2015.6.1.11
8. Carrillo Vera, J. A. (2015). Social dimensions of the online videogames: from gamer community to e-sports. *Index Comunicación*, 10(1), 39–51.
9. Curtis, C. B., Pool, M. C. L. y Moreno, H. M. G. (2019). Videojuegos MOBA como fenómeno transmedia: El caso League of Legends como proceso de conformación de identidades, resistencias y agencias. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(1), 92-118.
10. Entertainment Software Association. (2020). *La nueva campaña de la ESA "Generación de juegos" muestra que el juego de video trae beneficios más allá de la diversión* - Entertainment Software Association. Disponible en: <https://www.theesa.com/press-releases/new-esa-game-generation-campaign-shows-video-game-play-brings-benefits-beyond-fun/>
11. E-Sport Earnings (2020.). *Top 100 Highest Overall Earnings - Esports Player Rankings :: Esports Earnings*. 2012-2020. Retrieved February 15, 2020, from <https://www.esportsearnings.com/players>
12. Fernández-Suárez, A. (2014). *Análisis de la situación actual de las ferias y congresos de videojuegos de turismo*. Oviedo, Asturias: Universidad de Oviedo.
13. Garcés, T. E., Cuberos, R. C., Sánchez, M. C., Martínez, A. M., Ortega, F. Z. y Martínez, C. P. (2015). Análisis descriptivo del uso problemático y hábitos de consumo de los videojuegos con relación al género en

788

estudiantes universitarios. *RELATEC: Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 14(3), 85-93.

14. García, A. (2020). League of Legends arranca su octava temporada. *La Vanguardia*. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20180116/4458435732/league-of-legends-lol-octava-temporada-season-8-novedades.html>
15. Gough, C. (2019). *eSports market*. Disponible en: <https://www.statista.com/topics/3121/esports-market/>
16. Jacobs, H. (2015). *Here's the insane training schedule of a 20-something professional gamer*. *Business Insider*. Disponible en: <https://www.businessinsider.com/pro-gamers-explain-the-insane-training-regimen-they-use-to-stay-on-top-2015-5>
17. Jenny, S., Manning, R., Keiper, M. y Olrich, T. (2016). Virtual(ly) Athletes: Where eSports Fit Within the Definition of "Sport". *Quest*, 69(1), 1-18. doi:10.1080/00336297.2016.1144517
18. Jiménez, M. E. y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 599-623.
19. League of graphs. (2020). *Distribución del rango*. Diponible en: <https://www.leagueofgraphs.com/es/>
20. Lee, S. W., An, J. W. y Lee, J. Y. (2014). The relationship between E-Sport Viewing Motives and Satisfaction: The Case of League of Legends. En *International Conference on Business, Management & Corporate Social Responsibility* (pp. 33-36), Batam (Indonesia).
21. León-Jariego, R. y López-López, M. J. (2003). Los adolescentes y los videojuegos. *Apuntes de Psicología*, 21(1) 89–99.

22. Marcano, B. (2012). Características sociológicas de videojugadores en línea y el e-sport: el caso de Call of duty. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 19, 113-124.
23. McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: The Penguin Press.
24. Newzoo. (2019). *Newzoo Global Esports Market Report 2019*. Disponible en: <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-esports-market-report-2019-light-version/>
25. Ospina, J. (2006) La motivación, motor del aprendizaje. *Revistas Ciencias Salud*, 4, 158-160.
26. Martín, J. P. e Ignacio Ruiz, J. (2006). Influencia del videojuego en la conducta y habilidades que desarrollan los videojugadores. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (21), a066-a076.
27. Rivière-Gómez, J. (2015). *El impacto social de League of Legends en Corea del Sur*. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132850/TFM_GarciaCalle_alta_Impacto.pdf?sequence=1
28. Rodríguez, C. y Del Moral, M.E. (2018). Habilidades potenciadas con e-Sport League Of Legends: diseño de caso único. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 28-40.
29. Rogers, C. y Bethany, L. (2020). *Resumen del año 2019 - SuperData, una empresa de Nielsen*. Disponible en: <https://www.superdataresearch.com/2019-year-in-review/>
30. Ruíz, K., Quezada, L., y Parra, G. (2019). Comunidades virtuales (fandoms) de videojuegos y su interacción: League of Legends Ecuador. *Cumbres*, 5(1), 83-98.

31. Trent, L. D. y Shafer, D. M. (2020). Extending Disposition Theory of Sports Spectatorship to ESports. *International Journal of Communication*, 14, 21-28.
32. TV-Novosti (2020). *Fortnite genera 1.800 millones de dólares en ingresos y termina el año como el videojuego más rentable* - RT. Disponible en: <https://actualidad.rt.com/actualidad/338812-fortnite-generar-millones-dolares-ingresos>
33. Villa, C. (2019). *Los ingresos de Fortnite caen casi un 40% con respecto a 2018*. Disponible en: <https://areajugones.sport.es/videojuegos/los-ingresos-de-fortnite-caen-casi-un-40-con-respecto-a-2018/>
34. Wagner, M. (2006): 'On the Scientific Relevance of eSports', en *Proceedings of the 2006 International Conference on Internet Computing & Conference on Computer Games Development*, ICOMP 2006, Las Vegas, Nevada, USA, June 26-29, pp. 437-442.

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTOPERCIBIDA DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN DE MURCIA.**EVALUATION OF SELF-PERCEIVED COMPETENCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER AT SCHOOLS IN THE REGION OF MURCIA.****Autor:**

Gutiérrez-Ruiz, N.⁽¹⁾; Carboneros, M.⁽¹⁾; Deliautaite, K.⁽²⁾; Vegara-Ferri, J.M.⁽¹⁾; López-Gullón, J. M. ⁽¹⁾

Institución:

⁽¹⁾ Facultad Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia maria.carboneros@um.com

⁽²⁾ Lithuanian Sport University

Resumen:

La competencia autopercebida de los docentes es un factor primordial para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral. De esta manera, el objetivo del presente estudio fue conocer el nivel de competencia autopercebida en docentes de Educación Física. La muestra constó de 94 maestros de Educación Física de diferentes colegios de la Región de Murcia. El cuestionario utilizado fue el ECAD-EP y se realizó de forma electrónica. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre los factores de la competencia autopercebida. En relación al género, las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores a los hombres en la mayoría de variables. Finalmente, los docentes con menor experiencia consiguieron mejores resultados en el factor comunicativo-relacional e instruccional, mientras que los maestros con mayor experiencia puntuaron mejor en el factor socioemocional. Estos

792

resultados permiten identificar aquellos aspectos de la competencia docente que podrían mejorarse a través de la realización de cursos de formación docente.

Palabras Clave:

Educación primaria, profesor, colegio, actividad física, Habilidades.

Abstract:

Self-perceived competence of teachers in Primary School is a key factor to development a comprehensive teaching-learning process. Thus, the aim of this study was to know the level of self-perceived competence in Physical Education teachers of Primary School. The sample consisted of 94 Physical Education teachers from different schools in the Region of Murcia (Spain). The questionnaire used was the ECAD-EP and was carried out electronically. The results showed a positive and significant correlation between the factors of self-perceived competence. In relation to gender, females obtained higher scores than males in most variables of self-perceived competence. Finally, teachers with less experience achieved better results in the communicative-relational and instructional factor, while teachers with more experience scored better in the socio-emotional factor. These results allow us to identify those aspects of teacher competence that could be improved through the implementation of teacher training courses.

Key Words: Primary Education, school, teacher, physical activity, skills.

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias educativas, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, son las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada etapa educativa, con la finalidad de conseguir el asentamiento de los conocimientos, a través de la resolución de problemas complejos y la realización eficaz de actividades orientadas a cada etapa educativa.

Estas competencias aparecen tanto a nivel educativo como a nivel docente. En este último, estas competencias son desarrolladas por los maestros cuando se enfrentan a los posibles conflictos diarios que pueden suceder dentro del aula, y a través de su desempeño en interacciones sociales y educativas del entorno docente (Guzmán y Marín, 2011). Estas competencias docentes, según la clasificación de Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón (2013), pueden dividirse en: i) competencias de ámbito profesional, destinadas a la formación del profesor; y ii) competencias de ámbito personal, focalizadas en las cualidades personales. No obstante, otros autores, como Zaragoza (2007), enumeran las siguientes competencias docentes dentro de la educación primaria: i) competencia científica, ii) competencia didáctica, iii) tecnologías de la información y comunicación, iv) gestión de grupos de alumnos, v) atención a la diversidad y vi) educación en valores.

Por otro lado, las creencias de los docentes acerca de estas competencias y sus capacidades, es decir, la confianza en la propia capacidad para realizar o alcanzar una finalidad o meta, desencadenando unos actos determinados (Canto, 1998). La suma de estas creencias con los propios conocimientos de la persona da lugar a la “capacidad auto-percibida”, definida por Bandura (1977) como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (p. 2).

Además, Canto (1998) afirma que dentro de estas capacidades auto-percibidas algunos factores como la auto-eficiencia, la motivación, el esfuerzo, la recuperación ante situaciones adversas y el tiempo de perseverancia son grandes condicionantes de las conductas de los docentes. Hernández y Ceniceros (2018) señalan también que las experiencias vividas pueden condicionar esta percepción de vida, ya que si las personas experimentan situaciones positivas y de éxito van a conseguir un mejor auto-concepto personal; contrariamente, si las experiencias son negativas se obtiene un peor auto-concepto y desencadena sentimientos negativos como la baja confianza o autoestima.

El conjunto de estas experiencias pasadas y vicarías, la persuasión verbal y los estados fisiológicos condicionan la autoeficacia de la persona (Bandura, 1977). En el ámbito educativo, el factor socioemocional es el mayor condicionante sobre la auto-eficiencia percibida por el docente (Valdivieso, Reoyo, Martín-Antón, Carbonero y Freitas, 2014). El profesor, en función de esta autopercepción va a desarrollar unas actividades u otras teniendo una incidencia directa en el resultado del aprendizaje de sus alumnos (Gil-Flores, 2016), influyendo en su desarrollo integral, sobre todo en su productividad y autoeficacia (Hernández y Ceniceros, 2018).

Este desarrollo va a ser favorable con docentes que posean una gran confianza en sus conocimientos, capacidades y habilidades (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011), consiguiendo un mayor compromiso por parte de los alumnos, incluso de aquellos que poseen peores autopercepciones. No obstante, si estos profesores presentan bajos niveles de autopercepción el clima de enseñanza va a ser peor y se desencadenan situaciones de estrés e insatisfacción laboral (Betoret, 2006; Gil-Flores, 2016).

Por otro lado, la consecución de las competencias de los alumnos no solo depende de los docentes, es decir, su competencia autopercebida va incidir directamente en su rendimiento académico (García-Cantó, Rodríguez, Pérez,

Rosa y López, 2015). En el ámbito deportivo, los alumnos van a presentar un grado de motivación elevado, más intrínseco que extrínseco, con un mayor disfrute de las clases (Hellín, Moreno y Rodríguez, 2006), una buena imagen corporal (Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar y Llamas, 2011) y una mejora en sus capacidades y habilidades motrices básicas y específicas, como, por ejemplo, la coordinación (García-Cantó, Pérez, Rodríguez y Moral, 2013).

En un ámbito competitivo, esta autopercepción de la competencia condiciona el rendimiento deportivo y el estado emocional del deportista (López-Torres, Torregrosa y Roca, 2007), factores psicológicos como ansiedad o estrés precompetitivo (Arenas y Aguirre-Loaiza, 2014; Segura, Adanis, Barrantes-Brais, Ureña y Sánchez, 2018) y graves problemas existentes como el abandono prematuro de la práctica deportiva (Carlin, Salguero, Márquez y Garcés de los Fayos, 2009).

Para concluir y teniendo en cuenta que “la autoeficacia percibida constituye el detonante para el desarrollo de una práctica docente adecuada” (Hernández y Cenicerós, 2018, p.175); el objetivo del presente estudio es conocer el nivel de competencia autopercebida en docentes de Educación Física de la Región de Murcia, identificando diferencias según el género y los años de experiencia.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 94 maestros especialidad de Educación Física, un 51,1% hombres y un 48,9% mujeres, con una edad media de $31,7 \pm 6,1$. La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de la muestra. Los maestros obtuvieron la titulación hace $8,6 \pm 5,9$ años, un 45,6% eran diplomados y el 54,4% graduados siendo tres cuartas partes especialistas en Educación Física únicamente. Respecto a la experiencia un 57,6% ha impartido docencia como interino, siendo los años de experiencia media de cuatro años.

Tabla 1. Estadístico descriptivos de la muestra.

Variable	M	D.T.
Edad media	31,56	6,4
Años de la titulación	8,85	6,0
Años de experiencia	4,26	5,1
	N	%
<i>Género</i>		
Hombre	93	58,9
Mujer	65	41,1
<i>Titulación Magisterio</i>		
Diplomado	45	47,9
Graduado	49	52,1
<i>Especialidad</i>		
Educación Física	68	72,3
EF y otra materias	26	27,7
<i>Experiencia como interino</i>		
No	40	42,6
Sí	54	57,4
<i>Otra titulación</i>		
No	31	33,0
Otra carrera	21	22,3
Máster	40	42,6
Doctorado	2	2,1

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para el desarrollo de este estudio fue “la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria (ECAD-EP)”. Este Instrumento fue diseñado por Valdivieso et al. (2013) y se utiliza para cuantificar el perfil competencial del profesorado. Es una escala tipo Likert, desde 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), que consta 58 ítems divididos en tres factores: a) socioemocional (34 ítems), dividida en ocho dimensiones: i) convivencia, ii) empatía, iii) adaptación comunicativa, iv) sensibilidad comunicativa, v) mediación, vi) implicación afectiva, vii) dinamización grupal, y viii) autoeficacia; b) comunicativo-relacional (15 ítems) dividida en seis dimensiones: i) comunicación no verbal, ii) asertividad, iii) liderazgo ejecutivo, iv) resolución de conflictos, v) comunicación paraverbal, y vi) liderazgo afectivo; y c) instruccional (9 ítems) dividido en tres dimensiones: i) control instruccional, ii) planificación, y iii) adaptación a nuevas situaciones. La fiabilidad de la escala medida a través del Alfa de Cronbach fue de ,958.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se realizó una recopilación exhaustiva de la literatura científica sobre esta temática. Una vez analizada, se determinó el instrumento del estudio y se realizó vía online a través de la herramienta “Encuestas de la Universidad de Murcia”. La selección de la muestra se escogió por conveniencia poniéndose en contacto con un centro de preparación de oposiciones para Maestro de Educación Física. En segundo, lugar se presentó una carta de presentación con un resumen de información sobre el estudio y la encuesta; seguidamente, con el consentimiento del centro de formación, se les facilitó el enlace de la encuesta para que pudieran enviarla a todos sus alumnos opositores de forma telemática, vía correo electrónico, en donde aparecía un enlace de encuesta de la Universidad de Murcia a complementar de forma voluntaria.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico SPSS v.24.0 con licencia de la Universidad de Murcia, se calcularon estadísticos descriptivos de media y desviación típica para las variables cuantitativas y de frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas. También se realizó la correlación de Pearson para ver la relación entre las dimensiones de las escalas, la prueba *t* de Student y ANOVA para observar diferencias entre grupos. El nivel de significación se estableció para un nivel de *p* menor a ,05.

3. RESULTADOS

La Tabla 2 expone el análisis correlacional entre las variables ECAD-EP: factor socioemocional, factor comunicativo relacional y factor instruccional. Todas las variables mostraron una correlación alta y positiva, siendo la mejor relación, con un valor de $r = ,859$, entre el factor socioemocional y comunicativo relacional. Por otro lado, el factor instruccional obtuvo una correlación alta y positiva de $r = ,749$ con el factor comunicativo y una puntuación ligeramente inferior de $r = ,719$ con el factor socioemocional.

Tabla 2.

Análisis correlaciones ECAD-EP.

Variable		1	2	3
1. Factor Socioemocional		1		
EC AD- EP	2. Factor Comunicativo relacional	,859 **	1	
	3. Factor Instruccional	,719 **	,742 **	1

Nota: ** $p \leq ,001$.

A continuación, en la Tabla 3 se muestran los resultados estadísticos descriptivos de las dimensiones, de las distintas escalas ECAD-ED, generales y según el género. El factor que obtuvo un promedio mayor fue el socioemocional ($M=4,51\pm0,4$), seguido por el factor comunicativo-relacional ($M=4,27\pm0,5$), y, por último, el factor instruccional ($M=4,09\pm0,4$). Atendiendo a las dimensiones de los diferentes factores, en el factor socioemocional, las dimensiones tuvieron puntuaciones bastante próximas entre sí, siendo la mejor valorada la empatía ($M=4,66\pm0,5$) y la menos valorada la mediación ($M=4,37\pm0,5$). En el factor comunicativo relacional, la dimensión con mayor puntuación fue el liderazgo ejecutivo ($M=4,44\pm0,5$) y la de menor puntuación, la comunicación no verbal ($M=4,19\pm0,6$), mientras que, en el factor instruccional, sus tres dimensiones estuvieron muy próximas en un rango entre $4,19\pm0,5$ de la planificación y un $3,90\pm0,5$ del control instruccional.

