

apunts

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

139

1.º trimestre (enero-marzo) 2020
ISSN: 2014-0983



INEFC

Generalitat
de Catalunya





OPEN ACCESS

Actividad física y rendimiento académico en la infancia y la preadolescencia: una revisión sistemática

Ramón Chacón-Cuberos¹ , Félix Zurita-Ortega² , Irwin Ramírez-Granizo² y Manuel Castro-Sánchez^{2*}

¹Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Evaluación, Universidad de Granada, España

²Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, España

Citación

Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., & Castro-Sánchez, M. (2020). Physical Activity and Academic Performance in Children and Preadolescents: A Systematic Review. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 1-9. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.01)

Resumen

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:
Manuel Castro-Sánchez
manuelcs@ugr.es

Sección:
Actividad física y salud

Recibido:
6 de agosto de 2018

Aceptado:
5 de marzo de 2019

Publicado:
1 de enero de 2020

La práctica de actividad física constituye un medio esencial en la mejora de la salud física y mental. Su influencia en diversos aspectos cognitivos como la atención, memoria o concentración ha sido ampliamente estudiada, pudiendo guardar una estrecha relación con el rendimiento académico. El objetivo de este estudio consiste en la realización de una revisión sistemática sobre la relación existente entre práctica de actividad física y rendimiento académico en escolares. Se emplea como principal motor de búsqueda el repositorio *Web of Science* (WOS), empleando como criterio la selección de estudios de tipo longitudinal y experimental publicados en los últimos cinco años. Se obtuvo una muestra total de 23 trabajos de investigación, en los cuales se aplicaron programas de intervención basados en ejercicio físico para la mejora del rendimiento académico o parámetros relacionados. Como principales hallazgos, se ha podido observar la necesidad de prescribir actividad física o ejercicio físico con unos parámetros de volumen e intensidad adecuados, pues una carga insuficiente no se relaciona con el rendimiento académico y/o cognitivo. Asimismo, las tareas de motricidad gruesa y los deportes en equipo resultan más eficaces al implicar mayores demandas cognitivas. Las áreas de matemáticas y pensamiento lógico fueron las más beneficiadas.

Palabras clave: actividad física, deporte, rendimiento académico, rendimiento cognitivo, escolares

Introducción

Los estilos de vida en la sociedad actual han cambiado notoriamente en la población infantil, volviéndose menos saludables (Donnelly et al., 2017). El tiempo que invierten los escolares realizando actividad física (AF) se ha visto disminuido en detrimento de otro tipo de hábitos como es el ocio digital sedentario, el cual se vincula a un elevado uso de televisión, videojuegos o móviles (Gao et al., 2016). Esta situación se une a las mayores ingestas de alimentos procesados con un alto componente calórico y elevadas cantidades de sal, grasas y azúcares ocasionando un incremento de los niveles de sobrepeso y obesidad además de otras patologías relacionadas (Schmidt et al., 2015).

León et al. (2018) definen la obesidad como una acumulación no estándar de grasa corporal que supone un riesgo para la salud. Esta patología se ha expandido en poblaciones jóvenes, alcanzando hasta el 20 % en niños y adolescentes. Asimismo, se ha demostrado su relación con otras enfermedades, como es la diabetes y el colesterol o problemas cognitivos como baja autoestima, depresión o pobre rendimiento académico (Schmidt et al., 2015). Con el fin de abordar esta problemática, resulta indispensable incrementar los niveles de AF, entendida como cualquier movimiento corporal que implique un gasto energético (Gao et al., 2016). Concretamente, los diferentes organismos internacionales recomiendan la realización de al menos 60 minutos diarios en jóvenes con una intensidad moderada o vigorosa y un alto componente aeróbico (Mullender-Wijnsma et al., 2015).

En este sentido, Van den Berg et al. (2016) demuestran que la práctica físico-deportiva genera multitud de beneficios a nivel multifactorial. A nivel físico se ha revelado que mayores niveles de AF se vinculan a una mejor composición corporal, mayor densidad mineral ósea o una sensibilidad a la insulina más elevada. Por otro lado, sus beneficios a nivel cognitivo han sido ampliamente demostrados, pues seguir un estilo de vida activo ayuda a disminuir los estados de ansiedad y estrés, mejora la autoestima o la capacidad de atención y las funciones ejecutivas (Donnelly et al., 2017; Mullender-Wijnsma et al., 2016). Concretamente, estudios recientes establecen que la práctica deportiva ayuda a mejorar el rendimiento académico en diversos niveles educativos (Krafft et al., 2014).

En esta línea, el fracaso escolar se ha convertido en otra de las principales problemáticas de los jóvenes en edad escolar, motivo por el que resulta de interés promocionar un estilo de vida activo que mejore indirectamente el rendimiento académico (Mullender-Wijnsma et al., 2015). Concretamente, se ha demostrado la influencia de la AF en algunos factores que

repercuten sobre el rendimiento académico, tales como es la memoria, la capacidad de atención o las funciones ejecutivas (Donnelly et al., 2017), lo que se debe a la disminución que produce el ejercicio en las concentraciones de cortisol (hormona que se vincula con una menor capacidad de atención), la producción de endorfinas con el fin de crear actitudes más favorables para el aprendizaje, o una mejor irrigación sanguínea del cerebro favoreciendo la estimulación del factor neurotrófico (Krafft et al., 2014).

Algunos estudios recientes han analizado esta relación, encontrando resultados de interés. Howie et al. (2015) analizaron el efecto de los descansos activos durante las clases ordinarias en las funciones ejecutivas y el rendimiento en matemáticas escolares, observando que una duración suficiente en la práctica de AF producía una mejora de las mismas (Ma et al., 2014). Sin embargo, trabajos como los de Donnelly et al. (2017) o Tarp et al. (2016) mostraron a través de estudios longitudinales que la AF no se relacionaba con el rendimiento escolar. Esta perspectiva hace patente la necesidad de realizar un visionado de la literatura existente sobre esta temática, especialmente en trabajos de tipo longitudinal y experimental, ya que se observan resultados opuestos y contradictorios que se precisa de mayor claridad.

En este sentido, el objetivo de estudio fue realizar una revisión sistemática de literatura científica que aborde el efecto de la práctica de la AF en el rendimiento académico en jóvenes preadolescentes a través de estudios longitudinales y experimentales.

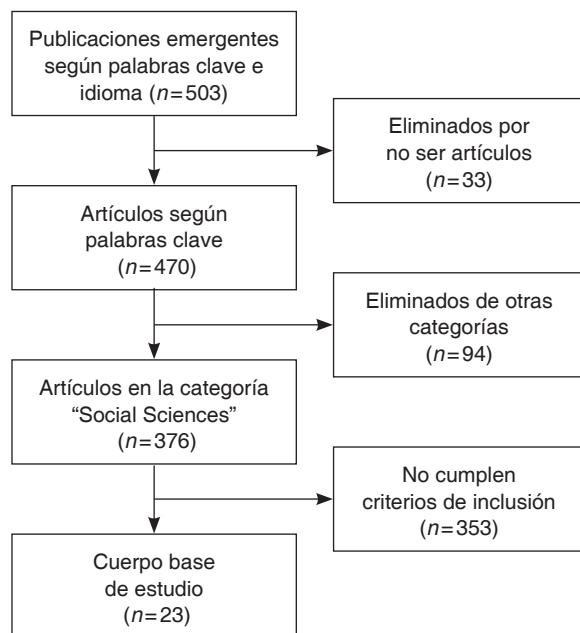
Metodología

Este estudio siguió las directrices de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas con el fin de asegurar una estructura y desarrollo adecuado del documento (Hutton et al., 2015).

Estrategia de búsqueda y procedimiento

La base de datos utilizada para llevar a cabo la revisión sistemática propuesta fue *Web of Science (WOS)*. Asimismo, se utilizó el motor de búsqueda *SCOPUS* con el fin de contrastar la información obtenida en la base de datos principal. La revisión se realizó durante el mes de julio de 2018, analizando estudios que abordaban la condición física y el rendimiento académico en niños en edad escolar. El período de esta búsqueda fue del 2014 al 2018, utilizando como palabras clave “Physical activity”, “Academic performance” y “Children” y empleando como operador booleano “and”. En el refinado de la búsqueda se consideraron todas las

Figura 1
Diagrama de flujo de la selección del cuerpo base de estudio



publicaciones redactadas en lengua inglesa de la “Colección principal de Web of Science” que se encontraban en el dominio de investigación “Social Sciences”. Siguiendo estas pautas, se obtuvieron 470 trabajos de investigación.

Los criterios de inclusión a fin de definir el conjunto de trabajos de investigación que forman parte de la muestra de estudio fueron: (1) Estudios científicos que presenten como variables AF y el rendimiento académico de los estudiantes; (2) Artículos que recurrían a un diseño longitudinal; (3) Investigaciones que muestren resultados estadísticos que permitan analizar las variables de estudio; (4) Publicaciones sometidas a evaluación por pares.

Población y muestra de literatura científica

La población de artículos científicos fijada para este estudio fue de 503 documentos extraídos del repositorio de datos WOS. La muestra que compuso el cuerpo base de esta revisión sistemática se corresponde con 23 publicaciones de carácter científico, consideradas tras aplicar los criterios de inclusión y codificación. (Figura 1)

Resultados

En este epígrafe se muestran los resultados descriptivos de los estudios seleccionados ($n = 23$) que abordan la mejora del rendimiento académico mediante la AF.

Evaluación de la producción científica

Partiendo de lo establecido en el procedimiento y estrategia de búsqueda, se registraron en WOS un total de 376 artículos de investigación científica sobre la influencia de la AF en el rendimiento académico durante el periodo 2014-2018, considerando como principal área de investigación Social Sciences. En relación con la producción global de literatura científica sobre dicha temática en WOS, este trabajo representó el 6.11 % ($n=24$) del cómputo global. Revisando la producción total, puede observarse una tendencia creciente desde 2014, alcanzando el pico en el año 2017 con 100 publicaciones. Se apreció un decrecimiento en 2018 con 51 trabajos científicos, si bien cabe destacar que este ciclo anual queda abierto al realizar dicha revisión en julio de 2018. En relación con el cuerpo del estudio, se mostró una producción ascendente entre los años 2014 y 2016, y lineal en los años 2017 y 2018 con tres publicaciones para cada periodo, por lo que podría establecerse que existió una disminución de las publicaciones que analizaron la influencia de la práctica de AF en el rendimiento académico de niños en edad escolar en los dos últimos años.

Resultados de los estudios seleccionados para la revisión sistemática

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos una vez realizada la revisión sistemática aplicando los criterios de búsqueda descritos y analizando la asociación entre práctica de AF y rendimiento académico en niñas y niños y preadolescentes en edad escolar. Aglutinando la muestra de cada trabajo, se obtuvo una participación total de 7160 sujetos con edades comprendidas entre los 7 y 15 años de edad. Todos participaron en estudios longitudinales de diversa tipología con algún tipo de control con el fin de comprobar relaciones causales entre diferentes modos de práctica de AF, el rendimiento académico y diversos factores vinculados al mismo como son la capacidad de atención, las funciones ejecutivas o el rendimiento cognitivo. Para la extracción de la información en la revisión sistemática se siguió la siguiente codificación: 1) Autorías y año de publicación; 2) Diseño metodológico del estudio; 3) Muestra y desglose de la misma en grupo experimental (GE) y grupo control (GC); 4) Edad mínima, máxima y media; 5) Descripción básica de la intervención realizada en cuanto a carga y volumen del ejercicio; 6) Duración de la intervención; 7) Variables dependientes consideradas en el estudio de tipo longitudinal (rendimiento académico, atención, etc); 8) Instrumentos empleados para la valoración de las variables dependientes y, 9) Conclusiones y hallazgos.

Tabla 1

Artículos que abordan la práctica de AF y rendimiento académico en niñas y niños

Autorías y año	Diseño	Muestra (E-C)	Edad (mín.-máx.)	Intervención	Duración	Variables	Instrumento	Conclusiones
Arroyo et al. (2014)	Intervención controlada y aleatorizada	67 (26-41)	13.64 (12-14)	4 sesiones de EF (55 min) semanales y 4 sesiones (55 min) a mayor intensidad	4 meses	Rendimiento cognitivo Rendimiento académico	IGF-M Puntuación trimestral	Los escolares que realizaron 4 sesiones de EF a mayor intensidad mejoraron el rendimiento académico, aunque no se mejoró el rendimiento cognitivo.
Beck et al. (2016)	Intervención aleatoria por conglomerados	165 (110-55)	7.5 (7-8)	Uso de acciones motoras en clase de matemáticas (60 min 3 veces por semana)	6 semanas	Rendimiento en matemáticas Rendimiento cognitivo	Test ad hoc (30 ítems) CANTAB	Mejoras más elevadas en sujetos con menor rendimiento en matemáticas y que realizan tareas de motricidad gruesa. Se mantienen hasta 8 semanas.
Bugge et al. (2018)	Estudio cuasi-experimental con GC	1181 (680-501)	8.33 (8-9)	Triplicar tiempo de EF (de 90 min a 270 min semanales)	6 años	Rendimiento académico	Prueba nacional del sistema danés	Los escolares no se vieron afectados por la intervención realizada, aunque si mejoraron parámetros de salud como el <i>fitness</i> cardiorrespiratorio.
Bunketorp et al. (2015)	Estudio cuasi-experimental con GC	349 (182-167)	9.95 (9-11)	2 sesiones semanales de AF extraescolar de 30-45 min	4 años	Rendimiento académico Emoción y comportamiento	Resultados nacionales SDQ	Se incrementó rendimiento académico, mejoró el comportamiento del alumnado y aumentó el nivel de bienestar, especialmente en chicas.
Chen et al. (2017)	Prueba de control aleatorizada a ciego simple	66 (33-33)	14.18 (13-16)	Ejercicio multicomponente 3 días/semana durante 50 min a intensidad moderada	12 semanas	Tareas metacognitivas	TOL	Se mejoró la capacidad metacognitiva en adolescentes con obesidad, implicando la capacidad de planificar y procesar información espacial.
Donnelly et al. (2017)	Intervención aleatoria por conglomerados	584 (316-268)	8.1 (7-9)	Inclusión de 10 minutos de AF por lección de mañana y tarde (100 min/semana)	3 años	Rendimiento académico	WIAT-III	El programa A+PAAC no mejoró ni disminuyó el rendimiento académico, aunque si generó beneficios para la salud física y mental.
Duncan y Johnson (2014)	Estudio longitudinal cruzado	18 (18-ND)	9.8 (8-11)	Cumplimentar WRAT 4 tras 20 min al 50% y 75% de HRR en cicloergómetro	20 min	Rendimiento académico	WRAT 4	El ejercicio de intensidad moderada en cicloergómetro mejoró la capacidad lectora, pero no la aritmética. Las mejoras no se asociaron con mayor intensidad.
Fedewa et al. (2015)	Intervención controlada y aleatorizada	460 (156-304)	ND (edad escolar)	Inclusión de 20 min de AF diarios (5 veces por semana) mediante juegos de cartas de movimiento	8 meses	Inteligencia fluida Rendimiento académico	SPM Resultados nacionales	La intervención no mejoró la inteligencia fluida. Se obtienen mejoras en el rendimiento en matemáticas, pero no en lectura.

Nota. Conceptos. AF: actividad física; EF: educación física; ND: no disponible; GC: grupo control; GE: grupo experimental. Instrumentos. BOSSST: Behavioral Observation of Students in Schools Tool; CANTAB: Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery; CBB: Costage Brief Battery; NYSTP: New York State Testing Program; d2TA: d2 Test of Attention; LDST: Letter Digit Substitution Test; NDET: Norwegian Directorate for Education and Training; RIAS: Reynolds Intellectual Assessment Scales; IGF-M: Test de Inteligencia Factorial; TOL: Tower of London-Drexel task; TMT: Trail-Making Test; TEIQue-SF: Trait and Emotional Intelligence Questionnaire Short Form; SPM: Standard Progressive Matrices; SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire; WIAT-III: Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition; WRAT 4: Wide Range Achievement Test.

Tabla 1 (Continuación)

Artículos que abordan la práctica de AF y rendimiento académico en niñas y niños

Autorías y año	Diseño	Muestra (E-C)	Edad (mín.-máx.)	Intervención	Duración	Variables	Instrumento	Conclusiones
Gao et al. (2016)	Mediciones pre-post test repetidas en un grupo	95 (95-ND)	10.31 (10-11)	50 min semanales de AF escolar + receso diario de 20 min basados en videojuegos activos	6 semanas	Esfuerzo académico Comportamiento en tareas	Escala validada Observación directa	El programa de intervención basado en videojuegos activos dentro del periodo lectivo mejoró discretamente el esfuerzo académico y el comportamiento.
Howie et al. (2015)	Estudio longitudinal cruzado	96 (96-ND)	ND (9-12)	Descansos en clases de 5, 10 y 20 min de AF de intensidad moderada	5/10/20 min	Funciones ejecutivas Memoria Rendimiento académico	TMT Digit Recall Prueba de matemáticas	5 minutos de AF no generaron mejoras cognitivas, aunque 10 y 20 minutos si mejoraron el rendimiento en matemáticas. El programa no afectó negativamente a las funciones ejecutivas.
Krafft et al. (2014)	Intervención controlada y aleatorizada	43 (24-19)	9.8 (7-11)	Ejercicio aeróbico de intensidad moderada 40 minutos al día (5 días/sems)	8 meses	Cognición (planificación, atención, etc.)	CAS	La práctica de ejercicio físico mejoró la circulación en el córtex anterior de niños con sobrepeso (menor irrigación y mayor eficiencia) y mayor activación cognitiva.
Lind et al. (2018)	Intervención controlada y aleatorizada	931 (838-93)	11.9 (10-12)	Dos sesiones de 45 min semanales de ejercicio con el programa FIFA 11 (2 sesiones de fútbol)	11 semanas	Rendimiento cognitivo	CBB	El programa FIFA 11 basado en juegos de fútbol de alta intensidad tuvo efectos positivos en el rendimiento cognitivo (atención, alerta y memoria de trabajo).
Ma et al. (2014)	Estudio longitudinal cruzado	44 (44-ND)	ND (edad escolar)	5 días con actividades FUNterval (descansos de AF de 4 min de alta intensidad)	3 semanas	Comportamiento observado en el aula	BOSSST	El programa FUNtervals disminuyó el tiempo invertido en tareas académicas como es el de tipo pasivo, verbal o motor.
Mullender-Wijnsma et al. (2015)	Intervención controlada y aleatorizada	81 (20-61)	8.2 (7-9)	Actividad de lengua y matemáticas con ejercicio físico de 10-15 min 3 veces/semana	22 semanas	Tiempo invertido en tareas	Tiempo invertido en tareas	Las actividades de lengua y matemáticas activas mejoraron el tiempo implicado en las tareas en ambos colectivos, siendo menor en los niños y niñas con desventaja social.
Mullender-Wijnsma et al. (2016)	Intervención controlada y aleatorizada	499 (249-250)	8.1 (7-9)	Clases activas de matemáticas y lengua de 20 a 30 min 3 veces/semana	44 semanas en 2 años	Rendimiento académico en lengua y matemáticas	Test globales de lectura y habilidad matemática	La práctica de AF en matemáticas y lengua mejoró el rendimiento en estas áreas debido al nivel de motivación y los beneficios propios de la AF en la cognición.

Nota. Conceptos. AF: actividad física; EF: educación física; ND: no disponible; GC: grupo control; GE: grupo experimental. Instrumentos: BOSSST: Behavioral Observation of Students in Schools Tool; CANTAB: Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery; CBB: Costage Brief Battery; NYSTP: New York State Testing Program; d2TA: d2 Test of Attention; LDST: Letter Digit Substitution Test; NDET: Norwegian Directorate for Education and Training; RIAS: Reynolds Intellectual Assessment Scales; IGF-M: Test de Inteligencia Factorial; TOL: Tower of London-Drexel task; TMT: Trail-Making Test; TEIQue-SF: Trait and Emotional Intelligence Questionnaire Short Form; SPM: Standard Progressive Matrices; SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire; WIAT-III: Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition; WRAT 4: Wide Range Achievement Test.

Tabla 1 (Continuación)

Artículos que abordan la práctica de AF y rendimiento académico en niñas y niños

Autorías y año	Diseño	Muestra (E-C)	Edad (mín.-máx.)	Intervención	Duración	Variables	Instrumento	Conclusiones
Phillips et al. (2015)	Intervención pre-experimental	72 (36-36)	14.1 (14-15)	Círculo de AF aeróbica vigorosa con 9 actividades con una duración total de 20 min	20 min	Rendimiento en matemáticas	NYSTP	Se incrementó la puntuación media en rendimiento en matemáticas en el grupo que realizó AF vigorosa una vez transcurridos 30 min (no con 45 min).
Quinto y Klausen (2016)	Intervención controlada y aleatorizada	925 (554-371)	ND (11-13)	Entrenamiento tipo HIT durante 20 min 2 veces/semana	2 años	Rendimiento académico	Puntuación anual del grado	El efecto de la intervención no fue significativo en la mayoría de áreas relacionadas con el rendimiento académico, siendo incluso negativo en algunos casos.
Resaland et al. (2016)	Intervención controlada y aleatorizada	57 (28-29)	10.2 (10-11)	90 min/semana de AF escolar + descansos activos por lección + 10 min de AF en casa	7 meses	Rendimiento académico en inglés, lengua y matemáticas	NDET	No se muestran diferencias estadísticas en el rendimiento académico, aunque si mejoró la puntuación en aritmética en aquellos con menor rendimiento.
Riley et al. (2016)	Intervención controlada y aleatorizada	240 (142-98)	11.1 (11-12)	Práctica de AF leve-moderada en lecciones de matemáticas (3 x 60 min)	6 semanas	Rendimiento académico en matemáticas	Puntuación en el área + escala para el profesorado	Se incrementan los niveles de AF sin sacrificar el rendimiento académico, el cual mejoró a través de la resolución de tareas y el comportamiento observado.
Ruiz-Ariza et al. (2018)	Intervención controlada y aleatorizada	190 (87-103)	13.32 (12-15)	Práctica de AF de intensidad leve (caminar) mediante Pokemon Go (40 min/día)	8 semanas	Rendimiento cognitivo Inteligencia emocional	Ad hoc basado RIAS TEIQque-SF	Se mejoró la atención selectiva, la concentración y la capacidad para socializar con la utilización de 40 minutos diarios de este videojuego activo.
Schmidt et al. (2015)	Intervención controlada y aleatorizada	181 (126-55)	11.35 (10-12)	Sesiones de EF con juegos en equipo o ejercicio aeróbico según GE	6 semanas	Funciones ejecutivas Inhibición	E-Prime Software Flanker Task	La AF con mayores demandas cognitivas (juegos en equipo vs. ejercicio aeróbico) generan mayores mejoras en el rendimiento cognitivo.
Tarp et al. (2016)	Intervención aleatoria por conglomerados	632 (215-490)	12.9 (12-14)	60 min de AF escolar moderada + 10 min de AF en casa 5 veces/semana (ambos)	20 semanas	Control cognitivo	Eriksen Flanker Task Test de matemáticas	No hay efecto de la AF en las funciones ejecutivas y el rendimiento en matemáticas. El nivel de AF no varió, por lo que no se establecen relaciones causales.
Van den Berg et al. (2016)	Intervención controlada y aleatorizada	184 (184-ND)	11.7 (10-13)	Sesión de 12 min de entrenamiento aeróbico, coordinativo o de fuerza según GE	2 días (1 día de control)	Atención Rendimiento cognitivo	d2TA LDST	Sesiones de 12 min de ejercicio aeróbico, coordinativo o de fuerza (intensidad leve-moderada) no tienen efecto en la atención y el rendimiento académico.

Nota. Conceptos. AF: actividad física; EF: educación física; ND: no disponible; GC: grupo control; GE: grupo experimental. Instrumentos: BOSSST: Behavioral Observation of Students in Schools Tool; CANTAB: Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery; CBB: Costage Brief Battery; NYSTP: New York State Testing Program; d2TA: d2 Test of Attention; LDST: Letter Digit Substitution Test; NDET: Norwegian Directorate for Education and Training; RIAS: Reynolds Intellectual Assessment Scales; IGF-M: Test de Inteligencia Factorial; TOL: Tower of London-Drexel task; TMT: Trail-Making Test; TEIQque-SF: Trait and Emotional Intelligence Questionnaire Short Form; SPM: Standard Progressive Matrices; SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire; WIAT-III: Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition; WRAT 4: Wide Range Achievement Test.

Estado actual de la cuestión y discusión

A continuación, se muestran las principales conclusiones obtenidas a partir de la revisión sistemática realizada atendiendo a estudios de tipo longitudinal y experimental. El cuerpo de estudio quedó constituido por 23 trabajos científicos con diseños aleatorizados que abordan la relación entre la práctica de AF y el rendimiento académico y/o cognitivo en la preadolescencia. Para ello se emplean diversas prescripciones de AF, comprendiendo desde descansos activos hasta entrenamientos basados en la fuerza, el componente aeróbico o de tipo multicomponente, entre otros.

Rendimiento académico

La mayoría de estudios que abordan el rendimiento académico a través de las puntuaciones obtenidas en pruebas ordinarias revelan como la práctica de AF permite una mejora del mismo, aunque se precisan algunas puntuaciones. En primera instancia, aquellas intervenciones que implicaban ejercicio de mayor intensidad y duración, así como de motricidad gruesa, producían mejoras más acentuadas en el rendimiento académico (Beck et al., 2016; Howie et al., 2015; Phillips et al., 2015). Esto demuestra la importancia de atender a una prescripción adecuada, ya que se precisa de una activación mínima del organismo que genere respuestas que permitan mejorar la irrigación cerebral o la producción de endorfinas (Krafft et al., 2014).

Estos hallazgos también se pueden fundamentar desde una perspectiva psicopedagógica. Los trabajos de Mullender-Wijnsma et al. (2015) y Ma et al. (2014) revelan como la inclusión de tareas que trabajan los contenidos educativos de forma activa y la inclusión de descansos activos mejoran el rendimiento académico en los niños con menores calificaciones. Entre los motivos que fundamentan estas premisas, Quinto y Klausen (2016) establecen como la implicación del juego en tareas académicas favorece el aprendizaje al implicar mayores niveles de motivación intrínseca y menor estrés académico. Por otro lado, la inclusión de descansos activos permite restaurar la capacidad de atención y mejorar la irrigación cerebral obteniendo beneficios cognitivos (Krafft et al., 2014). Asimismo, Bunketorp et al. (2015) revelan como este tipo de programas favorece el bienestar percibido y el comportamiento de los escolares.

Atendiendo a las áreas más vinculadas a los beneficios de la práctica de AF, los trabajos de Beck et al. (2016), Fedewa et al. (2015) y Resaland et al. (2016) revelan como los beneficios de sus programas de intervención estaban más vinculados a mejoras en el rendimiento en matemáticas con especial énfasis en aritmética, sin

encontrar relaciones con la comprensión lectora a pesar de que el trabajo de Duncan y Johnson (2014) muestra los hallazgos opuestos. Su justificación recae en las mejoras que produce la práctica de AF en diversos factores vinculados con el rendimiento cognitivo y que están más relacionados con el rendimiento en matemáticas (Donnelly et al., 2017). Finalmente, no se observaron mejoras tras aplicar pautas de algunos estudios, aunque el rendimiento tampoco empeoró. En todo ellos se observa que la carga externa implicada en los mismos en términos de duración no fue elevada (Bugge et al., 2018; Donnelly et al., 2017; Quinto et al., 2016).

Rendimiento cognitivo

Varias autorías establecen que la práctica de AF no solo podría mejorar el rendimiento académico de forma directa, sino que también ayudaría a mejorar el rendimiento cognitivo, el cual influirá de forma positiva en su rendimiento escolar (Donnelly et al., 2017). De forma más concreta, Chen et al. (2017) demuestran como el entrenamiento multicomponente basado en el trabajo de la fuerza, la coordinación y la capacidad aeróbica permite el desarrollo metacognitivo a través de mejoras en la capacidad de atención y planificación, lo que se puede explicar por una mejor irrigación en el córtex cerebral anterior que permite una activación mental más elevada (Krafft et al., 2014).

Los estudios analizados demuestran la necesidad de que la prescripción de AF cumpla unos requisitos específicos. Concretamente, en el trabajo de Fedewa et al. (2015) no se produjeron mejoras en la inteligencia fluida al añadir 20 minutos diarios de AF durante 8 meses. Asimismo, Tarp et al. (2016) y Van den Berg et al. (2016) tampoco obtuvieron modificaciones en las funciones ejecutivas al aplicar programas de ejercicio físico de intensidad leve-moderada a corto plazo. En este sentido, se observan dos requisitos básicos para que el ejercicio físico genere cambios positivos en la cognición. El primero reside en la carga de la intervención realizada, debiendo implicar un mínimo de 150 minutos semanales de trabajo en el que la intensidad sea moderada (Cheng et al., 2017; Lind et al., 2018). El segundo requisito se halla en las demandas cognitivas de la tarea a realizar, pues un deporte de cooperación y con adversario producirá mejoras cognitivas más acentuadas al implicar más estímulos, lo que conlleva una mejora de la capacidad de razonamiento o atención selectiva (Ruiz-Ariza et al., 2018; Schmidt et al., 2015).

Condición física y salud general

La mayoría de estudios experimentales analizados consideraron, junto con el efecto de la AF en el rendimiento

escolar, las modificaciones dadas en los parámetros indicadores del estado de salud. En este sentido, pudo observarse que independientemente de los cambios dados en el rendimiento cognitivo o académico, en la mayoría de estudios se mejoraron diversos componentes de la condición física, obteniéndose mejores niveles de *fitness* cardiorrespiratorio (Bugge et al., 2018), perímetros de cintura y percentiles de masa corporal (Ardoy et al., 2014; Donnelly et al., 2017).

De este modo, se muestra como la práctica físico-deportiva se constituye como un elemento indispensable para lograr el bienestar desde edades tempranas, tanto a nivel físico como mental (Mullender-Wijnsma et al., 2015). De hecho, Bugge et al. (2018) destacan la importancia de promover un estilo de vida activo desde edades tempranas, con el fin de evitar estados de obesidad infantil, así como patologías diversas como diabetes, colesterol o problemas cardiovasculares. Concretamente, la Organización Mundial de la Salud (2010) recomienda realizar al menos 60 minutos diarios de AF moderada, mínimo que se ve reflejado en el volumen de carga dada en la mayoría de intervenciones con efectos positivos.

Limitaciones del estudio

Finalmente, resulta esencial destacar las principales limitaciones de esta revisión sistemática. En primer lugar, puede destacarse el rango de búsqueda, el cual puede considerarse tanto una fortaleza como una limitación. Los estudios empleados fueron acotados sobre los cinco últimos años con el fin de otorgar una visión actualizada del estado de la cuestión. Sin embargo, un intervalo temporal tan estrecho ha podido obviar estudios de relevancia a nivel nacional e internacional. Otra limitación puede residir en la selección exclusiva de estudios de tipo longitudinal y experimental. Del mismo modo que sucede con la limitación anterior, este criterio de selección ayuda a generar conclusiones de relevancia al partir de resultados que demuestran causalidad. Para concluir, se ha observado que existe una gran disparidad de instrumentos para valorar el rendimiento académico y cognitivo en los estudios analizados, lo cual dificulta la comparación de los hallazgos obtenidos en los mismos.

Conclusiones

La práctica de AF permite la mejora del rendimiento académico en la preadolescencia, produciéndose mejoras más elevadas a mayor volumen e intensidad del ejercicio. El efecto de la práctica de AF disminuye con el tiempo tras su interrupción y el área más beneficiada es la de matemáticas y aritmética.

El rendimiento cognitivo también se ve beneficiado por la práctica de AF. Las tareas con mayores demandas cognitivas y que implican la motricidad gruesa tienen un efecto más elevado. Todo ello permite la mejora de la irrigación cerebral, la atención y concentración, pero no se aprecia cambio en las funciones ejecutivas.

La mayoría de estudios comprueban que, independientemente del efecto de la AF en el rendimiento académico y cognitivo, se producen mejoras en el estado de salud y la condición física, especialmente a través de cambios en la composición corporal y el *fitness* cardiorrespiratorio.

Finalmente, se observan resultados muy dispares en la mayoría de estudios, generalmente debido a la existencia de una amplia diversidad de contextos, prescripciones de ejercicio e instrumentos, por lo que es imprescindible unificar criterios sobre la valoración de las variables analizadas.

Referencias

- Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R., & 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), e52-e61. <https://doi.org/10.1111/sms.12093>
- Beck, M. M., Lind, R. R., Geertsen, S. S., Ritz, C., Lundbye-Jensen, J., & Wienecke, J. (2016). Motor-enriched learning activities can improve mathematical performance in preadolescent children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10(645), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00645>
- Bugge, A., Möller, S., Tarp, J., Hillman, C. H., Lima, R. A., Gejl, A. K., Klakk, H., & Wedderkopp, N. (2018). Influence of a 2-to 6-year physical education intervention on scholastic performance: The CHAMPS study-DK. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28(1), 228-236. <https://doi.org/10.1111/sms.12902>
- Bunketorp, L., Malmgren, H., Olsson, E., Lindén, T., & 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. <https://doi.org/10.1111/josh.12303>
- Chen, F. T., Chen, S. R., Chu, I. H., Liu, J. H., & Chang, Y. K. (2017). Multicomponent exercise intervention and metacognition in obese preadolescents: A randomized controlled study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 39(4), 302-312. <https://doi.org/10.1123/jsep.2017-0013>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Greene, J. L., Hansen, D. M., Gibson, C. A., Sullivan, D. K., Poggio, J., Mayo, M. S., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N., Herrmann, S. D., Honas, J. J., Scudder, M. R., Betts, J. L., Henley, K., Hunt, S. L., & Washburn, R. A. (2017). Physical activity and academic achievement across the curriculum: Results from a 3-year cluster-randomized trial. *Preventive Medicine*, 99, 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.02.006>
- Duncan, M., & Johnson, A. (2014). The effect of differing intensities of acute cycling on preadolescent academic achievement. *European Journal of Sport Science*, 14(3), 279-286. <https://doi.org/10.1080/17461391.2013.802372>
- Fedewa, A. L., Ahn, S., Erwin, H., & Davis, M. C. (2015). A randomized controlled design investigating the effects of classroom-based physical activity on children's fluid intelligence and achievement. *School Psychology International*, 36(2), 135-153. <https://doi.org/10.1177/0143034314565424>

- Gao, Z., Lee, J. E., Pope, Z., & Zhang, D. (2016). Effect of active videogames on underserved children's classroom behaviors, effort, and fitness. *Games for Health Journal*, 5(5), 318-324. <https://doi.org/10.1089/g4h.2016.0049>
- Howie, E. K., Schatz, J., & Pate, R. R. (2015). Acute effects of classroom exercise breaks on executive function and math performance: A dose-response study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(3), 217-224. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1039892>
- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D. M., Chaimani, A., Schmid, C. H., Cameron, C., Ioannidis, J. P. A., Straus, S., Thorlund, K., Jansen, J. P., Mulrow, C., Catalá-López, F., Götzsche, P. C., Dickersin, K., Boutron, I., Altman, D. A., & David Moher, D. (2015). The PRISMA extension statement for reporting of systematic reviews incorporating network meta-analyses of health care interventions: Checklist and explanations PRISMA extension for network meta-analysis. *Annals of Internal Medicine*, 162(11), 777-784. <https://doi.org/10.7326/M14-2385>
- Krafft, C. E., Schwarz, N. F., Chi, L., Weinberger, A. L., Schaeffer, D. J., Pierce, J. E., Rodrigue, A. L., Yanasak, N. E., Miller, P. H., Tomporowski, P. D., Davis, C. L., & McDowell, J. E. (2014). An 8-month randomized controlled exercise trial alters brain activation during cognitive tasks in overweight children. *Obesity*, 22(1), 232-242. <https://doi.org/10.1002/oby.20518>
- León, M. P., Infantes-Paniagua, A., González-Martí, I., & Contreras, O. (2018). Prevalencia de sobrepeso y obesidad infantil y su relación con factores sociodemográficos. *Journal of Sport and Health Research*, 10(sup1), 163-172.
- Lind, R. R., Geertsen, S. S., Ørntoft, C., Madsen, M., Larsen, M. N., Dvorak, J., Ritz, C., & Krstrup, P. (2018). Improved cognitive performance in preadolescent Danish children after the school-based physical activity programme "FIFA 11 for Health" for Europe-A cluster-randomised controlled trial. *European Journal of Sport Science*, 18(1), 130-139. <https://doi.org/10.1080/17461391.2017.1394369>
- Ma, J. K., Mare, L. L., & Gurd, B. J. (2014). Classroom-based high-intensity interval activity improves off-task behaviour in primary school students. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 39(12), 1332-1337. <https://doi.org/10.1139/apnm-2014-0125>
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). Moderate-to-vigorous physically active academic lessons and academic engagement in children with and without a social disadvantage: A within subject experimental design. *BMC Public Health*, 15(1), 404. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1745-y>
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Visscher, C. (2016). Physically active math and language lessons improve academic achievement: A cluster randomized controlled trial. *Pediatrics*, 17(3), e20152743. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2743>
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Phillips, D., Hannon, J. C., & Castelli, D. M. (2015). Effects of vigorous intensity physical activity on mathematics test performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 346-362. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0030>
- Quinto, A., & Klausen, T. B. (2016). Physical activity and school performance: Evidence from a Danish randomised school-intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172498>
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J. R., Kvalheim, O. M., Engelsrud, G., Andersen, L. B., Holme, I. M., Ommundsen, Y., Kriemler, S., Mechelen, W. van, McKay, H. A., Ekelund, U., & Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 91, 322-328. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.09.005>
- Riley, N., Lubans, D. R., Holmes, K., & Morgan, P. J. (2016). Findings from the EASY minds cluster randomized controlled trial: Evaluation of a physical activity integration program for mathematics in primary schools. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 198-206. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0046>
- Ruiz-Ariza, A., Casuso, R. A., Suárez-Manzano, S., & Martínez-López, E. J. (2018). Effect of augmented reality game PokéMon GO on cognitive performance and emotional intelligence in adolescent young. *Computers & Education*, 116, 49-63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.002>
- Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Roebers, C. M., & Conzelmann, A. (2015). Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive functions in primary school children: A group-randomized controlled trial. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(6), 575-591. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0069>
- Tarp, J., Domazet, S. L., Froberg, K., Hillman, C. H., Andersen, L. B., & Bugge, A. (2016). Effectiveness of a school-based physical activity intervention on cognitive performance in Danish adolescents: LCoMotion-learning, cognition and motion - A cluster randomized controlled trial. *PLoS One*, 11(6), e0158087. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158087>
- Van den Berg, V., Saliasi, E., de Groot, R. H., Jolles, J., Chinapaw, M. J., & Singh, A. S. (2016). Physical activity in the school setting: Cognitive performance is not affected by three different types of acute exercise. *Frontiers in Psychology*, 7(723), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00723>

Conflictos de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



**OPEN ACCESS**

Conductas prosociales y antisociales en el deporte escolar

Pedro Ángel Latorre-Román¹, María Teresa Bueno-Cruz¹, Melchor Martínez-Redondo² y Jesús Salas-Sánchez^{3*}

¹ Departamento de Didáctica de Expresión Corporal, Universidad de Jaén, España

² Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España

³ Universidad Autónoma de Chile, Chile

Citación

Latorre-Román, P. Á., Bueno-Cruz, M. T., Martínez-Redondo, M., & Salas-Sánchez, J. (2020). Prosocial and Antisocial Behaviour in School Sports. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 10-18. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.02)

Resumen

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

***Correspondencia:**
Jesús Salas-Sánchez
jesussalas644@gmail.com

Sección:
Actividad física y salud

Recibido:
20 de julio de 2018

Aceptado:
23 de abril de 2019

Published:
1 de enero de 2020

El objetivo de este estudio es analizar las conductas prosocial y antisocial en el deporte escolar. Participaron 247 niñas y niños de edad comprendida entre los 8 y los 12 años, organizados en cinco grupos: deportistas de atletismo, fútbol, baloncesto, multideporte y sedentarios. Los resultados indican que, en los grupos de deportistas, los niños muestran mayor conducta antisocial que las niñas y estas mayor empatía. El grupo de fútbol presenta menos toma de perspectiva y el grupo sedentario mayor preocupación empática. A su vez, el grupo de fútbol muestra mayor agresividad que el resto de grupos con diferencias significativas en relación con el atletismo. Se puede concluir que la participación en el deporte infantil competitivo no tiene relación directa con una mayor conducta prosocial y una menor conducta antisocial.

Palabras clave: deporte, niños, socialización, competición

Introducción

La importancia de la actividad física, AF, para la salud es bien conocida. Diversas autorías señalan beneficios físicos y psíquicos cuando los niños hacen actividad física (Ahn y Fedewa, 2011; Janssen y Leblanc, 2010). Además, la educación física y el deporte han sido considerados importantes instrumentos para el desarrollo de valores personales y sociales, de ahí su relevancia formativa y pedagógica (Ruiz y Cabrera, 2004). En este sentido, el deporte es a menudo asumido como un instrumento de desarrollo moral y social en niños y adolescentes (Bortoli et al., 2012) siendo un medio apropiado para conseguir valores de desarrollo personal y social, afán de superación, integración, respeto a la persona, tolerancia, aceptación de reglas, perseverancia, trabajo en equipo, superación de los límites, autodisciplina, etc. (Ruiz y Cabrera, 2004). Gutiérrez (2004) señala el deporte como poder socializador y como herramienta para integrar colectivos de inmigrantes, enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo, para prevenir y tratar las drogodependencias, para la reinserción en las instituciones penitenciarias, para mejorar la socialización de los barrios marginales, para favorecer la socialización de personas mayores, etc.

