

apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

139

1r trimestre (gener-març) 2020
ISSN: 2014-0983



INEFC



Generalitat
de Catalunya





Activitat física i rendiment acadèmic en la infància i la preadolescència: una revisió sistemàtica

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

¹Departament de Mètodes de Recerca i Diagnòstic en Avaluació, Universitat de Granada, Espanya

²Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, Universitat de Granada, Espanya

Citació

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)

Resum

La pràctica d'activitat física constitueix un mitjà essencial en la millora de la salut física i mental. La seva influència en diversos aspectes cognitius com l'atenció, memòria o concentració ha estat àmpliament estudiada, podent guardar una estreta relació amb el rendiment acadèmic. L'objectiu d'aquest estudi consisteix en la realització d'una revisió sistemàtica sobre la relació existent entre pràctica d'activitat física i rendiment acadèmic en escolars. S'empra com a principal motor de cerca el repositori *Web of Science (WOS)*, emprant com a criteri la selecció d'estudis de tipus longitudinal i experimental publicats en els últims cinc anys. Es va obtenir una mostra total de 23 treballs de recerca, en els quals es van aplicar programes d'intervenció basats en exercici físic per a la millora del rendiment acadèmic o paràmetres relacionats. Com a principals troballes, s'ha pogut observar la necessitat de prescriure activitat física o exercici físic amb uns paràmetres de volum i intensitat adequats, pel fet que una càrrega insuficient no es relaciona amb el rendiment acadèmic i/o cognitiu. Així mateix, les tasques de motricitat global i els esports en equip resulten més eficaços en implicar més demandes cognitives. Les àrees de matemàtiques i pensament lògic van ser les més beneficiades.

Paraules clau: activitat física, esport, rendiment acadèmic, rendiment cognitiu, escolars

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Manuel Castro-Sánchez
manuelcs@ugr.es

Secció:

Activitat física i salut

Rebut:

6 d'agost de 2018

Rebut:

5 de març de 2019

Publicat:

1 de gener de 2020

Introducció

Els estils de vida en la societat actual han canviat notòriament en la població infantil, tornant-se menys saludables (Donnelly et al., 2017). El temps que inverteixen els escolars realitzant activitat física (AF) s'ha vist disminuït en detriment d'una altra mena d'hàbits com és l'oci digital sedentari, el qual es vincula a un elevat ús de televisió, videojocs o mòbils (Gao et al., 2016). Aquesta situació s'uneix a unes ingestes superiors d'aliments processats amb un alt component calòric i elevades quantitats de sal, greixos i sucres ocasionant un increment dels nivells de sobrepès i obesitat, a més d'altres patologies relacionades (Schmidt et al., 2015).

León et al. (2018) defineixen l'obesitat com una acumulació no estàndard de greix corporal que suposa un risc per a la salut. Aquesta patologia s'ha expandit en poblacions joves, i arriba fins al 20 % en nens i adolescents. Així mateix, s'ha demostrat la seva relació amb altres malalties, com és la diabetis i el colesterol o problemes cognitius com a baixa autoestima, depressió o pobre rendiment acadèmic (Schmidt et al., 2015). Amb la finalitat d'abordar aquesta problemàtica, resulta indispensable incrementar els nivells d'AF, entesa com qualsevol moviment corporal que impliqui una despesa energètica (Gao et al., 2016). Concretament, els diferents organismes internacionals recomanen la realització d'almenys 60 minuts diaris en joves amb una intensitat moderada o vigorosa i un alt component aeròbic (Mullender-Wijnsma et al., 2015).

En aquest sentit, Van den Berg et al. (2016) demostren que la pràctica físicoesportiva genera multitud de beneficis a nivell multifactorial. A nivell físic, s'ha revelat que majors nivells d'AF es vinculen a una millor composició corporal, major densitat mineral òssia o una sensibilitat a la insulina més elevada. D'altra banda, els seus beneficis a nivell cognitiu han estat àmpliament demostrats, perquè seguir un estil de vida actiu ajuda a disminuir els estats d'ansietat i estrès, millora l'autoestima o la capacitat d'atenció i les funcions executives (Donnelly et al., 2017; Mullender-Wijnsma et al., 2016). Concretament, estudis recents estableixen que la pràctica esportiva ajuda a millorar el rendiment acadèmic en diversos nivells educatius (Krafft et al., 2014).

En aquesta línia, el fracàs escolar ha esdevingut una altra de les principals problemàtiques dels joves en edat escolar, motiu pel qual resulta d'interès promocionar un estil de vida actiu que millori indirectament el rendiment acadèmic (Mullender-Wijnsma et al., 2015). Concretament, s'ha demostrat la influència de l'AF en alguns

factors que repercuteixen sobre el rendiment acadèmic, tals com és la memòria, la capacitat d'atenció o les funcions executives (Donnelly et al., 2017), la qual cosa es deu a la disminució que produeix l'exercici en les concentracions de cortisol (hormona que es vincula amb una menor capacitat d'atenció), la producció de endorfines amb la finalitat de crear actituds més favorables per a l'aprenentatge, o una millor irrigació sanguínia del cervell afavorint l'estimulació del factor neurotròfic (Krafft et al., 2014).

Alguns estudis recents han analitzat aquesta relació, trobant resultats d'interès. Howie et al. (2015) van analitzar l'efecte dels descansos actius durant les classes ordinàries en les funcions executives i el rendiment en matemàtiques d'escolars, observant que una durada suficient en la pràctica d'AF en produïa una millora (Ma et al., 2014). No obstant això, treballs com els de Donnelly et al. (2017) o Tarp et al. (2016) van mostrar a través d'estudis longitudinals que l'AF no es relacionava amb el rendiment escolar. Aquesta perspectiva fa palesa la necessitat de realitzar un visionat de la literatura existent sobre aquesta temàtica, especialment en treballs de tipus longitudinal i experimental, ja que s'observen resultats oposats i contradictoris i per tant es precisa més claredat.

En aquest sentit, l'objectiu d'estudi va ser realitzar una revisió sistemàtica de literatura científica que abordés l'efecte de la pràctica de l'AF en el rendiment acadèmic en joves preadolescents a través d'estudis longitudinals i experimentals.

Metodologia

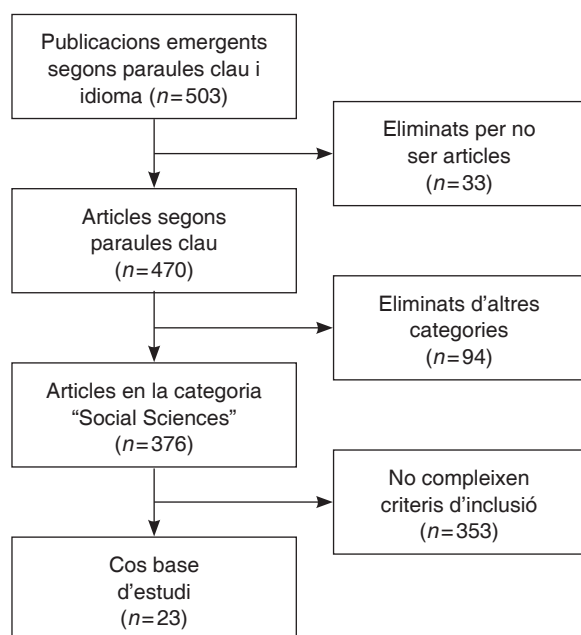
Aquest estudi va seguir les directrius de la declaració PRISMA per a revisions sistemàtiques amb la finalitat d'assegurar una estructura i desenvolupament adequat del document (Hutton et al., 2015).

Estratègia de cerca i procediment

La base de dades utilitzada per a dur a terme la revisió sistemàtica proposada va ser *Web of Science (WOS)*. Així mateix, es va utilitzar el motor de cerca *SCOPUS* amb la finalitat de contrastar la informació obtinguda en la base de dades principal. La revisió es va realitzar durant el mes de juliol de 2018, i es van analitzar estudis que abordaven la condició física i el rendiment acadèmic en nens en edat escolar. El període d'aquesta cerca va ser del 2014 al 2018, utilitzant com a paraules clau "Physical activity", "Academic performance" i "Children". En una cerca més ajustada es van considerar totes les publicacions redactades en llengua anglesa

Figura 1

Diagrama de flux de la selecció del cos base d'estudi



de la "Col·lecció principal de Web of Science" que es trobaven en el domini de recerca "Social Sciences". Seguint aquestes pautes, es van obtenir 470 treballs de recerca.

Els criteris d'inclusió amb la finalitat de definir el conjunt de treballs de recerca que formen part de la mostra d'estudi van ser: 1) Estudis científics que presentin com a variables AF i el rendiment acadèmic dels estudiants; 2) Articles que recorrin a un disseny longitudinal; 3) Recerques que mostrin resultats estadístics que permetin analitzar les variables d'estudi, i, 4) Publicacions sotmeses a avaluació per parells.

Recopilació i mostra de literatura científica

La recopilació d'articles científics fixada per a aquest estudi va ser de 503 documents extrets del repositori de dades WOS. La mostra que va compondre el cos base d'aquesta revisió sistemàtica es correspon amb 23 publicacions de caràcter científic, considerades després d'aplicar els criteris d'inclusió i codificació.

Resultats

En aquest epígraf es mostren els resultats descriptius dels estudis seleccionats ($n = 23$) que tracten la millora del rendiment acadèmic mitjançant l'AF.

Avaluació de la producció científica

Partint del que s'estableix en el procediment i l'estratègia de cerca, es van registrar a WOS un total de 376 articles de recerca científica sobre la influència de l'AF en el rendiment acadèmic durant el període 2014-2018, considerant com a principal àrea de recerca Social Sciences. En relació amb la producció global de literatura científica sobre aquesta temàtica a WOS, aquest treball va representar el 6.11 % ($n = 24$) del còmput global. Revisant la producció total, pot observar-se una tendència creixent des de 2014, aconseguint el pic l'any 2017 amb 100 publicacions. Es va apreciar un decreixement el 2018 amb 51 treballs científics, si bé cal destacar que aquest cicle anual queda obert en realitzar aquesta revisió al juliol de 2018. En relació amb el cos de l'estudi, es va mostrar una producció ascendent entre els anys 2014 i 2016, i lineal durant els anys 2017-2018 amb tres publicacions per a cada període, per la qual cosa es podria establir que va disminuir el nombre de publicacions que van analitzar la influència de la pràctica d'AF en el rendiment acadèmic de nens en edat escolar en els dos últims anys.

Resultats dels estudis seleccionats per a la revisió sistemàtica

La taula 1 mostra els resultats obtinguts una vegada realitzada la revisió sistemàtica aplicant els criteris de cerca descrits i analitzant l'associació entre pràctica d'AF i rendiment acadèmic en nenes i nens i preadolescents en edat escolar. Aglutinant la mostra de cada treball, es va obtenir una participació total de 7160 subjectes amb edats compreses entre els 7 i 15 anys d'edat. Tots van participar en estudis longitudinals de diversa tipologia amb alguna mena de control amb la finalitat de comprovar relacions causals entre diferents maneres de pràctica d'AF, el rendiment acadèmic i diversos factors que s'hi vinculen com són la capacitat d'atenció, les funcions executives o el rendiment cognitiu. Per a l'extracció de la informació en la revisió sistemàtica es va seguir la codificació següent: 1) Autories i any de publicació; 2) Disseny metodològic de l'estudi; 3) Mostra i desglossament d'aquesta en grup experimental (GE) i grup control (GC); 4) Edat mínima, màxima i mitjana; 5) Descripció bàsica de la intervenció realitzada quant a càrrega i volum de l'exercici; 6) Durada de la intervenció; 7) Variables dependents considerades en l'estudi de tipus longitudinal (rendiment acadèmic, atenció, etc.); 8) Instruments emprats per a la valoració de les variables dependents, i, 9) Conclusions i troballes.

Taula 1*Articles que tracten sobre la pràctica d'AF i rendiment acadèmic en nens i nenes*

Autories i any	Disseny	Mostra (E-C)	Edat (mín.-màx.)	Intervenció	Durada	Variables	Instrument	Conclusions
Arday et al. (2014)	Intervenció controlada i aleatoritzada	67 (26-41)	13.64 (12-14)	4 sessions d'AF (55 min) setmanals i 4 sessions (55 min) a més intensitat	4 mesos	Rendiment cognitiu Rendiment acadèmic	IGF-M Puntuació trimestral	Els escolars que van realitzar 4 sessions d'EF a major intensitat van millorar el rendiment acadèmic, encara que no es va millorar el rendiment cognitiu.
Beck et al. (2016)	Intervenció aleatòria per conglomerats	165 (110-55)	7.5 (7-8)	Ús d'accions motores a classe de matemàtiques (60 min 3 cops per setmana)	6 setmanes	Rendiment en matemàtiques Rendiment cognitiu	Test <i>ad hoc</i> (30 ítems) CANTAB	Millores més elevades en subjectes amb menor rendiment en matemàtiques i que fan tasques de motricitat global. Es mantenen fins a 8 setmanes.
Bugge et al. (2018)	Estudi quasi-experimental amb GC	1181 (680-501)	8.33 (8-9)	Triplicar temps d'AF (de 90 min a 270 min setmanals)	6 anys	Rendiment acadèmic	Prova nacional del sistema danès	Els escolars no es van veure afectats per la intervenció realitzada, encara que sí que van millorar paràmetres de salut com el fitnes cardiorespiratori.
Bunketorp et al. (2015)	Estudi quasi-experimental amb GC	349 (182-167)	9.95 (9-11)	2 sessions setmanals d'AF extraescolar de 30-45 min	4 anys	Rendiment acadèmic Emoció i comportament	Resultats nacionals SDQ	Es va incrementar el rendiment acadèmic, va millorar el comportament de l'alumnat i va augmentar el nivell de benestar, especialment en noies.
Chen et al. (2017)	Prova de control aleatoritzada a cec simple	66 (33-33)	14.18 (13-16)	Exercici multicomponent 3 dies/setmana durant 50 min a intensitat moderada	12 setmanes	Tasques metacognitives	TOL	Es va millorar la capacitat metacognitiva en adolescents amb obesitat, implicant la capacitat de planificar i processar informació espacial.
Donnelly et al. (2017)	Intervenció aleatòria per conglomerats	584 (316-268)	8.1 (7-9)	Inclusió de 10 minuts d'AF per lliçó de matí i tarda (100 min/setmana)	3 anys	Rendiment acadèmic	WIAT-III	El programa A+PAAC no va millorar ni va disminuir el rendiment acadèmic, encara que sí que va generar beneficis per a la salut física i mental.
Duncan i Johnson (2014)	Estudi longitudinal creuat	18 (18-ND)	9.8 (8-11)	Acabar WRAT 4 després de 20 min al 50% i 75% d'HRR en cicloergòmetre	20 min	Rendiment acadèmic	WRAT 4	El programa A+PAAC no va millorar ni va disminuir el rendiment acadèmic, encara que sí que va generar beneficis per a la salut física i mental.
Fedewa et al. (2015)	Intervenció controlada i aleatoritzada	460 (156-304)	ND (edat escolar)	Inclusió de 20 min d'AF diaris (5 cops per setmana) mitjançant jocs de cartes de moviment	8 mesos	Intel·ligència fluïda Rendiment acadèmic	SPM Resultats nacionals	La intervenció no va millorar la intel·ligència fluïda. S'obtenen millores en el rendiment en matemàtiques, però no en lectura.

Nota. Conceptes. AF: activitat física; EF: educació física; ND: no disponible; GC: grup control; GE: grup experimental. Instruments. BOSST: 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.

Taula 1 (continuació)

Articles que tracten sobre la pràctica d'AF i rendiment acadèmic en nens i nenes

Autories i any	Disseny	Mostra (E-C)	Edat (mín.-màx.)	Intervenció	Durada	Variables	Instrument	Conclusions
Gao et al. (2016)	Mesures pre-post, test repetides en un grup	95 (95-ND)	10.31 (10-11)	50 min setmanals d'AF escolar + recés diari de 20 min basats en videojocs actius	6 setmanes	Esforç acadèmic Comportament en tasques	Escala validada Observació directa	El programa d'intervenció basat en videojocs actius dins del període lectiu va millorar discretament l'esforç acadèmic i el comportament.
Howie et al. (2015)	Estudi longitudinal creuat	96 (96-ND)	ND (9-12)	Descansos a classes de 5, 10 i 20 min. d'AF. Intensitat moderada	5/10/20 min	Funcions executives Memòria Rendiment acadèmic	TMT Digit Recall Proba de matemàtiques	5 minuts d'AF no van generar millores cognitives, encara que 10 i 20 minuts sí que van millorar el rendiment en matemàtiques. El programa no va afectar negativament les funcions executives.
Krafft et al. (2014)	Intervenció controlada i aleatoritzada	43 (24-19)	9.8 (7-11)	Exercici aeròbic d'intensitat moderada 40 minuts al dia (5 dies/setmana)	8 mesos	Cognició (planificació, atenció, etc.)	CAS	La pràctica d'exercici físic va millorar la circulació en el còrtex anterior de nens amb sobrepès (menor irrigació i major eficiència) i major activació cognitiva.
Lind et al. (2018)	Intervenció controlada i aleatoritzada	931 (838-93)	11.9 (10-12)	Dues sessions de 45 min setmanals d'exercici amb el programa FIFA 11 (2 sessions de futbol)	11 setmanes	Rendiment cognitiu	CBB	El programa FIFA 11 basat en jocs de futbol d'alta intensitat va tenir efectes positius en el rendiment cognitiu (atenció, alerta i memòria de treball)
Ma et al. (2014)	Estudi longitudinal creuat	44 (44-ND)	ND (edat escolar)	5 dies amb activitats FUNterval (descansos d'AF de 4 min d'alta intensitat)	3 setmanes	Comportament observat a l'aula	BOSST	El programa FUNtervals va disminuir el temps invertit en tasques acadèmiques com és el de tipus passiu, verbal o motor.
Mullender-Wijnsma et al. (2015)	Intervenció controlada i aleatoritzada	81 (20-61)	8.2 (7-9)	Activitat de llengua i matemàtiques amb exercici físic de 10-15 min. 3 cops/setmana	22 setmanes	Temps invertit en tasques	Temps invertit en tasques	Les activitats de llengua i matemàtiques actives van millorar el temps implicat en les tasques en tots dos col·lectius, sent menor en els nens amb desavantatge social.
Mullender-Wijnsma et al. (2016)	Intervenció controlada i aleatoritzada	499 (249-250)	8.1 (7-9)	Classes actives de matemàtiques i llengua de 20 a 30 min. 3 cops/setmana	44 setmanes en 2 anys	Rendiment acadèmic en llengua i matemàtiques	Test globals de lectura i habilitat matemàtica	La pràctica d'AF en matemàtiques i llengua va millorar el rendiment en aquestes àrees a causa del nivell de motivació i els beneficis propis de l'AF en la cognició.

Nota. Conceptes. AF: activitat física; EF: educació física; ND: no disponible; GC: grup control; GE: grup experimental. Instruments. BOSST: 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.

Taula 1 (continuació)

Articles que tracten sobre la pràctica d'AF i rendiment acadèmic en nens i nenes

Autories i any	Disseny	Mostra (E-C)	Edat (mín.-màx.)	Intervenció	Durada	Variables	Instrument	Conclusions
Phillips et al. (2015)	Intervenció preexperimental	72 (36-36)	14.1 (14-15)	Circuit d'AF aeròbica vigorosa amb 9 activitats d'una durada total de 20 min	20 min	Rendiment en matemàtiques	NYSTP	Es va incrementar la puntuació mitjana en rendiment en matemàtiques en el grup que va realitzar AF vigorosa una vegada transcorreguts 30 min (no amb 45 min).
Quinto y Klausen (2016)	Intervenció controlada i aleatoritzada	925 (554-371)	ND (11-13)	Entrenament tipus HIT durant 20 min 2 cops/setmana	2 anys	Rendiment acadèmic	Puntuació anual del grau	L'efecte de la intervenció no va ser significatiu en la majoria d'àrees relacionades amb el rendiment acadèmic, sent fins i tot negatiu en alguns casos.
Resaland et al. (2016)	Intervenció controlada i aleatoritzada	57 (28-29)	10.2 (10-11)	90 min/setmana d'AF escolar + descansos actius per lliçó + 10 min d'AF a casa	7 mesos	Rendiment acadèmic en anglès, llengua i matemàtiques	NDET	No es mostren diferències estadístiques en el rendiment acadèmic, encara que sí que va millorar la puntuació en aritmètica en aquells amb menor rendiment.
Riley et al. (2016)	Intervenció controlada i aleatoritzada	240 (142-98)	11.1 (11-12)	Pràctica d'AF lleugera-moderada en lliçons de matemàtiques (3 x 60 min)	6 setmanes	Rendiment acadèmic en matemàtiques	Puntuació a l'àrea + escala per al professor	S'incrementen els nivells d'AF sense sacrificar el rendiment acadèmic, el qual va millorar a través de la resolució de tasques i el comportament observat.
Ruiz-Ariza et al. (2018)	Intervenció controlada i aleatoritzada	190 (87-103)	13.32 (12-15)	Pràctica d'AF d'intensitat lleu (caminar) amb Pokemon Go (40 min/dia)	8 setmanes	Rendiment cognitiu Intel·ligència emocional	Ad hoc basat RIAS TEIQque-SF	Es va millorar l'atenció selectiva, la concentració i la capacitat per a socialitzar amb la utilització de 40 minuts diaris d'aquest videojoc actiu.
Schmidt et al. (2015)	Intervenció controlada i aleatoritzada	181 (126-55)	11.35 (10-12)	Sessions d'AF amb jocs en equip o exercici aeròbic segons GE	6 setmanes	Funcions executives Inhibició	E-Prime Software Flanker Task	L'AF amb més demandes cognitives (jocs en equip vs. exercici aeròbic) generen majors millores en el rendiment cognitiu.
Tarp et al. (2016)	Intervenció aleatòria per conglomerats	632 (215-490)	12.9 (12-14)	60 min d'AF escolar moderada + 10 min d'AF a casa 5 cops/setmana (ambdós)	20 setmanes	Control cognitiu Rendiment acadèmic	Eriksen Flanker Task Test de matemàtiques	No hi ha efecte de l'AF en les funcions executives i el rendiment en matemàtiques. El nivell d'AF no va variar, per la qual cosa no s'estableixen relacions causals.
Van den Berg et al. (2016)	Intervenció controlada i aleatoritzada	184 (184-ND)	11.7 (10-13)	Sessió de 12 min d'entrenament aeròbic, coordinatiu o de força segons GE	2 dies (1 dia de control)	Atenció Rendiment cognitiu	d2TA LDST	Sessions de 12 min d'exercici aeròbic, coordinatiu o de força (intensitat lleu-moderada) no tenen efecte en l'atenció i el rendiment acadèmic.

Nota. Conceptes. AF: activitat física; EF: educació física; ND: no disponible; GC: grup control; GE: grup experimental. Instruments. BOSST: 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.

Estat actual de la qüestió i discussió

En aquest apartat es mostren les principals conclusions obtingudes a partir de la revisió sistemàtica realitzada atenent estudis de tipus longitudinal i experimental. El cos d'estudi va quedar constituït per 23 treballs científics amb dissenys aleatoritzats que aborden la relació entre la pràctica d'AF i el rendiment acadèmic i/o cognitiu en la preadolescència. Per a això s'empren diverses prescripcions d'AF, comprenent des de descansos actius fins a entrenaments basats en la força, el component aeròbic o de tipus multicomponent, entre altres.

Rendiment acadèmic

La majoria d'estudis que aborden el rendiment acadèmic a través de les puntuacions obtingudes en proves ordinàries revelen com la pràctica d'AF permet una millora d'aquest, encara que es fan algunes puntualitzacions. En primera instància, aquelles intervencions que implicaven exercici de major intensitat i durada, així com de motricitat global, produïen millores més accentuades en el rendiment acadèmic (Beck et al., 2016; Howie et al., 2015; Phillips et al., 2015). Això demostra la importància d'atendre una prescripció adequada, ja que es precisa d'una activació mínima de l'organisme que generi respostes que permetin millorar la irrigació cerebral o la producció de endorfines (Krafft et al., 2014).

Aquests resultats també es poden fonamentar des d'una perspectiva psicopedagògica. Els treballs de Mullender-Wijnsma et al. (2015) i Ma et al. (2014) revelen com la inclusió de tasques que treballen els continguts educatius de manera activa i la inclusió de descansos actius milloren el rendiment acadèmic en els nens amb menors qualificacions. Entre els motius que fonamenten aquestes premisses, Quinto i Klausen (2016) estableixen com la implicació del joc en tasques acadèmiques afavoreix l'aprenentatge en implicar majors nivells de motivació intrínseca i menor estrès acadèmic. D'altra banda, la inclusió de descansos actius permet restaurar la capacitat d'atenció i millorar la irrigació cerebral obtenint beneficis cognitius (Krafft et al., 2014). Així mateix, Bunketorp et al. (2015) revelen com aquesta mena de programes afavoreix el benestar percebut i el comportament dels escolars.

Ateses les àrees més vinculades als beneficis de la pràctica d'AF, els treballs de Beck et al. (2016), Fedewa et al. (2015) i Resaland et al. (2016) revelen com els beneficis dels seus programes d'intervenció estaven més vinculats a millores en el rendiment en matemàtiques amb especial èmfasi en aritmètica, sense trobar relacions amb la compressió lectora malgrat que el

treball de Duncan i Johnson (2014) mostra resultats oposats. La seva justificació recau en les millores que produeix la pràctica d'AF en diversos factors vinculats amb el rendiment cognitiu i que estan més relacionats amb el rendiment en matemàtiques (Donnelly et al., 2017). Finalment, no es van observar millores després d'aplicar pautes d'alguns estudis, encara que el rendiment tampoc va empitjorar. En tot ells s'observa que la càrrega externa implicada en termes de durada no va ser elevada (Bugge et al., 2018; Donnelly et al., 2017; Quinto et al., 2016).

Rendiment cognitiu

Diverses autories estableixen que la pràctica d'AF no sols podria millorar el rendiment acadèmic de manera directa, sinó que també ajudaria a millorar el rendiment cognitiu, el qual influirà de manera positiva en el seu rendiment escolar (Donnelly et al., 2017). De forma més concreta, Chen et al. (2017) demostren com l'entrenament multicomponent basat en el treball de la força, la coordinació i la capacitat aeròbica permet el desenvolupament metacognitiu a través de millores en la capacitat d'atenció i planificació, la qual cosa es pot explicar per una millor irrigació en el còrtex cerebral anterior que permet una activació mental més elevada (Krafft et al., 2014).

Els estudis analitzats demostren la necessitat que la prescripció d'AF compleixi uns requisits específics. Concretament, en el treball de Fedewa et al. (2015) no es van produir millores en la intel·ligència fluida en afegir 20 minuts diaris d'AF durant 8 mesos. Així mateix, Tarp et al. (2016) i Van den Berg et al. (2016) tampoc van obtenir modificacions en les funcions executives en aplicar programes d'exercici físic d'intensitat lleu-moderada a curt termini. En aquest sentit, s'observen dos requisits bàsics perquè l'exercici físic generi canvis positius en la cognició. El primer resideix en la càrrega de la intervenció realitzada, havent d'implicar un mínim de 150 minuts setmanals de treball en el qual la intensitat sigui moderada (Cheng et al., 2017; Lind et al., 2018). El segon requisit afecta les demandes cognitives de la tasca a realitzar, perquè un esport de cooperació i amb adversari produirà millores cognitives més accentuades en implicar més estímuls, la qual cosa ajuda a millorar la capacitat de raonament o atenció selectiva (Ruiz-Ariza et al., 2018; Schmidt et al., 2015).

Condició física i salut general

La majoria d'estudis experimentals analitzats van considerar, juntament amb l'efecte de l'AF en el rendiment

escolar, les modificacions donades en els paràmetres indicadors de l'estat de salut. En aquest sentit, va poder observar-se que independentment dels canvis donats en el rendiment cognitiu o acadèmic, en la majoria d'estudis es van millorar diversos components de la condició física, obtenint-se millors nivells de fitnes cardiorespiratori (Bugge et al., 2018), perímetres de cintura i percentils de massa corporal (Ardoy et al., 2014; Donnelly et al., 2017).

D'aquesta manera, es mostra com la pràctica físico-esportiva esdevé un element indispensable per aconseguir el benestar des d'edats primerenques, tant a nivell físic com mental (Mullender-Wijnsma et al., 2015). De fet, Bugge et al. (2018) destaquen la importància de promoure un estil de vida actiu des d'edats primerenques amb la finalitat d'evitar estats d'obesitat infantil, així com patologies diverses com a diabetis, colesterol o problemes cardiovasculars. Concretament, l'Organització Mundial de la Salut (2010) recomana realitzar almenys 60 minuts diaris d'AF moderada, mínim que es veu reflectit en el volum de càrrega donada en la majoria d'intervencions amb efectes positius.

Limitacions de l'estudi

Finalment, resulta essencial destacar les principals limitacions d'aquesta revisió sistemàtica. En primer lloc, pot destacar-se el rang de cerca, el qual pot considerar-se tant una fortalesa com una limitació. Els estudis emprats es van acotar als cinc últims anys amb la finalitat d'atorgar una visió actualitzada de l'estat de la qüestió. No obstant això, un interval temporal tan estret ha pogut obviar estudis de rellevància a nivell nacional i internacional. Una altra limitació pot residir en la selecció exclusiva d'estudis de tipus longitudinal i experimental. De la mateixa manera que succeeix amb la limitació anterior, aquest criteri de selecció ajuda a generar conclusions de rellevància en partir de resultats que demostrin causalitat. Per concloure, s'ha observat que existeix una gran disparitat d'instruments per a valorar el rendiment acadèmic i cognitiu en els estudis analitzats, la qual cosa dificulta la comparació de les troballes que s'hi obtenen.

Conclusions

La pràctica d'AF permet la millora del rendiment acadèmic a la preadolescència, produint-se millores més elevades a major volum i intensitat de l'exercici. L'efecte de la pràctica d'AF disminueix amb el temps després de la seva interrupció i l'àrea més beneficiada és la de matemàtiques i aritmètica.

El rendiment cognitiu també es veu beneficiat per la pràctica d'AF. Les tasques amb més demandes cognitives

i que impliquen la motricitat global tenen un efecte més elevat, el que permet la millora de la irrigació cerebral, l'atenció i concentració, però no s'aprecia canvi en les funcions executives.

La majoria d'estudis comproven que, independentment de l'efecte de l'AF en el rendiment acadèmic i cognitiu, es produeixen millores en l'estat de salut i la condició física, especialment a través de canvis en la composició corporal i el fitnes cardiorespiratori.

Finalment, s'observen resultats molt dispersos en la majoria d'estudis, generalment a causa de l'existència d'una àmplia diversitat de contextos, prescripcions d'exercici i instruments, per la qual cosa es fa imprescindible unificar criteris sobre la valoració de les variables analitzades.

Referències

- 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., Geertsens, 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., & Washburna, 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., Gøtzsche, 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, Á., 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(supl 1), 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>
- Organització Mundial de la Salut. (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., Suarez-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., Roebbers, 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., Saliassi, 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>

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan incloses a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Conductes prosocials i antisocials en l'esport escolar

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

¹Departament de Didàctica d'Expressió Corporal, Universitat de Jaén, Espanya

²Conselleria d'Educació, Junta d'Andalusia, Espanya

³Universidad Autónoma de Chile, Xile



Citació

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)

Resum

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar la conducta prosocial i antisocial en l'esport escolar. Van participar-hi 247 nenes i nens d'edat compresa entre els 8 i els 12 anys, organitzats en cinc grups: esportistes d'atletisme, de futbol, bàsquet, multiesport i sedentaris. Els resultats indiquen que, en els grups d'esportistes, els nens mostren una conducta antisocial superior que les nenes i aquestes més empatia. El grup de futbol presenta menys presa de perspectiva i el grup sedentari major preocupació empàtica. Alhora, el grup de futbol mostra més agressivitat que la resta de grups amb diferències significatives en relació amb l'atletisme. Es pot concloure que la participació en l'esport infantil competitiu no té relació directa amb més conducta prosocial i menys conducta antisocial.

Paraules clau: esport, nens, socialització, competició

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Jesús Salas-Sánchez
jesussalas644@gmail.com

Secció:

Activitat física i salut

Rebut:

20 de juliol de 2018

Acceptat:

23 d'abril de 2019

Publicat:

1 de gener de 2020

Introducció

La importància de l'activitat física (AF) per a la salut és ben coneguda. Diverses autoritats assenyalen beneficis físics i psíquics quan els nens fan activitat física (Ahn i Fedewa, 2011; Janssen i Leblanc, 2010). A més, l'educació física i l'esport han estat considerats importants instruments per al desenvolupament de valors personals i socials, d'aquí la seva rellevància formativa i pedagògica (Ruiz i Cabrera, 2004). En aquest sentit, l'esport és sovint assumit com un instrument de desenvolupament moral i social en nens i adolescents (Bortoli et al., 2012) sent un mitjà apropiat per a aconseguir valors de desenvolupament personal i social, afany de superació, integració, respecte a la persona, tolerància, acceptació de regles, perseverança, treball en equip, superació dels límits, autodisciplina, etc. (Ruiz i Cabrera, 2004). Gutiérrez (2004) assenyalava l'esport com a poder socialitzador i com a eina per a integrar col·lectius d'immigrants, ensenyar responsabilitat a joves en risc, per prevenir i tractar les drogodependències, per facilitar la reinserció a les institucions penitenciàries, per millorar la socialització dels barris marginals, per afavorir la socialització de persones grans, etc.

No obstant això, la participació en esports s'associa també a resultats negatius, a causa, fonamentalment, de la seva naturalesa competitiva i a l'excessiva pressió per guanyar (Li et al., 2015), la qual cosa pot comportar conductes agressives i antiesportives (Pelegrin et al., 2013). En alguns casos els esportistes es veuen arrossegats pels models de l'esport espectacle i les seves manifestacions més negatives: agressivitat, violència, afany desmesurat de triomf i altres qualitats socialment no desitjables (Gutiérrez, 2004).

La socialització a través de l'esport fa referència a l'aprenentatge d'actituds, valors i habilitats generals (joc net, companyonia o conducta agressiva) que s'adquireixen en la pràctica esportiva i suposa també la consideració de com els agents de socialització, l'estructura organitzativa, la filosofia dels programes esportius, la família, les orientacions i conductes de l'entrenador poden afectar l'experiència esportiva i l'orientació dels valors dels nens (Boixadós et al., 1998). Aquest potencial socialitzador que té l'esport pot tenir conseqüències negatives o positives, segons la manera en què s'estableixi la interacció entre la persona que se socialitza, els agents socialitzadors i els contextos socials (Ramírez et al., 2004). En aquest sentit, l'esport constitueix un entorn neutre per a la socialització, sent els determinants del procés de socialització: 1) els agents de socialització (pares, entrenadors i organitzadors de competicions esportives); 2) les diferents situacions socialitzants de l'esport infantil, és a dir: moment, lloc, persona, circumstàncies i conseqüències (Cruz et al., 1996).

El comportament prosocial implica comportar-se amb humanitat, mentre que l'aspecte inhibidor representa el comportament antisocial (Bortoli et al., 2012). Per exemple, ànims verbals al company d'equip i intimidació física a l'oponent són comportaments prosocials i antisocials respectivament en l'esport (Hodge i Lonsdale, 2011). Un aspecte desitjable a nivell pedagògic seria que l'esport escolar afavorís les conductes prosocials. Tant la persona (orientació d'objectius) com el context (clima motivacional) són variables a tenir en compte en la conducta prosocial o antisocial en l'esport (Hodge i Lonsdale, 2011). L'orientació a la tasca i el clima de mestratge són predictors positius de la conducta prosocial, mentre que l'orientació a l'ego i el clima de rendiment són predictors positius de comportament antisocial (Kavussanu, 2006). Existeix, per tant, una relació significativa i positiva entre els nivells més alts d'autodeterminació, és a dir, de motivació intrínseca, la qual suposa el compromís d'un esportista amb una activitat pel plaer, el gaudi i la satisfacció que li produeix i l'aparició de comportaments i intencions prosocials (Prat et al., 2019; Sánchez-Oliva et al., 2011).

Per tant, la socialització i el desenvolupament moral són elements importants en l'esport escolar; no obstant això, les dades empíriques són encara escasses i serien necessaris més estudis en els quals s'analitzessin les possibles diferències entre esports, edat i sexe dels participants en relació amb les conductes prosocials i antisocials en l'esport. En aquest sentit, l'objectiu d'aquest estudi és analitzar aquestes conductes en diferents esportistes escolars federats, en relació amb el sexe i amb aquelles nenes i nens que no practiquen esport.

Metodologia

Participants

En aquest estudi van participar 247 nens (140 nens, 107 nenes) d'educació primària (EP) de 8 a 12 anys seleccionats de diferents clubs esportius i centres d'EP de la província de Jaén i que van ser dividits en cinc grups: esportistes d'atletisme ($n = 40$), de futbol ($n = 54$), bàsquet ($n = 47$), multiesport ($n = 52$) i sedentaris ($n = 54$). La mostra va ser per conveniència i com a criteris d'inclusió es van tenir en compte l'escolarització i no patir cap discapacitat física i/o intel·lectual. A més, els nens practicants d'atletisme, futbol i bàsquet havien d'estar federats. Els pares van signar un consentiment informat de participació voluntària dels seus fills en aquesta recerca. L'estudi va ser aprovat pel Comitè de Bioètica de la Universitat de Jaén.