Según género, las mujeres tuvieron mejor puntuación en todas las dimensiones del factor socioemocional que los hombres, excepto en la autoeficacia, donde los hombres tuvieron una valoración ligeramente superior a las mujeres, con $4,47\pm0,4$ y $4,45\pm0,4$ puntos respectivamente. Los hombres tuvieron mejor valoración de las dimensiones del factor emocional ($M=4,47\pm0,4$) de convivencia, y empatía, al igual que las mujeres ($M=4,55\pm0,3$), y la dimensión peor valorada, aunque con puntuación superior a cuatro puntos, fue la mediación en ambos grupos (Hombres= $4,31\pm0,5$; Mujeres= $4,43\pm0,4$). La empatía mostró diferencias significativas según género ($p<,05$).

El factor comunicativo-relacional tuvo la misma puntuación tanto en hombres como en mujeres ($M=4,27\pm0,4$), encontrándose todas las dimensiones relacionadas con este factor con puntuaciones superiores a cuatro puntos, destacando como mejor valoradas por ambos grupos, el liderazgo ejecutivo (Hombres= $4,44\pm0,6$; Mujeres= $4,43\pm0,5$), seguido de la comunicación paraverbal (Hombres= $4,34\pm0,6$; Mujeres= $4,37\pm0,6$), y el liderazgo afectivo (Hombres= $4,33\pm0,6$; Mujeres= $4,36\pm0,6$). La comunicación no verbal fue la

dimensión del factor comunicativo-relacional menos valorada por los maestros de educación física con puntuaciones medias de $4,17 \pm 0,6$ en hombres y $4,09 \pm 0,7$ en mujeres. No se encontró diferencias significativas en ninguna dimensión ($p > ,05$).

Respecto al factor instruccional, esta variable también fue la menos valorada por ambos sexos, obteniendo los hombres un valor de $4,06 \pm 0,4$ puntos y las mujeres de $4,12 \pm 0,5$ puntos. Las dimensiones planificación y adaptación a nuevas situaciones tuvieron puntuaciones muy similares entre sí, encontrándose el control instruccional como la dimensión con menor puntuación, siendo la única que baja de cuatro puntos entre todas las existentes en el cuestionario (Hombres= $3,86 \pm 0,5$; Mujeres= $3,95 \pm 0,6$).

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de las escalas ECAD-EP según género.

Variables	Total		Género		p valor		
			Hombre		Mujer		
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	
Factor Socioemocional	4,51	0,4	4,47	0,4	4,55	0,3	,287
Dimensión Convivencia	4,63	0,4	4,60	0,4	4,68	0,4	,377
Dimensión Empatía	4,66	0,5	4,56	0,5	4,76	0,4	,040*
Dimensión Adaptación comunicativa	4,51	0,5	4,49	0,6	4,54	0,4	,570
Dimensión Sensibilidad comunicativa	4,48	0,6	4,44	0,6	4,54	0,6	,376
Dimensión Mediación	4,37	0,5	4,31	0,5	4,43	0,4	,192
Dimensión Implicación afectiva	4,44	0,5	4,38	0,5	4,50	0,5	,260
Dimensión Dinamización Grupal	4,48	0,4	4,43	0,5	4,53	0,4	,262
Dimensión Autoeficacia	4,46	0,4	4,47	0,4	4,45	0,4	,892
Factor Comunicativo-Relacional	4,27	0,5	4,27	0,5	4,27	0,4	,975
Dimensión Comunicación No verbal	4,13	0,6	4,17	0,6	4,09	0,7	,583

Dimensión Asertividad	4,30	0,6	4,26	0,6	4,34	0,7	,570
Dimensión Liderazgo ejecutivo	4,44	0,5	4,44	0,6	4,43	0,5	,981
Dimensión Resolución de conflictos	4,19	0,6	4,19	0,6	4,19	0,6	,982
Dimensión Comunicación paraverbal	4,36	0,6	4,34	0,6	4,37	0,6	,826
Dimensión Liderazgo afectivo	4,34	0,6	4,33	0,6	4,36	0,6	,833
Factor Instruccional	4,09	0,4	4,06	0,4	4,12	,05	,496
Dimensión Control instruccional	3,90	0,5	3,86	0,5	3,95	0,6	,426
Dimensión Planificación	4,19	0,5	4,18	0,5	4,21	0,6	,827
Dimensión Adaptación a nuevas situaciones	4,17	0,6	4,13	0,7	4,22	0,6	,494

Nota: * $p \leq ,05$

Para finalizar, en la Tabla 4 se exponen los resultados estadísticos descriptivos de las distintas variables en función de la experiencia de los docentes. Para el análisis de resultados se determinó dividir la experiencia docente en rangos de cinco años hasta tres grupos para que la muestra estuviera distribuida lo más equitativamente posible, mediante agrupación visual y aproximando al número entero más próximo. El Grupo 1 estuvo formado por los maestros con menos de cinco años de experiencia docente, representa el 41,5% de la muestra; el Grupo 2 lo conformaron los maestros con una experiencia docente comprendida entre cinco y diez años de actividad, y fue el 23,4% del total de la muestra; en último lugar, el Grupo 3 fueron los docentes con mayor experiencia, superior a diez años, representando 35,1% de la muestra total del estudio.

En general, los tres grupos tuvieron la misma tendencia, siendo el factor mejor valorado el socioemocional, con puntuaciones alrededor de 4,50 puntos todos

ellas, siendo superior en el grupo de más experiencia. A continuación, el segundo factor mejor valorado sería el comunicativo relacional, teniendo mejores puntuaciones los maestros con menor experiencia ($M=4,31\pm0,5$), seguido de los de mayor experiencia ($M=4,28\pm0,4$), y en tercer lugar, el grupo 2 de maestros con una experiencia entre cinco y diez años ($M=4,19\pm0,5$). En último lugar, el factor instruccional también tuvo como grupo con mayor valoración el Grupo 1 de maestros con menos de cinco años de experiencia docente ($M=4,13\pm0,4$), seguido del grupo de mayor experiencia ($M=4,07\pm0,4$) y el grupo intermedio ($M=4,06\pm0,5$).

Profundizando en las dimensiones de cada factor, las dimensiones de convivencia (Grupo 1= $4,60\pm0,5$; Grupo 2= $4,65\pm0,4$; Grupo 3= $4,67\pm0,3$) y empatía (Grupo 1= $4,60\pm0,5$; Grupo 2= $4,62\pm0,6$; Grupo 3= $4,67\pm0,3$) fueron las mejor valoradas del factor socioemocional por todos los grupos, mientras que otras dimensiones destacadas del grupo con menos experiencia fueron la dinamización grupal y la adaptación comunicativa, para los maestros con una experiencia entre cinco y diez años fueron las dimensiones adaptación y sensibilidad comunicativa, y los maestros más experimentados tuvieron buenas puntuaciones en la adaptación comunicativa y en la autoeficacia. Por otra parte, la mediación fue la dimensión con menor puntuación para el grupo de maestros con una experiencia intermedia ($M=4,30\pm0,5$) y el grupo de maestros de mayor experiencia ($M=4,36\pm0,4$), para el grupo de los de menor experiencia fue la implicación afectiva ($M=4,39\pm0,5$).

El factor comunicativo-relacional mostró que el grupo de menor experiencia tuvo mejores puntuaciones en todas las dimensiones respecto a los otros dos grupos excepto en la comunicación paraverbal que estuvo mejor representada en el grupo de mayor experiencia ($M=4,50\pm0,5$). En el Grupo 1, las dimensiones mejor valoradas fueron el liderazgo ejecutivo ($M=4,53\pm0,6$) y el liderazgo afectivo ($M=4,44\pm0,6$), teniendo menor puntuación en la comunicación no verbal ($M=4,12\pm0,6$). En el Grupo 2 de maestros con

experiencia intermedia, también tuvieron los dos estilos de liderazgo como las dimensiones con mejor puntuación (Ejecutivo=4,40±0,6; Afectivo=4,38±0,5) mientras la asertividad fue la menos valorada con un valor de 4,04±0,7 puntos de media. El Grupo 3 de los maestros con mayor experiencia tuvo las dimensiones de comunicación paraverbal y asertividad (M=4,41±0,6) con las valoraciones más altas y la comunicación no verbal como la más baja. La dimensión de asertividad mostró una alta tendencia a la significación (p=,076).

Finalmente, el factor instruccional fue el peor valorado, aunque en el Grupo 1 todas las dimensiones estuvieron por encima de cuatro puntos. La dimensión de planificación fue la mejor puntuada en los grupos de maestros con menor experiencia y una experiencia intermedia (Grupo 1=4,24±0,5; Grupo 2=4,19±0,6), mientras los maestros con mayor experiencia obtuvieron mejor puntuación en la adaptación a nuevas situaciones (M=4,26±0,6). El control instruccional fue la dimensión peor valorada por todos los grupos.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de las escalas ECAD-EP según experiencia.

Variables	Menos de 5 años		Entre 5-10 años		Más de 10 años		p valor
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	
Factor Socioemocional	4,50	0,4	4,50	0,4	4,52	0,3	,945
Dimensión Convivencia	4,60	0,5	4,65	0,4	4,67	0,3	,683
Dimensión Empatía	4,60	0,5	4,62	0,6	4,75	0,4	,369
Dimensión Adaptación comunicativa	4,49	05	4,54	0,5	4,52	0,4	,922
Dimensión Sensibilidad comunicativa	4,51	0,6	4,50	0,6	4,46	0,6	,912
Dimensión Mediación	4,41	0,5	4,30	0,5	4,36	0,4	,830
Dimensión Implicación afectiva	4,39	0,5	4,42	0,6	4,50	0,6	,676

Dimensión Dinamización Grupal	4,55	0,4	4,42	,05	4,45	0,4	,509
Dimensión Autoeficacia	4,40	0,5	4,47	05,	4,51	0,4	,590
Factor Comunicativo-Relacional	4,31	0,5	4,19	0,5	4,28	0,4	,597
Dimensión Comunicación No verbal	4,12	0,6	4,09	0,6	4,17	0,7	,913
Dimensión Asertividad	4,36	06,	4,04	0,7	4,41	0,6	,076
Dimensión Liderazgo ejecutivo	4,53	0,6	4,40	0,6	4,37	0,5	,441
Dimensión Resolución de conflictos	4,23	0,6	4,14	0,6	4,18	0,5	,834
Dimensión Comunicación paraverbal	4,33	0,5	4,19	0,7	4,50	0,5	,111
Dimensión Liderazgo afectivo	4,44	0,6	4,38	0,5	4,22	0,5	,260
Factor Instruccional	4,13	0,4	4,06	0,5	4,07	0,4	,803
Dimensión Control instruccional	4,00	0,5	3,85	0,6	3,84	0,5	,390
Dimensión Planificación	4,24	0,5	4,19	0,6	4,15	0,5	,756
Dimensión Adaptación a nuevas situaciones	4,10	0,6	4,15	,08	4,26	0,6	,552

Nota: * $p \leq ,05$

4. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue determinar el grado de influencia de la competencia auto-percibida, identificando diferencias según el género y los años de experiencia, en docentes de Educación Física de la Región de Murcia. Los tres factores analizados en el estudio (socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional) obtuvieron una correlación alta entre sí; consiguiendo la máxima correlación entre los factores socioemocional y comunicativo-relacional. Estos resultados son similares a los obtenidos por Navarro-Sánchez (2014) en un estudio sobre maestros de Educación Infantil quien tuvo una correlación máxima entre estos dos factores y una correlación positiva entre el conjunto.

Los resultados en función del género mostraron que las mujeres presentaron puntuaciones más elevadas en el factor socioemocional que los hombres, menos en la auto-eficiencia, mostrando diferencias significativas en la dimensión de empatía. En la misma línea que estos resultados, Pena, Rey y Extremera (2012) encontraron estas diferencias favorables el factor socioemocional en maestros de Educación Primaria, mientras que Antón, Burón, Lucas, Serrano y Resende (2014) confirmaron que exclusivamente consiguieron datos significativos en la dimensión de empatía, siendo superior también en el género femenino. Estos resultados pueden ser debidos a que generalmente las mujeres suelen tener una mayor sensibilidad interpersonal y disposición empática que los hombres (Mestre, Samper, Frías-Navarro y Tur-Porcar, 2009; Pena et al., 2012), quienes, ante determinadas situaciones estresantes en la rutina diaria escolar, los hombres suelen tener mayor seguridad y representan una figura más fuerte y seria que la mujer.

Contrariamente a los resultados de este estudio, Sánchez-Huéscar (2018) no encontró diferencias significativas en su estudio sobre maestros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, aun obteniendo estos resultados superiores de las mujeres. En relación a la auto-eficiencia, Morales y Maldonado (2013) defendieron que era mayor en hombres que en mujeres. Esta autoeficacia, junto a la autoestima, es similar a edades tempranas entre ambos géneros, no obstante, en la adolescencia estas percepciones cambian y se mantienen en edades adultas.

En el factor comunicativo-relacional no se encontraron diferencias significativas entre géneros. Las puntuaciones más elevadas fueron en liderazgo ejecutivo, comunicación y liderazgo afectivo. Carbonero et al. (2014) sí encontraron diferencias significativas en estas tres dimensiones del factor comunicativo-relacional, siendo variables que aporta al docente seguridad y dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al contrario que en este estudio, otros autores encontraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores a los

hombres en los tres factores de la competencia auto-percibida, principalmente en el ámbito socioemocional, el cual tiene mayor influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín-Antón, Carbonero y Román, 2012; Valdivieso et al., 2014). Por su parte, Sánchez-Huésca (2018) también encontró diferencias en cuanto al género, siendo superior la valoración de las mujeres respecto a los hombres, aunque en este caso las diferencias tampoco presentaron ninguna significación estadística entre hombres y mujeres

En relación a los años de experiencia, los resultados del estudio mostraron que los maestros con mayor experiencia tuvieron mayor empatía y nivel de convivencia que los de menor experiencia, sin embargo, los maestros con poca experiencia obtuvieron mejores puntuaciones en mediación y dinamización grupal. Estos resultados pueden ser debidos a los cambios que se han ido produciendo en la formación universitaria, en la que los docentes con mayor experiencia tuvieron una formación muy especializada y en tres años, mientras que los nuevos docentes, adaptados al Plan Bolonia, tiene mayor formación general y de mayor duración, enfocándose los nuevos estilos educativos hacia la resolución de conflictos mediando entre las partes o realizar tareas colectivas, como puede ser la metodología basada en proyectos.

En consecuencia, de estas posibles diferencias según la formación educativa recibida, lo mismo pasa con el factor comunicativo-relacional, que los maestros de menos experiencia tienen mejores puntuaciones en liderazgo, tanto afectivo como ejecutivo, pudieron ser consecuencia de las nuevas metodologías educativas se enfocan mucho al trabajo grupal y en todo grupo hay existen líderes, tanto a la hora de realizar las tareas y planificarlas como de dar apoyo moral al resto. Además, actualmente también se promueven en mayor medida dinámicas de mayor trabajo autónomo, donde en la formación de Diplomatura un crédito equivalía a diez horas de trabajo autónomo por parte del alumno, mientras que actualmente, en la formación de grado, un crédito equivale a 25 horas de trabajo del alumnado o la creatividad.

Igualmente, respecto a las dimensiones del factor instruccional, parece normal que los maestros con mayor experiencia docente sean aquellos que tengan mayor puntuación en las adaptaciones a nuevas situaciones, ya que los años de docencia permiten adquirir mayores conocimientos y práctica en el trabajo diario con los discentes. No obstante, los maestros de menor experiencia presentaron mejores resultados en la dimensión planificación. Estos resultados pueden ser debido a que inicialmente a que el acceso a los cuerpos docentes públicos se realiza a través de una oposición en la cual el candidato debe planificar y desarrollar una programación ajustada de un grupo. Además, la inexperiencia puede estar asociado a una mayor inseguridad a la hora de desarrollar una programación real sobre un grupo lo que produce que el maestro con poca experiencia tenga un mayor control y preparación previa que aquel maestro con mayor experiencia cuyos conocimientos pueden provocar que se adapta más fácilmente a las situaciones imprevistas que suelen suceder dentro del aula.

Los resultados de este estudio mostraron que, al igual que el género, el factor socioemocional también fue el mejor valorado por los tres grupos atendiendo al tiempo de experiencia docente. En la literatura aparecen otros estudios que defendieron que el factor socioemocional crecía proporcionalmente con la experiencia de los docentes (LLorent, Zych y Varo-Millán, 2020; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud y Mesurado, 2012); sin embargo, las diferencias de puntuaciones en nuestro estudio entre el grupo de maestros de mayor experiencia y los maestros de menor experiencia fue únicamente de dos centésimas. Al contrario que lo sucedido en el estudio de Nolen-Hoeksema y Aldao (2011), quienes confirmaron que este factor disminuye con la edad. Di Loreto, Caggiano y Carbonero (2014) observaron valores superiores en los docentes que tenían una experiencia superior a 20 años.

En la misma línea, las dimensiones de asertividad y comunicación paraverbal mostraron una tendencia a la significación favorable hacia los docentes más

expertos, estos mostrarán una mayor dedicación y compromiso pedagógico hacia los estudiantes, al igual que el uso de una técnica comunicativa más directa (Mayorca, Camacho, Trujillo y Artunduaga, 2009). Por otro lado, los distintos métodos de comunicación utilizados por los docentes, como la comunicación paraverbal, que ayuden al desarrollo óptimo de la enseñanza son fundamentales para el proceso educativo (Mayorca et al., 2009).