Sin embargo, la participación en deportes se asocia también a resultados negativos, debido fundamentalmente a su naturaleza competitiva y a la excesiva presión por ganar (Li et al., 2015), lo que puede conllevar conductas agresivas y antideportivas (Pelegrin et al., 2013). En algunos casos los deportistas se ven arrastrados por los modelos del deporte espectáculo y sus manifestaciones más negativas: agresividad, violencia, afán desmesurado de triunfo y otras cualidades socialmente no deseables (Gutiérrez, 2004).

La socialización a través del deporte hace referencia al aprendizaje de actitudes, valores y habilidades generales (juego limpio, compañerismo o conducta agresiva) que se adquieren en la práctica deportiva y supone también la consideración de cómo los agentes de socialización, la estructura organizativa, la filosofía de los programas deportivos, la familia, las orientaciones y conductas del entrenador pueden afectar a la experiencia deportiva y a la orientación de los valores de los niños (Boixadós et al., 1998). Este potencial socializador que tiene el deporte puede tener consecuencias negativas o positivas, según el modo en que se establezca la interacción entre la persona que se socializa, los agentes socializadores y los contextos sociales (Ramírez et al., 2004). En este sentido, el deporte constituye un entorno neutro para la socialización, siendo los determinantes del proceso de socialización: 1) los agentes de socialización (padres, entrenadores y organizadores de competiciones deportivas); 2) las diferentes situaciones socializantes del deporte infantil, es decir: momento, lugar, persona, circunstancias y consecuencias (Cruz et al., 1996).

El comportamiento prosocial implica comportarse con humanidad, mientras que el aspecto inhibidor representa el comportamiento antisocial (Bortoli et al., 2012). Por ejemplo, ánimos verbales al compañero de equipo e intimidación física al oponente son comportamientos prosociales y antisociales respectivamente en el deporte (Hodge y Lonsdale, 2011). Un aspecto deseable a nivel pedagógico sería que el deporte escolar favoreciera las conductas prosociales. Tanto la persona (orientación de objetivos) como el contexto (clima motivacional) son variables a tener en cuenta en la conducta prosocial o antisocial en el deporte (Hodge y Lonsdale, 2011). La orientación a la tarea y el clima de maestría son predictores positivos de la conducta prosocial, mientras que la orientación al ego y el clima de rendimiento son predictores positivos de comportamiento antisocial (Kavussanu, 2006). Existe, por tanto, una relación significativa y positiva entre los niveles más altos de autodeterminación, es decir, de motivación intrínseca, la cual supone el compromiso de un deportista con una actividad por el placer, el disfrute y la satisfacción que le produce y la aparición de comportamientos e intenciones prosociales (Prat et al., 2019; Sánchez-Oliva et al., 2011).

Por lo tanto, la socialización y el desarrollo moral son elementos importantes en el deporte escolar; sin embargo, los datos empíricos son aún escasos y serían necesarios más estudios en los que se analizaran las posibles diferencias entre deportes, edad y sexo de los participantes en relación con las conductas prosociales y antisociales en el deporte. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar dichas conductas en diferentes deportistas escolares federados, en relación con el sexo y con aquellas niñas y niños que no practican deporte.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 247 niños (140 niños, 107 niñas) de educación primaria, EP, de entre 8 a 12 años seleccionados de diferentes clubes deportivos y centros de EP de la provincia de Jaén y que fueron divididos en cinco grupos: deportistas de atletismo ($n = 40$), fútbol ($n = 54$), baloncesto ($n = 47$), multideporte ($n = 52$) y sedentarios ($n = 54$). La muestra fue por conveniencia y como criterios de inclusión se tuvieron en cuenta la escolarización y no padecer discapacidad física y/o intelectual. Además, los niños practicantes de atletismo, fútbol y baloncesto debían estar federados. Los padres firmaron un consentimiento informado de participación voluntaria de sus hijos en esta investigación. El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Jaén.

Tabla 1

Resultados sociodemográficos de las personas tutoras de los niños en relación con el grupo analizado

		Sedentarios	Multideporte	Fútbol	Atletismo	Baloncesto	p-valor
Nivel de estudios n (%)	Sin estudios	4 (7.4)	2 (3.8)	7 (13)	1 (2.5)	3 (6.4)	.016
	Primarios	47 (87)	39 (75)	39 (72.2)	23 (57.5)	32 (68.1)	
	Secundarios	3 (5.6)	8 (15.4)	6 (11.1)	14 (35.0)	9 (19.1)	
	Universitarios	0 (0.0)	3 (5.8)	2 (3.7)	2 (5.0)	3 (6.4)	
Estado civil n (%)	Casado	48 (88.9)	47 (90.4)	45 (83.3)	32 (80.0)	41 (87.2)	.736
	Separado/divorciado	6 (11.1)	5 (9.6)	7 (13.0)	7 (17.5)	5 (10.6)	
	Viudo	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.7)	1 (2.5)	1 (2.1)	
Nivel socioeconómico n (%)	Bajo	3 (5.6)	3 (5.8)	6 (11.1)	1 (2.5)	4 (8.5)	.533
	Medio	51 (94.4)	49 (94.2)	48 (88.9)	39 (97.5)	43 (91.5)	
Niños/niñas		19/35	27/25	36/18	32/8	26/21	<.001

Materiales e instrumentos

Para el análisis de la conducta prosocial se empleó el Interpersonal Reactivity Index (IRI) en su versión española (Pérez-Albéniz et al., 2003). Se trata de una escala formada por 28 ítems divididos en cuatro subescalas que a su vez miden cuatro magnitudes diferentes del concepto general de empatía: Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal, compuestas por siete ítems cada una de ellas. Este instrumento permite medir tanto la actitud cognitiva como la reacción emocional del individuo, su actitud empática y presenta adecuadas propiedades psicométricas (α de Cronbach = .70-.78).

Para el análisis de la conducta antisocial se empleó el cuestionario de conducta antisocial (CCA) (Martorell y González, 2011). Consta de 36 ítems, incluyendo cuatro alternativas de respuesta (“nunca”, “alguna vez”, “muchas veces” y “siempre”). Este instrumento se divide en tres subescalas, siendo la primera subescala la de agresividad que hace alusión a conductas de agresividad verbal o física con los demás. La segunda subescala es la de aislamiento y evalúa la necesidad de estar solo, escapando y evitando las situaciones que impliquen relacionarse con los demás. La última subescala recibe el nombre de ansiedad/retraimiento, y evalúa la dificultad para relacionarse con los demás, en esta ocasión teniendo en cuenta reacciones vitales o funcionales. Este instrumento también presenta adecuadas propiedades psicométricas (α de Cronbach = .91).

Por último, mediante un cuestionario sociodemográfico, realizado *ad hoc*, se recogió también información de las personas tutoras (edad, estado civil, nivel de estudios y nivel socioeconómico).

Procedimiento

Previamente a la gestión de los cuestionarios se solicitó el permiso de la dirección del centro y de los

correspondientes coordinadores de los diferentes clubes deportivos. Tras la solicitud de los permisos convenientes se comenzó con la administración de los cuestionarios, que se realizó por pequeños grupos en presencia de personal investigador del estudio. De manera auto-administrada se cumplimentó cada cuestionario, atendiendo en todo momento a las dudas y asegurando la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. La duración de la realización de los cuestionarios fue de aproximadamente 30 minutos. La recogida de datos se realizó a lo largo del curso escolar 2015-2016.

Análisis estadístico

Los datos de este estudio se analizaron mediante el programa estadístico SPSS., v.19.0 para Windows, (SPSS Inc, Chicago, USA). El nivel de significación se fijó en $p < .05$. Los datos se muestran en estadísticos descriptivos de media, desviación típica y porcentajes. Se comprobó la distribución normal de los datos y la igualdad de varianzas mediante pruebas de Kolmogorov-Smirnov y contraste de Levene respectivamente. Las diferencias entre sexos y tipos de deporte se analizaron mediante análisis de varianza (ANOVA) con análisis *post hoc* (Bonferroni). Por último, se realizó un análisis de correlación Pearson entre la conducta prosocial y la antisocial.

Resultados

En la tabla 1 se exponen los resultados sociodemográficos de los padres de los niños en relación a cada grupo analizado y el número de niñas y niños por grupo. Se encuentran diferencias significativas en el nivel de estudios, destacando que el grupo de fútbol presenta el más alto porcentaje de padres sin estudios.

En la tabla 2 y en las figuras 1, 2, 3 y 4 se exponen los resultados de las conductas prosocial y antisocial en

Tabla 2

Resultados de las conductas prosocial y antisocial en los diferentes grupos analizados y en relación con el sexo

	Sedentarios			Multideporte			Fútbol			Atletismo			Baloncesto		
	Niños (M, DE)	Niñas (M, DE)	Grupo total (M, DE)	Niños (M, DE)	Niñas (M, DE)	Grupo total (M, DE)	Niños (M, DE)	Niñas (M, DE)	Grupo total (M, DE)	Niños (M, DE)	Niñas (M, DE)	Grupo total (M, DE)	Niños (M, DE)	Niñas (M, DE)	Grupo total (M, DE)
Toma de perspectiva	24.53 (3.58)	25.29 (4.54)	25.02 (4.21) _a	23.15 (4.89)	28.24 (4.90)>	25.60 (5.48) _a	23.42 (4.49)	28.11 (5.54)>	24.98 (5.30) _b	27.75 (5.16)	32.75 (2.18)>	28.75 (5.11) _a	23.15 (5.06)	30.00 (3.46)>	26.21 (5.56) _a
Fantasía	22.26 (5.77)	22.40 (5.16)	22.35 (5.33)	23.37 (5.98)	25.00 (5.85)	24.15 (5.91)	21.14 (6.08)	21.78 (7.82)	21.35 (6.64)	18.16 (6.58)	25.88 (6.31)>	19.70 (7.16)	22.27 (7.07)	22.48 (10.35)	22.36 (8.59)
Preocupación empática	27.16 (4.65)	28.17 (4.79)	27.81 (4.73) _a	24.89 (5.48)	28.32 (3.93)>	26.54 (5.06) _{ab}	23.19 (6.07)	26.56 (6.09)>	24.31 (6.23) _{ab}	21.56 (6.35)	31.75 (1.66)>	23.60 (7.04) _{ab}	22.77 (6.11)	25.24 (6.82)	23.87 (6.49) _b
Distrés o malestar personal	24.84 (4.63)	22.40 (3.79)>	23.26 (4.23)	23.56 (6.72)	25.12 (6.28)	24.31 (6.50)	21.36 (4.18)	26.11 (6.63)>	22.94 (5.55)	20.03 (4.35)	27.25 (4.71)>	21.48 (5.25)	22.27 (4.96)	26.62 (4.90)>	24.21 (5.34)
Total empatía	98.79 (8.93)	98.26 (13.35)	98.44 (11.90)	94.96 (14.41)	106.68 (12.54)>	100.60 (14.61)	89.11 (15.41)	102.56 (17.20)>	93.59 (17.11)	87.50 (12.96)	117.62 (11.92)>	93.53 (17.55)	90.46 (14.28)	104.33 (19.207)>	96.66 (17.88)
Total conducta antisocial	64.42 (10.76)	64.23 (9.56)	64.30 (9.90)	67.52 (10.48)	61.60 (11.68)>	64.67 (11.37)	72.67 (13.55)	62.50 (8.82)>	69.28 (13.03)	62.91 (11.17)	61.38 (7.80)	62.60 (10.51)	71.38 (13.56)	63.10 (9.95)>	67.68 (12.66)
Agresividad	25.00 (6.91)	24.11 (4.75)	24.43 (5.5) _{a,c}	27.63 (5.21)	23.20 (4.20)>	25.50 (5.21) _{a,c}	29.00 (6.20)	24.56 (4.19)>	27.52 (5.96) _{b,c}	24.41 (5.15)	19.63 (3.33)>	23.45 (5.18) _a	28.58 (6.29)	23.24 (4.85)>	26.19 (6.24) _{b,c}
Aislamiento	18.16 (4.31)	17.23 (4.25)	17.56 (4.25)	18.30 (5.43)	16.80 (4.25)	17.58 (4.91)	20.42 (5.65)	17.33 (5.02)>	19.39 (5.60)	17.84 (4.65)	17.25 (2.55)	17.73 (4.29)	19.96 (4.74)	17.52 (4.28)	187.87 (4.66)
Ansiedad/retraimiento	18.26 (5.41)	20.06 (4.98)	19.43 (5.16)	18.70 (4.47)	18.72 (5.36)	18.71 (4.87)	19.81 (5.01)	17.72 (4.76)	19.11 (4.98)	17.25 (4.45)	21.88 (3.39)>	18.17 (4.62)	19.88 (5.92)	19.19 (4.14)	19.57 (5.16)

>: diferencias significativas ($p < .05$) con el grupo de niños; diferente letra subíndice: diferencias significativas ($p < .05$) entre la muestra total de cada grupo.

relación con el sexo y los grupos de deportistas. Se puede destacar que en la conducta prosocial y sus diferentes factores, las diferencias entre sexos se empiezan a evidenciar en los grupos de niños deportistas, mostrando las niñas mayores niveles de empatía y existiendo solo esta diferencia entre sexos en el factor de distrés o malestar personal en el grupo de sedentarios. En relación con la conducta antisocial, no se encuentran diferencias significativas entre sexos en el grupo de sedentarios, apareciendo estas diferencias en los grupos de deportistas, presentando los niños mayor conducta antisocial. En relación con el grupo total, el grupo de fútbol presenta menos toma de perspectiva que el resto de grupos y el grupo sedentario muestra mayor preocupación empática que el resto de grupos con diferencias significativas con el grupo de baloncesto. A su vez, el grupo de fútbol manifiesta mayor agresividad que el resto de grupos con diferencias significativas en relación con el atletismo. En el análisis por sexos, teniendo en cuenta el deporte y la conducta prosocial, los niños del grupo de atletismo presentan de manera significativa mayor toma de perspectiva que el grupo de multideporte, fútbol y baloncesto; además, el grupo de sedentarios presenta mayor preocupación empática que el resto de grupos con diferencias significativas con el grupo de atletismo. Por último, el grupo de sedentarios muestra mayor distrés y malestar

personal que el resto de grupos con diferencias significativas en relación con el grupo de baloncesto (figura 1).

En las niñas, el grupo de sedentarias muestra menor toma de perspectiva que el resto de grupos con diferencias significativas con los grupos de atletismo y baloncesto. Por último, el grupo de sedentarias manifiesta mayor distrés y malestar personal que el resto de grupos con diferencias significativas en relación con el grupo de baloncesto (figura 2).

Teniendo en cuenta la conducta antisocial, los niños que practican fútbol presentan la mayor puntuación en conducta antisocial con diferencias significativas en relación con el grupo de atletismo; a su vez, los niños del grupo de atletismo manifiestan menor agresividad que el resto de grupos con diferencias significativas en relación con los grupos de fútbol y baloncesto (figura 3).

En cuanto a las niñas, no se encuentran diferencias significativas (figura 4).

El análisis de correlación de Pearson muestra una asociación negativa entre la puntuación en empatía total con la agresividad ($r = -0.345, p < .01$) y el aislamiento ($r = -0.202, p < .01$) y positiva con la ansiedad/retraimiento ($r = .301, p < .01$). En el caso de la puntuación total en conducta antisocial solo se obtiene una asociación negativa con la toma de perspectiva ($r = -.360, p < .01$).

Figura 1
Diferencias en empatía en los niños en función del deporte practicado

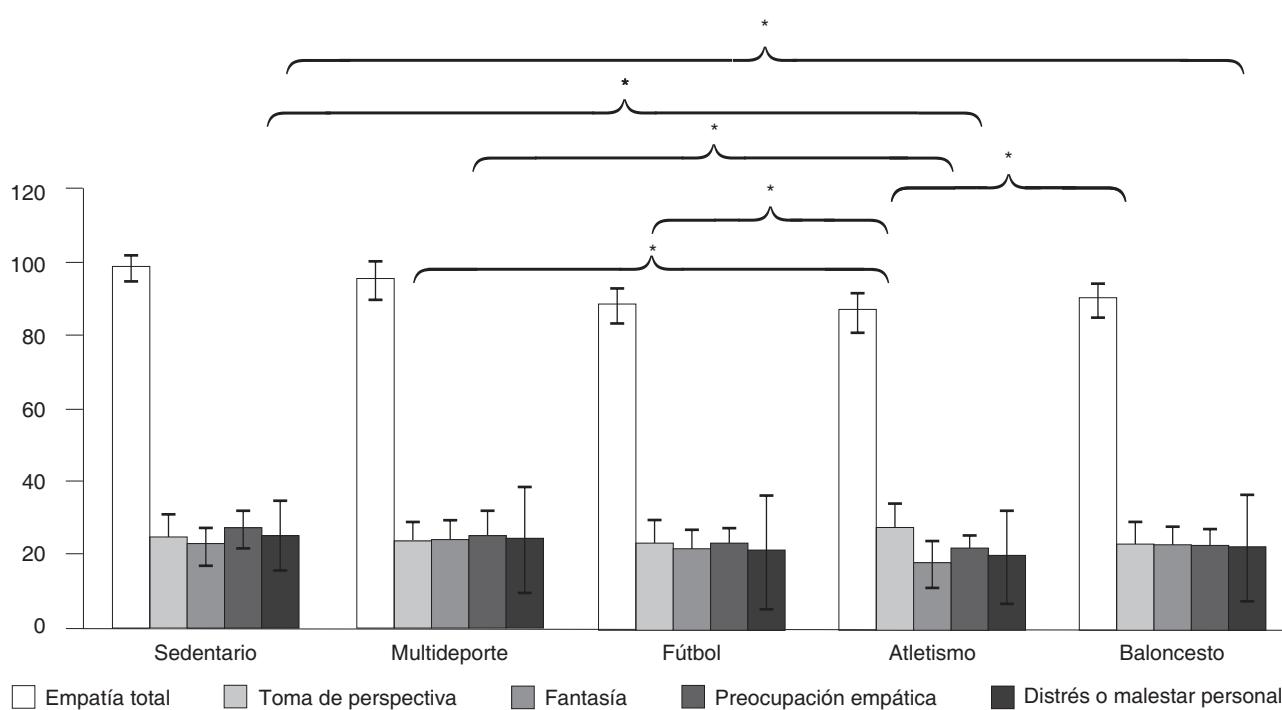
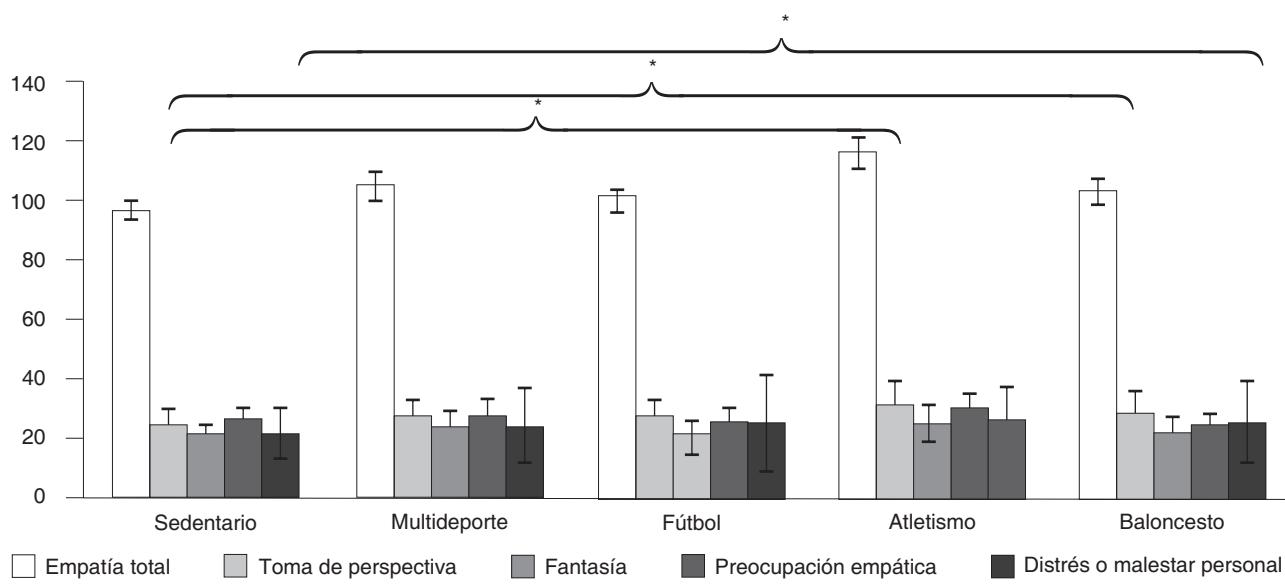
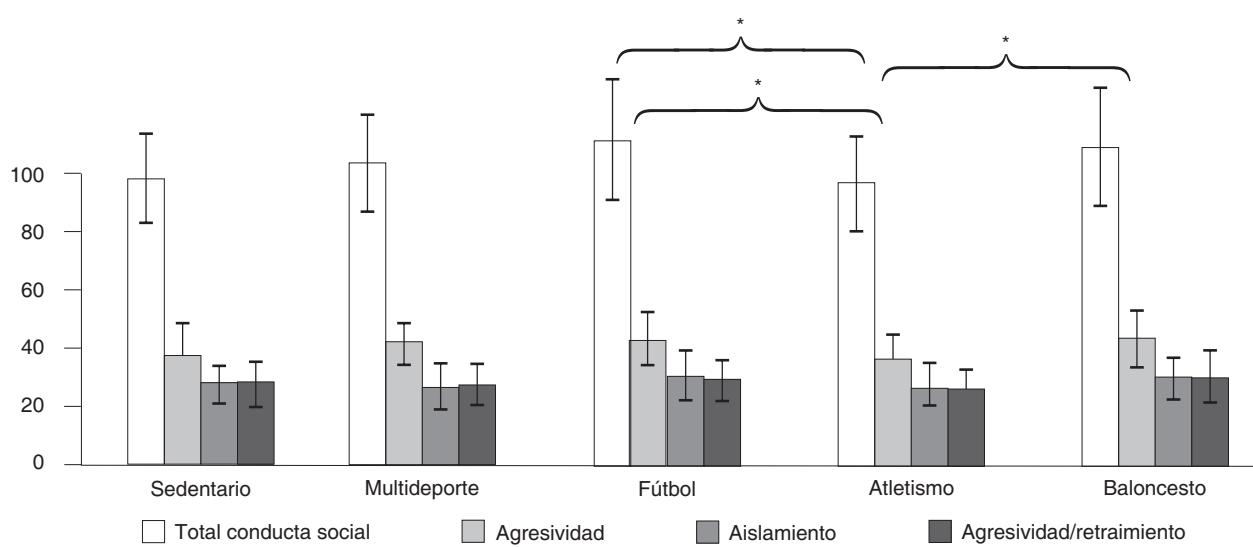


Figura 2
Diferencias en empatía en las niñas en función del deporte practicado



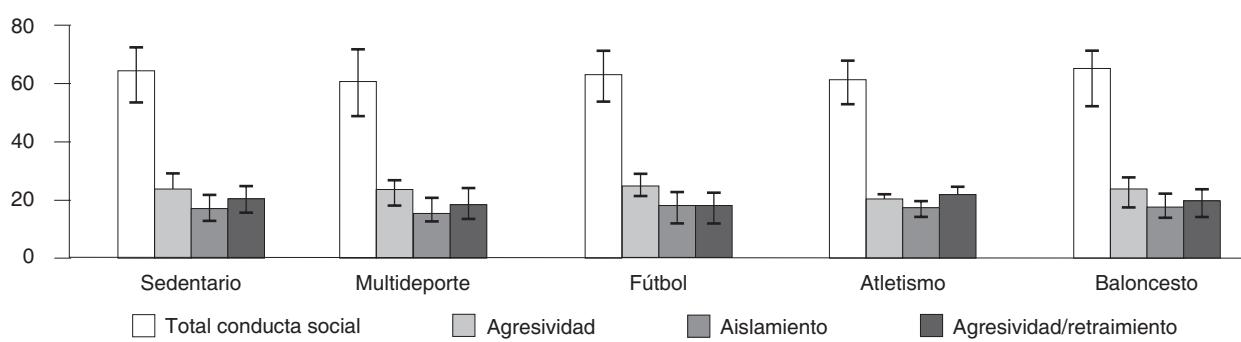
* $p < .05$.

Figura 3
Diferencias en conducta antisocial en los niños en función del deporte practicado



* $p < .05$.

Figura 4
Diferencias en conducta antisocial en las niñas en función del deporte practicado



Discusión

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar las conductas prosocial y antisocial de diferentes deportistas escolares en relación con el sexo y con niños que no practican deporte. El hallazgo más importante de este estudio señala que la práctica deportiva infantil de carácter federado no provoca mayores niveles de empatía o menores niveles de conducta antisocial en relación con niños que no hacen deporte, existiendo algunas diferencias significativas en estas conductas en función del deporte practicado. En este sentido, el solo hecho de tomar parte en competiciones deportivas no garantiza la formación del carácter o la adquisición de la deportividad (Cruz et al., 1996).

Teniendo en cuenta el sexo, las diferencias en conducta prosocial se empiezan a evidenciar en los grupos de deportistas, presentando las niñas deportistas mayor empatía que los niños, no existiendo estas diferencias en el grupo sedentario. Circunstancia semejante se observa en la conducta antisocial, en la que no existen diferencias significativas entre sexos en el grupo de sedentarios, pero sí en el de deportistas, mostrando los niños mayor conducta antisocial. En población infantil y adolescente, estudios previos (Garaigordobil y Galdeano, 2006; Gorostiaga et al., 2014) han mostrado que las niñas presentan más empatía que los niños. De manera específica y en el ámbito deportivo, a diferencia de este estudio, Kavussanu et al. (2009) no encontraron diferencias en empatía entre hombres y mujeres futbolistas de entre 15 y 47 años, pero en consonancia con este estudio, los hombres manifestaban mayor conducta antisocial. Los estudios al respecto son escasos y a veces contradictorios. En este sentido, Pelegrín et al. (2010) indican que los jóvenes que practican un deporte tienen un menor riesgo de desarrollar conductas agresivas, al mostrar conductas más extrovertidas, sensibles y respetuosas hacia los demás.

Teniendo en cuenta los grupos analizados, el de fútbol presenta menos toma de perspectiva que el resto de grupos y el sedentario muestra mayor preocupación empática que el resto de grupos con diferencias significativas con el de baloncesto. A su vez, el grupo de fútbol muestra mayor agresividad que el resto de grupos con diferencias significativas en relación con el atletismo. Si se tienen en cuenta los factores sociodemográficos de las personas tutoras, cabe destacar que entre los diferentes grupos formados hay diferencias significativas en el nivel de estudios, siendo las del grupo de fútbol las que mayor porcentaje representan sin estudios, aunque no se puede dilucidar en este trabajo la asociación entre la moralidad de estas y el nivel de estudios. Además, pueden influir diferentes factores en estos resultados: el modelo de iniciación deportiva, el

planteamiento de la competición, la presión ambiental en relación con las personas tutoras, amistades, clubes y la influencia de los medios de comunicación de masas. En este sentido y del análisis de varios autores Sáenz et al., (2015) destacan que la conducta prosocial y antisocial en contextos deportivos puede estar influenciada por varios factores como son: el grupo de iguales, los profesores de EF, las personas tutoras y espectadoras, árbitros, medios de comunicación y representantes institucionales. Según la teoría de aprendizaje social, puede provocarse una fuerte agresividad en el niño solo con exponerle a modelos agresivos con éxito y recompensarle intermitentemente una conducta agresiva (Bandura y Walters, 2002).

En relación con la anterior cuestión, es relevante la función de los deportes espectáculo en el deporte infantil, cuyo máximo objetivo es la victoria, la recompensa económica y la meritocracia. A este respecto, Sáenz et al. (2015) indican que a través del deporte profesional, se pueden transmitir al deporte educativo contravalores como: ganar a toda costa, la humillación, la venganza, etc. Las conductas agresivas han llegado a ser demasiado habituales en las gradas, en los banquillos y sobre todo en el terreno de juego (Blasco y Orgilés, 2014). Particularmente, en el contexto del fútbol infantil y tras el análisis de 240 competiciones, Gimeno et al. (2007) indican que las personas tutoras son las que provocan el 19 % de las agresiones verbales a los árbitros y en un 4 % de los casos provocaron agresiones físicas a los entrenadores. La presión de las personas tutoras es por tanto un predictor de la intención y actuación de comportamientos antisociales en niños deportistas (Sánchez et al., 2014). Sin embargo, el comportamiento de los entrenadores durante la práctica y la competición tiene un mayor impacto en los comportamientos de los jóvenes deportistas que el comportamiento de sus tutores (Palou et al., 2013).

Por otro lado, es necesario que el entrenador oriente el trabajo hacia la tarea en sí misma para que los deportistas tengan una mayor satisfacción de sus necesidades de autonomía y de relaciones sociales, lo cual propiciaría la aparición de motivos de práctica más intrínsecos, mayores comportamientos prosociales y la reducción de conductas antisociales (Sánchez-Oliva et al., 2012). El clima motivacional asociado a la tarea por parte de compañeros, entrenador y personas tutoras va a estar relacionado de forma negativa con acciones antisociales y el clima motivacional orientado al ego creado por los compañeros, el entrenador y las personas tutoras está relacionado de forma positiva con acciones antisociales (Leo et al., 2009). En este sentido, la orientación a la tarea y el clima de dominio son predictores positivos de la conducta prosocial, mientras que la orientación al ego

y el clima de rendimiento son predictores positivos del comportamiento antisocial en futbolistas de 12 a 17 años (Kavussanu, 2006).

Además, los entrenadores que mantienen buenas relaciones con sus atletas reducen el comportamiento antisocial, y la exposición a niveles relativamente altos de razonamiento sociomoral en el contexto de las actividades deportivas promueve la conducta prosocial (Rutten et al., 2007). Por tanto, las relaciones de apoyo entre entrenadores y atletas se asocian a un menor comportamiento antisocial (Rutten et al., 2011). En este sentido, los atletas motivados de manera autónoma deberían ser más propensos a comportarse de acuerdo con su sentido y valores internalizados, que incluirían el respeto de los demás y de sí mismos y, a su vez, ser más propensos a involucrarse en comportamientos prosociales y menos a participar en el comportamiento antisocial (Hodge y Lonsdale, 2011).

Conclusión

A partir de esta investigación se concluye que la participación en el deporte infantil competitivo no garantiza una mayor conducta prosocial y una menor conducta antisocial en relación con los niños que no hacen deporte, incluso, en determinados deportes como el fútbol, se incrementa la conducta antisocial, presentándose a su vez en el grupo sedentario una mayor preocupación empática.

La mayor limitación de este estudio es que no se analizaron determinados correlatos y conductas de moralidad de los entrenadores y personas tutoras en relación con el deporte escolar que pudieran determinar con mayor claridad sus resultados. Por lo tanto, al estudiar las conductas prosociales y antisociales de los jóvenes deportistas, se observa que pocos trabajos han analizado el esquema moral de los entrenadores, las personas tutoras, grupo de iguales e ideario de los clubes. Futuras investigaciones deben abordar prospectivas de estudio que permitan determinar con mayor precisión la relación entre el comportamiento moral de los jóvenes y el deporte.

Referencias

- Ahn, S., & Fedewa, A. L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(4), 385-397. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq107>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Blasco, M., & Orgilés, M. (2014). Agresividad en menores de 18 años jugadores de fútbol: diferencias en función del sexo y la edad y en comparación con los jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 21-26.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, 295-310.
- Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M., & Robazza, C. (2012). Contextual and individual influences on antisocial behaviour and psychobiopsocial states of youth soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 397-406. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.01.001>
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M., & Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-134.
- Garaigordobil, M., & Galdeano, G. de. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Vicente, J., & Aznar, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 103-118.
- Gorostiaga Manterola, A., Balluerka Lasa, N., & Soroa Martínez, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Hodge, K., & Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(4), 527-547.
- Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1479-5868), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 575-588. <https://doi.org/10.1080/02640410500190825>
- Kavussanu, M., Stamp, R., Slade, G., & Ring, C. (2009). Observed prosocial and antisocial behaviors in male and female soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, S62-S76. <https://doi.org/10.1080/10413200802624292>
- Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D., Gómez, F. R., & García, T. (2009). Análisis de las relaciones existentes entre la orientación y el clima motivacional con los comportamientos antisociales en jóvenes deportistas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 4(1), 15-28.
- Li, C., Koh, K. T., Keng, C., Wang, J., & Chian, L. K. (2015). Sports participation and moral development outcomes: Examination of validity and reliability of the prosocial and antisocial behavior in sport scale. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(2-3), 505-513.
- Martorell, M., & González, R. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta antisocial (CCA) y su relación con variables de personalidad y conducta antisocial. *Ridep*, 1(31), 97-114.
- Palou, P., Ponseti, F. J., Cruz, J., Vidal, J., Cantallops, J., Borras, P. A., & Garcia-Mas, A. (2013). Acceptance of gamesmanship and cheating in young competitive athletes in relation to the motivational climate generated by parents and coaches. *Perceptual and Motor Skills*, 117(1), 1332-1345. <https://doi.org/10.2466/10.30.PMS.117x14z9>
- Pelegrín, A., Garcés de los Fayos, E., & Cantón, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Informació Psicològica*, 99, 64-78.
- Pelegrin, A., Serpa, S., & Rosado, A. (2013). Aggressive and unsportsmanlike behaviours in competitive sports: An analysis of related personal and environmental variables. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 701-713. <https://doi.org/10.6018/analpsps.29.3.175841>
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). The personal and social responsibility model to enhance innovation in physical education. *Apunts. Educació Física*

- y Deportes, 136, 83-99. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Ramón, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200008
- Ruiz, G., & Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educacion*, 335, 9-19. <http://www.educacionfp.gob.es/dam/jcr:-61fac5cf-2550-463c-947e-6462de143872/re33503-pdf.pdf>
- Rutten, E. A., Schuengel, C., Dirks, E., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., & Hoeksma, J. B. (2011). Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context. *Social Development*, 20(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00598.x>
- Rutten, E. A., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E., & Hoeksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 255-264. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9085-y>
- Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez, H., Lacambra, D., Arroyo del Bosque, R., & Marcén, C. (2015). Evaluación de la violencia y deportividad en el deporte: un análisis bibliométrico. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 211-222.
- Sánchez, P. A., Pulido, J. J., Amado, D., Sánchez, D., & Leo, F. M. (2014). Percepción de la conducta de los padres en los comportamientos antisociales mostrados por los jóvenes participantes de deportes colectivos. *Universitas Psychologica*, 13(1), 299-309. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.pcpc>
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado Alonso, D., & García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(46), 253-270.
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Gómez-Corrales, F. R., García-Calvo, T. (2011). Self-Determination theory and prosocial behaviours in young football players. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 103, 32-38.

Conflictos de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>





OPEN ACCESS

Relación entre actividad física infantil y apoyo percibido: estudio de casos

Daniel Sanz-Martín^{1,2*} ¹ Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España² Centro de Educación Infantil y Primaria Infantes de Lara, Soria, España**Citación**

Sanz-Martín, D. (2020). Relationship between Physical Activity in Children and Perceived Support: A Case Studies. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 19-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.03)

Resumen**Editado por:**

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983***Correspondencia:**
Daniel Sanz-Martín
dansanz@ucm.es**Sección:**
Actividad física y salud**Recibido:**
4 de julio de 2018**Aceptado:**
23 de mayo de 2019**Published:**
1 de enero de 2020

El presente estudio pretendió conocer los niveles de actividad física, de apoyo de familiares y amigos para la práctica y las relaciones entre la actividad y el apoyo, en función del género y el curso de los escolares. Participaron 81 varones y 73 mujeres que cursaban de 3º a 6º curso de educación primaria, con edades entre los 8 y los 13 años ($M=9.82$, $DE=1.35$). Se llevó a cabo un estudio de caso de tipo epidemiológico conductual, y se administraron los instrumentos: Parent Support Scale, Peer Support Scale y Physical Activity Questionnaire for Older Children. Los varones realizaron más actividad física ($p<.001$) y percibieron más apoyo que las mujeres, siendo también superiores las del alumnado de 3º respecto a 6º curso. Existía relación entre la actividad física de las chicas y el apoyo familiar ($p<.001$) y entre el apoyo de amigos y la actividad física en función de todas las categorías de las variables independientes ($p<.05$). En conclusión, los varones y los alumnos de 3º curso realizaron más actividad física y percibían más apoyo que las chicas y que los alumnos de 6º curso, respectivamente, y el apoyo de los amigos estuvo más relacionado con la actividad física que el de los familiares.

Palabras clave: niveles de actividad física, apoyo social, apoyo familiar, apoyo de amigos, escolares y educación primaria

Introducción

La actividad física (AF) es “cualquier movimiento corporal producido por la contracción del músculo esquelético que aumenta el gasto energético por encima de un nivel basal” (US Department of Health and Human Services, 2018, pág. 29).

Existe evidencia científica para afirmar que la práctica de actividad física recomendada aporta beneficios a nivel fisiológico, psicológico y social a la persona que la realiza (Sanz, 2018). En el caso de los niños y adolescentes, parece existir consenso internacional para que practiquen 60 minutos/día de actividad física de intensidad moderada a vigorosa (US Department of Health and Human Services, 2018).

Es difícil conocer los niveles de práctica de actividad física de la población (Laíño et al., 2017), aunque existen diversos métodos que lo permiten, como el de encuesta. En relación con este tipo, son numerosos los cuestionarios diseñados, siendo unos de los más utilizados el Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) y el Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A) (Kowalski et al., 2004).

A pesar de estar bien documentados los beneficios de la actividad física, la mayoría de las personas no cumple las recomendaciones de práctica, como obtuvieron, por ejemplo, López et al. (2016) con niños de 8 y 9 años de la Región de Murcia, y Sanz (2018) en Soria con adolescentes de 12 a 16 años.

Los niveles de práctica de actividad física de los diferentes grupos poblacionales están condicionados por numerosos determinantes, en concreto, Craggs et al. (2011) mencionan la existencia de 60. Respecto a niños y adolescentes, la edad y el género son dos de los que tienen más relación con dichos niveles (López et al., 2016; Sanz, 2018). Conocer los factores que determinan estos niveles en una población concreta favorece que se puedan realizar intervenciones para consolidar y/o incrementar dicha práctica.

Aunque no existe unanimidad de tendencia en los resultados obtenidos en diferentes estudios, otro de los factores que parece tener cierta influencia en los niveles de actividad física de los niños es el apoyo social, entendido este como la ayuda y asistencia intercambiadas a través de las relaciones sociales y transacciones interpersonales (Heaney e Israel, 2008). En base a Hardy y Crace (1993, en Bianco y Eklund, 2001) existen ocho tipos de apoyo social que se agrupan en tres categorías: emocional, informativo y tangible.

Existen diversos estudios que han tenido como objetivo analizar la relación de la actividad física y el apoyo social, pero la mayoría se centran en la población adolescente o adulta. Sanz (2018) realizó un estudio con

adolescentes y obtuvo niveles de apoyo de familiares y amigos superiores en alumnos respecto a alumnas, niveles superiores en el alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) respecto al de 4º, y relación positiva y significativa entre este apoyo y diferentes variables de actividad física.

Otro de los determinantes de los niveles de actividad física y del apoyo social es el tipo de municipio donde vive la población participante (Craggs et al., 2011). Los municipios rurales son aquellos que tienen una densidad de población inferior a los 150 habitantes/km² (500 en Japón y Corea), y, los urbanos, los que la tienen superior (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2011). Desde la incorporación de España a la Unión Europea en 1986, sus zonas rurales se caracterizan por: auge de la agricultura industrial, descenso de población, aumento del uso de medios tecnológicos y de la productividad, y la liberalización e internacionalización de los mercados agroalimentarios (Tolón y Lastra, 2007).

En el estudio realizado por Sanz (2018), los varones de zonas urbanas también obtuvieron niveles superiores de gasto energético medio diario en actividades físicas moderadas-vigorosas y una duración media de práctica de dichas actividades. La misma tendencia se observó respecto al gasto energético medio diario. También se obtuvieron niveles superiores de apoyo de familiares respecto a su práctica en las zonas urbanas, pero ligeramente superiores en las zonas rurales respecto al apoyo de amigos. Además, el autor destaca que son escasos los estudios realizados a este respecto, más aún con niños.

En base a lo expuesto se realiza el siguiente estudio con una triple finalidad: 1) conocer el apoyo social que perciben los niños de zonas rurales de familiares y amigos respecto a su práctica de actividad física; 2) conocer los niveles de práctica de actividad física del alumnado de zonas rurales; 3) identificar el tipo de relación existente entre los niveles de práctica de actividad física y el apoyo que perciben para la misma. Para ello se diferencian los resultados en función del género y el curso de los escolares.

Metodología

Diseño del estudio

Se llevó a cabo un estudio de caso de tipo epidemiológico conductual (Sanz, 2018), con carácter descriptivo de la actividad física, del apoyo de familiares y amigos que percibían los alumnos de educación primaria (EP) de zonas rurales para su práctica de actividad física y correlacional entre la actividad y el apoyo.

Participantes

Los tres centros educativos participantes fueron: Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Benedicto XIII (Illueca, Zaragoza); CRA (Centro Rural Agrupado) Puerta de Aragón (Ariza y Cetina, Zaragoza), y CRA Río Ribota (Aniñón, Villarroya de la Sierra y Cervera de la Cañada; Zaragoza). Los porcentajes de alumnado de cada centro participante fueron 40.9 %, 37.7 % y 21.4 %, respectivamente.

Estos centros son considerados como de zona rural de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018) y del Instituto Aragonés de Estadística (IAE, 2018), los municipios en que se hallan tienen una densidad de población inferior a los 150 habitantes/km² (OCDE, 2011). Concretamente, la densidad de población de Aniñón era de 13.77 habitantes/km², la de Ariza de 10.99 habitantes/km², la de Cervera de la Cañada de 9.79 habitantes/km², la de Cetina de 7.66 habitantes/km², la de Illueca de 122.25 habitantes/km² y la de Villarroya de la Sierra de 5.1 habitantes/km². Además, estas zonas rurales son consideradas como remotas porque no están próximas a una ciudad (Goerlich et al., 2016).

