



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación

Evaluación de una Propuesta de
Intervención en Educación Física
Orientada a la Salud con Adolescentes,
a Partir del Análisis de sus Actitudes,
Motivaciones y Comportamientos Hacia
la Actividad Física



Isaac J. Pérez López
Septiembre, 2005

Diseño de la portada y encuadernación: Fernando Díaz y Javier Martín
Diseño del elemento gráfico de la portada: José Manuel Ruiz y Rafael Simón
Dibujos de los personajes del juego: José M^a del Pino

AUTORIZACIÓN PARA PRESENTACIÓN DE TESIS

D. Manuel Delgado Fernández, D. Eugenio Hidalgo Díez y D. Enrique Rivera García, directores de la Tesis “Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes, a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física” de la que es autor D. Isaac José Pérez López

Programa de Doctorado: “Investigación y evaluación en la intervención socio-educativa”

AUTORIZAN la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 185/1985, de 23 de enero, emitiendo el siguiente informe:

El doctorando Isaac José Pérez López aborda en la presente tesis una investigación innovadora en el ámbito de la Educación Física y la Salud. Situando la mirada en el análisis de las actitudes, motivaciones y comportamientos sobre la actividad físico-deportiva de adolescentes españoles, para pasar posteriormente de la evaluación a la intervención desde un programa puesto en práctica con escolares de E.S.O.

La tesis se aborda desde una excelente revisión del marco teórico existente sobre la temática, deslizándose por los principales marcos de referencia: propuestas de intervención en el ámbito de la Educación Física y la Salud, Estilos de vida saludables, la Salud en el Currículum escolar y el papel de la Educación Física y el docente del área en la promoción de Salud entre los adolescentes. Metodológicamente complementa de forma coherente técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevista y análisis de documentos) otorgando un alto nivel de rigurosidad al estudio realizado.

Es de destacar la presentación que realiza de los resultados, buscando en todo momento la vinculación del estudio inicial sobre actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la práctica de actividad físico-deportiva de adolescentes españoles con la intervención realizada en el aula y los resultados obtenidos en ella. Esta visión integradora facilita la comprensión y el análisis de los resultados, dejando el camino explícito para entrar en una valoración del programa de intervención que culmina con acierto el proceso iniciado, y permite entrar en una exposición de conclusiones y limitaciones del estudio concisas y ajustadas a las demandas de los objetivos previstos inicialmente.

Formalmente estamos ante un trabajo minucioso y cuidado, fiel reflejo del carácter del doctorando, que permite pocos resquicios para la improvisación. El lenguaje es claro y directo, aspecto que facilita la lectura y permite mantener en todo momento el hilo conductor del trabajo.

Entendemos que la tesis que se presenta reúne todos los requisitos de calidad para ser defendida dentro de los parámetros exigidos por la comunidad científica.

Y para que conste y surta sus efectos en el expediente correspondiente, expedimos la presente en Granada a 23 de septiembre de 2005.

Fdo. Manuel Delgado

Fdo. Eugenio Hidalgo

Fdo. Enrique Rivera

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Isaac José Pérez López
D.L.: Gr. 1999 - 2005
ISBN: 84-338-3662-5

Ahora sí! Lo que un día empezó siendo solamente un bonito sueño se ha convertido,
Gracias a Dios y tras nueve meses de un disfrutado e inolvidable embarazo, en una
Realidad irrepetible, tanto por la experiencia en sí como porque se ha consumado
A la par de uno de los momentos más especiales de toda mi vida: el nacimiento
De mi pequeño Josué. Además, he contado con 3 fantásticos compañeros de viaje.
Enrique es uno de ellos. Qué decir de él que aún no sepa, pues que se trata del más
Correcto director de Tesis que podría haber tenido... Además de generoso, crítico e
Infatigable. Junto a él, me ha acompañado y "me ha sufrido", mi admirado
Manolo. No me duelen prendas en reconocerlo abiertamente, pues es un profesional
Increíble. Si bien es cierto que aún no es tan genial en su trabajo como lo es a nivel personal.
Eugenio, por último, es la tercera "espátula" que ha ayudado a sacar lo mejor de mí.
No son ellos, sin embargo, los únicos artífices de este trabajo, o paranoia, pues
Tengo la fortuna de sentirme querido, alentado y apoyado por muchos amig@s. Todo un
Orgullo y, sin lugar a dudas, mi mayor tesoro. A todos: GRACIAS por hacerme
Sentir privilegiado.