Para finalizar, los resultados obtenidos de este estudio no pueden ser generalizados ya que no se realizó ningún tipo de muestreo, seleccionando la muestra por conveniencia. Por tanto, futuros estudios deberían contemplar hacer un muestreo de todos los maestros de educación física con residencia en la Región de Murcia o que ejercen en algún centro escolar de la propia Comunidad Autónoma para observar el verdadero desempeño docente y poder comprobar que las competencias que indican tener realmente se pueden observar dentro del aula. Igualmente, también podría analizarse la competencia auto-percibida junto a otras variables y observar su posible incidencia.

5. CONCLUSIONES

En este estudio, las principales conclusiones que se pueden obtener son que los factores socio-emocional, comunicativo-relacional e instruccional de las competencias auto-percibidas de los docentes muestran una alta correlación entre sí, siendo la relación más fuerte la existente entre el factor socioemocional y el factor comunicativo-relacional. A nivel general se encuentra que el factor con mayor puntuación fue el factor socioemocional, siendo la dimensión mejor valorada la empatía y la menos valorada la mediación. El factor comunicativo-relacional ha sido el segundo factor mejor valorado, teniendo mejores puntuaciones la dimensión de liderazgo ejecutivo mientras la dimensión de comunicación no verbal tuvo la menor puntuación; y,

por último, en el factor instruccional se manifiestan puntuaciones muy próximas entre sus dimensiones.

Por otro lado, los resultados directamente relacionados con el género de los docentes exponen que las mujeres tienen resultados superiores en el factor socioemocional, existiendo diferencias significativas en la dimensión de empatía. En el factor comunicativo-relacional tuvo resultados similares en ambos grupos según género, destacando el liderazgo ejecutivo y el liderazgo afectivo. Por último, el factor instruccional también es el menos valorado por ambos sexos.

Finalmente, según el tiempo de experiencia docente se puede concluir que los docentes con mayor experiencia tuvieron mejor valoración en el factor socioemocional que los docentes con una experiencia intermedia o poca experiencia, mientras que este último grupo tuvo mejores puntuaciones en el factor comunicativo-relacional e instruccional. No se encontraron diferencias significativas en ningún factor o dimensión.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antón, L. J. M., Burón, J. A. V., Lucas, M. D. V. F., Serrano, N. R. Y Resende, A. F. (2014). Estilos de enseñanza en función del género en maestros de educación primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 5(1), 377-386
- Arenas, J. A. y Aguirre-Loaiza, H. H. (2014). Ansiedad-estado a lo largo de las fases de competencia deportiva. *Lúdica Pedagógica*, 1(19), 111-121.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.
- Canto, J. E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*, 2(4), 45-53.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín L. J., Valdivieso, J. A., Reoyo, N. y Freitas, A. (2014). Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 215-225.
- Carlin, M., Salguero, A., Márquez, S. y Garcés de los Fayos, E. J. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 85-99.
- Di Loreto, M., Caggiano, V. y Carbonero, M. A. (2014). Enseñanza en la Educación Primaria y valores: diferencias entre España e Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 55-68.
- García-Cantó, E., Pérez, J. J., Rodríguez, P. L. y Moral, J. E. (2013). Relación de las capacidades coordinativas con la competencia motriz autopercebida en adolescentes. *Trances*, 5(3), 213-228.
- García-Cantó, E., Rodríguez, P. L., Pérez, J. J., Rosa, A. y López, F. J. (2015). Autopercepción de competencia motriz y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares de la Región de Murcia (España). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 49-61.
- Gil-Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de educación*, 373, 85-108.

- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 151-163.
- Hellín, P., Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (2006). Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 5, 37-49.
- Hernández, L. F. y Cenicerós, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. y Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progressor unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*, 23(1), 21-43.
- Llorent, V. J., Zych, I. y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318.
- López-Torres, M., Torregrosa, M. y Roca, J. (2007). Características del “flow”, ansiedad y estado emocional, en relación con el rendimiento de deportistas de élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 25-44.
- Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. J. y Román, J. M. (2012). Modulator effect of socio-emotional variables on training in elaboration strategies in Compulsory Secondary Education (CSE): paraphrase and applications. *Psicothema*, 24(1), 35-41.
- Mayorca, V. M., Camacho, M. C., Trujillo, E. R., & Artunduaga, L. C. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95.

- Mestre, V., Samper, P., Frías-Navarro, D. y Tur-Porcar, A. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Morales, L. y Maldonado, E. (2013). Creencias de Autoeficacia de Docentes de la Universidad Autónoma de Chile, y su Relación con los Resultados de la Evaluación Docente. *Revista de Psicología*, 2(4), 33-56.
- Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., Huéscar, E. y Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, 23(4), 533-542.
- Navarro-Sánchez, M. (2014). *Estilos de enseñanza impulsores de un buen clima de aula y una autoeficacia docente: análisis experimental* (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Nolen-Hoeksema, S. y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704-708.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 19349-19420.
- Sánchez-Huéscar, I. (2018). *Influencia de la inteligencia emocional en la competencia autopercebida de los docentes de Educación Infantil y*

Primaria de la Región de Murcia (Trabajo fin de grado). Universidad de Murcia, Murcia, España.

Segura, D., Adanis, D., Barrantes-Brais, K., Ureña, P. y Sánchez, B. (2018). Self-efficacy, precompetitive anxiety and self-perception of performance in under 17 and juvenile soccer players. *MHSalud*, 15(2), 36-54.

Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A. y Martín-Antón, L. J. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: a new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78.

Valdivieso, J. A., Reoyo, N., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A. y Freitas, A. (2014). Teaching styles and self-efficacy in primary school teachers. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 387-396.

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

**COMPETENCIA SOCIAL EN ADOLESCENTES DE PRIMARIA Y
SECUNDARIA EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL Y
TRANSFRONTERIZO DE CEUTA**

**SOCIAL COMPETENCE IN PRIMARY AND SECONDARY TEENAGER IN
THE MULTICULTURAL AND CROSS-BORDER CONTEXT OF CEUTA**

Autor:Sánchez-Bolívar, L.⁽¹⁾; Escalante-González, S.⁽²⁾**Institución:**⁽¹⁾Universidad de Granada lionelsanchez@correo.ugr.es⁽²⁾Universidad de Granada sescalante@correo.ugr.es**Resumen:**

Con este estudio se analiza el nivel de desarrollo de la competencia social en adolescentes matriculados en sexto curso de primaria y los dos primeros cursos de secundaria obligatoria, en un centro concertado de Ceuta. Con el objetivo de analizar las habilidades sociales del alumnado, mediante un estudio descriptivo y exploratorio de carácter transversal, se empleó la Escala de Habilidades Sociales -EHS- de Gismo (2000). La muestra seleccionada estaba formada por un 52,5% (N=42) de chicos y un 47,5% (N=38) de chicas. El alumnado con valores medios superiores de habilidades sociales fue el masculino. El alumnado musulmán destaca en habilidades relacionadas con la autoexpresión, expresión de enfado y negación, mientras que la población cristiana cuenta con un mayor nivel en las habilidades de defensa de derechos, solicitar servicios o ayuda y las relaciones con el sexo opuesto.

Palabras Clave: estudiantes; habilidades sociales; pluriculturalidad.

Abstract:

This study analyzes the level of development of social competence in adolescents enrolled in sixth grade of primary school and the first and second courses on high school, in a concerted center of Ceuta. With the aim of analyzing the social skills of the students, through a descriptive and exploratory study with a cross-sectional design, the Social Skills Scale -EHS- of Gismo (2000) was used. The selected sample was 52,5% (N=42) boys and 47,5%

(N=38) girls. The students with average values of social skills were the male. The Muslim students stand out in related skills with self-expression, expression of anger and denial capacity, while the Christian population has a higher level of competence in the defense of their own rights, requesting services or help, and relations with the opposite sex.

Key Words: students; social skills; multiculturalism.

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa evolutiva, cuyo comienzo se suele situar en la edad cronológica de los 10-12 años del ser humano, con la pubertad. Esta etapa se caracteriza principalmente por la evolución que experimenta el ser humano a nivel físico, psicológico y social.

A nivel físico se producen cambios en ambos géneros, principalmente, la madurez sexual. En la mujer comienzan a desarrollarse los senos y los genitales, produciéndose un aumento del vello en las zonas axilar e inguinal. En esta etapa evolutiva, la mujer experimenta su primera menstruación, con lo que se inicia la madurez sexual y su ciclo reproductivo, así como un aumento de la producción de hormonas femeninas, estrógenos principalmente.

En el caso en los hombres, a nivel físico, el principal cambio destacado es la aparición de vello corporal y facial. Al igual que en el sexo opuesto, se produce la madurez sexual, manifestándose con un agrandamiento de los genitales. En el caso de los hombres, la hormona que experimenta un aumento en su producción es la testosterona.

En esta etapa, a nivel psicológico, se manifiesta un cambio de red social, pasando de identificarse psicológicamente con la familia, a experimentar el sentido de pertenencia social al grupo de iguales.

En este sentido, chicos y chicas por igual desarrollan la necesidad y el sentimiento de autonomía social e independencia familiar como forma de manifestar su individualidad y madurez psicológica, preparándose para la etapa preadulta y adulta. Esto va a provocar enfrentamientos con la familia de

procedencia, mientras que se va a tener una tendencia a la agrupación con sus iguales (Serguéyevna, 2015).

La persona adolescente tiene la pulsión de sentirse útil, escuchado y comprendido, necesidad que encuentra cubierta en su grupo de iguales.

Esta etapa evolutiva es crucial en el desarrollo social de la personalidad del ser humano. La expansión de las redes sociales trae asociada el incremento de la capacidad de interactuar con otras personas de una forma eficaz, es decir, el aumento de las habilidades sociales (Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado, 2017).

En cuanto a las habilidades sociales necesarias en esta etapa de la vida, Sánchez-Bolívar, Martínez-Martínez y Parra-González (2019) las clasifican en cuatro grandes grupos: habilidades sociales lingüísticas o sociolingüísticas, habilidades sociales cognitivas, habilidades sociales expresivas o gestuales y habilidades sociales contextuales.

Las habilidades sociolingüísticas hacen referencia a aquellas cuya fuente principal es la comunicación, incluyendo en estas la escucha activa y la asertividad, así como la habilidad de negarse sin experimentar estrés ni provocarlo a otros.

Las habilidades sociales cognitivas implican un proceso psicológico complejo como la empatía, el control emocional o la flexibilidad mental.

Las habilidades sociales expresivas o gestuales están relacionadas directamente con la paralingüística, es decir, con el lenguaje corporal (por ende, no verbal).

Las habilidades sociales contextuales están relacionadas con la capacidad de adaptación a diversos contextos.

En la adolescencia, el desarrollo de estas habilidades en la persona va a dotarla de las herramientas psicosociales necesarias para la vida adulta futura, ayudando a su integración social y facilitando su futura incorporación al mercado laboral.

Como se refleja en la tabla 1, los estudios sobre evaluación de habilidades sociales, relacionan estas con el desarrollo y desempeño social de las personas, teniendo en cuenta el periodo evolutivo de la población (Avedaño-Villa, Cortes-Peña y Guerrero-Cuentas, 2015), la ausencia o presencia de problemas de conducta (Bolsoni-Silva y Loureiro, 2016), el acoso escolar (Mendoza-González y Maldonado-Ramírez, 2017) o la conducta prosocial (Navarro-Patón, Lago-Ballesteros y Basanta-Camiño, 2019; Navarro-Patón, Rodríguez-Fernández y Peixoto-Pino, 2019).

Tabla 1

Principales estudios sobre Habilidades Sociales en adolescentes de los últimos 5 años

Autores y año	Temática de Estudio	Población	N	Tipo de estudio	Variables	Instrumento (*)
Navarro-Patón, Lago-Ballesteros y Basanta-Camiño (2019)	Efecto de los juegos cooperativos sobre las habilidades sociales y conducta prosocial del alumnado.	Alumnado de Primaria con una media de edad de 10,32 años	52	Cuasi-experimental	Conducta prosocial Habilidades sociales	CAEFD
Mendoza-González y Maldonado-Ramírez (2017)	Relación entre habilidades sociales y acoso escolar	Alumnado de Primaria y Secundaria	557	Descriptivo	Bullying Habilidades sociales	AECS CEVAE
Bolsoni-Silva y Loureiro (2016)	Relación entre los problemas de conductas y el nivel de habilidad social	Alumnado de Primaria y Educación Infantil	294	Descriptivo	Problemas de conducta Habilidades sociales	BICA QRSH-P QRSH-T
Avedaño-Villa, Cortes-Peña y Guerrero-Cuentas (2015)	Relación entre las competencias sociales, las actitudes frente al uso de las TIC y el desempeño académico	Estudiantes de Educación Básica (entre 7 y 15 años)	60	Descriptivo, comparativo, relacional y predictivo.	-Habilidades sociales -Uso de las TICs -Desempeño académico	MESSY EOP Cuestionario de actitud frente a las TIC Cuestionario de solución de conflictos y eventos de agresión escolar

(*) AECS: Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales. BICA: Behavior Inventories for Children and Adolescents. CAEFD: Escala de conductas adecuadas en educación física y en el deporte. CEVAE: Cuestionario de Evaluación de la Violencia y Acoso Escolar. EOP: Escala de Observación para Profesores. MESSY: Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters. QRSH-P: Questionnaire of Socially Skilled Response for Parents. QRSH-T: Questionnaire of

Socially Skilled Response for Teachers.

Fuente: Elaboración propia.

Tener en cuenta la importancia de evaluar las habilidades sociales del alumnado adolescente como indicador de su integración y adaptación social, así como detectar un déficit en alguna de ellas, puede ayudar a mejorar su competencia social y emocional. Por todo lo expuesto se ha planteado el presente estudio con los siguientes objetivos:

- Describir y analizar las variables: edad, género, curso y religión.
- Relacionar las variables anteriormente descritas con las habilidades sociales del alumnado.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Diseño y participantes

El presente estudio emplea un diseño descriptivo y exploratorio, de carácter transversal, mediante un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia.

La muestra está formada por un total de 80 estudiantes de 6º de primaria, 1º de E. S. O. y 2º de E. S. O., matriculados en un centro concertado de educación primaria y secundaria de Ceuta, situado en un barrio de nivel socioeconómico medio-bajo. La media de edad es de 12,61 años (mínimo 9, máximo 15, DT: 1,31). El número de chicos es de 52,5% (N=42) y el de chicas de 47,5% (N=38).

Variables e instrumentos

Las variables definidas para el estudio son:

- Variables sociodemográficas. Medidas mediante un cuestionario ad-hoc. Estas son: edad, género (chico o chica), curso (6º, 1º de E. S. O. o 2º de E. S. O.) y religión (cristiana, musulmana u otra).
- Habilidades Sociales. Evaluadas mediante la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000). Está compuesta por 33 ítems que miden

6 dimensiones (autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los derechos propios como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto), 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Cada ítem consta de 4 alternativas de respuesta que se contestan en formato Likert de 4 puntos: (A) no me identifico en absoluto; B) la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría más bien no tiene que ver conmigo, C) aunque alguna vez me ocurra me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así; y D) muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos). Los ítems redactados de manera positiva se puntúan como sigue: A=1, B=2, C=3, D=4. Si la redacción del elemento es inversa, se puntúa: A=4, B=3, C=2, D=1. El instrumento arrojó un índice de fiabilidad de $\alpha = ,757$ en este estudio.

Procedimiento

La recogida de datos se desarrolló durante el mes de enero de 2020 en los tres grupos de escolares. Tras la información al centro de la realización del estudio y su conformidad con el mismo, se procedió a través de los tutores a solicitar el consentimiento informado de los tutores legales del alumnado mediante un modelo de autorización para tal fin. Durante la investigación, se ha garantizado el anonimato de los participantes, encontrándose presentes los encuestadores durante la recogida de datos con el fin de aclarar cualquier cuestión.

Análisis de los datos

Para analizar los datos se utilizó el software IBM SPSS Statistics en su versión 25.0., realizando el estudio descriptivo mediante medias y desviación típica con el fin de determinar el perfil de los estudiantes, llevando a cabo un análisis comparativo de los datos mediante el uso de tablas de contingencia

con el fin de establecer las diferencias. Para el estudio relacional entre las variables sociodemográficas y las habilidades sociales se empleó las pruebas paramétricas ANOVA de un factor y correlaciones bivariadas.

3. RESULTADOS

En cuanto al perfil sociodemográfico de la población, la tabla 2 refleja que la distribución de la muestra por curso es de 31,3% (N=25) de sexto curso, un 38,8% (N=31) procedente de 1º de ESO y un 30% (N=24) de 2º de ESO.

En cuanto a la religión, como se muestra en la tabla, el 12,5% (N=10) son de religión cristiana, el 83,8% (N=67) de religión musulmana y un 3,8% (N=3) de otra religión.

Tabla 2. Descriptivos sociodemográficos

		Género		Total
		Chica	Chico	
Curso	6º Primaria	14	11	25
		17,5%	13,8%	31,3%
	1º ESO	14	17	31
		17,5%	21,3%	38,8%
	2º ESO	10	14	24
		12,5%	17,5%	30,0%
Total		38	42	80
		47,5%	52,5%	100,0%
Religión	Cristiana	4	6	10
		5,0%	7,5%	12,5%
	Musulmana	34	33	67
		42,5%	41,3%	83,8%
	Otra	0	3	3
		0,0%	3,8%	3,8%
Total		38	42	80
		47,5%	52,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se muestran los valores medios de cada una de las dimensiones que se miden con el cuestionario, establecidos por los valores medios de los ítems que forman parte de cada una de ellas. Como se puede observar, la dimensión con valor más elevado es “Autoexpresión” (M=2,99; DT= 0,57), seguida de “Hacer Peticiones” (M=2,97; DT=0,57), quedando en último lugar la dimensión “Establecer Relaciones con el Sexo Opuesto” (M=2,74; DT=0,61).