La población diana estuvo formada por todos los alumnos de los dos CRA, y un grupo-clase por curso de 3º a 6º del CEIP, los cuales fueron elegidos facilitando que pudieran responder a los cuestionarios el mismo día.

Los participantes fueron 154 alumnos (81 varones y 73 mujeres) de EP. Los alumnos cursaban 3º, 4º, 5º y 6º curso, teniendo edades comprendidas entre los 8 y los 13 años ($M = 9.82$, $DE = 1.35$).

Los criterios para la exclusión de los participantes fueron: 1) el alumno no respondía correctamente a los cuestionarios administrados y, 2) el estudiante consideraba como atípica la semana sobre la que se formulaban las preguntas de los cuestionarios.

Las características de los participantes en función del curso y el género aparecen en la tabla 1.

A todos los participantes de la población diana se les facilitó un documento de consentimiento-informado, el cual entregaron firmado por sus padres o tutores legales antes de la fase de acceso a las aulas.

Instrumentos

En la investigación se utilizaron tres instrumentos: una escala para conocer el apoyo que percibían los niños de sus familiares respecto a su práctica de actividad física, otra escala similar a la anterior pero referida al apoyo de amigos y un cuestionario para conocer los niveles de actividad física de los alumnos.

Las escalas utilizadas fueron las diseñadas por Prochaska et al. (2002) (Parent Support Scale y Peer Support Scale), las cuales permiten medir el apoyo de los

Tabla 1
Características de los participantes

Curso	Género	n	Porcentaje
3º	Chicos	30	19.48
	Chicas	23	14.94
4º	Chicos	16	10.39
	Chicas	13	8.44
5º	Chicos	21	13.64
	Chicas	22	14.29
6º	Chicos	14	9.09
	Chicas	15	9.74

padres y el de los iguales durante una semana normal, y traducidas al castellano por Sanz (2018). Estas escalas estuvieron formadas por cinco ítems en escala Likert de 0-4, siendo 0 que ninguna vez y 4 que todos los días. Las preguntas a los familiares eran sobre: 1) ánimo percibido; 2) realización conjunta; 3) proporción de medio de transporte; 4) visionado durante la práctica, y 5) comentario de si se realizaba bien. Las preguntas a los amigos eran sobre: 1) ánimo emitido para que sus amigos la realicen; 2) ánimo recibido para realizarla; 3) realización conjunta; 4) manifestación de burlas de otros compañeros, y 5) comentario sobre si se estaba haciendo bien.

Existen otros estudios que utilizaron dichas escalas de apoyo social (Fernández et al., 2008; Prochaska et al., 2002; Sanz, 2018), obteniendo consistencias internas entre .68 y .9 en α de Cronbach para la escala de familiares y entre .71 y .86 para la de iguales. En esta investigación, las consistencias internas fueron .74 y .61, respectivamente.

El cuestionario de actividad física utilizado fue el PAQ-C, diseñado para niños de 8 a 14 años (Kowalski et al., 2004) y validado para población española por Martínez-Gómez et al. (2009). En él se incluyeron nueve ítems en escala Likert de 1-5 en base a la actividad realizada durante los siete días anteriores. Cada participante obtuvo una puntuación final de su nivel de actividad física entre 1-5, siendo superior a mayor nivel de actividad. Este cuestionario ha sido utilizado en multitud de estudios, como en el de Manchola-González et al. (2017), Muros et al. (2017).

Procedimientos

En primer lugar, se redactó el proyecto de investigación, que se presentó ante las direcciones de los centros educativos. El proyecto recogía de forma explícita y minuciosa todos los elementos del estudio diseñado, haciendo especial hincapié en el cumplimiento de la legislación

vigente y de los principios éticos aceptados para la realización de investigaciones educativas. Según Pérez et al. (2009), estos principios son: participación voluntaria e informe consentido, evitar todo riesgo de daño físico o psíquico, confidencialidad, anonimato y causar las alteraciones mínimas posibles en los centros.

El proyecto también incluía el protocolo de actuación en la administración de los cuestionarios el día de acceso a las aulas y al tratamiento posterior de estos, preservando los principios mencionados anteriormente.

El proyecto fue aprobado por el claustro de profesores de los centros, contando con el asesoramiento de los profesores especialistas de educación física, velando estos especialistas y sus directores por el cumplimiento de lo acordado y estando informados sobre lo que acontecía en relación con el mismo.

Una vez obtenidos los permisos de los máximos responsables de los centros, se entregaron los documentos de consentimiento-informado a la población diana, que los debían devolver firmados por sus padres o tutores legales, lo que permitía cerciorarse de que eran conscientes sobre las características del estudio a realizar y autorizaban al escolar a participar en él.

El día acordado de acceso a las aulas, cada participante respondió de forma individual a los cuestionarios durante un tiempo de 15-20 minutos, bajo la supervisión del investigador principal y de los responsables de los centros educativos.

Análisis de datos

Una vez administrados los cuestionarios, se realizó el análisis de datos con el software IBM SPSS versión 20.

En primer lugar, se realizó la prueba K-S de normalidad, obteniendo que las variables de apoyo social no seguían una distribución normal, al contrario que la de actividad física.

Por otro lado, para comparar las medias de apoyo social en función del género se aplicó la prueba *U* de Mann-Whitney; y en función del curso, la *H* de Kruskal-Wallis. Para comparar los niveles de actividad física en

función del género se utilizaron las pruebas de Levene y de *t* de Student para muestras independientes, y para hacerlo en función del curso las pruebas de Welch y Tukey. Además, se incluyeron los estadísticos *d* de Cohen y eta cuadrado parcial relativos al tamaño del efecto.

Finalmente, para estudiar la relación entre las variables de apoyo social y de actividad física se aplicó la prueba de correlación de Spearman.

Resultados

En la tabla 2 se presentan los estadísticos obtenidos del apoyo de familiares que percibe el alumnado respecto a su práctica de actividad física. Como se puede observar, en función del género, los varones percibieron mayor apoyo social general y en tres de los cinco ítems que integraban la escala. Además, se obtuvo diferencia significativa ($p \leq .01$) entre las medias del ítem referido a proporcionar transporte en función del género y un tamaño del efecto de $d = 0.44$.

En función del curso del alumnado, se observa que el de 5º de EP obtuvo en cuatro ítems puntuaciones superiores de apoyo percibido, además de la media de la escala. Por otro lado, existió un predominio de puntuaciones más altas en 3º respecto a 6º, aunque no hay un descenso progresivo en el resto de cursos. Se lograron diferencias significativas a nivel de $p \leq .05$ entre las medias de los ítems relativos a realizar actividad física conjunta y de $p \leq .01$ entre las de decirle sus familiares que hacía bien la actividad y la de la media de la escala.

En el análisis posterior de Tukey se apreció que la significatividad en el ítem referido a realizar juntos actividad física se debió a la diferencia existente entre 5º y 6º de primaria, la referida a decirles que la hacían bien a la diferencia entre 3º-5º y 4º-5º y la media de la escala entre 4º y 5º. Estas diferencias lo fueron a nivel de $p \leq .05$. Los tamaños del efecto eta cuadrado parcial fueron: .06 para el primer ítem mencionado anteriormente, .09 para el segundo, y .08 para la media de la escala, respectivamente.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos del apoyo de familiares percibido por los niños

		Te animan a hacer AF <i>M</i> (<i>DE</i>)	Hacen AF contigo <i>M</i> (<i>DE</i>)	Te proporcionan transporte <i>M</i> (<i>DE</i>)	Te ven hacer AF <i>M</i> (<i>DE</i>)	Te dicen que lo hacías bien <i>M</i> (<i>DE</i>)	Media escala <i>M</i> (<i>DE</i>)
Género	Chicos	2.15 (1.39)	1.93 (1.21)	1.78 (1.45)	2.74 (1.18)	2.58 (1.37)	2.23 (0.91)
	Chicas	2.15 (0.94)	1.95 (1.26)	1.16 (1.32)	2.33 (1.36)	2.21 (1.44)	1.96 (0.91)
Curso	3º	2.11 (1.34)	2.11 (1.27)	1.45 (1.42)	2.79 (1.32)	2.25 (1.43)	2.15 (0.87)
	4º	1.83 (1.03)	1.69 (1.28)	1 (0.93)	2.38 (1.35)	1.9 (1.4)	1.75 (0.9)
	5º	2.4 (1.03)	2.21 (0.97)	1.91 (1.57)	2.6 (1.18)	3.05 (1.07)	2.44 (0.83)
	6º	2.17 (0.23)	1.45 (1.32)	1.41 (1.48)	2.17 (1.26)	2.24 (1.6)	1.89 (0.99)

Tabla 3
Estadísticos descriptivos del apoyo de amigos percibido por los alumnos

		Animas a hacer AF <i>M (DE)</i>	Te animan a hacer AF <i>M (DE)</i>	Realizáis AF juntos <i>M (DE)</i>	Se burlan de ti <i>M (DE)</i>	Te dicen que lo hacías bien <i>M (DE)</i>	Media escala <i>M (DE)</i>
Género	Chicos	2.4 (1.11)	2.35 (1.21)	3.26 (1.02)	0.69 (1.15)	2.52 (1.22)	1.97 (0.78)
	Chicas	2.34 (1.24)	2.19 (1.19)	2.9 (0.99)	0.64 (1.19)	2 (1.19)	1.76 (0.78)
Curso	3º	2.6 (1.25)	2.49 (1.38)	3.47 (0.89)	0.85 (1.39)	2.62 (1.21)	2.07 (0.83)
	4º	1.9 (1.11)	1.83 (1.1)	2.66 (1.08)	0.59 (1.09)	1.49 (1.15)	1.49 (0.72)
	5º	2.56 (0.93)	2.42 (1.1)	3 (0.95)	0.53 (0.91)	2.44 (1.1)	1.98 (0.68)
	6º	2.14 (1.27)	2.1 (0.98)	2.97 (1.09)	0.62 (1.15)	2.21 (1.18)	1.76 (0.75)

En la tabla 3 se muestran los estadísticos de apoyo de amigos en función del género y el curso. En función de la primera variable, los chicos alcanzaron puntuaciones superiores en todos los ítems de la escala, incluida la puntuación media. Se obtuvieron diferencias significativas a nivel $p \leq .01$, en los ítems referidos a realizar actividad física juntos y decirle que la hacía bien, con unos tamaños del efecto de 0.36 y 0.43 respectivamente.

En función del curso se observó que el alumnado de 6º alcanzó puntuaciones de los ítems y de la media de la escala inferiores al de 3º, aunque no hubo un descenso progresivo en los cursos intermedios. Se hallaron diferencias significativas en los ítems de animar a los amigos a realizar actividad física ($p \leq .05$) debido a la diferencia entre 3º y 4º, realizarla juntos ($p \leq .001$) debido a la diferencia entre 3º y 4º, decir que la realizaban bien ($p \leq .001$) debido a la diferencia entre 3º y 4º, y 4º y 5º, y la puntuación media de la escala ($p \leq .01$). Con el *post hoc* de Tukey se apreció que dichas diferencias se deben a las puntuaciones dispares de 3º y 4º, además de las de 4º y 5º en las dos últimas comparaciones. Los tamaños del efecto de eta cuadrado parcial fueron de .06 para el ítem animas a hacer actividad física, de .09 respecto al de realizarla juntos, .12 respecto al de decir que la realizaban bien y de .09 para la puntuación media de la escala.

A partir del análisis de los niveles de actividad física en función del género y el curso del alumnado (tabla 4), se observó que los chicos realizan más actividad

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de la actividad física de los alumnos en función del género y curso

	Género***		Curso			
	Chicos <i>M (DE)</i>	Chicas <i>M (DE)</i>	3º <i>M (DE)</i>	4º <i>M (DE)</i>	5º <i>M (DE)</i>	6º <i>M (DE)</i>
AF	3.23 (0.58)	2.79 (0.64)	3.06 (0.5)	2.93 (0.64)	3.07 (0.62)	2.95 (0.89)

*** $p < .001$.

física que las chicas, con una diferencia significativa de $p \leq .001$ y un tamaño del efecto de $d = 0.72$. En cambio, comparando tales niveles en función del curso, no se obtuvieron diferencias significativas.

En la tabla 5 se presentan las relaciones entre los diferentes ítems de la escala de apoyo de familiares y los niveles de actividad física de los niños, en función del género y el curso. Existieron relaciones significativas entre la actividad física de las chicas y el apoyo que percibieron en tres de los cinco ítems, además de la relación con la puntuación media de la misma. En cambio, respecto a los varones, solo existió significatividad en el ítem de decirles que hacían bien la actividad física.

Teniendo en cuenta el curso del alumnado, se pasó de hallarse en tercero una relación significativa entre la actividad física y todos los ítems de la escala, incluida la media, a excepción de animarlos a hacerla, a serlo en

Tabla 5
Correlaciones entre el apoyo de familiares y la actividad física en función del género y curso

	Te animan a hacer AF	Hacen AF contigo	Te proporcionan transporte	Te ven hacer AF	Te dicen que lo hacías bien	Media escala
AF chicos	0.01	0.03	0.09	0.18	0.33**	0.15
AF chicas	0.34**	0.38***	0.12	0.34**	0.14	0.44***
AF 3º	0.14	0.3*	0.29*	0.27*	0.34*	0.38**
AF 4º	0.22	-0.01	0.01	0.03	-0.06	0.06
AF 5º	0.25	-0.07	0.03	0.16	0.09	0.09
AF 6º	0.09	0.36	0.13	0.73***	0.48**	0.45*

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Tabla 6*Correlaciones entre el apoyo de amigos y la actividad física en función del género y curso*

	Animas a hacer AF	Te animan a hacer AF	Realizáis AF juntos	Se burlan de ti	Te dicen que lo hacías bien	Media escala
AF chicos	0.01	0.03	0.09	0.18	0.33**	0.15
AF chicas	0.34**	0.38***	0.12	0.34**	0.14	0.44***
AF 3º	0.14	0.3*	0.29*	0.27*	0.34*	0.38**
AF 4º	0.22	-0.01	0.01	0.03	-0.06	0.06
AF 5º	0.25	-0.07	0.03	0.16	0.09	0.09
AF 6º	0.09	0.36	0.13	0.73***	0.48**	0.45*

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

sexto curso de dos ítems y la media de la escala. Destaca que no se encontró relación significativa entre el apoyo y la actividad física en el alumnado de cuarto y quinto.

Respecto a las relaciones del apoyo de amigos y la actividad física (tabla 6), se obtuvieron que estas son significativas en todos los ítems de la escala, incluida la puntuación media, en los varones, y en las mujeres en todos excepto en animarlos y burlarse de su práctica.

En función del curso, las relaciones más importantes de la actividad física fueron con los ítems de animas a practicarla, realizar juntos y decirle que lo hacían bien. Además, esta relación fue significativa con la puntuación media de la escala en todos los cursos.

Uno de los ítems que más influyeron en los niveles de actividad física fue el de realizarla con amigos y se observó cómo dicha importancia aumentó progresivamente en un curso respecto al anterior.

Discusión

En base a los resultados obtenidos, se puede afirmar que el apoyo que recibe este alumnado de EP de zonas rurales de sus familiares es superior al recibido de amigos, tal y como muestran también otros estudios, por ejemplo: Fernández et al. (2008) y Sanz (2018). Dicha superioridad podría invertirse y disminuir con la edad, ya que Cheng et al. (2014) obtuvieron puntuaciones de apoyo de amigos superiores a la de familiares en jóvenes de 14 a 19 años y Bauer et al. (2008) realizaron un estudio longitudinal con jóvenes de 12 a 20 años, obteniendo que la valoración de apoyo social disminuía al aumentar su edad. Los resultados de estos estudios también están en consonancia con lo obtenido en los pueblos de Zaragoza, ya que existen diferencias significativas a favor del apoyo de familiares y amigos percibido por los varones y dicho apoyo es superior en el alumnado de tercero respecto al de sexto curso.

Comparando los niveles de apoyo social con los de Sanz (2018), se observa que, en función del género, los niveles del alumnado varón de Zaragoza son superiores a los de los adolescentes de la provincia de Soria (2.23

y 2.15, respectivamente), pero los de las mujeres son inferiores (1.96 y 2.03, respectivamente).

Los niveles de actividad física difieren significativamente entre chicos y chicas, pero no así en función del curso. La diferencia en función del género a favor de los varones ha sido ampliamente comprobada en otros estudios (López et al., 2016; Martínez et al., 2010; Sanz, 2018), la cual puede ser debida entre otros factores a la existencia de estereotipos de género (Fernández et al., 2008) y la percepción de barreras para la práctica. Teniendo en cuenta las puntuaciones medias, la de los varones es casi similar a la de los niños de 8 a 12 años de zona rurales de Iowa (EE.UU.) (3.2 y 3.23, respectivamente), pero la de las mujeres es superior en Iowa (2.79 y 3.1, respectivamente) (Joens-Matré et al., 2008).

En función del curso, los alumnos de zonas rurales de Zaragoza realizan menos actividad física que los de zonas rurales del medio oeste superior de los EE.UU. (Crimi et al., 2009). El alumnado de cuarto de primaria de Zaragoza obtiene una puntuación de 2.93 y el de su misma edad en EE.UU. 3.58; el de quinto 3.07 y 3.36, respectivamente, y el de sexto, 2.95 y 3.02, respectivamente.

En lo que respecta al curso del alumnado, los resultados obtenidos no siguen la tendencia hallada en Crimi et al. (2009), quienes obtuvieron que la puntuación media de actividad física disminuía conforme aumenta la edad de los participantes (4º-6º grado). A pesar de que dicha tendencia podría haber estado avalada en parte porque cuatro de los seis municipios tienen menos de 800 habitantes y los otros menos de 3200 habitantes (INE, 2018), lo que sumado a su alta edad media (superior a los 55 años) y al bajo porcentaje de población con menos de 15 años (en torno al 10%) (IAE, 2018), podría suponer que los jóvenes encontrarán dificultades para realizar actividad física en grupo de iguales; podría tener una mayor importancia o influencia relativa la cercanía de acceso a las instalaciones deportivas. Esta mayor influencia podría estar justificada por los altos niveles de actividad, los bajos niveles de transporte en la

escala de apoyo de familiares, la importancia de realizar actividad física con sus familiares y amigos, y que, a pesar de ser mayor el apoyo percibido de los familiares que el de amigos, este último está más relacionado con los niveles de actividad física de los niños.

En este estudio se ha constatado la importancia del apoyo social como determinante de la actividad física de los niños. Además, basándose en los resultados, la taxonomía de apoyo social formulada por Hardy y Crace (1993, En Bianco y Eklund, 2001), y las aportaciones de Sanz (2018) respecto a adolescentes, se observa que los diferentes tipos de apoyo social no influyen por igual en los niños que en los adolescentes. Respecto a los niños, los tres tipos que más relación tienen son el apoyo de bienestar emocional (animar a hacer la actividad), apoyo informativo de apreciación de la tarea (decir que la actividad se hace bien) y apoyo tangible de asistencia personal (realizar la actividad juntos). En cambio, en la adolescencia cualquier tipo de apoyo, independientemente del tipo, favorece significativamente la práctica de actividad física. Sería conveniente incrementar la evidencia científica al respecto, ya que es escasa. También debería estudiarse la influencia de la presión (pudiendo entenderse también como exceso de apoyo o influencia) que se ejerce sobre los jóvenes para que sean activos, ya que parece ser un precursor de sus bajos niveles de actividad, tal y como aportan Bélanger et al. (2011).

Conclusiones

Aunque los datos obtenidos en el estudio no se pueden generalizar, se puede afirmar que los participantes varones de las zonas rurales remotas seleccionadas realizan más actividad física y perciben más apoyo social para su práctica que las chicas y el alumnado de 3º de EP más que el de 6º curso.

Los tipos de apoyo social que más influyen en la actividad física de estas zonas rurales son: apoyo de bienestar emocional (animar a hacer la actividad), apoyo informativo de apreciación de la tarea (decir que la actividad se hace bien) y apoyo tangible de asistencia personal (realizar la actividad juntos).

La actividad física de las mujeres está más relacionada con el apoyo que perciben de sus familiares que con el de sus amigos. En cambio, la actividad física de los varones tiene mayor relación con el apoyo de amigos.

El apoyo familiar percibido por el alumnado de 3º y 6º curso está relacionado positiva y significativamente con sus niveles de actividad física. Respecto al apoyo de amigos, dicha relación se mantiene en todos los cursos de 3º a 6º.

Con el fin de conocer más en detalle los niveles de apoyo social y su influencia en los de actividad física, se sugiere realizar un estudio longitudinal para investigar la

variación con el paso del tiempo en las diferentes etapas evolutivas. Para ello, se podrían administrar anualmente los instrumentales utilizados en este estudio, tanto a los escolares de EP, como a los de ESO. Además, sería conveniente ampliar el estudio a más municipios rurales remotos de varias provincias españolas.

Para finalizar, y con el fin de mejorar los niveles de apoyo social y de actividad física obtenidos, se formula como propuesta de mejora el diseño, implementación y evaluación de un programa de promoción de la actividad física en los municipios rurales de los participantes de este estudio. Por las diferencias halladas, este programa debería incluir al menos a las mujeres. Además, sería conveniente que fuera de tipo intergeneracional, incluyendo a toda la población rural femenina, favoreciendo también de esta forma un posible aumento del apoyo social percibido por las niñas de sus familias.

Referencias

- Bauer, K. W., Nelson, M. C., Boutelle, K. N., & Neumark-Sztainer, D. (2008). Parental influences on adolescents' physical activity and sedentary behavior: Longitudinal findings from project EAT-II. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(12). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-12>
- Bélanger, M., Casey, M., Cormier, M., Laflamme Filion, A., Martin, G., Aubut, S., Chouinard, Ph., Savoie, S.-P., & Beauchamp, J. (2011). Maintenance and decline of physical activity during adolescence: Insights from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(117). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-117>
- Cheng, L. A., Mendoça, G., & Farias Júnior, J. C. (2014). Physical activity in adolescents: Analysis of the social influence of parents and friends. *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*, 90(1), 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.05.006>
- Craggs, C., Van Sluijs, E. M. F., Corder, K., Panter, J. R., Jones, A. P., & Griffin, S. J. (2011). Do children's individual correlates of physical activity differ by home setting? *Health & Place*, 17(5), 1105-1112. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2011.05.013>
- Crimaldi, K., Hensley, L. D., & Finn, K. J. (2009). Psychosocial correlates of physical activity in children and adolescents in a rural community setting. *International Journal of Exercise Science*, 2(4), 230-242.
- Fernández, E., Blández, J., Camacho, M. J., Sierra, M. A., Vázquez, B., Rodríguez, I., Mendizábel, S., Sánchez, F., & Sánchez, M. (2008). *Estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes de educación primaria y secundaria: evolución y vigencia. Diseño de un programa integral de acción educativa*. Instituto de la Mujer.
- Goerlich, F. J., Reig, E., & Cantarino, I. (2016). Construcción de una tipología rural/urbana para los municipios españoles. *Investigaciones Regionales*, 35, 151-173.
- Hardy, C. J., & Crace, R. K. (1993). The dimensions of social support when dealing with sport injuries. In T. Bianco, & R. C. Eklund (2001). Conceptual considerations for social support research in sport and exercise settings: The case of sport injury. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23(2), 85-107. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.2.85>
- Heaney, C. A., & Israel, B. A. (2008). Social networks and social support. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (pp. 189-210). Jossey-Bass.

- Instituto Aragonés de Estadística. (2018). *Estadística local*. <https://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Institutos/InstitutoAragonésEstadística/ÁreasGenericas/ci.EstadísticaLocal.detalleDepartamento>
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero*. <http://ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=517&capsel=517>
- Joens-Matre, R. R., Welk, G. J., Calabro, M. A., Russell, D. W., Nicklay, E., & Hensley, L. D. (2008). Rural-urban differences in physical activity, physical fitness, and overweight prevalence of children. *The Journal of Rural Health*, 24(1), 49-54. <https://doi.org/10.1111/j.1748-0361.2008.00136.x>
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Donen, R. M. (2004). *The physical activity questionnaire for older children (PAQ-C) and adolescents (PAQ-A) Manual*. College of Kinesiology, University of Saskatchewan.
- Laíño, F. A., Santa, C. J., Bazán, N. E., Salvia, H. A., & Tuñón, I. (2017). Validation of a physical exercise questionnaire in children and adolescents from different socioeconomic strata. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 127, 35-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/1\).127.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/1).127.03)
- López, G. F., Ahmed, D., Borrego, F. J., López, L., & Díaz, A. (2016). Nivel de actividad física habitual en escolares de 8-9 años de España e India. *MH Salud*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.15359/mhs.12-2.3>
- Manchola-González, J., Bagur-Calafat, C., & Girabent-Farrés, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 17(65), 139-152. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.65.008>
- Martínez, O., Fernández, E., & Camacho, M. J. (2010). Perception of difficulties for the practice of physical activity in adolescent girls and their evolution with age. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 99, 92-99.
- Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villara, A., Calle, M. E., Marcos, A., & Veiga, Ó. L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 83(3), 427-439. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272009000300008>
- Muros, J. J., Salvador, F., Zurita, F., Gámez, V. M., & Knox, E. (2017). The association between healthy lifestyle behaviors and health-related quality of life among adolescents. *Jornal de Pediatría (Rio de Janeiro)*, 93(4), 406-412. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2016.10.005>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *OECD regional typology*. OCDE. http://www.oecd.org/cfe/regional-policy/OECD Regional typology_Nov2012.pdf
- Pérez, R., García, J. L., Gil, J. A., & Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Pearson Educación.
- Prochaska, J. J., Rodgers, M. W., & Sallis, J. F. (2002). Association of parent and peer support with adolescent physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(2), 206-210. <https://doi.org/10.1080/02701367.2002.10609010>
- Sanz, D. (2018). *Niveles de actividad física y apoyo social percibido del alumnado adolescente de la provincia de Soria* (Unpublished doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Tolón, A., & Lastra, X. (2007). Evolución del desarrollo rural en Europa y en España. Las áreas rurales de metodología LEADER. *M+A, Revista Electrónica de Medioambiente*, 4, 35-62.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2018). *Physical activity guidelines for Americans* (2nd ed.). U.S. Department of Health and Human Services. <https://health.gov/paguidelines/second-edition/>

Conflictos de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



**OPEN ACCESS**

Identidad, historia y deporte: génesis de las revistas de surf en España

Daniel Esparza* 

Palacky University Olomouc, República Checa

Citación

Esparza, D. (2020). Identity, History and Sport: Genesis of Surfing Magazines in Spain. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 27-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.04)

Resumen

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC))

ISSN: 2014-0983***Correspondencia:**

Daniel Esparza
daniel.esparza@upol.cz

Sección:
Ciencias humanas y sociales**Recibido:**
14 de junio de 2018**Aceptado:**
12 de abril de 2019**Publicado:**
1 de enero de 2020

En el marco interdisciplinario de la historia social del deporte y de la historia de la comunicación social, este artículo se centra en un segmento hasta la fecha poco estudiado: los precedentes y la génesis de las revistas de surf en España. Se ha realizado una búsqueda intensiva en archivos públicos y privados. Se han hallado los precedentes de las primeras revistas de surf en España (1972-1976), en el ámbito de la comunicación federativa de la desaparecida Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (1941-1977). También se han hallado, datado y descrito el nacimiento de las primeras revistas de surf (1987 y 1990), cuando la industria de este deporte en España alcanzó mayor desarrollo. Antes de la aparición de internet, las revistas funcionaban como vehículos de formación de identidades. El conjunto de imágenes que aquellas publicaciones difundieron entre los surfistas generaron y reforzaron un sentimiento de pertenencia a un deporte y a un estilo de vida.

Palabras clave: identidad surf, historia del deporte, prensa deportiva

Introducción

El nacimiento de una revista deportiva, especializada en un deporte concreto, es un acontecimiento relevante y significativo para la historia del deporte, especialmente cuando se trata de la primera publicación en dicho campo. Indica una consolidación de ese deporte, la existencia de un número importante de practicantes y simpatizantes, así como de una industria desarrollada. Además, generan y refuerzan el sentimiento de pertenencia a un grupo y/o a una actividad, siendo fundamentales en la formación de identidades. Con el paso de los años las revistas deportivas especializadas se acaban convirtiendo en archivos documentales para el estudio de la historia del deporte.

El nacimiento de una cabecera especializada en un deporte concreto también es relevante para la historia de la comunicación social. Supone la puesta en marcha y el desarrollo de un grupo de comunicadores profesionales especializados en un deporte concreto, y todo el universo que le rodea. Según las características de cada deporte, puede significar incluso la introducción de una tecnología y técnicas específicas. En el caso del surf, el uso de cámaras acuáticas y la especialización de un tipo de fotógrafos profesionales que se diferencian del resto porque estos se introducen en un peligroso mar en movimiento, que requiere un tipo de técnica y pericia diferente del resto de fotógrafos deportivos.

Las primeras publicaciones deportivas de la prensa en España se pueden rastrear a partir del siglo XIX. Los orígenes de la prensa deportiva española están relacionados con una identificación positiva de la burguesía local hacia la inglesa y francesa. En Inglaterra y Francia, los comienzos de la prensa deportiva se sitúan en la primera mitad del siglo XIX. El trabajo de Torrebadella-Flix y Olivera-Betrán (2013) revela que, en España, las primeras publicaciones o cabeceras especializadas en deportes concretos se sitúan ya en la segunda mitad del siglo XIX: revistas sobre caza (1865), hípica (1878), ciclismo (1892), pelota (1893), vela y remo (1893), ajedrez (1895) o automovilismo (1899). Pero, será en el siglo XX cuando realmente el deporte se convierta en un fenómeno de masas (Pujadas y Santacana, 2012), y con ello se produzca un aumento considerable de las cabeceras deportivas generalistas y especializadas por áreas o deportes concretos (López de Aguilera, 2008; Simón Sanjurjo, 2012). En el siglo XXI, con la normalización de internet, se producirá el fenómeno de los blogs deportivos (Romero Bejarano, 2014), y el avance de las tecnologías genera además una adaptación de revistas digitales específicas para tabletas y móviles (Rojas Torrijos, 2015).

Objetivos y fuentes

El fútbol es el deporte que mayor atención recibe en los medios españoles. Según Sainz de Baranda (2017, pág. 139), este recibe el 61% con respecto a los demás

deportes, siendo el baloncesto el segundo deporte con el 10.2 %. La propuesta para este trabajo se encamina hacia la exploración de otro tipo de deporte, sin pelota, menos relacionado con la competición, asociado a la naturaleza, que propone además una filosofía de vida. Se trata de un segmento inexplorado: el nacimiento de las revistas de surf, antes de la llegada de internet.

Para realizar esta investigación se ha empleado una metodología heurística documental, cuya exploración se ha llevado a cabo en archivos públicos y privados. Entre los centros públicos: Biblioteca Nacional de España, Archivo Histórico Nacional, Archivo General de la Administración y los fondos del Consejo Superior de Deportes. Entre los archivos privados, aquellos que han sido cedidos por presidentes, directivos y delegados de la primera estructura federativa de surf en España: la Sección Nacional de Surf (1969-1985).

El objetivo principal y más urgente fue identificar los precedentes y las primeras revistas en este campo, la fecha de su nacimiento, la composición de su equipo editorial y de colaboradores, los deportes que incluían, la temática general, así como rastrear la evolución de la revista. Finalmente, en un segundo objetivo se pretendió explicar el nacimiento de las primeras revistas de surf dentro del contexto histórico y evolutivo del surf en España.

Contexto histórico del surf

El surf ha sido designado deporte olímpico a partir del 2020. Pociello (1991, pág. 172-173) lo clasificó como “deporte californiano”. Asimismo, este autor, basado en las observaciones de Joel de Rosnay, uno de los pioneros del deporte de la tabla en Francia, mostró que el surf era el padre de otro deportes, como el windsurf o el *skateboard*, todos ellos también deportes olímpicos en la actualidad. En España hay más de 27.000 fichas federativas (Federación Española de Surf, 2019), y se estima que la cifra de practicantes totales es diez veces mayor (Esparza, 2015, pág. 48). Hay más de 150 clubes y 300 escuelas de surf (Esparza, 2015, pág. 48). En numerosos municipios de España y Portugal este deporte genera cuantiosos ingresos por turismo (Rivera Mateos, 2016).

Es una actividad nacida en la Polinesia (Finney y Houston, 1996; Nendel, 2009), pero adoptada y difundida desde EEUU al resto del mundo durante el siglo XX (Westwick y Neushul, 2013). Llegó a España a mediados de los años 60, al ritmo de las primeras informaciones que sobre el deporte de la tabla fueron apareciendo en prensa, cine y televisión (Esparza, 2016). Emergió en diferentes núcleos de la costa española en distintas zonas, de forma espontánea, sin tener conocimiento unos de otros, y sin estar en contacto entre ellos durante meses o incluso años (Esparza, 2011, 2013). La primera estructura federativa de surf de la historia de España, la Sección Nacional de Surf (SNS), se fundó a finales de 1969, y desapareció en 1985.

Resultados

La primera portada surf en una revista deportiva

La primera portada que ocupó el surf en una revista deportiva en la historia de España, fue de la revista *Deporte 2000* (núm. 31, agosto 1971), y era un reportaje de Pedro Martínez-Albornoz Bonet, presidente de la SNS. *Deporte 2000* fue una revista de divulgación deportiva fundada por la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes en 1969, que duró hasta 1981.

La portada de la revista mostraba a un surfista descendiendo por una ola de unos cuatro metros, con el titular: "El surf: Audacia sobre las olas". El reportaje constaba de siete páginas a color, texto y ocho fotografías de grandes olas en Hawái y California. El texto describe con detalles diversas facetas del surf: los orígenes y su evolución, una parte didáctica de su práctica, otra dedicada a los materiales (de qué estaban hechas las tablas, los trajes de goma), una descripción de los mejores surfistas del momento, dónde estaban las mejores olas del mundo, campeonatos en EEUU, y finalmente un apartado sobre el estado del surf en España: "la afición a este dinámico, emocionante y espectacular deporte ha prendido ya en España" donde se informa con detalles de todos los progresos realizados en tan poco tiempo (Martínez de Albornoz, 1971, pág. 29).

Notas informativas de la SNS

Antes de que llegaran las primeras revistas de surf a España, la referencia internacional era *Surfer Magazine*, cabecera californiana introducida en España por surfistas extranjeros. Aquellas revistas lejanas activaron el imaginario de los jóvenes surfistas españoles y generaron un universo de referentes idealizados: lugares remotos, surfistas de leyenda, que convirtieron California, Hawái o Australia en el Olimpo del surf: lugares de reverencia y de marcas deseables e inaccesibles por aquel entonces.

Dicha cabecera americana (y otras de menos renombre) sirvieron también de referente en el que mirarse para impulsar el primer precedente de una revista de surf en España: la *Nota Informativa*, publicada por la SNS entre 1972 y 1975 (en 1976 editó el último número con el nombre *Surf*). Esta publicación federativa pretendía mejorar la comunicación con los surfistas federados. Se editaron 14 números y un informe-resumen de la actividad del primer presidente, entre marzo de 1972 y junio de 1976, con una tirada de 450 ejemplares. Su difusión fue solo interna. Se enviaba por correo a los clubes, delegados de zona y federados que pagaban el reembolso. En los boletines, exclusivamente dirigidos a la pequeña comunidad de surfistas federados,

se trataron temas diversos, como instrucciones para los clubes, asuntos federativos, fechas y organización de campeonatos, resultados de campeonatos, subvenciones para campeonatos o para la compra de materiales, precios de materiales, quejas y sugerencias, información para el alta o renovación de fichas, información sobre el seguro médico, informaciones sobre las asambleas y publicación de actas. Entre los temas libres que se introducían, inspirados en revistas americanas de surf, se encontraban: la traducción al castellano de algún artículo de la revista *Surfer* y colaboraciones de surfistas que narraban viajes y describían lugares de buenas olas.

Más de una década después surgieron las primeras revistas de surf en España: entre 1987 y 1990. Fueron tres: *Tres 60* (1987), *Surfer Rule* (1990) y *Marejada Surf* (1990). A partir de 1992 aparecieron otras revistas de ámbito regional, como *Rompeolas* en Canarias o *Surfari* en Galicia, pero solo se examinan en este trabajo revistas de tirada nacional. En este apartado, con el fin de ordenar y estructurar la información, se han creado las siguientes categorías: 1) Génesis, frecuencia de la tirada, equipo editorial y colaboraciones; 2) Contenidos de los deportes que incluye la revista; 3) Contenido general de los temas, y, 4) Evolución de la revista.

Estudio de las publicaciones

Tres 60

Génesis, frecuencia, equipo editorial y colaboradores. La revista *Tres 60* nació en julio de 1987, y se editaba en Santurce (Vizcaya). Frecuencia de la publicación inicial: trimestral. A partir del número 11, julio de 1989, pasó a aparecer bimensualmente. El equipo editorial estaba constituido por Roge Blasco (director). Director editorial y diseño gráfico: Jakue Andikoetxea. Asesor editorial: Mikel Noya. Fotografía y redacción: Javier Amezaga. Administración: Borja Peñéñori. Se pueden contar 17 colaboradores en textos, entre ellos Willy Uribe (que fundará en 1990 la revista *Marejada*). Y hasta 14 fotógrafos colaboradores, además de dos agencias internacionales.

Deportes. Principalmente surf, también incluyó *skate*, windsurf y ala delta. En el primer número todavía no se incluyó el *bodyboard* (este deporte estaba naciendo en España).

Contenido temático sobre surf. La portada consistía en una foto a toda página de un surfista dentro de un tubo. Asimismo, había una pequeña foto insertada abajo (regata *windsurf*). Los titulares señalaban reportajes sobre Mundaka, Peniche, Tarifa, Lanzarote, Cantabria. Además de los citados, otros contenidos de la revista fueron el de cartas al director, resultados de campeonatos (3 páginas),

un cómic, una sección de música, una sección de compra-venta de materiales, y otro sobre información técnica (cómo hacer una tabla de surf, preparación física o medicina deportiva).

Evolución de la revista. Comenzó llamándose *Tres60*. Cambió de cabecera varias veces con modificaciones pequeñas, las más significativas, la de julio de 1995 (núm. 38) cuando pasó a llamarse *TRES60*. En febrero de 2001 (núm. 76) pasó a llamarse *3SESENTA*. Y desde noviembre de 2007 (núm. 124) se llamó *3sesenta*. En septiembre de 2017, con 30 años de existencia, esta revista había publicado 192 números.

La temática del *windsurf* se dejó de lado definitivamente en 1991 (el *windsurf* tenía sus propias revistas). En enero de 1990 apareció la versión *Skate* de su revista (*Tres 60 Skate*). En noviembre de 1991, apareció la versión de su revista sobre *bodyboard* (*Tres 60 Bodyboard*). En enero de 1993, apareció una versión de su revista que solo trataba sobre *snowboard*. Estas desaparecieron a los pocos años, y solo se consolidó la dedicada al surf. El equipo editorial de hoy en la revista es casi el mismo del inicio. Ya no está Roge Blasco pero continúan Jakue Andikoetxea, Javier Amezaga y Borja Peñenor, además de otras nuevas incorporaciones.

Surfer Rule

Génesis, frecuencia, equipo editorial y colaboraciones. La revista nació en abril de 1990. Editada en Irún (Guipúzcoa). La frecuencia inicial fue de mes y medio, pero entre 1991 y 1992 pasó a ser mensual, hasta que ese mismo año se cambió a bimensual hasta su desaparición. El equipo editorial de esta revista estaba compuesto por Marisa Beunza (directora), Jon Beunza (director editorial). Fotógrafo principal, Fernando Muñoz. Además, en el primer número colaboraron en la fotografía: John Gardner, Marta Molera, Jon Beunza, Carlos Bremón, Yaiza. También colaboraron en la redacción: Andrés Vega de Seoane, Carlos Bremón, Zalo Campa, Yaiza, Manuel Fernández, Santi del Campo, Kike Fernández.

Contenidos sobre deportes. En su primer número solo trató de *surf*. No incluyó *windsurf*, ni *skate*, así como tampoco *bodyboard*, aunque sí algunos resultados de campeonatos de este deporte (dentro de los campeonatos de *surf*).

Contenido temático sobre surf. Portada del primer número: Bryce Ellis en Anglet (Francia), foto: Fernando Muñoz. Entre los contenidos de la revista se encontraron breves noticias regionales que aportaron colaboradores desde diferentes partes de España. Un reportaje sobre la historia de la SNS. Reportaje sobre un profesional: Bryce Ellis. Reportaje sobre Somo (Cantabria). El mar como fuente de salud. Reportaje sobre Puerto Escondido

(Méjico). Un póster de regalo. Reportaje sobre Asís Fernández (surfista español). Reportaje sobre una playa española: Lafitenia. Un artículo sobre técnicas para hacer *surf*. Resultado de campeonatos regionales en España (hasta 7 páginas de diversos campeonatos en toda la costa española). Apartado de opiniones (envío de cartas al director).

Evolución de la revista. Mantuvo su nombre intacto durante toda su andadura. En 2014, después de 148 números, desapareció o se suspendió. En 2016, reapareció en versión digital y con la publicación de dos números al año en versión papel (núm. 149 y 150). En 1996, se creó durante un tiempo la revista *Surfer Rule Bodyboard* y se dejó de publicar años después, aunque no se ha podido precisar el año exacto.

Marejada

Génesis, frecuencia, equipo editorial y colaboraciones. Nació en noviembre de 1990. Publicación bimensual. Fue una creación e idea de Willy Uribe y Salvador Artaza (editores). En el primer número colaboraron, en redacción y fotografía-personas como: Ángel Losada, Ana Gutiérrez, Martha Molera, J. A. Rodríguez, Iñaki Mintegui, Alex Meabe, Jorge Gómez, Iñaki Inunciaga, Ignacio Suárez, Mikel Eskauriaza, Iñigo Jiménez, Borja Romero, Álvaro Andoin, J. L. Uranga, Félix Morales, Guillermo Almagia, o Alberto Urrutia.