Taula 1*Resultats sociodemogràfics de les persones tutores dels nens en relació amb el grup analitzat*

		Sedentaris	Multiesport	Futbol	Atletisme	Bàsquet	p-valor
Nivell d'estudis n (%)	Sense estudis	4 (7.4)	2 (3.8)	7 (13)	1 (2.5)	3 (6.4)	.016
	Primaris	47 (87)	39 (75)	39 (72.2)	23 (57.5)	32 (68.1)	
	Secundaris	3 (5.6)	8 (15.4)	6 (11.1)	14 (35.0)	9 (19.1)	
	Universitaris	0 (0.0)	3 (5.8)	2 (3.7)	2 (5.0)	3 (6.4)	
Estat civil n (%)	Casat	48 (88.9)	47 (90.4)	45 (83.3)	32 (80.0)	41 (87.2)	.736
	Separat/divorciat	6 (11.1)	5 (9.6)	7 (13.0)	7 (17.5)	5 (10.6)	
	Vidu	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.7)	1 (2.5)	1 (2.1)	
Nivell socioeconòmic n (%)	Baix	3 (5.6)	3 (5.8)	6 (11.1)	1 (2.5)	4 (8.5)	.533
	Mitjà	51 (94.4)	49 (94.2)	48 (88.9)	39 (97.5)	43 (91.5)	
Nens/nenes		19/35	27/25	36/18	32/8	26/21	<.001

Materials i instruments

Per a l'anàlisi de la conducta prosocial es va emprar l'Interpersonal Reactivity Index (IRI) en la seva versió espanyola (Pérez-Albéniz et al., 2003). Es tracta d'una escala formada per 28 ítems dividits en quatre subescales que al seu torn mesuren quatre magnituds diferents del concepte general d'empatia: Presa de perspectiva, Fantasia, Preocupació empàtica i Malestar personal, compostes per set ítems cadascuna d'elles. Aquest instrument permet mesurar tant l'actitud cognitiva com la reacció emocional de l'individu, la seva actitud empàtica i presenta adequades propietats psicomètriques (α de Cronbach = .70-.78).

Per a l'anàlisi de la conducta antisocial es va emprar el qüestionari de conducta antisocial (CCA) (Martorell i González, 2011). Consta de 36 ítems, incloent quatre alternatives de resposta ("mai", "alguna vegada", "moltes vegades" i "sempre"). Aquest instrument es divideix en tres subescales, sent la primera subescala la d'agressivitat que fa al·lusió a conductes d'agressivitat verbal o física amb els altres. La segona subescala és la d'aïllament i avalua la necessitat d'estar sol, escapant i evitant les situacions que impliquin relacionar-se amb els altres. L'última subescala rep el nom d'ansietat/retraïment, i avalua la dificultat per a relacionar-se amb els altres, en aquesta ocasió tenint en compte reaccions vitals o funcionals. Aquest instrument també presenta adequades propietats psicomètriques (α de Cronbach = .91).

Finalment, mitjançant un qüestionari sociodemogràfic, realitzat *ad hoc*, es va recollir també informació de les persones tutores (edat, estat civil, nivell d'estudis i nivell socioeconòmic).

Procediment

Abans de gestionar els qüestionaris es va sol·licitar el permís de la direcció del centre i dels corresponents coordinadors dels diferents clubs esportius. Després de

la sol·licitud dels permisos convenients es va començar amb l'administració dels qüestionaris, que es va realitzar per petits grups en presència de personal investigador de l'estudi. De manera autoadministrada es va emplenar cada qüestionari, atenent-se en tot moment als dubtes i assegurant la confidencialitat i l'anonimat de les respostes. La durada de la realització dels qüestionaris va ser d'aproximadament 30 minuts. La recollida de dades es va realitzar al llarg del curs escolar 2015-2016.

Anàlisi estadística

Les dades d'aquest estudi es van analitzar mitjançant el programa estadístic SPSS., v.19.0 per a Windows, (SPSS Inc, Chicago, USA). El nivell de significació es va fixar en $p < .05$. Les dades es mostren en estadístics descriptius de mitjana, desviació típica i percentatges. Es va comprovar la distribució normal de les dades i la igualtat de variàncies mitjançant proves de Kolmogorov-Smirnov i contrast de Levene respectivament. Les diferències entre sexes i tipus d'esport es van analitzar mitjançant anàlisi de variància (ANOVA) amb anàlisi *post hoc* (Bonferroni). Finalment, es va realitzar una anàlisi de correlació Pearson entre la conducta prosocial i antisocial.

Resultats

A la taula 1 s'exposen els resultats sociodemogràfics dels pares dels nens en relació amb cada grup analitzat i el nombre de nenes i nens per grup. Hi ha diferències significatives amb el nivell d'estudis, destacant que el grup de futbol presenta el més alt percentatge de pares sense estudis.

A la taula 2 i a les figures 1, 2, 3 i 4 s'exposen els resultats de la conducta prosocial i antisocial en

Taula 2*Resultats de les conductes prosocial i antisocial en els diferents grups analitzats i en relació amb el gènere*

	Sedentaris			Multiesport			Futbol			Atletisme			Bàsquet		
	Nens (M, DE)	Nenes (M, DE)	Grup total (M, DE)	Nens (M, DE)	Nenes (M, DE)	Grup total (M, DE)	Nens (M, DE)	Nenes (M, DE)	Grup total (M, DE)	Nens (M, DE)	Nenes (M, DE)	Grup total (M, DE)	Nens (M, DE)	Nenes (M, DE)	Grup total (M, DE)
Presa 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
Fantasia	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)
Preocupació empàtica	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
Distrès 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 empatia	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)
Agressivitat	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}
Aïllament	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)
Ansietat/retraïment	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)

>: diferències significatives ($p < .05$) amb el grup de nens; diferent lletra subíndex; diferències significatives ($p < .05$) entre la mostra total de cada grup.

relació amb el sexe i els grups d'esportistes. Es pot destacar que en la conducta prosocial i els seus diferents factors, les diferències entre sexes es comencen a evidenciar en els grups de nens esportistes, mostrant les nenes majors nivells d'empatia i existint només aquesta diferència entre sexes en el factor de distrès o malestar personal en el grup de sedentaris. En relació amb la conducta antisocial, no es troben diferències significatives entre sexes en el grup de sedentaris, apareixent aquestes diferències en els grups d'esportistes, presentant els nens major conducta antisocial. En relació amb el grup total, el grup de futbol presenta menys presa de perspectiva que la resta de grups i el grup sedentari mostra major preocupació empàtica que la resta de grups amb diferències significatives amb el grup de bàsquet. Així mateix, el grup de futbol manifesta major agressivitat que la resta de grups amb diferències significatives en relació amb l'atletisme. En l'anàlisi per sexes, tenint en compte l'esport i la conducta prosocial, els nens del grup d'atletisme presenten de manera significativa major presa de perspectiva que el grup de multiesport, futbol i bàsquet; a més, el grup de sedentaris presenta major preocupació empàtica que la resta de grups amb diferències significatives amb el grup d'atletisme. Finalment, el grup de sedentaris mostra major distrès i malestar personal

que la resta de grups amb diferències significatives en relació amb el grup de bàsquet (figura 1).

En les nenes, el grup de sedentàries mostra menor presa de perspectiva que la resta de grups amb diferències significatives amb els grups d'atletisme i bàsquet. Finalment, el grup de sedentàries manifesta major distrès i malestar personal que la resta de grups amb diferències significatives en relació amb el grup de bàsquet (figura 2).

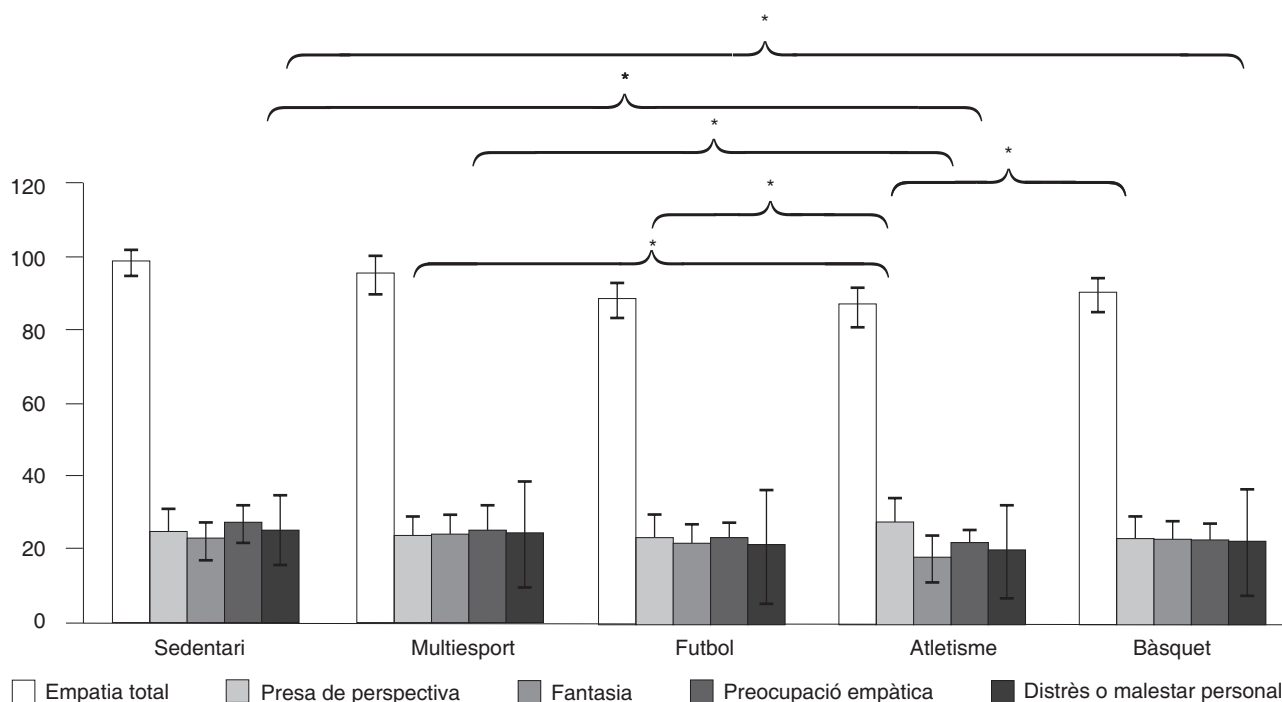
Tenint en compte la conducta antisocial, els nens que practiquen futbol presenten la major puntuació en conducta antisocial amb diferències significatives en relació amb el grup d'atletisme; alhora, els nens del grup d'atletisme manifesten menor agressivitat que la resta de grups amb diferències significatives en relació amb els grups de futbol i bàsquet (figura 3).

Quant a les nenes, no hi ha diferències significatives (figura 4).

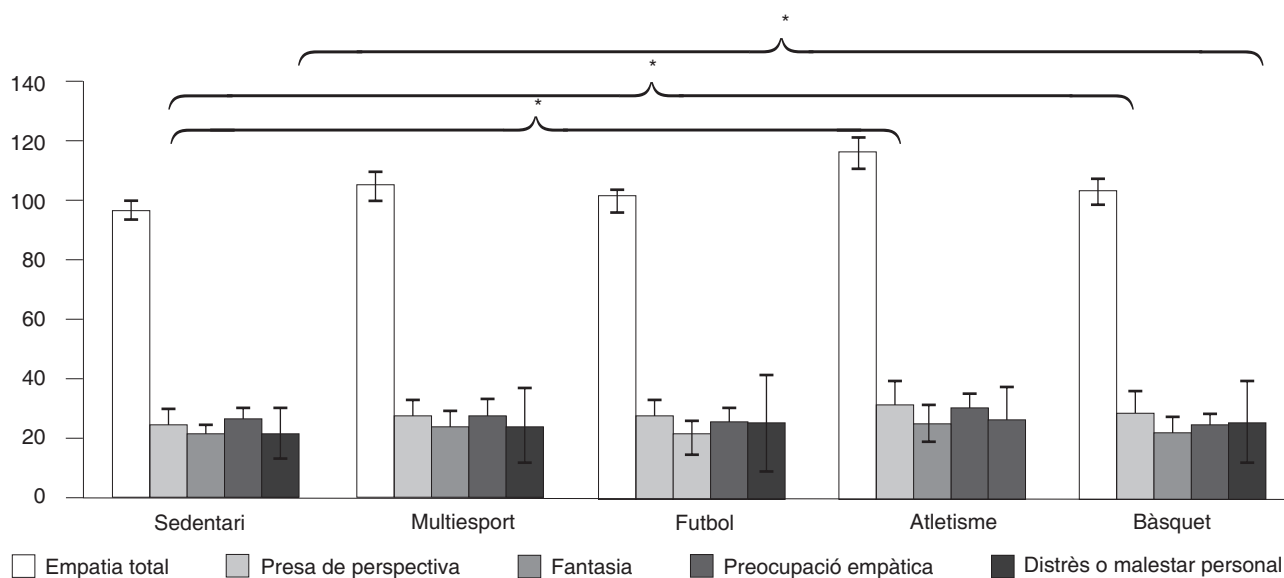
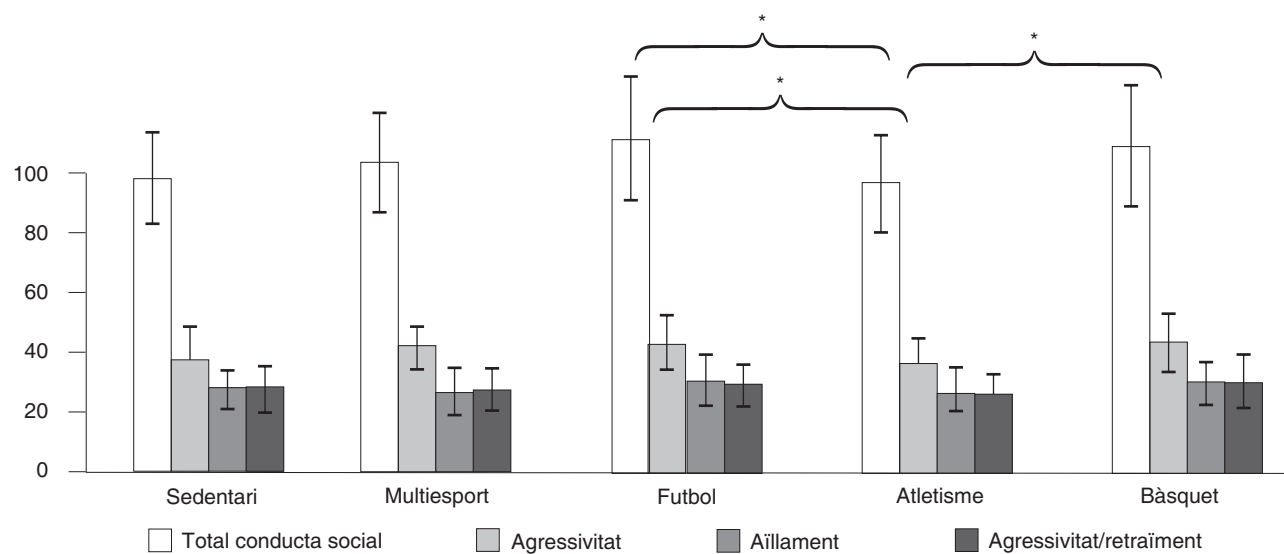
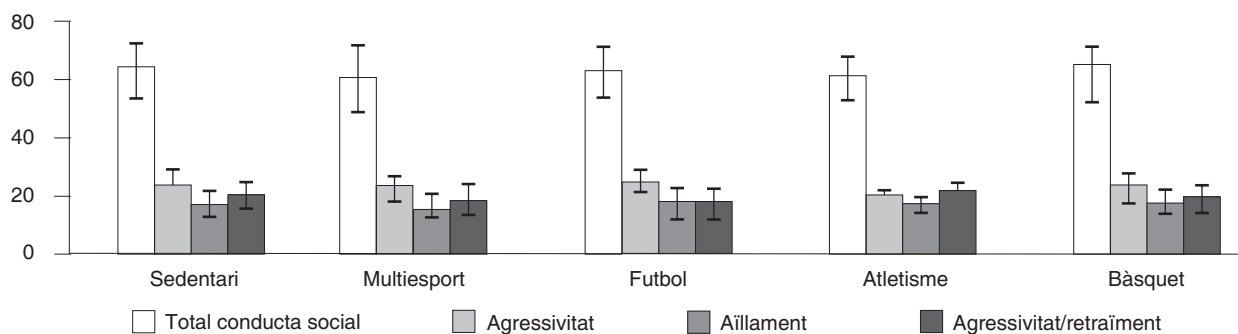
L'anàlisi de correlació de Pearson mostra una associació negativa entre la puntuació en empatia total amb l'agressivitat ($r = -0.345$, $p < .01$) i l'aïllament ($r = -0.202$, $p < .01$) i positiva amb l'ansietat/retraïment ($r = .301$, $p < .01$). En el cas de la puntuació total en conducta antisocial només s'obté una associació negativa amb la presa de perspectiva ($r = -.360$, $p < .01$).

Figura 1

Diferències en empatia amb els nens en funció de l'esport practicat



* $p < .05$.

Figura 2*Diferències en empatia en les nenes en funció de l'esport practicat** $p < .05$.**Figura 3***Diferències en conducta antisocial en els nens en funció de l'esport practicat** $p < .05$.**Figura 4***Diferències en conducta antisocial en les nenes en funció de l'esport practicat*

Discussió

L'objectiu principal d'aquest estudi ha estat analitzar les conductes prosocial i antisocial de diferents esportistes escolars en relació amb el sexe i amb nens que no practiquen esport. La troballa més important d'aquest estudi assenyalava que la pràctica esportiva infantil de caràcter federat no provoca majors nivells d'empatia o menors nivells de conducta antisocial en relació amb nens que no fan esport, i que existeixen algunes diferències significatives en aquestes conductes en funció de l'esport practicat. En aquest sentit, el sol fet de prendre part en competicions esportives no garanteix la formació del caràcter o l'adquisició de l'esportivitat (Cruz et al, 1996).

Tenint en compte el sexe, les diferències en conducta prosocial es comencen a evidenciar en els grups d'esportistes, presentant les nenes esportistes major empatia que els nens, no trobant aquestes diferències en el grup sedentari. Circumstància semblant s'observa en la conducta antisocial, en la qual no existeixen diferències significatives entre sexes en el grup de sedentaris, però sí en el d'esportistes, mostrant els nens una conducta antisocial superior. En població infantil i adolescent, estudis previs (Garaigordobil i Galdeano, 2006; Gorostiaga et al., 2014) han mostrat que les nenes presenten més empatia que els nens. De manera específica i en l'àmbit esportiu, a diferència d'aquest estudi, Kavussanu et al. (2009) no van trobar diferències en empatia entre homes i dones futbolistes de 15 i 47 anys, però d'acord amb aquest estudi, els homes manifestaven major conducta antisocial. Els estudis sobre aquest tema són escassos i a vegades contradictoris. En aquest sentit, Pelegrín et al., (2010) indiquen que els joves que practiquen un esport tenen un menor risc de desenvolupar conductes agressives, en mostrar conductes més extravertides, sensibles i respectuoses cap als altres.

Tenint en compte els grups analitzats, el grup de futbol presenta menys presa de perspectiva que la resta de grups i el grup sedentari mostra major preocupació empàtica que la resta de grups amb diferències significatives amb el grup de bàsquet. Així mateix, el grup de futbol mostra més agressivitat que la resta de grups amb diferències significatives en relació amb l'atletisme. Si es tenen en compte els factors sociodemogràfics de les persones tutores, cal destacar que entre els diferents grups formats hi ha diferències significatives en el nivell d'estudis, sent les del grup de futbol les que major percentatge representen sense estudis, encara que no es pot dilucidar en aquest treball l'associació entre la moralitat d'aquestes i el nivell d'estudis. A més, poden influir diferents factors en aquests resultats: el model d'iniciació esportiva, el plantejament de la competició,

la pressió ambiental en relació amb les persones tutores, amistats, clubs i la influència dels mitjans de comunicació de masses. En aquest sentit i de l'anàlisi de diverses autories Sáenz et al. (2015) destaquen que les conductes prosocial i antisocial en contextos esportius pot estar influenciada per diversos factors com són: el grup d'iguals, els professors d'educació física, les persones tutores i espectadores, àrbitres, mitjans de comunicació i representants institucionals. Segons la teoria d'aprenentatge social, es pot provocar una forta agressivitat en el nen només pel fet d'exposar-lo a models agressius amb èxit i recompensar-li intermitentment una conducta agressiva (Bandura i Walters, 2002).

En relació amb l'anterior qüestió, és rellevant la funció dels esports espectacle en l'esport infantil, el màxim objectiu del qual és la victòria, la recompensa econòmica i la meritocràcia. Referent a això, Sáenz et al. (2015) indiquen que a través de l'esport professional, es poden transmetre a l'esport educatiu contravalors com: guanyar costi el que costi, la humiliació, la venjança, etc. Les conductes agressives han arribat a ser massa habituals en les graderies, en les banquetes i sobretot en el terreny de joc (Blasco i Orgilés, 2014). Particularment, en el context del futbol infantil i després de l'anàlisi de 240 competicions, Gimeno et al. (2007) indiquen que les persones tutores són les que provoquen el 19% de les agressions verbals als àrbitres i en un 4% dels casos van provocar agressions físiques als entrenadors. La pressió de les persones tutores és per tant un predictor de la intenció i actuació de comportaments antisocials en nens esportistes (Sánchez et al., 2014). No obstant això, el comportament dels entrenadors durant la pràctica i la competició té un major impacte en els comportaments dels joves esportistes que el comportament dels seus tutors (Palou et al., 2013).

D'altra banda, és necessari que l'entrenador orienti el treball cap a la tasca en si mateixa perquè els esportistes tinguin una major satisfacció de les seves necessitats d'autonomia i de relacions socials, la qual cosa propiciaria l'aparició de motius de pràctica més intrínsecs, majors comportaments prosocials i la reducció de conductes antisocials (Sánchez-Oliva et al., 2012). El clima motivacional associat a la tasca per part de companys, entrenador i persones tutores estarà relacionat de manera negativa amb accions antisocials i el clima motivacional orientat a l'ego creat pels companys, l'entrenador i les persones tutores està relacionat de manera positiva amb accions antisocials (Leo et al., 2009). En aquest sentit, l'orientació a la tasca i el clima de domini són predictors positius de la conducta prosocial, mentre que l'orientació a l'ego i el clima de rendiment són predictors positius del comportament antisocial en futbolistes de 12 a 17 anys (Kavussanu, 2006).

A més, els entrenadors que mantenen bones relacions amb els seus atletes redueixen el comportament antisocial, i l'exposició a nivells relativament alts de raonament sociomoral en el context de les activitats esportives promou la conducta prosocial (Rutten et al., 2007). Per tant, les relacions de suport entre entrenadors i atletes s'associen a un menor comportament antisocial (Rutten et al., 2011). En aquest sentit, els atletes motivats de manera autònoma haurien de ser més propensos a comportar-se d'acord amb el seu sentit i valors internalitzats, que inclourien el respecte dels altres i de si mateixos i, alhora, ser més propensos a involucrar-se en comportaments prosocials i menys a participar en el comportament antisocial (Hodge i Lonsdale, 2011).

Conclusió

A partir d'aquesta recerca es conclou que la participació en l'esport infantil competitiu no garanteix una major conducta prosocial i una menor conducta antisocial en relació amb els nens que no fan esport, fins i tot, en determinats esports com el futbol, s'incrementa la conducta antisocial, i alhora, s'observa una major preocupació empàtica en el grup sedentari.

La gran limitació d'aquest estudi és que no es van analitzar determinats correlats i conductes de moralitat dels entrenadors i persones tutores en relació amb l'esport escolar que en poguessin determinar amb major claredat els resultats. Per tant, en estudiar les conductes prosocials i antisocials dels joves esportistes, s'observa que pocs treballs han analitzat l'esquema moral dels entrenadors, les persones tutores, grup d'iguals i ideari dels clubs. Futures recerques han d'abordar prospectives d'estudi que permetin determinar amb major precisió la relació entre el comportament moral dels joves i l'esport.

Referències

- 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., Mimbreno, 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 psychobiosocial 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., & Mimbreno, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-134.
- 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., y 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., Borrás, P. A., & García-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>
- Pelegri, 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.
- Pelegri, 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/analesps.29.3.175841>
- Pérez-Albéniz, A., De Paül, 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. 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)
- 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., y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educacion*, 335, 9-19. <http://www.educacionyfp.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., Bosque, R. A. del, & 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.pcpce>
- 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.

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Relació entre activitat física infantil i suport percebut: estudi de casos

Daniel Sanz-Martín^{1,2*}

¹Facultat d'Educació, Universitat Complutense de Madrid, Espanya

²Centre d'Educació Infantil i Primària Infantes de Lara, Soria, Espanya

Citació

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)

Resum

Aquest estudi pretenia conèixer els nivells d'activitat física, de suport de familiars i amics per a la pràctica i les relacions entre l'activitat i el suport, en funció del gènere i el curs dels escolars. Van participar 81 homes i 73 dones que cursaven de 3r a 6è curs d'educació primària, amb edats entre els 8 i els 13 anys ($M=9.82$, $DE=1.35$). Es va dur a terme un estudi de cas de tipus epidemiològic conductual, i es van administrar els instruments: Parent Support Scale, Peer Support Scale i Physical Activity Questionnaire for Older Children. Els homes van realitzar més activitat física ($p<.001$) i van percebre més suport que les dones, sent també superiors les de l'alumnat de 3r respecte a 6è curs. Existia relació entre l'activitat física de les noies i el suport familiar ($p<.001$) i entre el suport d'amics i l'activitat física en funció de totes les categories de les variables independents ($p<.05$). En conclusió, els homes i els alumnes de 3r curs van realitzar més activitat física i percebien més suport que les noies i que els alumnes de 6è curs, respectivament, i el suport dels amics va estar més relacionat amb l'activitat física que el dels familiars.

Paraules clau: nivells d'activitat física, suport social, suport familiar, suport d'amics, escolars i educació primària

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Daniel Sanz-Martín
dansanz@ucm.es

Secció:

Activitat física i salut

Rebut:

4 de juliol de 2018

Acceptat:

23 de maig de 2019

Publicat:

1 de gener de 2020

Introducció

L'activitat física (AF) és "qualsevol moviment corporal produït per la contracció del múscul esquelètic que augmenta la despesa energètica per sobre d'un nivell basal" (US Department of Health and Human Services, 2018, pàg. 29).

Existeix evidència científica per a afirmar que la pràctica d'activitat física recomanada aporta beneficis a nivell fisiològic, psicològic i social a la persona que la realitza (Sanz, 2018). En el cas dels nens i adolescents, sembla haver-hi un consens internacional perquè practiquin 60 minuts/dia d'activitat física d'intensitat moderada a vigorosa (US Department of Health and Human Services, 2018).

És difícil conèixer els nivells d'activitat física de la població (Laiño et al., 2017), tot i que es poden emprar diversos mètodes, com el de l'enquesta. En relació amb aquest tipus, són nombrosos els qüestionaris dissenyats, sent uns dels més utilitzats el Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) i el Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A) (Kowalski et al., 2004).

Malgrat estar ben documentats els beneficis de l'activitat física, la majoria de les persones no compleix les recomanacions de pràctica, com van obtenir, per exemple: López et al. (2016) amb nens de 8 i 9 anys de la regió de Múrcia, i Sanz (2018) a Sòria amb adolescents de 12 a 16 anys.

Els nivells de pràctica d'activitat física dels diferents grups de poblacions estan condicionats per nombrosos determinants, en concret, Craggs et al. (2011) n'esmenten l'existència de 60. Respecte a nens i adolescents, l'edat i el gènere són dos dels quals tenen més relació amb aquests nivells (López et al., 2016; Sanz, 2018). Conèixer els factors que determinen aquests nivells en una població concreta afavoreix que es puguin realitzar intervencions per a consolidar i/o incrementar aquesta pràctica.

Encara que no existeix unanimitat de tendència en els resultats obtinguts en diferents estudis, un altre dels factors que sembla tenir certa influència en els nivells d'activitat física dels nens és el suport social, entès aquest com l'ajuda i assistència intercanviades a través de les relacions socials i transaccions interpersonals (Heaney i Israel, 2008). Sobre la base de Hardy i Crace (1993, en Bianco i Eklund, 2001) existeixen vuit tipus de suport social que s'agrupen en tres categories: emocional, informatiu i tangible.

Hi ha diversos estudis que han tingut com a objectiu analitzar la relació de l'activitat física i el suport social, però la majoria se centren en la població adolescent o adulta. Sanz (2018) va realitzar un estudi amb adolescents i va obtenir nivells de suport de familiars i

amics superiors en alumnes respecte alumnes, nivells superiors en l'alumnat de 1r d'educació secundària obligatòria (ESO) respecte al de 4t, i relació positiva i significativa entre aquest suport i diferents variables d'activitat física.

Un altre dels determinants dels nivells d'activitat física i del suport social és el tipus de municipi en què viu la població participant (Craggs et al., 2011). Els municipis rurals són aquells que tenen una densitat de població inferior als 150 habitants/km² (500 al Japó i Corea) i els urbans els que la tenen superior (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic, OCDE, 2011). Des de la incorporació d'Espanya a la Unió Europea el 1986, les seves zones rurals es caracteritzen per: auge de l'agricultura industrial, descens de població, augment de l'ús de mitjans tecnològics i de la productivitat, i la liberalització i internacionalització dels mercats agroalimentaris (Tolón i Lastra, 2007).

En l'estudi realitzat per Sanz (2018), els homes de zones urbanes també van obtenir nivells superiors de despesa energètica mitjana diària en activitats físiques moderades-vigoroses i durada mitjana de pràctica d'activitats físiques moderades-vigoroses. La mateixa tendència es va observar respecte a la despesa energètica mitjana diària. També es van obtenir nivells superiors de suport de familiars respecte a la seva pràctica en les zones urbanes, però lleugerament superiors en les zones rurals respecte al suport d'amics. A més, l'autor destaca que són escassos els estudis realitzats sobre aquest tema, més encara amb nens.

D'acord amb el que s'ha exposat, es realitza el següent estudi amb una triple finalitat: 1) conèixer el suport social que perceben els nens de zones rurals de familiars i amics respecte a la seva pràctica d'activitat física; 2) conèixer els nivells de pràctica d'activitat física de l'alumnat de zones rurals; 3) identificar el tipus de relació existent entre els nivells de pràctica d'activitat física i el suport que perceben per a aquesta. Per a això es diferencien els resultats en funció del gènere i el curs dels escolars.

Metodologia

Disseny de l'estudi

Es va dur a terme un estudi de cas de tipus epidemiològic conductual (Dishman et al., 2013), amb caràcter descriptiu de l'activitat física, del suport de familiars i amics que percebien els alumnes d'educació primària (EP) de zones rurals per a la seva pràctica d'activitat física i correlacional entre l'activitat i el suport.

Participants

Els tres centres educatius participants van ser: Centre d'Educació Infantil i Primària (CEIP) Benet XIII (Illueca, Saragossa); CRA (Centre Rural Agrupat) Porta d'Aragó (Ariza i Cetina, Saragossa), i CRA Riu Ribota (Aniñón, Villarroya de la Serra i Cervera de la Cañada; Saragossa). Els percentatges d'alumnat de cada centre participant van ser 40.9%, 37.7% i 21.4%, respectivament.

Aquests centres són considerats com de zona rural d'acord amb les dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE, 2018) i del Instituto Aragonés de Estadística (IAE, 2018), els municipis en què es troben tenen una densitat de població inferior als 150 habitants/km² (OCDE, 2011). Concretament, la densitat de població de Aniñón era de 13.77 habitants/km², la de Ariza de 10.99 habitants/km², la de Cervera de la Cañada de 9.79 habitants/km², la de Cetina de 7.66 habitants/km², la d'Illueca de 122.25 habitants/km² i la de Villarroya de la Serra de 5.1 habitants/km². A més, aquestes zones rurals són considerades com a remotes perquè no estan pròximes a una ciutat (Goerlich et al., 2016).

La població diana va estar formada per tots els alumnes dels dos CRA, i un grup-classe per curs de 3r a 6è del CEIP, els quals van ser triats facilitant que poguessin respondre als qüestionaris el mateix dia.

Els participants van ser 154 alumnes (81 homes i 73 dones) d'EP. Els alumnes cursaven 3r, 4t, 5è i 6è curs, amb edats dels 8 als 13 anys ($M = 9.82$, $DE = 1.35$).

Els criteris per a l'exclusió dels participants van ser: 1) l'alumne no respon correctament als qüestionaris administrats i, 2) l'estudiant considera com a atípica la setmana sobre la qual es formulen les preguntes dels qüestionaris.

La distribució dels participants en funció del curs i el gènere s'expressa a la taula 1.

A tots els participants de la població diana se'ls va facilitar un document de consentiment-informat, el qual van lliurar signat pels seus pares o tutors legals abans de la fase d'accés a les aules.

Instruments

En la recerca es van utilitzar tres instruments: una escala per a conèixer el suport que percebien els nens dels seus familiars respecte a la seva pràctica d'activitat física, una altra escala similar a l'anterior però referida al suport d'amics i un qüestionari per a conèixer els nivells d'activitat física dels alumnes.

Les escales utilitzades van ser les dissenyades per Prochaska et al. (2002) (Parent Support Scale i Peer

Taula 1

Característiques dels participants

Curs	Gènere	n	Percentatge
3r	Nois	30	19.48
	Noies	23	14.94
4t	Nois	16	10.39
	Noies	13	8.44
5è	Nois	21	13.64
	Noies	22	14.29
6è	Nois	14	9.09
	Noies	15	9.74

Support Scale), les quals permeten mesurar el suport dels pares i el dels iguals durant una setmana normal, i traduïdes al castellà per Sanz (2018). Aquestes escales van estar formades per cinc ítems en escala Likert de 0-4, sent 0 que cap vegada i 4 que tots els dies. Les preguntes als familiars eren: 1) ànim percebut; 2) realització conjuntament; 3) proporció de mitjà de transport; 4) visionat durant la pràctica, i, 5) comentari de si ho estava fent bé. L'escala per als amics era: 1) ànim emès perquè els seus amics la realitzin; 2) ànim rebut per a realitzar-la; 3) realització conjunta; 4) manifestació de burles d'altres companys, i, 5) comentari sobre si ho estava fent bé.

Existeixen altres estudis que van utilitzar aquestes escales de suport social (Fernández et al., 2008; Prochaska et al., 2002; Sanz, 2018), obtenint consistències internes entre .68 i .9 en α de Cronbach per a l'escala de familiars i entre .71 i .86 per a la d'iguals. En aquesta recerca, les consistències internes van ser .74 i .61, respectivament.

El qüestionari d'activitat física utilitzat va ser el PAQ-C, dissenyat per a nens de 8 a 14 anys (Kowalski et al., 2004) i validat per a població espanyola per Martínez-Gómez et al. (2009). S'hi van incloure nou ítems en escala Likert de 1-5 sobre la base de l'activitat realitzada durant els set dies anteriors. Cada participant va obtenir una puntuació final del seu nivell d'activitat física entre 1-5, sent superior a major nivell d'activitat. Aquest qüestionari ha estat utilitzat en multitud d'estudis, com en els de Manchola-González et al. (2017) i Muros et al. (2017).

Procediments

En primer lloc, es va redactar el projecte de recerca, el qual va ser presentat davant les direccions dels centres educatius. El projecte recollia de manera explícita i minuciosa tots els elements de l'estudi dissenyat, posant l'accent principalment en el compliment de la legislació

vigent i dels principis ètics acceptats per a la realització de recerques educatives. Segons Pérez et al. (2009), aquests principis són: participació voluntària i informe consentit, evitar tot risc de mal físic o psíquic, confidencialitat, anonimat i causar les menys alteracions possibles en els centres.

El projecte també incloïa el protocol d'actuació en l'administració dels qüestionaris el dia d'accés a les aules i al tractament posterior d'aquestes, preservant els principis esmentats anteriorment.

El projecte va ser aprovat pel claustre de professors dels centres, comptant amb l'assessorament dels professors especialistes d'educació física, vetllant aquests especialistes i els seus directors per al compliment dels acords i estant informats sobre tot el que succeïa en relació amb aquest.

Una vegada obtinguts els permisos dels màxims responsables dels centres, es van lliurar els documents de consentiment-informat a la població diana, la qual els havia de retornar signats pels seus pares o tutors legals; amb això s'asseguraven que eren conscients sobre les característiques de l'estudi que es realitzaria i autoritzaven l'escolar a participar-hi.

El dia acordat d'accés a les aules, cada participant va respondre de manera individual als qüestionaris durant un temps de 15-20 minuts, sota la supervisió de l'investigador principal i dels responsables dels centres educatius.

Anàlisi de dades

Una vegada administrats els qüestionaris, es va procedir a realitzar l'anàlisi de dades, amb el programari IBM SPSS versió 20.

En primer lloc, es va realitzar la prova K-S de normalitat, obtenint que les variables de suport social no seguien una distribució normal, al contrari que la d'activitat física.

D'altra banda, per a comparar les mitjanes de suport social en funció del gènere es va aplicar la prova *U* de Mann-Whitney; i en funció del curs, la *H* de Kruskal-Wallis. Per a comparar els nivells d'activitat física en

funció del gènere es van utilitzar les proves de Levene i de *t* de Student per a mostres independents, i per a fer-ho en funció del curs les proves de Welch i Tukey. A més, es van incloure els estadístics *d* de Cohen i eta quadrat parcial relatius a la grandària de l'efecte.

Finalment, per a estudiar la relació entre les variables de suport social i d'activitat física es va aplicar la prova de correlació de Spearman.