P.D. Agradezco, de antemano, a los miembros del tribunal los muchos pañales que le
podré comprar a mi pequeñín gracias a su conformidad con un ejemplar en blanco y negro.
Es todo un detalle.

El amor no se aprende, se vive
(gracias super-abuelos),
la incondicionalidad no se pide, se ofrece
(gracias acabadito),
y la felicidad no se busca, se encuentra
(gracias Oihana).

ÍNDICE

PRÓLOGO	25
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	39
INTRODUCCIÓN	41
CAPÍTULO I. ESTILO DE VIDA SALUDABLE	53
1.1. ESTILO DE VIDA	55
1.2. HÁBITOS	57
1.2.1. GENERACIÓN DE HÁBITOS	58
1.2.2. LAS ACTITUDES: PREÁMBULO DE LA CONDUCTA	59
1.2.2.1. Orientaciones de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud	64
1.2.3. LAS MOTIVACIONES DE PRÁCTICA Y SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES Y HÁBITOS	67
CAPÍTULO II. LA PROMOCIÓN DE LA SALUD DESDE LA EDUCACIÓN (FÍSICA)	71
2.1. LAS PECULIARIDADES DEL ÁMBITO EDUCATIVO	73
2.2. LA POSIBILIDADES QUE EL ÁREA DE E.F. OFRECE	75
2.3. LA NECESIDAD (Y RESPONSABILIDAD DEL PROFESIONAL DE E.F.) DE SEGUIR TRABAJANDO EN ESTA TEMÁTICA ANTE LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL	77
CAPÍTULO III. LA SALUD EN EL CURRÍCULUM	81
CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN (FÍSICA) EN EL SIGLO XXI. RENOVARSE O MORIR	91
CAPÍTULO V. EL PROFESOR, CLAVE PARA EL ÉXITO EDUCATIVO	105
CAPÍTULO VI. PILARES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	116
6.1. UNA NUEVA SOCIEDAD, UN NUEVO RETO PARA EL PROFESORADO DEL SIGLO XXI	119
6.2. HAY QUE CONOCER CON QUIEN SE TRABAJA (SE CONVIVE, INTERACCIONA,...) PARA SABER CÓMO TRABAJAR (CONVIVIR, INTERACCIONAR,...)	128
6.3. EDUCAR A PARTIR DEL AFECTO	135
CAPÍTULO VII. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	142
7.1. ¿QUÉ ES UN JdR?	159

7.2. ¿POR QUÉ UN JdR EN E.F.?	160
CAPÍTULO VIII. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR	165
8.1. A NIVEL INTERNACIONAL	167
8.1. A NIVEL NACIONAL	174
SEGUNDA PARTE. TRABAJO EMPÍRICO	179
CAPÍTULO IX. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	181
9.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	183
9.2. OBJETIVOS	184
9.3. CONTEXTO Y SUJETOS	185
9.3.1. DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO	185
9.3.1.1. Identidad del centro	187
9.3.2. ESTUDIO DE LA MUESTRA	187
9.4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	189
9.5. VARIABLES IMPLICADAS EN EL ESTUDIO	192
9.5.1. VARIABLE INDEPENDIENTE: INTERVENCIÓN DOCENTE EN E.F. ORIENTADA A LA SALUD A TRAVÉS DE UN JdR	193
9.5.1.1. ¿En qué consiste “El Guardián de la Salud”?	194
9.5.2. VARIABLES DEPENDIENTES	203
9.6. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	203
9.6.1. CON RELACIÓN AL ALUMNADO	203
9.6.1.1. Actitudes, motivaciones y comportamientos de los alumnos hacia la actividad física relacionada con la salud	203
9.6.1.2. Conocimientos del alumnado sobre los contenidos de salud del área de E.F.	211
9.6.1.3. Hábitos de actividad física saludable	216
9.6.1.3.1. Definición de las categorías	217
9.6.2. CON RELACIÓN AL PROGRAMA	226
9.6.2.1. Recogida de información	227
9.6.2.1.1. Entrevista	228
9.6.2.1.2. Diarios	230