Contenido sobre deportes. Además de surf, incluyó en las últimas páginas de las revistas: *bodyboard* (dos páginas) y *skateboard* (tres páginas).

Contenido temático. No incluyó editorial. Las primeras dos páginas se dedicaron a una causa ecologista, la creación del proyecto Planet Surf Iniciative (Bio Wave 90). En las páginas siguientes aparecieron la exposición y la descripción de algunos surfistas destacados, cada uno acompañado con una foto, entre ellos se encontraban Eneko Acero, con trece años, del equipo Quicksilver la futura estrella profesional del surf vasco y español. También incluyó entrevistas: a José Luis Elejoste (pionero en Vizcaya) y otros surfistas del “presente” como Jupa Soler. Un viaje a Marruecos, y un reportaje sobre diferentes olas de la costa norte de España. También incluía crítica ecológica a la entonces contaminada ría de Bilbao y los resultados sobre algunos campeonatos locales e internacionales.

Evolución de la revista. La revista no llegó a consolidarse. Solo aparecieron dos números, el tercero, que ya estaba maquetado y listo para salir, se suspendió. El proyecto se disolvió porque se creyó que no era viable económicamente; posiblemente, porque el mercado y la demanda ya estaban cubiertos con una revista consolidada (*Tres 60*) y otra que surgió el mismo año (*Surfer Rule*). (Tabla 1)

Tabla 1

Primeras revistas de surf en España: génesis y evolución

Revista	Fecha de creación	Fecha de cierre	Núm. publicados (hasta septiembre 2017)	Lugar de publicación	Otros deportes en el nº 1 (además de surf)
Tres 60	Junio 1987	Todavía existe	192	Santurce (Vizcaya)	Skate, Ala Delta, Windsurf
Surfer Rule	Abril 1990	Hasta 2014, renace en 2016	150	Irún (Guipúzcoa)	Solo Surf
Marejada Surf	Noviembre 1990	Febrero 1991	2	Algorta (Vizcaya)	Bodyboard, Skate

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue identificar las primeras revistas de surf, la fecha de su nacimiento, la composición de su equipo editorial y de colaboraciones, los deportes que incluían, la temática general, así como rastrear la evolución de la revista. Finalmente, se quería explicar el nacimiento de las primeras revistas de surf dentro de un doble contexto: el contexto histórico y evolutivo del surf en España.

Entre 1987 y 1990 se produjo la génesis de las revistas que lideraron posteriormente la información del surf en España en los noventa y el siglo XXI. Las revistas surgieron porque ya había un público suficiente (y de tiendas), un gran número de surfistas que iban en aumento como demuestra la aparición de las sucesivas creaciones de federaciones autonómicas (País Vasco, 1989; Cantabria, 1991, Canarias 1992, así como la propia Federación Española de Surf, en 1997). Había una necesidad de cubrir el vacío en la comunicación del surf, pero se debe reconocer un límite: el surf no era un deporte mayoritario, y la realidad demostró que la idoneidad de la periodicidad era de dos meses. Además, tres revistas de surf en aquel momento fueron demasiado: *Marejada Surf* desapareció, pero *Tres Sesenta (3sesenta)* y *Surfer Rule* han sobrevivido a nuestros días, si bien solo *3sesenta* lo ha hecho en el formato papel.

La costa cantábrica lideró la promoción y desarrollo del surf en todo el país (con el matiz de las islas Canarias). Las tres primeras revistas de surf en España fueron vascas, dos de Vizcaya (*Tres 60* y *Marejada Surf*) y otra de Guipúzcoa (*Surfer Rule*). Varios factores ayudan a comprenderlo, si bien hay particularidades que se escapan a esta investigación. Por una parte, el País Vasco es una comunidad autónoma de alta prosperidad económica. En los años 80 ya disponía de una industria del surf bien perfilada, con marcas punteras como Pukas que organizaba campeonatos internacionales de renombre, en Mundaka o en Zarautz. No es casualidad que, tras la desaparición de la SNS, fuera la Federación Vasca de Surf la primera federación regional en organizarse (1989). En general, la costa cantábrica se había

conformado desde los comienzos de este deporte en los años 60 como el epicentro del surf nacional en el nivel de organización de clubes y campeonatos. Ciertamente en los 80, de todos ellos, el País Vasco por su cercanía con Francia (territorio fronterizo) lo tenía más fácil, pues en el país galo la industria del surf estaba más desarrollada y la influencia era más directa.

La *Nota Informativa* de la SNS (1972-1976) fue el precedente de las primeras revistas de surf en España. Esta publicación representa para la investigación histórica una fuente de documentación esencial para poder reconstruir los comienzos y consolidación del surf en España. Sirvió a la SNS para informar sobre los asuntos federativos, pero también funcionó como campo experimental para aplicar algunas ideas, que no se consolidaron, de revistas extranjeras sobre surf. Por ejemplo, presentó los primeros intentos de reportaje de viajes al extranjero, un reportaje sobre Canarias (con dos fotos), narración de campeonatos y un espacio para la venta de materiales y exposición de las primeras marcas caseras, ante la ausencia todavía de tiendas de surf (la primera aparece a partir de 1976 en Zarautz) y la falta de industria consolidada.

Una nueva generación de jóvenes creó las primeras revistas de surf. Una vez se han examinado los equipos editoriales y de colaboraciones de las primeras revistas, se puede concluir que no fueron fundadas por los pioneros del surf (aquejlos que habían tenido experiencia con la *Nota Informativa* de la SNS), sino por una generación más joven que comenzó a surfear hacia finales de los 70 y principios de los 80. Solo en *Surfer Rule*, en su primer número, aparecen colaboraciones externas de dos pioneros: Gonzalo Campa (Cantabria), que tenía experiencia en la realización de la desaparecida *Nota Informativa*, y Carlos Bremón (Galicia), ambos ligados por entonces al mundo federativo y empresarial del surf.

Conclusiones

Antes de la aparición de internet, las revistas de surf eran leídas y ojeadas por la mayoría de surfistas de la

época. Era el único medio con el que los surfistas se informaban y estaban al día de la realidad de su deporte y forma de vida. La difusión de imágenes y referentes (lugares, personas, campeonatos, tiendas, marcas y opiniones) de aquellas revistas fue compartido por la mayoría de los surfistas de entonces. Esas imágenes ayudaron a configurar una identidad surf en la España de los 80 y 90, si bien los significados e identificaciones de aquellas imágenes dependía de muchas circunstancias. Todo ese conjunto de imágenes generó una idea de grupo, que, si bien no era homogéneo, sí que participaba de la idea de una identidad surf que favorecía la expresión de unos sentimientos y unas sensibilidades compartidas y positivas hacia las fuerzas de la naturaleza, y por lo tanto, el de un sentimiento de protección y conservación de esta, que incluso produjo movilización política y social en defensa de las olas y la costa.

Agradecimientos

Esta investigación se llevó a cabo gracias a la financiación del Fondo para el Fomento de la Actividad Científica (Fond pro podporu vedecké cinnosti, FPVC 2016/04) de la Facultad de Filosofía de la Universidad Palacky de Olomouc (República Checa).

Referencias

- Esparza, D. (2011). De Hawái al Mediterráneo: la génesis del surf en España. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 370-383. <https://doi.org/10.5232/rickyde2011.02603>
- Esparza, D. (2013). *La historia del surf en España: de las primeras expediciones al Pacífico a los años 70*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Esparza, D. (2015). Hacia una historia del surf en Andalucía: la génesis del surf en Cádiz y Málaga. *Materiales para la Historia del Deporte*, 13, 47-62.
- Esparza, D. (2016). Towards a theory of surfing expansion: The beginnings of surfing as a case study. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 44(12), 199-215. <https://doi.org/10.5232/rickyde2016.044>
- Federación Española de Surf. (2019). <http://www.fesurf.es/index.php/fes/fes-4>
- Finney, B., & Houston, J. (1996). *Surfing: A history of the ancient Hawaiian sport*. Pomegranate Artbooks.
- López de Aguilera, C. (2008). El nacimiento de la prensa del motor en España. Las primeras revistas del automóvil. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63(2008), 445-454. <https://doi.org/10.4185/RLCS-63-2008-794-445-452>
- Martínez Albornoz, P. (1971). El surf: audacia entre las olas. *Deporte 2000*, 31, 28-34.
- Nendel, J. (2009). Surfing in early twentieth-century Hawai'i: The appropriation of a transcendent experience to competitive American sport. *The International Journal of the History of Sport*, 26(16), 2432-2446. <https://doi.org/10.1080/09523360903457049>
- Pociello, Ch. (1991). *Sports et société. Approche socio-culturelle des pratiques*. Vigot.
- Pujadas, X., & Santacana, C. (2012). Prensa, deporte y cultura de masas. El papel del periodismo especializado en la expansión social del deporte en Cataluña hasta la guerra civil (1890-1936). *Historia y Comunicación Social*, 17, 141-157. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2012.v17.40603
- Rivera Mateos, M. (2016). Paisaje, patrimonio y turismo de surf: factores de atracción y motivación en el Parque Natural del Estrecho, España. *Cuadernos de Turismo*, 37, 531-534. <https://doi.org/10.6018/turismo.37.256271>
- Rojas Torrijos, J. L. (2015). Nuevos horizontes del periodismo deportivo español: primeras revistas para móviles y tabletas en los diarios *Marca* y *Sport*. *Fonseca, Journal of Communication*, 10, 29-49.
- Romero Bejarano, H. L. (2014). Los blogs de autor en la prensa deportiva española 'online'. *Index Comunicación*, 4(1), 83-102.
- Sainz de Baranda, C. (2017). La imagen del baloncesto en la prensa deportiva (1979-2010). *Revista de Psicología del Deporte*, 26 (nº extra 1), 139-142.
- Simón Sanjurjo, J. A. (2012). Conquistando a las masas: el impacto del deporte en la prensa española, 1900-1936. *Recorde: Revista de História do Esporte*, 5(1), 1-40.
- Torrebadella-Flix, X., & Olivera-Betrán, J. (2013). The birth of the sports press in Spain within the regenerationist context of the late nineteenth century. *The International Journal of the History of Sport*, 30(18), 2164-2196. <https://doi.org/10.1080/09523367.2013.854775>
- Westwick, P., & Neushul, P. (2013). *The world in the curl. An unconventional history of surfing*. Crown Publishers.

Conflictos de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



**OPEN ACCESS**

Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional

Laura Cañadas*, María Luisa Santos-Pastor y Francisco Javier Castejón

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España

Citación

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.(2020/1).139.05)

Resumen

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983***Correspondencia:**

Laura Cañadas
laura.cannadas@uam.es

Sección:
Educación física**Recibido:**
2 de octubre de 2017**Aceptado:**
14 de junio de 2018**Publicado:**
1 de enero de 2020

La formación inicial del profesorado de educación física debe incluir un conjunto de competencias clave que oriente al profesorado en el desarrollo de su labor profesional. La aplicación de la evaluación formativa en esta etapa se presenta como una posibilidad para la adquisición de dichas competencias. Esta investigación valora la percepción de los docentes sobre el desarrollo de sus competencias clave durante su formación inicial y si existen diferencias significativas en función de si trabajan como docentes o no. Se estudia, también, la relación que se establece entre algunos elementos de la evaluación y la calificación y el desarrollo de las competencias. En el estudio participaron 487 graduadas/os de 17 centros universitarios españoles. Se utilizó un cuestionario con preguntas referidas a las competencias clave desarrolladas en la formación inicial y algunos aspectos de la evaluación en esta etapa. Los resultados muestran: (a) no existen diferencias en la percepción de la adquisición de las competencias docentes de los graduados en función de si trabajan o no; (b) los graduados que trabajan como docentes relacionan positivamente los ítems de evaluación con dos de los tres conjuntos de competencias estudiados, y las formas de calificación participativas con las competencias de desarrollo, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en educación física, y (c) aquellos que trabajan en docencia consideran que el uso de la evaluación formativa durante su formación inicial les ha ayudado a poner en práctica las competencias docentes en su práctica profesional.

Palabras clave: conocimiento pedagógico, formación inicial, educación física, evaluación formativa, competencia clave

Introducción

Uno de los ejes principales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la adaptación de las titulaciones universitarias a las demandas laborales. La universidad debe proporcionar una formación que garantice la ocupación de los titulados, facilitar su incorporación al mundo laboral y adaptarse a sus exigencias (Cardona-Rodríguez et al., 2016). Los graduados deben percibir positivamente la adecuación de su formación para poder responder con éxito a las exigencias laborales (Elias y Purcell, 2004). Sin embargo, en muchos casos se valora que la formación recibida es insuficiente para este propósito (Gil et al., 2009).

En la formación del profesorado parece que se constata esta brecha (Towers, 2013). El desarrollo de las competencias clave del profesorado será fundamental para la futura empleabilidad del docente, no tanto por las oportunidades de empleo, sino por la capacidad que adquieran para adaptarse a los requerimientos del contexto educativo. La realidad del aula donde los docentes impartirán sus clases demanda de un conjunto de factores y de estrategias para realizar una enseñanza de calidad.

Las competencias clave en la enseñanza son competencias que se estiman como un conocimiento aplicado donde convergen el contenido, su forma de enseñarlo, la utilización de tecnologías, el tipo de aprendizaje que se obtiene, las emociones implicadas, la organización del alumnado, entre otras. Las competencias adecuadas al contexto (Zabala y Arnau, 2014) son conocimientos clave que integran el conjunto de saberes que Shulman (1987) ya señaló: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico (didáctico) del contenido, conocimiento curricular, conocimiento de los aprendices, conocimiento de los objetivos educativos, conocimiento de otros objetivos y conocimiento general pedagógico. Las competencias clave que se circunscriben al conocimiento del contenido y al conocimiento pedagógico del contenido, se amplían a la evaluación, a la organización del aprendizaje, a la participación activa del alumnado, al uso de las TIC y a la comunicación intercultural y la gestión de sentimientos y emociones para el desarrollo profesional. Sin embargo, estas competencias suelen justificarse en el entorno académico universitario, pero no siempre cumplen con los requisitos que se necesitan en el desarrollo profesional. Se plantea un modelo de formación lineal frente a la complejidad que presenta el marco educativo (Lo, 2010). El desarrollo profesional es sistemático, se enfrenta a cambios inciertos que necesitan de competencias adaptativas que se plantean en la universidad pero sin garantías de que sean válidas para los docentes.

En España las competencias que se deben desarrollar en las diferentes titulaciones aparecen recogidas en los libros blancos (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004a, 2004b). En el caso del profesorado de educación física (EF), estos recogen

conocimientos relacionados con la condición física, la expresión corporal, motricidad y habilidades motrices, normas y valores del deporte, elementos técnicos y tácticos de las habilidades deportivas; y con conocimientos transversales de la actividad docente habituales en la formación inicial (Cañadas et al., 2019)

No se puede entender el conocimiento del contenido y su conocimiento pedagógico sin hacer referencia al contexto de interacción, en el que la evaluación juega un papel fundamental. Si se considera que una metodología participativa mejora las competencias del alumnado y es favorable para su desarrollo profesional, entonces, el complemento evaluativo debería interceder por una evaluación formativa (Magro y Wilson, 2013). La aplicación de la evaluación formativa en la formación de profesorado se presenta como una posibilidad para la adquisición de las competencias clave que repercutirán en una mejor formación y desarrollo profesional, y con ello, una mejora en su labor docente, adaptándose a las necesidades de su trabajo con mayores garantías.

La evaluación formativa es un tipo de evaluación que permite demostrar lo que se ha aprendido y aportar información sobre lo que se puede aprender (Black y Wiliam, 2006). En el caso de la evaluación y su relación con las competencias clave en la formación inicial en EF, se comprueba un giro ostensible hacia una evaluación formativa en algunos estudios que han mostrado esa incidencia (Cañadas et al., 2018; Gutiérrez-García et al., 2013). Se muestra que competencias clave como el dominio del proceso de enseñanza, el uso de las TIC, la capacidad organizativa o aprender a aprender se relacionan con la utilización de la evaluación formativa (Romero-Martín et al., 2017).

No obstante, apenas se encuentran investigaciones que comparan la percepción tras la formación inicial de graduados en activo con graduados que no ejercen, sobre las competencias docentes desarrolladas durante la carrera. Las investigaciones de Campos et al. (2011) y de Gallardo (2006) estudian la valoración que hacen los graduados de las competencias clave adquiridas y su opinión al finalizar la carrera, preguntándoles por ambas situaciones una vez están trabajando. Sin embargo, estos estudios han sido llevados a cabo en muestras pequeñas de graduados ($n < 105$) y se han centrado en los graduados en Magisterio de EF, sin contar con graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Respecto a la evaluación, tampoco se han encontrado estudios de graduados que valoren si una mayor interacción con el profesorado en la evaluación, así como una mayor participación en el establecimiento del sistema y de las pruebas de evaluación o un papel más activo en el proceso de calificación se percibe como una contribución al desarrollo de las competencias profesionales. Parece

necesario, entonces, establecer la incidencia que tiene la evaluación, y concretamente, la evaluación formativa en la adquisición de las competencias que se desarrollan en la formación inicial del profesorado, y si esas competencias son valoradas positivamente por los graduados por su repercusión en su desarrollo profesional.

Por ello, los objetivos que se plantean en esta investigación son: a) valorar si existen diferencias en la percepción de la adquisición de las competencias clave entre los graduados de Magisterio en EF y de CAFD en función de si trabajan o no; b) valorar la relación existente entre la evaluación recibida y la adquisición de las competencias docentes en función de si trabajan o no; c) valorar la relación entre la participación en la calificación y la adquisición de competencias docentes en función de si trabajan o no, y, d) conocer si aquellas personas que actualmente están trabajando consideran que la utilización de evaluación formativa durante su formación inicial les ha ayudado a poner en práctica las competencias docentes.

Metodología

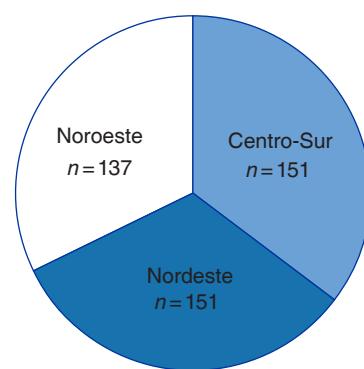
Participantes

Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo incidental no probabilístico. Participaron 487 graduados (40.6 % mujeres; 59.4 % hombres) de titulaciones de formación de profesorado de EF, pertenecientes a 17 centros universitarios de toda España. Para la recogida de información se establecieron 3 zonas en el territorio español: a) zona Centro-Sur (Madrid, Tenerife, Albacete, Córdoba, Granada y Murcia); b) Nordeste (Valencia, Barcelona, Huesca, Zaragoza y Lleida), y c) Noroeste (Segovia, Valladolid, León, Vitoria y Zamora) (figura 1). Un 53.7 % de los participantes son menores de 25 años, un 38 % entre 26 y 30 años, un 5.7 % entre 31 y 35 años y un 2.7 % más de 36 años.

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario con preguntas referidas a las competencias clave para el profesorado de EF desarrolladas durante la formación inicial. También se preguntó sobre la forma de evaluación y calificación recibida en este periodo y su repercusión en la adquisición de estas competencias clave. Todas las preguntas se contestaban con una escala Likert de 0 (*nada*) a 4 (*mucho*). El cuestionario se sometió a un proceso de validación en el que se siguieron los siguientes pasos (Romero-Martín et al., 2017): a) selección de posibles ítems a partir de los libros blancos de Magisterio de Primaria y de CAFD,

Figura 1
Distribución de graduados según procedencia



y creación de una primera versión del cuestionario; b) revisión de la primera versión por un grupo de 10 docentes universitarios expertos en el área de Didáctica de la EF, con amplia trayectoria en proyectos de investigación y en publicación en revistas nacionales e internacionales especializadas en el ámbito; c) se aplicó un primer pretest para comprobar el grado de relevancia y comprensión del cuestionario, y, por último, d) se calculó la fiabilidad con el α de Cronbach, obteniéndose un valor de .89. Se les solicitaban otros datos como los estudios realizados, si trabaja actualmente en un centro docente o los años de experiencia laboral.

Para esta investigación se han utilizado específicamente:

- (1) Las competencias clave: formada por 22 ítems con las competencias a desarrollar durante la formación inicial del profesorado de EF.
- (2) La utilidad de la evaluación para la adquisición de las competencias docentes durante la formación inicial (Cuando ha utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera, ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?); sobre el conocimiento del sistema de evaluación y la participación del alumnado en algún aspecto de la evaluación;
 - 2.a) La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación.
 - 2.b) La realización de las pruebas de evaluación se anuncia con suficiente tiempo de antelación.
 - 2.c) Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado.
 - 2.d) El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje.
- (3) La utilidad de la evaluación formativa y continua durante la formación inicial para poner en práctica competencias docentes en la práctica activa (Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua

en tus asignaturas, ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?).

(4) Las formas de calificación utilizadas por el profesorado durante su formación inicial: heterocalificación, autocalificación, calificación dialogada y cocalificación.

Procedimiento

El cuestionario utilizado para esta investigación se envió por correo electrónico a los graduados de cada una de las titulaciones de las distintas universidades de los que se tenía datos. Se les invitaba a participar informándoles sobre la finalidad de la investigación, asegurando la confidencialidad y anonimato de sus datos, y remitiéndoles el enlace web al cuestionario. Esta investigación sigue las normas éticas de la American Psychological Association (2010).

Análisis estadístico

El análisis se realizó con el paquete estadístico SPSS v.21. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para buscar los posibles factores que pudiesen estar agrupando las 22 competencias docentes. Se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax. Para la extracción de factores, se retuvieron aquellos con autovalores (*eigenvalue*) mayores que 0.3 (Pallant, 2013). Posteriormente, se realizó una *t* de Student para ver las diferencias entre aquellos graduados que trabajan como docentes y los que no lo hacen en las variables estudiadas. Para valorar la relación entre la evaluación y la calificación y las competencias docentes se realizó una correlación de Pearson, con la muestra segmentada en función de si trabaja o no como docentes de EF. Se realizó una correlación parcial entre esas variables ajustando por "experiencia laboral previa". Por último, con la población que dice trabajar actualmente en un centro como docente de EF se realizó una correlación de Pearson entre la pregunta "Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua en tus asignaturas ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?" y las competencias docentes específicas. El nivel de significación para todos los análisis se estableció en $p < .05$.

Resultados

La tabla 1 presenta los resultados del análisis factorial. La prueba de KMO muestra un resultado de 0.94 (muy alto), indicando que las correlaciones entre parejas de ítems pueden ser explicadas por los restantes ítems seleccionados y la prueba de esfericidad de

Barlett muestra que los ítems no son independientes (4930, 449; *gl.* 231 $p < .001$), y por ello, lo apropiado de este análisis.

En torno al factor 1 se agrupan las competencias relacionadas con el diseño, desarrollo/aplicación, análisis y evaluación de intervenciones didácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje. Este factor se ha denominado "Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje (e-a) en EF". El segundo factor está relacionado con los contenidos de habilidades motrices y deportivas, y se define como "Contenidos motrices y deportivos". El tercer factor se relaciona con la actividad física, condición física y salud, y se hablará de él como "Contenidos de condición física y salud".

La tabla 2 recoge los descriptivos de las competencias docentes y de la evaluación y calificación recibida en función de si los graduados trabajan o no como docentes. No aparecen diferencias en ninguno de los factores de agrupación de las competencias entre ellos. En las preguntas referidas a la evaluación solo aparecen diferencias en la pregunta "las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado", reportando una valoración más alta los que están trabajando. En la calificación solo aparecen diferencias en la auto-y-co-calificación, con valores más altos en aquellos que trabajan.

La tabla 3 presenta la relación entre los ítems de evaluación estudiados y los factores de las competencias docentes en función de si los graduados trabajan o no (modelo 1, M1) y ajustado en función de si tienen o no experiencia laboral como docentes (modelo 2, M2). El modelo 1 muestra que aquellos que no trabajan encuentran una relación positiva entre todos los ítems de evaluación y los tres factores, a excepción de la pregunta "El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje" y el factor de contenidos de condición física. Sin embargo, las relaciones que se encuentran son pequeñas (todas $r < .400$). En el caso de aquellos que trabajan, sí que se encuentra relación positiva entre la aplicación de los aspectos de la evaluación formativa estudiados y el factor de "diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje" y con "Contenidos motrices y deportivos" menos con la pregunta "Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado". Cuando se ajustan los valores en relación con la experiencia laboral, no cambian los resultados encontrados en el modelo 1. En general, se puede decir que el diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje en EF, que sería la materia más relacionada con la enseñanza (didáctica) tiene mayor relación con ambos modelos, 1 y 2, mientras que las dos columnas de contenidos, en líneas generales, tienen una menor relación.

Tabla 1*Resultados del análisis factorial*

Competencias específicas	Componentes	Factores
Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de EF	.604	
Elaborar y poner en práctica programas de EF que faciliten la inclusión efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales	.667	
Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas.	.685	
Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de EF	.710	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje en EF
Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo	.550	
Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de EF	.693	
Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de EF	.639	
Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	.576	
Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	.756	
Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional	.605	
Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva	.777	
Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	.672	
Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	.601	Contenidos motrices y deportivos
Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	.408	
Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices	.561	
Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos	.537	
Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física	.621	
Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa	.581	
Disponer de estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular	.544	Contenidos de condición física y salud
Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	.439	
Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	.667	
Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	.768	
Autovalores % varianza explicada acumulada	40.82 47.96 54.26	
KMO: 0.94. Prueba de esfericidad de Barlett: 4930, 449. gl.: 231. p<.001.		

Tabla 2

Competencias desarrolladas y formas de evaluación y calificación recibidas durante la formación inicial en función de si trabaja o no como docente

	Trabaja <i>M (DE)</i>	No trabaja <i>M (DE)</i>	<i>p</i>
Competencias	143	344	
Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje en EF	-0.12 (1.09)	0.05 (0.96)	.101
Contenidos motrices y deportivos	0.11 (1.03)	-0.04 (0.99)	.134
Contenidos de condición física y salud	0.08 (0.93)	-0.03 (1.03)	.232
Evaluación			
La utilización de la evaluación formativa te ha ayudado a adquirir competencias docentes	2.80 (0.95)	2.81 (0.90)	.904
La interacción con el profesorado favorece el proceso de evaluación	3.59 (0.65)	3.47 (0.79)	.119
Las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente antelación	3.17 (0.81)	3.12 (0.82)	.493
Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado	1.89 (1.31)	1.58 (1.20)	.013
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje	3.31 (0.81)	3.22 (0.89)	.330
Calificación			
Heterocalificación	3.22 (0.86)	3.26 (0.80)	.667
Autocalificación	1.52 (1.12)	1.22 (1.08)	.006
Calificación dialogada	1.17 (1.19)	0.99 (1.10)	.116
Cocalificación	1.50 (1.05)	1.15 (0.99)	.001

Nota. En **negrita** las diferencias significativas.

Tabla 3

Relación entre la utilización de la evaluación formativa y las competencias específicas desarrolladas en la formación inicial en función de si trabajan o no como docentes

	Trabaja			No trabaja		
	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos condición física y salud	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos condición física y salud
Modelo 1						
Evaluación						
La utilización de la evaluación formativa te ha ayudado a adquirir competencias docentes	0.341**	0.195*	0.062	0.353**	0.220**	0.176*
La interacción con el profesorado favorece el proceso de evaluación	0.197*	0.186*	0.091	0.252**	0.143*	0.132*
Las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente antelación	0.185*	0.184*	-0.001	0.130*	0.194**	0.131*
Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado	0.434**	0.101	0.072	0.282**	0.136*	0.221**
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje	0.227*	0.278*	0.039	0.119*	0.159*	0.102
Modelo 2 (ajustado por experiencia laboral como docentes)						
Evaluación						
La utilización de la evaluación formativa te ha ayudado a adquirir competencias docentes	0.341**	0.196*	0.062	0.374**	0.231**	0.187*
La interacción con el profesorado favorece el proceso de evaluación	0.200*	0.178*	0.074	0.256**	0.145*	0.134*
Las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente antelación	0.187*	0.176*	-0.017	0.130*	0.194**	0.132*
Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado	0.438**	0.093	0.060	0.278**	0.134*	0.219**
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje	0.227*	0.278*	0.038	0.125*	0.162*	0.105

** $p < .001$; * $p < .05$.

Tabla 4

Relación entre la utilización de diferentes formas de calificación y las competencias específicas desarrolladas en la formación inicial en función de si trabaja o no

	Trabaja			No trabaja		
	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos condición física y salud	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos condición física y salud
<i>Modelo 1</i>						
Calificación						
Heterocalificación	0.059	0.167*	0.035	0.037	0.015	0.037
Autocalificación	0.504**	0.146	0.110	0.293**	0.187**	0.031
Calificación dialogada	0.431**	0.128	0.055	0.256**	0.140*	0.055
Cocalificación	0.442**	0.227*	0.111	0.240**	0.147*	0.084
<i>Modelo 2 (ajustado por experiencia laboral como docentes)</i>						
Calificación						
Heterocalificación	0.059	0.168*	0.036	0.035	0.014	0.035
Autocalificación	0.507**	0.140	0.100	0.298**	0.189*	0.033
Calificación dialogada	0.432**	0.124	0.048	0.260**	0.141*	0.056
Cocalificación	0.462**	0.218*	0.088	0.246**	0.149*	0.087

** $p < .001$; * $p < .05$.

La tabla 4 muestra la relación entre las posibles formas de calificación utilizadas y los factores en los que se agrupan las competencias docentes. En el M1, la heterocalificación solamente se relaciona de forma directa con “Contenidos motrices y deportivos” en el caso de aquellos que trabajan, aunque de forma muy leve ($r = .167$). En cuanto a las formas de calificación participativas tanto en aquellos que trabajan como en los que no, se relaciona de forma positiva con “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF”, siendo los valores mayores en aquellos que trabajan. En cuanto a “Contenidos motrices y deportivos”, aquellos que trabajan como docentes solo lo relacionan con la cocalificación, mientras que los que no trabajan lo relacionan con las tres formas de evaluación participativa, aunque de manera muy leve ($r < .200$). Estos mismos resultados se mantienen en el M2. De nuevo, y en general, hay una mayor relación entre la columna de Diseño con los modelos 1 y 2 que la que se obtiene con las de contenidos, para ambas poblaciones de graduados.

Por último, se realizó una correlación entre la pregunta “Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua en tus asignaturas ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?”, y las competencias docentes solo con aquellos graduados que estaban trabajando. Se trata de valorar si la formación inicial ha sido útil para el desarrollo profesional, ya que solo en la práctica se puede realmente valorar si la formación recibida es práctica para responder a las demandas del mundo laboral. Se

obtuvo una correlación positiva entre la pregunta y los factores “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF” y “Contenidos motrices y deportivos” ($r = .355$ y $r = .270$; $p < .002$, respectivamente).

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que: a) no existen diferencias en la percepción de la adquisición de las competencias docentes de los graduados en función de si trabajan o no; b) los ítems de evaluación estudiados se relacionan positivamente con las competencias de “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF” y “Contenidos motrices y deportivos”, y en el caso de aquellos graduados que no trabajan también con “Contenidos condición física y salud”; c) las formas de calificación participativas en el caso de los que no trabajan se relacionan con “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF” y “Contenidos motrices y deportivos”, y los que trabajan solo con “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF”, y, d) aquellos que trabajan, graduados, consideran que el uso de la evaluación formativa durante su formación inicial les ha ayudado a poner en práctica las competencias específicas docentes en su situación laboral.

Ante la falta de investigaciones señalado en el marco teórico, este estudio es limitado para poder contrastarlo adecuadamente con otros de relevantes del mismo signo. No obstante, el estudio de Campos et al. (2011), por ejemplo, se centró específicamente en comparar las

diferencias detectadas por 104 graduados de Magisterio en EF de la Universidad de Sevilla en las competencias adquiridas tras finalizar sus estudios universitarios y en el uso de estas una vez insertos en el mercado laboral. De las 17 competencias específicas que estudian, encuentran diferencias significativas en 16 de ellas, obteniendo mayores valores al finalizar la carrera. La única competencia que muestra valores similares tanto al terminar la formación inicial como en la aplicación como docente es “detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas y de relación social”. Estos resultados no coinciden con los que se encuentran en este estudio, en el que en ninguno de los tres factores de los que se compone el cuestionario aparecen diferencias significativas entre aquellos graduados que no trabajan y los que trabajan. Estas diferencias pueden deberse a la pequeña muestra con la que trabajan estos autores o al hecho de que solo cuentan con graduados de una titulación de una universidad. Gallardo (2006) también centra su atención en los graduados de Magisterio en EF, en este caso de la Universidad de Granada ($n = 72$). Sin embargo, en este caso las competencias estudiadas son las competencias generales.

Otros estudios se han centrado en valorar las competencias de graduados cuando ya están trabajando como docentes de EF en primaria y secundaria (Kovac et al., 2008), o estudios que valoran la percepción del alumnado que aún cursa la carrera de CAFD (López-Varas, 2015) o estudios que comparan la percepción de alumnado, profesorado universitario y graduados de la titulación de Magisterio y EF sobre su percepción de las competencias (Pazo y Tejada, 2012; Romero, 2009). Sin embargo, este tipo de estudios no tienen en cuenta las discrepancias que pueden existir en la valoración que se hace cuando han concluido los estudios, graduados, o cuando hay que poner en práctica el conjunto de conocimientos y habilidades aprendidas, como docente, que es donde realmente se puede valorar si la formación inicial ha sido útil para el desarrollo profesional y su repercusión en busca de empleo. En este estudio, el hecho de que no aparezcan diferencias entre ambos grupos puede indicar que los graduados que ejercen como docentes mostraron que su formación inicial les sirvió para desempeñar su trabajo de la misma forma que lo perciben aquellos que no trabajan.

A pesar de la importancia que se ha dado a la creación del EEES, y a los cambios que su implantación en los diferentes países europeos ha supuesto en la educación superior, se puede señalar que aún son pocas las investigaciones que buscan conocer las repercusiones que han tenido los cambios introducidos en la formación de los graduados que se han formado en los nuevos grados. Es necesario valorar las opiniones de los graduados universitarios respecto a la formación recibida con

el objetivo de poder introducir ajustes en los planes de estudios desde el reto de la empleabilidad, tanto para la adaptación al mercado laboral como para la capacidad para responder a sus exigencias y demandas. Sobre todo, se debe observar que existen pocas investigaciones en torno a la percepción de los graduados sobre su formación en competencias y la utilidad de estas para su futuro desempeño profesional.

En la formación inicial, también los docentes universitarios deben tener un conocimiento de las competencias profesionales clave que necesitan los graduados para acceder a los puestos de trabajo. Se tendría que responder a las demandas de formación en un conocimiento concreto, en nuestro caso la EF con una relación directa con competencias clave para saber atender a las demandas educativas. Aquí juega un papel muy importante la evaluación, y en concreto, la aplicación de la evaluación formativa desde las diferentes asignaturas del grado que contribuirán a conseguir un aprendizaje más significativo y profundo de la asignatura, y también les ayudará a desarrollar competencias profesionales clave para adaptar la evaluación de su alumnado a las necesidades del momento. En este aprendizaje, durante la formación inicial, será de gran importancia la participación del alumnado en su propia evaluación y en la de sus compañeros, pero también en su calificación, ya que esa participación sería la culminación de la cesión de responsabilidad en dicho proceso. Sin embargo, en este trabajo, como en otros desarrollados previamente (Gutiérrez-García et al., 2013; Gutiérrez-García et al., 2011; Hamodi et al., 2015) se refleja, tanto por parte de graduados como de profesorado, que aún predominan las formas de calificación en las que el profesorado toma todas las decisiones en detrimento de otros planteamientos alternativos relacionados con la calificación participativa.

Conclusión

El presente estudio ha mostrado que en el caso de los docentes de EF no existe una diferencia en su percepción de las competencias adquiridas en función de la existencia de una labor profesional docente, lo que indica que tanto al terminar su formación inicial como al emprender la labor profesional consideran la formación lo suficientemente buena para enfrentarse a las demandas del contexto educativo, resultado que no indica que en un futuro no deban seguir formándose para afrontar los retos que les puedan surgir. Por otra parte, aspectos como conocer el sistema de evaluación, cómo van a ser evaluados antes de comenzar las unidades de aprendizaje o poder interaccionar y dialogar con el profesorado sobre aspectos de la evaluación, se relacionan positivamente con el desarrollo de competencias. De la misma forma, estos aspectos

se relacionan con la utilización de formas participativas de evaluación. Además, los graduados reportan que el uso de la evaluación formativa durante esta etapa les ha ayudado a desarrollar esas competencias y a ponerlas en práctica en su labor profesional. Por tanto, se puede concluir que según este estudio, a) la formación inicial del profesorado de EF ayuda a desarrollar de forma satisfactoria las competencias docentes clave, y, b) la utilización de la evaluación formativa en esta etapa parece adecuada para la adquisición de las competencias docentes clave y su posterior aplicación al mundo laboral.

Sin embargo, se requieren más estudios que ahonden en este tema valorando la utilidad de las competencias específicas desarrolladas a la hora de llevarlas a cabo en la práctica docente, y que valoren la repercusión que tiene en el desarrollo de las competencias profesionales del docente la aplicación durante la formación inicial de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. American Psychological Association.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004a). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio* (Vol. 1). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004b). *Libro Blanco. Título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). Sage.
- Campos, M. C., Ries, F., & Del Castillo, O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en educación física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24(7), 216-229. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02405>
- Cañadas, L., Castejón, F. J., & Santos-Pastor, M. L. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39), 291-300.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 284-288.
- Cardona-Rodríguez, A., Unceta-Satrategui, K., & Barandiaran-Galdós, M. (2016). Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education / La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior. *Cultura y Educación*, 28(2), 344-358. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158446>
- Elias, P., & Purcell, K. (2004). Is mass higher education working? Evidence from the labour market experiences of recent graduates. *National Institute Economic Review*, 190, 60-74. <https://doi.org/10.1177/002795010419000107>
- Gallardo, M. A. (2006). La evaluación de competencias profesionales para la inserción de los maestros de educación física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 469-492.
- Gil, J., García, E., & Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 371-393.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Hamodi, C., López-Pastor, A. T., & López-Pastor, V. M. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *Revista d'Innovació Educativa*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4175>
- Kovac, M., Sloan, S., & Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching, Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299-323. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095668>
- Lo, C. (2010). Student learning and student satisfaction in an interactive classroom. *Journal of General Education*, 59(4), 238-263. <https://doi.org/10.1353/jge.2010.0025>
- López-Varas, F. (2015). *Relaciones entre competencias, inteligencia y rendimiento académico en alumnos de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Doctoral dissertation, Universidad Europea de Madrid).
- Magro, E., & Wilson, J. R. (2013). Complex innovation policy systems: Towards an evaluation mix. *Research Policy*, 42(9), 1647-1656. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.06.005>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival guide*. Open University Press.
- Pazo, C. I., & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 9(34), 179-200.
- Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Towers, J. (2013). Consistencies between new teachers' beliefs and practices and those grounding their initial teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 108-125.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza por competencias*. Graó.

Conflictos de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



**OPEN ACCESS**

Afectividad e interacción motriz de los juegos motores populares en la escuela

Pedro Gil-Madrona^{1*}, Lorena Pascual-Francés¹, Andrea Jordá-Espi¹, Felipe Mujica-Johnson² y Andrés B. Fernández-Revelles³

¹Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla La Mancha, España

²Centro de Investigación Escolar y Desarrollo CIED, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile

³Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Granada, España

Citación

Gil-Madrona, P., Pascual-Francés, L., Jordá-Espi, A., Mujica-Johnson, F., & Fernández-Revelles, A. B. (2020). Affectivity and Motor Interaction in Popular Motor Games at School. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 42-48. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.06)

Resumen**Editado por:**

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

***Correspondencia:**
Pedro Gil-Madrona
Pedro.Gil@uclm.es

Sección:
Educación física

Recibido:
23 de mayo de 2018

Aceptado:
4 de octubre de 2018

Publicado:
1 de enero de 2020

La interacción motriz y el contexto sociocultural donde se produce son aspectos que determinan el tipo de juego motor, aportándole características específicas que lo diferencian en la clase de educación física. Así, se hace preciso estudiar dicha actividad motriz desde la perspectiva afectiva, con la finalidad de optimizar el proceso educativo. Este estudio tiene como propósito identificar la percepción afectiva del alumnado de 5º y 6º curso de educación primaria en los juegos populares de cooperación y de cooperación-oposición, en la clase de educación física. El estudio responde al enfoque cuantitativo y sus participantes son 70 estudiantes (35 hombres y 35 mujeres), pertenecientes a la provincia de Alicante, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. Los datos fueron recopilados por medio de la encuesta PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) validada en castellano para niñas, niños y adolescentes. Los principales resultados indican que en los dos tipos de juego popular estudiados, los afectos positivos obtuvieron la percepción más alta, mientras que los afectos negativos obtuvieron la menor percepción. Se concluye que este tipo de juegos sociomotrices con contenido sociocultural, permiten que el alumnado desarrolle habilidades sociales en un ambiente positivo de aprendizaje.

Palabras clave: afectividad, educación física, interacción motriz, juego popular

Introducción

La educación física en la educación primaria (EFP) debe tener como meta lograr un desarrollo integral del alumnado, así lo estipula el Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, donde se indica que su finalidad es la siguiente:

Desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. Para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. De este modo el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras. (Boletín Oficial del Estado, 1.3.2014, pág. 19406).

Tal como se menciona en el Real decreto, la dimensión afectiva tiene que ser incorporada en el análisis de las prácticas pedagógicas, para poder así favorecer una EFP que considera al ser humano como un ser que es sensible a su entorno y que se emociona durante las actividades que se desarrollan en las sesiones. La clase de EFP en España es una buena ocasión para generar experiencias afectivas positivas, lo que se muestra en un estudio en el que participaron 376 alumnos de 6º curso pertenecientes a la ciudad de Albacete, cuyo propósito fue diagnosticar la autopercepción emocional. En concreto, sus principales resultados indican que el “porcentaje de alumnos que manifiestan experimentar emociones placenteras en la asignatura de EF oscila entre un 84.3 %, en el caso de aquellos que se sienten ‘tranquilos’ (algo, bastante o muy tranquilos)” (Gil-Madrona y Martínez, 2016, pág. 187).