Tabla 3. Valores medios de cada dimensión

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Autoexpresión	1,38	4,00	3,00	0,57
Defensa De Derechos Propios	1,60	4,00	2,93	0,64
Expresar Enfado	1,25	4,00	2,74	0,70
Decir NO	1,50	4,00	2,81	0,67
Hacer Peticiones	1,60	4,00	2,97	0,58
Relaciones Sexo Opuesto	1,00	4,00	2,74	0,61

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la relación entre las habilidades sociales y el género, los chicos cuentan con valores medios superiores en todas las dimensiones, salvo en “Expresar Enfado”, en la que las chicas cuentan con valores medios superiores (M=2,78; DT=,72) al de los chicos (M=2,71; DT=,69).

Como se observa en la tabla 4, no se han hallado diferencias estadísticamente ($p \geq ,05$) significativas entre las habilidades sociales y el género del alumnado.

Tabla 4
Relación entre las habilidades sociales y el género

Género		N	Media	Desviación típ.	F	Sig
Autoexpresión	Chica	38	2,88	,60	3,301	,073
	Chico	42	3,11	,52		
Defensa De Derechos Propios	Chica	38	2,78	,66	3,950	,050
	Chico	42	3,06	,59		
Expresar Enfado	Chica	38	2,78	,72	,188	,666
	Chico	42	2,71	,69		
Decir NO	Chica	38	2,77	,72	,293	,590
	Chico	42	2,85	,62		
Hacer Peticiones	Chica	38	2,85	,54	3,240	,076
	Chico	42	3,08	,59		
Relaciones Sexo Opuesto	Chica	38	2,64	,58	1,880	,174
	Chico	42	2,83	,63		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se reflejan los valores de las habilidades sociales en relación al curso del alumnado. Como se puede comprobar, se han detectado diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) en la dimensión “Expresar Enfado” ($p = ,01$), encontrando los valores más altos en el grupo de 2º de ESO (M=3,09; DT=0,56) y los más bajos en 1º de ESO (M=2,58, DT= ,65).

Asimismo, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre el curso y el resto de dimensiones.

Tabla 5. Valores de las dimensiones según el curso

Curso		N	Media	DT	F	p
Autoexpresión	6º Primaria	25	2,88	,59	2,160	,122
	1º ESO	31	2,95	,56		
	2º ESO	24	3,19	,54		
	Total	80	3,00	,57		
Defensa De Derechos Propios	6º Primaria	25	2,93	,62	1,210	,304
	1º ESO	31	2,81	,67		
	2º ESO	24	3,08	,60		
	Total	80	2,93	,64		
Expresar Enfado	6º Primaria	25	2,60	,65	4,844	,010
	1º ESO	31	2,58	,75		
	2º ESO	24	3,09	,56		
	Total	80	2,74	,70		
Decir NO	6º Primaria	25	2,73	,66	0,886	,416
	1º ESO	31	2,76	,71		
	2º ESO	24	2,97	,61		
	Total	80	2,81	,67		
Hacer Peticiones	6º Primaria	25	3,02	,59	1,479	,234
	1º ESO	31	2,83	,63		
	2º ESO	24	3,08	,46		
	Total	80	2,97	,58		
Relaciones Sexo Opuesto	6º Primaria	25	2,70	,50	0,131	,877
	1º ESO	31	2,73	,76		
	2º ESO	24	2,79	,51		
	Total	80	2,74	,61		

Fuente: elaboración propia.

En relación a la religión, como se observa en la tabla 6, la religión musulmana cuenta con valores medios superiores en la dimensión “Autoexpresión” (M=3,02; DT=,56), en “Expresar Enfado” (M=2,79; DT=,67) y en la dimensión “Decir No” (M=2,84; DT=,69); mientras que en el resto de dimensiones, la religión cristiana es la que cuenta con valores medios superiores. Como se refleja en la tabla, no se han identificado diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) en ninguna de las seis dimensiones.

Tabla 6. Valores según la religión

		N	Media	DT	F	p
Autoexpresión	Cristiana	10	2,85	,67	,382	,684
	Musulmana	67	3,02	,56		
	Otra	3	3,00	,70		
	Total	80	3,00	,57		

Defensa De Derechos Propios	Cristiana	10	3,18	,65	1,040	,358
	Musulmana	67	2,88	,62		
	Otra	3	3,07	,90		
	Total	80	2,93	,64		
Expresar Enfado	Cristiana	10	2,48	,76	1,263	,289
	Musulmana	67	2,79	,67		
	Otra	3	2,42	1,04		
	Total	80	2,74	,70		
Decir NO	Cristiana	10	2,65	,60	,355	,703
	Musulmana	67	2,84	,69		
	Otra	3	2,78	,51		
	Total	80	2,81	,67		
Hacer Peticiones	Cristiana	10	3,28	,44	1,729	,184
	Musulmana	67	2,93	,59		
	Otra	3	2,87	,12		
	Total	80	2,97	,58		
Relaciones Sexo Opuesto	Cristiana	10	2,84	,74	,329	,721
	Musulmana	67	2,72	,60		
	Otra	3	2,93	,61		
	Total	80	2,74	,61		

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la tabla 7 se muestran los coeficientes de correlación. Como se puede observar, existe una correlación negativa entre el género y la habilidades sociales de expresión de enfado ($r = -,049$). Asimismo, el curso del alumnado se correlaciona positivamente con la “Autoexpresión” ($r = ,218$), con la “Defensa de los Derechos Propios” ($r = ,089$), con la “Expresión del Enfado” ($r = ,277$), “Decir No y cortar interacciones” ($r = ,136$), “Hacer Peticiones” ($r = ,038$) y las “Relaciones Positivas con el Sexo Opuesto” ($r = ,056$).

En cuanto a la religión, correlaciona negativamente con la “Defensa de los Derechos Propios” ($r = -,107$), con “Hacer Peticiones” ($r = -,190$) y con las “Relaciones Positivas con el Sexo Opuesto” ($r = -,022$).

Respecto a las dimensiones relacionadas entre sí, todas se correlacionan de forma positiva unas con otras.

Tabla 7
Coeficientes de correlación entre género, curso, religión y habilidades sociales

	Curso	Religión	AE	DEF	ENF	NO	HP	RSO
Género	,113	,043	,201	,220	-,049	,061	,200	,153
Curso		-,044	,218	,089	,277*	,136	,038	,056
Religión			,083	-,107	,077	,074	-,190	-,022
AE				,243*	,489**	,517**	,208	,415**

DEF	,282*	,207	,379**	,195
ENF		,518**	,200	,079
NO			,226*	,178
HP				,202

¹AE: Autoexpresión; DEF: Defensa de Derechos Propios; ENF: Expresar Enfado; NO: Decir No; HP: Hacer Peticiones; RSO: Relaciones con el Sexo Opuesto

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4. DISCUSIÓN

Este trabajo pone de manifiesto que la población de adolescentes estudiada, en términos de género, es mayoritariamente masculina, pero levemente (38 de género femenino y 42 de género masculino). Los chicos cuentan con mayor nivel de competencia social que las chicas, salvo en las habilidades relacionadas con la expresión del enfado, relacionándose con los resultados obtenidos por Navarro-Patón, Lagos Ballesteros y Basanta-Camiño (2019), en su estudio acerca de la influencia de los juegos cooperativos sobre la conducta prosocial y las habilidades sociales en alumnado de educación primaria. Contrastando con estos resultados, Avedaño-Vila, Cortés-Peña y Guerrero-Cuentas (2015) concluyen en su estudio sobre la relación entre habilidades sociales y el desempeño del alumnado de educación primaria que las chicas manifestaban una mayor prosocialidad general que los chicos.

No obstante se establece una correlación negativa entre el género y la expresión de enfado, donde la diferencia de medias se inclinaba a favor del género femenino. Estos resultados refuerzan a la tendencia agresiva del alumnado masculino, denotando una mayor aserción de la población femenina.

En cuanto al curso, los resultados revelan que hay un aumento paulatino en el nivel de competencia social del alumnado, por lo que cuanto más avanzado se está en el sistema educativo, mayor nivel de habilidades sociales, es decir, mayor desarrollo de la competencia social; coincidiendo con los datos de los estudios desarrollados por Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2014; 2016), en el que obtuvieron resultados similares y Gutiérrez-Carmona y Expósito-López (2015) que obtuvieron valores más bajos en el alumnado. Sánchez-Bolívar, L.; Escalante-González, S. (2020). **COMPETENCIA SOCIAL EN ADOLESCENTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL Y TRANSFRONTERIZO DE CEUTA.** *Trances*, 12(Supl. 1): 815-829

menor de 17 años y valores más altos en el alumnado de edades superiores a 17 años.

En lo que respecta a la religión, la religión predominante en la muestra seleccionada es la musulmana, contando esta con valores medios superiores en habilidades sociales relacionadas con la autoexpresión de sentimientos y necesidades, la expresión del enfado y la capacidad de negarse o cortar interacciones no deseadas; mientras que la religión cristiana cuenta con valores medios más altos en las habilidades sociales relacionadas con la defensa de los derechos propios, con solicitud de peticiones y con las relaciones positivas con el género opuesto. Por otro lado, existe una correlación negativa entre la religión y las habilidades sociales de “Defensa de los Derechos Propios”, con las de “Hacer Peticiones” y con las habilidades sociales para las “Relaciones con el Sexo Opuesto”. Estos datos contrastan con los obtenidos por Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2016), cuyos resultados en un estudio de los predictores del miedo y las habilidades sociales establecían una igualdad de medias entre musulmanes y cristianos; y contrastan con el estudio que los mismos autores desarrollaron previamente (Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2014).

5. CONCLUSIONES

Con este estudio se pretende analizar el nivel de habilidad social que manifiesta el alumnado adolescente en el último curso de primaria y en los dos primeros cursos de secundaria, teniendo en cuenta la transición de una etapa educativa (primaria) a otra (secundaria).

La conclusión principal que se extrae de este estudio es el hecho de que el alumnado estudiado cuenta con un nivel medio-alto de habilidades sociales de aserción, empatía y relación interpersonal y con el entorno.

Asimismo, y relacionada con la anterior, se establece un aumento progresivo en el desarrollo de las habilidades en función de la edad del alumnado, por lo que, según se va avanzando cronológicamente y en las

etapas educativas, se experimenta un creciente desarrollo de la competencia social del alumnado.

En el aspecto religioso, la religión cristiana cuenta con más habilidades sociales relacionadas con la asertividad (defensa de derechos propios, hacer peticiones de manera asertiva y relaciones positivas con el sexo opuesto), mientras que la población musulmana tiene más desarrolladas las habilidades sociales relacionadas con la autoexpresión de sentimientos y necesidades, la manifestación de sentimientos de enfado y la capacidad de negación asertiva y cortar interacciones.

La principal limitación de este estudio ha sido la redacción negativa del enunciado de los ítems, puesto que parte del alumnado, concretamente el de 6º de primaria, encontraba dificultad en la comprensión de alguno de los ítems enunciado de forma negativa.

Este estudio abre la posibilidad de ampliar la muestra y relacionarla con otro tipo de variables como: la inteligencia emocional, la motivación, la autoestima y el autoconcepto del alumnado, así como la posibilidad de establecer una comparativa entre el alumnado de centros concertados y públicos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño-Villa, I., Cortés-Peña, O. y Guerrero-Cuentas, H. (2015). Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado. *Diversitas*, 11(1), 13. doi: 10.15332/s1794-9998.2015.0001.01
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S. R. (2016). Simultaneous assesement of social skills and behavior problems: Education and gender. *Estudios de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 453-464. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000300009>

- Masadis, G., Filippou, F., Derri, V., Mavridis, G., & Rokka, S. (2019). Traditional Dances as a Means of Teaching Social Skills to Elementary School Students. *International Journal of Instruction*, 12(1), 511-520. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12133a>
- Mendoza-González, B. y Maldonado-Ramírez, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA Ergo Sum*, 24(2), 109-116. doi: 10.30878/ces.v24n2a2
- Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J. y Basanta-Camiño, S. (2019). Conductas prosociales de escolares de educación primaria: influencia de los juegos cooperativos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 8(2), 33-37. <https://doi.org/10.6018/sportk.401081>
- Navarro-Patón, R.; Rodríguez-Fernández, J.E Y Peixoto-Pino, L (2019). Preferencias de interacción social en educación física de escolares de educación primaria y secundaria de Lugo. Un estudio descriptivo. *Trances*, 11(Supl 1):601-620
- Pulido, F. y Herrera, F. (2014). Miedo y habilidades sociales en el contexto pluricultural de Ceuta. *Apuntes de psicología*, 32(3). Pp. 261-270.
- Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2016). Predictores del miedo y las habilidades sociales en adolescentes del contexto pluricultural de Ceuta. *Acción Psicológica*, 13(1), 179-190. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15560>
- Sánchez-Bolívar, L., Martínez-Martínez, A. y Parra-González, M. E. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1), 127-142.
- Serguéyevna, V. (2015). *Psicología evolutiva*. Boadilla del Monte (Madrid): Machado Grupo de Distribución.
- Tapia-Gutiérrez, C. P. y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista*

Internacional de Investigación en Educación, 9(19), 133-148. DOI:
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA CONDICIÓN FÍSICA Y COMPOSICIÓN CORPORAL EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

IMPORTANT OF THE PHYSICAL ACTIVITY IN THE PHYSICAL CONDITION AND BODY COMPOSITION IN A SAMPLE OF AUTONOMOUS COMMUNITY OF EXTREMADURA

Autor:

Moreno-Díaz, M. I.⁽¹⁾; Tapia-Serrano, M. A.⁽²⁾; Vaquero-Solís, M.⁽³⁾ y Sánchez-Miguel, P. A.⁽⁴⁾

Institución:

⁽¹⁾ Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura, Cáceres (España). isamd95@hotmail.com

⁽²⁾ matapiase@unex.es

⁽³⁾ mivaquero@alumnos.unex.es

⁽⁴⁾ pesanchezm@unex.es

Resumen:

La actividad física proporciona múltiples beneficios para la salud, a nivel fisiológico y psicológico. Por ello, el presente estudio, tiene por objetivo conocer los niveles de actividad física, IMC, capacidad motora y CRF. Se trata de un estudio correlacional – transversal cuya muestra fue de 1177 estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y 16 años, tanto chicos ($13.11 \pm .94$) como chicas ($13.01 \pm .90$) pertenecientes a diferentes centros educativos de la comunidad autónoma de Extremadura. Los resultados mostraron una asociación negativa entre el nivel de actividad física con el IMC y la capacidad motora. Por tanto, la presente investigación concluye la existencia de asociaciones entre la actividad física con las variables de composición corporal y condición física.

Palabras Clave:

Ejercicio físico, salud, escuela secundaria y adolescentes.

Abstract:

Physical activity provides multiple health benefits for health, at physical and psychological levels. Therefore, this study aims to know the levels of physical activity, BMI, motor capacity and CRF. This is a correlational-cross-sectional study whose sample was 1177 students, aged between 10 and 16, both male ($13.11 \pm .94$) and female ($13.01 \pm .90$), belonging to different high school of the Autonomous Community of Extremadura. The results showed a negative association between the levels of physical activity with BMI and motor capacity. Therefore, the present investigation concludes the existence of associations between physical activity with the variables of body composition and physical condition.

Key Words:

Physical exercise, health, high school and adolescents.

1. INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) el sobrepeso y la obesidad es una epidemia global que conlleva consecuencias graves para la salud pública. El sobrepeso y la obesidad se define como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud, resultado de un desequilibrio entre la ingestión y el gasto energético (Fernández et al., 2011).

El aumento progresivo del sobrepeso y la obesidad durante la niñez y la adolescencia, ha incrementado su interés en este colectivo (Barreira et al., 2015; Babic et al., 2014). Para evitar ese gran problema social, numerosos estudios apuntan a la infancia como etapa de especial interés para promocionar hábitos saludables (Aguilar et al. 2014). Si conseguimos prevenir esos malos hábitos, será más probable que esa rutina saludable perdure posteriormente (Aguilar et al. 2014).

Son numerosos los estudios que afirman que las personas que realizan actividad física de forma regular adquieren beneficios tanto fisiológicos como psicológicos (Lubans et al., 2012; Prieto, 2018). Por lo tanto, se puede lograr un aumento de la práctica de Actividad Física (AF) para poder prevenir primeramente el sobrepeso y la posible obesidad que puede surgir a continuación de esta (Reynaga-Estrada et al., 2016).

En relación a lo anterior, la AF es una importante herramienta que ayuda a prevenir el sobrepeso y obesidad (Aguilar et al., 2014). La AF se conoce como cualquier movimiento corporal realizado por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía. Se comprobado que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial (6% de las muertes registradas en todo el mundo). Esta falta de AF es la causa principal de abundantes enfermedades, como pueden ser los cánceres de mama y de colon, diabetes y cardiopatía isquémica (OMS, 2010).

Previos estudios (Fairclough et al., 2012) han manifestado que tener mayores niveles de Índice de Masa Corporal (IMC: es un indicador de densidad corporal

Moreno-Díaz, M. I.; Tapia-Serrano, M. A.; Vaquero-Solís, M. y Sánchez-Miguel, P. A. 832 (2020). IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA CONDICIÓN FÍSICA Y COMPOSICIÓN CORPORAL EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA. *Trances*, 12(Supl. 1): 830-843

según lo determinado por la relación de peso corporal con altura corporal) están asociados con la inactividad física.