Resultats

A la taula 2 es presenten els estadístics obtinguts del suport de familiars que perceben els alumnes respecte a la seva pràctica d'activitat física. Com es pot observar, en funció del gènere, els homes van percebre més suport social general i en tres dels cinc ítems que integraven l'escala. A més, es va obtenir diferència significativa ($p \leq .01$) entre les mitjanes de l'ítem referit a proporcionar transport en funció del gènere i una mida de l'efecte de $d = 0.44$.

En funció del curs de l'alumnat, s'observa que l'alumnat de 5è d'EP va obtenir en quatre ítems puntuacions superiors de suport percebut, a més de la mitjana de l'escala. D'altra banda, va existir un predomini de puntuacions més altes en 3r respecte a 6è, encara que no hi ha un descens progressiu en la resta de cursos. Es van aconseguir diferències significatives a nivell de $p \leq .05$ entre les mitjanes dels ítems relatius a realitzar activitat física conjunta i de $p \leq .01$ entre les de dir-li els seus familiars que feia bé l'activitat i la de la mitjana de l'escala.

En l'anàlisi posterior de Tukey es va apreciar que la rellevància en l'ítem referit a realitzar junts activitat física es va deure a la diferència existent entre 5è i 6è de primària, la referida a dir-los que la feien bé a la diferència entre 3r-5è i 4t-5è i la mitjana de l'escala entre 4t i 5è. Aquestes diferències ho van ser a nivell de $p \leq .05$. Les mides de l'efecte *eta quadrat parcial* van ser: .06 per al primer ítem esmentat anteriorment, .09 per al segon, i .08 per a la mitjana de l'escala, respectivament.

Taula 2

Estadístics descriptius del suport de familiars percebut pels nens

		T'animen a fer AF <i>M (DE)</i>	Fan AF amb tu <i>M (DE)</i>	Et proporcionen transport <i>M (DE)</i>	Et veuen fer AF <i>M (DE)</i>	Et diuen que ho feies bé <i>M (DE)</i>	Mitjana escala <i>M (DE)</i>
Gènere	Nois	2.15 (1.39)	1.93 (1.21)	1.78 (1.45)	2.74 (1.18)	2.58 (1.37)	2.23 (0.91)
	Noies	2.15 (0.94)	1.95 (1.26)	1.16 (1.32)	2.33 (1.36)	2.21 (1.44)	1.96 (0.91)
Curs	3r	2.11 (1.34)	2.11 (1.27)	1.45 (1.42)	2.79 (1.32)	2.25 (1.43)	2.15 (0.87)
	4t	1.83 (1.03)	1.69 (1.28)	1 (0.93)	2.38 (1.35)	1.9 (1.4)	1.75 (0.9)
	5è	2.4 (1.03)	2.21 (0.97)	1.91 (1.57)	2.6 (1.18)	3.05 (1.07)	2.44 (0.83)
	6è	2.17 (0.23)	1.45 (1.32)	1.41 (1.48)	2.17 (1.26)	2.24 (1.6)	1.89 (0.99)

Taula 3*Estadístics descriptius del suport d'amics percebut pels alumnes*

		Animes a fer AF M (DE)	T'animen a fer AF M (DE)	Feu AF junts M (DE)	Es mofen de tu M (DE)	Et diuen que ho feies bé M (DE)	Mitjana escala M (DE)
Gènere	Nois	2.4 (1.11)	2.35 (1.21)	3.26 (1.02)	0.69 (1.15)	2.52 (1.22)	1.97 (0.78)
	Noies	2.34 (1.24)	2.19 (1.19)	2.9 (0.99)	0.64 (1.19)	2 (1.19)	1.76 (0.78)
Curs	3r	2.6 (1.25)	2.49 (1.38)	3.47 (0.89)	0.85 (1.39)	2.62 (1.21)	2.07 (0.83)
	4t	1.9 (1.11)	1.83 (1.1)	2.66 (1.08)	0.59 (1.09)	1.49 (1.15)	1.49 (0.72)
	5è	2.56 (0.93)	2.42 (1.1)	3 (0.95)	0.53 (0.91)	2.44 (1.1)	1.98 (0.68)
	6è	2.14 (1.27)	2.1 (0.98)	2.97 (1.09)	0.62 (1.15)	2.21 (1.18)	1.76 (0.75)

A la taula 3 es mostren els estadístics de suport d'amics en funció del gènere i el curs. En funció de la primera variable, els nois van aconseguir puntuacions superiors en tots els ítems de l'escala, inclosa la puntuació mitjana. Es van obtenir diferències significatives a nivell $p \leq .01$, en els ítems referits a realitzar activitat física junts i dir-li que la feia bé, amb unes mides de l'efecte de 0.36 i 0.43 respectivament.

En funció del curs es va observar que l'alumnat de 6è va aconseguir puntuacions dels ítems i de la mitjana de l'escala inferiors al de 3r, encara que no va haver-hi un descens progressiu en els cursos intermedis. Es van trobar diferències significatives en els ítems d'animar als amics a realitzar activitat física ($p \leq .05$) a causa de la diferència entre 3r i 4t, realitzar-la junts ($p \leq .001$) a causa de la diferència entre 3r i 4t, dir que la feien bé ($p \leq .001$) a causa de la diferència entre 3r i 4t, i 4t i 5è, i la puntuació mitjana de l'escala ($p \leq .01$). Amb el *post hoc* de Tukey es va apreciar que aquestes diferències es deuen a les puntuacions dispars de 3r i 4t, a més de les de 4t i 5è en les dues últimes comparacions. Les grandàries de l'efecte d'eta quadrat parcial van ser de .06 per a l'ítem animes a fer activitat física, de .09 respecte al de realitzar-la junts, .12 respecte al de dir que la feien bé i de .09 per a la puntuació mitjana de l'escala.

A partir de l'anàlisi dels nivells d'activitat física en funció del gènere i el curs de l'alumnat (taula 4), es va observar que els nois realitzen més activitat física que

Taula 4*Estadístics descriptius de l'activitat física dels alumnes en funció del gènere i curs*

	Gènere***		Curs			
	Nois M (DE)	Noies M (DE)	3r M (DE)	4t M (DE)	5è M (DE)	6è M (DE)
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)

*** $p < .001$.

les noies, amb una diferència significativa de $p \leq .001$ i una mida de l'efecte de $d = 0.72$. En canvi, comparant tals nivells en funció del curs, no es van obtenir diferències significatives.

A la taula 5 es presenten les relacions entre els diferents ítems de l'escala de suport de familiars i els nivells d'activitat física dels nens, en funció del gènere i el curs. Hi van haver relacions significatives entre l'activitat física de les noies i el suport que van percebre en tres dels cinc ítems, a més de la relació amb la puntuació mitjana d'aquesta. En canvi, respecte als homes, només va existir rellevància en l'ítem de dir-los que feien bé l'activitat física.

Tenint en compte el curs de l'alumnat, es va passar de trobar-se en tercer una relació significativa entre l'activitat física i tots els ítems de l'escala, inclosa la mitjana, a excepció d'animar-los a fer-la, a ser-ho en sisè curs de

Taula 5*Correlacions entre el suport de familiars i l'activitat física en funció del gènere i curs*

	T'animen a fer AF	Fan AF amb tu	Et proporcionen transport	Et veuen fer AF	Et diuen que ho feies bé	Mitjana escala
AF nois	0.01	0.03	0.09	0.18	0.33**	0.15
AF noies	0.34**	0.38***	0.12	0.34**	0.14	0.44***
AF 3r	0.14	0.3*	0.29*	0.27*	0.34*	0.38**
AF 4t	0.22	-0.01	0.01	0.03	-0.06	0.06
AF 5è	0.25	-0.07	0.03	0.16	0.09	0.09
AF 6è	0.09	0.36	0.13	0.73***	0.48**	0.45*

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

Taula 6*Correlacions entre el suport d'amics i l'activitat física en funció del gènere i curs*

	Animes a fer AF	T'animen a fer AF	Feu AF junts	Es mofen de tu	Et diuen que ho feies bé	Mitjana escala
AF nois	0.01	0.03	0.09	0.18	0.33**	0.15
AF noies	0.34**	0.38***	0.12	0.34**	0.14	0.44***
AF 3r	0.14	0.3*	0.29*	0.27*	0.34*	0.38**
AF 4t	0.22	-0.01	0.01	0.03	-0.06	0.06
AF 5è	0.25	-0.07	0.03	0.16	0.09	0.09
AF 6è	0.09	0.36	0.13	0.73***	0.48**	0.45*

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

dos ítems i la mitjana de l'escala. Destaca que no es va trobar relació significativa entre el suport i l'activitat física en l'alumnat de quart i cinquè.

Respecte a les relacions del suport d'amics i l'activitat física (taula 6), es van obtenir que aquestes són significatives en tots els ítems de l'escala, inclosa la puntuació mitjana, en els homes, i en les dones en tots excepte a animar-los i burlar-se'n.

En funció del curs, les relacions més importants de l'activitat física van ser amb els ítems d'animes a practicar-la, realitzar junts i dir-li que ho feien bé. A més, aquesta relació va ser significativa amb la puntuació mitjana de l'escala en tots els cursos.

Un dels ítems que més van influir en els nivells d'activitat física va ser el de realitzar-la amb amics i es va observar com aquesta importància va augmentar progressivament en un curs respecte a l'anterior.

Discussió

Sobre la base dels resultats obtinguts, es pot afirmar que el suport que rep aquest alumnat d'educació primària de zones rurals dels seus familiars és superior al rebut d'amics, tal com mostren també altres estudis, per exemple: Fernández et al. (2008) i Sanz (2018). Aquesta superioritat podria invertir-se i disminuir amb l'edat, ja que Cheng et al. (2014) van obtenir puntuacions de suport d'amics superiors a la de familiars en joves de 14 a 19 anys i Bauer et al. (2008) van realitzar un estudi longitudinal amb joves de 12 a 20 anys, obtenint que la valoració de suport social disminuïa en augmentar la seva edat. Els resultats d'aquests estudis també estan d'acord amb l'obtingut als pobles de Saragossa, ja que existeixen diferències significatives a favor del suport de familiars i amics percebut pels homes i aquest suport és superior en l'alumnat de tercer respecte al de sisè curs.

Comparant els nivells de suport social amb els de Sanz (2018), s'observa que, en funció del gènere, els nivells de l'alumnat masculí de Saragossa són superiors als dels adolescents de la província de Sòria (2.23

i 2.15, respectivament), però els de les dones són inferiors (1.96 i 2.03, respectivament).

Els nivells d'activitat física difereixen significativament entre nois i noies, però no així en funció del curs. La diferència en funció del gènere a favor dels homes ha estat àmpliament comprovada en altres estudis (López et al., 2016; Martínez et al., 2010; Sanz, 2018), la qual pot ser deguda entre altres factors a l'existència d'estereotips de gènere i la percepció de barreres per a la pràctica (Fernández et al., 2008). Tenint en compte les puntuacions mitjanes, la dels homes és gairebé similar a la dels nens de 8 a 12 anys de zona rurals de Iowa (els EUA) (3.2 i 3.23, respectivament), però la de les dones és superior a Iowa (2.79 i 3.1, respectivament) (Joens-Matre et al., 2008).

En funció del curs, els alumnes de zones rurals de Saragossa realitzen menys activitat física que els de zones rurals del mitjà oest superior dels EUA (Crimi et al., 2009). L'alumnat de quart de primària de Saragossa obté una puntuació de 2.93 i el de la seva mateixa edat als EUA 3.58; el de cinquè 3.07 i 3.36, respectivament, i el de sisè, 2.95 i 3.02, respectivament.

Pel que fa al curs de l'alumnat, els resultats obtinguts no segueixen la tendència trobada a Crimi et al. (2009), que van obtenir que la puntuació mitjana d'activitat física disminuïa conformement amb el pas dels anys dels participants (4t-6è grau). A pesar que aquesta tendència podria haver estat avalada en part perquè quatre dels sis municipis tenen menys de 800 habitants i els altres menys de 3200 habitants (INE, 2018), la qual cosa sumat a la seva alta edat mitjana (superior als 55 anys) i al baix percentatge de població amb menys de 15 anys (entorn del 10%) (IAE, 2018), podria suposar que els joves trobessin dificultats per a realitzar activitat física en grup d'iguals; podria tenir una major importància o influència relativa la proximitat d'accés a les instal·lacions esportives. Aquesta major influència podria estar justificada pels alts nivells d'activitat, els baixos nivells de transport en l'escala de suport de familiars, la importància de fer activitat física amb els

seus familiars i amics, i que malgrat ser major el suport percebut dels familiars que el d'amics, aquest últim està més relacionat amb els nivells d'activitat física dels nens.

En aquest estudi s'ha constatat la importància del suport social com a determinant de l'activitat física dels nens. A més, tenint en compte els resultats, a la taxonomia de suport social formulada per Hardy i Crace (1993, en Bianco i Eklund, 2001), i les aportacions de Sanz (2018) respecte a adolescents, es percep com els diferents tipus de suport social no influeixen per igual en els nens que en els adolescents. Respecte als nens, els tres tipus que més relació tenen són el suport de benestar emocional (animar a fer l'activitat), suport informatiu d'apreciació de la tasca (dir que l'activitat es fa bé) i suport tangible d'assistència personal (fer l'activitat junts). En canvi, en l'adolescència qualsevol tipus de suport, independentment del tipus, afavoreix significativament la pràctica d'activitat física. Seria convenient incrementar l'evidència científica sobre aquest tema, ja que és escassa. També s'hauria d'estudiar la influència de la pressió (podent entendre's també com a excés de suport o influència) que s'exerceix sobre els joves perquè siguin actius, ja que sembla ser un precursor dels seus baixos nivells d'activitat, tal com aporten Bélanger et al. (2011).

Conclusions

Encara que les dades obtingudes en l'estudi no es poden generalitzar, es pot afirmar que els participants homes de les zones rurals remotes seleccionades realitzen més activitat física i perceben més suport social per a la seva pràctica que les noies i l'alumnat de 3r d'EP més que el de 6è curs.

Els tipus de suport social que més influeixen en l'activitat física d'aquestes zones rurals són: suport de benestar emocional (animar a fer l'activitat), suport informatiu d'apreciació de la tasca (dir que l'activitat es fa bé) i suport tangible d'assistència personal (fer l'activitat junts).

L'activitat física de les dones està més relacionada amb el suport que perceben dels seus familiars que amb el dels seus amics. En canvi, l'activitat física dels homes té major relació amb el suport d'amics.

El suport familiar percebut per l'alumnat de 3r i 6è curs està relacionat positivament i significativament amb els seus nivells d'activitat física. Respecte al suport d'amics, aquesta relació es manté en tots els cursos de 3r a 6è.

Amb la finalitat de conèixer més detalladament els nivells de suport social i la seva influència en els d'activitat física, se suggereix realitzar un estudi longitudinal per a indagar en com varien amb el pas del

temps en les diferents etapes evolutives. Per a això, es podrien administrar anualment els instrumentals utilitzats en aquest estudi, tant als escolars d'EP, com als d'ESO. A més, seria convenient ampliar l'estudi a més municipis rurals remots de diverses províncies espanyoles.

Per a finalitzar, i amb la finalitat de millorar els nivells de suport social i d'activitat física obtinguts, es formula com a proposta de millora el disseny, implementació i avaluació d'un programa de promoció de l'activitat física en els municipis rurals dels participants d'aquest estudi. Per les diferències trobades, aquest programa hauria d'incloure almenys a les dones. A més, seria convenient que fora de tipus intergeneracional, incloent a tota la població rural femenina, afavorint també d'aquesta forma un possible augment del suport social percebut per les nenes de les seves famílies.

Referències

- 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., Mendonça, 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>
- Crimi, 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.detalle/Departamento>
- 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.
- Laiño, 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. *Journal de Pédiatrie (Rio de Janeiro)*, 93(4), 406-412. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.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>

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Identitat, història i esport: gènesi de les revistes de surf a Espanya

Daniel Esparza* 

Palacky University Olomouc, República Txeca

Citació

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)

Resum

En el marc interdisciplinari de la història social de l'esport i de la història de la comunicació social, aquest article se centra en un segment fins avui poc estudiat: els precedents i la gènesi de les revistes de surf a Espanya. S'ha realitzat una cerca intensiva en arxius públics i privats. S'han trobat els precedents de les primeres revistes de surf a Espanya (1972-1976), en l'àmbit de la comunicació federativa de la desapareguda Delegació Nacional d'Educació Física i Esports (1941-1977). També s'han trobat, datat i descrit el naixement de les primeres revistes de surf (1987 i 1990), quan la indústria d'aquest esport a Espanya es va desenvolupar més. Abans de l'aparició d'internet, les revistes van funcionar com a vehicles de formació d'identitats. El conjunt d'imatges que aquelles revistes funcionaven entre els surfistes, van generar i reforçar un sentiment de pertinença a un esport, i a un estil de vida.

Paraules clau: identitat surf, història de l'esport; premsa esportiva

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Daniel Esparza
daniel.esparza@upol.cz

Secció:

Ciències humanes i socials

Rebut:

14 de juliol de 2018

Acceptat:

12 d'abril de 2019

Publicat:

1 de gener de 2020

Introducció

El naixement d'una revista esportiva, especialitzada en un esport concret, és un esdeveniment rellevant i significatiu per a la història de l'esport, especialment quan es tracta de la primera publicació en aquest camp. Indica una consolidació d'aquest esport, l'existència d'un nombre important de practicants i simpatitzants, així com d'una indústria desenvolupada. A més, generen i reforcen el sentiment de pertinença a un grup i/o a una activitat, sent fonamentals en la formació d'identitats. Amb el pas dels anys les revistes esportives especialitzades s'acaben convertint en arxius documentals per a l'estudi de la història de l'esport.

El naixement d'una capçalera especialitzada en un esport concret també és rellevant per a la història de la comunicació social. Suposa la posada en marxa i el desenvolupament d'un grup de comunicadors professionals especialitzats en un esport concret, i tot l'univers que l'envolta. Segons les característiques de cada esport, pot significar fins i tot la introducció d'una tecnologia i tècniques específiques. En el cas del surf, l'ús de càmeres aquàtiques i l'especialització d'una mena de fotògrafs professionals que es diferencien de la resta perquè aquests s'introdueixen en una perillosa mar en moviment, que requereix un tipus de tècnica i perícia diferent de la resta de fotògrafs esportius.

Les primeres publicacions esportives de la premsa a Espanya es poden rastrejar a partir del segle XIX. Els orígens de la premsa esportiva espanyola estan relacionats amb una identificació positiva de la burgesia local cap a l'anglesa i francesa. A Anglaterra i França els començaments de la premsa esportiva se situen en la primera meitat del segle XIX. El treball de Torrebade-lla-Flix i Olivera-Betrán (2013) revela que, a Espanya, les primeres publicacions o capçaleres especialitzades en esports concrets se situen ja en la segona meitat del segle XIX: revistes sobre caça (1865), hípica (1878), ciclisme (1892), pilota (1893), vela i rem (1893), escacs (1895) o automobilisme (1899). Però, serà al segle XX quan realment l'esport es converteixi en un fenomen de masses (Pujadas i Santacana, 2012), i amb això es produeixi un augment considerable de les capçaleres esportives generalistes i especialitzades per àrees o esports concrets (López de Aguilera, 2008; Simón Sanjurjo, 2012). Al segle XXI, amb la normalització d'internet, es produirà el fenomen dels blogs esportius (Romero Bejarano, 2014), i l'avanç de les tecnologies generarà a més una adaptació de revistes digitals específiques per a tauletes i mòbils (Rojas Torrijos, 2015).

Objectius i fonts

El futbol és l'esport que més atenció rep en els mitjans espanyols. Segons Sainz de Baranda (2017, pàg. 139), el 61 % respecte a la resta d'esports, sent el bàsquet el segon

esport amb el 10.2 %. La proposta per a aquest treball s'encamina cap a l'exploració d'una altra mena d'esport, sense pilota, menys relacionat amb la competició, associat a la naturalesa, que proposa a més una filosofia de vida. Es tracta d'un segment inexplorat: el naixement de les revistes de surf, abans de l'arribada d'internet.

Per a realitzar aquesta recerca s'ha emprat una metodologia heurística documental, l'exploració de la qual s'ha dut a terme en arxius públics i privats. Entre els públics: Biblioteca Nacional d'Espanya, Arxiu Històric Nacional, Arxiu General de l'Administració i els fons del Consell Superior d'Esports. Entre els arxius privats, aquells que han estat cedits per presidents, directius i delegats de la primera estructura federativa de surf a Espanya: la Secció Nacional de Surf (1969-1985).

L'objectiu principal i més urgent va ser identificar els precedents i les primeres revistes en aquest camp, la data del seu naixement, la composició del seu equip editorial i de col·laboradors, els esports que incloïen, la temàtica general, així com rastrejar l'evolució de la revista. Finalment, en un segon objectiu s'ha pretès explicar el naixement de les primeres revistes de surf dins del context històric i evolutiu del surf a Espanya.

Context històric del surf

El surf ha estat designat esport olímpic a partir de l'any 2020. Pociello (1991, pàg. 172-173) va classificar el surf com a "esport californià". Així mateix, aquest autor, basat en les observacions de Joel de Rosnay, un dels pioners de l'esport de la taula a França, va mostrar que el surf era el pare d'un altre esports, com el *windsurf* (surf de vela) o el *skateboard*, tots ells també esports olímpics avui dia. A Espanya hi ha més de 27.000 fitxes federatives (Federació Espanyola de Surf, 2019), i s'estima que la xifra de practicants totals sigui de deu vegades més (Esparza 2015, pàg. 48). Hi ha més de 150 clubs i 300 escoles de surf (Esparza, 2015, pàg. 48). En nombrosos municipis d'Espanya i Portugal el surf genera quantiosos ingressos per turisme (Rivera Mateos, 2016).

És una activitat nascuda a la Polinèsia (Finney i Houston, 1996; Nendel, 2009), però adoptada i difosa des dels EUA a la resta del món durant el segle XX (Westwick i Neushul, 2013). Va arribar a Espanya a mitjan anys 60, al ritme de les primeres informacions que sobre l'esport de la taula van anar apareixent en premsa, cinema i televisió (Esparza, 2016). Va emergir en diferents nuclis de la costa en diferents zones, espontàniament, sense que els uns tinguessin coneixement dels altres, i sense estar en contacte entre ells durant mesos o fins i tot anys (Esparza, 2011, 2013). La primera estructura federativa de surf de la història d'Espanya, la Secció Nacional de Surf (SNS), es va fundar a finals del 1969 i va desaparèixer el 1985.

Resultats

La primera portada surf en una revista esportiva

La primera portada que va ocupar el surf en una revista esportiva en la història d'Espanya va ser a la revista *Deporte 2000* (núm. 31, agost de 1971), i era un reportatge de Pedro Martínez-Albornoz Bonet, president de la SNS. *Deporte 2000* va ser una revista de divulgació esportiva fundada per la Delegació Nacional d'Educació Física i Esports en 1969, que va durar fins a 1981.

La portada de la revista mostrava un surfista baixant per una ona d'uns quatre metres, amb el titular: "El surf: Audacia sobre las olas". El reportatge constava de set pàgines a color, text i vuit fotografies de grans ones a Hawaii i Califòrnia. El text descriu amb detalls diverses facetes del surf: els orígens i la seva evolució, una part didàctica de com es practica, una altra dedicada als materials (de què estaven fetes les taules, els vestits de goma), una descripció dels millors surfistes del moment, on es trobaven les millors ones del món, campionats als EUA, i finalment un apartat sobre l'estat del surf a Espanya: "l'afició a aquest dinàmic, emocionant i espectacular esport ja ha arrelat a Espanya" on s'informa amb detalls de tots els progressos realitzats en tan poc temps (Martínez Albornoz, 1971, pàg. 29).

Notes informatives de la SNS

Abans que arribessin les primeres revistes de surf a Espanya, la referència internacional era *Surfer Magazine*, capçalera californiana introduïda a Espanya per surfistes estrangers. Aquelles revistes llunyanes van activar l'imaginari dels joves surfistes espanyols i van generar un univers de referències idealitzades: llocs remots, surfistes de llegenda, que van convertir Califòrnia, Hawaii o Austràlia en l'Olimp del surf: llocs de reverència i de marques desitjables i inaccessibles en aquells temps.

Aquesta capçalera americana (i unes altres de menys renom) van servir també de referent on mirar-se per a impulsar el primer precedent d'una revista de surf a Espanya: la *Nota Informativa*, publicada per la SNS entre 1972 i 1975 (el 1976 va editar l'últim número amb el nom *Surf*). Aquesta publicació federativa pretenia millorar la comunicació amb els surfistes federats. Se'n van editar 14 números i un informe-resum de l'activitat del primer president, entre març de 1972 i juny de 1976, amb una tirada de 450 exemplars. Només va tenir difusió interna. S'enviava per correu als clubs, delegats de zona i federats que paguessin el reemborsament. En els butlletins, exclusivament dirigits a la petita comunitat de

surfistes federats, es van tractar temes diversos, com a instruccions per als clubs, assumptes federatius, dates i organització de campionats, resultats de campionats, subvencions per a campionats o per a comprar materials, preus de materials, queixes i suggeriments, informació per a l'alta o renovació de fitxes, informació sobre l'assegurança mèdica, informacions sobre les assemblees i publicació d'actes. Entre els temes lliures que s'introduïen, inspirats en revistes americanes de surf, hi havia: la traducció al castellà d'algun article de la revista *Surfer*, col·laboracions de surfistes on narraven viatges i descrivien llocs de bones ones.

Més d'una dècada després van sorgir les primeres revistes de surf a Espanya: entre 1987 i 1990. Van ser tres: *Tres 60* (1987), *Surfer Rule* (1990) i *Marejada Surf* (1990). A partir de 1992 van aparèixer altres revistes d'àmbit regional, com a *Rompeolas* a Canàries o *Surfari* a Galícia, però només s'examinaran en aquest treball aquelles revistes de tirada nacional. En aquest apartat, amb la finalitat d'ordenar i estructurar la informació, s'han creat les següents categories: 1) Gènesi, freqüència de la tirada, equip editorial i col·laboradors; 2) Continguts dels esports que inclou la revista; 3) Contingut general dels temes, i, 4) Evolució de la revista.

Estudi de publicacions

Tres 60

Gènesi, freqüència, equip editorial i col·laboradors.

La revista *Tres 60* va néixer al juliol de 1987, i s'editava a Santurce (Biscaia). Freqüència de la publicació: trimestral. A partir de juliol de 1989 (núm. 11) bimensual. L'equip editorial estava constituït per Roge Blasco (director). Director editorial i disseny gràfic: Jakue Andikoetxea. Assessor editorial: Mikel Noya. Fotografia i redacció: Javier Amezaga. Administració: Borja Peñenori. Es poden comptar 17 col·laboradors en textos, entre ells Willy Uribe (que fundarà el 1990 la revista *Marejada*). I fins a 14 fotògrafs col·laboradors, a més de dues agències internacionals.

Esports. Principalment surf, també va incloure *skate*, surf de vela i ala delta. En el primer número encara no es va incloure el *bodyboard* (aquest esport estava naixent a Espanya).

Contingut temàtic sobre surf. La portada consistia en una foto a tota pàgina d'un surfista dins d'un tub. Així mateix, hi havia una petita foto inserida a baix (regata surf de vela). Els titulars parlaven de reportatges sobre Mundaka, Peniche, Tarifa, Lanzarote, Cantàbria. A més d'això, uns altres continguts de la revista van ser el de cartes al director, resultats de campionats (3 pàgines),

un còmic, una secció de música, una secció de compra-venta de materials, i un altre sobre informació tècnica (com fer una taula de surf, preparació física o medicina esportiva).

Evolució de la revista. Va començar dient-se *Tres 60*. Va canviar de capçalera diverses vegades amb modificacions petites, les més significatives, la de juliol de 1995 (núm. 38) quan va passar a dir-se *TRES60*. Al febrer de 2001 (núm. 76) va passar a dir-se *3SESENTA*. I des de novembre de 2007 (núm. 124) va passar a denominar-se *3sesenta*. Al setembre del 2017, amb 30 anys d'existència, aquesta revista havia publicat un total de 192 números.

La temàtica del surf de vela va desaparèixer de la revista, definitivament, el 1991 (el surf de vela tenia les seves pròpies revistes). Al gener de 1990 va treure la versió *Skate* de la seva revista (*Tres 60 Skate*). Al novembre de 1991, va treure la versió de la seva revista sobre *bodyboard* (*Tres 60 Bodyboard*). Al gener de 1993, va treure la versió de la seva revista únicament sobre surf de neu. Totes aquestes van acabar desapareixent als pocs anys, només es va consolidar la dedicada al surf. L'equip editorial actual de la revista és gairebé el mateix dels començaments. Ja no hi és Roge Blasco, però continuen Jakue Andikoetxea, Javier Amezaga i Borja Peñeñori, a més d'altres noves incorporacions.

Surfer Rule

Gènesi, freqüència, equip editorial i col·laboradors. La revista va néixer a l'abril de 1990. Editada a Irun (Guipúscoa). La freqüència inicial va ser de mes i mig, però entre 1991 i 1992 va passar a ser mensual, fins que aquell mateix any es va establir en bimensual fins que va desaparèixer. L'equip editorial d'aquesta revista estava compost per Marisa Beunza (directora), Jon Beunza (director editorial). Fotògraf principal, Fernando Muñoz. A més en el primer número van col·laborar en la fotografia: John Gardner, Marta Molera, Jon Beunza, Carlos Bremón, Yaiza. També van col·laborar en la redacció: Andrés Vega de Seoane, Carlos Bremón, Zalo Campa, Yaiza, Manuel Fernández, Santi del Camp, Kike Fernández.

Continguts esports. En el seu primer número només va incloure surf. No va incloure surf de vela, ni *skate*. Tampoc *bodyboard*, encara que sí alguns resultats de campionats d'aquest esport (dins dels campionats de surf).

Contingut temàtic sobre surf. Portada del primer número: Bryce Ellis en Anglet (França), foto: Fernando Muñoz. Entre els continguts de la revista es van trobar breus notícies regionals que aportaven col·laboradors des de diferents parts d'Espanya. Un reportatge sobre la història de la SNS. Reportatge sobre un professional: Bryce Ellis. Reportatge sobre Somo (Cantàbria).

La mar com a font de salut. Reportatge sobre Puerto Escondido (Mèxic). Un pòster de regal. Reportatge sobre Asís Fernández (surfista espanyol). Reportatge sobre una platja espanyola: Lafitenia. Un article sobre tècniques per a fer surf. Resultat de campionats regionals a Espanya (fins a 7 pàgines de diversos campionats en tota la costa espanyola). Apartat d'opinions (enviament de cartes al director).

Evolució de la revista. Va mantenir el seu nom intacte durant els anys en què va aparèixer. El 2014, després de 148 números, va desaparèixer o es va suspendre. El 2016, va reaparèixer en versió digital i amb la publicació de dos números a l'any en versió paper (núm. 149 i 150). El 1996 es va crear durant un temps la revista *Surfer Rule Bodyboard* i es va deixar de publicar anys després, encara que no s'ha pogut precisar exactament quan.

Marejada

Gènesi, freqüència, equip editorial i col·laboradors. Va néixer al novembre de 1990. Publicació bimensual. Va ser una creació i idea de Willy Uribe i Salvador Artaza (editors). En el primer número van col·laborar, en redacció i fotografia persones com: 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.

Contingut esports. A més de surf, va incloure en les últimes pàgines de les revistes *bodyboard* (dues pàgines) i *skateboard* (tres pàgines).

Contingut temàtic. No va incloure editorial. Les primeres dues pàgines es van dedicar a una causa ecologista, la creació del projecte Planet Surf Initiative (Bio Wave 90). Les següents pàgines es van utilitzar per a l'exposició i descripció d'alguns surfistes destacats, cadascun acompanyat amb una foto, entre els quals hi havia Eneko Acero, amb tretze anys, de l'equip Quicksilver, la futura estrella professional del surf basc i espanyol. També va incloure entrevistes: a José Luis Elejoste (pioner a Biscaia) i altres surfistes del "present" com Jupa Soler. Un viatge al Marroc, reportatge sobre diferents ones de la costa nord d'Espanya. També incloïa una crítica ecològica a la llavors contaminada ria de Bilbao i els resultats d'alguns campionats locals i internacionals.

Evolució de la revista. La revista no va arribar a consolidar-se. Només va treure dos números, el tercer, que ja estava maquetat i llest per a sortir, es va suspendre. El projecte es va dissoldre perquè es va creure que no era viable econòmicament; possiblement perquè el mercat i la demanda ja estaven coberts amb una revista consolidada (*Tres 60*) i una altra que va sorgir el mateix any (*Surfer Rule*). (Taula 1)

Taula 1*Primeres revistes de surf a Espanya: gènesi i evolució*

Revista	Data de creació	Data de tancament	Núm. publicats (fins setembre 2017)	Lloc de publicació	Altres esports al núm.1 (a més de Surf)
<i>Tres 60</i>	Juny 1987	Encara apareix	192	Santurce (Biscaia)	Skate, Ala Delta, Surf de vela
<i>Surfer Rule</i>	Abril 1990	Fins 2014, reapareix el 2016	150	Irún (Guipúscoa)	Només Surf
<i>Marejada Surf</i>	Novembre 1990	Febrer 1991	2	Algorta (Biscaia)	Bodyboard, Skate

Font: elaboració pròpia.

Discussió

L'objectiu principal d'aquesta recerca havia estat identificar les primeres revistes de surf, la data del seu naixement, la composició del seu equip editorial i de col·laboradors, els esports que incloïen, la temàtica general, així com rastrejar l'evolució de la revista. Finalment, es pretenia explicar el naixement de les primeres revistes de surf dins d'un doble context: el context històric i evolutiu del surf a Espanya. Fins a quin punt s'ha aconseguit?

Entre 1987 i 1990 es va produir la gènesi de les revistes que van liderar posteriorment la informació del surf a Espanya en els noranta i el segle XXI. Les revistes van sorgir perquè hi havia ja un públic suficient (i de botigues), un gran nombre de surfistes que anaven en augment com demostra l'aparició de les successives creacions de federacions autonòmiques (País Basc, 1989; Cantàbria, 1991; Canàries 1992, així com la pròpia Federació Espanyola de Surf, en 1997). Hi havia una necessitat de cobrir el buit en la comunicació del surf, però s'ha de reconèixer un límit: el surf no era un esport majoritari, i la realitat va demostrar que la idoneïtat de la periodicitat era de dos mesos. A més, tres revistes de surf en aquell moment van ser massa: *Marejada Surf* va desaparèixer, però *Tres Sesenta (3sesenta)* i *Surfer Rule* han sobreviscut als nostres dies, si bé només *3sesenta* ho ha fet en el format paper.

La costa cantàbrica va liderar la promoció i desenvolupament del surf a tot el país (amb el matis de les Illes Canàries). Les tres primeres revistes de surf a Espanya van ser basques, dues de Biscaia (*Tres 60* i *Marejada Surf*) i una altra de Guipúscoa (*Surfer Rule*). Diversos factors poden ajudar a comprendre-ho, si bé hi ha particularitats que s'escapen a aquesta recerca. D'una banda el País Basc és una comunitat autònoma d'alta prosperitat econòmica. En els anys 80 ja disposava d'una indústria del surf ben perfilada, amb marques capdavanteres com Pukas que organitzava campionats internacionals de renom, en Mundaka o en Zarautz. No és casualitat que després de la desaparició de la SNS, fos la Federació Basca de Surf, la primera federació regional a organitzar-se (1989). En

general, la costa cantàbrica era des dels començaments del surf en els anys 60 l'epicentre del surf nacional en el nivell d'organització de clubs i campionats. Certament en els 80, de tots ells, el País Basc per la seva proximitat amb França (territori fronterer) ho tenia més fàcil, perquè al país gal la indústria del surf estava més desenvolupada i la influència era més directa.

La *Nota Informativa* de la SNS (1972-1976) va ser el precedent de les primeres revistes de surf a Espanya. Aquesta publicació representa per a la recerca històrica una font de documentació essencial per a poder reconstruir els començaments i consolidació del surf a Espanya. Va servir a la SNS per a informar sobre els assumptes federatius, però també va funcionar com a camp experimental per a aplicar algunes idees, que no es van consolidar, de revistes estrangeres de surf. Per exemple, els primers intents de reportatge de viatges a l'estranger, un reportatge sobre Canàries (amb dues fotografies), narració de campionats i un espai per a la venda de materials i exposició de les primeres marques locals, davant l'absència de botigues de surf (la primera apareix a partir de 1976 a Zarautz) i la falta d'una indústria consolidada.

Una nova generació de joves va fundar les primeres revistes de surf. Un cop s'han examinat en aquesta recerca els equips editorials i de col·laboradors de les primeres revistes, es pot concloure que no van ser fundades pels pioners del surf (aquells que havien tingut experiència amb la *Nota Informativa* de la SNS), sinó per una generació més jove que va començar a fer surf a la fi dels 70 i principis dels 80. Només a *Surfer Rule*, en el seu primer número apareixen col·laboracions externes de dos pioners: Gonzalo Campa (Cantàbria), que tenia experiència en la realització de la desapareguda *Nota Informativa*, i Carlos Bremón (Galícia), tots dos lligats aleshores al món federatiu i empresarial del surf.

Conclusions

Abans de l'aparició d'internet, les revistes de surf eren llegides i vistes per la majoria de surfistes de l'època.