Los procesos educativos son cambiantes y se encuentran en constante actualización, y exigen que el alumnado aborde nuevos espacios y desafíos de aprendizaje que, en ocasiones, le producen ansiedad y con frecuencia conflictos emocionales. Estos conflictos son los que los maestros deberán abordar para evitar impactos negativos. En función del bienestar subjetivo, se ha generado una clasificación de afecto positivo y afecto negativo, en donde las emociones positivas son entendidas como favorables y las negativas como desfavorables para dicho bienestar (Redorta et al. 2006).

A partir de una revisión teórica sobre los beneficios de las emociones positivas en la salud mental infantil, se incentiva que los centros educativos sean un espacio estratégico y central para la educación emocional, ya que

“las instituciones escolares permiten centralizar y unificar los esfuerzos destinados a la promoción de la salud. Así mismo, es posible fortalecer y promover factores protectores de salud mental a una gran cantidad de niños” (Greco, 2010, pág. 90). Respecto a la influencia de un pensamiento optimista en la salud infantil, se mencionará un estudio realizado en la ciudad de Murcia, que tuvo por objetivo analizar la función del estilo explicativo optimista como factor protector de la depresión infantil y adolescente. Participaron 172 escolares de 5º y 6º de EP, con una edad media de 10,7 años y los principales resultados indican que “los escolares con un estilo explicativo optimista presentan menos sintomatología depresiva” (Sánchez y Méndez, 2009, pág. 276). Así, se refleja la eficacia de las actividades basadas en un enfoque de psicología positiva para la prevención de enfermedades de salud mental en la infancia y adolescencia.

Por otra parte, las tareas motrices, TM, han sido clasificadas en función del tipo de comunicación motriz, siendo descritas de la siguiente forma:

Aquellas donde hay ausencia de interacción con otros deportistas (sin compañeros y sin adversarios), denominadas psicomotrices; aquellas donde hay compañeros pero no adversarios, denominadas TM de cooperación; aquellas donde no hay compañeros pero si adversarios, denominadas TM de oposición; y finalmente TM donde hay compañeros y adversarios, denominadas de cooperación-oposición. (Serna et al., 2017, pág. 37)

Según esta clasificación, se pueden encontrar los juegos psicomotores, los juegos motores de cooperación, los juegos motores de oposición y los juegos motores de cooperación-oposición, que desde el punto de vista afectivo muestran diferencias en función de su comunicación motriz (Alcaraz-Muñoz et al., 2017). Lo anterior se puede apreciar en un estudio en EFP en España, realizado en el municipio de Ceutí donde participaron 21 alumnos con un rango de edad entre 8 y 9 años. Dicha investigación tuvo como propósito analizar las emociones experimentadas tras la práctica de un tipo de interacción motriz concreta, además de relacionarlas con la motivación hacia las áreas del currículo. Entre los resultados se encontró “que en todos los dominios motrices predominaban las emociones positivas” (Medina, 2015, pág. 75).

Por otra parte, la clase de EFP es un lugar oportuno dadas las posibilidades que puede ofrecer para que el alumnado pueda interaccionar socialmente. Esto ha sido manifestado en una investigación de la Comunidad Valenciana. Precisamente, se aprecia cuando sus resultados indican que “los alumnos durante las clases de EF se divierten más el estar con sus compañeros, trabajando cooperativamente por encima de la competición” (Gutiérrez y Pilsa, 2006, p. 226). Sobre este mismo aspecto,

un estudio realizado en EFP en Chile obtuvo como resultado que la principal emoción positiva para el bienestar subjetivo atribuida a la socialización en las clases es la diversión. Por lo tanto, dicha investigación concluye que es de vital importancia para el bienestar del alumnado “permitir la comunicación en un marco de respeto durante las actividades” (Mujica et al., 2016, pág. 5).

Al mismo tiempo, en función del contexto sociocultural, los juegos motores pueden ser clasificados como populares, entendidos como “aquellos conocidos y practicados por todo el público” (Rebollo, 2002, pág. 3). Estos son parte del patrimonio de las naciones y, a su vez, un símbolo de la diversidad cultural. Por el mismo motivo pueden ser parte de un proceso pedagógico que inspira valores sociales y conciencia cultural a las nuevas generaciones. Así mismo lo manifiesta Dorado (2011) cuando señala que “los juegos populares son un patrimonio de todos, que debemos conocer y conservar, porque así tendremos una visión global de nuestra cultura” (pág. 33). Igualmente, dado que la afectividad de las personas es configurada a partir de la interacción con entornos culturales concretos (Mujica-Johnson y Jiménez, 2019; Puig et al., 2001), para enriquecer las interpretaciones pedagógicas en EFP es importante investigar los afectos durante el desarrollo de juegos motores populares.

En síntesis, el juego popular es caracterizado por su difundida presencia en alguna zona geográfica; además, se le atribuye un significado cultural valioso por su construcción social desde la subjetividad de los que lo practican, transformándose en un excelente recurso didáctico para la clase de EF. En efecto, el juego tiene valor por sí mismo y se orienta al desarrollo de la totalidad del niño, por lo tanto, “al aprovechar el juego popular en las clases de EF se estaría contribuyendo enormemente al trabajo intelectual, afectivo y manual que realiza el estudiante dentro del aula” (Mendoza et al., 2017, pág. 82).

Por consiguiente, con la intención de explorar la dimensión afectiva en los juegos mencionados, el objetivo principal de este estudio fue identificar la percepción afectiva del alumnado de 5º y 6º curso de educación primaria en los juegos populares de cooperación y de cooperación-oposición.

Metodología

El estudio responde al enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal y de tipo descriptivo.

Participantes

En este estudio participó un total de 70 estudiantes (35 hombres y 35 mujeres) del segundo ciclo de

EP con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, pertenecientes al colegio público CEIP San Juan Bosco, de la localidad de Cocentaina, de la provincia de Alicante.

Instrumentos y procedimientos

Para lograr el objetivo del estudio, se empleó la encuesta de valoración de aspectos positivos y negativos en las clases de EF de la versión PANAS (Positive and Negative Affect Schedule). Dicha encuesta fue validada en castellano para niños y adolescentes. Así, se obtuvo un coeficiente de α de Cronbach de .73 en chicos y .72 en chicas para la variable de afecto positivo (AP). En cuanto al afecto negativo (AN) se obtuvo .74 en chicos y .75 en chicas (Sandín, 2003). Esta encuesta se compone de 20 ítems y presenta una estructura bidimensional: afecto positivo y afecto negativo, con 10 ítems para cada subescala.

La primera acción fue tomar contacto con las autoridades del establecimiento educacional y solicitar la aprobación del estudio. La segunda fue comunicarse con la maestra de EF, que imparte clase en el 3º ciclo de EP de 5º y 6º curso, para informarla sobre el proyecto de investigación y pedir su colaboración. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes, quienes accedieron en un 100 % a participar voluntariamente y colaborar en el estudio, demostrando una muy buena actitud hacia el equipo de investigación. Lo siguiente fue llevar a cabo 2 sesiones de EF de 45 minutos de duración cada una. La primera sesión se focalizó en los siguientes juegos motores populares de cooperación sin oposición (JMPCSO): a) al pelotón; b) carrera de tortugas; c) el pañuelo, y, d) el marro. En cuanto a la segunda sesión, se desarrollaron los siguientes juegos motores populares de cooperación-oposición (JMPCO): a) el *pillao*; b) la caza del tesoro; c) duelo entre caballeros, y, d) lucha turca. Una vez se concluía cada sesión, se le entregaba al alumnado de manera individual la encuesta PANAS para que la respondiera.

Tratamiento de los datos

El análisis estadístico fue de tipo descriptivo no paramétrico. El tipo de estadística que se utilizó fue “la distribución de frecuencia relativa acumulada o frecuencia acumulada en porcentajes, que es la frecuencia acumulada dividida entre la frecuencia total” (Spiegel y Stephens, 2001, pág. 39). El análisis estadístico se realizó a través de la herramienta Excel de Microsoft Office 2010. Las pruebas estadísticas empleadas fueron frecuencias y porcentajes.

Resultados

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos en cada tipo de juego popular, además de las diferencias según el sexo y el país de origen. Cabe mencionar que cuando se habla de afectos positivos y negativos poniendo énfasis en “nunca”, “algunas veces” y “muchas veces”, se hace referencia a la intensidad en la que se produjo la percepción.

El panorama general en función de los AP y AN se presenta en la tabla 1, donde se puede observar que el ítem “muchas veces” de los afectos positivos obtuvo la mayor percepción en los dos tipos de juego motor y lo mismo sucede con la intensidad “nunca” en los afectos negativos, por lo tanto se puede señalar que la percepción del AP en los juegos populares se encuentra presente en mayor medida que los AN. Las diferencias encontradas entre los juegos populares según su interacción motriz son que el alumnado en los de cooperación sin oposición percibió un mayor AP que en los de cooperación-oposición. No obstante, en los de cooperación-oposición, el alumnado percibió menor AN que en los juegos de cooperación sin oposición.

Juegos motores populares de cooperación sin oposición

Los resultados de la percepción afectiva durante los juegos populares de cooperación sin oposición se presentan en la tabla 2, donde se identifica que los AP fueron más

Tabla 1

Distribución en porcentajes de la intensidad de los afectos positivos y negativos en los juegos motores de cooperación sin oposición y en los juegos motores populares de cooperación-oposición

Intensidad	AP JMPCSO	AP JMPCO	AN JMPCSO	AN JMPCO
Muchas veces	54.57	54.43	2.57	2.43
Algunas veces	39.86	35.86	18.86	16.57
Nunca	5.57	9.71	78.57	81

Nota. AP: afecto positivo; AN: afecto negativo; JMPCSO: juego motor popular de cooperación sin oposición; JMPCO: juego motor popular de cooperación-oposición.

percibidos en la intensidad “muchas veces” con respecto a los AN. La mayor intensidad del AP percibido se presenta en el elemento del estado de vitalidad y del interés por el entorno social y ambiental. Además, el alumnado apreció también el orgullo con un porcentaje elevado, lo que puede tener relación con el conocimiento y la identificación con el juego motor. A pesar de que los afectos positivos tuvieron la preferencia en la percepción afectiva, hay tres elementos que concentran la percepción en la intensidad “algunas veces”, y son: la atención, el entusiasmo y la animación en el juego, indicadores que se relacionaron con el interés y la motivación en los juegos.

En la percepción del AN, el alumnado percibió de forma más intensa la intranquilidad, después el nerviosismo y, en tercer lugar, la tensión. Asimismo, el alumnado

Tabla 2

Distribución en porcentajes de la percepción de los elementos afectivos en los juegos motores populares de cooperación sin oposición

Elemento afectivo	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Siento miedo	91.43	7.14	4.3
Soy un/a chico/a activo/a	0	20	80
Siento sensaciones corporales de estar intranquilo/a	68.57	24.29	7.14
Soy una persona atenta, esmerada	0	52.86	47.14
Soy un/a chico/a decidido/a	5.71	37.15	57.14
Me siento nervioso	74.29	21.43	4.28
Me siento inspirado/a	8.57	58.57	32.86
Soy vergonzoso/a	65.71	32.86	1.43
Soy un/a chico/a despierto/a, despabilado/a	2.86	40	57.14
Tengo mal humor (me altero o irrito)	82.86	15.71	1.43
Me siento orgulloso/a (de algo), satisfecho/a	7.14	31.43	61.43
Me entusiasmo (por cosas, personas, etc.)	20	45.71	34.29
Estoy enfadado/a furioso/a	82.86	15.71	1.43
Soy un/a chico/a asustadizo/a	82.86	15.71	1.43
Me siento culpable	84.29	14.28	1.43
Siento que tengo vitalidad, energía	1.43	21.43	77.14
Me siento disgustado/a o molesto/a	74.29	24.28	1.43
Soy una persona animada, suelo emocionarme	5.71	58.57	35.72
Me siento tenso/a, agobiado/a, con sensación de estrés	78.58	17.14	4.28
Me intereso por la gente o las cosas	4.28	32.86	62.86

Tabla 3

Distribución en porcentajes de la intensidad de los elementos afectivos según el género en los juegos motores populares de cooperación sin oposición

Intensidad	AP (chicos)	AP (chicas)	AN (chicos)	AN (chicas)
Muchas veces	52.57	56.57	2.29	2.86
Algunas veces	41.72	38	22.57	15.14
Nunca	5.71	5.43	75.14	82

Nota. AP: afecto positivo; AN: afecto negativo.

manifiesta un mínimo porcentaje en la intensidad “nunca” de diferentes elementos del AN. Además, el mayor porcentaje de dicha intensidad se presentó en primer lugar en el sentimiento de miedo y en segundo lugar en el ítem culpa. Posteriormente, en tercer lugar, se detectaron tres elementos con el mismo porcentaje siendo estos el enojo, la autopercepción del carácter asustadizo y el mal humor.

Según el género, en la tabla 3, se puede identificar que alumnos y alumnas reconocieron en mayor cantidad el AP. Además, fueron las chicas quienes percibieron en mayor medida la intensidad “muchas veces” y en menor medida la intensidad “nunca”. En cuanto al AN, las chicas se identificaron más con las intensidades “muchas veces” y “nunca” que los chicos, mientras que en la intensidad “algunas veces” los chicos obtuvieron un mayor porcentaje que las chicas.

Juego motor popular de cooperación-oposición

Los resultados de la percepción afectiva durante los juegos populares de cooperación-oposición se presentan en la tabla 4, donde se identificó que los AP son más percibidos en la intensidad “muchas veces” con respecto a los AN. El ítem con mayor porcentaje en “muchas veces” del AP percibido es el de vitalidad, al igual que en el otro juego popular estudiado, seguido por el sentimiento de ser activo/a. Y, finalmente, se encuentra la capacidad de estar con atención en el juego. De esta forma queda reflejada una variación en función de la interacción motriz del juego, ya que este ítem presentó una baja percepción en relación con el JMPCSO. En el AP se identificaron dos ítems que concentraron la percepción en “algunas veces”, que son la inspiración y el entusiasmo. Precisamente, estos indicadores se parecen a los hallados en esta misma situación en el JMPCSO, los cuales tienen relación con la motivación vivenciada. No obstante, la animación y la atención son los ítems más percibidos en este tipo de juego.

En la percepción del AN, el alumnado percibió con mayor intensidad la intranquilidad y el susto. Estas dos percepciones estaban igualadas en el máximo porcentaje y fueron seguidas por el nerviosismo. Por otro lado, la intensidad “nunca” presenta un alto valor en el sentimiento de enfado y molestia. Después, les siguió en alta intensidad el sentimiento de culpabilidad, lo que demostró que la competencia suscitó poco malestar subjetivo.

Tabla 4

Distribución en porcentajes de la percepción de los elementos afectivos en los juegos motores de cooperación-oposición

Elemento afectivo	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Siento miedo	90	10	0
Soy un/a chico/a activo/a	4.29	21.43	74.28
Siento sensaciones corporales de estar intranquilo/a	71.43	22.86	5.71
Soy una persona atenta, esmerada	4.29	30	65.71
Soy un/a chico/a decidido/a	7.14	37.14	55.72
Me siento nervioso	72.86	24.28	2.86
Me siento inspirado/a	21.43	47.14	31.43
Soy vergonzoso/a	72.86	24.28	2.85
Soy un/a chico/a despierto/a, despabilado/a	10	31.43	58.57
Tengo mal humor (me altero o irrito)	78.57	18.57	1.85
Me siento orgulloso/a (de algo), satisfecho/a	5.71	44.29	50
Me entusiasmo (por cosas, personas, etc.)	17.14	48.57	34.29
Estoy enfadado/a furioso/a	88.57	8.57	2.85
Soy un/a chico/a asustadizo/a	78.57	17.14	4.29
Me siento culpable	87.14	11.43	1.43
Siento que tengo vitalidad, energía	4.29	20	75.71
Me siento disgustado/a o molesto/a	88.57	10	1.43
Soy una persona animada, suelo emocionarme	12.86	40	47.14
Me siento tenso/a, agobiado/a, con sensación de estrés	81.43	18.57	0
Me intereso por la gente o las cosas	10	38.57	51.43

Tabla 5

Distribución en porcentajes de la intensidad de los elementos afectivos según el género en los juegos motores populares de cooperación-oposición

Intensidad	AP (chicos)	AP (chicas)	AN (chicos)	AN (chicas)
Muchas veces	51.71	57.14	2.29	2.57
Algunas veces	38.57	33.14	18	15.14
Nunca	9.72	9.72	79.71	82.29

Nota. AP: afecto positivo; AN: afecto negativo.

Por otra parte, los resultados de la tabla 5 muestran que tanto los alumnos como las alumnas reconocieron en mayor cantidad el AP y, al igual que en el otro tipo de juego popular, las chicas fueron las que percibieron con mayor fuerza el AP en la intensidad “muchas veces”. Además, la intensidad “nunca” demuestra semejantes cifras con respecto a la perspectiva de género, ya que se obtiene el mismo porcentaje entre ambos sexos. En cuanto al AN, se repite la misma tendencia que en los JAMPCSO, donde las chicas percibieron más las intensidades “muchas veces” y “nunca” que los chicos, mientras que en la intensidad “algunas veces” los chicos obtienen un mayor porcentaje que las chicas.

Discusión y conclusiones

A partir de los hallazgos que se han presentado en este estudio, es posible señalar que el alumnado percibe mayoritariamente AP en los juegos populares de cooperación y los juegos populares de cooperación-oposición. Sin embargo, es preciso señalar que, en menor medida, el alumnado también percibe AN. De acuerdo con la interacción motriz, los juegos populares de cooperación sin oposición producen mayor percepción de AP que los de cooperación-oposición. Así, se podría decir que en dichos juegos el objetivo de jugar en equipo y sin disputar un resultado con otros jugadores es un factor importante para suscitar mayor AP. Justamente, al igual que en otro estudio en EFP, se concluye que “los juegos de cooperación son los que han desencadenado mayor intensidad de emociones positivas y, sobre todo, sin competición” (Miralles et al., 2017, pág. 92).

Estos resultados también coinciden con otra investigación sobre la percepción emocional en EFP y los juegos de cooperación sin oposición. En concreto, porque dicho estudio concluye que en los juegos cooperativos sin victoria “se ha dado una relación entre las emociones positivas y ambiguas debido a que este tipo de dominio de acción motriz activa emociones positivas y ambiguas, y al no haber resultado esas emociones ambiguas actúan como positivas” (Molina, 2016, pág. 128). En consecuencia, considerar el juego motor cooperativo

sin oposición en EFP, podría propiciar que el alumnado desarrolle competencias sociales en un óptimo ambiente afectivo de aprendizaje, ya que “la mayor intensidad emocional positiva se asocia a los juegos de los dominios sociomotores y más concretamente en aquellos en los que el resultado no es tomado en consideración” (Duran et al., 2015, pág. 16).

El componente sociomotor de los juegos populares estudiados permite considerarlos como espacios de un gran valor educativo, porque encajan de manera ideal en la clase de EP. Así, por medio de ellos se puede propiciar el AP mientras se desarrollan actitudes, valores y habilidades sociales, ya que “en este grupo de juegos dialogar, pactar, plantear estrategias con compañeros, así como resolver imprevistos asociados a las relaciones inciertas que provocan los rivales son agentes generadores de vivencias emocionales intensas” (Duran et al., 2014, pág. 29). Una realidad interesante es que esta tendencia se presenta de manera similar en estudiantes universitarios que cursan estudios de actividad física y deporte en Cataluña, puesto que un estudio que examinó la vivencia emocional suscitada por situaciones cooperativas de expresión motriz concluye que se ha conseguido descubrir una “conexión existente entre las variables que intervienen en las situaciones motrices de cooperación y su relación con la creación de ambientes emocionales positivos para la mejora de la convivencia en los centros educativos” (Sáez de Ocáriz et al., 2014, pág. 323).

Por otro lado, el AN fue percibido por el alumnado en menor medida que el AP en los juegos populares de cooperación-oposición, resultado que se parece a los de otro estudio realizado en la región de Murcia. Precisamente, dicho estudio reconoció que “la aplicación didáctica de los juegos motores de cooperación-oposición genera más intensidad emocional positiva que negativa” (Caballero et al., 2016, pág. 132). Para comprender dichos resultados, es preciso referirse a un estudio en EFP que, desde una perspectiva cualitativa, indagó sobre las emociones positivas para el bienestar subjetivo del alumnado durante la participación en un juego motor de cooperación-oposición. En concreto, aquel estudio descubrió que el alumnado atribuye sus emociones, en primer lugar, a aspectos de la lógica interna; en segundo lugar, a la combinación de rasgos de la lógica interna y externa, y, en último lugar, a factores contextuales (Alcaraz-Muñoz et al., 2017).

Contrastando los resultados, se obtuvo la relevancia del juego motor cooperativo como estrategia metodológica en las clases de EF, destacando “la importancia de diseñar programas de educación emocional en la asignatura de EF y utilizar estrategias didácticas para guiar los aprendizajes en el dominio afectivo y comprobar sus logros y resultados” (Gil-Madrona y Martínez, 2015, pág. 932).

Por consiguiente, no solo a través de dicho juego se consiguen aprendizajes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, sino que también se trata de una herramienta que produce AP y deleite en los participantes, de modo que contribuye al bienestar subjetivo.

En los dos tipos de juegos populares el alumnado tuvo una menor percepción del entusiasmo, por lo que aquella actividad motriz lúdica requeriría ser abordada estratégicamente por el profesorado para poder incentivar dicho afecto, principalmente, porque este tipo de juego estaría muy presente en la biografía motriz y cultural del alumnado, razón por la que tendría menor probabilidad de sorprenderlo y captar su atención, y, en consecuencia, suscitar el interés del profesorado. García y Baena (2017) plantean, a su vez, que para motivar al alumnado es preciso plantear juegos novedosos y evitar repetir las actividades.

Para finalizar, en el marco de una EFP que promueve el aprendizaje sociocultural, se reconoce la necesidad de continuar generando conocimiento sobre los juegos motores populares en España y las diferentes naciones desde diferentes perspectivas científicas.

Referencias

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J., & Yuste, J. (2017). Play in positive: Gender and emotions in physical education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Boletín Oficial del Estado. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Caballero, M., Alcaraz, V., Alonso, J., & Yuste, J. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=B9A399A1CAC25F658037B49BF879DE77.dialnet02?codigo=5675844>
- Dorado, G. (2011). Una didáctica de juegos populares extremeños. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 8, 32-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3415576>
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Emotional physical education in high school. The role of sociomotricity. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- García, M., & Baena, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 387-402. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58072/35583>
- Gil-Madrona, P., & Martínez, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3), 923- 935. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc>
- Gil-Madrona, P., & Martínez, M. (2016). Emociones auto-percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6º curso de primaria. *Educación XXI*, 19(2), 79-204. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16460>
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-93. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n1/a09v16n1.pdf>
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24) 212-229.
- Medina, J. A. (2015). Emociones según interacción motriz y su relación con la motivación hacia las áreas del currículo. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 37, 70-81.
- Mendoza, M., Analuiza, E., & Lara, L. (2017). Los juegos populares y su aporte didáctico en las clases de educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 44, 70-93.
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Molina, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 41, 108-132.
- Mujica, F., Aránguiz, H., Orellana, N., & González, H. (2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de educación física y salud. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-6. <http://www.redalyc.org/pdf/4399/439949202007.pdf>
- Mujica-Johnson, F., & Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de baloncesto de estudiantes del grado en Ciencias del Deporte: estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 152-166.
- Puig, N., Lagardera, F., & Juncà, A. (2001). Teaching emotion sociology in sports. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, 69-77.
- Rebollo, J. (2002). Juegos populares: una propuesta para la escuela. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3, 31-36.
- Redorta, J., Obiols, M., & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Paidós*.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Sánchez, Ó., & Méndez, F. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente. *Clínica y Salud*, 20(3), 273-280. http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v20n3/v20n3_a08.pdf
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182. [http://aepcp.net/arc/06.2003\(2\).Sandin.pdf](http://aepcp.net/arc/06.2003(2).Sandin.pdf)
- Serna, J., Muñoz, V., Lavega, P., March-Llanes, J., Sáez de Ocáriz, U., & Hílano, R. (2017). Influencia de las tareas motrices sobre los estados de ánimo en baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 37-44. http://www.rpd-online.com/article/view/v26-n3-serna-bardavio-munoz tal/Serna_Bardavio_Munozetal
- Spiegel, M., & Stephens, L. (2001). *Estadística*. McGraw-Hill Interamericana.

Conflictos de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



OPEN  ACCESS

Editado por:
© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

***Correspondencia:**
Ismael Giner-Mira
iginerm@hotmail.com

Sección:
Educación física

Recibido:
3 de julio de 2018

Aceptado:
26 de junio de 2019

Publicado:
1 de enero de 2020

Factores que influyen en el rendimiento académico en educación física

Ismael Giner-Mira^{1*} , Leandro Navas-Martínez² , Francisco Pablo Holgado-Tello³  y José Antonio Soriano-Llorca¹ 

¹ Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, España

² Universidad de Alicante, España

³ Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Citación

Giner-Mira, I., Navas-Martínez, L., Holgado-Tello, F. P., & Soriano-Llorca, J. A. (2020). Factors that Influence Academic Performance in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 49-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.07)

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la función predictiva que las variables autoconcepto físico, orientación a la tarea, práctica de actividad física extraescolar y motivos para la práctica del citado tipo de actividad ejercían sobre el rendimiento académico en la materia de educación física y la intensidad con la que estas predicciones ocurrían. Participaron 568 estudiantes de edades comprendidas entre 9 y 18 años, de ocho escuelas públicas de primaria, un instituto público y dos centros concertados de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana que respondieron al Cuestionario de actividad física para adolescentes, al Cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte, Cuestionario de autoconcepto físico y la Escala de medida de los motivos de actividad física-revisada en castellano. Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y de regresión lineal múltiple a partir de cuyos resultados se planteó un modelo predictivo explicativo del rendimiento académico en la asignatura de educación física. Los resultados del análisis de vías indicaron que el modelo propuesto presentó adecuados índices de bondad de ajuste. De este modo, en este estudio, entre los motivos para practicar actividad física, destacaron, por un lado, el disfrute y, por otro, el *fitness* como determinantes del autoconcepto físico general mientras que por otro lado, es el motivo de sentirse competente en primer lugar y el disfrute en segundo lugar los que tienen influencia en la práctica de actividad física extraescolar. La práctica de actividad física extraescolar predice el autoconcepto físico general y este último predice el rendimiento en educación física.

Palabras clave: autoconcepto físico, orientación de meta, actividad física extraescolar

Introducción

La práctica de actividad física extraescolar presenta relaciones positivas tanto con el autoconcepto de la persona (Navas y Soriano, 2016) como con el autoconcepto físico (Reigal y Videra, 2011). Por una parte, el autoconcepto es clave en la autoestima y en la salud psicológica de la persona adquiriendo especial importancia en la adolescencia (Ibarra y Jacobo, 2017). Por otra parte, el autoconcepto físico, que conforma una de las dimensiones del autoconcepto, establece altas relaciones con este último y su influencia puede trasladarse hacia otros ámbitos vitales como el académico, el deportivo o el social (Reigal et al., 2013). Además, el autoconcepto físico también correlaciona con la orientación a la tarea (Hellín, 2007). De lo dicho se infiere la importancia de adquirir hábitos deportivos para el desarrollo integral en la infancia y adolescencia.

Otro aspecto importante, y que preocupa en España, son los hábitos que guardan relación con el rendimiento académico influyendo mucho en este las orientaciones de meta (Debicki et al., 2016). La orientación hacia metas de aprendizaje como lo es la orientación a la tarea es la que se ha relacionado empíricamente con un mejor rendimiento académico (Ruiz y Pieron, 2013). En la materia de educación física, EF, la orientación a la tarea guarda relación con la creencia de que el éxito depende del esfuerzo (Moreno et al., 2008).

La orientación a la tarea correlaciona positivamente con la práctica deportiva extraescolar, y se observa que las personas orientadas a la tarea se divierten más cuando practican deporte mientras que, de manera opuesta, la orientación al ego correlaciona con el aburrimiento (Cechinni et al., 2008). Se encuentran muchos estudios que concluyen que practicar deporte o actividad física extraescolar de forma regular está estrechamente relacionado con un buen rendimiento académico, como los de Chaddock et al. (2011), Kamijo et al. (2011) o Pontifex et al. (2011), pero hay pocos que traten sobre el rendimiento académico en la asignatura de EF. Uno de estos es el de Luis de Cos et al. (2010) donde se concluye que a mayor frecuencia y duración de práctica de actividad física y deportiva se obtiene mejor nota en EF.

Un aspecto relevante en la adolescencia en relación con la práctica de actividad física extraescolar son los motivos que inducen a su realización. Para García-Ferrando y Llopis-Goig (2010) el motivo más citado para hacer deporte en la población general es “por hacer ejercicio físico”, apareciendo en segundo lugar “por diversión y pasar el tiempo”, mientras el tercer motivo es el referido a “la mejora y mantenimiento de la salud”. Otra investigación como la de Cambronero et al. (2015) encuentra en universitarios que los motivos principales para realizar actividad física son en primer lugar “por estar en forma”, en segundo lugar “para liberar energía”

y en tercer lugar “para mejorar la salud”. Centrándose exclusivamente en adolescentes, los motivos que encuentran Fraile y De Diego (2006) para practicar actividad física extraescolar son mejorar la salud –en primer lugar y estar con los amigos– en segundo lugar.

El objetivo de este trabajo fue determinar la función predictiva que diferentes variables (el autoconcepto físico, la orientación a meta de tarea, la práctica de actividad física extraescolar y los motivos por la que la realizan) ejercían sobre el rendimiento académico en la asignatura de EF y la intensidad con la que estas predicciones ocurrían.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron un total de 568 estudiantes, 331 chicos (58.27 %) y 237 chicas (41.73 %) que manifestaron realizar actividad física extraescolar. 386 estudiantes pertenecían a los niveles de 5º y 6º de primaria (68 %) y 182 estudiantes a 1º, 2º, 3º y 4º de educación secundaria (32 %) en ocho escuelas públicas de primaria, un instituto público y dos centros concertados de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana. La tipología de estos centros era de infantil/primaria, secundaria y primaria/secundaria. Por lo tanto, ningún centro presentaba la tipología de centro de acción educativa singular, educación especial o enseñanzas especializadas. El rango de las edades del alumnado iba desde los 9 a los 18 años ($M = 11.89$; $DE = 1.72$). La elección de estos cursos se hizo porque se trataba de alumnado de educación obligatoria y se consideró que el de niveles inferiores a 5º de primaria tendría dificultades para reflexionar sobre lo que plantea este estudio. El muestreo realizado fue no probabilístico incidental.

Instrumentos

- 1) The Physical Activity Questionnaire for Adolescents PAQ-A en la versión de Martínez-Gómez et al. (2009). Está formado por 9 preguntas que valoran la actividad física que el adolescente realizó en los últimos 7 días durante su tiempo libre. La puntuación final se obtuvo mediante la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las primeras 8 preguntas. La pregunta 9 permite conocer si el adolescente estuvo enfermo o existió alguna circunstancia que le impidió realizar actividad física esa semana. Obtuvo un coeficiente de consistencia interna de Cronbach de entre .77 y .84, un nivel de significación estadística de $p < .05$ (Janz et al., 2008) siendo el nivel de fiabilidad test-retest CCI de .71 (Martínez-Gómez et al., 2009).

2) Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, TEOSQ, en la versión de Balaguer et al. (1996), evalúa la tendencia de las personas hacia la tarea y hacia el ego en el contexto deportivo mediante 13 ítems. Siete de ellos reflejan una Orientación a la Tarea, OT (ítems 2, 5, 7, 8, 10, 12 y 13). Los otros 6 ítems evalúan una Orientación al Ego, OE (ítems 1, 3, 4, 6, 9 y 11). Los encuestados debían contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos (en la que 1 significa "muy en desacuerdo" y 5 significa "muy de acuerdo"). La estructura factorial del cuestionario se probó a través de un análisis factorial confirmatorio mediante el método de mínimos cuadrados no ponderados resultando los índices de bondad de ajuste adecuados ($\chi^2 = 129.78$; $gl = 64$; $p = .00$; $RMSEA = .04$; $GFI = .98$ y $AGFI = .97$).

3) Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi et al. (2006). Tiene 36 ítems divididos en 6 escalas (habilidad deportiva, HD; condición física, CF; fuerza, F; atractivo físico, AF; autoconcepto físico general, AFG, y autoconcepto general, AG). Tras cada enunciado se pide la identificación de quien cumple o no con la descripción dada. En la corrección del cuestionario, 20 ítems puntúan de 1 a 5 mientras que 16 puntúan de 5 a 1 al estar redactados de forma indirecta. El coeficiente de fiabilidad del cuestionario es .93 (Goñi, 2008) y se concluyó que el modelo se ajusta a los datos según los índices de bondad de ajuste obtenidos ($\chi^2 = 2307.58$; $gl = 579$; $p = .00$; $RMSEA = .06$; $GFI = .97$ y $AGFI = .97$).

4) Motives for Physical Activity Measure-Revised, MPAM-R, validado al español por Moreno et al., 2007. Mide los motivos de práctica para la actividad física a través de 30 ítems, divididos en cinco factores (disfrute, D; apariencia, A; social, S, fitness, F, y competencia, CMP), a los cuales los participantes responden en una escala tipo Likert de siete puntos. El factor disfrute presentó un coeficiente de fiabilidad α de Cronbach de .84. El factor apariencia tuvo un coeficiente de fiabilidad de .87. El tercer factor se refiere a la práctica de actividad física como medio de establecer, mejorar o mantener las relaciones sociales y tuvo una fiabilidad $\alpha = .81$. El factor fitness referido a la práctica de actividades físicas como medio para mantener o mejorar la salud presentó un coeficiente de fiabilidad α de .80. El último factor es competencia y mostró un coeficiente α de Cronbach de .85. La escala MPAM-R es un instrumento válido y fiable (Moreno et al., 2007).

Para las calificaciones en EF se utilizó una copia de las actas de evaluación final de la citada asignatura donde constaban las calificaciones otorgadas por los diferentes docentes especialistas en la materia a los estudiantes.

Procedimiento

La invitación a participar en el estudio se realizó poniéndose en contacto con los equipos directivos de todos los centros educativos de educación primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana, finalmente participaron 11 centros. Tras la autorización de sus equipos directivos se buscó la autorización de los padres del alumnado a través de una hoja de consentimiento informado.

Los cuestionarios se respondieron en el aula. Tres de ellos (PAQ-A, TEOSQ y CAF) fueron respondidos por todos los alumnos conformando una muestra inicial de 812 estudiantes. Tras finalizar su cumplimentación, se les preguntó oralmente por su participación o no en actividades deportivas extraescolares en ese momento. Al alumnado participante en actividades deportivas extraescolares se les administró el Cuestionario de motivos para la práctica deportiva MPAM-R, siendo así 568 estudiantes los que tomaron parte finalmente en este estudio.

Previamente, se descartó al alumnado de dos aulas, el de una porque no aportó las notas académicas y el de la otra porque no respondió uno de los cuestionarios. También, para evitar una posible contaminación de los resultados, se descartó al alumnado con adaptaciones curriculares significativas tras comparar las distintas notas académicas que se les asignaba dependiendo del centro educativo de referencia.

El procedimiento recibió el visto bueno del Comité de ética de la Universidad de Alicante y su referencia fue UA-2019-03-03.

Diseño

Se trata de un diseño de tipo correlacional básico, dado que no hay una selección aleatoria de los participantes ni una manipulación intencional de las variables por parte del investigador y los datos se recopilan a partir de técnicas de autoinforme.

Análisis de datos

Se realizaron diferentes tipos de análisis. Los análisis descriptivos sirvieron para controlar posibles errores en la fase de introducción de datos o la presencia de valores perdidos, además de recibir información de la forma que tienen los datos, tanto la posible distribución de probabilidad con los parámetros de centralización como media, mediana o moda, así como los parámetros de dispersión como varianza, desviación típica, etc. Adquieren importancia los valores de la asimetría y la curtosis, ya que permiten afirmar si las variables directamente observadas se ajustan o no a una distribución normal. También se realizaron análisis de correlación (r de Pearson) y de regresión lineal múltiple. Ambos permiten estimar las

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

Variables	<i>M</i>	<i>ETM</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis
HD	23.03	.17	4.10	-0.61	0.90
CF	22.61	.20	4.74	-0.45	-0.23
AF	23.14	.19	4.44	-0.64	0.36
F	20.38	.20	4.88	-0.04	-0.36
AFG	24.65	.18	4.25	-0.88	0.63
AG	25.72	.15	3.56	-1.02	1.02
OT	30.65	.15	3.68	-1.41	3.76
OE	15.27	.24	5.61	0.36	-0.58
MPAQ	2.32	.02	0.54	0.58	0.49
D	41.74	.27	6.43	-1.31	2.46
A	28.25	.36	8.61	-0.36	-0.60
S	22.40	.21	5.08	-1.06	0.76
FS	29.05	.21	5.10	-1.34	2.57
CMP	33.30	.30	7.01	-0.85	0.47
REF	7.63	.06	1.53	-0.41	-0.11

Nota. HD: habilidad deportiva; CF: condición física; AF: atractivo físico; F: fuerza; AFG: autoconcepto físico general; AG: autoconcepto general; OT: orientación a la tarea; OE: orientación al ego; MPAQ: índice de actividad física extraescolar realizada; D: disfrute; A: apariencia; S: social; FS: fitness; CMP: competencia; REF: rendimiento en EF.

relaciones entre las variables clave del estudio. Con los análisis correlacionales, que se efectuaron con variables latentes resultantes de análisis factoriales confirmatorios anteriores, se halla la matriz de coeficientes de correlación (*r* de Pearson) para obtener una red de asociaciones entre las variables consideradas mientras que en los análisis de regresión se obtuvieron las ecuaciones resultantes

de regresión. Finalmente, se llevaron a cabo análisis de vías (*path analysis*) para conocer la capacidad predictiva de las variables consideradas en el estudio en relación con el rendimiento académico en EF. Los paquetes estadísticos utilizados para el análisis de datos fueron el SPSS versión 20 y el LISREL 8.7.

Resultados

Los estadísticos descriptivos de las variables consideradas se reflejan en la tabla 1.

Las variables se ajustaron de modo razonable a una distribución normal según los valores de asimetría y de curtosis.

Se muestra en la tabla 2 la matriz de correlaciones entre las variables consideradas en el estudio. La variable apariencia no correlacionaba con las variables atractivo físico, autoconcepto físico general y rendimiento en la asignatura de EF mientras que, por otro lado, sí correlacionaba con la variable orientación al ego que es la variable que menos correlaciones mostró. La orientación al ego no mostró correlación con las variables autoconcepto físico general, orientación a la tarea, práctica de actividad física extraescolar, rendimiento en la asignatura de EF, disfrute, social, fitness y competencia.

En la tabla 3 aparecen los resultados del análisis de regresión lineal múltiple en los que la variable criterio fue el rendimiento en EF, siendo las restantes las variables predictoras de las cuales solo entraron a formar parte de la ecuación con probabilidades de *t* estadísticamente significativas (*p* < .05) las variables habilidad

Tabla 2
Matriz de correlaciones bivariadas

	HD	CF	AF	F	AFG	AG	OT	OE	MPAQ	REF	D	A	S	FS	CMP
HD	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
CF	.69**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
AF	.49**	.54**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
F	.42**	.41**	.29**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
AFG	.55**	.63**	.73**	.34**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
AG	.45**	.43**	.57**	.24**	.67**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
OT	.30**	.34**	.22**	.28**	.27**	.27**	—	—	—	—	—	—	—	—	—
OE	.20**	.14**	.09*	.15**	.06	-.02	.02	—	—	—	—	—	—	—	—
MPAQ	.32**	.34**	.28**	.29**	.25**	.18**	.19**	-.05	—	—	—	—	—	—	—
REF	.33**	.30**	.22**	.16**	.28**	.24**	.18**	.05	.17**	—	—	—	—	—	—
D	.36**	.39**	.31**	.31**	.39**	.33**	.40**	.02	.28**	.19**	—	—	—	—	—
A	.10*	.10*	.06	.19**	-.04	-.15**	.10*	.19**	.10*	-.04	.24*	—	—	—	—
S	.20**	.21**	.26**	.21**	.27**	.23**	.26**	-.00	.19**	.18**	.64**	.25**	—	—	—
FS	.21**	.26**	.25**	.28**	.22**	.10*	.34**	.07	.21**	.09**	.51**	.65**	.47**	—	—
CMP	.38*	.41**	.28**	.42**	.30**	.21**	.39**	.09*	.29**	.18**	.67*	.42**	.50**	.66**	—

Nota. HD: habilidad deportiva; CF: condición física; AF: atractivo físico; F: fuerza; AFG: autoconcepto físico general; AG: autoconcepto general; OT: orientación a la tarea; OE: orientación al ego; MPAQ: índice de actividad física extraescolar realizada; REF: rendimiento en EF; D: disfrute; A: apariencia; S: social; FS: fitness; CMP: competencia.

* *p* = .05; ** *p* = .01.

Tabla 3

Análisis de regresión múltiple para establecer modelos predictivos de la calificación o rendimiento en EF

Criterio	Predictores	<i>t</i>	<i>p</i>	β
REF	HD	3.30	.00	.19
	CF	1.30	.20	.80
	AF	-0.42	.68	-.03
	F	-0.26	.80	-.01
$R^2 = .15$	AFG	0.70	.49	.05
	AG	0.91	.36	.05
ET de la estimación = 1.43	OT	0.81	.42	.04
	OE	0.56	.58	.02
	D	-0.93	.36	-.06
	A	-2.07	.04	-.12
	S	2.33	.02	.12
	FS	0.33	.75	.02
	CMP	0.71	.48	.05
	MPAQ	1.17	.24	.05

Nota. REF: rendimiento en EF; HD: habilidad deportiva; CF: condición física; AF: atractivo físico; F: fuerza; AFG: autoconcepto físico general; AG: autoconcepto general; OT: orientación a la tarea; OE: orientación al ego; D: disfrute; A: apariencia; S: social; FS: fitness; CMP: competencia; MPAQ: índice de actividad física realizada.

deportiva, apariencia y social. Estas variables dieron cuenta del 15 % de la varianza ($R^2 = .15$).