Por lo tanto, fomentar hábitos saludables, tales como la buena alimentación, la promoción de la AF, y la motivación hacia la AF, son aspectos fundamentales para conseguir disminuir el problema del sobrepeso y la obesidad (Martínez et al., 2012). La condición física es un importante predictor de morbilidad y mortalidad y un potente indicador del estado de salud general en niños y adolescentes (Arday et al., 2011; Brunet et al., 2007; Hsieh et al., 2014). Se define la condición física como la capacidad que tiene una persona para realizar actividad física y/o ejercicio físico, y que constituye una medida integrada de todas las funciones (musculo-esquelética, cardiorrespiratoria, hematocirculatoria, endocrino-metabólica y psico-neurológica) y estructuras que intervienen en la realización de actividad física o ejercicio (Ruíz et al., 2011). Estudios anteriores, han señalado a la capacidad cardiorrespiratoria y la capacidad motora como variables de la condición física, estrechamente relacionadas con la salud en niños y adolescentes (Ruíz et al., 2011).

En base a lo expuesto, el presente estudio se marcó como principal objetivo 1) conocer los niveles de actividad física, IMC, capacidad motora y CRF. Así pues, como objetivos secundarios, se marcaron: 2) identificar las diferencias en cuanto al sexo en relación a las variables anteriores y 3) testar las diferencias del IMC, capacidad motora y capacidad cardiorrespiratoria en relación a los niveles de actividad física. En relación a los objetivos y basado en estudios anteriores, se plantearon como hipótesis: H₁) que existirán diferencias significativas de las variables expuestas (niveles de actividad física, IMC, capacidad motora y capacidad cardiorrespiratoria) entre ambos sexos y que H₂) los adolescentes activos obtendrán mejores puntuaciones del IMC, capacidad motora y CRF.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Diseño y participantes

Se trata de un estudio correlacional y transversal, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, para interpretarla primero y compararla después con otras informaciones ya existentes y tratar de validarla. La muestra de este estudio se compone de un total de 1177 estudiantes que pertenecen a 15 centros educativos de la comunidad autónoma de Extremadura de los cuales un 55% corresponden al género masculino ($n = 648$) y un 45% pertenece al género femenino ($n = 529$). El rango de edad del total de los participantes abarca de los 10 a 16 años ($M = 13.06$; $DT = .926$)

Instrumentos

Niveles de actividad física. Para la medición de estos niveles, se utilizó el Cuestionario de Actividad Física para Adolescentes (PAQ-A; Physical Activity Questionnaire for Adolescents). El instrumento original es de Kowalski et al. (2004), pero en este caso se ha utilizado la versión en español traducida y validada de Martínez et al. (2009). Dicho cuestionario está formado por 9 ítems que valoran la actividad física realizada por los participantes del estudio. Dichos ítems valoran la actividad física realizada en la última semana durante su tiempo libre, cuantas veces estuvo activo en las clases de educación física, así como las actividades que realizan durante la comida, las tardes, las noches y durante el fin de semana. También contiene 5 propuestos donde tienen que elegir cuál de ellos describe mejor la actividad física que han realizado durante la semana, y la frecuencia con la que realizaron AF y si el estar enfermo les impidió realizarla. Las respuestas son recogidas mediante una escala tipo Likert, compuesta de 5 opciones de respuesta, siendo éstas diferentes para cada ítem, a excepción del ítem que evalúa "Si hubo algo que les impidió realizar actividad física la última semana".

Valores antropométricos. Para obtener los valores antropométricos necesarios, se realizó la medición de la masa (kg) y la talla (cm). Tanto la medición del peso como de la talla de los participantes se utilizaron Moreno-Díaz, M. I.; Tapia-Serrano, M. A.; Vaquero-Solís, M. y Sánchez-Miguel, P. A. 834 (2020). IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA CONDICIÓN FÍSICA Y COMPOSICIÓN CORPORAL EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA. *Trances*, 12(Supl. 1): 830-843

posteriormente para hallar el IMC de cada uno de ellos. Los participantes se situaron de pie sobre el centro del tallímetro y con el peso igualmente distribuido entre ambos pies y sin recostarse ni tocar ningún objeto o superficie. Para la talla, se midió a los niños de pie situándose sobre el tallímetro disponiéndose con los pies juntos, los talones apoyados y con los glúteos y espalda en contacto con la parte trasera del tallímetro.

Capacidad motora. Para medir la capacidad en cuanto a la velocidad de movimiento y agilidad y coordinación que poseen los participantes, se utilizó la prueba de *Velocidad-Agilidad (10x10m) basada en la Prueba de Velocidad-agilidad 4x10m* incluida en la Batería Alpha Fitness de Ruíz et al. (2011). El participante deberá estar preparado detrás de la línea de salida. Cuando se indique el inicio, correrá tan rápido como sea posible a la otra línea sin chino y volverá a la línea de salida con el chino A, cruzará las dos líneas con los dos pies. Luego, cambiará el chino A por el chino B y volverá corriendo lo más rápido posible a la línea opuesta, donde deberá cambiar el chino B por el C. Por último, volverá de nuevo a la línea de salida sin reducir su velocidad hasta haberla cruzado. La prueba se realizará dos veces y se registrará el mejor resultado.

Capacidad cardiorrespiratoria. Para medir esta capacidad se utilizó el *Test de Course-Navette o test de 20 metros de ida y vuelta*. Esta prueba evalúa la capacidad aeróbica máxima o $VO_{2máx}$ definida como la variable fisiológica que mejor define la capacidad aeróbica. Esta prueba es un test de campo, cuyo objetivo es desplazarse de una línea a otra, situadas a 20 metros de distancia, haciendo un cambio de sentido al ritmo indicado por una señal sonora que irá incrementándose progresivamente. La velocidad inicial de la señal es de 8.5 km/h, y se irá incrementando en 0.5 km/h (1 minuto es igual a 1 palier). La prueba finaliza cuando el participante no sea capaz de llegar por segunda vez consecutiva a una de las líneas con la señal de audio o bien cuando el participante se detenga debido a la fatiga. Se realizó solamente una vez.

Procedimiento

En primer lugar, se estableció contacto mediante correo electrónico con los directores de los institutos para llevar a cabo la evaluación, detallando el protocolo a seguir con los alumnos/as.

Una vez confirmado la participación, se acordaron los días que se iba a llevar la evaluación, dejando un día para la evaluación antropométrica y cuestionario y otro de evaluaciones físicas. Días previos, se pasó una hoja informativa y un consentimiento a los padres y madres de los alumnos/as. Además, el día de la prueba se le entregó al propio alumno/a otro consentimiento confirmando su participación e implicación con el estudio afirmando que tenía claro el proceso a seguir. Una vez realizado este proceso, se procedió a la evaluación, con un total de dos días, como se ha explicado anteriormente.

3. RESULTADOS

Para este estudio se realizó primeramente un análisis descriptivo de las variables seleccionadas. Las diferencias descriptivas entre sexo se analizaron mediante la prueba de t de Student y el test X^2 mediante tablas de contingencias.

En segundo lugar, el análisis de correlaciones bivariadas entre las variables se realizó mediante la correlación de Pearson.

Por último, se desarrolló un análisis de diferencias (ANOVA) en cuanto a los niveles de actividad física en las variables del IMC, capacidad motora y capacidad cardiorrespiratoria. Los cálculos se realizaron con el programa estadístico SPSS, v. 23.

Estadísticos descriptivos

Se realizó un análisis descriptivo de la edad, peso, altura, IMC, niveles de AF, capacidad motora y CRF (Tabla 1). Los resultados mostraron que los chicos fueron más pesados, sin embargo, presentaron mejores valores en la capacidad motora y CRF ($p < .05$).

	Total		Chicos		Chicas		p
	M	DS	M	DS	M	DS	
	1177		648		529		
Edad (años)	13.06	.93	13.11	.94	13.01	.90	.076
Peso (kg)	52.61	11.01	53.69	12.22	51.30	9.17	< .001
Altura (m)	1.60	.32	1.62	.33	1.59	.30	.103
IMC (kg/m ²)	20.70	3.46	20.75	3.58	20.65	3.31	.626
Nivel de AF	2.21	.49	2.23	.49	2.18	.48	.058
Capacidad motora (seg.)	13.01	1.42	12.60	1.27	13.53	1.42	< .001
CRF	41.38	5.91	42.03	5.78	40.59	5.97	< .001

Tabla 1. Análisis descriptivos y prueba t Student de las variables de estudio.

Nota: IMC: Índice de Masa Corporal; AF: Actividad Física; CRF: Capacidad Cardiorrespiratoria; seg: segundos.

Análisis de correlaciones bivariadas

El análisis de correlaciones entre variables (Tabla 2), mostró asociaciones positivas del IMC con el peso ($p < .05$), la altura ($p < .01$), el nivel de AF ($p < .05$), la capacidad motora y el CRF ($p < .01$). Respecto al nivel de AF, las asociaciones fueron positivas con el CRF ($p < .01$). Respecto a las correlaciones del CRF, fueron positivas para el nivel de AF y la capacidad motora ($p < .01$).

	1	2	3	4	5	6
1. Peso	-	.08**	.07*	.02	.05	-.00
2. Altura		-	.09**	.04	-.05	-.01
3. IMC (kg/m ²)			-	-.05	.06*	-.24**
4. Nivel de AF				-	-.05	.32**
5. Capacidad motora (seg)					-	-.09**
6. CRF						-

** $p < .01$ * $p < .05$

Tabla 2. Análisis de correlaciones bivariadas

Nota: IMC: Índice de Masa Corporal; AF: Actividad Física; CRF: Capacidad Cardiorrespiratoria; seg: segundos.

Análisis de diferencias (ANOVA)

Se estableció como variable dependiente el nivel de AF, y como variables dependientes se seleccionaron el IMC, capacidad motora y capacidad

cardiorrespiratoria. Los resultados evidenciaron un valor de $p < .05$ únicamente para la variable CRF.

	AF	N	M	DS	F	<i>p</i>
IMC	Activos	84	20.35	3.41	.977	.323
	Inactivos	1091	20.73	3.46		
Capacidad Motora (seg)	Activos	82	13.12	1.62	.633	.426
	Inactivos	1093	12.99	1.40		
CRF	Activos	85	43.99	5.64	16.158	<.001
	Inactivos	1090	41.18	5.86		

Tabla 3. Diferencias del nivel de actividad física de las variables de estudio

Nota: IMC: Índice de Masa Corporal; AF: Actividad Física; CRF: Capacidad Cardiorrespiratoria; seg: segundos.

4. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente trabajo era conocer los niveles de AF, IMC, capacidad motora y CRF en una muestra de adolescentes. Como objetivos secundarios se señalaron identificar diferencias referidas al sexo de las variables de estudio y finalmente testar las diferencias del IMC, capacidad motora y capacidad cardiorrespiratoria en relación a los niveles de AF.

De acuerdo a ello, la primera hipótesis indicaba que existirían diferencias significativas entre chicos y chicas en los niveles de AF, IMC, capacidad motora y CRF. Los resultados de la presente investigación no pudieron confirmar diferencias significativas respecto al IMC y los niveles de AF en cuanto al género. En concordancia con esto, existen estudios que lo afirman, como son los de Muros et al. (2009), que afirman que no se encontraron diferencias significativas en los Índices de Masa Corporal en cuanto al género y que, a estas edades, no suele haber diferencias entre la práctica de actividad física entre sexos. Sin embargo, estudios como los de Ramos et al. (2010), no coinciden con dicho resultado, aportando que los chicos poseen IMC mayores que las chicas. En cambio, los estudios de De La Rosa et al. (2001), afirman que los valores en IMC son mayores en las chicas. Además, en estudios como el de Pérez y García (2016) en el cual se encontraron en sus resultados relaciones significativas entre los niveles de actividad física en cuanto al género. De Jesús et al. (2015) también coincide en este aspecto con los

resultados obtenidos en este estudio. Por lo tanto, se podría confirmar la primera hipótesis únicamente en relación a los niveles de actividad física.

Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas en la capacidad motora y CRF. Cuanto mayor es el valor de la capacidad cardiorrespiratoria de un individuo, mayor será la cantidad y la intensidad de trabajo aeróbico que es capaz de realizar, seguramente consecuencia de tener mayores niveles de AF. Es decir, una mejor capacidad motora está puede ser consecuencia de que sean individuos más rápidos y veloces. En consonancia a los resultados del presente estudio, se ha demostrado que los chicos son más rápidos que las chicas. De igual forma, estudios como el de Gómez et al, (2014) evidencian resultados similares al presente trabajo.

Respecto a la última hipótesis, fue refutada parcialmente confirmada, pues no existirían diferencias a favor de los participantes activos de niveles de IMC y capacidad motora. Las variables de IMC y capacidad, no presentaron diferencias significativas entre los sujetos clasificados como activos. Sin embargo, si se ha podido observar que los participantes activos presentaron mejores CRF que los inactivos. El estudio realizado por Mayorga et al. (2013) mostraron que los participantes activos presentaron mejores niveles de IMC, capacidad motora y CRF en una muestra de niños de 10 – 12 años. En la misma línea, estudios previos (De la Rosa et al., 2001, Fairclough et al., 2012), en una muestra de jóvenes ingleses de 10 a 11 años, constataron menores niveles de IMC en los jóvenes activos.

En cuanto a las limitaciones, el presente estudio es de tipo correlacional – transversal, por lo que únicamente no permite establecer relaciones causa – efecto de las variables de estudio. A pesar de las limitaciones, son varias las fortalezas disponibles. Una de ellas fue evaluar la condición física con la batería ALPHA-Fitness, cuya validez, confiabilidad, aplicabilidad y relación con la salud ha sido demostrada en niños y adolescentes. Otra fortaleza más, fue la alta representatividad de la muestra y el elevado número de participantes.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación concluyó que la AF está asociado con la condición física y la composición corporal en los jóvenes. Así mismo, se ha podido comprobar que los adolescentes activos presentaban una asociación positiva con el CRF. Sin embargo, otras capacidades como la capacidad motora, no presentó mejoras significativas en los adolescentes activos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. J., Ortégón, A., Mur, N., Sánchez, J. C., García V., J. J., García G., I. y Sánchez, A. M. (2014). Programas de actividad física para reducir sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes: revisión sistemática. *Nutrición hospitalaria*, 30(4), 727-740.
- Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Ruiz, J. R., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo, M. J., & Ortega, F. B. (2011). Improving Physical Fitness in Adolescents Through a School-Based Intervention: the EDUFIT Study. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 64(6), 484-491.doi.org/10.1016/J.REC.2011.02.010
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L. y Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589-1601.
- Barreira, T. V., Broyles, S. T., Champagne, C. M., Chaput, J. P., Fogelholm, M. y Lambert, E. V. (2015). Relationship between lifestyle behaviors and obesity in children ages 9–11: Results from a 12-country study. *Obesity*, 23(8), 1696-1702.
- Brunet, M., Chaput, J.-P., & Tremblay, A. (2007). The association between low physical fitness and high body mass index or waist circumference is increasing with age in children: the 'Québec en Forme' Project. *International Journal of Obesity*, 31, 637-643.

doi.org/10.1038/sj.ijo.0803448

- De Jesús, T., Jiménez, J. R., Macías, L. A. O., Castillo, M. V., Hernández, R. C. L., y Cortés, T. L. F. (2015). Relacion entre el indice de masa corporal, la actividad fisica y los tiempos de comida en adolescentes mexicanos. *Nutrición Hospitalaria*, 32(3), 1082-1090.
- De La Rosa, F. J. B., Puerto, J. R. G., Montaner, B. H. V., De La Rosa, C. J. B., & Benitez, P. C. (2001). Study of the body composition of schoolchildren aged 10 to 14 years. *Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance*, 3(1), 20-33.
- Fairclough, S.J., Ridgers, N. D. y Welk, G. (2012). Correlates of children's moderate and vigorous physical activity during weekdays and weekends. *J Phys Act Health*, 9 (1), 129-37.
- Fernández, S. B., Montoya, Y. A., & Viguri, R. (2011). Sobrepeso y obesidad en menores de 20 años de edad en México. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 68(1), 79-81.
- Gómez-Campos, R., Arruda, M., Almonacid-Fierro, A., Holbold, E., Amaral-Camargo, C., Gamero, D., & Cossio-Bolanos, M. A. (2014). Capacidad cardio-respiratoria de niños escolares que viven a moderada altitud. *Revista chilena de pediatría*, 85(2), 188-196.
- Hsieh, P.-L., Chen, M.-L., Huang, C.-M., Chen, W.-C., Li, C.-H., & Chang, L.-C. (2014). Physical Activity, Body Mass Index, and Cardiorespiratory Fitness among School Children in Taiwan: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(7), 7275-7285. doi.org/10.3390/ijerph110707275
- Leach, R. M., McNaughton, S. A., & Timperio, A. (2014). The clustering of diet, physical activity and sedentary behavior in children and adolescents: a review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 4.

- Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C., y Lubans, N. J. (2012). A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional well-being in at-risk youth. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 2-13.
- Martínez Martínez, J., Contreras Jordán, O. R., Aznar Laín, S., & Lera Navarro, Á. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria: actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 0117-123.
- Mayorga-Vega, D., Merino-Marban, R., & Rodríguez-Fernández, E. (2013). Relación entre la capacidad cardiorrespiratoria y el rendimiento en los tests de condición física relacionada con la salud incluidos en la batería ALPHA en niños de 10-12 años. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 41-47.
- Muros Molina, J. J., Som Castillo, A., & López García de la Serrana, H. (2009). Asociaciones entre el IMC, la realización de actividad física y la calidad de vida en adolescentes. *Cultura_Ciencia_Deporte [CCD]*, 4(12).
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *The global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: WHO.
- Pérez, J. J., y García, E. (2016). Relación entre el nivel de actividad física extraescolar y el imc en escolares de 5º y 6º curso de primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, (39), 8-16.
- Prieto, M. B. R. (2018). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física en estudiantes universitarios. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (7), 79-84.
- Ramos Valverde, P., Rivera de los Santos, F. J., & Moreno Rodríguez, M. D. C. (2010). Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e Índice
-
- Moreno-Díaz, M. I.; Tapia-Serrano, M. A.; Vaquero-Solís, M. y Sánchez-Miguel, P. A. 842 (2020). IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA CONDICIÓN FÍSICA Y COMPOSICIÓN CORPORAL EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA. *Trances*, 12(Supl. 1): 830-843

de Masa Corporal de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 22 (1), 77-83.

Reynaga-Estrada, P., Arévalo, E. I., Verdesoto, Á. M., Jiménez, I. M., Preciado, M. D. L., y Morales, J. J. (2016). Beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo de un centro educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (30), 203-206.

Ruíz, J. R., España Romero, V., Castro Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca García, M., ... Castillo, M. J. (2011). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *SciELO Espana*, 26(6), 1210-1214.

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

FORMACIÓN DE PRIMEROS AUXILIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA. EDUCAR ES PREVENIR.

TRAINING IN FIRST AIDS WITHIN THE PHYSICAL EDUCATION SUBJECT. TEACHING IS PREVENTING.

Autor:

Camacho, MB. ⁽¹⁾; Infantes, P. ⁽²⁾; Abrales, JA. ⁽²⁾

Institución:

⁽¹⁾ Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia. marinacamacho14@gmail.com

⁽²⁾ Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia. pabloinfantes6@gmail.com

⁽³⁾ Facultad de Ciencias del Deporte. Grupo de Investigación MS&SPORT. Universidad de Murcia. abraldes@um.es

Resumen:

Los objetivos del presente trabajo son: 1) conocer el nivel de conocimiento que poseen los alumnos de 4º de la ESO en primeros auxilios, y 2) comprobar el grado de aprendizaje tras la aplicación de un programa corto de PPAA durante las clases de Educación Física. La muestra fueron 44 alumnos de 4º de la ESO del Instituto Mar Menor de San Javier (Murcia). Se realizó una intervención didáctica en PPAA y se evaluó antes y después de la misma a través de un cuestionario "ad hoc", en él se planteaban 4 bloques de contenidos específicos. Se realizó una estadística descriptiva y un análisis inferencial para conocer las diferencias entre Test-PRE y Test-POST. Los

resultados obtenidos señalan los alumnos tenían un nivel insuficiente en estos contenidos antes de la intervención didáctica y que tan solo con dos sesiones de PPAA fueron suficientes para obtener un aprendizaje satisfactorio en todos los contenidos analizados.

Palabras Clave:

Programación, prevención, seguridad, instituto, enseñanza.

Abstract:

The aims of this work are: 1) to know the level of knowledge that the students of 4th of ESO have in first aid, and 2) to check the degree of learning after the application of a short program of PPAA during Physical Education classes. The sample was 44 students of 4th of ESO of the Mar Menor Institute of San Javier (Murcia). A didactic intervention was carried out in PPAA and was evaluated before and after the same through an "ad hoc" questionnaire, in which four specific content blocks were evaluated. To know the differences between Test-PRE and Test-POST a descriptive statistic and an inferential analysis were made. The results obtained indicate that the students had an insufficient level in these contents before the didactic intervention and only two sessions of PPAA were enough to obtain a satisfactory learning in all the contents analyzed.

Key Words:

Programming, prevention, safety, institute, teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Los accidentes forman parte inevitable de nuestra vida diaria. Frente a estos, los Primeros Auxilios (PPAA) suponen una vía muy efectiva para la prevención de accidentes. Acciones fáciles de aprender cómo llamar al 112, informar de los detalles suficientes, realizar las técnicas de Reanimación Cardio-Pulmonar (RCP) o colocar una víctima en Posición Lateral de Seguridad pueden salvar vidas.

En España se estima que actualmente la prevalencia de muertes por parada cardiorrespiratoria es de 25.000 muertes al año (Miró et al., 2008). Se conoce que en el 80% de las Paradas Cardio-Respiratorias extra hospitalarias suele haber presente un testigo no profesional que desconoce las maniobras de RCP en la mayoría de los casos (Martín, 2016). Conociéndose que la aplicación de las técnicas de RCP de forma inmediata al accidente incrementa 5 veces la probabilidad de supervivencia de la víctima (Lopes, 2014), la importancia de saber manejar estas técnicas y sus procedimientos básicos son fundamentales para actuar eficazmente ante un accidente. Fernández (2016) afirma que más de un 90% de las situaciones donde se realiza de forma correcta la maniobra de Heimlich se resuelven de manera satisfactoria y que el tiempo de actuación es el factor más importante. Además, existe evidencia de que ocurren muchos accidentes en centros escolares, con mayor incidencia en las clases de Educación Física, por su actividad intensa y de contacto (Abraldes, Córcoles, Muñoz y Moreno, 2011), por lo que es fundamental que el alumno sea capaz de realizar aspectos básicos de PPAA para evitar una mayor gravedad de los mismos.

Aprender las técnicas de RCP es fácil, sencillo y se necesitan unas pocas horas de formación (García, Montero y Encimas, 2008). Además, a partir de los 13 años y un peso medio de 50 kilos, las personas ya tienen las condiciones físicas básicas para llevar a cabo correctamente las técnicas de RCP (Jones et al. 2007), por lo que estudiantes de secundaria tienen

condiciones óptimas para ejecutar eficazmente técnicas de primeros auxilios. Por otro lado, conceptos más básicos centrados en la prevención y fase de alerta en la intervención ante un accidente, pueden ser aprendidos por población más infantil, y suponer una gran ventaja a la hora de ayudar en un accidente.

Una buena forma de conseguir el aprendizaje de estas técnicas es introducirlas en la enseñanza en los adolescentes, debido a que todos ellos deben cursar la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y tienen la oportunidad de instruirse y difundir a un gran número de población. Los adolescentes son especialmente adecuados al estar en una etapa de mayor plasticidad cerebral, donde el aprendizaje es rápido (Sánchez, 2002). Su juventud, además, posibilitará más ocasiones de poner en práctica sus conocimientos y habilidades (Lucas, 2012).

En la ESO, el área más relacionada con los primeros auxilios por su relación con el cuerpo y la salud es la Educación Física, la cual nos proporciona los conocimientos, técnicas y actitudes necesarias para mantener y mejorar la salud (Castro, 2005). Desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), es obligatorio en las aulas de Educación Primaria, introducir contenidos en primeros auxilios (Navarro, Arufe y Basanta, 2015). En la ESO, no se mencionan específicamente competencias relacionadas con la enseñanza de primeros auxilios. Estos descriptivos quedan relegados a cada Comunidad Autónoma, la cual debe incluir las competencias de primeros auxilios en Educación Física e implantarlas o no en el currículo educativo (Gutiérrez, 2016).

La Región de Murcia (Decreto 291/2007, de 14 de septiembre) establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma, incluyendo los primeros auxilios en 2º y 3º curso. En el primero, durante el 4º bloque de actividades en el medio natural y, en el segundo, en dos asignaturas, tales como: 1) la biología

y geología en su bloque 2: las personas y la salud y 2) en Educación física en su bloque 4: actividades en el medio natural. En la Región de Murcia (Abralde, 2011) se verificó que la gran mayoría de la población considera importante incluir los contenidos de PPAA en colegios (90,3%) o institutos (98,0%), reforzando la idea de la formación en grupos jóvenes.

Además, otros trabajos (López et al., 2008; Miró et al., 2006), confirman que la mayoría de los profesores les parece útil incluir la enseñanza de la RCP en el currículo de los alumnos de la ESO. Sin embargo, otras investigaciones (Abralde, Córcoles, Muñoz, y Moreno, 2011; Cardona, Caro, González y Franco, 2014; Cazull, Rodríguez, Sanabria y Hernández, 2007) alertan de datos muy preocupantes en relación a la carga docente de primeros auxilios en el plan de estudios de los profesores de Educación Física. Si los profesores no reciben una formación adecuada en estos contenidos, se cuestiona pues, la hipótesis de si tienen conocimientos adecuados para impartir estos contenidos en sus centros docentes. Los profesores reclaman formación específica (Abralde y Ortín, 2010) y, además, poseyendo una formación previa y recursos adecuados, los profesores se muestran más receptivos y motivados para enseñar estas técnicas (Martín, 2016).

La utilización de recursos didácticos ha mostrado ser efectiva para aumentar la atención y el aprendizaje en primeros auxilios. Teijeiro, Navarro y Basanta (2017) aplican un programa de formación audiovisual de diez minutos en primeros auxilios, verificando su efectividad y adquisición de conocimientos. Abralde y Ortín (2010) corroboran que realizar formación específica mejora el grado de conocimientos y se mantienen actualizados. Sin embargo, no hemos encontrado experiencias con estrategias educativas de esta materia, o estudios de intervención corta en la enseñanza primaria, con fines preventivos y de intervención básica. Desconocemos pues, el efecto que programa de enseñanza básico en PPAA, que pueda tener en esta población joven al aparo de los contenidos que establece la ley.

2. OBJETIVOS

Los objetivos pretendidos en este estudio son:

1. Conocer el nivel de conocimiento que poseen los alumnos de 4º de la ESO en primeros auxilios.
2. Comprobar el grado de aprendizaje tras la aplicación de un programa corto de PPAA durante las clases de Educación Física.

3. MÉTODO

Diseño

El presente estudio sigue un diseño pre-post de medidas repetidas. Fue desarrollado en el Instituto Mar Menor de San Javier (Murcia). A los grupos experimentales se le imparten conocimientos de PPAA durante dos sesiones de Educación Física.

Muestra

La muestra quedó constituida por 44 alumnos de 4º de la ESO del Instituto Mar Menor de San Javier (Murcia), con una edad media de $16,37 \pm 0,90$ años. 18 (40,9%) de ellos eran mujeres y 26 (59,1%) varones, con edades medias de $16,13 \pm 0,80$ y $16,53 \pm 0,92$, respectivamente.

Instrumentos

Cuestionario de evaluación en Primeros Auxilios

Se utilizó un cuestionario para evaluar los conocimientos en PPAA. El cuestionario "Primeros Auxilios", es de tipo "ad hoc" (Anexo I). En su elaboración se adaptó la terminología a la población de estudio. Presenta dos preguntas iniciales (nombre y fecha de nacimiento) y un total de 20 preguntas de contenido. En él, se reflejaban 4 bloques de contenidos: 1) protocolo Proteger, Alertar y Socorrer (PAS), 2) Posición Lateral de Seguridad (PLS), 3) Maniobra Heimlich y 4) Reanimación Cardio-Pulmonar (RCP). Cada bloque de

contenidos tenía 5 preguntas, las cuales estaban aleatorizadas a lo largo del cuestionario. Todas las preguntas se respondían bajo tres posibles respuestas cerradas (Verdadero / No lo sé / Falso).

Material de enseñanza

Para la explicación y demostración de los contenidos en las sesiones teórico-prácticas se utilizaron 4 maniquíes, modelo Little Anne QCPR Adulto de medio torso.

Procedimiento

Primeramente, se realizó una revisión bibliográfica en las principales bases de datos (Dialnet, Pubmed, Google Scholar, Web of Science) para conocer si había investigaciones previas en relación al objeto de estudio.

Posteriormente, se realizó una visita al IES Mar Menor para presentarle el proyecto, finalidad, objetivos, contenidos teórico-prácticos y solicitar el consentimiento del director del centro. Aceptada nuestra solicitud, se llegó a un acuerdo de la disponibilidad que los profesores de Educación Física tenían para impartir las sesiones de Primeros Auxilios. Éstas se llevaron a cabo durante dos lunes consecutivos (1 de abril y 8 de abril). Los cursos seleccionados fueron tres grupos de 4º de la ESO, los cuales realizaban clase los lunes.

Tras conocer las fechas y grupos, se llevó a cabo la organización de los contenidos la elaboración del cuestionario de evaluación (Anexo I). El lunes previo a la intervención (25 de marzo), el profesor de la asignatura de Educación Física administró el cuestionario de evaluación a los tres grupos. A la semana siguiente, se comenzó la docencia en materia de PPAA. El primer día se explicó el Protocolo PAS, Posición Lateral de Seguridad (PLS) y Maniobra de Heimlich. El segundo día, se dedicó a las técnicas de RCP y repaso de los contenidos anteriores. Al lunes siguiente a la intervención, el profesor de la asignatura de Educación Física administró nuevamente el cuestionario de evaluación a los tres grupos.

Análisis estadístico

Tras la transcripción y codificación de las respuestas obtenidas en la evaluación previa (Test-PRE) y la evaluación final (Test-POST), se procedió a la valoración de las mismas, codificando numéricamente cada uno de los bloques de contenido. Para ello, se evaluaron sus respuestas con 1 punto si era correcta, con 0 puntos si no la sabía y con -0.5 si la respuesta era errónea. Se desecharon aquellos cuestionarios que, se entendió estaban rellenos aleatoriamente. La puntuación para cada bloque de contenidos y el total del test se codificó a una escala de 0 a 10 puntos.

Se realizó una estadística descriptiva de las calificaciones de cada bloque y el total del test (frecuencias, medias, modas, etc.) así como un análisis inferencial para conocer las diferencias entre Test-PRE y Test-POST. Se comprobó la normalidad y homogeneidad de todas las variables de estudio. Se aplicó la prueba T-Test de medidas relacionadas para conocer las diferencias existentes de conocimiento antes y después de la intervención. Se asumió una significación del 95% ($p < 0.05$). Todo el análisis estadístico se realizó con el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) en su versión 20.0.

4. RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los conocimientos adquiridos de todos los bloques de contenido en el Pre-TEST y en el Post-TEST.

Tabla 1. Media y desviación típica de las calificaciones obtenidas en los estudiantes en los diferentes bloques de contenidos, antes y después de la intervención.

	TOTAL									
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Mujer	5,11± 1,25	8,77± 1,07*	4,11± 1,33	8,81± 1,28*	3,11± 1,29	7,48± 2,03*	4,11± 1,94	9,03± 1,10*	4,11± 0,71	8,52± 0,95*
Hombre	5,64± 1,63	9,02± 1,16*	4,15± 1,43	8,56± 1,51*	3,05± 1,14	8,00± 1,98*	4,61± 2,14	8,64± 1,52*	4,36± 0,94	8,55± 1,11*
Total	5,42± 1,50	8,92± 1,12*	4,14± 1,38	8,67± 1,42*	3,08± 1,20	7,79± 2,00*	4,41± 2,06	8,80± 1,37*	4,26± 0,86	8,54± 1,04*

NOTA: (*) Diferencias significativas entre grupos $p < 0.05$

En la tabla 1 se recoge los conocimientos totales de los 44 alumnos que participaron en el estudio. Se aprecia que la nota total del Test-PRE fue de 4,26, no superando así el cuestionario de primeros auxilios. Tras la intervención, la nota total del Test-Post fue de 8,54, por lo que todos los estudiantes obtuvieron mejoras tras la intervención.

Se observa el bajo nivel de conocimientos respecto a los cuatro contenidos en el Test-PRE, obteniendo una calificación total de PAS, PLS, RCP y Heimlich de 5,42, 4,14, 3,08 y 4,41 respectivamente. Atendiendo al Test-POST, todas las propuestas muestran resultados significativos sobrepasando el 7 de nota media tanto en mujeres como en hombres.

Se puede apreciar como en RCP se obtienen los peores resultados con una media del total de 3,08 puntos. Sin embargo, se considera que obtuvieron resultados óptimos en el post-test con una media de 7,79 puntos, aunque es la media más baja respecto a los demás contenidos. El contenido que mejor se asimiló fue la maniobra frente a un atragantamiento con un 8,8 de media.

5. DISCUSIÓN

El estudio recoge la experiencia de enseñar Primeros Auxilios básicos a alumnos de 4º de ESO durante dos sesiones de Educación Física. Cuyo objetivo era comprobar el grado de aprendizaje tras la aplicación de un programa corto de PPAA durante las clases de Educación Física. En este sentido, se encuentran estudios (ej. Lucas, 2012) que hablan de diferentes factores que dificultan la enseñanza, tales como el tiempo o el dinero. Este estudio muestra que no hace falta un gran tiempo para aprender conceptos básicos de PPAA, y que los costes son muy bajos y asumibles, bien por el centro o por el Ministerio de Educación. Otros autores (López, Martín, Pérez, Molina y Herrero, 2011) proponen nuevos métodos de formación en primeros auxilios, como la autoformación con maniquí, el video tutorial, formación on-line y utilizando las nuevas tecnologías (Lago, Basanta y Navarro, 2018). Existe

evidencia en estas metodologías (Louis et al., 2015) favoreciendo la retención y la revisión de conocimientos requeridos para la RCP. Sin embargo, como punto inicial, entendemos que la orientación personal y la demostración in situ, tendrán una mayor influencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cada vez más, existen una gran variedad de medios y alternativas para llevar a cabo la enseñanza de primeros auxilios de forma más interactiva y llamativa, que sería interesante analizar para conocer su efectividad.