Era l'únic mitjà amb què els surfistes s'informaven i estaven al dia de la realitat del seu esport i forma de vida. La difusió d'imatges i referents (llocs, persones, campionats, botigues, marques i opinions) d'aquelles revistes va ser compartit per la majoria dels surfistes de llavors. Aquelles imatges van ajudar a configurar una identitat surf a l'Espanya dels 80 i 90, si bé els significats i identificacions d'aquelles imatges depenia de moltes circumstàncies. Tot aquest conjunt d'imatges va generar una idea de grup, que si bé no era homogeni, sí que compartia la idea d'una identitat surf que afavoria l'expressió d'uns sentiments i unes sensibilitats compartides i positives cap a les forces de la naturalesa, i per tant, el d'un sentiment de protecció i conservació d'aquesta, que fins i tot va produir mobilització política i social en defensa de les ones i la costa.

Agraïments

Aquesta recerca ha estat possible gràcies al finançament del Fons per al Foment de l'Activitat Científica (Fond pro podporu vedecké cinnosti, FPVC 2016/04) de la Facultat de Filosofia de la Universitat Palacký d'Olomouc (República Txeca).

Referències

- 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/ricyde2011.02603>
- 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/ricyde2016.044>
- 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 Alborno, 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.
- Torrebaddella-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.

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Competències del professorat d'educació física i valoració en la pràctica professional

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

Departament d'Educació Física, Esport i Motricitat Humana, Facultat de Formació de Professorat i Educació, Universitat Autònoma de Madrid, Espanya



Citació

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.es.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.05)

Resum

La formació inicial del professorat d'educació física ha de desenvolupar un conjunt de competències clau que orientin el professorat en el desenvolupament de la seva tasca professional. L'aplicació de l'avaluació formativa en aquesta etapa es presenta com una possibilitat per a l'adquisició d'aquestes competències. Aquesta recerca valora la percepció dels docents sobre el desenvolupament de les seves competències clau durant la seva formació inicial i si existeixen diferències significatives en funció de si treballen com a docents o no. S'estudia, també, la relació que s'estableix entre alguns elements de l'avaluació i la qualificació i el desenvolupament de les competències. Van participar 487 graduats/ades de 17 centres universitaris espanyols. Es va utilitzar un qüestionari amb preguntes referides a les competències clau desenvolupades en la formació inicial i alguns aspectes de l'avaluació en aquesta etapa. Els resultats mostren: a) no existeixen diferències en la percepció de l'adquisició de les competències docents dels graduats en funció de si treballen o no; b) els graduats que treballen com a docents relacionen positivament els ítems d'avaluació amb dues dels tres conjunts de competències estudiats, i les formes de qualificació participatives amb les competències de desenvolupament, aplicació i avaluació de processos d'ensenyament i aprenentatge en educació física, i, c) aquells que treballen consideren que l'ús de l'avaluació formativa durant la seva formació inicial els ha ajudat a posar en pràctica les competències docents en la seva pràctica professional.

Paraules clau: coneixement pedagògic, formació inicial, educació física, avaluació formativa, competència clau

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

ISSN: 2014-0983

***Correspondència:**
Laura Cañadas
laura.cannadas@uam.es

Secció:
Educació física

Rebut:
2 d'octubre de 2017

Acceptat:
14 de juny de 2018

Publicat:
1 de gener de 2020

Introducció

Un dels eixos principals de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) és l'adaptació de les titulacions universitàries a les demandes laborals. La universitat ha de proporcionar una formació que garanteixi l'ocupabilitat dels titulats, facilitar la seva incorporació al món laboral i adaptar-se a les seves exigències (Cardona-Rodríguez et al., 2016). Els graduats han de percebre positivament l'adequació de la seva formació per a poder respondre amb èxit a les exigències laborals (Elias i Purcell, 2004). No obstant això, en molts casos es valora que la formació rebuda és insuficient per a aquest propòsit (Gil et al., 2009).

En la formació del professorat sembla que es constata aquesta bretxa (Towers, 2013). El desenvolupament de les competències clau del professorat serà fonamental per a la futura ocupabilitat del docent, no tant per les oportunitats d'ocupació, sinó per la capacitat que adquirixin per a adaptar-se als requeriments del context educatiu. La realitat de l'aula on els docents impartiran les seves classes demanda d'un conjunt de factors i d'estratègies per a realitzar un ensenyament de qualitat.

Les competències clau en l'ensenyament són competències que s'estimen com un coneixement aplicat on convergeixen el contingut, la seva manera d'ensenyar-lo, la utilització de tecnologies, el tipus d'aprenentatge que s'obté, les emocions implicades, l'organització de l'alumnat, entre altres. Les competències adequades al context (Zabala i Arnau, 2014) són coneixements clau que integren el conjunt de sabers que Shulman (1987) ja va assenyalar: coneixement del contingut, coneixement pedagògic (didàctic) del contingut, coneixement curricular, coneixement dels aprenents, coneixement dels objectius educatius, coneixement d'altres objectius i coneixement general pedagògic. Les competències clau que se circumscriuen al coneixement del contingut i al coneixement pedagògic del contingut, s'amplien a l'avaluació, a l'organització de l'aprenentatge, a la participació activa de l'alumnat, a l'ús de les TIC i a la comunicació intercultural i la gestió de sentiments i emocions per al desenvolupament professional. No obstant això, aquestes competències solen justificar-se en l'entorn acadèmic universitari, però no sempre compleixen amb els requisits que es necessiten en el desenvolupament professional. Es planteja un model de formació lineal davant de la complexitat que presenta el marc educatiu (Lo, 2010). El desenvolupament professional és sistèmic, s'enfronta a canvis incerts que necessiten de competències adaptatives que es plantegen en la universitat però sense garanties que siguin vàlides per als docents.

A Espanya les competències que s'han de desenvolupar en les diferents titulacions apareixen recollides en els llibres blancs (ANECA, 2004a, 2004b). En el cas

del professorat d'educació física (EF), aquests recullen coneixements relacionats amb la condició física, l'expressió corporal, motricitat i habilitats motrius, normes i valors de l'esport, elements tècnics i tàctics de les habilitats esportives; i amb coneixements transversals de l'activitat docent habituals en la formació inicial (Cañadas et al., 2019).

No es pot entendre el coneixement del contingut i el coneixement pedagògic del contingut sense fer referència al context d'interacció, en el qual l'avaluació juga un paper fonamental. Si entenem que una metodologia participativa millora les competències de l'alumnat i és favorable per al seu desenvolupament professional, llavors, el complement avaluat hauria d'intercedir per una avaluació formativa (Magro i Wilson, 2013). Creiem que l'aplicació de l'avaluació formativa en la formació de professorat es presenta com una possibilitat per a l'adquisició de les competències clau que repercutiran en una millor formació i desenvolupament professional, i amb això, una millora en la seva tasca docent, adaptant-se a les necessitats del seu treball amb majors garanties.

L'avaluació formativa és un tipus d'avaluació que permet demostrar el que s'ha après i aportar informació sobre el que es pot aprendre (Black i Wiliam, 2006). En el cas de l'avaluació i la seva relació amb les competències clau en la formació inicial en EF, es comprova un gir ostensible cap a una avaluació formativa en alguns estudis que han mostrat aquesta incidència (Cañadas et al., 2018; Gutiérrez-García et al., 2013). Es mostra que competències clau com el domini del procés d'ensenyament, l'ús de les TIC, la capacitat organitzativa o aprendre a aprendre es relacionen amb la utilització de l'avaluació formativa (Romero-Martín, et al., 2017).

No obstant això, a penes trobem recerques que comparin la percepció després de la formació inicial de graduats en actiu amb graduats que no exerceixen, sobre les competències docents desenvolupades durant la carrera. Les recerques de Campos et al. (2011) i de Gallardo (2006) estudien la valoració que fan els graduats de les competències clau adquirides i com les jutjaven en finalitzar la carrera, preguntant-los per totes dues situacions quan ja treballen. No obstant això, aquests estudis han estat duts a terme en mostres petites de graduats ($n < 105$) i s'han centrat en els de Magisteri d'EF, sense comptar amb graduats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Respecte a l'avaluació, tampoc s'han trobat estudis de graduats que valorin si una major interacció amb el professorat en l'avaluació, així com una major participació en l'establiment del sistema i de les proves d'avaluació o un paper més actiu en el procés de qualificació es percep com una contribució al desenvolupament de les competències professionals. Sembla necessari,

llavors, establir la incidència que té l'avaluació, i concretament, l'avaluació formativa en l'adquisició de les competències que es desenvolupen en la formació inicial del professorat, i si aquestes competències són valorades positivament pels graduats per la seva repercussió en el seu desenvolupament professional.

Per això, els objectius que es plantegen en aquesta recerca són: a) valorar si existeixen diferències en la percepció de l'adquisició de les competències clau entre els graduats de Magisteri en EF i de CAFE en funció de si treballen o no; b) valorar la relació existent entre l'avaluació rebuda i l'adquisició de les competències docents en funció de si treballen o no; c) valorar la relació entre la participació en la qualificació i l'adquisició de competències docents en funció de si treballen o no, i, d) conèixer si aquelles persones que actualment estan treballant consideren que la utilització d'avaluació formativa durant la seva formació inicial els ha ajudat a posar en pràctica les competències docents.

Metodologia

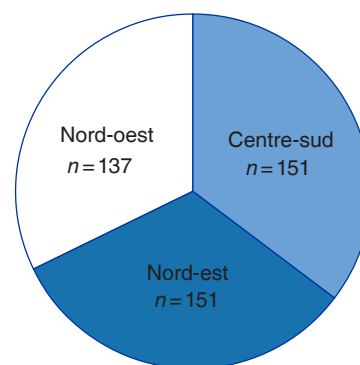
Participants

Per a la selecció dels participants es va dur a terme un mostreig incidental no probabilístic. Van participar 487 graduats (40.6 % dones; 59.4 % homes) de titulacions de formació de professorat d'EF, pertanyents a 17 centres universitaris de tota Espanya. Per a la recollida d'informació es van establir 3 zones en el territori espanyol: a) zona Centre-Sud (Madrid, Tenerife, Albacete, Còrdova, Granada i Múrcia); b) Nord-est (València, Barcelona, Osca, Saragossa i Lleida), i, c) Nord-oest (Segòvia, Valladolid, Lleó, Vitòria i Zamora) (figura 1). Un 53.7 % dels participants té menys de 25 anys, un 38 % entre 26 i 30 anys, un 5.7 % entre 31 i 35 anys i un 2.7 % més de 36 anys.

Instrument

Per a la recollida d'informació es va utilitzar un qüestionari amb preguntes referides a les competències clau per al professorat d'EF desenvolupades durant la formació inicial. També es va preguntar sobre la forma d'avaluació i qualificació rebuda en aquest període i la seva repercussió en l'adquisició d'aquestes competències clau. Totes les preguntes es contestaven amb una escala Likert de 0 (*res*) a 4 (*molt*). El qüestionari es va sotmetre a un procés de validació en el qual es van seguir els següents passos (Romero-

Figura 1
Distribució de graduats segons procedència



Martín et al., 2017): a) selecció de possibles ítems a partir dels llibres blancs de Magisteri de Primària i de CAFE i creació d'una primera versió del qüestionari; b) revisió de la primera versió per un grup de 10 docents universitaris experts en l'àrea de Didàctica de l'EF, amb àmplia trajectòria en projectes de recerca i en publicació en revistes nacionals i internacionals especialitzades en l'àmbit; c) es va aplicar un primer pretest per a comprovar el grau de rellevància i comprensió del qüestionari, i, finalment, d) es va calcular la fiabilitat amb l' α de Cronbach, obtenint-se un valor de .89. Se'ls sol·licitaven altres dades com els estudis realitzats, si treballa actualment en un centre docent o els anys d'experiència laboral.

Per a aquesta recerca s'han utilitzat específicament:

(1) Les competències clau: formada per 22 ítems amb les competències a desenvolupar durant la formació inicial del professorat d'EF.

(2) La utilitat de l'avaluació per a l'adquisició de les competències docents durant la formació inicial (Quan han utilitzat l'avaluació formativa i contínua en les assignatures de la teva carrera consideres que t'han ajudat a adquirir competències docents?); sobre el coneixement del sistema d'avaluació i la participació de l'alumnat en algun aspecte de l'avaluació.

2.a) La interacció entre professors i estudiants afavoreix el procés d'avaluació.

2.b) La realització de les proves d'avaluació s'anuncia amb suficient temps d'antelació.

2.c) Les proves d'avaluació parteixen d'un acord amb l'alumnat.

2.d) El coneixement previ del sistema d'avaluació afavoreix el procés d'aprenentatge.

(3) La utilitat de l'avaluació formativa i contínua durant la formació inicial per a posar en pràctica competències docents en la pràctica activa (Quan els teus

professors van utilitzar l'avaluació formativa i contínua en les teves assignatures, consideres que et van ajudar a desenvolupar en la teva pràctica activa competències docents?)

(4) Les formes de qualificació utilitzades pel professorat durant la seva formació inicial: heteroqualificació, acte-qualificació, qualificació dialogada i coqualificació.

Procediment

El qüestionari utilitzat per a aquesta recerca es va enviar per correu electrònic als graduats de cadascuna de les titulacions de les diferents universitats dels quals es tenia dades. Se'ls convidava a participar informant-los de la finalitat de la recerca, assegurant la confidencialitat i anonimat de les seves dades, i remetent-los l'enllaç web al qüestionari. Aquesta recerca segueix les normes ètiques de la American Psychological Association (2010).

Anàlisi estadística

L'anàlisi es va realitzar amb el paquet estadístic SPSS v.21. En primer lloc, es va realitzar una anàlisi factorial confirmatòria per a buscar els possibles factors que poguessin estar agrupant les 22 competències docents. Es va utilitzar el mètode de components principals amb rotació Varimax. Per a l'extracció de factors, es van retenir aquells factors amb autovalors (*eigenvalue*) superior a 0.3 (Pallant, 2013). Posteriorment, es va realitzar una *t* de Student per a veure les diferències entre aquells graduats que treballen com a docents i els que no ho fan en les variables estudiades. Per a valorar la relació entre l'avaluació i la qualificació i les competències docents es va realitzar una correlació de Pearson, amb la mostra segmentada en funció de si treballa o no com a docents d'EF. Es va realitzar una correlació parcial entre aquestes variables ajustant per "experiència laboral prèvia". Finalment, amb la població que diu treballar actualment en un centre com a docent d'EF es va realitzar una correlació de Pearson entre la pregunta "¿Quan els teus professors van utilitzar l'avaluació formativa i contínua en les teves assignatures, consideres que et van ajudar a desenvolupar en la teva pràctica activa competències docents?" i les competències docents específiques. El nivell de significació per a totes les anàlisis es va establir en $p < .05$.

Resultats

La taula 1 presenta els resultats de l'anàlisi factorial. La prova de KMO mostra un resultat de 0.94 (molt alt),

indicant que les correlacions entre parelles d'ítems poden ser explicades pels restants ítems seleccionats i la prova d'esfericitat de Barlett mostra que els ítems no són independents (4930, 449; *gl.* 231 $p < .001$), i per això, l'apropiat d'aquesta anàlisi.

Sobre el factor 1 s'agrupen les competències relacionades amb el disseny, desenvolupament/aplicació, anàlisi i avaluació d'intervencions didàctiques i processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquest factor s'ha denominat "Disseny, aplicació i avaluació de processos d'ensenyament i aprenentatge (e-a) en EF". El segon factor està relacionat amb els continguts d'habilitats motrius i esportives, es denomina "Continguts motrius i esportius". I el tercer factor es relaciona amb l'activitat física, condició física i salut, per a aquest treball, i se'n parla com a "Continguts de condició física i salut".

La taula 2 recull els descriptius de les competències docents i de l'avaluació i qualificació rebuda en funció de si els graduats treballen o no com a docents. No apareixen diferències en cap dels factors d'agrupació de les competències entre aquells graduats que treballen i els que no. En les preguntes referides a l'avaluació només apareixen diferències en la pregunta "les proves d'avaluació van partir d'un acord amb l'alumnat", reportant una valoració més alta els que estan treballant. En la qualificació només apareixen diferències en l'auto i coqualificació, amb valors més alts en el cas dels que treballen.

La taula 3 presenta la relació entre els ítems d'avaluació estudiats i els factors de les competències docents en funció de si els graduats treballen o no (model 1, M1) i ajustat en funció de si tenen o no experiència laboral com a docents (model 2, M2). El model 1 mostra que aquells que no treballen troben una relació positiva entre tots els ítems d'avaluació i els tres factors, a excepció de la pregunta "El coneixement previ del sistema d'avaluació afavoreix el procés d'aprenentatge" i el factor de continguts de condició física. No obstant això, les relacions que es troben són petites (totes $r < .400$). En el cas d'aquells que treballen, sí que hi ha relació positiva entre l'aplicació dels aspectes de l'avaluació formativa estudiats i el factor de "disseny, desenvolupament i avaluació de processos d'ensenyament i aprenentatge" i amb "Continguts motrius i esportius" menys amb la pregunta "Les proves d'avaluació van partir d'un acord amb l'alumnat". Quan s'ajusta per experiència laboral, no canvien els resultats oposats en el Model 1. En general, es pot dir que el disseny, aplicació i avaluació de processos d'ensenyament aprenentatge en EF, que seria la matèria més relacionada amb l'ensenyament (didàctica) té major relació amb tots dos models, 1 i 2, mentre que les dues columnes de continguts, en línies generals, tenen una menor relació.

Taula 1*Resultats de l'anàlisi factorial*

Competències específiques	Components	Factors
Dissenyar, aplicar i analitzar intervencions didàctiques en l'assignatura d'EF	.604	
Elaborar i posar en pràctica programes d'EF que facilitin la inclusió efectiva de l'alumnat amb necessitats educatives especials	.667	
Dissenyar, desenvolupar i avaluar els processos d'ensenyament-aprenentatge relatius a l'activitat física i l'esport amb atenció a les característiques individuals i contextuals de les persones.	.685	
Saber utilitzar instruments d'avaluació en l'assignatura d'EF	.710	Disseny, aplicació i avaluació de processos d'ensenyament-aprenentatge en EF
Promoure activitats complementàries relacionades amb l'activitat física i l'esport dins i fora del recinte educatiu	.550	
Donar resposta a la diversitat en les pràctiques d'EF	.693	
Tenir capacitat de reflexió sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge, els diferents tipus organitzatius i les diferents metodologies dins de les classes d'EF	.639	
Dissenyar, modificar i/o adaptar al context educatiu situacions motrius orientades al desenvolupament i perfeccionament de les habilitats motrius	.576	
Dissenyar, desenvolupar i avaluar processos d'ensenyament-aprenentatge relatius a competència motriu, amb atenció a les característiques individuals i contextuals de les persones	.756	
Conèixer i promoure les diferents manifestacions motrius que formen part de la teva cultura tradicional	.605	
Conèixer el desenvolupament psicomotor i la seva maduració evolutiva	.777	
Conèixer els elements i fonaments de l'expressió corporal i la comunicació no verbal i el seu valor formatiu i cultural	.672	Continguts motrius i esportius
Conèixer els fonaments bàsics de la iniciació esportiva escolar i dissenyar tasques específiques per a utilitzar-los en l'àmbit de l'ensenyament	.601	
Saber utilitzar el joc com a recurs didàctic i com a contingut d'ensenyament	.408	
Conèixer i comprendre els processos evolutius corporals i motrius	.561	
Conèixer les capacitats físiques i els factors que determinen la seva evolució i saber aplicar els seus fonaments tècnics específics	.537	
Conèixer els fonaments biològics i fisiològics del cos humà en relació amb l'activitat física	.621	
Disposar d'estratègies d'aplicació dels elements de salut sobre la higiene i alimentació en la pràctica educativa	.581	
Disposar d'estratègies d'ensenyament que promoguin l'adquisició d'hàbits d'activitat física regular	.544	Continguts de condició física i salut
Saber aplicar els fonaments (tècniques) de les activitats físiques en el medi natural	.439	
Analitzar i comunicar, de manera crítica i fonamentada, el valor de l'activitat física i l'esport i les seves possibilitats de contribuir al desenvolupament i benestar de les persones	.667	
Identificar i prevenir els riscos que es deriven per a la salut de la pràctica d'activitats físiques inadequades	.768	
Autovalors		
% variància explicada acumulada	40.82	47.96 54.26
KMO: 0.94.		
Prova d'esfericitat de Barlett: 4930, 449. <i>gl.</i> : 231. <i>p</i> < .001.		

Taula 2

Competències desenvolupades i formes d'avaluació i qualificació rebudes durant la formació inicial en funció de si treballa o no com a docent

	Treballa M (DE)	No treballa M (DE)	p
Competències	143	344	
Disseny, aplicació i avaluació de processos d'ensenyament aprenentatge en EF	-0.12 (1.09)	0.05 (0.96)	.101
Continguts motrius i esportius	0.11 (1.03)	-0.04 (0.99)	.134
Continguts de condició física i salut	0.08 (0.93)	-0.03 (1.03)	.232
Avaluació			
La utilització de l'avaluació formativa t'ha ajudat a adquirir competències docents	2.80 (0.95)	2.81 (0.90)	.904
La interacció amb el professorat afavoreix el procés d'avaluació	3.59 (0.65)	3.47 (0.79)	.119
Les proves d'avaluació es van anunciar amb suficient antelació	3.17 (0.81)	3.12 (0.82)	.493
Les proves d'avaluació van partir d'un acord amb l'alumnat	1.89 (1.31)	1.58 (1.20)	.013
El coneixement previ del sistema d'avaluació afavoreix el procés d'aprenentatge	3.31 (0.81)	3.22 (0.89)	.330
Qualificació			
Heteroqualificació	3.22 (0.86)	3.26 (0.80)	.667
Autocalificació	1.52 (1.12)	1.22 (1.08)	.006
Qualificació dialogada	1.17 (1.19)	0.99 (1.10)	.116
Coqualificació	1.50 (1.05)	1.15 (0.99)	.001

Nota. En **negreta** les diferències significatives.

Taula 3

Relació entre la utilització de l'avaluació formativa i les competències específiques desenvolupades en la formació inicial en funció de si treballen o no com a docents

	Treballa			No treballa		
	Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF	Continguts motrius i esportius	Continguts condició física i salut	Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF	Continguts motrius i esportius	Continguts condició física i salut
<i>Model 1</i>						
Avaluació						
La utilització de l'avaluació formativa t'ha ajudat a adquirir competències docents	0.341**	0.195*	0.062	0.353**	0.220**	0.176*
La interacció amb el professorat afavoreix el procés d'avaluació	0.197*	0.186*	0.091	0.252**	0.143*	0.132*
Les proves d'avaluació es van anunciar amb suficient antelació	0.185*	0.184*	-0.001	0.130*	0.194**	0.131*
Les proves d'avaluació van partir d'un acord amb l'alumnat	0.434**	0.101	0.072	0.282**	0.136*	0.221**
El coneixement previ del sistema d'avaluació afavoreix el procés d'aprenentatge	0.227*	0.278*	0.039	0.119*	0.159*	0.102
<i>Model 2 (ajustat per experiència laboral com a docents)</i>						
Avaluació						
La utilització de l'avaluació formativa t'ha ajudat a adquirir competències docents	0.341**	0.196*	0.062	0.374**	0.231**	0.187*
La interacció amb el professorat afavoreix el procés d'avaluació	0.200*	0.178*	0.074	0.256**	0.145*	0.134*
Les proves d'avaluació es van anunciar amb suficient antelació	0.187*	0.176*	-0.017	0.130*	0.194**	0.132*
Les proves d'avaluació van partir d'un acord amb l'alumnat	0.438**	0.093	0.060	0.278**	0.134*	0.219**
El coneixement previ del sistema d'avaluació afavoreix el procés d'aprenentatge	0.227*	0.278*	0.038	0.125*	0.162*	0.105

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

Taula 4

Relació entre la utilització de diferents formes de qualificació i les competències específiques desenvolupades en la formació inicial en funció de si treballa o no

	Treballa			No treballa		
	Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF	Continguts motrius i esportius	Continguts condició física i salut	Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF	Continguts motrius i esportius	Continguts condició física i salut
<i>Model 1</i>						
Qualificació						
Heteroqualificació	0.059	0.167*	0.035	0.037	0.015	0.037
Autoqualificació	0.504**	0.146	0.110	0.293**	0.187**	0.031
Qualificació dialogada	0.431**	0.128	0.055	0.256**	0.140*	0.055
Coqualificació	0.442**	0.227*	0.111	0.240**	0.147*	0.084
<i>Model 2 (ajustat per experiència laboral com a docents)</i>						
Qualificació						
Heteroqualificació	0.059	0.168*	0.036	0.035	0.014	0.035
Autoqualificació	0.507**	0.140	0.100	0.298**	0.189*	0.033
Qualificació dialogada	0.432**	0.124	0.048	0.260**	0.141*	0.056
Coqualificació	0.462**	0.218*	0.088	0.246**	0.149*	0.087

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

La taula 4 mostra la relació entre les possibles formes de qualificació utilitzades i els factors en els quals s'agrupen les competències docents. En el M1, la heteroqualificació solament es relaciona de manera directa amb "Continguts motrius i esportius" en el cas d'aquells que treballen, encara que de forma molt lleu ($r = .167$). Quant a les formes de qualificació participatives tant en aquells que treballen com en els que no, es relaciona de manera positiva amb "Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF", sent els valors més alts en aquells que treballen. Quant a "Continguts motrius i esportius", aquells que treballen com a docents només ho relacionen amb la coqualificació, mentre que els que no treballen ho relacionen amb les tres formes d'avaluació participativa, encara que de manera molt lleu ($r < .200$). Aquests mateixos resultats es mantenen en el M2. De nou, i en general, hi ha una major relació entre la columna de Disseny amb els models 1 i 2 que la que s'obté amb les de continguts, per a totes dues poblacions de graduats.

Finalment, es va realitzar una correlació entre la pregunta "Quan els teus professors van utilitzar l'avaluació formativa i contínua en les teves assignatures, consideres que et van ajudar a desenvolupar en la teva pràctica activa competències docents?" i les competències docents només amb aquells graduats que estaven treballant. Es tracta de valorar si la formació inicial ha estat útil per al desenvolupament professional, ja que només en la pràctica es pot realment valorar si la formació rebuda és útil per a respondre a les demandes del món laboral. Es

va obtenir una correlació positiva entre la pregunta i els factors "Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF" i "Continguts motrius i esportius" ($r = .355$ i $r = .270$; $p < .002$, respectivament).

Discussió

Els resultats d'aquesta recerca mostren que: a) no existeixen diferències en la percepció de l'adquisició de les competències docents dels graduats en funció de si treballen o no; b) els ítems d'avaluació estudiats es relacionen positivament amb les competències de "Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF" i "Continguts motrius i esportius", i en el cas d'aquells graduats que no treballen també amb "Continguts condició física i salut"; c) les formes de qualificació participatives en el cas dels quals no treballen es relacionen amb "Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF" i "Continguts motrius i esportius", i els que treballen només amb "Disseny, aplicació i avaluació de processos de e-a en EF", i, d) aquells que treballen, graduats, consideren que l'ús de l'avaluació formativa durant la seva formació inicial els ha ajudat a posar en pràctica les competències específiques docents en la seva situació laboral.

Davant la falta d'investigacions que s'assenyala en el marc teòric, aquest estudi és limitat per a realitzar un contrast adequat amb d'altres de rellevants del mateix signe. No obstant això, l'estudi de Campos et al. (2011), per exemple, s'ha centrat específicament a comparar les diferències detectades per 104 graduats de Magisteri en

EF de la Universitat de Sevilla en les competències adquirides després de finalitzar els seus estudis universitaris i en l'ús d'aquestes una vegada han entrat al mercat laboral. De les 17 competències específiques que estudien, troben diferències significatives en 16 d'elles, obtenint majors valors en finalitzar la carrera. L'única competència que mostra valors similars tant en acabar la formació inicial com en l'aplicació com a docent és "detectar dificultats anatòmic-funcionals, cognitives i de relació social". Aquests resultats no coincideixen amb els que es troben en aquest estudi, que en cap dels tres factors dels quals es compon el qüestionari apareixen diferències significatives entre aquells graduats que no treballen i els que treballen. Aquestes diferències poden ser resultat de la petita mostra amb la qual treballen aquestes autories o al fet que només compten amb graduats d'una titulació d'una universitat. Gallardo (2006) també centra la seva atenció en els graduats de Magisteri en EF, en aquest cas de la Universitat de Granada ($n = 72$). No obstant això, en aquest cas les competències estudiades són les competències generals.

Altres estudis s'han centrat en valorar les competències de graduats quan ja estan treballant com a docents d'EF en primària i secundària (Kovac et al., 2008), o estudis que valoren la percepció de l'alumnat que encara cursa la carrera de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (López-Varas, 2015) o estudis que comparen la percepció d'alumnat, professorat universitari i graduats de la titulació de Magisteri EF sobre la seva percepció de les competències (Pazo i Tejada, 2012; Romero, 2009). No obstant això, aquest tipus d'estudis no tenen en compte les discrepàncies que poden existir en la valoració que es fa quan han conclòs els estudis, graduats, a quan cal posar en pràctica el conjunt de coneixements i habilitats apreses, com a docent, que és on realment es pot valorar si la formació inicial ha estat útil per al desenvolupament professional i la seva repercussió en l'ocupabilitat. En aquest estudi, el fet que no apareguin diferències entre tots dos grups, pot indicar que els graduats que exerceixen com a docents van mostrar que la seva formació inicial els va servir per a exercir el seu treball de la mateixa forma que el perceben aquells que no treballen.

Malgrat la importància que s'ha donat a la creació de l'EEES, i als canvis que la seva implantació en els diferents països europeus ha suposat en l'educació superior, es pot assenyalar que encara són poques les recerques que busquen conèixer quines repercussions han tingut els canvis introduïts en la formació dels graduats que s'han format en els nous Graus. És necessari valorar les opinions dels graduats universitaris respecte a la formació rebuda amb l'objectiu de poder introduir ajustos en els plans d'estudis des del repte de l'ocupabilitat, tant

per a l'adaptació al mercat laboral com per a la capacitat per a respondre a les seves exigències i demandes. Sobretot, és de ressaltar les poques recerques entorn de com els graduats perceben la seva formació en competències i la utilitat d'aquestes per al seu futur acompliment professional.

En la formació inicial, també els docents universitaris han de tenir un coneixement de les competències professionals clau que necessiten els graduats per a accedir als llocs de treball. S'ha de donar resposta a les demandes de formació en un coneixement concret, en el nostre cas l'EF amb una relació directa amb competències clau per a saber atendre les demandes educatives. Aquí juga un paper molt important l'avaluació, i en concret, l'aplicació de l'avaluació formativa des de les diferents assignatures del grau que contribuiran a aconseguir un aprenentatge més significatiu i profund de l'assignatura, i també els ajudarà a desenvolupar competències professionals clau per a adaptar l'avaluació dels seus alumnes d'acord amb les necessitats del moment. En aquest aprenentatge, durant la formació inicial, serà de gran importància la participació de l'alumnat en la seva pròpia avaluació i en la dels seus companys, però també en la seva qualificació, ja que aquesta participació seria la culminació de la cessió de responsabilitat en l'avaluació. No obstant això, en aquest treball, com en altres desenvolupats prèviament (Gutiérrez et al., 2013; Gutiérrez-García et al., 2011; Hamodi et al., 2015) es reflecteix, tant per part de graduats com de professorat, que encara predominen les formes de qualificació en les quals el professorat pren totes les decisions en detriment d'altres plantejaments alternatius relacionats amb la qualificació participativa.

Conclusió

El present estudi ha mostrat que en el cas dels docents d'EF no existeix una diferència en la seva percepció de les competències adquirides en funció de si s'està exercint una tasca professional docent o no. Això ens indica que tant en acabar la seva formació inicial com en emprendre la tasca professional consideren la formació prou bona per a enfrontar-se a les demandes del context educatiu, aspecte que no indica pas que en un futur no hagin de continuar formant-se per a afrontar els reptes que els puguin anar sorgint. D'altra banda, aspectes com conèixer el sistema d'avaluació i com seran avaluats prèviament al començament de les unitats d'aprenentatge o poder interaccionar i dialogar amb el professorat sobre aspectes relatius a com es desenvoluparà l'avaluació, es relacionen positivament amb el desenvolupament de competències, de la mateixa manera aquests aspectes es relacionen amb la utilització de formes participatives

d'avaluació. A més, els graduats reporten que l'ús de l'avaluació formativa durant aquesta etapa els ha ajudat a desenvolupar aquestes competències i posar-les en pràctica en la seva tasca professional. Per tant, es pot concloure que segons aquest estudi, a) la formació inicial del professorat d'educació física ajuda a desenvolupar de manera satisfactòria les competències docents clau, i, b) la utilització de l'avaluació formativa en aquesta etapa sembla adequada per a l'adquisició de les competències docents clau i la seva posterior aplicació al món laboral.

No obstant això, són necessaris més estudis que aprofundeixin en aquest tema valorant la utilitat de les competències específiques desenvolupades a l'hora de dur-les a terme en la pràctica docent, i que valorin la repercussió que té en el desenvolupament de les competències professionals del docent l'aplicació durant la formació inicial de metodologies actives i sistemes d'avaluació formativa.

Referències

- 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-Satrústegui, 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.

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan incloses a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Afectivitat i interacció motriu dels jocs motors populars a l'escola

Pedro Gil-Madrone^{1*}, Lorena Pascual-Francés¹, Andrea Jordá-Espi^{1*},
Felipe Mujica-Johnson² i Andrés B. Fernández-Revelles³

¹Facultat d'Educació d'Albacete, Universitat de Castella-la Manxa, Espanya

²Centre de Recerca Escolar i Desenvolupament CIED, Facultat d'Educació, Universitat Catòlica de Temuco, Xile

³Departament d'Educació Física i Esportiva, Facultat de Ciències de l'Esport, Universitat de Granada, Espanya



Citació

Gil-Madrone, 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)

Resum

La interacció motriu i el context sociocultural on es produeix són aspectes que determinen el tipus de joc motor, aportant-li característiques específiques que el diferencien en la classe d'educació física. Així, cal estudiar aquesta activitat motriu des de la perspectiva afectiva, amb la finalitat d'optimitzar el procés educatiu. Aquest estudi té com a propòsit identificar la percepció afectiva de l'alumnat de 5è i 6è curs d'educació primària en els jocs populars de cooperació i de cooperació-oposició, a la classe d'educació física. L'estudi respon a l'enfocament quantitatiu i els seus participants són 70 estudiants (35 homes i 35 dones), pertanyents a la província d'Alacant, amb edats compreses entre els 10 i 12 anys. Les dades van ser recopilades per mitjà de l'enquesta PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) validada en castellà per a nenes, nens i adolescents. Els principals resultats indiquen que en els dos tipus de joc popular estudiats, els afectes positius van obtenir la percepció més alta, mentre que els afectes negatius van obtenir la menor percepció. Es conclou que aquest tipus de jocs sociomotrius amb contingut sociocultural, permeten que l'alumnat desenvolupi habilitats socials en un ambient positiu d'aprenentatge.

Paraules clau: afectivitat, educació física, interacció motriu, joc popular

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Pedro Gil-Madrone
Pedro.Gil@uclm.es

Secció:

Educació física

Rebut:

23 de maig de 2018

Acceptat:

4 d'octubre de 2018

Publicat:

1 de gener de 2020

Introducció

L'educació física en l'educació primària (EFP) ha de tenir com a meta aconseguir un desenvolupament integral de l'alumnat, així ho estipula el Reial decret 126/2014, de 28 de febrer, on s'indica que la seva finalitat és la següent:

Desenvolupar en les persones la seva competència motriu, entesa com la integració dels coneixements, els procediments, les actituds i els sentiments vinculats a la conducta motora fonamentalment. Per a la seva consecució no és suficient amb la mera pràctica, sinó que és necessari l'anàlisi crítica que afermi actituds, valors referenciats al cos, al moviment i a la relació amb l'entorn. D'aquesta manera l'alumnat aconseguirà controlar i donar sentit a les pròpies accions motrius, comprendre els aspectes perceptius, emotius i cognitius relacionats amb aquestes accions i gestionar els sentiments vinculats a aquestes, a més d'integrar coneixements i habilitats transversals, com el treball en equip, el joc net i el respecte a les normes, entre altres (BOE, 1.3.2014, pàg. 19406).

Tal com s'esmenta en el Reial decret, la dimensió afectiva ha de ser incorporada en l'anàlisi de les pràctiques pedagògiques, per a poder així afavorir una EFP que considera a l'ésser humà com un ésser que és sensible al seu entorn i que s'emociona durant les activitats que es desenvolupen en les sessions. La classe d'EFP a Espanya és una bona ocasió per a generar experiències afectives positives, la qual cosa es mostra en un estudi en el qual van participar 376 alumnes de 6è curs pertanyents a la ciutat d'Albacete, el propòsit del qual va ser diagnosticar l'autopercepció emocional. En concret, els seus principals resultats indiquen que el "percentatge d'alumnes que manifesten experimentar emocions plausibles en l'assignatura d'EF oscil·la entre un 84.3 %, en el cas d'aquells que se senten 'tranquils' (alguna cosa, bastant o molt tranquils)" (Gil-Madrone i Martínez, 2016, pàg. 187).

Els processos educatius són canviants i es troben en constant actualització, i exigeixen que l'alumnat abordi nous espais i desafiaments d'aprenentatge que, a vegades, li produeixen ansietat i amb freqüència conflictes emocionals. Aquests conflictes són els que els mestres hauran d'abordar per a evitar impactes negatius. En funció del benestar subjectiu, s'ha generat una classificació d'afecte positiu i afecte negatiu, on les emocions positives són enteses com a favorables i les negatives com a desfavorables per a aquest benestar (Redorta, et al. 2006).