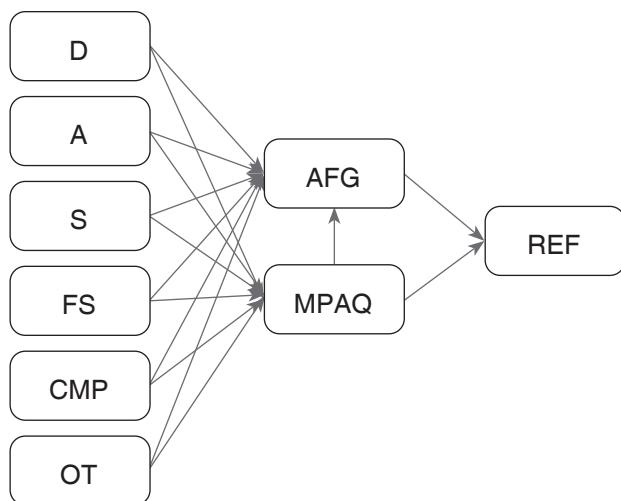
Según las investigaciones consultadas y los resultados obtenidos en el análisis de regresión múltiple se propuso el modelo de la figura 1 en la cual se tuvo en cuenta como variable a explicar el rendimiento en EF y como variables predictoras las restantes. La práctica de actividad física extraescolar guardó relación con el autoconcepto físico general y estas dos variables, a su vez, mostraron estar determinadas por los motivos para practicar actividad física como son el disfrute, la apariencia, la socialización, el fitness, o la sensación de competencia, además de con la orientación de meta a la tarea.

En la figura 2 se aporta la solución completamente estandarizada para este modelo hipotético.

Los índices de ajuste que correspondieron a la solución completamente estandarizada del modelo de la figura 2 fueron los siguientes: $\chi^2 = 14.25$; $gl = 21$; $p = .00$; $RMSEA = .0$; $GFI = 1.00$; $AGFI = .99$. Para establecer el grado de ajuste, los índices comparan la matriz de varianza-covarianza reproducida por el modelo con la observada en la muestra. El valor del estadístico χ^2 cuadrado es muy sensible al número de participantes, por eso se complementa con el cálculo de otros índices. Para RMSEA, los valores menores de .05 señalan un buen ajuste y para GFI y AGFI son los valores iguales o mayores a .9 los que indican que el modelo presenta un buen ajuste a los datos.

Figura 1

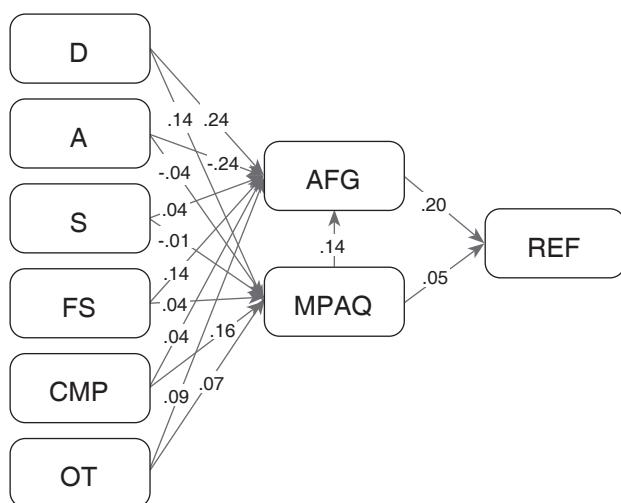
Modelo predictivo hipotético para las calificaciones en EF



Nota. D: disfrute; A: apariencia; S: social; FS: fitness; CMP: competencia; OT: orientación a la tarea; AFG: autoconcepto físico general; REF: rendimiento en EF; MPAQ: índice de actividad física realizada.

Figura 2

Solución completamente estandarizada del modelo hipotetizado para las calificaciones en EF



Nota. D: disfrute; A: apariencia; S: social; FS: fitness; CMP: competencia; OT: orientación a la tarea; AFG: autoconcepto físico general; REF: rendimiento en EF; MPAQ: índice de actividad física realizada.

Discusión

Los resultados obtenidos en los análisis correlacionales permiten confirmar que la práctica de actividad física extraescolar presenta relaciones significativas con el autoconcepto en la misma línea que los resultados de autores como Navas y Soriano (2016), hecho que demuestra una de las muchas ventajas que la práctica de actividad física conlleva. De este tipo de análisis también se concluye una relación que en principio parecería lógica

entre la práctica de actividad física extraescolar y el autoconcepto físico respaldando los resultados obtenidos por Espinoza et al. (2011) o Reigal y Videra (2011). Según estos resultados, el autoconcepto físico también presenta relaciones significativas con el autoconcepto en la línea de los resultados de Reigal et al. (2013), relación que también parecería lógica teniendo en cuenta que desde los años setenta se ha aceptado una concepción multidimensional del autoconcepto como constructo que engloba entre otras dimensiones al autoconcepto físico. Otras conclusiones que se pueden extraer de este tipo de análisis son las relaciones significativas entre orientación a la tarea y práctica deportiva extraescolar corroborando los resultados de Cechinni et al. (2008), relación que se traduciría en actitudes relacionadas en mayor medida con el proceso de la actividad físico-deportiva y en menor medida con el resultado de dicha práctica. Por otro lado, destaca la variable Apariencia ya que, según el citado análisis correlacional, este tipo de motivo para practicar actividad física extraescolar no presenta relaciones estadísticamente significativas con las variables atractivo físico, autoconcepto físico general y rendimiento en EF.

En relación con el modelo predictivo explicativo (figura 1), se puede decir que el modelo se ajusta a los datos según los índices de bondad de ajuste obtenidos. La práctica de actividad física extraescolar predice el rendimiento en la asignatura de EF, en sentido positivo, tal y como apuntan Luis de Cos et al. (2010) o Fraile et al. (2019) que demuestran que las calificaciones en la citada área están determinadas a su vez, también en sentido positivo, por el autoconcepto físico general. También quedaría justificada esta relación al ser el autoconcepto físico una dimensión del autoconcepto que es un constructo claramente relacionado con el rendimiento académico. Por otro lado, de las escalas sobre los motivos para practicar actividad física extraescolar, es la que se corresponde con el Disfrute la más determinante al igual que opinan Martínez et al. (2012), resultados que van en consonancia con lo apuntado anteriormente sobre la orientación a la tarea y las actitudes hacia la actividad física relacionadas con el proceso. El motivo de Disfrute también se relaciona positivamente con el autoconcepto físico general y con la práctica de actividad física extraescolar, en consonancia con los hallazgos de Reigal et al. (2013). Cabe decir que en los análisis correlacionales se encontraban relaciones significativas entre el motivo de disfrute y el rendimiento en EF al igual que se encontraba en el trabajo de Fraile et al. (2019). Finalmente, también se observa que la orientación de meta a la tarea se relaciona con el autoconcepto físico general, como afirmaba Hellín (2007).

Conclusiones

Con los datos obtenidos se pueden apuntar algunas implicaciones prácticas del estudio como, por ejemplo, la importancia de la actividad física extraescolar para contribuir a un mejor autoconcepto físico (Reigal y Videra, 2011). Tanto en el estudio de las citadas autorías como en este trabajo se tiene en cuenta la frecuencia semanal de actividad física de modo que, cuanta más actividad física se realice, la relación es mayor, sin ser necesariamente de tipo competitivo.

Por otro lado, que el motivo relacionado con el Disfrute sea el más determinante y que además se relacione con el autoconcepto físico general y con la práctica de actividad física extraescolar (Fraile et al., 2019), puede servir a los profesionales de la actividad física en sus planteamientos de actividades. Actividades alejadas de patrones tradicionales donde se primaban ejercicios, repeticiones y aspectos cuantitativos y cercanas a estilos pedagógicos que cuiden las emociones pueden ser un elemento valioso en la educación de los jóvenes.

Algunos datos apuntados servirían para orientar la metodología de los profesionales de la actividad física, como el hecho de que la orientación de meta a la tarea influye en el autoconcepto físico general (Hellín, 2007) y en la práctica deportiva extraescolar (Cechinni et al., 2008).

Finalmente, que la práctica de actividad física extraescolar repercuta positivamente en las calificaciones académicas en el área de EF (Fraile et al., 2019; Luis de Cos et al., 2010) puede servir de aliciente a las familias que se planteen apuntar a sus hijas e hijos a algún tipo de práctica de actividad física extraescolar o incluso reorientar el tiempo de ocio familiar.

La posibilidad de generalizar estos hallazgos viene limitada por el hecho de que todos los participantes pertenecen a una misma comunidad autónoma y que los instrumentos empleados son cuestionarios de autoinforme, con la posibilidad de contaminación de datos debido al sesgo de deseabilidad social. Estas matizaciones deben tenerse en cuenta en investigaciones futuras.

Referencias

- Balaguer, I., Castillo, I., & Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Cambronero, M., Blasco, J. E., Chiner, E., & Lucas-Cuevas, A. G. (2015). Motivos de participación de los estudiantes universitarios en actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 179-186.
- Cechinni, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández, J., Contreras, O., & Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-efuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Chaddock, L., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Cohen, N. J. (2011). Aerobic fitness and executive control of relational memory in

- preadolescent children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 43(2), 344-349. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181e9af48>
- Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W., & Pearson, R. A. (2016). Beyond the big five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 273-285. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.05.002>
- Espinoza, O. L., Rodríguez, R. F., Gálvez, C. J., Vargas, C. P., & Yáñez, S. R. (2011). Valoración del autoconcepto físico en estudiantes universitarios y su relación con la práctica deportiva. *Motricidad Humana*, 12(1), 22-26.
- Fraile, A., & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 44, 85-109. <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i44.29>
- Fraile, J., Tejero, C., Esteban, I., & Veiga, O. (2019). Asociación entre disfrute, autoeficacia motriz, actividad física y rendimiento académico en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 58-63.
- García-Ferrando, M., & Llopis-Goig, R. (2010). *Ideal democrático y bienestar personal: encuesta sobre los hábitos deportivos en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas and Consejo Superior de Deportes.
- Góñi, A. (2008). *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. Pirámide.
- Góñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de autoconcepto físico (CAF), manual*. EOS.
- Hellín, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física* (Doctoral dissertation, University of Murcia).
- Ibarra, E., & Jacobo, H. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 13-23.
- Janz, K. F., Lutuchy, E. M., Wenthe, P., & Levy, S. M. (2008). Measuring activity in children and adolescents using self-report: PAQ-C and PAQ-A. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(4), 767-772. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181620ed1>
- Kamijo, K., Pontifex, M. B., O'Leary, K. C., Scudler, M. R., Wu, C. T., Castelli, D. M., & Hilman, C. H. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental Science*, 14, 1046-1058. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01054.x>
- Luis de Cos, G., Luis de Cos, I., Irazusa, S., & Arribas, S. (2010). Práctica de actividad físico-deportiva, apoyo de sus iguales y calificación en educación física. In *Actas del III Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física*. Pontevedra.
- Martínez, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., Vicente-Rodríguez, G., Casajús, J. A., Álvarez-Granda, L., Romero, C., Tercedor, P., & Delgado-Fernández, M. (2012). Motivos para el abandono y no práctica físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-53. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000100005>
- Martínez-Gómez D., Martínez de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G., Villagra, A., & Calle, M. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 83, 427-439. <https://doi.org/10.1590/s1135-57272009000300008>
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de medida de los motivos para la actividad física-revisada en españoles: diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23(1), 167-176.
- Moreno, J. A., Conte, L., Hellín, P., Hellín, G., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 501-516.
- Navas, L., & Soriano, J. A. (2016). Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 69-76. <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311143051008.pdf>
- Pontifex, M. B., Raine, L. B., Johnson, C. R., Chaddock, L., Voss, M. W., Cohen, N. J., Kramer, A. F., & Hillman, C. H. (2011). Cardiorespiratory fitness and the flexible modulation of cognitive control in preadolescent children. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23, 1332-1345. <https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21528>
- Reigal, R., & Videra, A., (2011). Frequency of physical exercise and physical multidimensional self-awareness in adolescence. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 28-34. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/3\).105.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.03)
- Reigal, R., Videra, A., Márquez, M. V., & Parra, J. L. (2013). Multidimensional physical self-concept and barriers to physical practice in adolescence. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 111, 23-28. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/1\).111.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/1).111.02)
- Ruiz, F., & Pieron, M. (2013). Orientaciones de meta en educación física y nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(1), 235-247

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



OPEN  ACCESS

La eficacia del portero en la falta directa del hockey patines

Guillem Trabal^{1*}, Gabriel Daza² y Joan Riera³¹Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas, Universidad de Vic, España²Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC) - Centro de Barcelona, Universidad de Barcelona, España,³Grupo de Investigación Social y Educativa de la Actividad Física y del Deporte (GISEAFE), Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC) - Universidad de Barcelona, España**Citación**

Trabal, G., Daza, G., & Riera, J. (2020). Goalkeeper Effectiveness in the Direct Free Hit of Rink Hockey. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 56-64. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.08)

Resumen**Editado por:**

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983***Correspondencia:**

Guillem Trabal
guillem_tt@hotmail.com

Sección:
Entrenamiento deportivo**Recibido:**
12 de septiembre de 2018**Aceptado:**
6 de septiembre de 2019**Publicado:**
1 de enero de 2020

El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia de las variables que intervienen en la interacción entre el portero y el jugador sobre la eficacia de las faltas directas. Se utilizó la metodología observacional y se creó un instrumento de observación *ad hoc* con 11 criterios. La muestra estuvo formada por 637 faltas directas de la OK Liga 2015-16. Se realizó un análisis descriptivo de las diferentes variables y un análisis correlacional entre las variables de las conductas del portero y del jugador respecto a la eficacia en la finalización. No se identificó ninguna variable de la interacción entre el portero y el jugador que tuviera relación significativa con la efectividad del portero ($p > .05$). Las conductas de los jugadores que presentaron una eficacia más alta fueron: la lateralidad zurda (33.3%) y la zona 3 donde se ejecuta la falta directa (33.2%). Las conductas de los porteros que presentaron porcentajes más altos de efectividad fueron la utilización de la habilidad técnica de mover los brazos para detener el lanzamiento (82.7%) y las posiciones iniciales en cuclillas (73.8%) y de rodilla en el suelo (72%). La información obtenida resulta de interés para ayudar a comprender las interacciones entre portero y jugador y de esta forma poder intervenir en la mejora del juego de ambos atendiendo a las características de la falta directa.

Palabras clave: hockey patines, falta directa, eficacia, habilidad técnica, portero

Introducción

La falta directa (FD) en el hockey patines (HP) es una situación de oposición entre portero y jugador con influencia recíproca. Se establece un duelo asimétrico en el que el jugador tiene el objetivo de marcar gol y el portero de evitarlo. La importancia de estas acciones en el juego viene determinada por una efectividad superior al resto de acciones del HP, solo superada por los penales (Brazio, 2006; Vaz, 2011) y porque más del 60 % son lanzadas en momentos decisivos del partido, en los últimos 15 minutos (Trabal, 2017; Trabal et al., 2019a).

Diferentes estudios en deportes de cooperación-oposición han abordado la relación portero-jugador en situaciones de penal. La importancia de estas investigaciones recae en el hecho de que siendo la FD una acción exclusiva del HP, son los penales las acciones existentes en otros deportes que presentan características más similares con la FD en el HP, por su importancia y por tratarse de interacciones exclusivas entre portero y jugador. Una de las variables analizadas ha sido la situación inicial del portero en el penal de fútbol. Un posicionamiento inicial del portero lateral con respecto al centro de la portería condiciona las decisiones de los lanzadores y estos aumentan la probabilidad de dirigir el lanzamiento hacia la zona donde el portero ha cedido más espacio (Masters et al. 2007; Weigelt y Memmert, 2012; Weigelt et al., 2012).

Otra variable que se ha estudiado es la predisposición de los porteros de fútbol hacia la acción en vez de la inacción. Se ha demostrado que en los penales el portero prefiere lanzarse hacia uno de los lados a pesar de saber que la mejor opción para ser eficaz es quedarse quieto en el centro de la portería (De la Vega et al., 2010). A través de un enfoque similar Bar-Eli y Azar (2009) demuestran que los jugadores prefieren que un penal les sea parado por el portero que lanzarlo fuera de la portería.

En referencia a la lateralidad del portero y del jugador, se observa que en el hockey sobre hielo la eficacia de los porteros diestros no está influenciada por la lateralidad de los lanzadores. Contrariamente, los porteros zurdos reciben más goles de los jugadores diestros (Puterman et al., 2010).

La influencia de los movimientos previos del portero sobre el lanzador también ha centrado el interés de los investigadores. Wood y Wilson (2010) afirman que la acción del portero de fútbol de agitar los brazos se convierte en una distracción y genera un aumento de la ansiedad del jugador de fútbol. Van der Kamp y Master (2008) exponen que la posición que el portero de balonmano adopta en la portería modifica la percepción de su

altura y esta influye en la precisión a la hora de ejecutar un penal. Cuando los jugadores son influenciados negativamente aumentan el nivel de ansiedad y disminuyen su eficacia (Wilson et al., 2009).

Con respecto al HP, los únicos estudios que analizan las FD abordan la influencia de su efectividad en la clasificación final (Trabal et al., 2019b) y la interacción portero-jugador (Trabal, 2017, 2019; Trabal et al., 2019a). Las directrices de comportamiento en la FD recomiendan el uso de la finta de lanzamiento previa por parte del jugador para poder condicionar al portero: desequilibrarlo y obligarlo a adoptar varias posiciones iniciales (PI) para afrontar la acción del jugador (Trabal, 2019; Trabal et al., 2019a), siendo que las PI más utilizadas por los porteros españoles son la rodilla en tierra (RT) y la media pantalla (MP) (Trabal, 2019, Trabal et al., 2019a). En las acciones portero contra jugador se aconseja al portero avanzar suficientemente su posición para reducir el ángulo de lanzamiento al mismo tiempo que evitar ofrecer demasiado espacio lateral para ser driblado (Folguera, 2000; Trabal, 2017; Trabal et al., 2019a). Por su parte, los jugadores tienen que encontrar el equilibrio entre no aproximarse mucho al portero para evitar que este les robe la pelota con el *stick* y encontrarse a una distancia que ofrezca un adecuado ángulo de lanzamiento (Massari, 2017; Trabal, 2017).

El estudio de la FD permite comprender las características relacionales entre el portero-jugador y permite conocer los aspectos que determinan una de las acciones más importantes en el HP. Por la falta de estudios sobre las interacciones portero-jugador en el HP y por la enorme importancia que se otorga al portero como elemento determinante en el rendimiento final de los equipos (Trabal, 2016), el objetivo de este estudio fue identificar las conductas del portero y del jugador más utilizadas en las FD y comprobar la influencia sobre la eficacia en la FD. Se puso el énfasis en las conductas tanto del portero como del jugador porque en la interacción en la FD existe una influencia recíproca entre ambos.

Metodología

Diseño

Se utilizó la metodología observacional por las posibilidades que ofrece para analizar la interacción portero-jugador en su contexto natural, sin que ninguno de los deportistas se sintiera condicionado. De esta manera se pudieron analizar las conductas que surgían de forma espontánea en su ambiente de competición y se pudieron cuantificar las conductas de los deportistas (Anguera y Hernández-Mendo, 2013, 2014). El diseño fue puntual, nomotético y multidimensional.

Participantes

La muestra estaba formada por las 650 FD lanzadas en los 240 partidos de la OK Liga 2015-16. Se desestimaron 13 FD por falta de calidad en el visionado de las imágenes.

Instrumentos

Se creó un instrumento de observación *ad hoc* con un formato de campo combinado con un sistema de categorías. El instrumento de observación estaba formado por criterios de las conductas del jugador, del portero y del resultado de la acción (tabla 1). Se validó el instrumento a través de un procedimiento de acuerdo entre expertos: seis entrenadores, un portero y un jugador, todos ellos con la titulación de nivel 3 en HP y con experiencia mínima de 10 años en la OK Liga. Los acuerdos obtenidos fueron superiores al 90 % en todos los criterios y categorías. La fiabilidad del instrumento se determinó analizando las 52 FD correspondientes a las dos primeras jornadas del campeonato y se realizaron las pruebas de concordancia intraobservador ($k = 0.992$) e interobservador ($k = 0.984$).

Procedimiento

Las secuencias de las FD se descargaron de la plataforma de la Real Federación Española de Patinaje y se visualizaron a través del programa Kinovea v. 0.8.17. Se utilizó el programa Excel 2013 para la realización del registro. Finalmente, los datos se trataron estadísticamente con el programa SPSS v.23.

Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo de las variables mediante el cálculo de las frecuencias y los porcentajes, así como también de los porcentajes de efectividad obtenidos en cada variable, y un análisis correlacional mediante el *ji cuadrado* de Pearson entre las variables de las conductas del portero y del jugador y la variable resultado de la FD. Se calculó el porcentaje de efectividad de los jugadores en los lanzamientos de FD (%E) (FD que finalizan en gol *100/FD totales) y el porcentaje de efectividad del portero (porcentaje de EP) (FD que no finalizan en gol*100/FD totales).

Tabla 1
Criterios y categorías del instrumento de observación

Criterios	Categorías
Conductas del jugador	
Lateralidad	Mano que utiliza el jugador para sujetar el <i>stick</i> : diestro / zurdo.
Fintas de lanzamiento previas	Posibilidad del jugador de simular un lanzamiento directo a portería: finta de lanzamiento previa / no hay finta de lanzamiento previa.
Continuidad del movimiento	El jugador puede realizar movimientos de desplazamiento y del <i>stick</i> y la pelota sin ninguna pausa en el transcurso de la falta directa: existe continuidad / se realiza alguna pausa y no hay continuidad.
Habilidad técnica del jugador (HTCJ)	Acción técnica utilizada por el jugador para lanzar a portería: chutar / arrastrar o pinchar / driblar.
Dirección final del movimiento	Trayectoria final que recorre la pelota en el <i>stick</i> del jugador antes del lanzamiento desde el punto de vista del lanzador en el <i>dribbling</i> : de derecha a izquierda / de izquierda a derecha.
Zona de finalización de la acción (ZFA1 y ZFA2)	ZFA1= zona de la pista desde donde se realiza el lanzamiento de la pelota: Z1/Z2/Z3 / Z4/Z5 y ZFA2 = zona derecha / zona izquierda / punto de FD (figura 1).
Conductas del portero	
Posición inicial del portero (PI)	Posición que adopta el portero antes de realizar las habilidades técnicas: cuclillas (CUC) / rodilla en el suelo (RS) /media pantalla (MP) /estirado en el suelo (EST) /otras posiciones iniciales.
Habilidad técnica del portero (HTCP)	Acción técnica utilizada por el portero: pantalla (PNT) / paso de valla (PDV) / apertura de piernas / movimientos de brazos (MBR) / estirón en el guante del <i>stick</i> (EGS) / otras habilidades técnicas.
Situación final del portero	Ubicación del portero sobre la pista en el momento del lanzamiento: dentro del área del portero/sobre el semicírculo del área del portero/ante el área del portero (figura 3).
Distancia entre portero y jugador	Separación existente entre el portero y el jugador en el momento en que el jugador lanza a portería: superior a 1.5 metros /inferior a 1.5 metros.
Resultado de la acción	Resultado del lanzamiento: gol / no gol.

Consideraciones éticas

Como el estudio se realiza en el ámbito de una competición oficial de difusión pública no se necesitaba el consentimiento informado de los deportistas de acuerdo con los requisitos éticos que establece la American Psychological Association (2002).

Resultados

De acuerdo con los datos que aparecen en la tabla 2 no existió relación estadísticamente significativa entre las variables conductuales del portero y del jugador en relación con la eficacia en la FD. El porcentaje de EP en las FD en la OK Liga 2015-16 fue del 70.3 %, que corresponde a un %E del 29.7 %.

Conductas del jugador

En la tabla 3 se presentan todos los datos resultantes del análisis descriptivo de las conductas del jugador. Solo en el 17.4 % de las FD el lanzador realizó una finta de lanzamiento previa. Cuando los jugadores ejecutaron la FD con una finta de lanzamiento previa marcaron el 31.5 % de las FD y cuando no las realizaron el 29.3 %.

Tabla 2

Relaciones de las conductas del jugador y del portero en relación con la eficacia en la FD

	Criterios	χ^2	Sig.
Conductas del jugador			
Lateralidad		1.972	.160
Fintas de lanzamiento previas		.223	.637
Continuidad del movimiento		.010	.919
Habilidad técnica del jugador		.900	.825
Dirección final del movimiento		4.245	.751
Zona finalización de la acción 1 (zonas 1 a 5)		3.300	.509
Zona finalización de la acción 2 (derecha izquierda/central)		.003	.999
Conductas del portero			
Posición inicial		4.979	.418
Habilidad técnica del portero		10.812	.213
Situación final del portero		3.667	.160
Distancia entre portero y jugador		.230	.632

En referencia a la variable continuidad del movimiento, los jugadores mostraron más preferencia por lanzar la FD de una forma continuada en el 76.5 % de los lanzamientos.

Tabla 3

Características de las conductas del jugador en las FD

Criterio	Categoría	FD lanzadas	%FD lanzadas	Goles de FD	%E	%EP
Lateralidad	Diestro	430	67.5	120	27.9	72.1
	Zurdo	207	32.5	69	33.3	66.7
Fintas de lanzamiento previas	Sí	111	17.4	35	31.5	68.5
	No	526	82.6	154	29.3	70.7
Continuidad del movimiento	Sí	487	76.5	144	29.6	70.4
	No	150	23.5	45	30	70
Habilidad técnica del jugador	Chutar	110	17.3	30	27.3	73.3
	Arrastrar/pinchar	56	8.8	17	30.4	69.6
	Driblar	471	74	142	30.1	69.9
Dirección final del movimiento	Derecha-izquierda	179	38	52	29	71
	Izquierda-derecha	292	62	90	30.8	69.2
Zona de finalización de la acción 1	1	48	7.5	15	31.3	68.7
	2	279	43.8	81	29	71
	3	187	29.4	62	33.2	66.8
	4	9	1.4	1	11.1	88.9
	5	114	17.9	30	26.3	73.7
Zona de finalización de la acción 2	Derecha	343	53.84	102	29.7	70.3
	Izquierda	259	40.66	73	29.6	70.4
	Centro	35	5.5	14	29.8	70.2

Nota. FD lanzadas: faltas directas lanzadas; %FD lanzadas: porcentaje de faltas directas lanzadas; Goles de FD: goles de falta directa; %E = porcentaje de efectividad del jugador; %EP: porcentaje de efectividad del portero.

Tabla 4

FD lanzadas y %E en las FD en relación con la lateralidad de los jugadores

Criterio	Diestros			Zurdos		
	FD lanzadas	%FD lanzadas	%E	FD lanzadas	%FD lanzadas	%E
Chutar	80	18.6	26.3	30	14.5	30
Arrastrar/pinchar	46	10.7	23.9	10	4.8	60
Driblar	304	70.7	28.9	167	80.7	32.3
n	430	100		207	100	
			27.9			33.3

Nota. FD lanzadas: faltas directas lanzadas; %FD lanzadas: porcentaje de faltas directas lanzadas; %E: porcentaje de efectividad del jugador.

El análisis de las HTCJ muestra que el *dribbling* fue la habilidad más utilizada (74 %), seguida del chut (17.3 %) y de las técnicas de arrastrar y *spearng* (8.8 %). Lanzando la FD arrastrando o pinchando la pelota a los jugadores alcanzaron los valores más altos de efectividad (30.4 %). El análisis de las HTCJ en relación con la lateralidad permite observar que el *dribbling* fue la habilidad técnica preferente en ambos grupos. Por parte de los zurdos la técnica de arrastrar-*spearng* fue la habilidad menos utilizada (4.8 %) (tabla 4).

La dirección final de movimiento más utilizada fue la izquierda-derecha (62 %). Estos movimientos finales analizados en función de la lateralidad del jugador muestran cómo los jugadores diestros finalizaron en un 63.2 % de FD a su derecha, la izquierda del portero, mientras que los zurdos finalizaron en un 59.9 %.

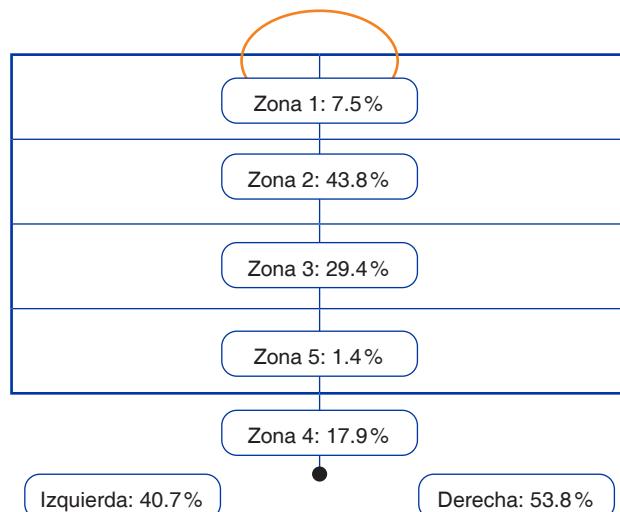
Con una división de las zonas en función de su mayor o menor aproximación a portería, ZFA1, se observa que las zonas 2 (43.8 %) y 3 (29.4 %) son aquellas desde donde se lanzó más a portería. La zona 4, con solo un 1.4 % de las FD lanzadas fue la de menor preferencia. En función de la lateralidad, ZFA2, de la zona derecha se ejecutaron el 53.8 % de las FD, de la izquierda el 40.7 % y desde el punto de FD el 5.5 % (figura 1). De forma más concreta se destaca que el 25 % de las FD finalizaron en la zona 2 y derecha.

Conductas del portero

Las PI más utilizadas por los porteros fueron la RS (49.1 %), la MP (28.2 %) y la CUC (16.8 %). El portero alcanzó los valores de efectividad más altos posicionando en RS (72 %) y en CUC (73.8 %), y los más bajos en MP (66.1 %). Con respecto a las HTCP este utilizó el PDV en el 35.6 % de las FD y la PNT en

Figura 1

Porcentaje de finalización de las FD en función de la zona de finalización



el 24.6 %, con unos porcentajes de EP del 68.3 % y del 75.2 % respectivamente. Destaca que con el HTCP de MBR se alcanzó el porcentaje de EP más alto, del 82.7 % (tabla 5).

El análisis de la relación entre la PI y las tres HTCP más utilizadas por el portero permite identificar tres combinaciones destacadas. La más importante fue la de RS+PDV en 34.1 % FD; la segunda fue la CUC+PNT en el 12.3 % de FD, y la tercera es la MP+EGS, en el 6.6 % de FD (figura 2).

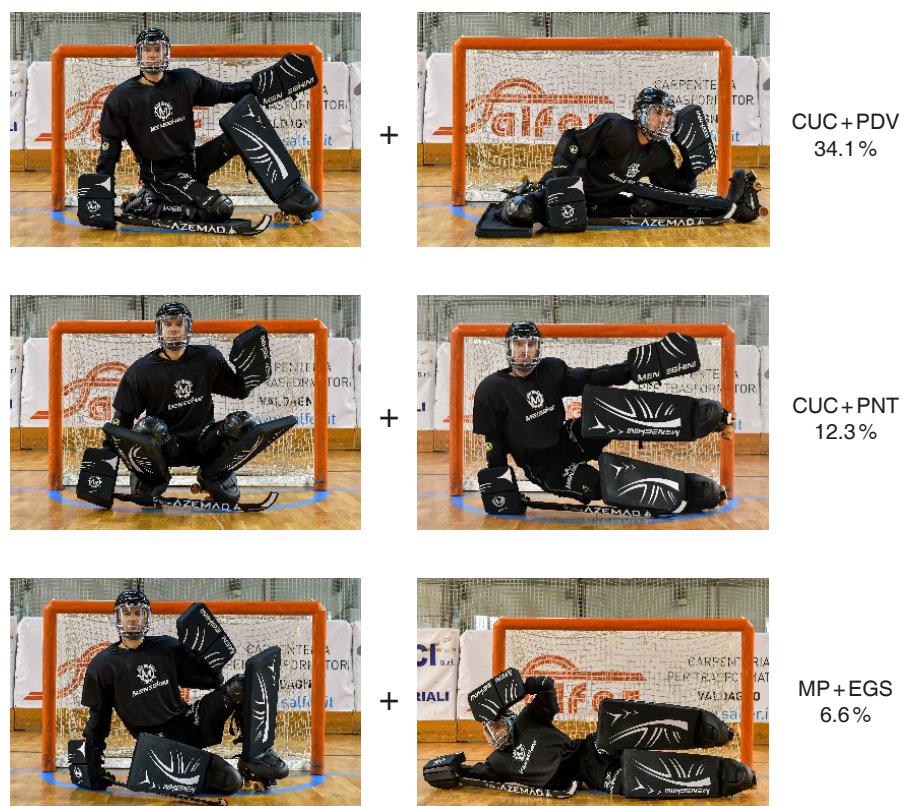
En relación con la situación final del portero, se observa que en el 59.2 % de FD este se situó sobre el semicírculo del área del portero, y en esta ubicación el porcentaje de EP fue del 72.1 % (figura 3). En el 18.7 % de FD que el portero se situó por delante del semicírculo del área del portero obtuvo el porcentaje de EP más alto (72.3 %). Pero cuando el portero se situó dentro del área de la portería la eficacia se redujo hasta el 63.8 %.

Tabla 5
Características de las conductas de los porteros en las FD

Criterio	Categoría	FD lanzadas	%FD lanzadas	Goles de FD	%E	%EP
Posición inicial	Cuclillas	107	16.8	28	26.2	73.8
	Rodilla en el suelo	313	49.1	88	28	72
	Media pantalla	180	28.2	61	33.9	66.1
	Estirado en el suelo	23	3.6	8	34.8	65.2
	Otros	14	2.2	4	26.6	73.4
Habilidad técnica del portero	Pantalla	157	24.6	39	24.8	75.2
	Paso de valla	227	35.6	72	31.7	68.3
	Apertura de piernas	43	6.8	13	30.2	69.8
	Movimiento de brazos	52	8.2	9	17.3	82.7
	Tirón en el guante de stick	93	14.6	33	35.5	64.5
	Otros	65	10.2	23	35.4	64.6
Situación final del portero	Dentro del área del portero	141	22.1	51	36.2	63.8
	Sobre el semicírculo	377	59.2	105	27.9	72.1
	Delante del área del portero	119	18.7	33	27.7	72.3
Distancia entre portero y jugador	Más de 1.5 m	409	64.2	124	30.3	69.7
	Menos de 1.5 m	228	35.8	65	28.5	71.5

Nota. FD lanzadas: faltas directas lanzadas; %FD lanzadas: porcentaje de faltas directas lanzadas; Goles de FD: goles de falta directa; %E: porcentaje de efectividad del jugador; %EP: porcentaje de efectividad del portero.

Figura 2
Porcentaje de utilización de las principales combinaciones de PI + HTCP



Fuente imágenes: fuente propia.

Figura 3

Zona del área de protección del portero con los porcentajes de ocupación del portero y los porcentajes de EP alcanzados en cada zona



La distancia entre el portero y el jugador en el momento que se realiza el lanzamiento en portería fue de más de 1.5 metros en el 64.2 % de las FD; en las otras 35.8 % esta se reduce por debajo del 1.5 metros. En esta última distancia el portero presentó una efectividad del 71.5 %, superior al 69.7 % alcanzado cuando portero y jugador estaban más separados.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue identificar la influencia de las variables de las conductas del portero y del jugador sobre la eficacia en las FD, obteniendo unos resultados que permiten afirmar que no existe ninguna influencia de estas variables en la eficacia en estos lanzamientos.

Las FD son lanzadas de forma preferencial por jugadores diestros (67.5 %), confirmando los resultados obtenidos por Kingman y Dyson (1997), en los cuales mostraron que en el transcurso de todos los lanzamientos de un partido de HP el 72.2 % eran ejecutados por jugadores diestros. Estos resultados tienen sentido si se tiene en cuenta que la OK Liga tiene más jugadores diestros (82 %) que zurdos (18 %). En las FD la efectividad de los jugadores zurdos es superior (33.3 %) a la de los diestros (27.9 %). La ventaja de los jugadores zurdos coincide con los resultados obtenidos por Bauman et al. (2011) en fútbol y con los de Puterman et al. (2010) en el hockey hielo. Una explicación que puede justificar esta ventaja se puede basar sobre el efecto de la frecuencia perceptiva (Hagemann, 2009). Según esta teoría, los porteros tienen más dificultad para percibir las acciones de los jugadores zurdos por la falta de hábito porque existe una falta de familiarización ante esta tipología de estímulos, y por esta razón, los porteros tienen más dificultad al identificar los movimientos de los zurdos.

En las FD el *dribbling* es la HTCJ más utilizada (74 %), relegando el chut al 17.3 %. A diferencia de las

HTCJ utilizadas en el transcurso de un partido se observa que dentro de la dinámica de cooperación y oposición de un partido el chut es la habilidad técnica más utilizada, con valores por encima del 50 % (Brazio, 2006; Kingman y Dyson, 1997). Esta diferencia se explica porque la FD es una interacción portero-jugador en la cual el jugador no tiene la oposición de ninguna defensa para aproximarse a portería y poder driblar al portero. Al contrario, en el transcurso de un partido de HP, el chut es un recurso necesario como lanzamiento exterior para marcar gol ya que las defensas actúan para evitar la aproximación del equipo rival a zonas próximas a portería (Vaz, 2011).

Las zonas de finalización de las FD más frecuentes son las zonas 2 (43.8 %) y 3 (29.4 %). Estas se caracterizan por ser zonas ideales en relación con la precisión y la distancia del portero, son finalizaciones suficientemente próximas a portería para obtener un lanzamiento preciso realizando cualquier habilidad técnica al mismo tiempo que están suficientemente alejadas del portero para tener un buen ángulo de lanzamiento y evitar que el portero se quede sin la pelota, especialmente desde la zona 3 que es la que presenta la eficacia más alta (33.2 %). En las zonas más alejadas de portería, los jugadores ganan ángulo de lanzamiento pero pierden precisión, tal como refleja el %E en la zona 4 (11.1 %) y 5 (24.3 %). Hay que remarcar que los lanzamientos en zona 5 obtienen una eficacia superior a la 4 a pesar de ser una zona más alejada. Eso explica porque desde esta zona el 95.6 % de las FD son lanzamientos rápidos y directos a portería que no permiten que el portero se avance y reduzca el ángulo de lanzamiento. Se observa que desde la zona 1, una zona muy próxima a portería y con la limitación de tener poco ángulo de lanzamiento y una probabilidad alta que el portero obtenga la pelota (Trabal, 2019), el %E está por encima de la media (31.3 %). Este hecho se explica porque cuando el jugador sale de esta zona antes ha engañado el portero y lanza en portería sin ninguna oposición.

La descripción que Trabal (2019) y Trabal et al. (2019a) realizaron del estilo de portero español se ve confirmada por los resultados de esta investigación la doble utilización de la MP y la RS como posiciones iniciales y las asociaciones entre las posiciones iniciales de las habilidades técnicas de RS+PDV y MP+PNT. La utilización de la CUC en la FD, una PI en desuso en el resto de acciones de partido, se explica por la normativa de ejecución de la FD, la cual obliga el portero a adoptar la CUC en el inicio de la FD y no se puede colocar en otra PI hasta que el jugador contacta con la pelota. Cuando el HTCJ es un chut o una arrastrada directa en portería, el portero tiene muy poco tiempo por reaccionar y a partir de la CUC los porteros realizan directamente la habilidad técnica para intentar detener el lanzamiento. Además, en

muchos casos, la habilidad técnica escogida por el portero para detener los chuts es la PNT y desde la CUC hay mucha facilidad para realizar esta técnica (Trabal, 2017).

La PNT y el PDV son las dos HTCP más utilizadas. La alta frecuencia de utilización de la PNT es debida al hecho de que ante el 74.5 % de chuts en portería el portero reacciona con esta técnica. Estos resultados van en la línea de las aportaciones teóricas sobre la utilización de la PNT ante los chuts de crear una posición con el cuerpo que genere mucho volumen (Folguera, 2000; Trabal, 2017). La alta utilización del PDV se comprende por su vinculación con la PI de RS, en el 49.1 % de las FD el portero posiciona con RS y desde esta PI existe una gran facilidad para realizar el PDV ya que el portero únicamente tiene que dejar caer la zona glútea en el suelo para efectuarlo (Folguera, 2000).

Aunque en las FD los resultados no han mostrado una relación significativa entre la situación final del portero y su efectividad, sí que se observan diferencias en el porcentaje de EP en función de la ubicación del portero respecto de la línea del área de portería. El portero aumenta el porcentaje de EP a medida que avanza más respecto de la línea de gol. Estos resultados apoyan las recomendaciones que Folguera (2000) y Trabal (2019) hacen con respecto a la ventaja de ubicarse en una posición adelantada respecto de la portería para reducir el ángulo de lanzamiento de los jugadores. Aun así, los resultados obtenidos respecto de la distancia entre portero y jugador no permiten sustentar las recomendaciones que se hacen a los jugadores en las situaciones de uno contra uno de no acercarse a los porteros para no perder el ángulo de lanzamiento y para no ser desposeídos (Folguera, 2000; Massari, 2017; Trabal, 2017).