Se observó, inicialmente, que el nivel de los estudiantes en PPAA es muy bajo, coincidiendo así con estudios donde concluyen que más de la mitad de los alumnos participantes no superó el cuestionario inicial de primeros auxilios (Lopes, 2014) y, por tanto, presentan conocimientos insuficientes en primeros auxilios (Córcoles, Muñoz, Moreno y Abrales, 2010). Ante estos resultados, no debería descuidarse la formación entre los estudiantes de primaria y de la ESO. Estos datos reflejan la insuficiente formación y/o dedicación en la enseñanza primaria en estos contenidos (Navarro, Arufe y Basanta, 2015; Gutiérrez, 2016; y Decreto 291/2007, de 14 de septiembre).

Resultados similares a nuestro estudio se encuentran en el trabajo de Tenorio, Marino, Stid, Castaño y Acevedo (2009), donde casi el 80% de los participantes ha obtenido un aprendizaje satisfactorio tras su intervención. Por otro lado, se encuentran resultados opuestos (Miró et al., 2008) en cuanto a la retención de estos conocimientos, recomendando hacer formación de refuerzo y consolidación para retener más tiempo los conocimientos. Existen programas en el ámbito nacional como en Cataluña que aplican proyectos formativos en los institutos, como el denominado PROCES (Miró et al. 2008), donde verifican que el 58,1% de los alumnos presentan un nivel satisfactorio en PPAA, o Aragón, que con su plan de “RCP- na aula” ha formado a más de 1900 alumnos y 210 trabajadores. A pesar de la formación escasa en los profesores de los centros escolares (Abrales y Ortín, 2010), también se pueden implementar mecanismos para impartir estos contenidos en los centros, como la colaboración con personal sanitario, enfermeras, médicos próximos al centro,

así como potenciar la formación a través de talleres y/o cursos formativos al profesorado. Impartir contenidos de primeros auxilios durante la formación obligatoria, primaria y secundaria, aseguraría el dominio en un gran número de estudiantes para reaccionar eficazmente y salvar la vida de los accidentados.

El resultado más relevante obtenido es que en tan solo dos horas de formación teórico-prácticos de primeros auxilios son suficientes para obtener un aprendizaje básico satisfactorio en todos los contenidos abordados. El bloque que mayor incremento de conocimiento experimentó fue RCP (4,71 puntos), seguido de PLS (4,53), Heimlich (4,39) y PAS (3,5). Hay que mencionar, que al bloque de RCP se le dedicó más tiempo que al resto de contenidos, lo cual parece reflejarse en los datos obtenidos. Por el contrario, el Protocolo PAS, a pesar de tener la mejor calificación en el Test-POST, es el que menor avance consigue al tener una mayor puntuación inicial, realmente, el único bloque que superaba la calificación de 5 en el Test-PRE inicial antes de la formación.

Estos resultados pueden ser debidos a la metodología realizada, pues las dos sesiones se han realizado de forma muy práctica. El entorno, la novedad, la intervención externa, propiciaron quizás una mayor curiosidad de saber y conocer la temática. Otro aspecto positivo pudo ser el trato cercano con el alumnado, a pesar de ser una persona externa al centro quien impartía la docencia.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones a la que se ha llegado indagan en la necesidad de impartir contenidos de PPAA en primaria, conforme estipula la ley, puesto los alumnos no tienen unos conocimientos básicos adecuados. En segundo lugar, se verificó que la enseñanza práctica y demostrativa de estos contenidos, durante dos sesiones de docencia consecutivas, supone unas mejoras significativas en todos los contenidos impartidos.

7. LIMITACIONES Y PROSPECCIÓN FUTURA

Durante el estudio se han detectado algunas limitaciones y posibles mejoras que cabría tener en cuenta para futuras investigaciones. Las cuales son:

- En primer lugar, una limitación encontrada fue el no tener acceso a todos los cursos de 4º de la ESO del instituto, debido a la coincidencia de mi horario de clase en la universidad con el horario de educación física del resto de cursos.
- Otra limitación fue el instrumento de medida, los conocimientos se midieron mediante un test teórico y no mediante un ejercicio práctico. Aun así, se considera que las dos sesiones han sido bastantes prácticas y que los aspectos básicos abordados estaban bien reflejados en el cuestionario de evaluación.
- En futuros estudios, se debería ampliar tanto el número de participantes como el tiempo de intervención para afianzar aún más los resultados y llegar a un mayor impacto social. También sería recomendable comparar la adquisición de destrezas prácticas y no solo las teóricas.
- Por último, como futura línea de investigación sería necesario realizar estudios que se centraran en ver hasta qué punto se cumple la inclusión de los primeros auxilios, tanto en primaria como secundaria.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraldes, J.A. (2011). La importancia de las técnicas de Respiración Cardiopulmonar en la Región de Murcia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 59-62.

Abraldes, J.A., Córcoles, CM., Muñoz, CM. y Moreno, A. (2011). Valoración de los primeros auxilios en estudiantes de Educación Física. *Trances. Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 3(1), 88-104. ISSN: 1579-5225.

Camacho, MB.; Infantes, P.; Abraldes, JA. (2020). FORMACIÓN DE PRIMEROS AUXILIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA. EDUCAR ES PREVENIR. *Trances*, 12(Supl. 1): 844-859.

- Abraldes, J.A. y Ortín, A. (2010). Conocimiento en primeros auxilios de los profesores de Educación Física en E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte*, 10(38), 271-283.
- Cardona, J.A., Caro, M., González, J.M. y Franco, S. (2014). Construcción y evaluación de una escala sobre conocimientos en primeros auxilios en estudiantes de educación media Medellín-Bello. *Rev CES Med*, 28(1): 35-48.
- Castro, F. J. (2005). La enseñanza de los primeros auxilios en el área de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10(84), 1-12.
- Cazull I, Rodríguez, A., Sanabria, G. y Hernández, R. (2007). Enseñanza de los primeros auxilios a escolares de cuarto a noveno grados. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2):1-2.
- Córcoles, CM., Muñoz, CM., Moreno, A. y Abraldes, JA. (2010). Formación en primeros auxilios de los estudiantes portugueses de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(5), Supl., 81. ISSN: 1989-7413.
- Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Fernández, R. (2016). *Estudio Crítico de la maniobra de Heimlich en la asfixia por atragantamiento*. Trabajo Fin de Grado. Palencia: Universidad de Valladolid.
- García, F.J., Montero, F.J. y Encinas R.M. (2008). La comunidad escolar como objetivo de la formación en resucitación: la RCP en las escuelas. *Emergencias*, 20, 223- 225.
- Gutiérrez, N. (2016). *Educación para la salud en Soporte Vital Básico. Aprendizaje y necesidad de reciclaje en alumnos de 4º de E.S.O.* Trabajo fin de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Jones, I., Whitfield, W., Colquhoun, M., Chamberlain, D., Vetter, N., y Newcombe, R. (2007). ¿At what age can schoolchildren provide effective chest compressions? An observational study from the Heartstart UK schools training programme. *BMJ* 334,1201-1203.
- Lago, J., Basanta, S. y Navarro, R. (2008). La enseñanza de los primeros auxilios en educación física: revisión sistemática acerca de los materiales para su implementación. *Retos*, 34, 349-355.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E.). Madrid: BOE 295. 201
- Lopes, P. (2014). *Reanimación cardiopulmonar (RCP) en los Institutos de Educación Secundaria (IES): ¿Tienen los alumnos conocimientos suficientes?* Trabajo Fin de Máster. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- López, M.C., Garrote, A., Freire, M., Pérez, E., Rodríguez, A. y Mosquera, M. (2008). Encuesta a profesores de Insitutos de Secundaria sobre la enseñanza de reanimación cardiopulmonar básica en sus centros. *Emergencias*, 20, 251-255.
- López, J.B., Martín, H., Pérez, J.L., Molina, R. y Herrero, P. (2011). Novedades en métodos formativos en resucitación. *Med Intensiva*. 35(7), 433-441.
- Louis, C. J., Reyero, D., Beumont, C., Beramendi, F., Roldan, J., y Fernandez, A. (2015). Design thinking tools empower teachers to spread CPR training in school. the el ABC que salva vidas program. *Resuscitation*, 96(1), 84-85.
- Lucas, N. (2012). ¿Es útil la enseñanza de reanimación cardiopulmonar en la etapa escolar? *Evidencias Pedriatría*. 8(72).
- Martín, M. (2016). *Necesidad de educar en técnicas de resucitación cardiopulmonar y desfibrilación semi-automática para aumentar el aprendizaje de los estudiantes en el ámbito escolar*. Trabajo Fin de Grado. Guipúzcoa: Universidad País Vasco.

- Miró, O., Escalada, X., Jiménez, X., Díaz, N., Sanclemente, G., Gómez, X. y Sánchez, M. (2008). Programa de Reanimación Cardiopulmonar Orientado a Centros de Enseñanza Secundaria (PROCES): Conclusiones tras 5 años de experiencia. *Emergencias*, 20(4),229-236.
- Miró, O., Jiménez-Fábrega, X., Espigol, G., Culla, A., Escalada-Roig, X., Díaz, N., ... Sánchez, M. (2006). Teaching basic life support to 12-16 year olds in Barcelona schools: views of head teachers. *Resuscitation*, 70,107-16.
- Navarro, R., Arufe, V y Basanta, S. (2015). Estudio descriptivo sobre la enseñanza de los primeros auxilios por el profesorado de Educación Física en centros de Educación Primaria. *Sportis* 1(1),35-52.
- Sánchez, T. (2002). "Educación para la salud en la educación no universitaria. La figura del profesional sanitario en los centros de enseñanza". *Revista Electrónica Enfermería Global Universidad de Murcia*, 1.
- Teijerio, L., Navarro, P. y Basanta, S. (2017). La educación para la salud en la didáctica de la Educación Física en Educación Primaria. Efecto de un programa audiovisual de primeros auxilios en las clases de Educación Física. *Trances*, 9(2), 113-130.
- Tenorio, D. y Marino, J., Stid, E., Castaño, C. y Acevedo, A. (2009). Efectividad de intervenciones educativas en primeros auxilios. *Investigaciones Andina*, 18(11), 9.

9. ANEXOS**Anexo I. Cuestionario “Primeros Auxilios”.****Test de Primeros Auxilios**

NOMBRE _____ F. NACIMIENTO: ____/____/____

Indica con un aspa (X) si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas, en caso de que no estés seguro, marca la opción “No lo sé”

	Verdadero	No lo sé	Falso
1.- Lo primero que debo realizar al llegar a un accidente es proteger la zona	☐	☐	☐
2.- La Posición Lógica de Supervivencia se denomina técnica PLS	☐	☐	☐
3.- El lugar correcto para realizar el masaje cardíaco es en el centro del esternón	☐	☐	☐
4.- La compresión en la maniobra de Heimlich se realiza por debajo del ombligo	☐	☐	☐
5.- En caso de accidente debo de llamar al teléfono de emergencias 112	☐	☐	☐
6.- La técnica PLS consiste en tumbar al accidentado con los pies en alto	☐	☐	☐
7.- El orden de actuación en una RCP es: 2 ventilaciones y 30 compresiones torácicas	☐	☐	☐
8.- La maniobra de Heimlich se utiliza ante una obstrucción de vías aéreas	☐	☐	☐
9.- Se puede llamar al 112 sin tener cobertura	☐	☐	☐
10.- La técnica PLS proporciona estabilidad al accidentado	☐	☐	☐
11.- El ritmo al que debo realizar la RCP es entre 120-140 compresiones por minuto	☐	☐	☐
12.- Ante un atragantamiento no hay que animar a la víctima a toser, puede ser peligroso	☐	☐	☐
13.- Si veo un accidente de tráfico debo llamar inmediatamente a la policía	☐	☐	☐
14.- Para que la víctima no se atragante con su propio vómito, lo colocaremos en PLS	☐	☐	☐
15.- Debo de insuflar todo el aire de mis pulmones cuando estoy realizando el boca a boca	☐	☐	☐
16.- La maniobra de Heimlich se realiza ante una persona que ya está inconsciente	☐	☐	☐
17.- La conducta PAS significa: Prevención, Accidente y Supervivencia	☐	☐	☐
18.- Ante un accidentado inconsciente que respira lo colocaremos en posición PLS	☐	☐	☐
19.- Hay que colocarse obligatoriamente en el lado izquierdo del accidentado para realizar la RCP	☐	☐	☐
20.- Ante un atragantamiento debo golpear 5 veces consecutivas y fuertes en la espalda	☐	☐	☐

Muchas gracias por tu participación

Recibido: 20/03/2020 Aceptado: 01/08/2020

**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y DE LAS PRINCIPALES
LÍNEAS DE ACTUACIÓN UNIVERSITARIAS EN RELACIÓN A LA
PROMOCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UGR.**

**ANALYSIS OF THE ACADEMIC TRAINING AND THE MAIN LINES OF
UNIVERSITY ACTION IN RELATION TO THE PROMOTION AND
EDUCATION FOR HEALTH IN THE DEGREE OF PRIMARY EDUCATION OF
THE UGR.**

Autor:

Linares-Manrique, M⁽¹⁾; Mohatar-Barba, M⁽¹⁾

Institución: Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla-Universidad de Granada

⁽¹⁾ Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla-Universidad de Granada mlinar@ugr.es

Resumen:

Dado que los centros universitarios se pueden considerar instituciones reconocidas como marco de referencia para la consolidación de los hábitos psico-saludables, sería de vital importancia incluir formación específica en promoción y educación para la salud dentro de los currículos académicos.

Se plantea pues, un estudio cuyos principales objetivos son: Conocer la formación que oferta la UGR en el grado de Educación Primaria en relación con la promoción y educación para la salud y el Exponer las principales líneas de actuación en relación a la promoción de la salud a nivel universitario.

Como resultados principales, mencionar la falta de formación específica en educación para la salud, así como destacar que las principales líneas de actuación en relación a la promoción y educación para la salud de las universidades se centran en realizar programas de actividad física y alimentación, programas medioambientales y programas de creación de ambientes saludables sin drogas.

Palabras Clave:

Educación, Salud, Promoción para la salud y Universitarios

Abstract:

Since university centers can be considered recognized institutions as a frame of reference for the consolidation of psycho-healthy habits, it would be vital to include specific training in health promotion and education within academic curricula.

Therefore, a study is proposed whose main objectives are: To know the training offered by the UGR in the degree in Primary Education in relation to health promotion and education and to present the main lines of action in relation to health promotion at university level. As main results, mention the lack of specific training in health education, as well as note that the main lines of action in relation to the promotion and education for health of universities focus on carrying out physical activity programs and food, programs environmental and programs to create healthy environments without drugs.

Key Words:

Education, Health, Health Promotion and University

1. INTRODUCCIÓN

Como todo el mundo sabe, la salud es un concepto relativo y multidimensional. Independientemente de la definición médica, la salud está siempre referida a un contexto social y cultural en el que evoluciona el individuo. Dado que la salud se crea y se vive en la vida cotidiana de la persona, hay que mencionar que la promoción de salud no concierne exclusivamente al sector sanitario sino también a la comunidad, centros de educación, lugares de trabajo... etc, constituyendo un valor agregado para el desarrollo de una persona sana (Terán et al., 2018).

En la actualidad, la promoción de hábitos y estilos de vida saludables resulta clave para el mantenimiento de una buena salud. De ahí la importancia de conocer aquellos factores que inciden en su adquisición (Cantú y Rodríguez, 2019; Romero, 2018).

En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere que lo ideal para preservar la vida, mantenerse sano y paliar la discapacidad, es la adopción de estilos de vida saludables, desde las etapas más iniciales del desarrollo de los individuos. De hecho, la educación para la salud en centros educativos, ayuda a promover los hábitos y estilos de vida saludables, reestructurando las costumbres de los individuos y disminuyendo de esta manera, la prevalencia de sobrepeso y obesidad (Lescai et al., 2017; Salazar et al., 2017).

Dado que las universidades pueden considerarse instituciones reconocidas como marco de referencia para la consolidación de los hábitos psico-saludables, es de vital importancia, que dentro de su formación académica se incluyan competencias transversales y específicas en relación a la promoción y educación para la salud en cualquier grado académico que se imparta en cualquiera de las diversas áreas de conocimiento que se ofertan desde las universidades (Linares-Manrique et al., 2019). Así pues, se puede reconocer el espacio universitario como un escenario privilegiado para fomentar cambios en pro de la salud, donde se logra un conjunto de conductas que refuerzan el potencial de salud de cada individuo, así como del colectivo.

Las últimas décadas se han distinguido por múltiples cambios en las formas sociales, que han obligado a las universidades a llevar a cabo transformaciones tanto organizativas como estructurales de las enseñanzas de nivel superior, trasladando la enseñanza y aprendizaje del conocimiento al contexto donde los alumnos se tendrán que desenvolver al acabar sus estudios (Linares et al., 2019; Ramírez-Montes y Navarro- Vargas, 2015).

Hay que mencionar que profesiones enmarcadas dentro de las áreas de ciencias de la salud o de la educación, están influenciadas y condicionadas por los nuevos escenarios que marcan los cambios sociales. En este sentido, es labor de las diferentes instituciones, el conseguir que los jóvenes universitarios, adquieran los conocimientos actitudes y habilidades necesarios que les permitan dirigir estrategias favorecedoras en relación con la promoción y educación para la salud, lo que permitirá aumentar la calidad de vida de las personas. (Calzadilla-Vega y Sánchez-Ravelo, 2018).