A partir d'una revisió teòrica sobre els beneficis de les emocions positives en la salut mental infantil, s'incentiva que els centres educatius siguin un espai

estratègic i central per a l'educació emocional, ja que "les institucions escolars permeten centralitzar i unificar els esforços destinats a la promoció de la salut. Així mateix, és possible enfortir i promoure factors protectors de salut mental a una gran quantitat de nens" (Greco, 2010, pàg. 90). Respecte a la influència d'un pensament optimista en la salut infantil, s'esmenta un estudi realitzat a la ciutat de Múrcia, que va tenir per objectiu analitzar la funció de l'estil explicatiu optimista com a factor protector de la depressió infantil i adolescent. Van participar 172 escolars de 5è i 6è d'EP, amb una edat mitjana de 10.7 anys i els principals resultats indiquen que "els escolars amb un estil explicatiu optimista presenten menys simptomatologia depressiva" (Sánchez i Méndez, 2009, pàg. 276). Així, es reflecteix l'eficàcia de les activitats basades en un enfocament de psicologia positiva per a la prevenció de malalties de salut mental en la infància i adolescència.

D'altra banda, les tasques motrius, TM, han estat classificades en funció de la mena de comunicació motriu, sent descrites de la manera següent:

Aquelles on hi ha absència d'interacció amb altres esportistes (sense companys i sense adversaris), denominades psicomotrius; aquelles on hi ha companys però no adversaris, denominades TM de cooperació; aquelles on no hi ha companys però sí adversaris, denominades TM d'oposició; i finalment TM on hi ha companys i adversaris, denominades de cooperació-oposició (Serna et al., 2017, pàg. 37).

Segons aquesta classificació, es poden trobar els jocs psicomotors, els jocs motors de cooperació, els jocs motors d'oposició i els jocs motors de cooperació-oposició, que des del punt de vista afectiu mostren diferències en funció de la seva comunicació motriu (Alcaraz-Muñoz et al., 2017). L'anterior es pot apreciar en un estudi en EFP a Espanya, realitzat al municipi de Ceuta on van participar 21 alumnes amb un rang d'edat entre 8 i 9 anys. Aquesta recerca va tenir com a propòsit analitzar les emocions experimentades després de la pràctica d'una mena d'interacció motriu concreta, a més de relacionar-les amb la motivació cap a les àrees del currículum. Entre els resultats es va trobar "que en tots els dominis motrius predominaven les emocions positives" (Medina, 2015, pàg. 75).

D'altra banda, la classe d'EFP és un lloc oportú donades les possibilitats que pot oferir perquè l'alumnat pugui interaccionar socialment. Això ha estat manifestat en una recerca de la Comunitat Valenciana. Precisament, s'aprecia quan els seus resultats indiquen que "els alumnes durant les classes d'EF es diverteixen més l'estar amb els seus companys, treballant cooperativament

per sobre de la competició” (Gutiérrez i Pilsa, 2006, pàg. 226). Sobre aquest mateix aspecte, un estudi realitzat a EFP a Xile va obtenir com a resultat que la principal emoció positiva per al benestar subjectiu atribuïda a la socialització en les classes és la diversió. Per tant, aquesta recerca conclou que és de vital importància per al benestar de l'alumnat “permetre la comunicació en un marc de respecte durant les activitats” (Mujica et al., 2016, pàg. 5).

Al mateix temps, en funció del context sociocultural, els jocs motors poden ser classificats com a populars, entesos com “aquells coneguts i practicats per tot el públic” (Rebollo, 2002, pàg. 3). Aquests són part del patrimoni de les nacions i, al seu torn, un símbol de la diversitat cultural. Pel mateix motiu poden ser part d'un procés pedagògic que inspira valors socials i consciència cultural a les noves generacions. Així mateix ho manifesta Dorado (2011) quan assenyalava que “els jocs populars són un patrimoni de tots, que hem de conèixer i conservar, perquè així tindrem una visió global de la nostra cultura” (pàg. 33). Igualment, atès que l'afectivitat de les persones és configurada a partir de la interacció amb entorns culturals concrets (Mujica-Johnson i Jiménez, 2019; Puig et al., 2001), per a enriquir les interpretacions pedagògiques en EFP és important investigar els afectes durant el desenvolupament de jocs motors populars.

En síntesi, el joc popular és caracteritzat per la seva difosa presència en alguna zona geogràfica; a més, se li atribueix un significat cultural valuós per la seva construcció social des de la subjectivitat dels quals el practiquen, transformant-se en un excel·lent recurs didàctic per a la classe d'EF. En efecte, el joc té valor per si mateix i s'orienta al desenvolupament de la totalitat del nen, per tant, “quan s'aprofita el joc popular a les classes d'EF es contribueix enormement al treball intel·lectual, afectiu i manual que realitza l'estudiant dins de l'aula” (Mendoza et al., 2017, pàg. 82).

Per tant, amb la intenció d'explorar la dimensió afectiva en els jocs esmentats, l'objectiu principal d'aquest estudi va ser identificar la percepció afectiva de l'alumnat de 5è i 6è curs d'EP en els jocs populars de cooperació i de cooperació-oposició.

Metodologia

L'estudi respon a l'enfocament quantitatiu, amb un disseny no experimental transversal i de tipus descriptiu.

Participants

En aquest estudi va participar un total de 70 estudiants (35 homes i 35 dones) del segon cicle d'EP

amb edats compreses entre els 10 i 12 anys, pertanyents al col·legi públic CEIP San Juan Bosco, de la localitat de Cocentaina, de la província d'Alacant.

Instruments i procediments

Per a aconseguir l'objectiu de l'estudi, es va emprar l'enquesta de valoració d'aspectes positius i negatius en les classes d'EF de la versió PANAS (Positive and Negative Affect Schedule). Aquesta enquesta va ser validada en castellà per a nens i adolescents. Així, es va obtenir un coeficient α de Cronbach de .73 en nois i .72 en noies per a la variable d'afecte positiu (AP). Quant a l'afecte negatiu (AN) es va obtenir .74 en nois i .75 en noies (Sandín, 2003). Aquesta enquesta es compon de 20 ítems i presenta una estructura bidimensional: afecte positiu i afecte negatiu, amb 10 ítems per a cada subescala.

La primera acció va ser prendre contacte amb les autoritats de l'establiment educacional i sol·licitar l'aprovació de l'estudi. La segona va ser comunicar-se amb la mestra d'EF, que imparteix classe en el 3er cicle d'EP de 5è i 6è curs, per a informar-la sobre el projecte de recerca i demanar la seva col·laboració. Posteriorment, es va sol·licitar el consentiment informat dels estudiants, els qui van accedir en un 100 % a participar voluntàriament i col·laborar en l'estudi, demostrant una molt bona actitud cap a l'equip de recerca. El següent va ser dur a terme 2 sessions d'EF de 45 minuts de durada cadascuna. La primera sessió es va focalitzar en els següents jocs motors populars de cooperació sense oposició (JMPCSO): a) a l'escamot; b) cursa de tortugues; c) el mocador, i, d) el marro. Quant a la segona sessió, es van desenvolupar els següents jocs motors populars de cooperació-oposició (JMPCO): a) el *pillao*; b) la caça del tresor; c) duel entre cavallers, i, d) lluita turca. Una vegada es conclouia cada sessió, es lliurava a l'alumnat de manera individual l'enquesta PANAS perquè la respongués.

Tractament de les dades

L'anàlisi estadística va ser de tipus descriptiu no paramètric. El tipus d'estadística que es va utilitzar va ser “la distribució de freqüència relativa acumulada o freqüència acumulada en percentatges, que és la freqüència acumulada dividida entre la freqüència total” (Spiegel i Stephens, 2001, pàg. 39). L'anàlisi estadística es va realitzar a través de l'eina Excel de Microsoft Office 2010. Les proves estadístiques emprades van ser freqüències i percentatges.

Resultats

A continuació es presenten els resultats obtinguts en cada tipus de joc popular, a més de les diferències segons el sexe i el país d'origen. Cal esmentar que quan es parla d'afectes positius i negatius posant èmfasi en "mai", "algunes vegades" i "moltes vegades", es fa referència a la intensitat en la qual es va produir la percepció.

El panorama general en funció dels AP i AN es presenta a la taula 1, on es pot observar que l'ítem "moltes vegades" dels afectes positius va obtenir la major percepció en els dos tipus de joc motor i el mateix succeeix amb la intensitat "mai" en els afectes negatius, i per tant, es pot assenyalar que la percepció de l'AP en els jocs populars es troba present en major mesura que els AN. Les diferències oposades entre els jocs populars segons la seva interacció motriu són que l'alumnat en els de cooperació sense oposició va percebre un major AP que en els de cooperació-oposició. No obstant això, en els de cooperació-oposició, l'alumnat va percebre menor AN que en els jocs de cooperació sense oposició.

Jocs motors populars de cooperació sense oposició

Els resultats de la percepció afectiva durant els jocs populars de cooperació sense oposició es presenten a la taula 2, on s'identifica que els AP van ser més percebuts en la intensitat "moltes vegades" respecte als AN. La

Taula 1

Distribució en percentatges de la intensitat dels afectes positius i negatius en els jocs motors de cooperació sense oposició i en els jocs motors populars de cooperació-oposició

Intensitat	AP JMPCSO	AP JMPCO	AN JMPCSO	AN JMPCO
Moltes vegades	54.57	54.43	2.57	2.43
Algunes vegades	39.86	35.86	18.86	16.57
Mai	5.57	9.71	78.57	81

Nota. AP: afecte positiu; AN: afecte negatiu; JMPCSO: joc motor popular de cooperació sense oposició; JMPCO: joc motor popular de cooperació-oposició.

major intensitat de l'AP percebut es presenta en l'element de l'estat de vitalitat i de l'interès per l'entorn social i ambiental. A més, l'alumnat va apreciar també l'orgull amb un percentatge elevat, la qual cosa pot tenir relació amb el coneixement i la identificació amb el joc motor. A pesar que els afectes positius van tenir la preferència en la percepció afectiva, hi ha tres elements que concentren la percepció en la intensitat "algunes vegades", i són: l'atenció, l'entusiasme i l'animació en el joc, indicadors que es van relacionar amb l'interès i la motivació en els jocs.

En la percepció de l'AN, l'alumnat va percebre de forma més intensa la intranquil·litat, després el nerviosisme i, en tercer lloc, la tensió. Així mateix, l'alumnat manifesta un mínim percentatge en

Taula 2

Distribució en percentatges de la percepció dels elements afectius en els jocs motors populars de cooperació sense oposició

Element afectiu	Mai	Algunes vegades	Moltes vegades
Tinc por	91.43	7.14	4.3
Soc un/a noi/a actiu/a	0	20	80
Sento sensacions corporals d'estar intranquil/intranquil·la	68.57	24.29	7.14
Soc una persona atenta, que m'hi esmerço	0	52.86	47.14
Soc un/a noi/a decidit/a	5.71	37.15	57.14
Em sento nerviós/a	74.29	21.43	4.28
Em sento inspirat/a	8.57	58.57	32.86
Soc vergonyós/a	65.71	32.86	1.43
Soc un/a noi/a despert/a, espavilat/a	2.86	40	57.14
Tinc mal humor (m'altero o irrito)	82.86	15.71	1.43
Em sento orgullós/a (d'alguna cosa), satisfet/a	7.14	31.43	61.43
M'entusiasmo (per coses, persones, etc.)	20	45.71	34.29
Estic enfadat/a furios/furirosa	82.86	15.71	1.43
Soc un/a noi/a poruc/a	82.86	15.71	1.43
Em sento culpable	84.29	14.28	1.43
Sento que tinc vitalitat, energia	1.43	21.43	77.14
Estic disgustat/ada o molest/a	74.29	24.28	1.43
Soc una persona animada, acostumo a emocionar-me	5.71	58.57	35.72
Em sento tens/a, estressat/ada, amb sensació d'estrès	78.58	17.14	4.28
M'interesso per la gent o les coses	4.28	32.86	62.86

Taula 3

Distribució en percentatges de la intensitat dels elements afectius segons el gènere en els jocs motors populars de cooperació sense oposició

Intensitat	AP (nois)	AP (noies)	AN (nois)	AN (noies)
Moltes vegades	52.57	56.57	2.29	2.86
Algunes vegades	41.72	38	22.57	15.14
Mai	5.71	5.43	75.14	82

Nota. AP: afecte positiu; AN: afecte negatiu.

la intensitat “mai” de diferents elements de l'AN. A més, el major percentatge d'aquesta intensitat es va presentar en primer lloc en el sentiment de por i en segon lloc, es l'ítem culpa. Posteriorment, en tercer lloc, es van detectar tres elements amb el mateix percentatge sent aquests l'enuig, l'autopercepció del caràcter espantadís i el mal humor.

Segons el gènere, a la taula 3, es pot identificar que tant les noies com els nois van reconèixer en major quantitat l'AP. A més, van ser les noies les que van percebre en major mesura la intensitat “moltes vegades” i en menor mesura la intensitat “mai”. Quant a l'AN, les noies es van identificar més amb les intensitats “moltes vegades” i “mai” que els nois, mentre que en la intensitat “algunes vegades” els nois van obtenir un major percentatge que les noies.

Joc motor popular de cooperació-oposició

Els resultats de la percepció afectiva durant els jocs populars de cooperació-oposició es presenten a la taula 4, on es va identificar que els AP són més percebuts en la intensitat “moltes vegades” respecte als AN. L'ítem amb major percentatge en “moltes vegades” de l'AP percebut és el de vitalitat, igual que en l'altre joc popular estudiat, seguit pel sentiment de ser actiu/va. I, finalment, es troba la capacitat de prestar atenció al joc. D'aquesta forma queda reflectida una variació en funció de la interacció motriu del joc, ja que aquest ítem va presentar una baixa percepció en relació amb el JMPCSO. En l'AP es van identificar dos ítems que van concentrar la percepció en “algunes vegades”, que són la inspiració i l'entusiasme. Precisament, aquests indicadors s'assemblen als trobats en aquesta mateixa situació en el JMPCSO, els quals tenen relació amb la motivació vivenciada. No obstant això, l'animació i l'atenció són els ítems més percebuts en aquest tipus de joc.

En la percepció de l'AN, l'alumnat va percebre amb major intensitat la intranquil·litat i l'esglai. Aquestes dues percepcions estaven igualades en el màxim percentatge i van ser seguides pel nerviosisme. D'altra banda, la intensitat “mai” presenta un alt valor en el sentiment d'empipament i molèstia. Després, els va seguir en alta intensitat el sentiment de culpabilitat, la qual cosa va demostrar que la competència va suscitar poc malestar subjectiu.

Taula 4

Distribució en percentatges de la percepció dels elements afectius en els jocs motors de cooperació-oposició

Element afectiu	Mai	Algunes vegades	Moltes vegades
Tinc por	90	10	0
Soc un/a noi/a actiu/va	4.29	21.43	74.28
Sento sensacions corporals d'estar intranquil/il·la	71.43	22.86	5.71
Soc una persona atenta, que m'hi esmerço	4.29	30	65.71
Soc un/a noi/a decidit/da	7.14	37.14	55.72
Em sento nerviós/a	72.86	24.28	2.86
Em sento inspirat/da	21.43	47.14	31.43
Soc vergonyós/a	72.86	24.28	2.85
Soc un/a noi/a despert/a, espavilat/da	10	31.43	58.57
Tinc mal humor (m'altero o irrito)	78.57	18.57	1.85
Em sento orgullós/a (d'alguna cosa), satisfet/a	5.71	44.29	50
M'entusiasme (per coses, persones, etc.)	17.14	48.57	34.29
Estic enfadat/da furiós/osa	88.57	8.57	2.85
Soc un/a noi/a poruc/ga	78.57	17.14	4.29
Em sento culpable	87.14	11.43	1.43
Sento que tinc vitalitat, energia	4.29	20	75.71
Estic disgustat/ada o molest/a	88.57	10	1.43
Soc una persona animada, acostumo emocionar-me	12.86	40	47.14
Em sento tens/a, estressat/ada, amb sensació d'estrès	81.43	18.57	0
M'interesso per la gent o les coses	10	38.57	51.43

Taula 5

Distribució en percentatges de la intensitat dels elements afectius segons el gènere en els jocs motors populars de cooperació-oposició

Intensitat	AP (nois)	AP (noies)	AN (nois)	AN (noies)
Moltes vegades	51.71	57.14	2.29	2.57
Algunes vegades	38.57	33.14	18	15.14
Mai	9.72	9.72	79.71	82.29

Nota. AP: afecte positiu; AN: afecte negatiu.

D'altra banda, els resultats de la taula 5 mostren que tant les noies com els nois van reconèixer en major quantitat l'AP i, igual que en l'altre tipus de joc popular, les noies van ser les que van percebre amb major força l'AP en la intensitat "moltes vegades". A més, la intensitat "mai" demostra semblants xifres respecte a la perspectiva de gènere, ja que s'obté el mateix percentatge entre tots dos sexes. Quant a l'AN, es repeteix la mateixa tendència que en els JMPCSO, on les noies van percebre més les intensitats "moltes vegades" i "mai" que els nois, mentre que en la intensitat "algunes vegades" els nois obtenen un major percentatge que les noies.

Discussió i conclusions

A partir dels resultats que s'han presentat en aquest estudi, és possible assenyalar que l'alumnat percep majoritàriament AP en els jocs populars de cooperació i els jocs populars de cooperació-oposició. No obstant això, cal assenyalar que, en menor mesura, l'alumnat també percep AN. D'acord amb la interacció motriu, els jocs populars de cooperació sense oposició produeixen major percepció d'AP que els de cooperació-oposició. Així, es podria dir que en aquests jocs l'objectiu de jugar en equip i sense disputar un resultat amb altres jugadors és un factor important per a suscitar major AP. Justament, igual que en un altre estudi en EFP, es conclou que "els jocs de cooperació són els que han desencadenat major intensitat d'emocions positives i, sobretot, sense competició" (Miralles et al., 2017, pàg. 92).

Aquests resultats també coincideixen amb una altra recerca sobre la percepció emocional en EFP i els jocs de cooperació sense oposició. En concret, perquè aquest estudi conclou que en els jocs cooperatius sense victòria "s'ha donat una relació entre les emocions positives i ambigües pel fet que aquest tipus de domini d'acció motriu activa emocions positives i ambigües, i al no haver resultat aquestes emocions ambigües actuen com a positives" (Molina, 2016, pàg. 128). En conseqüència, considerar

el joc motor cooperatiu sense oposició en EFP, podria propiciar que l'alumnat desenvolupi competències socials en un òptim ambient afectiu d'aprenentatge, ja que "la major intensitat emocional positiva s'associa als jocs dels dominis sociomotors i més concretament a aquells en els quals el resultat no es té en compte" (Duran et al., 2015, pàg. 16).

El component sociomotor dels jocs populars estudiats permet considerar-los com a espais d'un gran valor educatiu, perquè encaixen de manera ideal en la classe d'EP. Així, per mitjà d'ells es pot propiciar l'AP mentre es desenvolupen actituds, valors i habilitats socials, ja que "en aquest grup de jocs dialogar, pactar, plantejar estratègies amb companys, així com resoldre imprevistos associats a les relacions incertes que provoquen els rivals són agents generadors de vivències emocionals intenses" (Duran et al., 2014, pàg. 29). Una realitat interessant és que aquesta tendència es presenta de manera similar en estudiants universitaris que cursen estudis d'activitat física i esport a Catalunya, ja que un treball que va examinar la vivència emocional suscitada per situacions cooperatives d'expressió motriu conclou que s'ha aconseguit descobrir una "connexió existent entre les variables que intervenen en les situacions motrius de cooperació i la seva relació amb la creació d'ambients emocionals positius per a la millora de la convivència en els centres educatius" (Sáez de Ocáriz et al., 2014, pàg. 323).

D'altra banda, l'AN va ser percebut per l'alumnat en menor mesura que l'AP en els jocs populars de cooperació-oposició, resultat que s'assembla als d'un altre estudi realitzat a la regió de Múrcia. Precisament, dit va estudiar va reconèixer que "l'aplicació didàctica dels jocs motors de cooperació-oposició genera més intensitat emocional positiva que negativa" (Caballero et al., 2016, pàg. 132). Per a comprendre aquests resultats, cal referir-se a un estudi en EFP que, des d'una perspectiva qualitativa, va indagar sobre les emocions positives per al benestar subjectiu de l'alumnat durant la participació en un joc motor de cooperació-oposició. En concret, aquell estudi va descobrir que l'alumnat atribueix les seves emocions, en primer lloc, a aspectes de la lògica interna; en segon lloc, a la combinació de trets de la lògica interna i externa, i, en últim lloc, a factors contextuais (Alcaraz-Muñoz et al., 2017).

Contrastant els resultats, es va obtenir la rellevància del joc motor cooperatiu com a estratègia metodològica en les classes d'EF, destacant "la importància de dissenyar programes d'educació emocional en l'assignatura d'EF i utilitzar estratègies didàctiques per a guiar els aprenentatges en el domini afectiu i comprovar els seus assoliments i resultats" (Gil-Madróna i Martínez, 2015,

pàg. 932). Per tant, no sols a través d'aquest joc s'aconsegueixen aprenentatges de tipus conceptual, procedimental i actitudinal, sinó que també es tracta d'una eina que produeix AP i delit en els participants, de manera que contribueix al benestar subjectiu.

En els dos tipus de jocs populars l'alumnat va tenir una menor percepció de l'entusiasme, per la qual cosa aquella activitat motriu lúdica requeriria ser abordada estratègicament pel professorat per a poder incentivar aquest afecte, principalment, perquè aquest tipus de joc estaria molt present en la biografia motriu i cultural de l'alumnat, raó per la qual tindria menor probabilitat de sorprendre'l i captar la seva atenció, i, en conseqüència, suscitar l'interès del professorat. García i Baena (2017) plantegen que per a motivar també l'alumnat cal plantejar jocs nous i evitar repetir les activitats.

Per finalitzar, en el marc d'una EFP que promou l'aprenentatge sociocultural, es reconeix la necessitat de continuar generant coneixement sobre els jocs motors populars a Espanya i les diferents nacions des de diferents perspectives científiques.

Referències

- 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?codigo=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-Madrone, 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-Madrone, 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 Ocariz, 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 Ocariz, U., & Híleno, 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.

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Factors que influeixen en el rendiment acadèmic en educació física

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

¹Conselleria d'Educació, Recerca, Cultura i Esport, Espanya

²Universitat d'Alacant, Espanya

³Universitat Nacional d'Educació a Distància, Espanya



Citació

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)

Resum

L'objectiu de l'estudi va ser determinar la funció predictiva que les variables auto-concepte físic, orientació a la tasca, pràctica d'activitat física extraescolar i motius per a la pràctica del citat tipus d'activitat, exercien sobre el rendiment acadèmic en la matèria d'educació física i la intensitat amb la qual aquestes prediccions ocorrien. Van participar 568 estudiants d'edats compreses entre 9 i 18 anys, de vuit escoles públiques de primària, un institut públic i dos centres concertats de primària i secundària de la Comunitat Valenciana que van respondre al Qüestionari d'activitat física per a adolescents, al Qüestionari d'orientació a l'ego i a la tasca en l'esport, Qüestionari d'autoconcepte físic i l'Escala de mesura dels motius d'activitat física-revisada en castellà. Es van realitzar anàlisis descriptives, correlacionals i de regressió lineal múltiple a partir dels resultats de la qual es va plantejar un model predictiu explicatiu del rendiment acadèmic en l'assignatura d'educació física. Els resultats de l'anàlisi de vies van indicar que el model proposat va presentar adequats índexs de bondat d'ajust. D'aquesta manera, en aquest estudi, entre els motius per a practicar activitat física, van destacar, d'una banda, el gaudi i, per un altre, el fitnes com a determinants de l'autoconcepte físic general mentre que d'altra banda, és el motiu de sentir-se competent en primer lloc i el gaudi en segon lloc els que tenen influència en la pràctica d'activitat física extraescolar. La pràctica d'activitat física extraescolar prediu l'autoconcepte físic general i aquest últim prediu el rendiment en educació física.

Paraules clau: autoconcepte físic, orientació de meta, activitat física extraescolar

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

ISSN: 2014-0983

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

Secció:
 Educació física

Rebut:
 3 de juliol de 2018

Acceptat:
 26 de juny de 2019

Publicat:
 1 de gener de 2020

Introducció

La pràctica d'activitat física extraescolar presenta relacions positives tant amb l'autoconcepte de la persona (Navas i Soriano, 2016) com amb l'autoconcepte físic (Reigal i Videra, 2011). D'una banda, l'autoconcepte és clau en l'autoestima i en la salut psicològica de la persona adquirint especial importància en l'adolescència (Ibarra i Jacobo, 2017). D'altra banda, l'autoconcepte físic, que conforma una de les dimensions de l'autoconcepte, estableix altes relacions amb aquest últim i la seva influència pot traslladar-se cap a altres àmbits vitals com l'acadèmic, l'esportiu o el social (Reigal et al., 2013). A més, l'autoconcepte físic també correlaciona amb l'orientació a la tasca (Hellín, 2007). Del que s'ha dit s'infereix la importància d'adquirir hàbits esportius per al desenvolupament integral en la infància i adolescència.

Un altre aspecte important, i que preocupa a Espanya, són els hàbits que guarden relació amb el rendiment acadèmic influent molt en aquest les orientacions de meta (Debicki et al., 2016). L'orientació cap a metes d'aprenentatge com ho és l'orientació a la tasca és la que s'ha relacionat empíricament amb un millor rendiment acadèmic (Ruiz i Pieron, 2013). En la matèria d'educació física EF, l'orientació a la tasca guarda relació amb la creença que l'èxit depèn de l'esforç (Moreno et al., 2008).

L'orientació a la tasca correlaciona positivament amb la pràctica esportiva extraescolar, i s'observa que les persones orientades a la tasca es diverteixen més quan practiquen esport mentre que, de manera oposada, l'orientació a l'ego correlaciona amb l'avorriment (Cechinni et al., 2008). Hi ha molts estudis que conclouen que practicar esport o activitat física extraescolar de manera regular està estretament relacionat amb un bon rendiment acadèmic, com els de Chaddock et al. (2011), Kamijo et al. (2011) o Pontifex et al. (2011), però n'hi ha pocs que tractin sobre el rendiment acadèmic a l'assignatura d'EF. Un d'aquests és el de Luis de Cos et al. (2010) on es conclou que a major freqüència i durada de pràctica d'activitat física i esportiva s'obté millor nota en EF.

Un aspecte rellevant en l'adolescència en relació amb la pràctica d'activitat física extraescolar són els motius que indueixen a la seva realització. Per a García-Ferrando i Llopis-Goig (2010) el motiu més citat per a fer esport en la població general és “per fer exercici físic”, apareixent en segon lloc “per diversió i passar el temps”, mentre el tercer motiu és el referit a “la millora i manteniment de la salut”. Una altra recerca com la de Cambronero et al. (2015) troba en universitaris que els motius principals per a realitzar activitat física són en primer lloc “per estar en forma”, en segon lloc “per a alliberar energia” i en tercer lloc

“per a millorar la salut”. Centrant-se exclusivament en adolescents, els motius que troben Fraile i De Diego (2006) per a practicar activitat física extraescolar són millorar la salut, en primer lloc, i estar amb els amics, en segon lloc.

L'objectiu d'aquest treball va ser determinar la funció predictiva que diferents variables (l'autoconcepte físic, l'orientació a meta de tasca, la pràctica d'activitat física extraescolar i els motius per la qual la realitzen) exercien sobre el rendiment acadèmic en l'assignatura d'EF i la intensitat amb la qual aquestes prediccions ocorrien.

Metodologia

Participants

En aquest estudi van participar un total de 568 estudiants, 331 nois (58.27 %) i 237 noies (41.73 %) que van manifestar realitzar activitat física extraescolar. 386 estudiants pertanyien als nivells de 5è i 6è de primària (68 %) i 182 estudiants a 1r, 2n, 3r i 4t d'educació secundària (32 %) en vuit escoles públiques de primària, un institut públic i dos centres concertats de primària i secundària de la Comunitat Valenciana. La tipologia d'aquests centres era d'infantil/primària, secundària i primària/secundària. Per tant, cap centre presentava la tipologia de centre d'acció educativa singular, educació especial o ensenyaments especialitzats. El rang de les edats de l'alumnat anava des dels 9 fins als 18 anys ($M = 11.89$; $DE = 1.72$). L'elecció d'aquests cursos es va fer perquè es tractava d'alumnat d'educació obligatòria i es va considerar que el de nivells inferiors a 5è de primària tindria dificultats per a reflexionar sobre el que planteja aquest estudi. El mostreig realitzat va ser no probabilístic incidental.

Instruments

1) The Physical Activity Questionnaire for Adolescents PAQ-A en la versió de Martínez-Gómez et al. (2009). Està format per 9 preguntes que valoren l'activitat física que l'adolescent va realitzar en els últims 7 dies durant el seu temps lliure. La puntuació final es va obtenir mitjançant la mitjana aritmètica de les puntuacions obtingudes en les primeres 8 preguntes. La pregunta 9 permet conèixer si l'adolescent va estar malalt o va haver-hi alguna circumstància que li va impedir realitzar activitat física aquesta setmana. Va obtenir un coeficient de consistència interna de Cronbach de .77 i .84, un nivell de significació estadística de $p < .05$ (Janz et al., 2008) sent el nivell de fiabilitat test-retest CCI de .71 (Martínez-Gómez et al., 2009).

2) Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, TEOSQ, en la versió de Balaguer et al. (1996), avalua la tendència de les persones cap a la tasca i cap a l'ego en el context esportiu mitjançant 13 ítems. Set d'ells reflecteixen una Orientació a la Tasca -OT (ítems 2, 5, 7, 8, 10, 12 i 13). Els altres 6 ítems avaluen una Orientació a l'Ego -OE (ítems 1, 3, 4, 6, 9 i 11). Els enquestats havien de contestar en una escala tipus Likert de 5 punts (en la qual 1 significa "molt en desacord" i 5 significa "molt d'acord"). L'estructura factorial del qüestionari es va provar a través d'una anàlisi factorial confirmatòria mitjançant el mètode de mínims quadrats no ponderats resultant els índexs de bondat d'ajust adequats ($\chi^2 = 129.78$; $gl = 64$; $p = .00$; $RMSEA = .04$; $GFI = .98$ i $AGFI = .97$).

3) Qüestionari d'Autoconcepte Físic (CAF) de Goñi et al. (2006). Té 36 ítems dividits en 6 escales (habilitat esportiva, HE; condició física, CF; força, F; atractiu físic, AF; autoconcepte físic general, AFG, i autoconcepte general, AG). Després de cada enunciat es demana la identificació de qui emplea el qüestionari amb una de les següents valoracions que més s'ajusta al seu cas: 1 "molt en desacord", 2 "en desacord", 3 "indiferent", 4 "d'acord" i 5 "molt d'acord". En la correcció del qüestionari, 20 ítems puntuen d'1 a 5 mentre que 16 puntuen de 5 a 1 en estar redactats de manera indirecta. El coeficient de fiabilitat del qüestionari és .93 (Goñi, 2008) i es va concloure que el model s'ajusta a les dades segons els índexs de bondat d'ajust obtinguts $\chi^2 = 2307.58$; $gl = 579$; $p = .00$; $RMSEA = .06$; $GFI = .97$ i $AGFI = .97$).

4) Motives for Physical Activity Measure-Revised, MPAM-R, validat a l'espanyol per Moreno, et. al., 2007. Mesura els motius de pràctica per a l'activitat física a través de 30 ítems, dividits en cinc factors (gaudi, D; aparença, A; social, S; fitnes, F, i competència, CMP), als quals els participants responen en una escala tipus Likert de set punts. El factor gaudi va presentar un coeficient de fiabilitat α de Cronbach de .84. El factor aparença va tenir un coeficient de fiabilitat de .87. El tercer factor es refereix a la pràctica d'activitat física com a mitjà d'establir, millorar o mantenir les relacions socials i va tenir una fiabilitat $\alpha = .81$. El factor fitnes referit a la pràctica d'activitats físiques com a mitjà per a mantenir o millorar la salut va presentar un coeficient de fiabilitat α de .80. L'últim factor és competència i va mostrar un coeficient α de Cronbach de .85. L'escala MPAM-R és un instrument vàlid i fiable (Moreno et al., 2007).

Per a les qualificacions en EF es va utilitzar una còpia de les actes d'avaluació final de la citada assignatura on constaven les qualificacions atorgades pels diferents docents especialistes en la matèria als estudiants.

Procediment

La invitació a participar en l'estudi es va realitzar posant-se en contacte amb els equips directius de tots els centres educatius d'educació primària i secundària de la Comunitat Valenciana, finalment hi van participar 11 centres. Després de l'autorització dels seus equips directius es va buscar l'autorització dels pares de l'alumnat a través d'un full de consentiment informat.

Els qüestionaris es van respondre a l'aula. Tres d'ells (PAQ-A, TEOSQ i CAF) els van contestar tots els alumnes creant una mostra inicial de 812 estudiants. Després de finalitzar el seu emplenament, se'ls va preguntar oralment per la seva participació o no en activitats esportives extraescolars en aquell moment. A l'alumnat participant en activitats esportives extraescolars se'ls va administrar el Qüestionari de motius per a la pràctica esportiva MPAM-R, sent així 568 estudiants els que van prendre part finalment en aquest estudi.

Anteriorment, es va descartar l'alumnat de dues aules, el d'una perquè no va aportar les notes acadèmiques i el de l'altra perquè no va respondre un dels qüestionaris. També, per evitar una possible contaminació dels resultats, es va descartar l'alumnat amb adaptacions curriculars significatives després de comparar les diferents notes acadèmiques que se'ls assignava depenent del centre educatiu de referència.

El procediment va rebre el vistiplau del Comitè d'ètica de la Universitat d'Alacant i la seva referència va ser UA-2019-03-03.

Disseny

Es tracta d'un disseny de tipus correlacional bàsic, atès que no hi ha una selecció aleatòria dels participants ni una manipulació intencional de les variables per part de l'investigador i les dades es recopilen a partir de tècniques d'autoinforme.

Anàlisi de dades

Es van realitzar diferents tipus d'anàlisis. Les anàlisis descriptives van servir per a controlar possibles errors en la fase d'introducció de dades o la presència de valors perduts, a més de rebre informació de la forma que tenen les dades, tant la possible distribució de probabilitat amb els paràmetres de centralització com a mitjana, mitjana aritmètica, i moda, així com els paràmetres de dispersió com a variància, desviació típica, etc. Adquireixen importància els valors de l'asimetria i la curtosi, ja que permeten afirmar si les variables directament observades s'ajusten o no a una distribució normal. També es van realitzar anàlisis de correlació (r de Pearson) i de regressió lineal múltiple. Tots dos permeten estimar les

Taula 1
Estadístics descriptius

Variables	M	ETM	DT	Asimetria	Curtosi
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	-.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: habilitat esportiva; CF: condició física; AF: atractiu físic; F: força; AFG: autoconcepte físic general; AG: autoconcepte general; OT: orientació a la tasca; OE: orientació a l'ego; MPAQ: índex d'activitat física extraescolar realitzada; D: gaudi; A: aparença; S: social; FS: fitnes; CMP: competència; REF: rendiment en EF.

relacions entre les variables clau de l'estudi. Amb les anàlisis correlacionals, que es van efectuar amb variables latents resultants d'anàlisis factorials confirmatòries anteriors, es troba la matriu de coeficients de correlació (r de Pearson) per a obtenir una xarxa d'associacions entre les variables considerades mentre que en les anàlisis de regressió es van obtenir les equacions resultants de

Taula 2
Matriu de correlacions bivariades

	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: habilitat esportiva; CF: condició física; AF: atractiu físic; F: força; AFG: autoconcepte físic general; AG: autoconcepte general; OT: orientació a la tasca; OE: orientació a l'ego; MPAQ: índex d'activitat física extraescolar realitzada; REF: rendiment en EF; D: gaudi; A: aparença; S: social; FS: fitnes; CMP: competència.

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

regressió. Finalment, es van dur a terme anàlisis de vies (*path analysis*) per a conèixer la capacitat predictiva de les variables considerades en l'estudi en relació amb el rendiment acadèmic en EF. Els paquets estadístics utilitzats per a l'anàlisi de dades van ser el SPSS versió 20 i el LISREL 8.7.

Resultats

Els estadístics descriptius de les variables considerades es reflecteixen a la taula 1.

Les variables es van ajustar de manera raonable a una distribució normal segons els valors d'asimetria i de curtosi.

Es mostra a la taula 2 la matriu de correlacions entre les variables considerades en l'estudi. La variable aparença no correlacionava amb les variables atractiu físic, autoconcepte físic general i rendiment en l'assignatura d'EF mentre que, d'altra banda, sí que correlacionava amb la variable orientació a l'ego que és la variable que menys correlacions va mostrar. L'orientació a l'ego no va mostrar correlació amb les variables autoconcepte físic general, orientació a la tasca, pràctica d'activitat física extraescolar, rendiment en l'assignatura d'EF, gaudi, social, fitnes i competència.

A la taula 3 apareixen els resultats de l'anàlisi de regressió lineal múltiple en els quals la variable criteri va ser el rendiment en EF, sent les restants les variables predictores de les quals només van entrar a formar part de l'equació amb probabilitats de t estadísticament significatives ($p < .05$) les variables habilitat esportiva,

Taula 3

Anàlisi de regressió múltiple per a establir models predictius de la qualificació o rendiment en EF

Criteri	Predictores	t	p	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 l'estimació=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: rendiment en EF; HD: habilitat esportiva; CF: condició física; AF: atractiu físic; F: força; AFG: autoconcepte físic general; AG: autoconcepte general; OT: orientació a la tasca; OE: orientació a l'ego; D: gaudi; A: aparença; S: social; FS: fitnes; CMP: competència; MPAQ: índex d'activitat física realitzada.

aparença i social. Aquestes variables van donar compte del 15 % de la variància ($R^2 = .15$).