La débil relación entre las conductas del portero y del jugador en la efectividad en las FD se puede explicar a partir de la interacción que se establece a partir del conocimiento previo y de las condiciones específicas con el entorno. Se observa que el portero y jugador mantienen una interacción de oposición con influencia mutua. Las habilidades del portero y del jugador les permite que se adapten constantemente a la acción del otro. Este ajuste portero y jugador conforma armónicamente un vínculo entre habilidades con objetivos opuestos, integrándolas adecuadamente en su actividad. Esta interacción puede ayudar a entender que no haya factores que puedan explicar la efectividad a causa de la capacidad adaptativa a los cambios producidos entre oponentes. Con el paso de los años se han producido grandes y varios cambios en las habilidades utilizadas tanto por los porteros como por los jugadores (Folguera, 2000; Mori, 1988). Cada vez que el portero o el jugador consigue superar al adversario, este está obligado a encontrar la solución para

hacer frente a las habilidades del rival, puesto que existe constantemente una situación de desequilibrio y equilibrio. Un análisis relacional sobre la interacción de las habilidades técnicas del portero con las del jugador permitiría abordar las interacciones de esta oposición para poder establecer relaciones causales entre las habilidades portero-jugador.

La información obtenida resulta interesante para comprender las interacciones portero y jugador y de esta forma poder intervenir en la mejora del juego de ambos a través del diseño de sesiones de entrenamiento y aumentar su rendimiento.

Conclusiones

En la OK Liga 2015-16, se identificó que los porteros utilizaron la posición inicial de rodilla en el suelo con la técnica de paro con paso de valla y la posición en cuclillas con la pantalla como los encadenamientos prioritarios ante la acción de FD.

Se dedujo que no existen relaciones estadísticamente significativas entre las conductas del jugador y del portero con la eficacia en las FD en el HP. Las conductas de los jugadores que presentaron una eficacia más alta fueron la lateralidad zurda y la zona 3 desde donde se ejecuta la FD. Por parte de los porteros, los porcentajes de EP superiores son alcanzados a través de la utilización de la habilidad técnica de movimiento de brazos y las posiciones iniciales en cuclillas y de rodilla en el suelo.

Referencias

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073. <https://doi.org/10.1037/e305322003-001>
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-161.
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2014). Metodología observacional y psicológica del deporte: estado de la cuestión. *Revista de Ciencias del Deporte*, 23(1), 103-109.
- Bar-Eli, M., & Azar, O. H. (2009). Penalty kicks in soccer: An empirical analysis of shooting strategies and goalkeepers' preferences. *Soccer & Society*, 10(2), 183-191. <https://doi.org/10.1080/14660970802601654>
- Baumann, F., Friehe, T., & Wedow, M. (2011). General ability and specialization: Evidence from penalty kicks in soccer. *Journal of Sports Economics*, 12(1), 81-105. <https://doi.org/10.1177/1527002510371194>
- Brazio, P. (2006). *Estudo do processo ofensivo no hóquei em patins da seleção de Portugal do escalão júnior* (Degree dissertation, University of Porto).
- De la Vega, R., Ruiz, R., & Del Valle, S. (2010). Tendencia de acción de porteros de fútbol profesional: el caso de los penaltis. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 23-32.
- Folguera, C. (2000). *Portería a cero. El entrenamiento del portero de hockey sobre patines*. Carles Folguera.
- Hagemann, N. (2009). The advantage of being left-handed in interactive sports. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 71(7), 1641-1648. <https://doi.org/10.3758/APP.71.7.1641>

- Kingman, J. C., & Dyson, R. (1997). Analysis of roller hockey match play. *Journal of Human Movement Studies*, 32(6), 235-251.
- Massari, G. (2017). *L'hockey su pista. Dalle individualità al gioco di squadra tra abilità e ultrababilità*. CONI Servizi.
- Masters, R. S., Van der Kamp, J., & Jackson, R.C. (2007). Imperceptibly off-centre goalkeepers influence penalty-kick direction in soccer. *Psychological Science*, 18(3), 222-223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01878.x>
- Mori, I. (1988). *El portero de hockey: técnica, táctica y preparación física*. FEP.
- Puterman, J., Baker, J., & Schorer, J. (2010). Laterality differences in elite ice hockey: An investigation of shooting and catching orientations. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1581-1593. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.514281>
- Trabal, G. (2016). Ethnographic study of the roller hockey goalkeeper: A life between paradoxes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 126, 23-29. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/4\).126.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/4).126.02)
- Trabal, G. (2017). *El porter d'hoquei patins en la falta directa a l'OK Liga* (Unpublished doctoral dissertation, University of Barcelona). https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/565503/GTT_TESI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Trabal, G. (2019). *El portero de hockey patines. De la iniciación al alto rendimiento*. Círculo Rojo.
- Trabal, G., Daza, G., & Riera, J. (2019a). Habilidades técnicas del portero de hockey patines. *Retos*, 36, 69-73.
- Trabal, G., Daza, G., & Riera, J. (2019b). Influencia de las faltas directas en la clasificación final OK Liga de hockey patines. *Kronos*, 18(1), 1-9.
- Van der Kamp, J., & Master, J. (2008). The human Muller-Lyer illusion in goalkeeping. *Perception*, 37(6), 951-954. <https://doi.org/10.1080/03080051.2008.9649701>
- Vaz, V. (2011). *Especialização desportiva em jovens hoquistas masculinos. Estudo do jovem atleta, do processo de selecção e da estrutura do rendimento* (Doctoral dissertation, University of Coimbra).
- Weigelt, M., & Memmert, D. (2012). Goal-side selection in soccer penalty kicking when viewing natural scenes. *Frontiers in Psychology*, 3, 312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00312>
- Weigelt, M., Memmert, D., & Schack, T. (2012). Kick it like ballack: The effects of goalkeeping gestures on goal-side selection in experienced soccer players and soccer novices. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(8), 942-956. <https://doi.org/10.1080/20445911.2012.719494>
- Wilson, M. R., Wood, G., & Vine, S. (2009). Anxiety, attentional control, and performance impairment in penalty kicks. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31(6), 761-775. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.6.761>
- Wood, G., & Wilson, M. (2010). A moving goalkeeper distracts penalty takers and pairs shooting accuracy. *Journal of Sports Sciences*, 28(9), 937-946. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.495995>

Conflictos de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>





OPEN ACCESS

Relación entre violencia escolar, deportividad y responsabilidad personal y social en estudiantes

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz^{1*}, Borja Ocaña-Salas¹, Alberto Gómez-Mármol² y Alfonso Valero-Valenzuela¹

¹Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia, España

²Facultad de Educación, Universidad de Murcia, España

Citación

Sánchez-Alcaraz, B. J., Ocaña-Salas, B., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Relationship between School Violence, Sportspersonship and Personal and Social Responsibility in Students. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 65-72. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.09)

Resumen

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:
Bernardino J. Sánchez-Alcaraz
bjavier.sanchez@um.es

Sección:
Pedagogía deportiva

Recibido:
20 de agosto de 2018

Aceptado:
7 de julio de 2019

Publicado:
1 de enero de 2020

La finalidad de este estudio es conocer los niveles de deportividad, violencia escolar cotidiana y responsabilidad personal y social en los estudiantes de primaria y secundaria. La muestra estuvo compuesta por 672 estudiantes (382 chicos y 290 chicas), con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad ($M \pm DE = 13.99 \pm 1.75$), de 16 centros educativos de la región de Murcia. Los participantes pertenecían a 6º de primaria y 3º de ESO y llenaron la versión española de la Escala multidimensional de orientaciones a la deportividad para medir dicha variable; el Cuestionario de violencia escolar cotidiana; y la traducción al español del Cuestionario personal y social, Responsibility Questionnaire, para medir esta variable. Los resultados mostraron unos niveles medios-altos en deportividad, unos índices bajos en violencia sufrida frente a violencia observada, cuyos valores son medio-altos y, unos niveles altos en cuanto a la responsabilidad, con valores superiores en responsabilidad social. Se encontraron relaciones positivas y significativas entre las cinco dimensiones de deportividad con las dos dimensiones de responsabilidad. Por otro lado, las dimensiones de violencia sufrida y observada correlacionaron negativa y significativamente con las cinco dimensiones de deportividad y las dos dimensiones de responsabilidad. De este modo, se sugiere la implementación de modelos pedagógicos orientados a la educación en valores como la responsabilidad o la deportividad para poder reducir la violencia escolar.

Palabras clave: educación en valores, educación física, *Bullying*, convivencia escolar

Introducción

La violencia escolar es considerada en la actualidad como uno de los retos más importantes que debe afrontar el sistema educativo a nivel internacional (Gázquez et al., 2009). El informe del Defensor del Pueblo (2007), sobre la situación en los centros de educación secundaria en España, señaló que el porcentaje de alumnos que declara haber observado diferentes tipos de violencia oscila entre el 49 % y el 55.8 %. En este sentido, la conducta violenta predominante es la agresión verbal (insultos, poner mote ofensivos, hablar mal de alguien), seguida, en orden decreciente, por las amenazas y los chantajes (22.7 %), la exclusión social (22.5 %), la agresión física directa (14.2 %), los robos (10.5 %), el maltrato al material (7.2 %) y, por último, el acoso sexual que es percibido por el 1.3 % de los encuestados.

Para intentar paliar las consecuencias negativas sobre las víctimas de violencia escolar, en la última década se dedican muchos esfuerzos e iniciativas, tanto a nivel nacional como internacional, para fomentar la convivencia y la integración social de los alumnos en el aula (Ortega, 2010), puesto que la experiencia de sufrir violencia entre iguales se asocia a consecuencias negativas en la adaptación personal, social y escolar (Beale, 2001), mientras que la violencia observada aparece como un factor también relevante por su implicación en la salud mental y adaptación escolar (Roeser y Eccles, 1998). Además, unos niveles altos de violencia escolar, tanto sufrida como observada, se han asociado con una peor satisfacción con la autoimagen corporal (Gómez-Mármol et al., 2017). En este sentido, la mayoría de dichos estudios e iniciativas se han centrado principalmente en escolares de los últimos cursos de primaria y de secundaria, pero recientemente se han realizado investigaciones que informan que este tipo de conductas aparecen en edades más tempranas (Albadalejo et al., 2013).

En los últimos años, algunos estudios utilizan la actividad física y el deporte como herramienta para mejorar los valores en los escolares y disminuir los niveles de violencia escolar (Prat et al., 2019; Fernández-Gavira et al., 2018; Sánchez-Alcaraz et al., 2013). De este modo, parece que el fomento de determinados valores como la responsabilidad personal y social o la deportividad, a través de la práctica de actividad física, pueden producir descensos en los niveles de violencia escolar (Sánchez-Alcaraz et al., 2013). Esta práctica de actividad física en la escuela se concentra en las clases de educación física, si bien otras propuestas demuestran que el trabajo interdisciplinar tiende a producir mejores aprendizajes (Egea et al., 2017).

Independientemente del número de áreas implicadas, se ha demostrado que aquellos aprendizajes adquiridos en materia de valores en el entorno educativo

tienen repercusiones más allá del mismo, es decir, en la vida cotidiana de los escolares (Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, 2014). Además, el desarrollo de algunos valores ya se ha vinculado con el de otras conductas prosociales como, por ejemplo, los niveles de deportividad con los de responsabilidad (Gómez-Mármol et al., 2014) o con la reducción de los episodios de violencia (Sánchez-Alcaraz, 2014). El objetivo de este trabajo es determinar los niveles de deportividad, violencia escolar cotidiana y responsabilidad personal y social en estudiantes y sus diferencias en función del sexo y nivel educativo, así como analizar las posibles correlaciones entre las tres variables.

Metodología

Diseño

El diseño de este estudio corresponde a una investigación empírica con metodología cuantitativa, concretamente un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas de tipo transversal (Montero y León, 2007).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 672 adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad ($M \pm DE = 13.99 \pm 1.75$): 382 fueron chicos con una media de edad de 13.90 ± 1.79 años y 290 fueron chicas con una media de edad de 14.13 ± 1.69 años. Los alumnos pertenecían a los cursos de 6º de educación primaria y 3º de ESO. Los participantes pertenecían a 16 centros educativos de la región de Murcia. El acceso a la muestra se produjo a través de un muestreo no probabilístico incidental. La dirección de cada centro así como los tutores legales de los participantes firmaron un consentimiento informado que contenía las condiciones de la investigación con datos como la voluntariedad en la participación, el tratamiento anónimo de los datos recogidos o la nula influencia, ni positiva ni negativa, en la calificación sobre ninguna asignatura. El estudio obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Murcia.

Instrumentos

Responsabilidad personal y social

Para medir la responsabilidad personal y social de los participantes se utilizó la traducción al español (Escarí et al., 2011) del Cuestionario personal y Social Responsibility Questionnaire de Li et al. (2008), formado por 14 ítems, distribuidos en dos factores, de siete ítems cada uno: responsabilidad personal (“quiero mejorar”,

$\alpha = .67$) y responsabilidad social (“respeto a los demás”, $\alpha = .82$). Los participantes deben responder en una escala Likert de 6 valores, que comprende desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (6) *totalmente de acuerdo*.

Deportividad

Para medir el nivel de deportividad se utilizó la versión española de la Escala multidimensional de orientaciones a la deportividad (Martín-Albo et al., 2006), traducción de la versión inglesa de Vallerand et al. (1997). Esta escala se compone de 25 ítems estructurados en cinco factores, con la siguiente sentencia introductoria: “¿Cuáles de las siguientes expresiones consideras que forman parte de la deportividad?”. Para responder a los factores: compromiso personal con la práctica deportiva (“procurar participar en todas las actividades”, $\alpha = .51$), convenciones sociales (“felicitar a tu oponente por haber jugado bien”, $\alpha = .78$), respeto a las reglas, jueces y árbitros (“respetar al árbitro incluso si se equivoca”, $\alpha = .67$), respeto a los oponentes (“rectificar una situación injusta para el oponente”, $\alpha = .62$) y perspectiva negativa (“poner excusas por el mal juego”, $\alpha = .58$) se utiliza un formato de respuesta tipo Likert con cinco alternativas, desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo*.

Violencia escolar

A partir de los 102 ítems de la versión del California School Climate y Safety Survey (CSCSS) de Rossenblatt y Furlong (1997), Fernández-Baena et al. (2011), se seleccionaron 14 ítems conceptualmente adecuados para evaluar la violencia escolar entre iguales. Está compuesta de dos factores: violencia sufrida (“me han dado puñetazos o patadas”, $\alpha = .84$) y violencia observada (“los estudiantes se meten en peleas”, $\alpha = .84$). Son valorados en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que comprenden desde (1) *nunca* a (5) *siempre*.

Procedimiento

La selección de los centros educativos se realizó según la división territorial que ofrecen los centros de profesores y recursos (CPR) de la Comunidad Autónoma de Murcia, de manera que cada uno de los CPR contó con la participación de dos centros adheridos a su ámbito, un colegio de EP y un instituto de educación secundaria, seleccionados utilizando un muestreo no probabilístico intencional. Además, se tuvo en cuenta que los centros perteneciesen a zonas con niveles socioeconómicos similares. Tras la obtención del consentimiento de las familias y de los centros, los estudiantes cumplimentaron (durante una clase cuyo docente era el tutor

del grupo), los cuestionarios de responsabilidad personal y social, violencia escolar cotidiana y deportividad. Durante la administración, además del propio tutor, al menos un miembro del equipo investigador estuvo presente en el aula garantizando el anonimato de las respuestas. Los participantes, que no tuvieron ninguna limitación temporal para el relleno de los cuestionarios, los respondieron en 30 minutos aproximadamente, sin que ninguno informara de problemas en su cumplimentación.

Análisis estadístico

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las variables de deportividad, violencia escolar y responsabilidad, tanto para el total de la muestra como para las categorías de las variables independientes (sexo y nivel educativo). Posteriormente, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov y χ^2 para comprobar la normalidad de la distribución de los datos y se analizaron las diferencias entre los grupos de sexo y nivel educativo mediante la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. Finalmente, se calcularon las correlaciones entre todas las variables dependientes objeto de estudio a través de la prueba Rangos de Spearman. Se consideró una significación al 95 %. Los resultados fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 de IBM, en su versión para Macintosh.

Resultados

La tabla 1 muestra el nivel de violencia escolar, deportividad, responsabilidad personal y social para el total de la muestra y, en función del género. En este sentido, en relación con el total de la muestra, se observan niveles superiores de violencia observada frente a la sufrida, al tiempo que los niveles más altos en el compromiso con la práctica y más bajos en el respeto al oponente entre las dimensiones de las que compone la deportividad. Además, en lo que concierne a la responsabilidad, la responsabilidad social fue superior a la personal. Por otro lado, atendiendo a las diferencias según el género, los datos relativos a la violencia escolar mostraron que los chicos sufren y observan más violencia que las chicas, aunque estas diferencias son significativas únicamente para la dimensión de violencia sufrida. Con respecto a los niveles de deportividad, los chicos mostraron valores significativamente más altos en las dimensiones de convenciones sociales y respeto al oponente y significativamente más bajos en la perspectiva negativa de la deportividad frente a las chicas. Finalmente, en cuanto a la responsabilidad, se observa que los chicos tienen valores más altos que

Tabla 1*Niveles de violencia escolar, deportividad responsabilidad personal y social para toda la muestra y en función del género*

	Total <i>M ± DE</i>	Chicos <i>M ± DE</i>	Chicas <i>M ± DE</i>	Sig. (p)
Violencia escolar				
Violencia sufrida	1.57 ± 0.65	1.66 ± 0.70	1.46 ± 0.57	.000**
Violencia observada	2.25 ± 0.90	2.25 ± 0.94	2.24 ± 0.86	.823
Deportividad				
Compromiso con la práctica	4.40 ± 0.62	4.40 ± 0.67	4.38 ± 0.55	.061
Convenciones sociales	4.34 ± 0.80	4.38 ± 0.80	4.29 ± 0.80	.018*
Respeto a las reglas y árbitros	4.36 ± 0.67	4.35 ± 0.71	4.37 ± 0.63	.689
Respeto al oponente	3.45 ± 0.98	3.51 ± 1.01	3.36 ± 0.94	.033*
Perspectiva negativa	3.64 ± 0.99	3.51 ± 0.99	3.80 ± 0.96	.000**
Responsabilidad				
Responsabilidad personal	5.02 ± 0.77	5.11 ± 0.78	4.91 ± 0.75	.000**
Responsabilidad social	5.24 ± 0.71	5.22 ± 0.75	5.27 ± 0.65	.793

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

las chicas en responsabilidad personal, siendo estas diferencias significativas.

La tabla 2 muestra los resultados del nivel de violencia escolar, deportividad, responsabilidad personal y social en función del nivel educativo. En relación con los resultados obtenidos en violencia escolar cotidiana, cabe destacar que existen mayores niveles de violencia en ESO que en EP, tanto en la violencia sufrida como observada, aunque estas diferencias son significativas únicamente para la dimensión de violencia sufrida. En relación con la deportividad, se han registrado valores significativamente más altos en los estudiantes de EP que en los de ESO en todas las dimensiones de deportividad a excepción de la perspectiva negativa. En cuanto a la responsabilidad, se observan unos valores más altos en la etapa de EP que en la de ESO, apareciendo estos

valores significativos tanto en la responsabilidad personal como en la responsabilidad social.

Por último, en la tabla 3 se analizaron las relaciones entre las diferentes variables objeto de estudio. En este sentido, las dimensiones de responsabilidad correlacionaron positiva y significativamente entre sí, al igual que las dimensiones de violencia sufrida y observada entre sí, y las dimensiones de deportividad entre sí, a excepción de la perspectiva negativa. Por otro lado, las dimensiones de violencia sufrida y observada correlacionaron negativa y significativamente con las cinco dimensiones de deportividad y las dos dimensiones de responsabilidad. Además, se encontraron relaciones positivas y significativas entre las cinco dimensiones de deportividad con las dos dimensiones de responsabilidad.

Tabla 2*Niveles de violencia escolar, deportividad, responsabilidad personal y social en función del curso educativo*

	EP <i>M ± DE</i>	ESO <i>M ± DE</i>	Sig. (p)
Violencia escolar			
Violencia sufrida	1.41 ± 0.45	1.74 ± 0.80	.000**
Violencia observada	2.19 ± 0.98	2.27 ± 0.87	.150
Deportividad			
Compromiso con la práctica	1.41 ± 0.45	4.37 ± 0.61	.028*
Convenciones sociales	2.19 ± 0.98	4.27 ± 0.81	.005**
Respeto a las reglas y árbitros	4.36 ± 0.67	4.27 ± 0.64	.000**
Respeto al oponente	3.45 ± 0.98	3.28 ± 0.98	.000**
Perspectiva negativa	3.64 ± 0.99	3.69 ± 0.92	.648
Responsabilidad			
Responsabilidad personal	5.14 ± 0.74	4.92 ± 0.73	.000**
Responsabilidad social	5.32 ± 0.78	5.17 ± 0.61	.000**

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

Tabla 3
Correlaciones entre la deportividad, violencia escolar y responsabilidad

		CP	CS	RRA	RO	PN	VS	VO	RS	RP
Compromiso con la práctica (CP)	Coeficiente de correlación	1.00	.262**	.254**	.229**	.012	-.036	-.067	.263**	.333**
	Sig. (Bilateral)	—	.000	.000	.000	.771	.365	.089	.000	.000
Convenciones sociales (CS)	Coeficiente de correlación	—	1.000	.401**	.308**	.184**	-.099*	-.112**	.299**	.304**
	Sig. (Bilateral)	—	—	.000	.000	.000	.012	.005	.000	.000
Respeto a las reglas y árbitros (RRA)	Coeficiente de correlación	—	—	1.000	.329**	.184**	-.098*	-.118**	.338**	.241**
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	.000	.000	.013	.003	.000	.000
Respeto al oponente (RO)	Coeficiente de correlación	—	—	—	1.000	-.111**	.003	-.086*	.247**	.170**
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	.005	.939	.029	.000	.000
Perspectiva negativa (PN)	Coeficiente de correlación	—	—	—	—	1.000	-.130**	-.081*	.123**	.101*
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	.001	.041	.002	.011
Violencia sufrida (VS)	Coeficiente de correlación	—	—	—	—	—	1.000	.449**	-.164**	-.036
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	—	.000	.000	.363
Violencia observada (VO)	Coeficiente de correlación	—	—	—	—	—	—	1.000	-.227**	-.071
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	—	—	.000	.071
Responsabilidad social (RS)	Coeficiente de correlación	—	—	—	—	—	—	—	1.000	.493**
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	—	—	—	.000
Responsabilidad personal (RP)	Coeficiente de correlación	—	—	—	—	—	—	—	—	1.000
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	—	—	—	—

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

Discusión

El objetivo de este trabajo fue conocer los niveles de deportividad, violencia escolar cotidiana y responsabilidad personal y social en estudiantes de EP y ESO, así como la posible correlación entre estas variables. A nivel general, el análisis de los niveles de deportividad mostró unos valores altos en los factores de compromiso con la práctica, convenciones sociales y respeto a las reglas, y valores medios en las dimensiones de respeto al oponente y deportividad negativa, muy similar a los estudios de Gómez-Mármol et al. (2011) y Vallerand et al. (1997), realizados con deportistas. Por otro lado, se ha observado que los valores de violencia observada por los estudiantes son superiores a los valores de violencia sufrida en los centros escolares, presentando valores medios en la violencia observada, mientras que la violencia sufrida presentó valores más bajos. Estos datos coinciden con los estudios de Fernández-Baena et al. (2011) y Gómez-Mármol et al. (2017) quienes han analizado los niveles de violencia en escolares. Los resultados referentes a la responsabilidad han mostrado valores altos en las dimensiones de responsabilidad personal y social, superiores además a los valores de responsabilidad social frente a la personal, coincidiendo con investigaciones similares (Gutiérrez et al., 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

La comparación entre sexos, en la variable deportividad, mostró que las mujeres están menos orientadas hacia la deportividad que los hombres, puesto que valoran menos el respeto al oponente, el compromiso con la práctica y las convenciones sociales, a la vez que admiten en mayor medida ciertos comportamientos considerados antideportivos, resultados que, si bien coinciden con los de Sánchez-Alcaraz et al. (2018), son contrarios a los del trabajo de Gutiérrez y Pilsa (2006) en su estudio con deportistas, donde se hallaron niveles superiores de deportividad en las mujeres. Esta falta de consenso sobre el tema, que es considerada como una posible futura línea de investigación en el trabajo de Sánchez-Alcaraz et al. (2018), podría deberse a consideraciones de carácter cultural o social que hayan podido no ser contempladas. Los resultados, en lo que concierne a la violencia escolar, mostraron índices superiores en el sexo masculino, siendo significativos para la violencia sufrida, coincidiendo con los estudios de Fernández-Baena et al. (2011) y Martínez-Monteagudo et al. (2011), trabajos donde se hallaron niveles inferiores de violencia escolar en el sexo femenino. Esta mayor implicación masculina en episodios de violencia escolar puede ser explicada, según indican Espelage y Swearer (2010), por su poderío físico, asociado positivamente con la realización de conductas violentas. En cuanto a la variable de responsabilidad, las chicas presentan valores superiores de responsabilidad social, aunque estas diferencias no son

significativas, mientras que en cuanto a responsabilidad personal se han mostrado valores significativamente más elevados a favor de los chicos, lo que concuerda con otras investigaciones similares (Sánchez-Alcaraz et al., 2013). Estos datos pueden deberse a que los varones en estas edades practican más actividad física regular y participan más en ellas que el sexo opuesto, cuando se registran más actividades de carácter sedentario (Cano et al., 2011), por lo que no se trabajan aspectos relacionados con la socialización y la convivencia entre iguales; estas situaciones podrían explicar la obtención de una mayor deportividad y responsabilidad personal en los varones escolares.

Por otro lado, también se ha estudiado la influencia del nivel educativo sobre la deportividad, la violencia escolar cotidiana y la responsabilidad. En este sentido, y en líneas generales, se puede afirmar que los mejores resultados se encuentran en los grupos de EP, es decir, en el alumnado más joven. El cambio de EP a ESO conlleva, con cierta frecuencia, un cambio de centro educativo lo cual contribuye a la necesidad de crear un nuevo círculo de amigos como parte del proceso de socialización. En ocasiones, los adolescentes participan en episodios de violencia escolar con el ánimo de ser integrados dentro de un determinado grupo (Tejero et al., 2009), como una necesidad de reconocimiento social. Específicamente, para la variable deportividad, los resultados en función del nivel educativo de los participantes mostraron diferencias significativas a favor de los alumnos de EP en las dimensiones de compromiso con la práctica, convenciones sociales, respeto a las reglas y respeto al oponente, en línea con los estudios de Gutiérrez y Pilsa (2006), para muestra de deportistas jóvenes; en dichos trabajos los alumnos de mayor edad mostraron una deportividad menor en comparación con los más jóvenes. Estos resultados coinciden en cierta medida con los de Stuart y Ebbeck (1995), que afirmaron que los jugadores de mayor edad percibían que su entorno aprobaba la realización de comportamientos antideportivos, puesto que presentaban razones menos maduras al tomar una decisión moral y fueron catalogados como los que realizaban comportamientos antideportivos con más frecuencia por los entrenadores. También son muchas las autorías que señalan un aumento progresivo de la agresividad y los comportamientos violentos y antisociales desde la etapa de EP a la de ESO, hasta aproximadamente los 15-16 años, en los que se produce una disminución de la impulsividad y una interiorización de valores y normas (Sánchez-Alcaraz et al., 2014). Según Gómez-Mármol et al. (2014). Se trata de unas edades caracterizadas por grandes cambios en la personalidad así como en los hábitos de práctica de actividad físico-deportiva (el abandono del deporte en esta etapa es bastante frecuente y más acuñado aún en las chicas).

Los resultados de este estudio mostraron unos niveles inferiores de violencia observada y sufrida en el alumnado de EP, que confirman lo hallado en otros estudios sobre violencia escolar donde se obtuvieron niveles superiores de violencia sufrida y observada en estudiantes mayores (González-Pérez, 2007). En este sentido, Zambrano (2017) destaca el rol clave que asume el entorno de los escolares en cuanto a introducción de la violencia, sobre todo en la familia, y que viene determinado, principalmente, por cuestiones de nivel socioeconómico y cultural. Por otro lado, en la variable de responsabilidad, los resultados indicaron unos valores más elevados de responsabilidad personal y social a favor de los alumnos de EP, siendo además estas diferencias estadísticamente significativas, pues confirmaron la idoneidad de aplicar el MRPS entre estudiantes de entre 6 y 13 años (Escartí et al., 2010). Los motivos por los que se obtienen estos resultados pueden deberse al hecho de que los alumnos de EP reflejan unos niveles de actividad física mayores que los de ESO, etapa en la que se registran mayores niveles de actividades sedentarias (Cano et al., 2011), dejando de lado la oportunidad de seguir trabajando los comportamientos prosociales y la convivencia entre iguales por actividades de carácter más pasivo.

Así mismo, se observó la relación entre las diferentes variables del estudio, destacando la correlación negativa y significativa de las dos dimensiones de la violencia, la sufrida y la observada, con las cinco dimensiones de la deportividad y las dos dimensiones de la responsabilidad; en relación con estos resultados podría afirmarse que la práctica deportiva no genera violencia en los estudiantes. Por el contrario, se encontraron relaciones positivas y significativas entre las cinco dimensiones de deportividad con las dimensiones de responsabilidad, coincidiendo con los estudios de García et al. (2012). De este modo, una mejora de los valores de responsabilidad podría repercutir positivamente sobre los valores de deportividad y reducir los niveles de violencia, sin la necesidad de tener que utilizar un plan de actuación para cada una de las variables.

Esta investigación presenta algunas limitaciones a considerar a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, la toma de datos se ha realizado con técnicas de investigación cuantitativa, a través del uso de cuestionarios. Aunque estos instrumentos presentaron unos niveles adecuados de fiabilidad y validez, se basan en una percepción subjetiva de los estudiantes participantes en la investigación, y no en valores objetivos. Además, únicamente se han analizado variables sociodemográficas referentes al género y edad del alumnado, y futuros trabajos deberían considerar otras variables como, por ejemplo, los niveles socioeconómicos y de cultura como factores determinantes en la investigación.

Conclusiones

A partir de los resultados de esta investigación, en relación con los objetivos que plantea, se puede concluir que los niveles de violencia en las aulas aunque están presentes, no son elevados. Por el contrario, los valores alcanzados en variables positivas como la deportividad y la responsabilidad sí que han mostrado un alto grado de desarrollo. Ahora bien, de forma general, se ha observado que el perfil de alumnado que se encuentra en ESO presenta peores índices en las tres variables analizadas, lo que puede considerarse una nueva llamada a realizar programas de intervención sobre los mismos. En cuanto al género, los chicos han registrado un mayor grado de desarrollo de deportividad y responsabilidad si bien, a su vez, son el grupo que más violencia sufre. Finalmente, la correlación positiva entre ambos valores y negativa con los niveles de violencia permite observar que estos programas de intervención, centrándose en una de las variables, también podrían tener efectos sobre el resto. En calidad de nuevas líneas de investigación que se derivan de este trabajo, cabe destacar el análisis de la influencia del proceso de socialización durante la edad escolar en la formación de la personalidad (reflejo de un mayor o menor desarrollo de valores como, por ejemplo, la responsabilidad o la deportividad), así como el grado de predicción capaz de ser determinado por variables como el nivel socioeconómico y/o sociocultural. Finalmente, se sugiere la promoción de investigaciones basadas en intervenciones en centros escolares que busquen el desarrollo de valores para mitigar la violencia escolar, incidiendo, en última instancia, en una reducción de la conflictividad social (Sánchez-Alcaraz et al., 2019).

Referencias

- Albadalejo, N., Ferrer, R., Reig, A., & Fernández, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Beale, A. V. (2001). 'BullyBusters': Using drama to empower students to take a stv against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-305.
- Cano, A., Pérez, I., Casares, I., & Alberola, S. (2011). Determinantes del nivel de actividad física en escolares y adolescentes: estudio OPACA. *Anales de Pediatría*, 74(1), 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2010.08.009>
- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre la violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Egea, A., Arias, L., & Clares Clares, M. E. (2017). Historia a ritmo de rap. Una propuesta interdisciplinar para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación artística. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 51-57. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1012>
- Ecartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 667-676. <https://doi.org/10.1017/S113874160000233X>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults on the social ecology of youngsters. In S. R. Jimenson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-86). Routledge.
- Fernández-Gavira, J., Jiménez-Sánchez, M. B., & Fernández-Truan, J. C. (2018). Deporte e inclusión social: aplicación del programa de responsabilidad personal y social en adolescentes. *Revista de Humanidades, 34*, 39-58. <https://doi.org/10.5944/rdh.34.2018.19209>
- Fernández-Baena, F. J., Trianares, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L., & Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología, 27*(1), 102-108.
- García, L. M., Gutiérrez, D., González, S., & Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte, 21*(2), 7-16.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., & Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta, 37*, 11-18.
- Gómez-Mármol, A., De la Cruz, E., & Valero, A. (2014). *Educación en valores en la escuela a través de la actividad física*. Publicia.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., García, J. A., López, G. F., López, L., & De la Cruz, E. (2011). Nivel de deportividad de tenistas y futbolistas. *Revista E-Coach, 12*, 37-42.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Molina-Saorín, J., & Bazzaco, M. J. (2017). Violencia escolar y autoimagen corporal en adolescentes de la Región de Murcia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte, 17*(68), 677-692. <https://doi.org/10.15366/rimcfd2017.68.007>
- González-Pérez, J. (2007). La violencia escolar: un cáncer que afecta a las sociedades desarrolladas. In J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas, & N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar*. Grupo Editorial Universitario.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social. *Psicothema, 23*(1), 13-19.
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Sportsmanship orientations of physical education students. *Apunts. Educación Física y Deportes, 4*, 86-92.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 167-178. <https://doi.org/10.1123/jope.27.2.167>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & González, V. M. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte, 15*(1), 9-22.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Trianares, M. V., & García-Fernández, J. M. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational psychology, 9*(25), 1023-1042. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1467>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical & Health Psychology, 7*(3), 847-862.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). The personal and social responsibility model to enhance innovation in physical education. *Apunts. Educación Física y Deportes, 136*, 83-99. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic y psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 123-158. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_6
- Rosenblatt, J., & Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability y validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth & Adolescence, 26*, 187-201. <https://doi.org/10.1023/A:1024552531672>
- Sánchez-Alcaraz, B. J. (2014). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares* (International Doctoral Dissertation, University of Murcia).
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Bejerano, A., Valero, A., Gómez-Mármol, A., & Courel, J. (2018). Deportividad, disfrute y actitudes hacia la educación física de los estudiantes de educación secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 20*(2-3), 319-340. <https://doi.org/10.24197/aeFD.2-3.2018.319-340>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas, M., Valero, A., Gómez-Mármol, A., & Funes, A. (2019). Results, difficulties and improvements in the model of personal and social responsibility. *Apunts. Educación Física y Deportes, 136*, 62-82. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.05)
- Sánchez-Alcaraz, B. J., & Gómez-Mármol, A. (2014). Physical self-concept in a simple of primary students and its relationship with gender and out of school sport practice. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 10*(2), 113-120.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *European Journal of Human Movement, 30*, 121-129.
- Stuart, M. E., & Ebbeck, V. (1995). The influence of perceived social approval on moral development in youth sport. *Pediatric Exercise Science, 7*, 270-280. <https://doi.org/10.1123/pes.7.3.270>
- Tejero, C. M., Balsalobre, C., & Ibáñez, A. (2009). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 11*(43), 513-530.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development y validation of the multidimensional sportspersonship orientations scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 19*, 197-206. <https://doi.org/10.1123/jsep.19.2.197>
- Zambrano, C. (2017). Violencia intrafamiliar y relaciones interpersonales en los escolares. *Revista Ciencia UNEMI, 10*(22), 111-117.

Conflictos de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



OPEN  ACCESS

Editado por:
© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:
Judit Martínez-Abajo
juditmaab@hotmail.com

Sección:
Mujer y deporte

Recibido:
20 de septiembre de 2018

Aceptado:
17 de julio de 2019

Publicado:
1 de enero de 2020

Percepción de las deportistas de su trato mediático

Judit Martínez-Abajo^{1*}, María-Teresa Vizcarra¹ y Gema Lasarte²

¹ Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

² Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

Citación

Martínez-Abajo, J., Vizcarra, M.-T., & Lasarte, G. (2020). How do Sportswomen Perceive the Way they are Treated in the Media?. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 73-82. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.10](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.10)

Resumen

Este estudio pretende conocer la percepción de las mujeres deportistas de élite el trato mediático que los medios de comunicación dan a sus carreras deportivas y al deporte femenino en general. Son deportistas que rompiendo con los estereotipos de género han sido capaces de traspasar barreras y llegar a la cúspide en sus respectivos deportes. La finalidad de este trabajo es la de comprender e interpretar una realidad social concreta, la de las deportistas de élite; buscando identificar los significados que ellas dan a la representación mediática que se hace del deporte, expresando cómo se construyeron sus carreras deportivas y su identidad como deportistas, y el tratamiento que han percibido de la prensa. Se han realizado 19 entrevistas y 3 grupos focales con mujeres deportistas de alto nivel. Los resultados muestran que las mujeres perciben un trato diferenciado con respecto a los hombres y que se sienten invisibilizadas y juzgadas bajo estereotipos ligados a la belleza, a la falta de habilidad o la falta de interés de sus competiciones, denunciando que sus logros tienen menor visibilidad que las derrotas de sus compañeros masculinos. Las conclusiones destacan la necesidad que tienen las deportistas de cambiar los usos periodísticos para no sentirse invisibilizadas, ninguneadas, ni cosificadas, y que, a su vez, sean un modelo para las niñas.

Palabras clave: medios de comunicación, deportistas de élite, género, invisibilidad y violencia mediática

Introducción

En este trabajo se abordarán los distintos aspectos que contribuyen a la configuración de una imagen mediática estereotipada de la mujer a través de las voces de las deportistas. Las investigaciones revisadas dejan patente que, el modo en que las mujeres aparecen representadas en los medios de comunicación permite hablar de una nueva violencia de género, la violencia mediática (Alfaró et al., 2011; Angulo, 2007; Aspic-Comunicación, 2016; Buchón et al., 2017; Irazusta et al., 2010; Robles, 2012; Sainz-de-Baranda, 2013). Se trata de una violencia visual que sincretiza distintas formas de representar a la mujer, como objeto de deseo, omitida, sujeto pasivo de la actualidad política, o con una imagen estereotipada de la mujer como víctima o guardiana de la casa, conformando la imagen de la mujer actual. Una imagen muy alejada de la que proyectan las leyes de igualdad.

Se ha encontrado legislación en torno a la violencia mediática en la Ley 26485 argentina sobre la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres, promulgada en abril de 2009, que aspira a eliminar la discriminación entre mujeres y varones en todos los órdenes de la vida, afirmando en particular el derecho de las mujeres a una vida sin violencia. Esta ley hace referencia al término de violencia mediática, y la define como una de las modalidades en que se manifiesta la violencia simbólica, entendida como la publicación de imágenes estereotipadas a través de cualquier medio de comunicación. Esta ley hace alusión a las injurias, difamaciones, discriminaciones, humillaciones o atentados contra la dignidad que reciben las mujeres, “como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato” (Ley 26485, 2009, art. 4). Se cosifica a las mujeres “cuando se visualiza el cuerpo femenino como objeto consumible, al que se le niega subjetividad, voluntad y acción, y se fomenta una sexualidad masculina basada en la dominación y en la violencia simbólica” (Chaher, 2012, pág. 1707). La violencia simbólica reproduce dominación y desigualdad naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad y se transmite de forma sutil en los medios de comunicación. (Bourdieu, 2000; Gabarra, 2011)

Se podría decir que son micromachismos que también se ven en los estudios universitarios (Corsi, 1995; Serra Payeras et al., 2019), prácticas de dominación masculinas cuyo objetivo es mantener el dominio sobre la mujer y resistir al aumento de poder de las mujeres. Son efectivos y merman la autonomía de las mujeres, pasan desapercibidos y ratifican el orden social (Bosh y Ferrer, 2002; De-Miguel, 2015). Esa violencia mediática cumple una función de refuerzo y reproducción del sistema de desigualdad sexual, doblegando la voluntad

de las mujeres y así, Osborne (2009, pág. 57) afirma que “la desigualdad supone violencia” y la amenaza de la violencia se transmite tanto en el cine y la televisión, como en los chistes y piropos.

Los medios de comunicación se han convertido en una de las grandes barreras que impiden el cambio real, se han erigido en guardianes del patriarcado ya que “los medios de comunicación son, actualmente, los encargados de repetir hasta la extenuación los estereotipos sexuales” (Varela, 2013, pág. 305). Ofrecen elementos para construir la percepción de la realidad; brindan modelos, normalizan pautas de comportamiento y otorgan estatus a las personas y las instituciones, legitimando el orden social existente (Marín y Ganzabal, 2011; Rubio, 2009).

Las deportistas a través de los medios de comunicación deberían ser el modelo en el que se pudieran mirar las niñas desde la escuela. Pero el tratamiento que los medios de comunicación dan a la mujer suele estar limitado por estereotipos de género, y no siempre se corresponde con la realidad. Los medios reflejan una realidad sesgada, solo reflejan un porcentaje muy pequeño del deporte femenino, que sirve para legitimar el *statu quo* de los hombres (Funkhouser, 1973).

La no presencia de las mujeres las convierte en invisibles; la ausencia trae olvido y desconocimiento; lo que no se ve no se aprecia, lo que no aparece en la prensa no sucede, no existe (López, 2005). La información deportiva se centra en los hombres y olvida a las mujeres (Alfaró et al., 2011), relegándolas a ciudadanas de segunda categoría. La masiva difusión de imágenes no igualitarias influye en sus expectativas y también en las de los hombres, colaborando en el mantenimiento de las desigualdades de género y en la construcción de la identidad de las niñas. El *Código Deontológico Europeo de la Profesión Periodística* vigente durante los últimos 25 años recoge que:

Los medios de comunicación pueden reducir la brecha que existe en el deporte ofreciendo información sobre las mujeres acorde a su valía y merecimiento. Visibilizándolas darían a niñas, adolescentes y mujeres de cualquier edad la posibilidad de tener un modelo deportivo en el que verse reflejadas. (Núñez, 1993, pág. 1)

Los medios de comunicación presentan a una deportista con más atractivo físico que logros deportivos (Fink y Kensicki, 2002), se la retrata como objeto sexual o como madre o esposa. Pocas veces aparecen en las imágenes y textos como protagonistas activas y positivas, aparecen más como agentes pasivos a la sombra del hombre, o como víctimas de una desgracia (Marín y Ganzabal, 2011).