9.6.2.2. Tratamiento de la información	232
9.6.2.3. Aspectos éticos	238
9.7. INSTRUMENTAL	240
CAPÍTULO X. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	241
10.1. EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE	245
10.1.1. DIMENSIÓN ACTITUDINAL	249
10.1.1.1. Resultados	251
10.1.1.1.1. Nivel de práctica de AFD	251
10.1.1.1.1.1. Nivel de práctica de AFD de adolescentes españoles	251
10.1.1.1.1.2. Nivel inicial de práctica de AFD del GEFS	253
10.1.1.1.1.3. Efectos del programa de intervención en el nivel de práctica de AFD	254
10.1.1.1.2. Motivos de práctica de AFD	255
10.1.1.1.2.1. Motivos de práctica de AFD de adolescentes españoles	255
10.1.1.1.2.2. Motivos iniciales de práctica del GEFS	258
10.1.1.1.2.3. Efectos del programa de intervención en los motivos de práctica de AFD	259
10.1.1.1.3. Motivos de abandono de la práctica de AFD	261
10.1.1.1.3.1. Motivos de abandono de la práctica de AFD de adolescentes españoles	261
10.1.1.1.4. Motivos de no práctica de AFD	264
10.1.1.1.4.1. Motivos de no práctica de AFD de adolescentes españoles	264
10.1.1.1.4.2. Motivos de no práctica de AFD del GEFS	266
10.1.1.1.4.3. Efectos del programa de intervención en los motivos de no práctica de AFD	267
10.1.1.1.5. Interés por la AFD	267
10.1.1.1.5.1. Interés por la AFD de adolescentes españoles	267
10.1.1.1.5.2. Interés inicial por la AFD del GEFS	269
10.1.1.1.5.3. Efectos del programa de intervención sobre el Interés por la AFD	271
10.1.1.1.6. Grado de interés y nivel de práctica	272
10.1.1.1.6.1. Grado de interés por la AFD y su relación con el nivel de práctica de adolescentes españoles	272

10.1.1.1.6.2. Grado de interés inicial por la AFD y su relación con el nivel de práctica del GEFS	273
10.1.1.1.6.3. Efectos del GEFS sobre la relación del grado de interés por la AFD y el nivel de práctica	274
10.1.1.1.7. Actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud	275
10.1.1.1.7.1. Actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud de adolescentes españoles	275
10.1.1.1.7.2. Actitudes iniciales hacia la actividad física relacionada con la salud del GEFS	275
10.1.1.1.7.3. Efectos del programa de intervención sobre las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud	286
10.1.1.1.8. Grado de satisfacción con las clases de E.F.	289
10.1.1.1.8.1. Grado de satisfacción con las clases de E.F. de adolescentes españoles	289
10.1.1.1.8.2. Grado de satisfacción inicial con las clases de E.F. del GEFS	291
10.1.1.1.8.3. Efectos del programa de intervención sobre el grado de satisfacción con las clases de E.F.	292
10.1.1.1.9. Correlaciones	296
10.1.1.2. Discusión	297
10.1.1.2.1. Actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la práctica de AFD de adolescentes españoles	297
10.1.1.2.2. Programas de intervención en adolescentes	318
10.1.2. DIMENSIÓN CONCEPTUAL	331
10.1.2.1. Resultados	333
10.1.2.1.1. Nivel inicial de conocimientos sobre actividad física y salud del GEFS	333
10.1.2.1.2. Efectos del programa de intervención en los conocimientos sobre los conocimientos de actividad física y salud del GEFS	335
10.1.2.2. Discusión	339
10.1.2.2.1. Conocimientos iniciales sobre la actividad física orientada a la salud del GEFS	339
10.1.2.2.2. Modificaciones del programa de intervención en los conocimientos sobre actividad física orientada a la salud	346

10.1.3. DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	351
10.1.3.1. Resultados	353
<i>10.1.3.1.1. Nivel inicial de hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS</i>	353
10.1.3.1.1.1. Primera parte del test procedimental: “acciones propias de una sesión de actividad física saludable”	353
10.1.3.1.1.2. Segunda parte del test procedimental: “hábitos posturales que manifiesta el alumnado en actividades cotidianas”	354
<i>10.1.3.1.2. Efectos del programa de intervención sobre los hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS</i>	354
10.1.3.1.2.1. Primera parte del test procedimental: “acciones propias de una sesión de actividad física saludable”	354
10.1.3.1.2.2. Segunda parte del test procedimental: “hábitos posturales que manifiestan los alumnos en actividades cotidianas”	357
10.1.3.2. Discusión	359
<i>10.1.3.2.1. Hábitos y procedimientos iniciales de actividad física saludable del GEFS</i>	359
<i>10.1.3.2.2. Modificaciones del programa de intervención sobre los hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS</i>	361
10.2. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE	365
10.2.1. PERSPECTIVA DEL ALUMNO (Y PROFESOR) DURANTE LA INTERVENCIÓN	368
10.2.1.1. La primera impresión: Novedad y sorpresa	368
10.2.1.2. Aspectos relevantes de la intervención	372
10.2.1.3. Y tras la intervención, ¿qué?	374
10.2.2. PAPEL DE LOS ALUMNOS	376
10.2.2.1. El “actor principal” en la formación de un alumno no puede ser el profesor	376
10.2.2.2. Los alumnos: unos estupendos “profesores”	378
10.2.2.3. Acentuar el aprendizaje relacional	383
10.2.3. EL PROFESOR	384
10.2.3.1. No hay mejor gancho que disfrutar con lo que se hace	384
10.2.3.2. El valor de la dimensión afectiva	386
10.2.3.3. El profesor, un buen ejemplo de “actor secundario”	389
10.2.3.4. Abrumado ante sus valoraciones: Gracias a vosotros... ..	391