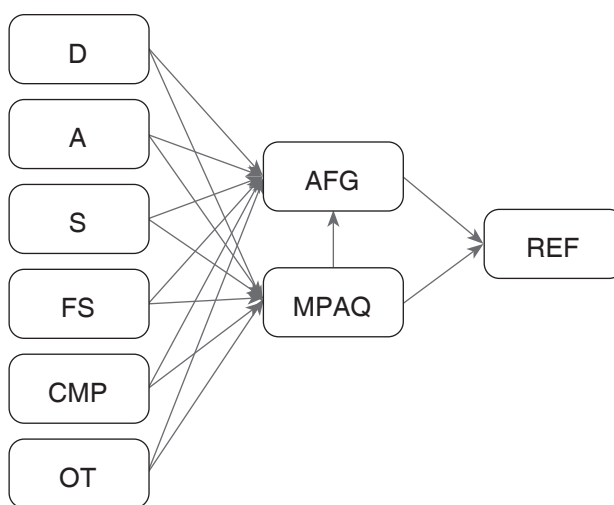
Segons les recerques consultades i els resultats obtinguts en l'anàlisi de regressió múltiple es va proposar el model de la figura 1 en la qual es va tenir en compte com a variable a explicar el rendiment en EF i com a variables predictores les restants. La pràctica d'activitat física extraescolar va guardar relació amb l'autoconcepte físic general i aquestes dues variables, al seu torn, van mostrar estar determinades pels motius per a practicar activitat física com són el gaudi, l'aparença, la socialització, el fitnes, o la sensació de competència, a més de amb l'orientació de meta a la tasca.

A la figura 2 s'aporta la solució completament estandarditzada per a aquest model hipotètic.

Els índexs d'ajust que van correspondre a la solució completament estandarditzada del model de la figura 2 van ser els següents: $\chi^2 = 14.25$; $gl = 21$; $p = .00$; $RMSEA = .0$; $GFI = 1.00$; $AGFI = .99$. Per a establir el grau d'ajust, els índexs comparen la matriu de variància-covariància reproduïda pel model amb l'observada en la mostra. El valor de l'estadístic khi quadrat és molt sensible al nombre de participants, per això es complementa amb el càlcul d'altres índexs. Per a RMSEA, els valors menors de .05 assenyalen un bon ajust i per a GFI i AGFI són els valors iguals o majors a .9 els que indiquen que el model presenta un bon ajust a les dades.

Figura 1

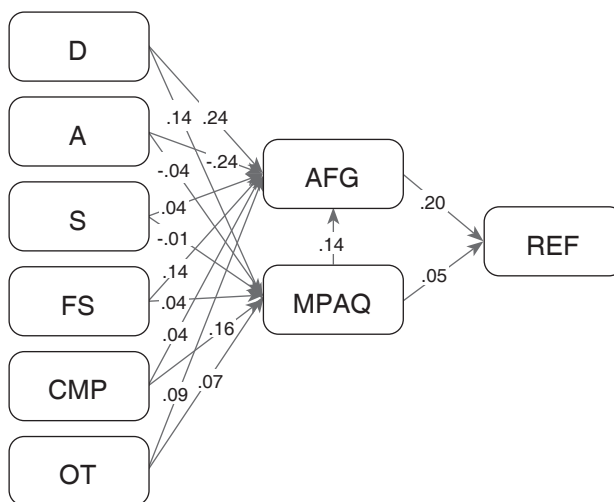
Model predictiu hipotètic per a les qualificacions en EF



Nota. D: gaudi; A: aparença; S: social; FS: fitnes; CMP: competència; OT: orientació a la tasca; AFG: autoconcepte físic general; REF: rendiment en EF; MPAQ: índex d'activitat física realitzada.

Figura 2

Solució completament estandarditzada del model hipotètic per a les qualificacions en EF



Nota. D: gaudi; A: aparença; S: social; FS: fitnes; CMP: competència; OT: orientació a la tasca; AFG: autoconcepte físic general; REF: rendiment en EF; MPAQ: índex d'activitat física realitzada.

Discussió

Els resultats obtinguts en les anàlisis correlacionals permeten confirmar que la pràctica d'activitat física extraescolar presenta relacions significatives amb l'autoconcepte en la mateixa línia que els resultats d'autors com Navas i Soriano (2016), fet que demostra una dels molts avantatges que la pràctica d'activitat física comporta. D'aquest tipus d'anàlisi també es conclou una relació que en principi semblaria lògica entre la pràctica d'activitat física

extraescolar i l'autoconcepte físic recolzant els resultats obtinguts per Espinoza et al. (2011) o Reigal i Videra (2011). Segons aquests resultats, l'autoconcepte físic també presenta relacions significatives amb l'autoconcepte en la línia dels resultats de Reigal et al. (2013), relació que també semblaria lògica tenint en compte que des dels anys setanta s'ha acceptat una concepció multidimensional de l'autoconcepte com a constructe que engloba entre altres dimensions a l'autoconcepte físic. Altres conclusions que es poden extreure d'aquesta mena d'anàlisi són les relacions significatives entre orientació a la tasca i pràctica esportiva extraescolar corroborant els resultats de Cechinni et al. (2008), relació que es traduiria en actituds relacionades en major mesura amb el procés de l'activitat físicoesportiva i en menor mesura amb el resultat d'aquesta pràctica. D'altra banda, destaca la variable Aparença ja que, segons la citada anàlisi correlacional, aquest tipus de motiu per a practicar activitat física extraescolar no presenta relacions estadísticament significatives amb les variables atractiu físic, autoconcepte físic general i rendiment en EF.

En relació amb el model predictiu explicatiu (figura 1), es pot dir que el model s'ajusta a les dades segons els índexs de bondat d'ajust obtinguts. La pràctica d'activitat física extraescolar prediu el rendiment en l'assignatura d'EF, en sentit positiu, tal com apunten Luis de Cos et al. (2010) o Fraile et al. (2019), que demostren que les qualificacions en la citada àrea estan determinades al seu torn, també en sentit positiu, per l'autoconcepte físic general. També quedaria justificada aquesta relació al ser l'autoconcepte físic una dimensió de l'autoconcepte que és un constructe clarament relacionat amb el rendiment acadèmic. D'altra banda, de les escales sobre els motius per a practicar activitat física extraescolar, és la que es correspon amb el Gaudi la més determinant igual que opinen Martínez et al. (2012), resultats que estan d'acord amb l'apuntat anteriorment sobre l'orientació a la tasca i les actituds cap a l'activitat física relacionades amb el procés. El motiu de Gaudi també es relaciona positivament amb l'autoconcepte físic general i amb la pràctica d'activitat física extraescolar, d'acord amb les troballes de Reigal et al. (2013). Cal dir que en les anàlisis correlacionals es trobaven relacions significatives entre el motiu de gaudi i el rendiment en EF tal com es podia trobar en el treball de Fraile et al. (2019). Finalment, també s'observa que l'orientació de meta a la tasca es relaciona amb l'autoconcepte físic general, com afirmava Hellín (2007).

Conclusions

Amb les dades obtingudes es poden apuntar algunes implicacions pràctiques de l'estudi com, per exemple, la

importància de l'activitat física extraescolar per a contribuir a un millor autoconcepte físic (Reigal i Videra, 2011). Tant en l'estudi de les citades autoritats com en aquest treball es té en compte la freqüència setmanal d'activitat física de manera que, quanta més activitat física es realitzi, la relació és major, sense ser necessàriament de tipus competitiu.

D'altra banda, que el motiu relacionat amb el Gaudi sigui el més determinant i que a més es relacioni amb l'autoconcepte físic general i amb la pràctica d'activitat física extraescolar (Fraile et al., 2019), pot servir als professionals de l'activitat física en els seus plantejaments d'activitats. Activitats allunyades de patrons tradicionals on prevalien exercicis, repeticions i aspectes quantitatius i pròxims a estils pedagògics que cuidin les emocions, poden ser un element valuós en l'educació dels joves.

Algunes dades apuntades servirien per a orientar la metodologia dels professionals de l'activitat física, com el fet que l'orientació de meta a la tasca influeix en l'autoconcepte físic general (Hellín, 2007) i en la pràctica esportiva extraescolar (Cechinni et al., 2008).

Finalment, que la pràctica d'activitat física extraescolar repercuteixi positivament en les qualificacions acadèmiques en l'àrea d'EF (Fraile et al., 2019; Luis de Cos et al., 2010) pot servir d'al·licient a les famílies que es plantegin apuntar a les seves filles i fills a alguna mena de pràctica d'activitat física extraescolar o fins i tot reorientar el temps d'oci familiar.

La possibilitat de generalitzar aquestes troballes està limitada pel fet que tots els participants pertanyen a una mateixa comunitat autònoma i que els instruments emprats són qüestionaris d'autoinforme, amb la possibilitat de contaminació de dades a causa del biaix de desitjabilitat social. Aquestes matisacions han de tenir-se en compte en recerques futures.

Referències

- 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.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A. Fernández, J., Contreras, O., & Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo 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.
- Goni, A. (2008). *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. Pirámide.
- Goni, 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., & Hillman, 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. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 105, 28-34. [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2011/3\).105.03](https://doi.org/10.5672/apuntes.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. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 111, 23-28. [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2013/1\).111.02](https://doi.org/10.5672/apuntes.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

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan incloses a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



L'eficàcia del porter en la falta directa de l'hoquei patins

Guillem Trabal^{1*}, Gabriel Daza² i Joan Riera³

¹Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Universitat de Vic, Espanya

²Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) - Centre de Barcelona, Universitat de Barcelona, Espanya

³Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i de l'Esport (GISEAFE), Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) - Universitat de Barcelona, Espanya



Citació

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)

Resum

L'objectiu d'aquesta recerca va ser analitzar la influència de les variables que intervenen en la interacció entre el porter i el jugador sobre l'eficàcia de les faltes directes. Es va utilitzar la metodologia observacional i es va crear un instrument d'observació *ad hoc* amb 11 criteris. La mostra va estar formada per 637 faltes directes de l'OK Liga 2015-16. Es va realitzar una anàlisi descriptiva de les diferents variables i una anàlisi correlacional entre les variables de les conductes del porter i del jugador quant a l'eficàcia en la finalització. No es va identificar cap variable de la interacció entre el porter i el jugador que tingués relació significativa amb l'efectivitat del porter ($p > .05$). Les conductes dels jugadors que van presentar una eficàcia més alta van ser: la lateralitat esquerrana (33.3%) i la zona 3 on s'executa la falta directa (33.2%). Les conductes dels porters que van presentar percentatges més alts d'efectivitat van ser la utilització de l'habilitat tècnica de moure els braços per aturar el llançament (82.7%) i les posicions inicials de gatzoneta (73.8%) i de genoll a terra (72%). La informació obtinguda resulta d'interès per ajudar a comprendre les interaccions entre porter i jugador i d'aquesta forma poder intervenir en la millora del joc d'ambdós atenent a les característiques de la falta directa.

Paraules clau: hoquei patins, falta directa, eficàcia, habilitat tècnica, porter

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Guillem Trabal
guillem_tt@hotmail.com

Secció:

Entrenament esportiu

Rebut:

12 de setembre de 2018

Acceptat:

6 de setembre de 2019

Publicat:

1 de gener de 2020

Introducció

La falta directa (FD) en l'hoquei patins (HP) és una situació d'oposició entre porter i jugador amb influència recíproca. S'hi estableix un duel asimètric en el qual el jugador té l'objectiu de marcar gol i el porter d'evitar-lo. La importància d'aquestes accions al joc ve determinada per una efectivitat superior a la resta d'accions de l'hoquei patins, només superada pels penals (Brazio, 2006; Vaz, 2011) i perquè més del 60 % són llançades en moments decisius del partit, en els darrers últims 15 minuts (Trabal, 2017; Trabal et al., 2019a).

Diferents estudis en esports de cooperació-oposició han abordat la relació porter-jugador en situacions de penal. La importància d'aquestes recerques recau en el fet que essent l'FD una acció exclusiva de l'HP, són els penals les accions existents en altres esports que presenten característiques més similars amb l'FD en l'HP, per la seva importància i per tractar-se d'interaccions exclusives entre porter i jugador. Una de les variables analitzades ha estat la situació inicial del porter en el penal de futbol. Un posicionament inicial del porter lateral respecte al centre de la porteria condiciona les decisions dels llançadors i aquests augmenten la probabilitat de dirigir el llançament cap a la zona on el porter ha cedit més espai (Masters et al., 2007; Weigelt i Memmert, 2012; Weigelt et al., 2012).

Una altra variable que s'ha estudiat és la predisposició dels porters de futbol cap a l'acció en comptes de la inacció. S'ha demostrat que en els penals el porter prefereix llançar-se cap a un dels costats malgrat saber que la millor opció per ser eficaç és quedar-se quiet al centre de la porteria (De la Vega et al., 2010). A través d'un enfocament similar Bar-Eli i Azar (2009) demostren que els jugadors prefereixen que un penal els sigui aturat pel porter que no pas llançar-lo fora de la porteria.

En referència a la lateralitat del porter i del jugador, s'observa que en l'hoquei gel l'eficàcia dels porters dretans no està influenciada per la lateralitat dels llançadors. Contràriament, els porters esquerrans reben més gols dels jugadors dretans (Puterman et al., 2010).

La influència dels moviments previs del porter sobre el llançador també ha centrat l'interès dels investigadors. Wood i Wilson (2010) afirmen que l'acció del porter de futbol d'agitar els braços esdevé una distracció i genera un augment de l'ansietat del jugador de futbol. Van der Kamp i Master (2008) exposen que la posició que el porter d'handbol adopta a la porteria modifica la percepció de la seva alçada i aquesta influeix en la precisió a l'hora d'executar un penal. Quan els jugadors són influenciats negativament augmenten

el nivell d'ansietat i disminueixen la seva eficàcia (Wilson et al., 2009).

Pel que fa a l'HP, els únics estudis que analitzen les FD aborden la influència de la seva efectivitat en la classificació final (Trabal et al., 2019b) i la interacció porter-jugador (Trabal, 2017, 2019; Trabal et al., 2019a). Les directrius de comportament en l'FD recomanen l'ús de la finta de llançament prèvia per part del jugador per poder condicionar el porter: desequilibrar-lo i obligar-lo a adoptar diverses posicions inicials (PI) per afrontar l'acció del jugador (Trabal, 2019; Trabal et al., 2019a), sent que les PI més utilitzades pels porters espanyols són el genoll a terra (GT) i la mitja pantalla (MP) (Trabal, 2019; Trabal et al., 2019a). En les accions porter contra jugador s'aconsella al porter avançar suficientment la seva posició per reduir l'angle de llançament al mateix temps que evitar oferir massa espai lateral per ser driblat (Folguera, 2000; Trabal, 2017; Trabal et al., 2019a). Per la seva part, els jugadors han de trobar l'equilibri entre no aproximar-se molt al porter per evitar que aquest els robi la pilota amb l'estic i estar a una distància que ofereixi un adequat angle de llançament (Massari, 2017; Trabal, 2017).

L'estudi de l'FD permet comprendre les característiques relacionals entre el porter-jugador i permet conèixer els aspectes que determinen una de les accions més importants en l'HP. Per la manca d'estudis sobre les interaccions porter-jugador en l'HP i per l'enorme importància que s'atorga al porter com a element determinant en el rendiment final dels equips (Trabal, 2016), aquest estudi va tenir com a objectiu identificar les conductes del porter i del jugador més utilitzades en les FD i comprovar-ne la influència sobre l'eficàcia en l'FD. Es va posar l'èmfasi en les conductes tant del porter com del jugador perquè en la interacció en l'FD existeix una influència recíproca entre ambdós.

Metodologia

Disseny

Es va utilitzar la metodologia observacional per les possibilitats que ofereix per analitzar la interacció porter-jugador en el seu context natural, sense que ambdós esportistes se sentissin condicionats. D'aquesta manera es van poder analitzar les conductes que sorgien de forma espontània en el seu ambient de competició i es van poder quantificar les conductes dels esportistes (Anguera i Hernández-Mendo, 2013, 2014). El disseny va ser puntual, nomotètic i multidimensional.

Participants

La mostra estava formada per les 650 FD llançades en els 240 partits de l'OK Liga 2015-16. Es van desestimar 13 FD per falta de qualitat en el visionat de les imatges.

Instruments

Es va crear un instrument d'observació *ad hoc* amb un format de camp combinat amb un sistema de categories. L'instrument d'observació estava format per criteris de les conductes del jugador, del porter i del resultat de l'acció (taula 1). Es va validar l'instrument a través d'un procediment d'acord entre experts: sis entrenadors, un porter i un jugador, tots ells amb la titulació de nivell 3 en HP i amb experiència mínima de 10 anys a l'OK Liga. Els acords obtinguts van ser superiors al 90 % en tots els criteris i categories. La fiabilitat de l'instrument es va determinar analitzant les 52 FD corresponents a les dues primeres jornades del campionat i es van realitzar les proves de concordança intraobservador ($k = 0.992$) i interobservador ($k = 0.984$).

Procediment

Les seqüències de les FD es van descarregar de la plataforma de la Reial Federació Espanyola de Patinatge i es van visualitzar a través del programa Kinovea v. 0.8.17. Es va emprar el programa Excel 2013 per a la realització del registre. Finalment, les dades es van tractar estadísticament amb el programa SPSS v.23.

Anàlisi estadística

Es va realitzar una anàlisi descriptiva de les variables mitjançant el càlcul de les freqüències i els percentatges així com també els percentatges d'efectivitat obtinguts en cada variable, i una anàlisi correlacional mitjançant el khi quadrat de Pearson entre les variables de les conductes del porter i del jugador i la variable resultat de l'FD. Es va calcular el percentatge d'efectivitat dels jugadors en els llançaments de FD (%E) (FD que finalitzen en gol *100/FD totals) i el percentatge d'efectivitat del porter (percentatge d'EP) (FD que no finalitzen en gol*100/FD totals).

Taula 1

Criteris i categories de l'instrument d'observació

Criteris	Categories
Conductes del jugador	
Lateralitat	Mà que utilitza el jugador per subjectar l'estic: dreta / esquerra.
Fintes de llançament prèvies	Possibilitat del jugador de simular un llançament directe a porteria: finta de llançament prèvia / no hi ha finta de llançament prèvia.
Continuïtat del moviment	El jugador pot realitzar moviments de desplaçament i de l'estic i la pilota sense cap pausa en el transcurs de la falta directa: existeix continuïtat / es realitza alguna pausa i no hi ha continuïtat.
Habilitat tècnica del jugador (HTCJ)	Acció tècnica utilitzada pel jugador per llançar a porteria: xutar / arrastrar o punxar / driblar.
Direcció final del moviment	Trajectòria final que recorre la pilota a l'estic del jugador abans del llançament des del punt de vista del llançador en els <i>dribblings</i> : de dreta a esquerra / d'esquerra a dreta.
Zona de finalització de l'acció (ZFA1 i ZFA2)	ZFAF1= zona de la pista des d'on es realitza el llançament de la pilota: Z1/Z2/Z3/Z4/Z5 i ZFAF2 = zona dreta / zona esquerra / punt de FD (figura 1).
Conductes del porter	
Posició inicial del porter (PI)	Posició que adopta el porter abans de realitzar les habilitats tècniques: gatxoneta (GTZ) / genoll a terra (GT) / mitja pantalla (MP) / estirat a terra (EST) / altres posicions inicials.
Habilitat tècnica del porter (HTCP)	Acció tècnica utilitzada pel porter: pantalla (PNT) / pas de tanca (PDT) / obertura de cames / moviments de braços (MBR) / estirada al guant de l'estic (EGE) / altres habilitats tècniques.
Situació final del porter	Ubicació del porter sobre la pista en el moment del llançament: dins l'àrea del porter / sobre el semicercle de l'àrea del porter / davant l'àrea del porter (figura 3).
Distància entre porter i jugador	Separació existent entre el porter i el jugador en el moment que el jugador llança a porteria: superior a 1.5 metres / inferior a 1.5 metres.
Resultat de l'acció	Resultat del llançament: gol / no gol.

Consideracions ètiques

Com l'estudi es feia en l'àmbit d'una competició oficial de difusió pública no era necessari el consentiment informat dels esportistes d'acord amb els requisits ètics que estableix l'American Psychological Association (2002).

Resultats

D'acord amb les dades que apareixen a la taula 2 no va existir relació estadísticament significativa entre les variables conductuals del porter i del jugador en relació amb l'eficàcia en l'FD. El percentatge d'EP en les FD a l'OK Liga 2015-16 va ser del 70.3 %, que correspon a un %E del 29.7 %.

Conductes del jugador

A la taula 3 es presenten totes les dades resultants de l'anàlisi descriptiva de les conductes del jugador. Només en el 17.4 % de les FD el llançador va realitzar una finta de llançament prèvia. Quan els jugadors van executar l'FD amb una finta de llançament prèvia van marcar el 31.5 % de les FD i quan no les van realitzar el 29.3 %.

Taula 2

Relacions de les conductes del jugador i del porter en relació amb l'eficàcia en l'FD

Criteris	χ^2	Sig.
Conductes del jugador		
Lateralitat	1.972	.160
Fintes de llançament prèvies	.223	.637
Continuïtat del moviment	.010	.919
Habilitat tècnica del jugador	.900	.825
Direcció final del moviment	4.245	.751
Zona finalització de l'acció 1 (zones 1 a 5)	3.300	.509
Zona finalització de l'acció 2 (dreta/esquerra/central)	.003	.999
Conductes del porter		
Posició inicial	4.979	.418
Habilitat tècnica del porter	10.812	.213
Situació final del porter	3.667	.160
Distància entre porter i jugador	.230	.632

En referència a la variable continuïtat del moviment, els jugadors van mostrar més preferència per llançar l'FD d'una forma continuada en el 76.5 % dels llançaments.

Taula 3

Característiques de les conductes del jugador en les FD

Criteri	Categoria	FD llançades	%FD llançades	Gols de FD	%E	%EP
Lateralitat	Dreta	430	67.5	120	27.9	72.1
	Esquerra	207	32.5	69	33.3	66.7
Fintes de llançament prèvies	Sí	111	17.4	35	31.5	68.5
	No	526	82.6	154	29.3	70.7
Continuïtat del moviment	Sí	487	76.5	144	29.6	70.4
	No	150	23.5	45	30	70
Habilitat tècnica del jugador	Xutar	110	17.3	30	27.3	73.3
	Arrastrar/punxar	56	8.8	17	30.4	69.6
	Driblar	471	74	142	30.1	69.9
Direcció final del moviment	Dreta-esquerra	179	38	52	29	71
	Esquerra-dreta	292	62	90	30.8	69.2
Zona de finalització de l'acció 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 finalització de l'acció 2	Dreta	343	53.84	102	29.7	70.3
	Esquerra	259	40.66	73	29.6	70.4
	Centre	35	5.5	14	29.8	70.2

Nota. FD llançades: faltes directes llançades; %FD llançades: percentatge de faltes directes llançades; Gols de FD: gols de falta directa; %E: percentatge d'efectivitat del jugador; %EP: percentatge d'efectivitat del porter.

Taula 4

FD llançades i %E en les FD en relació a la lateralitat dels jugadors

Criteri	Dretans			Esquerrans		
	FD llançades	%FD llançades	%E	FD llançades	%FD llançades	%E
Xutar	80	18.6	26.3	30	14.5	30
Arrastrar/punxar	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 llançades: faltes directes llançades; %FD llançades: percentatge de faltes directes llançades; %E: percentatge d'efectivitat del jugador.

L'anàlisi de les HTCJ mostra que el *dribbling* va ser l'habilitat més utilitzada (74 %), seguida del xut (17.3 %) i de l'arrossegament/punxada (8.8 %). Llançant l'FD arrossegant o punxant la pilota els jugadors van assolir els valors més alts d'efectivitat (30.4 %). L'anàlisi de les HTCJ en relació amb la lateralitat permet observar que el *dribbling* va ser l'habilitat tècnica preferent en ambdós grups. Per part dels esquerrans l'arrossegament/punxada va ser l'habilitat menys utilitzada (4.8 %) (taula 4).

La direcció final de moviment més utilitzada va ser l'esquerra-dreta (62 %). Aquests moviments finals analitzats en funció de la lateralitat del jugador mostren com els jugadors dretans van finalitzar en un 63.2 % de FD a la seva dreta, l'esquerra del porter, mentre que els esquerrans hi van finalitzar en un 59.9 %.

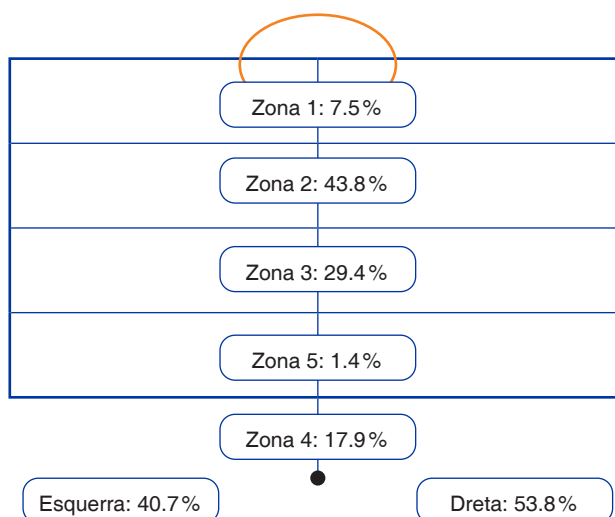
Amb una divisió de les zones en funció de la seva major o menor aproximació a porteria, ZFA1, s'observa que les zones 2 (43.8 %) i 3 (29.4 %) són aquelles des d'on es va llançar més a porteria. La zona 4, amb només un 1.4 % de les FD llançades va ser la de menys preferència. En funció de la lateralitat, ZFA2, de la zona dreta s'hi van executar el 53.8 % de les FD, de l'esquerra el 40.7 % i des del punt de FD el 5.5 % (figura 1). De forma més concreta es destaca que el 25 % de les FD van finalitzar a la zona 2 i dreta.

Conductes del porter

Les PI més utilitzades pels porters van ser el GT (49.1 %), la MP (28.2 %) i la GTZ (16.8 %). El porter va assolir els valors d'efectivitat més alts posicionant-se en GT (72 %) i en GTZ (73.8 %), i els més baixos en MP (66.1 %). Pel que fa a les HTCP aquest va emprar el PDT en el 35.6 % de les FD i la PNT en el 24.6 %, amb uns percentatge d'EP del 68.3 % i

Figura 1

Percentatge de finalització de les FD en funció de la zona de finalització



del 75.2 % respectivament. Destaca que amb l'HTCP de MBR es va assolir el percentatge d'EP més alt, del 82.7 % (taula 5).

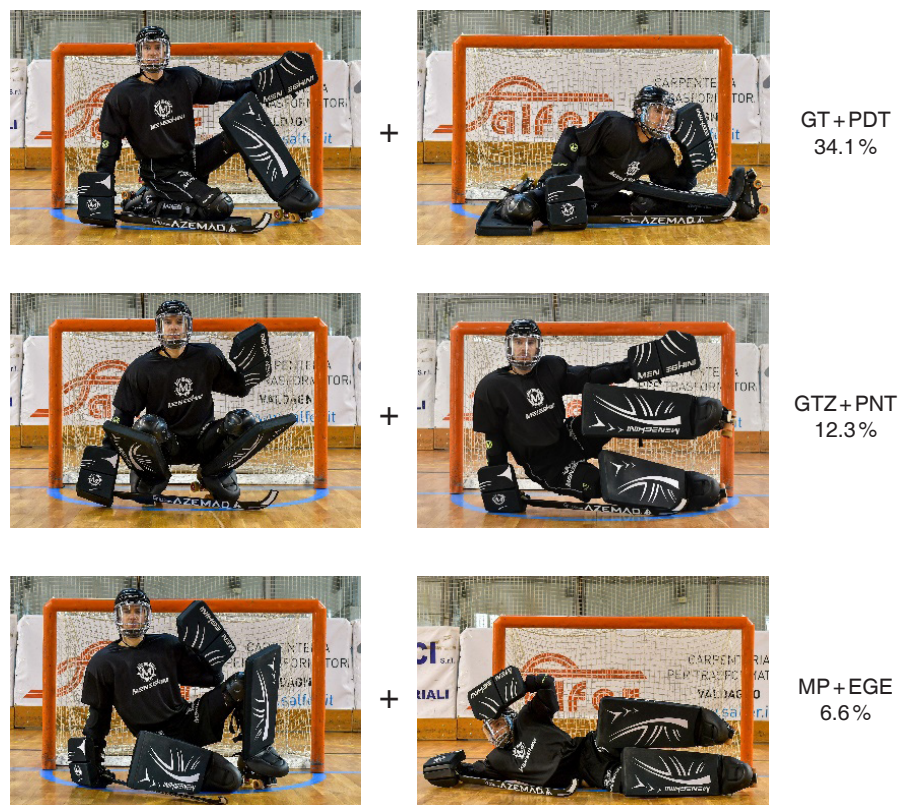
L'anàlisi de la relació entre la PI i les tres HTCP més utilitzades pel porter permet identificar tres combinacions destacades. La més important va ser el GT+PDT en 34.1 % FD, la segona va ser la GTZ+PNT en el 12.3 % de FD i la tercera és la MP+EGE, en el 6.6 % de FD (figura 2).

En relació amb la situació final del porter, s'observa que en el 59.2 % de FD aquest es va situar sobre el semicercle de l'àrea del porter, i en aquesta ubicació el percentatge d'EP va ser del 72.1 % (figura 3). En el 18.7 % de FD que el porter es va situar per davant del semicercle de l'àrea del porter va obtenir el percentatge d'EP més alt (72.3 %). Però quan el porter es va situar dins l'àrea del porter l'eficàcia es va reduir fins al 63.8 %.

Taula 5*Característiques de les conductes dels porters en les FD*

Criteri	Categoria	FD llançades	%FD llançades	Gols de FD	%E	%EP
Posició inicial	Gatzoneta	107	16.8	28	26.2	73.8
	Genoll a terra	313	49.1	88	28	72
	Mitja pantalla	180	28.2	61	33.9	66.1
	Estirat a terra	23	3.6	8	34.8	65.2
	Altres	14	2.2	4	26.6	73.4
Habilitat tècnica del porter	Pantalla	157	24.6	39	24.8	75.2
	Pas de tanca	227	35.6	72	31.7	68.3
	Obertura de cames	43	6.8	13	30.2	69.8
	Moviment de braços	52	8.2	9	17.3	82.7
	Estirada al guant de l'estic	93	14.6	33	35.5	64.5
	Altres	65	10.2	23	35.4	64.6
Situació final del porter	Dins l'àrea del porter	141	22.1	51	36.2	63.8
	Sobre el semicercle	377	59.2	105	27.9	72.1
	Davant l'àrea del porter	119	18.7	33	27.7	72.3
Distància entre porter i jugador	Més d'1.5 m	409	64.2	124	30.3	69.7
	Menys d'1.5 m	228	35.8	65	28.5	71.5

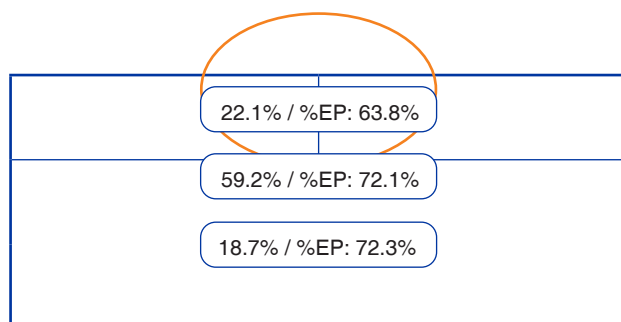
Nota. FD llançades: faltes directes llançades; %FD llançades: percentatge de faltes directes llançades; Gols de FD: gols de falta directa; %E: percentatge d'efectivitat del jugador; %EP: percentatge d'efectivitat del porter.

Figura 2*Percentatge d'utilització de les principals combinacions de PI + HTCP*

Font imatges: font pròpia.

Figura 3

Zona de l'àrea de protecció del porter amb els percentatges d'ocupació del porter i els percentatges d'EP assolits en cada zona



La distància entre el porter i el jugador en el moment que es realitza el llançament a porteria va ser de més d'1.5 metres en el 64.2 % de les FD, en les altres 35.8 % aquesta es redueix per sota l'1.5 metres. En aquesta última distància el porter va presentar una efectivitat del 71.5 %, superior al 69.7 % assolit quan porter i jugador estaven més separats.

Discussió

L'objectiu principal d'aquesta recerca va ser identificar la influència de les variables de les conductes del porter i del jugador sobre l'eficàcia en les FD, obtenint uns resultats que permeten afirmar que no existeix cap influència d'aquestes variables en l'eficàcia en aquests llançaments.

Les FD són llançades de forma preferencial per jugadors dretans (67.5 %), confirmant els resultats obtinguts per Kingman i Dyson (1997), els quals van mostrar que en el transcurs de tots els llançaments d'un partit d'HP el 72.2 % eren executats per jugadors dretans. Aquests resultats tenen sentit si es té en compte que l'OK Liga té més jugadors dretans (82 %) que no pas esquerrans (18 %). En les FD l'efectivitat dels jugadors esquerrans és superior (33.3 %) a la dels dretans (27.9 %). L'avantatge dels jugadors esquerrans coincideix amb els resultats obtinguts per Bauman et al. (2011) en futbol i amb els de Puterman et al. (2010) en l'hoquei gel. Una explicació que pot justificar aquest avantatge es pot basar sobre l'efecte de la freqüència perceptiva (Hagemann, 2009). Segons aquesta teoria, els porters tenen més dificultat per percebre les accions dels jugadors esquerrans per la falta d'hàbit perquè hi ha una manca de familiarització davant aquesta tipologia d'estímuls, i per aquesta raó, els porters tenen més dificultat en identificar els moviments dels esquerrans.

En les FD el *dribbling* és l'HTCJ més emprada (74 %), relegant el xut al 17.3 %. A diferència de les

HTCJ utilitzades en el transcurs d'un partit s'observa que dins la dinàmica de cooperació i oposició d'un partit els xuts és l'habilitat tècnica més utilitzada, amb valors per sobre del 50 % (Brazio, 2006; Kingman i Dyson, 1997). Aquesta diferència s'explica perquè l'FD és una interacció porter-jugador en la qual el jugador no té l'oposició de cap defensa per aproximar-se a porteria i poder driblar el porter. Al contrari, en el transcurs d'un partit d'HP, el xut és un recurs necessari com a llançament exterior per marcar gol ja que les defenses actuen per evitar l'aproximació de l'equip rival a zones pròximes a porteria (Vaz, 2011).

Les zones de finalització de les FD més freqüents són les zones 2 (43.8 %) i 3 (29.4 %). Aquestes es caracteritzen per ser zones ideals en relació amb la precisió i la distància del porter, són finalitzacions suficientment properes a porteria per obtenir un llançament precís realitzant qualsevol habilitat tècnica al mateix temps que són suficientment allunyades del porter per tenir un bon angle de llançament i evitar que el porter es quedi sense la pilota, especialment des de la zona 3 que és la que presenta l'eficàcia més alta (33.2 %). En les zones més allunyades de porteria, els jugadors guanyen angle de llançament però perden precisió, tal i com reflecteix el %E en la zona 4 (11.1 %) i 5 (24.3 %). Cal remarcar que els llançaments a zona 5 obtenen una eficàcia superior a la 4 tot i ser una zona més allunyada. Això explica perquè des d'aquesta zona el 95.6 % de les FD són llançaments ràpids i directes a porteria que no permeten que el porter s'avanci i redueixi l'angle de llançament. S'observa que des de la zona 1, una zona molt pròxima a porteria i amb la limitació de tenir poc angle de llançament i una probabilitat alta que el porter obtingui la pilota (Trabal, 2019), el %E està per sobre la mitjana (31.3 %). Aquest fet s'explica perquè quan el jugador surt d'aquesta zona abans ha enganyat el porter i llança a porteria sense cap oposició.

La descripció que Trabal (2019) i Trabal et al. (2019a) van realitzar de l'estil de porter espanyol es veu confirmada pels resultats d'aquesta recerca: la doble utilització de la MP i el GT com a posicions inicials i les associacions entre les posicions inicials de les habilitats tècniques de GT+PDT i MP+PNT. La utilització de la GTZ en l'FD, una PI en desús en la resta d'accions de partit, s'explica per la normativa d'execució de l'FD, la qual obliga el porter a adoptar la GTZ en l'inici de l'FD i no es pot col·locar en una altra PI fins que el jugador contacta amb la pilota. Quan l'HTCJ és un xut o una arrastrada directa a porteria, el porter té molt poc temps per reaccionar i a partir de la GTZ els porters realitzen directament l'habilitat tècnica per intentar aturar el llançament. A més a més, en molts casos, l'habilitat tècnica escollida pel porter per aturar els xuts és la PNT i des de

la GTZ hi ha molta facilitat per a realitzar aquesta tècnica (Trabal, 2017).

La PNT i el PDT són les dues HTCP més utilitzades. L'alta freqüència d'utilització de la PNT és deguda al fet que davant del 74.5 % de xuts a porteria el porter reacciona amb aquesta tècnica. Aquests resultats van en la línia de les aportacions teòriques sobre la utilització de la PNT davant dels xuts de crear una posició amb el cos que generi molt de volum (Folguera, 2000; Trabal, 2017). L'alta utilització del PDT es comprèn per la seva vinculació amb la PI de GT, en el 49.1 % de les FD el porter es posiciona amb GT i des d'aquesta PI existeix una gran facilitat per realitzar el PDT ja que el porter únicament ha de deixar caure la zona glútia a terra per efectuar-lo (Folguera, 2000).