El mundo digital se presenta como una alternativa. La presencia de las mujeres en la red ha aumentado

mucho en los últimos años (Robles, 2012). En los medios de comunicación electrónicos hay mayor igualdad, y estos han sido determinantes para dar a conocer el deporte practicado por las mujeres. Gracias a las redes sociales la difusión del deporte femenino se ha visto incrementada, y el número de webs específicas sigue creciendo. Es importante reflejar en los medios de comunicación una imagen positiva de las deportistas, diversificada, exenta de estereotipos de género y como modelos de éxito personal, profesional y social, porque ése será el espejo en el que se miren las niñas desde las escuelas (Angulo, 2007; Vega y Ábalos, 2016). En este estudio se pretende dar voz a las mujeres deportistas, e indagar sobre la imagen que las deportistas perciben en los medios de comunicación, y más concretamente:

- Analizar el tipo de tratamiento percibido en la prensa: si percibieron sexism o estereotipos de género.
- Comprender la fuerza de la información mediática, si esta les ha condicionado la vida como deportistas de élite.

Metodología

El estudio se enfocó desde una perspectiva cualitativa, ya que quien investiga se sumerge en el contexto y desea ir más allá de la comprensión de los hechos. Solo a partir de la comprensión de los procesos y los significados se pudieron impulsar acciones que ayudaran a comprender los cambios que se necesitaban en cada contexto social. Se buscaron las respuestas en la praxis de tal manera que las personas pudieron expresarse libremente con acciones intencionales y metódicas (Barbour, 2013; Flick, 2014). Asimismo, se deseaban impulsar procesos de reflexión en torno al sexism y la violencia simbólica para que se tomara conciencia de lo que las mujeres deportistas percibieron de los medios de comunicación.

Participantes e instrumentos para la recogida de información

Se realizaron 19 entrevistas en profundidad a deportistas de élite y 3 grupos focales. Las deportistas entrevistadas fueron 7 de Álava y 7 de Guipúzcoa, 4 de Vizcaya y 1 de Navarra. En cuanto a la modalidad deportiva practicada fueron 3 futbolistas, 3 pelotaris, 2 de balonmano, y una deportista en kárate, lucha, *curling*, atletismo, balonmano, sokatira, ciclismo, triatlón, surf, automovilismo, esquí y remo. Fueron deportistas con grandes resultados, que competían en competiciones internacionales de máximo nivel en sus respectivos deportes, e incluso la mayoría asistieron a juegos olímpicos (JOO). En los grupos

focales participaron 16 personas en tres grupos de pelota vasca, remo y fútbol respectivamente. Un total de 33 deportistas dieron voz a esta investigación. El propósito de las entrevistas en profundidad fue obtener conocimiento contrastado meticulosamente (Kvale, 2012), intentando entender sus percepciones desde la perspectiva propia de las deportistas. Los grupos focales sirvieron para retomar aquellas cuestiones que no habían aparecido en las entrevistas, o para poner en contraste percepciones distintas sobre un hecho vivido, y ver cómo justificaban este desacuerdo (triangular), de tal manera, que se generara una interacción entre las participantes (Barbour, 2013). En todos los casos, se informó sobre la elaboración del trabajo y se solicitó la firma del consentimiento informado propuesto por la comisión de ética de la universidad.

Procedimiento en el análisis de la información

El análisis de la información recogida se realizó a través del programa de tratamiento de textos NVivo11plus, se construyó un sistema categorial o herramienta analítica (tabla 1) de carácter inductivo-deductivo, apoyado en las teorías previas revisadas en el estado de la cuestión y en la información surgida de los testimonios recogidos. La información recogida se codificó y categorizó estableciendo relaciones jerárquicas entre las diferentes categorías. La información fue categorizada por diferentes investigadoras y se compararon las coincidencias entre ambos análisis. El Nvivo permitió contabilizar el número de voces que se agruparon en cada categoría, permitiendo sacar porcentajes de aparición. Estos datos no aportaban valor sin la interpretación de los significados otorgados a cada temática. Los códigos que aparecen en los paréntesis de las voces significan: el primer número de seis cifras es la fecha en que se realizó, después aparece si fue recogido en entrevista (E) o grupo focal (GF), los números que vienen detrás de estas siglas, se corresponden con cada una de las deportistas y fueron asignados aleatoriamente para preservar su intimidad. Tras sacar los sumarios por cada categoría (tabla 1), se interrelacionó la información clasificada, y se realizó una triangulación de instrumentos, de informantes y de observadores.

Resultados

Las deportistas entrevistadas al hablar del tratamiento recibido de la prensa mantuvieron posturas opuestas. Mientras un 6.11 % expresó recibir un tratamiento similar al de los hombres, el 93.89 % pensaba que las mujeres eran invisibilizadas, o que se visibilizaban parcialmente (tabla 1).

Tabla 1
Sistema categorial del tratamiento percibido por las deportistas en los medios

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Recursos o nº entrevistas	Nº de referencias	%
Tratamiento mediático percibido por las deportistas	Mismo trato		3	8	6.11
		Invisibilización	21	123	93.89
	Trato diferenciado	Visibilidad parcial	10	16	12.22
			19	40	30.53
	Desinterés/desinformación	En función de logros	12	19	14.50
		En función del medio	8	10	7.63
		Como promoción	4	8	6.11
		Expectativas diferentes	2	3	2.29
			4	7	5.34
		Cosificación	14	28	21.47
		Esterotipos (belleza...)	8	24	18.32
		Empoderamiento	4	8	6.11
Total			22	131	100

Nota. Los recursos indican en cuántos documentos aparecía algún testimonio relativo a cada categoría (19 de las entrevistas y 3 de los GF).

Percibieron el mismo tratamiento

Respecto al tratamiento que la mujer recibió de la prensa, algunas mujeres estaban contentas con el trato recibido por los medios de comunicación (6.11 %): tres de las personas entrevistadas tenían la sensación de estar siendo tratadas por la prensa de la misma forma que los hombres. En general, a pesar de haber sido protagonistas de muchas noticias, no mostraron interés por la prensa deportiva.

Igual que a un chico. No he encontrado diferencias significativas que me hayan llamado la atención, que no digo que no las haya habido. No tengo costumbre ni hábito de ver las noticias ni de leer el deporte. (160324_E5)

Yo creo que el trato es bueno, sobre todo los últimos años. (160405_E9)

Sin embargo, estas apreciaciones estaban muy lejos de coincidir con el sentir general, muchas deportistas hablaron de un trato diferenciado discriminatorio al considerar que la prensa invisibilizaba a las mujeres, dándoles un trato diferente al de los hombres. Tal y como muestran las categorías (tabla 1) basadas en los estudios de López (2005), las mujeres deportistas percibieron que fueron invisibilizadas y que cuando la prensa las visibilizaba, o lo hacía parcialmente o las cosificaban. Las juzgaron en base a estereotipos de género. Se recogieron un total de 131 referencias, o diferentes entradas para una misma temática.

Las mujeres advirtieron un trato diferenciado

El 93.89 % de las mujeres entrevistadas mostraron el sexismo percibido en la prensa deportiva, aunque en este último grupo ciertas deportistas (30.53 %) vieron avances respecto a los años anteriores.

Percepción de invisibilidad

La invisibilidad que percibieron las mujeres en los medios de comunicación fue mencionada por las deportistas (12.22 %). Consideraron que el trato recibido no era el adecuado ya que la programación deportiva se caracterizaba por su ausencia.

¿Que cómo creo que es el trato a la mujer deportista en los medios de comunicación? Pues que no está para nada, visibilidad cero. (160429_GF2)

Diferencia sí, pero por eso mismo, porque no aparecemos entonces ahí está la diferencia, que no nos dan visibilidad, eso es que no les importamos. (160324_E12)

Algunas deportistas mencionaron un estudio de la Dirección de Juventud y Deportes del Gobierno Vasco (Aspic-Comunicación, 2016) donde se recoge que en 2013 solo el 6.4 % de las noticias deportivas informaban exclusivamente de las mujeres. En ese mismo estudio se hablaba de un 5.9 % en el 2015.

Además justo ayer estuvimos hablando, tuvimos que dar unas charlas que menos del 6 % de las noticias deportivas es de deporte femenino. (160325_E1)

Las deportistas apreciaron que no se les dio importancia a lo que ellas hacían, que la prensa deportiva no valoraba su trabajo.

Yo creo que el trato cuando escriben es normal, pero... no es imparcial, no es igualitario, siempre se le quita importancia a lo que hacemos nosotras. (160406_E15)

Muchas deportistas de gran nivel no aparecieron ni tan siquiera cuando lograban clasificarse para los JJOO. Advirtieron que las noticias deportivas estaban plagadas

de partidos de liga de fútbol masculino de categorías inferiores.

Me parecería gravísimo que una tía haya conseguido una plaza para una Olimpiada y que eso no sea noticia, me parece muy grave. Hay veces que salen, pero lo de Tania Calvo¹ yo me enteré porque fui al Centro de Perfeccionamiento y me lo dijeron allí. Pero es una noticia que me tendría que haber llegado de algún lado, ¿no? (160324_E5)

Percibieron que se fragmentaba la información y se mostraba una pequeña parte sesgada donde no se reflejaban los resultados reales de las pruebas deportivas o se enfatizaba lo negativo.

Hubo una carrera anterior y con llegar a arriba ya ganaba y se me paró el coche y no llegó a la meta, llegando a meta ya ganaba la carrera. La persona que hacía los resúmenes que luego pasan a Telediporte, casi ni me nombró. Y dijo solo que había hecho un tiempo mejor en la manga anterior. (160925_E18)

Comentaron que en la prensa deportiva se extendía el prejuicio de que cualquier deporte practicado por hombres tenía mayor audiencia que el practicado por mujeres, y que ese es uno de los argumentos que utilizaron para justificar la invisibilidad de las mujeres.

Crean que poner a un hombre en la portada les hace vender más que poner a una mujer. Para mí no tiene por qué ser así, pero solo por eso tenemos menos espacio. (160404_E8)

Expresaron que la invisibilidad les negó la valoración de su trabajo y esfuerzo, así como sus expectativas de éxito y la repercusión mediática de sus carreras; la invisibilidad les impidió ser referente para otras personas de generaciones futuras.

Hay gente que nos ha visto jugar, y saben que jugamos bien, gente que si quiere, puede hacer otras cosas. No digo que tengamos que ser profesionales, porque todos los frontones se están cayendo, pero que los medios de comunicación te hagan caso, que salgamos, que seamos un referente de verdad. (160429_GF2)

Alguna de ellas comentó que no siempre la invisibilidad de las mujeres deportistas fue intencionada, por lo que es una realidad que ellas observaron desde diferentes perspectivas.

Aprecian una visibilidad parcial

El 30.53 % de las afirmaciones vertidas en las entrevistas mostraron pequeñas mejoras con respecto a la

situación de años anteriores, pero consideraron que las apariciones fueron pocas e insuficientes. Según las entrevistadas, las mujeres debieron ganarse doblemente su espacio en la prensa. Si lograban estar presentes fue por méritos propios, y por ser un triunfo de alto nivel. Se tuvieron que conformar con ocupar lugares secundarios. Expresaban que algunos periodistas difundieron algunas noticias a regañadientes.

¡Hay montón de mujeres deportistas buenas! Las chicas que salen en prensa tienen que ser unas súper máquinas. Tienen que demostrar el 200 %. (160429_GF2)

Expresaron que la competitividad ya no es un atributo exclusivamente masculino, ya que numerosas mujeres han superado ese estereotipo practicando deporte de muy alto nivel, las estadísticas de las últimas olimpiadas corroboraron la paridad en la presencia.

Nada más abres el periódico ves que ha perdido el Real Madrid y luego ya en la página 40, igual, ya aparece lo del femenino, que últimamente sí que están poniendo, porque también estamos pidiendo que pongan todo, pero hace igual tres años el *Marca* no pondría nada de nada de chicas de cualquier deporte, a no ser que alguna ganara algo importante. Yo creo que al final es poco a poco, van poniendo ahí algo, que no llega a igualdad ni se asemeja, pero bueno ¡Lo están poniendo por lo menos! (160324_E12)

Las mujeres empoderadas lejos de agradecer el espacio cedido fueron conscientes de su derecho a ocuparlo, ya que sus méritos lo justificaban.

No estamos a la misma altura con el tratamiento en los medios, se han visto obligados por nuestros éxitos en la tele y los periódicos, pero nos han sacado porque no han tenido más remedio. Vamos a seguir consiguiendo cosas las mujeres así que se verán obligados a sacarnos. (160425_E14)

Expresaron que se debieron conformar con conseguir algún hueco en programas de menor audiencia, nunca en los informativos deportivos de la sobremesa.

Si ganas el campeonato sales en no sé qué programa pero no en el *Telediario* y así, no, en programas de tercera o de segunda. Yo en ETB no he salido nunca y no sé cuántas veces he sido Campeona del Mundo, ¡imagínate! (160304_E4)

Si cuantitativamente su presencia fue menor, cualitativamente también observaron diferencias. Con ellos se elogiaba su trayectoria, su palmarés, se hacía un resumen

1. Hablan del momento en que se clasifica para ir a las Olimpiadas de Río 2016, donde logró el diploma olímpico en la prueba por equipos de ciclismo en pista.

de su vida deportiva; en el caso de ellas, parecía haber menos interés en reflejar su carrera profesional.

Es diferente. Normalmente si tú empiezas a leer y hay un esquiador que ha ganado no sé qué, te dicen que se llama no sé cómo, y dicen sus apellidos, su palmarés. Y por ejemplo, si gana una chica que es la mejor del mundo, ya está, ni palmarés, ni de dónde viene, ni siquiera su apellido. No sé, creo que es muy diferente. (160409_GF1)

Se quejaron de que incluso las derrotas de las competiciones masculinas tuvieron mayor eco que los éxitos de ellas.

Hemos estado años escuchando la selección perdiendo, y en los JJOO un partido femenino importante para pasar a la semifinal lo echaron a las 3 de la mañana en diferido, pese a tener 3 canales TVE y todo porque jugaba una selección masculina que ya estaba eliminada. (160425_E14)

Algunas deportistas de talla mundial fueron conscientes de que sus campeonatos tenían menor valor que el cambio de imagen de los futbolistas.

Nosotras hemos venido con una medalla de bronce de Brasil y hemos salido la 8^a noticia después del peinado del Cristiano. (160404_E8)

Como dijo una vez Mireia Belmonte: “Es más importante el nuevo peinado de Torres que mi medalla de oro, mi récord del mundo en el mundial”. Ver estas cosas es muy triste. (160404_E16)

También las lesiones de los hombres tuvieron prioridad ante las noticias de logros relativas a ellas, en la misma modalidad deportiva.

Le van a dar más importancia a que Irujo se ha roto un dedo, que a que cualquiera de nosotras haya ganado el Campeonato del Mundo. (160429_GF2)

Expresaron que hay que recurrir a las redes sociales y a internet para conocer las clasificaciones deportivas y los logros de la mayoría de especialidades deportivas femeninas.

Yo tampoco me entero de que igual una triatleta ha ganado, tengo que mirar al Twitter, o en el CSD para enterarme. Tengo amigas en la Selección de Hockey y veo sus éxitos y no salen en la tele, pero en internet, sí. (160501_E17)

En los últimos años, las mujeres se han colado entre las páginas de la prensa deportiva, noticias antes completamente masculinizadas. Ese hecho fue observado por algunas deportistas, y ellas lo interpretaron como un reconocimiento a su trabajo. La visibilización fue diferente en función del medio.

¿Qué pintamos para los medios? Nada, nada y nada. Hay algunos que lo están intentando. En Info7 irratia está Mikel Ibarguren, hace un programa todos los lunes de una hora con solo de deporte femenino. Y está guay y él por lo menos pone algo nuestro, hace cosas. Pero ¿quién escucha Info7irratia? Muy poca gente. (160304_E4)

Mencionaron que algunos medios fueron más proclives que otros a intentar cambiar esta situación generalizada:

Tenemos que a ETB que se les ha ocurrido un poco sacar el deporte femenino. (160429_GF2)

Yo tengo muy cerca el *Diario de Noticias de Álava* que se ha volcado muchísimo en la visibilidad del deporte femenino, e intenta que en la sección de deportes aparezca tanto lo masculino como lo femenino. (160405_E9)

Las horas de mayor audiencia en las cadenas tradicionales parecieron reservadas para encuentros deportivos masculinos; las deportistas dijeron que tenían que resignarse a ver sus propios partidos en diferido y en las horas menos atractivas. Las competiciones de ellas no se transmitieron al completo, incluso los dibujos animados restaban espacio a las deportistas.

A mí me ha llegado a pasar con el Bera-Bera y era Euskal Telebista, que en lugar de empezar a televisar el partido a las tres y media, comenzó a las cuatro menos cinco porque estaba Viki el Vikingo. Es por ponerte un ejemplo, pero no sé, pues... ese día no eches Viki el Vikingo porque tienes una Competición Europea del único equipo vasco de chicas de balonmano. (160404_E8)

Entendieron que la visibilización era un altavoz para la propia promoción de sus carreras deportivas. Expresaron que los partidos de la liga de fútbol masculino contaban con un sistema de publicidad muy eficiente, por lo que no era necesario tener excesivo interés para enterarse del horario de las retransmisiones. En el caso contrario, se encontraron que las competiciones femeninas rara vez aparecían en los medios, lo que dificultaba su promoción y el reconocimiento por parte del público. Las deportistas se quejaron de que la publicidad de los partidos iba encaminada, exclusivamente, a las competiciones masculinas.

No se entera nadie, porque no se anuncian nuestros partidos, empiezas a mirar el deporte, llego a la pelota y solamente juegan Olaizola e Irujo y no hay nadie más. No hay ni un recorte así pequeño aunque sea. Nada. Si sale algo más, en esa noticia pequeña van a salir los chicos aficionados de mano. ¡Poned al lado el de las chicas, que también estamos jugando, jugamos todo el año! (160319_E2)

Expresaron que el público general antes no conocía a las deportistas, y nadie imaginaba que podrían existir equipos femeninos de primera. Hoy en día se conocen porque la prensa ha jugado un papel decisivo en la difusión de dichas prácticas. Estas actuaciones han sido decisivas para motivar a las niñas en la actividad física, y para que el público siguiera las competiciones femeninas.

Yo he entrenado las mismas horas, he sudado las mismas camisetas, lo he dado todo como lo da cualquier chico. Pero ¿qué es lo que ha cambiado? me parece que el deporte femenino, por lo menos el balonmano, ha enganchado a la gente cuando se ha televisado, creo que los medios ayudan a ello (160404_E8)

El desconocimiento por parte del público de sus prácticas deportivas y competiciones impidió que llegara la afición a las canchas o que se siguieran los encuentros. La sociedad no tuvo las mismas expectativas de éxito para mujeres y hombres. Denunciaron que algunos sectores de la prensa deportiva ensalzaron más los primeros triunfos de algunos deportistas noveles masculinos, que las carreras de las deportistas consolidadas.

No se les da espacio, no tienen repercusión. Mira, es muy amiga nuestra la gimnasta Carolina Rodríguez de León. Acaba de hacer sexta en el Campeonato Mundial, ¡Sexta en un Campeonato del Mundo! No se ha oído nada de ella, llega a ser un chico y dirían ¡Ya viene el futuro! (160331_E13)

Se trataba mejor a las promesas masculinas que a las deportistas consolidadas, se les daba mayor visibilidad en los medios de comunicación, en especial, en la prensa escrita.

Apreciaron un desinterés de la prensa, que llevaba a la desinformación

Percibieron desinterés por parte de la prensa y expresaron la ausencia casi total de periodistas en sus campos de juego, y el escaso seguimiento de sus competiciones, las crónicas hechas sin haber visto los partidos.

No hay nadie que se encargue de escribir sobre nuestros partidos. Muchas veces lo escribe el secretario, que habrá estado viendo el de cesta punta, pero el nuestro no. (160319_E2)

Cuando lo escriben, no están allá, en el sitio para verlo y luego dices: ¡pero si no es cierto lo que están poniendo! (160319_E2)

Denunciaron a algunos periodistas que acudieron a la hemeroteca para rescatar crónicas deportivas de años

anteriores, en lugar de acudir a sus partidos e informarse en directo.

Alguna vez nos ha tocado en el campeonato de Euskadi leer el artículo de *Gara*, creo el martes o el jueves, no sé cuándo suele salir lo de sotatira y leer y decir: -¡Joe, si esta crónica es del año pasado! Pero luego si escriben, escriben bien. (160323_E19)

Finalmente algunas de ellas se vieron obligadas a ejercer de improvisadas periodistas ante el escaso interés que suscitaron sus prácticas deportivas.

Cosificación

Ambos sexos fueron objeto de comentarios de todo tipo, pero ellas percibieron en esos comentarios matices que extralimitan lo deportivo. Las mujeres entrevistadas expresaron que el sexismio estuvo tan impregnado en el deporte que llegó a los propios reglamentos deportivos. Los uniformes femeninos de algunos deportes generaron polémica.

En vóley-playa las dimensiones de las bragas de las jugadoras de la selección son diminutas y sin embargo, muchos se echan las manos a la cabeza por ver a chicas jugando hiyab. ¿Por qué tienen que llevar braga o es que no pueden salir con pantalones? (160409_GF1)

Pensaron que algunos periodistas en lugar de dignificar el trabajo de la mujer deportista la cosificaron, ellas fueron conscientes de que su cuerpo fue utilizado como reclamo mientras se desvanecía el eco mediático de sus triunfos.

Al final, muchísimas veces, si te fijas, ponen a las chicas, y utilizan más su cuerpo que sus triunfos. (160331_E13)

Expresaron que algunos medios llegaron incluso a omitir la información deportiva para centrarse exclusivamente en el físico de la deportista.

Es preocupante que el periódico deportivo más vendido sea uno de los más sensacionalistas. Y mira lo que hay en la tele, la perspectiva de género es lo primero que hay que trabajar y espero hacer ruido en ese ámbito. A mí no me importa que se utilicen las piernas de Garbiñe Muguruza, como también Nadal ha utilizado su cuerpo como reclamo; lo triste es que se hable de Garbiñe una vez y que se haga solo de sus piernas. (160425_E14)

Consideraron que esta cosificación de las mujeres las convirtió en seres invisibles, fueron invisibles sus

méritos deportivos ante la mirada de periodistas que en lugar de ver carreras deportivas, esfuerzo y éxitos, vieron cuerpos femeninos.

Nuestra imagen es estereotipada y muy sexualizada, muy objeto. Si haces una búsqueda de Google "imágenes" y pones "fútbol femenino" todas aparecen posando, medio en tanga, medio desnudas. Al final parece que si eres mujer, si eres deportista necesitas otro extra más para que la gente te vea. (160409_GF1)

Esta fue la realidad a la que se enfrentaron algunas deportistas con verdaderas dificultades para encontrar un hueco en los medios y enfrentándose también a la cosificación.

Estereotipos de belleza

Percibieron que la prensa dio un trato desigual a hombres y mujeres, y se centraron en estereotipos que anteponían la belleza a los méritos deportivos, se encasilló a las mujeres en roles tradicionales, y se mantuvieron exigencias de belleza que no se les pidió a los hombres.

En vez de darle importancia a la carrera deportiva se le da a la estética o cualquier cosa. Igual si tiene hijos se le puede dar importancia lo bien que se organiza, no a la buena madre que es, además eso no se lo preguntan a ellos. (160409_GF1)

Algunas de las entrevistadas expresaron que algunos comentarios eran muy inapropiados.

En tenis concretamente, yo más de una vez he oído comentarios sobre la falda, y ¿ese comentario?, y a mí ¡qué me importa cómo es la falda o la no falda! (160324_E5)

Ya, y luego Ferrer va peludo y nadie dice nada ¿no? (160324_E5)

Las fotos de las deportistas compitiendo fueron importantes porque dieron a conocer su práctica deportiva, su trabajo y sus méritos, pero no siempre fueron adecuadas.

Cuando Mireia Belmonte ganó, en vez de hablar de su carrera deportiva, de lo bien que lo hace, hablaron de sus uñas, así hay muchas noticias. (160409_GF1)

La mayor parte de las deportistas sintieron una gran discriminación, porque cuando se hablaba de ellos se centraban en sus méritos, y sin embargo cuando les tocaba a ellas el tratamiento era estereotipado, muy ligado a la belleza, y los quehaceres que tradicionalmente se les asignan a las mujeres.

Enfado de las deportistas

No es de extrañar que muchas de ellas terminaran profundamente enfadadas y decepcionadas con los medios de comunicación e incluso renunciaron a realizar entrevistas. Consideraban que ocupaban un lugar mínimo en los medios de comunicación, donde el deporte masculino, especialmente el fútbol, tuvo casi el monopolio del espacio y tiempo. Se tuvieron que conformar con pequeños huecos en los que rápidamente y sin detalles se hablaba de sus logros.

Pero que hablen dos, tres hojas de un periódico sobre el partido del Alavés y luego que en una reseña arriba a la derecha de unos cinco centímetros hablen de que no sé quién ha quedado Campeona de España. ¡Joe, que el Alavés está en Segunda B! A mí me da mucha rabia, cuando cojo el periódico no leo la sección de deportes, paso. (160406_E15)

Expresaron tener motivos para estar enfadadas cuando veían la escasa repercusión de sus carreras en los medios de comunicación. Las quejas también se dirigieron a las federaciones deportivas, ya que no contaron con el apoyo institucional, aunque las cosas cambiaban si se lograban medallas olímpicas.

Yo antes era totalmente desconocida, y de hecho en Pekín en el 2008 quedé quinta, Diploma Olímpico. ¡Y di un pasito más, y en Londres conseguí un tercero y de repente parece que soy Dios! Y además yo lo dije: "No puede ser, que siendo quinta sea ser una fracasada, y tercera sea lo más. ¡Los medios de comunicación nos ponéis arriba o abajo. No podéis hacer eso con nosotras!" Por eso, cada vez que alguien queda quinto, digo ¡joe!, ¡qué crueles son...! (160319_E6)

Las mujeres deportistas expresaron que era preferible el olvido a la dureza a la que se enfrentaron algunas deportistas noveles, expuestas a un tipo de prensa extremadamente exigente y desconsiderada en sus comentarios hacia las debutantes.

Y otra vez jugué con una chavala un torneo "kutxa" que se jugaba como de élite en Guipúzcoa. Esta chavala que acababa de empezar con nervios por el paso de primera a la élite y no acertaba; casi la hunden con los comentarios que escribieron, acababa de empezar y luego casi ni quería jugar. Da rabia por eso, encima de que sacan poco, lo sacan mal. ¡Igual es mejor que a veces no saquen nada! (160319_E2)

Expresaron diferentes formas de invisibilizar, unas más sutiles que otras, la prensa parecía conocerlas todas y en ese intento por desestimar se retransmitieron competiciones femeninas de menor nivel para intentar justificar de alguna manera la falta de apoyo al deporte de ellas.

El deporte femenino ya está un poco arrinconado y si las que sacan además no tienen nivel, pues es lo más triste. Imaginaros que pasara lo mismo con la gimnasia rítmica, que hubiera un grupo de chicos malos, y nos riéramos todos. (160429_GF2)

Muchas de las deportistas entrevistadas mencionaron la necesidad de las cuotas, para obligar, al menos a los medios públicos a sacar en cierto porcentaje también información de deportistas femeninas. Algunas fueron más allá y dijeron que debería ser regulado por ley.

TVE recibe dinero público, entonces pues igual hay que poner un cupo mínimo, yo no digo que tenga que ser 50-50, pero igual tienes que poner que como mínimo el 20 o 30 % de lo que hables en deportes sea femenino. En los medios tienen que hablar de los que tienen éxito, en España hay deportistas femeninas que tienen mucho éxito. TVE depende mucho del gobierno español, ETB depende del gobierno vasco, depende siempre de quién esté de director de deportes y eso para mí debería estar estipulado por ley. (160325_E11)

Algunas deportistas se sintieron desprotegidas por sus propias federaciones que ni tan siquiera acudieron a sus encuentros decisivos. Este cúmulo de situaciones les provocó indignación y comenzaron a reclamar una prensa deportiva más equitativa, e incluso mencionaron la necesidad de legislar en ese aspecto.

Discusión y conclusiones

La violencia mediática comienza por invisibilizar. Los medios de comunicación, como instrumentos de comunicación poderosos transmiten ideología, así un 93,89 % de las mujeres deportistas perciben no aparecer en los medios, ya que expresan que no se mencionan sus logros y que en ocasiones se enfatizan los aspectos negativos o aspectos superfluos que no tienen que ver con sus logros. Expresiones similares son recogidas por Alfaro et al. (2011), Irazusta et al. (2010) y por Serra Payeras et al. (2019). Por lo tanto, relacionado con el primer objetivo, perciben que la prensa es marcadamente sexista y está cargada de prejuicios y estereotipos de género. Quizá el 6.11 % de las mujeres que están satisfechas con el trato recibido en la prensa coincide con la estadística de la investigación realizada por la asesoría Aspic-Comunicación (2016), en la que se expresa que la mujer aparece en un 5.9 % de las retransmisiones, pero también puede deberse esto a su falta de conciencia o a pertenecer a deportes tan minoritarios mediáticamente que consideran un logro cualquier aparición. Es necesario eliminar los estereotipos sexistas, ya que en el deporte se parte de una relación

desigual de poder entre hombres y mujeres y mantener los usos actuales perpetúa el desequilibrio entre unos y otras (Varela, 2013). Las deportistas consideran que se enfrentan a micromachismos, ya que los aspectos extradepor-tivos de los hombres ocupan mayor lugar en la prensa que los logros de las mujeres (Bosch y Ferrer, 2002; Cor-si, 1995; De-Miguel, 2015).

La mayoría de las entrevistadas percibe invisibilidad y encuentran diferentes motivos para explicarla, ya que existen expectativas de éxito diferentes para ellos y ellas. Ellas consideran que este sexismo existente en la prensa condiciona su promoción como deportistas, ya que se da una mayor promoción a las promesas masculi-nas que a las deportistas profesionales femeninas que ya han obtenido logros.

Las personas entrevistadas se manifiestan en contra de ciertos prejuicios esgrimidos por la prensa, en los que se dice que el deporte femenino genera menor ex-pectación. Este hecho ha condicionado su vida depor-tiva, ya que según ellas podrían generar igual o mayor expectación en el momento que fueran conocidas. Ante este fenómeno Bourdieu (2000) expresa que ésta suele ser una más de las manifestaciones de naturalización, as-pecto recogido también por Sainz-de-Baranda (2013) y por Vega y Ábalos (2016).

Así, con respecto al nivel de afectación que provoca en sus vidas y en sus elecciones (segundo objetivo) con-sideran que la invisibilidad de las carreras deportivas de las mujeres impide que sean un referente para las niñas en edad escolar que no tienen un espejo donde mirarse, su aparición es insuficiente, y les indigna que sus logros sean menos valorados, lo que mantiene a las mujeres en una situación de inferioridad ya denuncia-da por Osborne (2009). Unida a esa idea, sienten que no se le da la importancia merecida a sus trayectorias deportivas, no se promocionan sus competiciones, ni se valoran y esto es importante, ya que como expresa Rubio (2009), los medios de comunicación normalizan pautas de comportamiento, modelos, y las normas que mantienen el orden social. Según manifiestan, estas sensaciones les han llevado en algunos casos a abando-nar la práctica deportiva.

Como conclusión general, se puede aseverar que las deportistas entrevistadas perciben que la prensa en general no realiza un seguimiento adecuado del deporte femenino, y estudios como los de Guerrero y Nuñez (2002) indican que solo una minoría de noticias trata a las mujeres con dignidad, puesto que la inmensa mayo-ría de las noticias deportivas que tienen como protagonistas a las mujeres tienen un marcado carácter sexista. Pero, por otra parte, se sienten cosificadas ya que la prensa valora más a sus cuerpos que a sus logros, y esto se convierte en enfado cuando perciben los desprecios,

cuando aparecen menos que los hombres de categorías inferiores, cuando no reciben el apoyo de sus federaciones, y porque creen que la prensa *las hace y las deshace*, las hace estar presentes o ausentes, siendo el blanco de la violencia mediática (Buchón et al., 2017; Chaher, 2012; Gabarra, 2011; Sainz-de-Baranda, 2013). Por múltiples razones, proponen el establecimiento de cuotas como una solución a este problema social con el que no salen perjudicadas únicamente las mujeres, sino toda la sociedad.

Referencias

- Alfaro, É., Álvarez, S., Barrero, J., Del Río, P., Escario, M., Fernández, C., Fontecha, M., Jiménez, E., López, G., Malvar, L., Mora-Figuerola, B., Roldán, I., Sebastián, F., & Zamora, M. (2011). *Deporte y mujeres en los medios de comunicación. Sugerencias y recomendaciones*. CSD.
- Angulo, M. (2007). *Las imágenes de las deportistas en los medios de comunicación*. Ministry of Education and Science.
- Aspic-Comunicación (2016). *Presencia y tratamiento del deporte femenino en la prensa generalista vasca y en periódicos de información deportiva*. Gobierno Vasco.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bosch, E., & Ferrer, V. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Cátedra, Feminismos.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Buchón, L., Molina, P., & Martínez-Baena, A. (2017). Gender studies in Spanish physical activity and sport sciences journals (2006-2015). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 130, 7-17. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/4\).130.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/4).130.01)
- Chaher, S. (2012). La deconstrucción de la violencia simbólica. In J. C. Suárez, I. Liberia Vayá, & B. Zurbano-Berenguer (Coords.), *I Congreso Internacional de Comunicación y Género* (pp. 1701-1710). University of Sevilla.
- Corsi, J. (1995). *Violencia masculina en la pareja*. Paidós.
- De-Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra, Feminismos.
- Fink, J., & Kensicki, L. (2002). An imperceptible difference: Visual and textual constructions of femininity in *Sports Illustrated* and *Sports Illustrated for Women. Mass Communication and Society*, 5, 317-339. http://dx.doi.org/10.1207/S15327825MCS0503_5
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Funkhouser, G. R. (1973). The issues of the sixties: An exploratory study in the dynamics of public opinion. *Public Opinion Quarterly*, 37, 62-75. <https://doi.org/10.1086/268060>
- Gabarra, M. (2011). Representaciones de la violencia de género: análisis crítico y propuestas. *Brujas*, 37, 14-20.
- Guerrero, S., & Núñez, E. (2002). *Medios de comunicación y español actual*. Aljibe.
- Irazusta, S., Etxeberria, J., Azurmendi, A., Garai, B., & Egibar, M. (2010). Impacto mediático de las deportistas de élite guipuzcoanas. *Investigación e Innovación en el Deporte*, 12, 110-117.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley 26.485. (2019). Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- López, P. (2005). *Representación de género en los medios informativos de radio y televisión*. Instituto Oficial de Radio y Televisión. http://www.pilarlopezdiez.eu/pdf/2InfReprGen_05.pdf
- Marín, F., & Ganzabal, M. (2011). La mujer (in)visible: la construcción de la identidad femenina a través de la fotografía en *El País* y *El Mundo*. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 8(3), 51-67.
- Núñez, M. (1993). *El código deontológico europeo de la profesión periodística*. <http://fape.es/home/codigo-deontologico>
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Bellaterra.
- Robles, F. (2012). *Informe sobre la presencia de las mujeres deportistas en los medios de comunicación electrónicos. Las redes sociales y el deporte femenino*. Instituto de la Mujer.
- Rubio, J. M. (2009). Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la “agenda setting”. *Gazeta de Antropología*, 25(1). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/6843>
- Sainz-de-Baranda, C. (2013). *Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010)* (Doctoral dissertation, Universidad Carlos III de Madrid).
- Serra Payeras, P., Soler Prat, S., Vilanova Soler, A., & Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinization in physical activity and sport sciences degree programs. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 135, 9-25. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Ediciones Kindle.
- Vega, L., & Ábalos, M. A. (2016). La presencia de la mujer deportista en televisión. *Feminismo/s*, 27, 165-175. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61253/1/Feminismos_27_09.pdf

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.

© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>





OPEN ACCESS

Yin y Yang. Oriente en Guipuzcoa: lugar, identidad y significado del Wushu

Estibaliz Romaratezabala-Aldasoro*

Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

Dirección

Dr. Joseba Etxebeste Otegi

Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España

Fecha de lectura: 16 de diciembre de 2014

Resumen

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:
Estibaliz Romaratezabala-Aldasoro
estibaliz.romaratezabala@ehu.eus

Sección:
Tesis doctorales

Los juegos, los ejercicios físicos y los deportes migran de un territorio y de una cultura a otra, de la mano de viajeros, igual que los alimentos, el arte o los idiomas. Este trabajo etnográfico, a través del estudio de características de lógica interna (técnicas corporales), como de lógica externa (usos sociales), pretende comprender la adaptación e integración de las actividades motrices orientales, denominadas *wushu* (*kung-fu*), en la sociedad guipuzcoana. La primera parte del trabajo analiza la oferta de ocio físcodeportiva de dicha ciudad desde la macroestructura de la oferta hasta la capa relativa a las actividades de origen oriental, con la intención de comprender el lugar y la identidad que adquiere el *kung-fu* en dicha provincia. Se utiliza el tiempo ofertado de la actividad motriz como variable dependiente del estudio y el análisis praxiológico como criterio de organización y clasificación de las actividades. La importación y el asentamiento de esta técnica han traído consigo la variación y separación de los dos grandes grupos de actividades motrices orientales, denominados *taolu* (*catas*) y *sanshou* (*combates*), así como la ruptura de equilibrio que mantienen entre sí en oriente. La segunda parte, con el fin de desvelar el sentido que el actor da a las actividades del este, muestra los trabajos de campo de las prácticas de *taichi* (*taolu*) y *shuai jiao* (*sanshou*). Las técnicas orientales son reinterpretadas por los practicantes transformándolas y asimilándolas al pensamiento occidental aplicando los principios de la dualidad cartesiana. De este modo, la unidad oriental entre el yin y el yang presente en la vida asiática, y en consecuencia también en la motricidad, se rompe en la globalización viajera y se adapta a la realidad filosófica occidental de alma y cuerpo separado. En conclusión, el lugar, la identidad y significado del *kung-fu* en Guipúzcoa es un ejemplo del proceso de globalización cultural de las actividades asiáticas en occidente.

Palabras clave: etnomotricidad, praxiología motriz, globalización cultural, *wushu*, *taichi*, *shuai jiao*

**OPEN ACCESS**

Deporte y flexibilidad: rendimiento deportivo sin riesgo de lesión

Antonio Cejudo-Palomo*

Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia, España

Dirección

Dra. Pilar Sainz de Baranda Andújar

Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia, España

Dr. Fernando Santonja Medina

Facultad de Medicina, Universidad de Murcia, España

Dr. Francisco Ayala Rodríguez.

Facultad de Ciencias Sociosanitarias, Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Fecha de lectura: 18 de diciembre de 2015

Resumen

Editado por:© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)**ISSN:** 2014-0983***Correspondencia:**Antonio Cejudo-Palomo
antonio.cejudo@um.es**Sección:**
Tesis doctorales

Esta tesis por compendio de artículos está enmarcada en la línea de investigación “rendimiento óptimo con una menor predisposición a la lesión deportiva”. Sus objetivos fueron: a) presentar una propuesta específica para la valoración del rango de movimiento (ROM) de la extremidad inferior “Protocolo ROM-SPORT”; b) analizar la precisión de la medida de las pruebas del protocolo, y c) determinar el perfil de flexibilidad en diferentes deportes. Una muestra total de 329 sujetos federados en fútbol sala, balonmano, fútbol y triatlón participaron en el presente trabajo. El protocolo ROM-SPORT está compuesto por 11 pruebas angulares para la valoración de la flexibilidad de los principales músculos de la extremidad inferior. Para el estudio de la fiabilidad de la medida del ROM, tras la sesión de familiarización, cada participante fue examinado un total de 3 ocasiones, con un intervalo de tiempo de 2 semanas entre sesiones de valoración. Para la descripción del perfil de flexibilidad, tras la sesión de familiarización, cada deportista fue valorado una vez. Las personas participantes fueron instadas a realizar dos intentos máximos de cada test de forma aleatoria. Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables cuantitativas, que incluía la media y su desviación estándar. Se empleó una prueba *t* de Student para determinar la existencia significativa de asimetría de flexibilidad, y para observar diferencias entre puestos tácticos. La fiabilidad del test-retest de las medidas fue determinada a través del cambio en la media entre sesiones de valoración (CM), error estándar de la medida, mínimo cambio detectable 95 % y coeficiente de correlación intraclass. La fiabilidad test-retest de la medida de los ROM fue calculada separadamente para cada una de las sesiones por parejas (2-1 y 3-2) para analizar su consistencia en el intervalo de tiempo entre sesiones de valoración consecutivas. Las conclusiones del estudio científico proporcionan información importante sobre la descripción de cada una de las pruebas del protocolo ROM-SPORT. Su diseño y la elección del inclinómetro con varilla telescópica permite su aplicabilidad en el ámbito del deporte y de la salud. Los resultados sugieren que las pruebas del protocolo ROM-SPORT tienen una buena fiabilidad relativa y absoluta. Desde el punto de vista del entrenamiento, un cambio mayor en los valores iniciales entre 3,7º y 6,9º, dependiendo de la prueba ROM utilizada, indicará un cambio real en los valores de flexibilidad. Los resultados definen los primeros valores del perfil de flexibilidad de la extremidad inferior en los deportistas de fútbol sala, duatlón y balonmano analizados.

Palabras clave: rango de movimiento, inclinómetro, fiabilidad, lesión y rendimiento