Por ello se podría decir, que es sustancial una adecuada educación multidisciplinar que promueva no solo a nivel de estudios superiores, la realización de programas de educación para la salud. Sobre todo con el fin de alcanzar conductas saludables en edades tempranas (San Román-Mata, 2018).

Como principales objetivos en la presente investigación, se plantea el: Conocer la formación que oferta la UGR en el grado en Educación Primaria en relación con la promoción y educación para la salud y el Exponer las principales líneas de actuación en relación a la promoción de la salud a nivel universitario.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la presente investigación, se procedió a realizar una revisión del plan de estudios del Grado en Educación Primaria ofertado por la universidad de Granada en sus tres centros respetivamente y que se exponen a continuación.

Tabla1. Centros académicos de la UGR que imparten el grado en Educación Primaria

Centro de Académico	Titulación
Facultad de Ciencias de la Educación de Granada	Grado en Educación Primaria
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	Grado en Educación Primaria
Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta	Grado en Educación Primaria

Todos estos centros, presentan planes de estudios adaptados al Espacio Europeo Superior (EEES) para así cumplir con la declaración y normativa del Plan Bolonia.

El análisis realizado examinó en primer lugar si entre la formación expuesta en las guías docentes del título de Grado en Educación Primaria, se encontraban asignaturas de carácter obligatorio, básico u optativo, que incorporaran materia teórica o teórico-práctica, relacionada con la promoción y o educación para la salud o similar.

Posteriormente se clasificaría la información en torno a las siguientes tipologías.

- a) Asignaturas de carácter básico u obligatorio del Título de Grado en Educación Primaria que incluye materia teórica o teórico-práctica, relacionada con la promoción y o educación para la salud o similar.
- b) Asignaturas de carácter optativo agrupadas en menciones específicas del Título de Grado en Educación Primaria que incluye materia teórica o teórico-práctica, relacionada con la promoción y o educación para la salud o similar.

Un segundo análisis de las asignaturas, exploraría las principales temáticas y competencias a adquirir en relación a la promoción y educación para la salud o similar que se imparte dentro de las diferentes materias.

Para dar respuesta al segundo objetivo marcado en la investigación, se realizó una búsqueda bibliográfica en la WOS, plataforma que engloba a las principales bases de datos que nos servirían para dar respuesta a nuestro propósito, el cual era exponer las principales líneas de actuación en relación a la promoción de la salud a nivel universitario. La búsqueda se realizó incluyendo las palabras clave: educación, salud, promoción para la salud y universitarios. Como criterios de inclusión, se determinó, el que los artículos estuviesen publicados en un rango de no más de 10 años de antigüedad (salvo alguno considerado de gran interés y que su publicación fue anterior al criterio establecido) y que el texto estuviese escrito en castellano o en inglés.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según el documento de verificación de la titulación de Grado en Educación Primaria ofertado por la Universidad de Granada en sus tres facultades de Granada, Ceuta y Melilla, el título analizado cuenta con una estructura de 4 cursos académicos en los que se imparten materias de carácter básico, obligatorio y optativo, con una carga de 240 créditos totales repartidos a razón de 60 créditos de formación Básica, 44 créditos en Practicas Externas, 30

créditos Optativos, 100 créditos Obligatorios y 6 créditos de realización de un Trabajo de fin de grado.

Tras un primer análisis del plan de estudios de la titulación de Grado en Educación Primaria, se descartan todas aquellas asignaturas que no presentan formación en materia teórica o teórico-práctica, relacionada con la promoción y o educación para la salud o similar. A continuación, se exponen aquellas asignaturas que si presentan dicha formación, a saber: Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas, Psicología del desarrollo, Psicología de la educación, Dificultades de aprendizaje, Atención a la diversidad en educación primaria y Enseñanza y aprendizaje de la educación física. Todas ellas de carácter Básico y u Obligatorio. Así mismo, encontramos diversas menciones en el título de grado en Educación Primaria que cuentan con formación optativa relacionada con la promoción y o educación para la salud o similar.

A continuación se expone en forma de tabla muy esquemática, las asignaturas, temáticas y competencias y/u objetivos de las mismas y que se relacionan con el objetivo del estudio.

Tabla 2. Asignaturas básicas y obligatorias con contenidos relacionados con la promoción y educación para la salud en el título de grado en educación primaria

Asignatura	Curso	Tipo de asig.	Temáticas tratadas	Competencias y/o Objetivos
Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas	1	Ob.	Conceptos, definiciones, teorías y perspectivas críticas acerca de la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. Educación Artística, Educación Estética, Aprendizaje Artístico, Creatividad, Percepción visual, Sistemas Reguladores de la Mirada. Autoexpresión creativa cultura material e interculturalidad. Pensamiento estético.	Competencias: Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde artes. Objetivos : Mostrarse sensible ante los mensajes estéticos y visuales y disfrutar, valorar y criticar obras de arte e imágenes artísticas en general, con especial Atención a las creaciones contemporáneas.
Psicología del desarrollo	1	Bs.	El concepto de desarrollo La naturaleza del desarrollo Relaciones entre el desarrollo psicológico y los procesos educativos El desarrollo físico-motor y sexual en el periodo de 6 a 12 años El crecimiento físico El sexo biológico Estereotipos sexuales de género Condicionantes previos del desarrollo psicosexual Etapas del desarrollo sexual Programas coeducativos de desarrollo psicoafectivo y sexual	Competencias: Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Identificar y planificar la resolución la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

Psicología de la educación	1	Bs.	Concepto y perspectivas en el estudio de la inteligencia. Los estilos cognitivos. La personalidad Pensamiento y conducta del profesor en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Incidencia de los aspectos sociales en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.	Competencias: Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje. Objetivo: Favorecer una concepción de la educación como instrumento permanente de crecimiento personal y de transformación social.
Dificultades de aprendizaje	2	Bs.	Implicaciones socio-emocionales de las d.a. Repercusiones de las d.a. en el área social y personal Problemas afectivos asociados a las d.a. Problemas conductuales asociados a las d.a. Problemas sociales asociados a las d.a. Familia y d.a. Adaptación paterna Entrenamiento y asesoramiento para los padres. Actividades y Servicios en el hogar El equipo padre-maestro	Competencias : Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. Conocer las características de los estudiantes así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Mostrar interés y sensibilidad hacia la realidad del alumnado en riesgo de fracaso por D.A. Objetivos: Obtener una primera aproximación al concepto de Dificultades de Aprendizaje así como un adecuado conocimiento de las causas y factores asociados a su etiología, e igualmente, las teorías y paradigmas más importantes vigentes en la actualidad. Conocer los contextos principales asociados al desarrollo y mantenimiento de las Dificultades de Aprendizaje y el rol de padres y profesores como agentes desencadenantes, moduladores y responsables del origen y resolución de las Dificultades de Aprendizaje. Conocer los principales procedimientos de evaluación y estrategias de diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje en las distintas etapas del desarrollo. Saber aplicar métodos de enseñanza individualizados para contextos educativos teniendo en cuenta las características particulares de los niños de 6 a 12 años con DA.
Atención a la diversidad en educación primaria	2	Bs.	Las escuelas inclusivas La respuesta educativa a la diversidad Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la escuela primaria. Desarrollo profesional en la escuela inclusiva.	Competencias: Apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional. Fomentar y garantizar los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de paz. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Objetivos: Introducir al alumnado en la naturaleza, fundamentos y terminología de la atención a la diversidad Conocer el cuerpo de conocimientos básicos sobre el concepto, fundamentos y concepciones de la Educación inclusiva. Conocer distintos modelos de actuación docente orientados a dar respuestas adecuadas a la diversidad del alumnado. Seleccionar y aplicar diseños, técnicas e instrumentos de atención educativa adecuados a la diversidad del alumnado. Adquirir una actitud de apertura y valoración positiva de la diversidad y las diferencias humanas Valorar la educación como un recurso más a favor de la participación democrática, la educación cívica, el desarrollo humano y la emancipación social.

Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física	2	Ob.	Actuales paradigmas anidados en la Educación Física Escolar Principales paradigmas en la actualidad: Biomotor; Físico-deportivo; Psicomotor; Recreativo y Expresivo. Nuevos paradigmas emergentes: Educación Física orientada a la salud y ocupación constructiva del ocio. Fundamentos sociales, históricos y epistemológicos de la Educación Física Concepciones del cuerpo: análisis retrospectivo y corrientes actuales. Introducción a la evolución histórica de La Educación Física escolar. Aspectos sociales y culturales vinculados a la motricidad. Competencias generales y Educación Física. Aportaciones para un enfoque integral del área en la Educación Primaria. Actividades de enseñanza y aprendizaje para la Educación Física escolar Enfoque de la actividad física desde una perspectiva de la salud. Significatividad, enfoque y tratamiento en estas edades Enfoque crítico de la Educación Física Escolar para el siglo XXI Atención a la diversidad desde la Educación Física. Propuestas para su desarrollo.	Competencias: Enfoque crítico de la Educación Física Escolar para el siglo XXI: atención a la diversidad, ciudadanía y sostenibilidad. Enfoque crítico de la Educación Física Escolar para el siglo XXI: atención a la diversidad, ciudadanía y sostenibilidad Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Objetivos: Reconocer las concepciones del cuerpo desde sus experiencias vividas y analiza críticamente el aporte a la cultura y a la sociedad que desde la Educación Física se puede realizar, para valorar su importancia en el desarrollo integral de los niños y niñas. Comparar críticamente los principales paradigmas construidos desde la Educación Física, argumentando sus conclusiones de forma oral y escrita, valorando el aporte que desde la actividad física orientada a la salud y la ocupación constructiva del ocio se puede realizar a la sociedad del siglo XXI. Conocer y valorar las principales actividades de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física, como estrategias para el fomento de la adherencia de los niños y niñas a una práctica sistemática de actividad física.

Siglas: Ob. (asignatura obligatoria) Bs. (Asignatura Básica)
Fuente: <http://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/estudios>

Dentro de la oferta de formación del título de grado en Educación Primaria y en forma de optativas agrupadas en menciones, se pueden encontrar asignaturas con contenidos relacionados con la promoción y educación o similar. Ver tabla 3.

Tabla3. Asignaturas de carácter optativo con contenidos relacionados con la promoción y educación para la salud o similar en el título de grado en educación primaria.

Mención	Facultad de Ciencias de la Educación de Granada	Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta
Educación Física	x	x	x
Educación especial	x		x
Profundización en el currículo básico	x		
Atención a la diversidad		x	
Educación de personas adultas		x	

Linares-Manrique, M.; Mohatar-Barba, M. (2020). ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y DE LAS PRINCIPALES LÍNEAS DE ACTUACIÓN UNIVERSITARIAS EN RELACIÓN A LA PROMOCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UGR. *Trances*, 12(Supl. 1): 860-871.

Fuente: grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/datos_generales/guiadelatitulacionactualizada

Tras analizar la oferta del grado en Educación Primaria, se podría mencionar que siendo la educación para la salud una necesidad socioeducativa de primer orden (Limón-Mendizábal, 2019), aun hoy día y tras las reformas realizadas en las diversas leyes de educación, se sigue planteando de forma transversal (Martínez-Clares et al., 2008; Margañón et al., 2018).

Como se ha podido observar en la tabla 2, las temáticas principales versan sobre aspectos más relacionados con la formación cultural, personal y social del alumnado, así como la formación y educación inclusiva en la que sean capaces de detectar posibles alumnos con dificultades en el aprendizaje. Por el contrario, en ninguna de las asignaturas ofertadas existe formación relacionada con adquisición de hábitos saludables o atención en primeros auxilios básicos, la cual se puede considerar de vital importancia para el desarrollo y mantenimiento de una adecuada calidad de vida (Sanmartín et al., 2018).

En relación con el segundo objetivo de la investigación, hay que hacer mención a que los principales resultados encontrados muestran que las instituciones universitarias trabajan de manera intensa en crear ambientes de salud, fomentar conductas de adquisición de hábitos y estilos de vida saludables así como favorecer e impulsar la promoción de salud en la educación e investigación (Meda et al., 2012).

Todo ello lo trabajan mediante acciones/programas universitarios en relación a crear ambientes sin humo, favoreciendo lugares físicos donde los universitarios no pueden fumar o cambian cigarrillos por piezas de fruta, programas de actividad física y salud que estimulan el cambio de conductas y patrones nocivos como puede ser el sedentarismo, programas de alimentación saludable, en los que se promueve y conciencia al alumnado sobre los beneficios de adquirir una alimentación saludable, e incluso programas de preservación ecológica en el recinto universitario (Rodríguez-Torres et al., 2017).

Por otra parte hay que hacer mención a que en gran parte estas acciones o programas se ven favorecidos en la universidad actual por la gran implicación de toda la comunidad universitaria y sobre todo por la innovación de las técnicas de enseñanza aprendizaje, donde los docentes emplean metodologías innovadoras y activas que fomentan la motivación y protagonismo del alumnado como la simulación, la gamificación, el aprendizaje basado en problemas o experiencias, el trabajo cooperativo o la clase invertida entre otros (Gómez- Urquiza, 2019).

4. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones que se extraen de la revisión podemos decir que:

- Dado que no existen materias específicas de educación para la salud en el título de grado en Educación Primaria, sí que se tendrían que realizar intervenciones puntuales donde el alumnado fuese capaz de adquirir y desarrollar actitudes y habilidades en relación con la promoción y educación para la salud. En este sentido, esto nos hace pensar en que habría que incluir dentro de los currículos universitarios asignaturas con contenidos específicos en la materia revisada.
- Tras el análisis desarrollado cabe señalar que la formación en promoción y educación para la salud, no solamente debe de estar presente en las titulaciones del área de ciencias de la salud, si no que debería de ser incorporada dentro de todas aquellas titulaciones que tienen relación con la educación o el cuidado de la salud de las personas.
- La investigación muestra de manera muy esquemática las principales líneas de actuación en relación a la promoción de la salud a nivel universitario. Todas ellas de gran importancia, puesto que la adquisición de unos buenos estilos y hábitos de vida son uno de los principales pilares para mantener la salud de la población universitaria.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calzadilla-Vega, G., y Sánchez-Ravelo, L.D. (2018): "Prevención, promoción y educación para la salud. Una experiencia de trabajo educativo en la carrera de español-literatura". *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-10.
- Cantú, V., y Rodríguez, J.C. (2019). Factores que influyen en la salud de los estudiantes de secundaria en Baja California, México. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 71 (1), 11-29.
- Gómez-Urquiza, J. L. (2019). Gamificación y aprendizaje basado en juegos en la docencia en Enfermería. *Metas de Enfermería*, 22(3), 29-32.
- Lescai, B.D., Arguello, T.L., Haro, S.M., y Núñez, P.M. (2017). La relación entre educación para la salud, la promoción de salud y la prevención del alcoholismo en estudiantes universitarios. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 143-164.
- Limón-Mendizábal, M. (2019). Modelos de Intervención Socioeducativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(2), 1-10.

- Linares-Manrique, M., Chacón-Cuberos, R., González-Valero, G., Fernández-Revelles, A., Padial- Ruz, R. (2019). Revisión de los títulos de Grado de enfermería andaluces, en relación a la oferta de formación en actividad física y salud. *TRANCES*, 11(Supl 1): 621-636.
- Margañón, R. A., Moya, L. M., y Garúz, C. M. (2018). Educación para la salud en la escuela. Análisis reflexivo a través de la legislación educativa. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 37(2), 203-216.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE*, 14(2), 1-23.
- Meda, R., De Santos, F., Palomera, A., y Del Toro, R. (2012). Educar para la salud en Educación Superior: Tendencias y retos. *Rev EducCienc Salud*, 9(2), 86-94.
- Ramírez-Montes, O.S., y Navarro-Vargas, J.R. (2015). The problem based learning and its usefulness in curriculum development in health sciences. *Revista. Fac*, 63(2) ,325-330.
- Rodríguez Torres, Á. F., Páez Granja, R. E., Altamirano Vaca, E. J., Paguay Chávez, F., Alvear, R., Carolina, J., y Calero-Morales, S. (2017). Nuevas perspectivas educativas orientadas a la promoción de la salud. *Educación Médica Superior*, 31(4), 1-11.
- Romero, S. (2018). Factores que influyen en la salud del estudiante de medicina. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 2(3), 14-23.
- Salazar, F. A., Moreno, C. I., Lirios, C. G., Guillén, J. C., Ambrosio, Ó. V., y Valdés, J. H. (2017). Gobernanza de la salud dermatológica: Modelo de prevención sanitaria y tratamiento con implicaciones para un dispositivo de intervención desde el Trabajo Social. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (7), 117-144.
- Sanmartín, J. R., Sánchez, V. S., Madrid, L. T., Simón, A. P., y García, L. C. (2018). Intervención de enfermería escolar sobre primeros auxilios en alumnos/as de primaria. *ICUE. Investigación y Cuidados de Enfermería*, 3(2), 1-11.
- San Román- Mata, S. (2018). *Análisis del perfil del estudiante universitario en relación a hábitos y estilos de vida saludables, motivaciones y expectativas socioeducativas*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada-UGR, Granada.

Terán, R., Fanlo, M., y Moreno, S. (2018). La enfermería escolar: un recurso necesario para la comunidad educativa. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (22), 165-180.