Malgrat que en les FD els resultats no han mostrat una relació significativa entre la situació final del porter i la seva efectivitat, sí que s'observen diferències en el percentatge d'EP en funció de la ubicació del porter respecte a la línia de l'àrea de porteria. El porter augmenta el percentatge d'EP a mesura que se situa més avançat respecte la línia de gol. Aquests resultats donen suport a les recomanacions que Folguera (2000) i Trabal (2019) fan respecte a l'avantatge d'ubicar-se en una posició avançada respecte de la porteria per reduir l'angle de llançament dels jugadors. Tot i així, els resultats obtinguts respecte de la distància entre porter i jugador no permeten sustentar les recomanacions que es fan als jugadors en les situacions d'un contra un de no acostar-se als porters per no perdre l'angle de llançament i per no ser desposseïts (Folguera, 2000; Massari, 2017; Trabal, 2017).

La feble relació entre les conductes del porter i del jugador en l'efectivitat en les FD es pot explicar a partir de la interacció que s'estableix a partir del coneixement previ i de les condicions específiques amb l'entorn. S'observa que el porter i jugador mantenen un interacció d'oposició amb influència mútua. Les habilitats del porter i del jugador els permet que s'adaptin constantment a l'acció de l'altre. Aquest ajust porter i jugador conforma harmònicament un vincle entre habilitats amb objectius oposats, integrant-les adequadament a la seva activitat. Aquesta interacció pot ajudar a entendre que no hi hagi factors que puguin explicar l'efectivitat a causa de la capacitat adaptativa als canvis produïts entre oponents. Amb el pas dels anys s'han produït grans i diversos canvis en les habilitats utilitzades tant pels porters com pels jugadors (Folguera, 2000; Mori, 1988). Cada vegada que el porter o el jugador aconsegueix superar l'adversari aquest està obligat a trobar la solució per fer front a les habilitats del rival, existeix constantment una situació de desequilibri i equilibri. Una anàlisi relacional sobre la interacció de les habilitats tècniques del porter amb les del jugador permetria abordar les interaccions d'aquesta

oposició per poder establir relacions causals entre les habilitats porter-jugador.

La informació obtinguda resulta d'interès per ajudar a comprendre les interaccions porter i jugador i d'aquesta forma poder intervenir en la millora del joc d'ambdós a través del disseny de sessions d'entrenament i augmentar el seu rendiment.

Conclusions

A l'OK Liga 2015-16, es va identificar que els porters van utilitzar la posició inicial de genoll a terra amb la tècnica d'aturada amb pas de tanca i la posició de gatzoneta amb la pantalla com els encadenaments prioritaris davant de l'acció de FD.

Es va concloure que no hi ha relacions estadísticament significatives entre les conductes del jugador i del porter amb l'eficàcia en les FD en l'HP. Les conductes dels jugadors que van presentar una eficàcia més alta van ser la lateralitat esquerrana i la zona 3 des d'on s'executa l'FD. Per part dels porters, els percentatges d'EP superiors són assolits a través de la utilització de l'habilitat tècnica de moviment de braços i les posicions inicials de gatzoneta i de genoll a terra.

Referències

- 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 psicología 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 ultrabilità*. 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/10.1068/p6010>
- Vaz, V. (2011). *Especialização desportiva em jovens hoquistas masculinos. Estudo do jovem atleta, do processo de seleção 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 ball-lack: 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>

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan incloses a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Relació entre violència escolar, esportivitat i responsabilitat personal i social en estudiants

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

¹Facultat de Ciències de l'Esport, Universitat de Múrcia, Espanya

²Facultat d'Educació, Universitat de Múrcia, Espanya



Citació

Sánchez-Alcaraz, B. J., Ocaña-Salas, B., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Relationship between School Violence, Sportpersonship 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)

Resum

La finalitat d'aquest estudi és conèixer els nivells d'esportivitat, violència escolar quotidiana i responsabilitat personal i social en els estudiants de primària i secundària. La mostra va estar composta per 672 estudiants (382 nois i 290 noies), amb edats compreses entre els 12 i els 16 anys d'edat ($M + DE = 13.99 + 1.75$), de 16 centres educatius de la regió de Múrcia. Els participants pertanyien a 6è de primària i 3r d'ESO i van emplenar la versió espanyola de l'Escala multidimensional d'orientacions a l'esportivitat per a mesurar aquesta variable; el Qüestionari de violència escolar quotidiana; i la traducció a l'espanyol del Qüestionari personal i social, Responsibility Questionnaire, per a mesurar aquesta variable. Els resultats van mostrar uns nivells mitjans-alts en esportivitat, uns índexs baixos en violència patida davant de violència observada, els valors de la qual són mitjans-alts i, uns nivells alts quant a la responsabilitat, amb valors superiors en responsabilitat social. Es van trobar relacions positives i significatives entre les cinc dimensions d'esportivitat amb les dues dimensions de responsabilitat. D'altra banda, les dimensions de violència patida i observada van correlacionar negativament i significativament amb les cinc dimensions d'esportivitat i les dues dimensions de responsabilitat. D'aquesta manera, se suggereix la implementació de models pedagògics orientats a l'educació en valors com la responsabilitat o l'esportivitat per a poder reduir la violència escolar.

Paraules clau: educació en valors, educació física, *Bullying*, convivència escolar

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

ISSN: 2014-0983

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

Secció:
Pedagogia esportiva

Rebut:
20 d'agost de 2018

Acceptat:
7 de juliol de 2019

Publicat:
1 de gener de 2020

Introducció

La violència escolar és considerada en l'actualitat com un dels reptes més importants que ha d'afrontar el sistema educatiu a nivell internacional (Gázquez et al., 2009). L'informe del Defensor del Poble (2007), sobre la situació en els centres d'educació secundària a Espanya, va assenyalar que el percentatge d'alumnes que declara haver observat diferents tipus de violència oscil·la entre el 49 % i el 55.8 %. En aquest sentit, la conducta violenta predominant és l'agressió verbal (insults, posar malnoms ofensius, parlar malament d'algú), seguida, en ordre decreixent, per les amenaces i els xantatges (22.7 %), l'exclusió social (22.5 %), l'agressió física directa (14.2 %), els robatoris (10.5 %), el maltractament al material (7.2 %) i, finalment, l'assetjament sexual que és percebut pel 1.3 % dels enquestats.

Per a intentar pal·liar les conseqüències negatives sobre les víctimes de violència escolar, en l'última dècada es dediquen molts esforços i iniciatives, tant a nivell nacional com internacional, per a fomentar la convivència i la integració social dels alumnes a l'aula (Ortega, 2010), ja que l'experiència de patir violència entre iguals s'associa a conseqüències negatives en l'adaptació personal, social i escolar (Beale, 2001), mentre que la violència observada apareix com un factor també rellevant per la seva implicació en la salut mental i adaptació escolar (Roeser i Eccles, 1998). A més, uns nivells alts de violència escolar, tan patida com observada, s'han associat a una pitjor satisfacció amb l'autoimatge corporal (Gómez-Mármol et al., 2017). En aquest sentit, la majoria d'aquests estudis i iniciatives s'han centrat principalment en escolars dels últims cursos de primària i de secundària, però recentment s'han realitzat recerques que informen que aquest tipus de conductes apareixen en edats més primerenques (Albadalejo et al., 2013).

En els últims anys, alguns estudis utilitzen l'activitat física i l'esport com a eina per a millorar els valors en els escolars i disminuir els nivells de violència escolar (Prat et al., 2019; Fernández-Gavira et al., 2018; Sánchez-Alcaraz et al., 2013). D'aquesta manera, sembla que el foment de determinats valors com la responsabilitat personal i social o l'esportivitat, a través de la pràctica d'activitat física, poden produir descensos en els nivells de violència escolar (Sánchez-Alcaraz et al., 2013). Aquesta pràctica d'activitat física a l'escola es concentra en les classes d'educació física, si bé altres propostes demostren que el treball interdisciplinari tendeix a produir millors aprenentatges (Egea et al., 2017).

Independentment del nombre d'àrees implicades, s'ha demostrat que aquells aprenentatges adquirits en matèria de valors en l'entorn educatiu tenen repercussions més

enllà d'aquest, és a dir, en la vida quotidiana dels escolars (Sánchez-Alcaraz i Gómez-Mármol, 2014). A més, el desenvolupament d'alguns valors ja s'ha vinculat amb el d'altres conductes prosocials com, per exemple, els nivells d'esportivitat amb els de responsabilitat (Gómez-Mármol et al., 2014) o amb la reducció dels episodis de violència (Sánchez-Alcaraz, 2014). L'objectiu d'aquest treball és determinar els nivells d'esportivitat, violència escolar quotidiana i responsabilitat personal i social en estudiants i les seves diferències en funció del sexe i nivell educatiu, així com analitzar les possibles correlacions entre les tres variables.

Metodologia

Disseny

El disseny d'aquest estudi correspon a una recerca empírica amb metodologia quantitativa, concretament un estudi descriptiu de poblacions mitjançant enquestes de tipus transversal (Montero i León, 2007).

Participants

La mostra va estar composta per 672 adolescents, amb edats compreses entre els 12 i els 16 anys d'edat ($M + DE = 13.99 + 1.75$): 382 van ser nois amb una mitjana d'edat de $13.90 + 1.79$ anys i 290 van ser noies amb una mitjana d'edat de $14.13 + 1.69$ anys. Els alumnes pertanyien als cursos de 6è d'educació primària i 3r d'ESO. Els participants pertanyien a 16 centres educatius de la regió de Múrcia. L'accés a la mostra es va produir a través d'un mostreig no probabilístic incidental. La direcció de cada centre així com els tutors legals dels participants van signar un consentiment informat que contenia les condicions de la recerca amb dades com la voluntarietat en la participació, el tractament anònim de les dades recollides o la nul·la influència ni positiva ni negativa en la qualificació sobre cap assignatura. L'estudi va obtenir l'aprovació del Comitè d'Ètica de la Universitat de Múrcia.

Instruments

Responsabilitat personal i social

Per a mesurar la responsabilitat personal i social dels participants es va utilitzar la traducció a l'espanyol (Escartí et al., 2011) del Qüestionari personal i Social Responsibility Questionnaire de Li et al. (2008), format per 14 ítems, distribuïts en dos factors, de set ítems cadascun: responsabilitat personal ("vull millorar", $\alpha = .67$)

i responsabilitat social (“respecto els altres”, $\alpha = .82$). Els participants han de respondre en una escala Likert de 6 valors, que comprèn des de (1) *totalment en desacord* fins a (6) *totalment d'acord*.

Esportivitat

Per a mesurar el nivell d'esportivitat es va utilitzar la versió espanyola de l'Escala multidimensional d'orientacions a l'esportivitat (Martín-Albo et al., 2006), traducció de la versió anglesa de Vallerand et al. (1997). Aquesta escala es compon de 25 ítems estructurats en cinc factors, amb la següent sentència introductòria: “Quins de les següents expressions consideres que formen part de l'esportivitat?”. Per a respondre als factors: compromís personal amb la pràctica esportiva (“procurar participar en totes les activitats”, $\alpha = .51$), convencions socials (“felicitat el teu oponent per haver jugat bé”, $\alpha = .78$), respecte a les regles, jutges i àrbitres (“respectar l'àrbitre fins i tot si s'equivoca”, $\alpha = .67$), respecte als oponents (“rectificar una situació injusta per a l'oponent”, $\alpha = .62$) i perspectiva negativa (“posar excuses pel mal joc”, $\alpha = .58$) s'utilitza un format de resposta tipus Likert amb cinc alternatives, des de (1) *totalment en desacord* fins a (5) *totalment d'acord*.

Violència escolar

A partir dels 102 ítems de la versió del Califòrnia School Climate i Safety Survey (CSCSS) de Rosenblatt i Furlong (1997), Fernández-Baena et al. (2011), es van seleccionar 14 ítems conceptualment adequats per a avaluar la violència escolar entre iguals. Està composta de dos factors: violència patida (“m'han donat cops de puny o puntades”, $\alpha = .84$) i violència observada (“els estudiants es fiquen en baralles”, $\alpha = .84$). Són valorats en una escala tipus Likert amb cinc opcions de resposta, que comprenen des de (1) *mai* a (5) *sempre*.

Procediment

La selecció dels centres educatius es va realitzar segons la divisió territorial que ofereixen els centres de professors i recursos (CPR) de la Comunitat Autònoma de Múrcia, de manera que cadascun dels CPR va comptar amb la participació de dos centres adherits al seu àmbit, un col·legi d'EP i un institut d'educació secundària, seleccionats utilitzant un mostreig no probabilístic intencional. A més, es va tenir en compte que els centres pertanyessin a zones amb nivells socioeconòmics similars. Després de l'obtenció del consentiment de les famílies i dels centres, els estudiants van emplenar (durant una classe el docent de la qual

era el tutor del grup), els qüestionaris de responsabilitat personal i social, violència escolar quotidiana i esportivitat. Durant l'administració, a més del propi tutor, almenys un membre de l'equip investigador va estar present a l'aula garantint l'anonimat de les respostes. Els participants, que no van tenir cap limitació temporal per a l'emplenat dels qüestionaris, els van respondre en 30 minuts aproximadament, sense que cap informés de problemes en el seu emplenament.

Anàlisi estadística

En primer lloc, es van calcular els estadístics descriptius (mitjanes i desviacions típiques) de les variables d'esportivitat, violència escolar i responsabilitat, tant per al total de la mostra com per a les categories de les variables independents (sexe i nivell educatiu). Posteriorment, es va realitzar la prova de Kolmogorov-Smirnov i χ^2 per a comprovar la normalitat de la distribució de les dades i es van analitzar les diferències entre els grups de sexe i nivell educatiu mitjançant la prova no paramètrica U de Mann Whitney. Finalment, es van calcular les correlacions entre totes les variables dependents objecte d'estudi a través de la prova Rang de Spearman. Es va considerar una significació al 95 %. Els resultats van ser analitzats mitjançant el paquet estadístic SPSS 21.0 d'IBM, en la seva versió per a Macintosh.

Resultats

La taula 1 mostra el nivell de violència escolar, esportivitat, responsabilitat personal i social per al total de la mostra i, en funció del gènere. En aquest sentit, en relació amb el total de la mostra, s'observen nivells superiors de violència observada davant de la patida, al mateix temps que els nivells més alts en el compromís amb la pràctica i més baixos en el respecte a l'oponent entre les dimensions de les quals compon l'esportivitat. A més, en el que concerneix la responsabilitat, la responsabilitat social va ser superior a la personal. D'altra banda, ateses les diferències segons el gènere, les dades relatives a la violència escolar van mostrar que els nois sofreixen i observen més violència que les noies, encara que aquestes diferències són significatives únicament per a la dimensió de violència patida. Respecte als nivells d'esportivitat, els nois van mostrar valors significativament més alts en les dimensions de convencions socials i respecte a l'oponent i significativament més baixos en la perspectiva negativa de l'esportivitat en relació amb les dades de les noies. Finalment, quant a la responsabilitat, s'observa que els nois tenen valors

Taula 1*Nivells de violència escolar, esportivitat, responsabilitat personal i social en funció del gènere*

	Total <i>M ± DE</i>	Nois <i>M ± DE</i>	Noies <i>M ± DE</i>	Sig. (<i>p</i>)
Violència escolar				
Violència patida	1.57 ± 0.65	1.66 ± 0.70	1.46 ± 0.57	.000**
Violència observada	2.25 ± 0.90	2.25 ± 0.94	2.24 ± 0.86	.823
Esportivitat				
Compromís amb la pràctica	4.40 ± 0.62	4.40 ± 0.67	4.38 ± 0.55	.061
Convencions socials	4.34 ± 0.80	4.38 ± 0.80	4.29 ± 0.80	.018*
Respecte a les regles i àrbitres	4.36 ± 0.67	4.35 ± 0.71	4.37 ± 0.63	.689
Respecte a l'oponent	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**
Responsabilitat				
Responsabilitat personal	5.02 ± 0.77	5.11 ± 0.78	4.91 ± 0.75	.000**
Responsabilitat social	5.24 ± 0.71	5.22 ± 0.75	5.27 ± 0.65	.793

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

més alts que les noies en responsabilitat personal, sent aquestes diferències significatives.

La taula 2 mostra els resultats d'el nivell de violència escolar, esportivitat, responsabilitat personal i social en funció del nivell educatiu. Respecte als resultats obtinguts en violència escolar quotidiana, cal destacar que existeixen majors nivells de violència a ESO que a EP, tant en la violència patida com observada, encara que aquestes diferències són significatives únicament per a la dimensió de violència patida. En relació amb l'esportivitat, s'han registrat valors significativament més alts en els estudiants d'EP que en els d'ESO en totes les dimensions d'esportivitat a excepció de la perspectiva negativa. Quant a la responsabilitat, s'observen uns valors més alts en l'etapa d'EP que en la d'ESO, apareixent

aquests valors significatius tant en la responsabilitat personal com en la responsabilitat social.

Finalment, a la taula 3 es van analitzar les relacions entre les diferents variables objecte d'estudi. En aquest sentit, les dimensions de responsabilitat van correlacionar positivament i significativament entre si, igual que les dimensions de violència patida i observada entre si, i les dimensions d'esportivitat entre si, a excepció de la perspectiva negativa. D'altra banda, les dimensions de violència patida i observada van correlacionar negativament i significativament amb les cinc dimensions d'esportivitat i les dues dimensions de responsabilitat. A més, es van trobar relacions positives i significatives entre les cinc dimensions d'esportivitat amb les dues dimensions de responsabilitat.

Taula 2*Nivells de violència escolar, esportivitat, responsabilitat personal i social en funció del curs*

	EP <i>M ± DE</i>	ESO <i>M ± DE</i>	Sig. (<i>p</i>)
Violència escolar			
Violència patida	1.41 ± 0.45	1.74 ± 0.80	.000**
Violència observada	2.19 ± 0.98	2.27 ± 0.87	.150
Esportivitat			
Compromís amb la pràctica	1.41 ± 0.45	4.37 ± 0.61	.028*
Convencions socials	2.19 ± 0.98	4.27 ± 0.81	.005**
Respecte a les regles i àrbitres	4.36 ± 0.67	4.27 ± 0.64	.000**
Respecte a l'oponent	3.45 ± 0.98	3.28 ± 0.98	.000**
Perspectiva negativa	3.64 ± 0.99	3.69 ± 0.92	.648
Responsabilitat			
Responsabilitat personal	5.14 ± 0.74	4.92 ± 0.73	.000**
Responsabilitat social	5.32 ± 0.78	5.17 ± 0.61	.000**

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

Taula 3*Correlacions entre l'esportivitat, violència escolar i responsabilitat*

		CP	CS	RRA	RO	PN	VS	VO	RS	RP
Compromís amb la pràctica (CP)	Coeficient de correlació	1.00	.262**	.254**	.229**	.012	-.036	-.067	.263**	.333**
	Sig. (Bilateral)	—	.000	.000	.000	.771	.365	.089	.000	.000
Convencions socials (CS)	Coeficient de correlació	—	1.000	.401**	.308**	.184**	-.099*	-.112**	.299**	.304**
	Sig. (Bilateral)	—	—	.000	.000	.000	.012	.005	.000	.000
Respecte a les regles i àrbitres (RRA)	Coeficient de correlació	—	—	1.000	.329**	.184**	-.098*	-.118**	.338**	.241**
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	.000	.000	.013	.003	.000	.000
Respecte a l'oponent (RO)	Coeficient de correlació	—	—	—	1.000	-.111**	.003	-.086*	.247**	.170**
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	.005	.939	.029	.000	.000
Perspectiva negativa (PN)	Coeficient de correlació	—	—	—	—	1.000	-.130**	-.081*	.123**	.101*
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	.001	.041	.002	.011
Violència patida (VP)	Coeficient de correlació	—	—	—	—	—	1.000	.449**	-.164**	-.036
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	—	.000	.000	.363
Violència observada (VO)	Coeficient de correlació	—	—	—	—	—	—	1.000	-.227**	-.071
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	—	—	.000	.071
Responsabilitat social (RS)	Coeficient de correlació	—	—	—	—	—	—	—	1.000	.493**
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	—	—	—	.000
Responsabilitat personal (RP)	Coeficient de correlació	—	—	—	—	—	—	—	—	1.000
	Sig. (Bilateral)	—	—	—	—	—	—	—	—	—

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

Discussió

L'objectiu d'aquest treball va ser conèixer els nivells d'esportivitat, violència escolar quotidiana i responsabilitat personal i social en estudiants d'EP i ESO, així com la possible correlació entre aquestes variables. A nivell general, l'anàlisi dels nivells d'esportivitat va mostrar uns valors alts en els factors de compromís amb la pràctica, convencions socials i respecte a les regles, i valors mitjans en les dimensions de respecte a l'oponent i esportivitat negativa, molt similar als estudis de Gómez-Mármol et al. (2011) i Vallerand et al. (1997), realitzats amb esportistes. D'altra banda, s'ha observat que els valors de violència observada pels estudiants són superiors als valors de violència patida en els centres escolars, presentant valors mitjans en la violència observada, mentre que la violència patida va presentar valors més baixos. Aquestes dades coincideixen amb els estudis de Fernández-Baena et al. (2011) i Gómez-Mármol et al. (2017) que han analitzat els nivells de violència en escolars. Els resultats referents a la responsabilitat han mostrat valors alts en les dimensions de responsabilitat personal i social, superiors a més als valors de responsabilitat social davant de la personal, coincidint amb recerques similars (Gutiérrez et al., 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

La comparació entre sexes, en la variable esportivitat, va mostrar que les dones estan menys orientades cap a l'esportivitat que els homes, ja que valoren menys el respecte a l'oponent, el compromís amb la pràctica i les convencions socials, alhora que admeten en major mesura certs comportaments considerats antiesportius, resultats que, si bé coincideixen amb els de Sánchez-Alcaraz et al. (2018), són contraris als del treball de Gutiérrez i Pilsa (2006) en el seu estudi amb esportistes, on es van trobar nivells superiors d'esportivitat en les dones. Aquesta falta de consens sobre el tema, que és considerada com una possible futura línia de recerca en el treball de Sánchez-Alcaraz et al. (2018), podria deure's a consideracions de caràcter cultural o social que hagin pogut no ser contemplades. Els resultats, pel que fa a la violència escolar, van mostrar índexs superiors en el sexe masculí, sent significatius per a la violència patida, coincidint amb els estudis de Fernández-Baena et al. (2011) i Martínez-Montegudo et al. (2011), treballs on es van trobar nivells inferiors de violència escolar en el sexe femení. Aquesta major implicació masculina en episodis de violència escolar pot ser explicada, segons anoten Espelage i Swearer (2010), pel seu poder físic, associat positivament amb la realització de conductes violentes. Quant a la variable de responsabilitat, les noies presenten valors superiors de responsabilitat social, encara que aquestes diferències no

són significatives, mentre que pel que fa a responsabilitat personal s'han mostrat valors significativament més elevats a favor dels nois, la qual cosa concorda amb altres recerques similars (Sánchez-Alcaraz et al., 2013). Aquestes dades poden ser fruit del fet que els homes en aquestes edats practiquen més activitat física regular i participant-hi més que el sexe oposat, quan es registren més activitats de caràcter sedentari (Cano et al., 2011), per la qual cosa no es treballen aspectes relacionats amb la socialització i la convivència entre iguals; aquestes situacions podrien explicar l'obtenció d'una major esportivitat i responsabilitat personal en els nois en edat escolar.

D'altra banda, també s'ha estudiat la influència del nivell educatiu sobre l'esportivitat, la violència escolar quotidiana i la responsabilitat. En aquest sentit, i en línies generals, es pot afirmar que els millors resultats es troben en els grups d'EP, és a dir, en l'alumnat més jove. El canvi d'EP a ESO comporta, amb certa freqüència, un canvi de centre educatiu la qual cosa contribueix a la necessitat de crear un nou cercle d'amics com a part del procés de socialització. A vegades, els adolescents participen en episodis de violència escolar amb l'ànim de ser integrats dins d'un determinat grup (Tejero et al., 2009), com una necessitat de reconeixement social. Específicament, per a la variable esportivitat, els resultats en funció del nivell educatiu dels participants van mostrar diferències significatives a favor dels alumnes d'EP en les dimensions de compromís amb la pràctica, convencions socials, respecte a les regles i respecte a l'oponent, en línia amb els estudis de Gutiérrez i Pilsa (2006), per a mostra d'esportistes joves; en aquests treballs els alumnes de major edat van mostrar una esportivitat menor en comparació amb els més joves. Aquests resultats coincideixen en certa manera amb els de Stuart i Ebbeck (1995), que van afirmar que els jugadors de major edat percebien que el seu entorn aprovava la realització de comportaments antiesportius, ja que presentaven raons menys madures en prendre una decisió moral i van ser catalogats com els que realitzaven comportaments antiesportius amb més freqüència pels entrenadors. També són moltes les autories que assenyalen un augment progressiu de l'agressivitat i els comportaments violents i antisocials des de l'etapa d'EP a la d'ESO, fins aproximadament els 15-16 anys en els quals es produeix una disminució de la impulsivitat i una interiorització de valors i normes (Sánchez-Alcaraz et al., 2014). Segons Gómez-Mármol et al. (2014). Es tracta d'unes edats caracteritzades per grans canvis en la personalitat així com en els hàbits de pràctica d'activitat físicoesportiva (l'abandó de l'esport en aquesta etapa és bastant freqüent i més accentuat encara en les noies).

Els resultats d'aquest estudi van mostrar uns nivells inferiors de violència observada i soferta en l'alumnat d'EP, que confirmen el que s'ha trobat en altres estudis sobre violència escolar on es van obtenir nivells superiors de violència patida i observada en estudiants més grans (González-Pérez, 2007). En aquest sentit, Zambrano (2017) destaca el rol clau que assumeix l'entorn dels escolars quant a introducció de la violència, sobretot en la família, i que ve determinat, principalment, per qüestions de nivell socioeconòmic i cultural. D'altra banda, en la variable de responsabilitat, els resultats van indicar uns valors més elevats de responsabilitat personal i social a favor dels alumnes d'EP, sent a més aquestes diferències estadísticament significatives, perquè confirmen la idoneïtat d'aplicar el MRPS entre estudiants de 6 i 13 anys (Escartí et al., 2010). Els motius pels quals s'obtenen aquests resultats es poden deure al fet que els alumnes d'EP reflecteixen uns nivells d'activitat física majors que els d'ESO, etapa en la qual es registren majors nivells d'activitats sedentàries (Cano et al., 2011), deixant de banda l'oportunitat de continuar treballant els comportaments prosocials i la convivència entre iguals per activitats de caràcter més passiu.

Així mateix, es va observar la relació entre les diferents variables de l'estudi, destacant la correlació negativa i significativa de les dues dimensions de la violència, la soferta i l'observada, amb les cinc dimensions de l'esportivitat i les dues dimensions de la responsabilitat; en relació amb aquests resultats podria afirmar-se que la pràctica esportiva no genera violència en els estudiants. En canvi, es van trobar relacions positives i significatives entre les cinc dimensions d'esportivitat amb les dimensions de responsabilitat, coincidint amb els estudis de García et al. (2012). D'aquesta manera, una millora dels valors de responsabilitat podria repercutir positivament sobre els valors d'esportivitat i reduir els nivells de violència, sense la necessitat d'haver d'utilitzar un pla d'actuació per a cadascuna de les variables.

Aquesta recerca presenta algunes limitacions a considerar a l'hora d'interpretar els resultats. En primer lloc, la presa de dades s'ha realitzat amb tècniques de recerca quantitativa, a través de l'ús de qüestionaris. Encara que aquests instruments van presentar uns nivells adequats de fiabilitat i validesa, es basen en una percepció subjectiva dels estudiants participants en la recerca, i no en valors objectius. A més, únicament s'han analitzat variables sociodemogràfiques referents al gènere i edat de l'alumnat, i futurs treballs haurien de considerar altres variables com, per exemple, els nivells socioeconòmics i de cultura com a factors determinants en la recerca.

Conclusions

A partir dels resultats d'aquesta recerca, en relació amb els objectius que planteja, es pot concloure que els nivells de violència a les aules encara que hi siguin presents, no són elevats. No obstant, els valors aconseguits en variables positives com l'esportivitat i la responsabilitat sí que han mostrat un alt grau de desenvolupament. Ara bé, de manera general, s'ha observat que el perfil d'alumnat que es troba a ESO presenta pitjors índexs en les tres variables analitzades, la qual cosa pot considerar-se una nova crida a realitzar programes d'intervenció sobre aquests. Quant al gènere, els nois han registrat un major grau de desenvolupament d'esportivitat i responsabilitat si bé, al seu torn, són el grup que més violència pateix. Finalment, la correlació positiva entre tots dos valors i negativa amb els nivells de violència permet observar que aquests programes d'intervenció, centrant-se en una de les variables, també podrien tenir efectes sobre la resta. En qualitat de noves línies de recerca que es deriven d'aquest treball, cal destacar l'anàlisi de la influència del procés de socialització durant l'edat escolar en la formació de la personalitat (reflex d'un major o menor desenvolupament de valors com, per exemple, la responsabilitat o l'esportivitat), així com el grau de predicció capaç de ser determinat per variables com el nivell socioeconòmic i/o sociocultural. Finalment, se suggereix la promoció de recerques basades en intervencions en centres escolars que busquin el desenvolupament de valors per a reduir la violència escolar, incidint, en última instància, en una reducció de la conflictivitat social (Sánchez-Alcaraz et al., 2019).

Referències

- 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 stand 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>
- Escartí, 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., Trianes, 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., & Bazaco, 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/rimcafd2017.68.007>
- 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 its relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.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., Trianes, 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 and 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 and 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. *Agora 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 sample 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 and 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.

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Percepció de les esportistes del seu tracte mediàtic

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

¹Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, Universitat del País Basc / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Espanya

²Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat del País Basc / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Espanya



Citació

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)

Resum

Aquest estudi pretén conèixer la percepció de les dones esportistes d'elit el tracte mediàtic que els mitjans de comunicació donen a les seves carreres esportives i a l'esport femení en general. Són esportistes que trencant amb els estereotips de gènere han estat capaces de traspasar barreres i arribar a la cúspide en els seus respectius esports. La finalitat d'aquest treball és la de comprendre i interpretar una realitat social concreta, la de les esportistes d'elit; buscant identificar els significats que elles donen a la representació mediàtica que es fa de l'esport, expressant com es van construir les seves carreres esportives i la seva identitat com a esportistes, i el tractament que han percebut de la premsa. S'han realitzat 19 entrevistes i 3 grups focals amb dones esportistes d'alt nivell. Els resultats mostren que les dones perceben un tracte diferenciat respecte als homes i que se senten invisibilitzades i jutjades baix estereotips lligats a la bellesa, a la falta d'habilitat o la falta d'interès de les seves competicions, denunciant que els seus èxits tenen menor visibilitat que les derrotes dels seus companys masculins. Les conclusions destaquen la necessitat que tenen les esportistes de canviar els usos periodístics per a no sentir-se invisibilitzades, menystingudes, ni cosificades, i que, al seu torn, siguin un model per a les nenes.

Paraules clau: mitjans de comunicació, esportistes d'elit, gènere, invisibilitat i violència mediàtica

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Judit Martínez-Abajo
juditmaab@hotmail.com

Secció:

Dona i esport

Rebut:

20 de setembre de 2018

Acceptat:

17 de juliol de 2019

Publicat:

1 de gener de 2020

Introducció

En aquest treball s'abordaran els diferents aspectes que contribueixen a la configuració d'una imatge mediàtica estereotipada de la dona a través de les veus de les esportistes. Les recerques revisades deixen patent que, la manera en què les dones apareixen representades en els mitjans de comunicació permet parlar d'una nova violència de gènere, la violència mediàtica (Alfaro et al., 2011; Angulo, 2007; Buchón, Molina i Martínez-Baena, 2017; Irazusta et al., 2010; Aspic-Comunicación, 2016; Robles, 2012; Sainz-de-Baranda, 2013). Es tracta d'una violència visual que sincretitza diferents maneres de representar la dona, com a objecte de desig, omesa, subjecte passiu de l'actualitat política, o amb una imatge estereotipada de la dona com a víctima o guardiana de la casa, conformant la imatge de la dona actual. Una imatge molt allunyada de la que projecten les lleis d'igualtat.

S'ha trobat legislació entorn de la violència mediàtica en la Llei 26485 argentina sobre la prevenció, sanció i erradicació de la violència contra les dones, promulgada a l'abril de 2009, que aspira a eliminar la discriminació entre dones i homes en tots els ordres de la vida, afirmant en particular el dret de les dones a una vida sense violència. Aquesta llei fa referència al final de violència mediàtica, i la defineix com una de les modalitats en què es manifesta la violència simbòlica, entesa com la publicació d'imatges estereotipades a través de qualsevol mitjà de comunicació. Aquesta llei fa al·lusió a les injúries, difamacions, discriminacions, humiliacions o atemptats contra la dignitat que reben les dones, “com així també la utilització de dones, adolescents i nenes en missatges i imatges pornogràfiques, legitimant la desigualtat de tracte” (Llei 26485, 2009, art.4). Es cosifiquen les dones “quan es visualitza el cos femení com a objecte consumible, al qual se li nega subjectivitat, voluntat i acció, i es fomenta una sexualitat masculina basada en la dominació i en la violència simbòlica” (Chaher, 2012, pàg. 1707). La violència simbòlica reproduceix dominació i desigualtat naturalitzant la subordinació de la dona en la societat i es transmet de manera subtil en els mitjans de comunicació, (Bourdieu, 2000; Gabarra, 2011).

Es podria dir que són micromasclismes que també es veuen en els estudis universitaris (Corsi, 1995; Serra Payeras et al., 2019), pràctiques de dominació masculina l'objectiu de la qual és mantenir el domini sobre la dona i resistir a l'augment de poder de les dones. Són efectius i minven l'autonomia de les dones, passen desapercebuts i ratifiquen l'ordre social (Bosh i Ferrer, 2002; De-Miguel, 2015). Aquesta violència mediàtica compleix una funció de reforç i reproducció del sistema de desigualtat sexual, doblegant la voluntat de les

dones i així, Osborne (2009, pàg. 57) afirma que “la desigualtat suposa violència” i l'amenaça de la violència es transmet tant al cinema i la televisió, com en els acudits i floretes.

Els mitjans de comunicació s'han convertit en una de les grans barreres que impedeixen el canvi real, s'han erigit en guardians del patriarcat ja que “els mitjans de comunicació són, actualment, els encarregats de repetir fins a l'extenuació els estereotips sexuals” (Varela, 2013, pàg. 305). Ofereixen elements per a construir la percepció de la realitat; brinden models, normalitzen pautes de comportament i atorguen estatus a les persones i les institucions, legitimant l'ordre social existent (Marín i Ganzabal, 2011; Rubio, 2009).

Les esportistes a través dels mitjans de comunicació haurien de ser el model en el qual es poguessin mirar les nenes des de l'escola. Però el tractament que els mitjans de comunicació donen a la dona sol estar limitat per estereotips de gènere, i no sempre es correspon amb la realitat. Els mitjans reflecteixen una realitat esbiaixada, només reflecteixen un percentatge molt petit de l'esport femení, que serveix per a legitimar el *statu quo* dels homes (Funkhouser, 1973).

La no presència de les dones les converteix en invisibles; l'absència porta oblit i desconeixement; el que no es veu no s'aprecia, allò que no apareix en la premsa no succeeix, no existeix (López, 2005). La informació esportiva se centra en els homes i oblida a les dones (Alfaro et al., 2011), relegant-les a ciutadanes de segona categoria. La massiva difusió d'imatges no igualitàries influeix en les seves expectatives i també en les dels homes, col·laborant en el manteniment de les desigualtats de gènere i en la construcció de la identitat de les nenes. El *Codi Deontològic Europeu de la Professió Periodística* vigent durant els últims 25 anys recull que:

Els mitjans de comunicació poden reduir la bretxa que existeix en l'esport oferint informació sobre les dones concorde a la seva vàlua i mereixement. Visibilitzant-les donarien a nenes, adolescents i dones de qualsevol edat la possibilitat de tenir un model esportiu en el qual veure's reflectides (Núñez, 1993, pàg. 1).

Els mitjans de comunicació presenten una esportista amb més atractiu físic que èxits esportius (Fink i Kensicki, 2002), se la retrata com a objecte sexual o com a mare o esposa. Poques vegades apareixen en les imatges i textos com a protagonistes actives i positives, apareixen més com a agents passius a l'ombra de l'home, o com a víctimes d'una desgràcia (Marín i Ganzabal, 2011).

El món digital es presenta com una alternativa. La presència de les dones en la xarxa ha augmentat molt

en els últims anys (Robles, 2012). En els mitjans de comunicació electrònics hi ha més igualtat, i aquests han estat determinants per a donar a conèixer l'esport practicat per les dones. Gràcies a les xarxes socials la difusió de l'esport femení s'ha vist incrementada, i el nombre de webs específiques continua creixent. És important reflectir en els mitjans de comunicació una imatge positiva de les esportistes, diversificada, exempta d'estereotips de gènere i com a models d'èxit personal, professional i social, perquè aquest serà el mirall en el qual es mirin les nenes des de les escoles (Angulo, 2007; Vega i Ábalos, 2016). En aquest estudi es pretén donar veu a les dones esportistes, i indagar sobre la imatge que les esportistes perceben en els mitjans de comunicació, i més concretament:

- Analitzar el tipus de tractament percebut en la premsa: si van percebre sexisme o estereotips de gènere.
- Comprendre la força de la informació mediàtica, si aquesta ha condicionat la seva vida com a esportistes d'elit.

Metodologia

L'estudi es va enfocar des d'una perspectiva qualitativa, ja que qui investiga se submergeix en el context i desitja anar més enllà de la comprensió dels fets. Només a partir de la comprensió dels processos i els significats es van poder impulsar accions que ajudessin a comprendre els canvis que es necessitaven en cada context social. Es van buscar les respostes en la praxi de tal manera que les persones van poder expressar-se lliurement amb accions intencionals i metodològiques (Flick, 2014; Barbour, 2013). Així mateix, es desitjaven impulsar processos de reflexió entorn del sexisme i la violència simbòlica perquè es prengué consciència del que les dones esportistes van percebre dels mitjans de comunicació.

Participants i instruments per a la recollida d'informació.

Es van realitzar 19 entrevistes en profunditat a esportistes d'elit i 3 grups focals. Les esportistes entrevistades van ser 7 d'Àlaba i 7 de Guipúscoa, 4 de Biscaia i 1 de Navarra. Quant a la modalitat esportiva practicada van ser 3 futbolistes, 3 pilotaris, 2 d'handbol, i una esportista en karate, lluita, cúrling, atletisme, handbol, *sokaitira* (joc d'estirar la corda), ciclisme, triatló, surf, automobilisme, esquí i rem. Van ser esportistes amb grans resultats, que competien en competicions internacionals de màxim nivell en els seus respectius esports, i fins i tot la majoria van assistir a jocs olímpics (JO). En els

grups focals van participar 16 persones en tres grups de pilota basca, rem i futbol respectivament. Un total de 33 esportistes van donar veu a aquesta recerca. El propòsit de les entrevistes en profunditat va ser obtenir coneixement contrastat meticulosament (Kvale, 2012), intentant entendre les seves percepcions des de la perspectiva pròpia de les esportistes. Els grups focals van servir per a reprendre aquelles qüestions que no havien aparegut en les entrevistes, o per a posar en contrast percepcions diferents sobre un fet viscut, i veure com justificaven aquest desacord (triangular), de tal manera, que es generés una interacció entre les participants (Barbour, 2013). En tots els casos, es va informar sobre l'elaboració del treball i es va sol·licitar la signatura del consentiment informat proposat per la comissió d'ètica de la universitat.

Procediment en l'anàlisi de la informació

L'anàlisi de la informació recollida es va realitzar a través del programa de tractament de textos NVivo-11plus, es va construir un sistema categorial o eina analítica (taula 1) de caràcter inductiu-deductiu, recolzat en les teories prèvies revisades en l'estat de la qüestió i en la informació sorgida dels testimoniatges recollits. La informació recollida es va codificar i va categoritzar establint relacions jeràrquiques entre les diferents categories. La informació va ser categoritzada per diferents investigadores i es van comparar les coincidències entre totes dues anàlisis. El Nvivo va permetre comptabilitzar el nombre de veus que es van agrupar en cada categoria, permetent obtenir percentatges d'aparició. Aquestes dades no aportaven valor sense la interpretació dels significats atorgats a cada temàtica. Els codis que apareixen en els parèntesis de les veus signifiquen: el primer número de sis xifres és la data en què es va realitzar, després apareix si va ser recollit en entrevista (E) o grup focal (GF), els números que venen darrere d'aquestes sigles, corresponen a cadascuna de les esportistes i van ser assignats aleatòriament per a preservar la seva intimitat. Després de treure els sumaris per cada categoria (taula 1), es va interrelacionar la informació classificada, i es va realitzar una triangulació d'instruments, d'informants i d'observadors.

Resultats

Les esportistes entrevistades en parlar del tractament rebut per la premsa van mantenir postures oposades. Mentre un 6.11 % va expressar rebre un tractament similar al dels homes, el 93.89 % pensa que les dones eren invisibilitzades, o que es visibilitzaven parcialment (taula 1).

Taula 1*Sistema categorial del tractament percebut per les esportistes en els mitjans*

Dimensió	Categoria	Subcategoria	Recursos o nre. d'entrevistes	Nre. de referències	%
Tractament mediàtic percebut per les esportistes	Mateix tracte		3	8	6.11
			21	123	93.89
		Invisibilització	10	16	12.22
		Visibilitat parcial	19	40	30.53
	Tracte diferenciat	En funció de fites	12	19	14.50
		En funció del mitjà	8	10	7.63
		Com a promoció	4	8	6.11
		Expectatives diferents	2	3	2.29
		Desinterès/desinformació	4	7	5.34
		Cosificació	14	28	21.47
		Estereotips (bellesa...)	8	24	18.32
		Apoderament	4	8	6.11
Total			22	131	100

Nota. Els recursos indiquen en quants documents apareixia algun testimoni relatiu a cada categoria (19 de les entrevistes i 3 dels GF).

Van percebre el mateix tractament

Respecte al tractament que la dona va rebre de la premsa, algunes dones estaven contentes amb el tracte rebut pels mitjans de comunicació (6.11 %): tres de les persones entrevistades tenien la sensació d'estar sent tractades per la premsa de la mateixa forma que els homes. En general, malgrat haver estat protagonistes de moltes notícies, no van mostrar interès per la premsa esportiva.

Igual que a un noi. No he trobat diferències significatives que m'hagin cridat l'atenció, que no dic que no n'hi hagi hagut. No tinc costum ni hàbit de veure les notícies ni de llegir l'esport. (160324_E5)

Jo crec que el tracte és bo, sobretot els últims anys. (160405_E9)

No obstant això, aquestes apreciacions estaven molt lluny de coincidir amb l'opinió general, moltes esportistes van parlar d'un tracte diferenciat discriminatori en considerar que la premsa invisibilitzava les dones, donant-los un tracte diferent al dels homes. Tal com mostren les categories (taula 1) basades en els estudis de López (2005), les dones esportistes van percebre que van ser invisibilitzades i que quan la premsa les visibilitzava, o ho feia parcialment o les cosificaven. Les van jutjar sobre la base d'estereotips de gènere. Es van recollir un total de 131 referències, o diferents entrades per a una mateixa temàtica.

Las dones van advertir un tractament diferenciat

El 93.89 % de les dones entrevistades van mostrar el sexisme percebut en la premsa esportiva, encara que en aquest últim grup certes esportistes (30.53 %) van veure avanços respecte als anys anteriors.

Percepció d'invisibilitat

La invisibilitat que van percebre les dones en els mitjans de comunicació va ser esmentada per les esportistes (12.22 %). Van considerar que el tracte rebut no era l'adequat ja que la programació esportiva es caracteritzava per la seva absència.

Com crec que és el tracte a la dona esportista en els mitjans de comunicació? Doncs que no n'hi ha, visibilitat zero. (160429_GF2)

Diferència sí, però per això mateix, perquè no apareixem, aquí està la diferència, que no ens donen visibilitat, això és que no els importem (160324_E12).

Algunes esportistes van esmentar un estudi de la Direcció de Joventut i Esports del Govern Basc (Aspic-Comunicación, 2016) on es recull que al 2013 només el 6.4 % de les notícies esportives informaven exclusivament de les dones. En aquest mateix estudi es parlava d'un 5.9 % en el 2015.

A més justament ahir vam estar parlant, vam haver de donar unes xerrades que menys del 6 % de les notícies esportives és d'esport femení. (160325_E1)

Les esportistes van apreciar que no se'ls va donar importància al que elles feien, que la premsa esportiva no valorava el seu treball.

Jo crec que el tracte quan escriuen és normal, però... no és imparcial, no és igualitari, sempre es treu importància al que fem nosaltres. (160406_E15)

Moltes esportistes de gran nivell no van aparèixer ni tan sols quan aconseguen classificar-se per als JO. Van advertir que les notícies esportives estaven plenes

de partits de lliga de futbol masculí de categories inferiors.

Em semblaria gravíssim que una tia hagi aconseguit una plaça per a una Olimpíada i que això no sigui notícia, em sembla molt greu. Algunes vegades surten, però d'això de Tania Calvo¹ me'n vaig assabentar perquè vaig ser al Centre de Perfeccionament i m'ho van dir allí. Però és una notícia que m'hauria d'haver arribat per alguna banda, no? (160324_E5)

Van percebre que es fragmentava la informació i es mostrava una petita part esbiaixada on no es reflectien els resultats reals de les proves esportives o s'emfatitzava allò negatiu.

Va haver-hi una cursa anterior i només amb arribar a dalt ja guanyava i se'm va aturar el cotxe i no vaig arribar a la meta, arribant-hi ja guanyava. La persona que feia els resums que després passen a *Teledporte*, gairebé ni em va nomenar. I va dir només que havia fet un temps millor en la mànega anterior. (160925_E18)

Van comentar que a la premsa esportiva s'estenia el prejudici que qualsevol esport practicat per homes tenia més audiència que el practicat per dones, i que aquest és un dels arguments que van utilitzar per a justificar la invisibilitat de les dones.

Creuen que posar un home a la portada els fa vendre més que posar-hi una dona. Per a mi no té per què ser així, però només per això tenim menys espai. (160404_E8)

Van expressar que la invisibilitat els va negar la valoració del seu treball i esforç, així com les seves expectatives d'èxit i la repercussió mediàtica de les seves carreres; la invisibilitat els va impedir ser referent per a altres persones de generacions futures.

Hi ha gent que ens ha vist jugar, i saben que juguem bé, gent que si vol, pot fer altres coses. No dic que hàgim de ser professionals, perquè tots els frontons estan caient, però que els mitjans de comunicació et facin cas, que sortim, que siguem un referent de debò. (160429_GF2)

Alguna d'elles va comentar que no sempre la invisibilitat de les dones esportistes va ser intencionada, per la qual cosa és una realitat que elles van observar des de diferents perspectives.

Aprecien una visibilitat parcial

El 30.53 % de les afirmacions aparegudes a les entrevistes van mostrar petites millores respecte a la situació

d'anys anteriors, però van considerar que les aparicions van ser poques i insuficients. Segons les entrevistes, les dones es van haver de guanyar doblement el seu espai a la premsa. Si aconseguien ser-hi presents va ser per mèrits propis, i per ser un triomf d'alt nivell. Es van haver de conformar amb ocupar llocs secundaris. Expressaven que alguns periodistes van difondre algunes notícies a contracor.

Hi ha un munt de dones esportistes bones! Les noies que surten a la premsa han de ser unes supermàquines. Han de demostrar el 200 %. (160429_GF2)

Van expressar que la competitivitat ja no és un atribut exclusivament masculí, ja que nombroses dones han superat aquest estereotip practicant esport de molt alt nivell, les estadístiques de les últimes olimpíades van corroborar la paritat en la presència.

Només obrir el diari veus que ha perdut el Reial Madrid i després ja a la pàgina 40, potser, ja apareix això del femení, que últimament sí que en posen, perquè també estem demanant que ho posin tot, però potser fa tres anys el *Marca* no hi posava res de res de noies de qualsevol esport, tret que alguna guanyés una cosa important. Jo crec que al final mica a mica van posant aquí alguna cosa, allà una altra, que no arriba a igualtat ni de lluny, però bé, ho estan posant almenys! (160324_E12)

Les dones apoderades lluny d'agrair l'espai cedit van ser conscients del seu dret a ocupar-lo, ja que els seus mèrits ho justificaven.

No estem a la mateixa altura amb el tractament en els mitjans, s'hi han vist obligats pels nostres èxits a la tele i als diaris, però ens han tret perquè no han tingut més remei. Continuarem aconseguint coses les dones així que es veuran obligats a posar-nos-hi. (160425_E14)

Van expressar que es van haver de conformar amb aconseguir algun forat en programes de menor audiència, mai en els informatius esportius de la sobretaula.

Si guanyes el campionat surts en no sé quin programa però no en al *Telediario* i així, no, en programes de tercera o de segona. Jo a ETB no hi he sortit mai i no sé quantes vegades he estat Campiona del Món, imagina't! (160304_E4).

Si quantitativament la seva presència va ser menor, qualitativament també van observar diferències. En el cas d'ells s'elogiava la seva trajectòria, el seu palmarès, es

1. Parlen del moment en què es va classificar per anar a les Olimpíades de Rio 2016, on va aconseguir el diploma olímpic a la prova per equips de ciclisme en pista.

feia un resum de la seva vida esportiva; en el cas d'elles, semblava haver-hi menys interès a reflectir la seva carrera professional.

És diferent. Normalment si tu comences a llegir i hi ha un esquiador que ha guanyat no sé què, et diuen que es diu no sé com, i diuen els seus cognoms, el seu palmarès. I per exemple, si guanya una noia que és la millor del món, ja està, ni palmarès, ni d'on ve, ni tan sols el seu cognom. No sé, crec que és molt diferent (160409_GF1).

Es van queixar que fins i tot les derrotes de les competicions masculines van tenir més ressò que els èxits d'elles.

Hem estat anys escoltant la selecció perdent, i en els JO un partit femení important per a passar a la semifinal el van emetre a les 3 de la matinada, en diferit, malgrat tenir 3 canals TVE i tot perquè jugava una selecció masculina que ja estava eliminada. (160425_E14)

Algunes esportistes de talla mundial van ser conscients que els seus campionats tenien menor valor que el canvi d'imatge dels futbolistes.

Nosaltres hem vingut amb una medalla de bronze del Brasil i hem sortit la 8a notícia després del pentinat del Cristiano. (160404_E8)

Com va dir una vegada Mireia Belmonte: "És més important el nou pentinat de Torres que la meua medalla d'or, el meu rècord del món en el mundial". Veure aquestes coses és molt trist. (160404_E16)

També les lesions dels homes van tenir prioritat davant les notícies d'èxits d'elles, en la mateixa modalitat esportiva.

Li donaran més importància al fet que Irujo s'ha trencat un dit, que al fet que qualsevol de nosaltres hagi guanyat el campionat del Món. (160429_GF2)

Van expressar que cal recórrer a les xarxes socials i a internet per a conèixer les classificacions esportives i els èxits de la majoria d'especialitats esportives femenines.

Jo tampoc m'assabento que potser una triatleta ha guanyat, haig de mirar-ho al Twitter, o en el CSD per a assabentar-me'n. Tinc amigues a la Selecció d'Hoquei i veig els seus èxits i no surten a la tele, però a internet, sí. (160501_E17)

En els darrers anys, les dones s'han colat entre les pàgines de la premsa esportiva, notícies abans completament masculinizades. Aquest fet va ser observat per algunes esportistes, i elles ho van interpretar com un reconeixement al seu treball. La visibilització va ser diferent en funció del mitjà.

Què pintem per als mitjans? Res, res i res. N'hi ha alguns que ho intenten. A Info7irratia està Mikel Ibarguren, fa un programa tots els dilluns d'una hora amb només esport femení. I està guai i ell almenys posa alguna cosa nostra, fa coses. Però qui escolta Info7irratia? Molt poca gent (160304_E4).

Van esmentar que alguns mitjans van ser més propicius que uns altres a intentar canviar aquesta situació generalitzada:

Tenim que a ETB se'ls ha ocorregut una mica parlar de l'esport femení. (160429_GF2)

Jo tinc molt a prop el *Diario de Noticias de Álava* que s'ha dedicat moltíssim a la visibilitat de l'esport femení, i intenta que en la secció d'esports hi apareguin tant el masculí com el femení. (160405_E9)

Les hores de màxima audiència en les cadenes tradicionals van semblar reservades per a trobades esportives masculines; les esportistes van dir que havien de resignar-se a veure els seus propis partits en diferit i en les hores menys atractives. Les competicions d'elles no es van transmetre al complet, fins i tot els dibuixos animats restaven espai a les esportistes.

A mi m'ha arribat a passar amb el Bera-Bera i era Euskal Telebista, que en lloc de començar a televisar el partit a dos quarts de quatre, va començar a les quatre menys cinc perquè estava Viki el Viking. És per posar-te un exemple, però no sé, perquè... aquest dia no emetis Viki el Viking perquè tens una Competició Europea de l'únic equip basc de noies d'handbol. (160404_E8)

Van entendre que la visibilització era un altaveu per a la pròpia promoció de les seves carreres esportives. Van expressar que els partits de la lliga de futbol masculí comptaven amb un sistema de publicitat molt eficient, per la qual cosa no era necessari tenir excessiu interès per a assabentar-se de l'horari de les retransmissions. En el cas contrari, es van trobar que les competicions femenines poques vegades apareixien en els mitjans, la qual cosa dificultava la seva promoció i el reconeixement per part del públic. Les esportistes es van queixar que la publicitat dels partits anava, exclusivament, adreçada a les competicions masculines.

No se n'assabenta ningú, perquè no s'anuncien els nostres partits, comences a mirar l'esport, arribo a la pilota i solament juguen Olaizola i Irujo i no hi ha ningú més. No hi ha ni un trosset, ni tan sols petit. Res. Si surt alguna cosa més, en aquesta notícia petita sortiran els nois aficionats de mà. Poseu al costat el de les noies, que també estem jugant, juguem tot l'any! (160319_E2)

Van expressar que el públic general abans no coneixia a les esportistes, i ningú imaginava que podrien existir equips femenins de primera. Avui dia es coneixen perquè la premsa ha jugat un paper decisiu en la difusió d'aquestes pràctiques. Aquestes actuacions han estat decisives per a motivar les nenes en l'activitat física, i perquè el públic seguís les competicions femenines.

He entrenat les mateixes hores, he suat les mateixes samarretes, ho he donat tot com ho dona qualsevol noi. Però què és el que ha canviat? em sembla que l'esport femení, almenys l'handbol, ha enganxat a la gent quan s'ha televisat, crec que els mitjans ajuden a això. (160404_E8)

El desconeixement per part del públic de les seves pràctiques esportives i competicions va impedir que arribés l'afició a les pistes o que se seguissin les trobades. La societat no va tenir les mateixes expectatives d'èxit per a dones i homes. Van denunciar que alguns sectors de la premsa esportiva van enaltir més els primers triomfs d'alguns esportistes novells masculins, que les carreres de les esportistes consolidades.

No se'ls dona espai, no tenen repercussió. Mira, és molt amiga nostra la gimnasta Carolina Rodríguez de León. Acaba de quedar sisena en el Campionat Mundial, sisena en un Campionat del Món! No se n'ha sentit a dir res, arriba a ser un noi i dirien, Ja ve el futur! (160331_E13)

Es tractava millor les promeses masculines que les esportistes consolidades, se'ls donava més visibilitat en els mitjans de comunicació, especialment, en la premsa escrita.

Van apreciar un desinterès de la premsa, que portava a la desinformació

Van percebre desinterès per part de la premsa i van expressar l'absència gairebé total de periodistes en els seus camps de joc, i l'escàs seguiment de les seves competicions, les cròniques fetes sense haver vist els partits.

No hi ha ningú que s'encarregui d'escriure sobre els nostres partits. Moltes vegades ho escriu el secretari, que haurà estat veient el de cеста punta, però el nostre no (160319_E2).

Quan ho escriuen, no són allà, en el lloc per a veure'l i després dius: però si no és cert el que estan posant! (160319_E2).

Van denunciar a alguns periodistes que van acudir a l'hemeroteca per rescatar cròniques esportives d'anys

anterior, en lloc d'acudir als seus partits i informar-se'n en directe.

Alguna vegada ens ha tocat en el campionat d'Euskadi llegir l'article de *Gara*, crec el dimarts o el dijous, no sé quan sol sortir això de joc d'estirar la corda i llegir i dir: -Òndia, si aquesta crònica és de l'any passat! Però després si escriuen, escriuen bé. (160323_E19)

Finalment algunes d'elles es van veure obligades a exercir d'improvisades periodistes davant l'escàs interès que van suscitar les seves pràctiques esportives.

Cosificació

Tots dos sexes van ser objecte de comentaris de tota mena, però elles van percebre en aquests comentaris matisos que extralimiten l'esportiu. Les dones entrevistades van expressar que el sexisme va estar tan impregnada en l'esport que va arribar als propis reglaments esportius. Els uniformes femenins d'alguns esports van generar polèmica.

En el voleibol de platja les dimensions dels pantalons curts de les jugadores de la selecció són diminutes i no obstant això, molts es posen les mans al cap quan veuen noies jugant amb *yijab*. Per què han de portar pantalons tan curts o és que no poden sortir amb pantalons curts normals? (160409_GF1)

Van pensar que alguns periodistes en lloc de dignificar el treball de la dona esportista la van cosificar, elles van ser conscients que el seu cos va ser utilitzat com a reclam mentre s'esvaïa el ressò mediàtic dels seus triomfs.

Al final, moltíssimes vegades, si t'hi fixes, posen a les noies, i utilitzen més el seu cos que els seus triomfs (160331_E13).

Van expressar que alguns mitjans van arribar fins i tot a ometre la informació esportiva per centrar-se exclusivament en el físic de l'esportista.

És preocupant que el diari esportiu més venut sigui un dels més sensacionalistes. I mira el que hi ha a la tele, la perspectiva de gènere és el primer que cal treballar i espero fer soroll en aquest àmbit. A mi no m'importa que s'utilitzin les cames de Garbiñe Muguruza, com també Nadal ha utilitzat el seu cos com a reclam; el trist és que es parli de Garbiñe una vegada i que es faci només de les seves cames. (160425_E14)

Van considerar que aquesta reificació de les dones les va convertir en éssers invisibles, van ser invisibles

els seus mèrits esportius davant la mirada de periodistes que en lloc de veure carreres esportives, esforç i èxits, van veure cossos femenins.

La nostra imatge és estereotipada i molt sexualitzada, molt objecte. Si fas una cerca de Google “imatges” i poses “futbol femení” totes apareixen posant, mig en tanga, mig nues. Al final sembla que si ets dona, si ets esportista necessites un altra extra més perquè la gent et vegi. (160409_GF1)

Aquesta va ser la realitat a la qual es van enfrontar algunes esportistes amb veritables dificultats per trobar un buit en els mitjans i enfrontant-se també a la cosificació.

Estereotips de bellesa

Van percebre que la premsa va donar un tracte desigual a homes i dones, i es van centrar en estereotips que anteposaven la bellesa als mèrits esportius, es van encasellar les dones en rols tradicionals, i es van mantenir exigències de bellesa que no se'ls va demanar als homes.

En comptes de donar-li importància a la carrera esportiva se li dona a l'estètica o qualsevol cosa. Potser si té fills se li pot donar importància a la seva bona organització, no a la bona mare que és, a més això a ells no els ho pregunten. (160409_GF1)

Algunes de les entrevistades van expressar que alguns comentaris eren molt inapropiats.

En tennis concretament, jo més d'una vegada he sentit comentaris sobre la faldilla, i aquest comentari?, i a mi, què m'importa com és la faldilla o la no faldilla! (160324_E5)

Ja, i després Ferrer va pelut i ningú diu res no? (160324_E5)

Les fotos de les esportistes competint van ser importants perquè van donar a conèixer la seva pràctica esportiva, el seu treball i els seus mèrits, però no sempre van ser adequades.

Quan Mireia Belmonte va guanyar, en comptes de parlar de la seva carrera esportiva, de com de bé ho fa, van parlar de les seves ungles, així hi ha moltes notícies. (160409_GF1)

La major part de les esportistes van sentir una gran discriminació, perquè quan es parlava d'ells se centaven en els seus mèrits, i no obstant això quan els tocava a elles el tractament era estereotipat, molt lligat a la bellesa, i a les ocupacions que tradicionalment s'assignen a les dones.

Empipament de les esportistes

No és estrany que moltes d'elles acabessin profundament enfadades i decebudes amb els mitjans de comunicació i fins i tot renunciessin a realitzar entrevistes. Consideraven que ocupaven un lloc mínim en els mitjans de comunicació, on l'esport masculí, especialment el futbol, va tenir gairebé el monopoli de l'espai i temps. Es van haver de conformar amb petits espais en els quals ràpidament i sense detalls es parlava dels seus èxits.

Però que parlin dos, tres fulls d'un diari sobre el partit de l'Alabès i després en una ressenya a dalt a la dreta cinc centímetres parlin que no sé qui ha quedat Campiona d'Espanya. Òndia, que l'Alabès és a Segona B! A mi em fa molta ràbia, quan agafo el diari no lleigeixi la secció d'esports, passo (160406_E15)

Van expressar tenir motius per estar enfadades quan veien l'escassa repercussió de les seves carreres en els mitjans de comunicació. Les queixes també es van dirigir a les federacions esportives, ja que no van comptar amb el suport institucional, encara que les coses canvien si s'aconseguien medalles olímpiques.

Jo abans era totalment desconeguda, i de fet a Pequín al 2008 vaig quedar cinquena, Diploma Olímpic. I vaig fer una passa més, i a Londres vaig aconseguir un tercer i de sobte sembla que soc Déu! I a més ho vaig dir: “No pot ser, que sent cinquena sigui una fracassada, i tercera sigui increïble. Els mitjans de comunicació ens poseu a dalt o a baix. No podeu fer això amb nosaltres!” Per això, cada vegada que algú queda cinquè, dic òndia!, que cruels que són...! (160319_E6)

Les dones esportistes van expressar que era preferible l'oblit a la duresa a la qual es van enfrontar algunes esportistes novelles, exposades a una mena de premsa extremadament exigent i desconsiderada en els seus comentaris cap a les debutants.

I una altra vegada vaig jugar amb una xavala un torneig “kutxa” que es jugava com d'elit a Guipúscoa. Aquesta xavala que acabava de començar amb nervis pel pas de primera a l'elit i no encertava; gairebé l'enfonsen amb els comentaris que van escriure, acabava de començar i després gairebé ni volia jugar. Fa ràbia per això, a sobre que en parlen poc, ho fan malament. Potser és millor que de vegades ni en parlin! (160319_E2).

Van expressar diferents maneres d'invisibilitzar, unes més subtils que unes altres, la premsa semblava conèixer-les totes i en aquest intent per desprestigiar es van retransmetre competicions femenines de menor nivell per a intentar justificar d'alguna manera la falta de suport a l'esport d'elles.

L'esport femení ja està una mica arraconat i si de les que parlen més no tenen nivell, doncs és més trist. Imagineu-vos que passi el mateix amb la gimnàstica rítmica, que hi hagués un grup de nois dolents, i ri-guéssim tots. (160429_GF2)

Moltes de les esportistes entrevistades van esmentar la necessitat de les quotes, per a obligar, almenys als mitjans públics, a complir un percentatge també d'informació sobre esportistes femenines. Algunes van anar més enllà i van dir que hauria de ser regulat per llei.

TVE rep diners públics, llavors cal posar una quota mínima, jo no dic que hagi de ser 50-50, però potser has de posar que com a mínim el 20 o 30 % del que parlis en esports sigui femení. En els mitjans han de parlar dels que tenen èxit, a Espanya hi ha esportistes femenines que tenen molt èxit. TVE depèn molt del govern espanyol, ETB depèn del govern basc, depèn sempre de qui estigui de director d'esports i això per a mi hauria d'estar estipulat per llei. (160325_E11)

Algunes esportistes es van sentir desprotegides per les seves pròpies federacions que ni tan sols van acudir a les seves trobades decisives. Aquest cúmul de situacions va provocar indignació en aquestes esportistes i van començar a reclamar una premsa esportiva més equitativa, i fins i tot van esmentar la necessitat de legislar en aquest aspecte.

Discussió i conclusions

La violència mediàtica comença per invisibilitzar. Els mitjans de comunicació, com a instruments de comunicació poderosos transmeten ideologia, així un 93.89 % de les dones esportistes perceben no aparèixer en els mitjans, ja que expressen que no s'esmenten els seus èxits i que a vegades s'emfatitzen els aspectes negatius o aspectes superflus que no hi tenen res a veure. Expressions similars són recollides per Alfaro et al. (2011), Irazusta et al. (2010) i per Serra Payeras et al. (2019). Per tant, relacionat amb el primer objectiu, perceben que la premsa és marcadament sexista i està carregada de prejudicis i estereotips de gènere. Potser el 6.11 % de les dones que estan satisfetes amb el tracte rebut en la premsa coincideixi amb l'estadística de la recerca realitzada per l'assessoria Aspic-Comunicación (2016), en la qual s'expressa que la dona apareix en un 5.9 % de les retransmissions, però també això es pot deure a la seva falta de consciència o a pertànyer a esports tan minoritaris mediàticament que consideren un triomf qualsevol aparició. És necessari eliminar els estereotips sexistes, ja que en l'esport es parteix d'una relació desigual de poder entre homes i dones

i mantenir els usos actuals perpetua el desequilibri entre els uns i les altres (Varela, 2013). Les esportistes consideren que s'enfronten a micromasclismes, ja que els aspectes extraesportius dels homes ocupen més lloc en la premsa que els èxits de les dones (Bosch i Ferrer, 2002; Corsi, 1995; De-Miguel, 2015).

La majoria de les entrevistades percep invisibilitat i troben diferents motius per a explicar-la, ja que existeixen expectatives d'èxit diferents per a ells i elles. Elles consideren que aquest sexisme existent en la premsa condiciona la seva promoció com a esportistes, ja que es dona més promoció a les promeses masculines que a les esportistes professionals femenines que ja han obtingut èxits.

Les persones entrevistades es manifesten en contra de certs prejudicis esgrimits per la premsa, en els quals es diu que l'esport femení genera menor expectació. Aquest fet ha condicionat la seva vida esportiva, ja que segons elles podrien generar igual o més expectació en el moment que fossin conegudes. Davant aquest fenomen Bourdieu (2000) expressa que aquesta acostuma a ser una més de les manifestacions de naturalització, aspecte recollit també per Sainz-de-Baranda (2013) i per Vega i Ábalos (2016).

Així, respecte al nivell d'afectació que provoca en les seves vides i en les seves eleccions (segon objectiu) consideren que la invisibilitat de les carreres esportives de les dones impedeix que siguin un referent per a les nenes en edat escolar que no tenen un mirall on mirar-se, la seva aparició és insuficient, i indigna que els seus triomfs siguin menys valorats, la qual cosa manté les dones en una situació d'inferioritat ja denunciada per Osborne (2009). Unida a aquesta idea, senten que no se li dona la importància merescuda a les seves trajectòries esportives, no es promocionen les seves competicions, ni es valoren i això és important, ja que com a expressa Rubio (2009), els mitjans de comunicació normalitzen pautes de comportament, models, i les normes que mantenen l'ordre social. Segons manifesten, aquestes sensacions els han portat en alguns casos a abandonar la pràctica esportiva.

Com a conclusió general, es pot asseverar que les esportistes entrevistades perceben que la premsa en general no realitza un seguiment adequat de l'esport femení, i estudis com els de Guerrero i Nuñez (2002) indiquen que només una minoria de notícies tracta les dones amb dignitat, ja que la immensa majoria de les notícies esportives que tenen com a protagonistes les dones tenen un marcat caràcter sexista. Però, d'altra banda, se senten cosificades, ja que la premsa valora més els seus cossos que els seus triomfs, i això esdevé empipament

quan perceben els menyspreus, quan apareixen menys que els homes de categories inferiors, quan no reben el suport de les seves federacions, i perquè creuen que la premsa *les fa i les desfà*, les fa estar presents o absents, sent el blanc de la violència mediàtica (Buchón et al., 2017; Chaher, 2012; Gabarra, 2011; Sainz-de-Baranda, 2013). Per múltiples raons, proposen l'establiment de quotes com una solució a aquest problema social amb el qual no surten perjudicades únicament les dones, sinó tota la societat.

Referències

- Alfaro, É., Álvarez, S., Barrero, J., Del Río, P., Escario, M., Fernández, C., Fontecha, M., Jiménez, E., López, G., Malvar, L., Mora-Figueroa, 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*. *Enlace 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

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Yin i Yang. Orient a Guipúscoa: lloc, identitat i significat del Wushu

Estibaliz Romarateabala-Aldasoro*

Departament d'Educació Física i Esportiva, Facultat d'Educació i Esport, Universitat del País Basc/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Espanya

Direcció

Dr. Joseba Etxebeste Otegi

Departament d'Educació Física i Esportiva, Facultat d'Educació i Esport, Universitat del País Basc/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Espanya

Data de lectura: 16 de desembre de 2014



Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

***Correspondència:**

Estibaliz Romarateabala-
Aldasoro
estibaliz.romarateabala@ehu.eus
@ehu.eus

Secció:

Tesis doctorals

Resum

Els jocs, els exercicis físics i els esports migren d'un territori i d'una cultura a una altra, de la mà de viatgers, igual que els aliments, l'art o els idiomes. Aquest treball etnogràfic, a través de l'estudi de característiques de lògica interna (tècniques corporals), com de lògica externa (usos socials), pretén comprendre l'adaptació i integració de les activitats motrius orientals, denominades *wushu* (kung-fu), en la societat guipuscoana. La primera part del treball analitza l'oferta d'oci fisicoesportiva d'aquesta ciutat des de la macroestructura de l'oferta fins a la capa relativa a les activitats d'origen oriental, amb la intenció de comprendre el lloc i la identitat que adquireix el kung-fu en aquesta província. S'utilitza el temps ofert de l'activitat motriu com a variable dependent de l'estudi i l'anàlisi praxiològica com a criteri d'organització i classificació de les activitats. La importació i l'assentament d'aquesta tècnica han portat amb si la variació i separació dels dos grans grups d'activitats motrius orientals, denominats *taolu* (*katas*) i *sanshou* (combats), així com la ruptura d'equilibri que mantenen entre si a orient. La segona part, amb la finalitat de revelar el sentit que l'actor dona a les activitats de l'est, mostra els treballs de camp de les pràctiques de taitxí (*taolu*) i *shuai jiao* (*sanshou*). Les tècniques orientals són reinterpretades pels practicants transformant-les i assimilant-les al pensament occidental aplicant els principis de la dualitat cartesiana. D'aquesta manera, la unitat oriental entre el yin i el yang present en la vida asiàtica, i en conseqüència també en la motricitat, es trenca en la globalització viatgera i s'adapta a la realitat filosòfica occidental d'ànima i cos separat. En conclusió, el lloc, la identitat i significat del kung-fu a Guipúscoa és un exemple del procés de globalització cultural de les activitats asiàtiques a occident.

Paraules clau: etnomotricitat, praxiologia motriu, globalització cultural, *wushu*, taitxí, shuai jiao



Esport i flexibilitat: rendiment esportiu sense risc de lesió

Antonio Cejudo-Palomo*

Facultat de Ciències de l'Esport, Universitat de Múrcia, Espanya

Direcció

Dra. Pilar Sainz de Baranda Andújar

Facultat de Ciències de l'Esport, Universitat de Múrcia, Espanya

Dr. Fernando Santonja Medina

Facultat de Medicina, Universitat de Múrcia, Espanya

Dr. Francisco Ayala Rodríguez

Facultat de Ciències Sociosanitàries, Universitat Miguel Hernández d'Elx, Espanya

Data de lectura: 18 de desembre de 2015

Resum

Aquesta tesi per compendi d'articles està emmarcada en la línia de recerca "rendiment òptim amb una menor predisposició a la lesió esportiva". Els seus objectius van ser: a) presentar una proposta específica per a la valoració del rang de moviment (ROM) de l'extremitat inferior "Protocol ROM-SPORT"; b) analitzar la precisió de la mesura de les proves del protocol, i c) determinar el perfil de flexibilitat en diferents esports. Una mostra total de 329 subjectes federats de futbol sala, handbol, futbol i triatló van participar en el present treball. El protocol ROM-SPORT està compost per 11 proves angulars per a la valoració de la flexibilitat dels principals músculs de l'extremitat inferior. Per a l'estudi de la fiabilitat de la mesura del ROM, després de la sessió de familiarització, cada participant va ser examinat un total de 3 ocasions, amb un interval de temps de 2 setmanes entre sessions de valoració. Per a la descripció del perfil de flexibilitat, després de la sessió de familiarització, cada esportista va ser valorat una vegada. Les persones participants van ser instades a realitzar dos intents màxims de cada test de manera aleatòria. Es va realitzar una anàlisi descriptiva de cadascuna de les variables quantitatives, que incloïa la mitjana i la seva desviació estàndard. Es va emprar una prova *t* de Student per a determinar l'existència significativa d'asimetria de flexibilitat, i per a observar diferències entre llocs tàctics. La fiabilitat del test-retest de les mesures va ser determinada a través del canvi en la mitjana entre sessions de valoració (CM), error estàndard de la mesura, mínim canvi detectable 95% i coeficient de correlació intraclasse. La fiabilitat test-retest de la mesura dels ROM va ser calculada separatament per a cadascuna de la sessions per parelles (2-1 i 3-2) per a analitzar la seva consistència en l'interval de temps entre sessions de valoració consecutives. Les conclusions de l'estudi científic proporcionen informació important sobre la descripció de cadascuna de les proves del protocol ROM-SPORT. El seu disseny i l'elecció de l'inclinòmetre amb vareta telescòpica permet la seva aplicabilitat en l'àmbit de l'esport i de la salut. Els resultats suggereixen que les proves del protocol ROM-SPORT tenen una bona fiabilitat relativa i absoluta. Des del punt de vista de l'entrenament, un canvi superior en els valors inicials entre 3.7° i 6.9°, depenent de la prova ROM utilitzada, indicarà un canvi real en els valors de flexibilitat. Els resultats defineixen els primers valors del perfil de flexibilitat de l'extremitat inferior en els esportistes de futbol sala, duatló i handbol analitzats.

Paraules clau: rang de moviment, inclinòmetre, fiabilitat, lesió i rendiment

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

ISSN: 2014-0983

***Correspondència:**
Antonio Cejudo-Palomo
antonio.cejudo@um.es

Secció:
Tesis doctorals