10.2.4. ORGANIZACIÓN Y RECURSOS	394
10.2.4.1. Recursos propios de un JdR	394
10.2.4.1.1. <i>El sistema de puntos</i>	394
10.2.4.1.2. <i>La ambientación y las actividades encajaban como un “puzzle”</i>	397
10.2.4.1.3. <i>En definitiva, una buena forma de “engañarnos”..., e implicarnos y aprender</i>	398
10.2.4.2. Recursos propios del área	403
10.2.4.2.1. <i>En la variedad está la clave, y en el aprovechamiento del tiempo un gran aliado (menos es más)</i>	403
10.2.4.2.2. <i>Lo que no se valora se pierde</i>	405
10.2.4.2.3. <i>Significatividad y protagonismo de todos: dos elementos a tener muy en cuenta</i>	406
10.2.4.2.4. <i>Exámenes. No gracias</i>	407
10.2.4.2.5. <i>Si no puedes con tu “enemigo”, únete a él (¡merece la pena!)</i>	411
10.2.4.3. Otros recursos	412
10.2.4.3.1. <i>La curiosidad engancha...y los detalles los agradecen</i>	412
10.2.4.3.2. <i>¿Por qué limitarse al tiempo de clase?</i>	415
10.2.5. VALORES QUE POTENCIÓ LA INTERVENCIÓN	416
10.2.5.1. <i>La deportividad o el espíritu de superación a partir de la competitividad</i>	416
10.2.5.2. <i>Compañerismo, reconocimiento del trabajo ajeno, unidad, esfuerzo...</i>	418
10.2.6. VALORACIÓN GLOBAL DE LA PROPUESTA	422
10.2.6.1. <i>Aprender divirtiéndose</i>	422
10.2.6.2. <i>¿Repetir? ¡Por supuesto!</i>	423
10.2.6.3. <i>Efectos colaterales de la intervención</i>	425
10.2.6.4. <i>¿Dificultades? Nos lo pones difícil</i>	428
10.2.6.5. <i>¿Cómo se podría mejorar?</i>	431
CAPÍTULO XI. DIFICULTADES, CONCLUSIONES, APORTACIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN	435
11.1. DIFICULTADES DEL ESTUDIO	437
11.2. CONCLUSIONES	439

11.3 APORTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE	442
11.4. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	443
CAPÍTULO XII. BIBLIOGRAFÍA	445
CAPÍTULO XIII. ANEXOS	489
1. VARIABLE INDEPENDIENTE	491
2. VARIABLES DEPENDIENTES	669

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

FIGURAS:

INTRODUCCIÓN

Figura 1. Modelos de intervención que se han mostrado efectivos a la hora de promocionar la actividad física. Adaptado de Kahn y cols. (2002)	51
---	----

CAPÍTULO I. ESTILO DE VIDA SALUDABLE

Figura 1.1. Factores que determinan el estilo de vida de las personas	56
Figura 1.2. Componentes básicos y definitorios de las actitudes	62
Figura 1.3. Relación entre las actitudes hacia el proceso y hacia el resultado	66

CAPÍTULO VI. PILARES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Figura 6.1. Valores y características que identifican a los adolescentes de la sociedad actual y que condicionan la intervención educativa	131
--	-----

CAPÍTULO VII. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Figura 7.1. Consideraciones a tener en cuenta para integrar las diferentes perspectivas de promoción de actividad física y salud en E.F.	147
---	-----

CAPÍTULO IX. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Figura 9.1. Diseño temporal de la investigación	192
Figura 9.2. Recorrido del juego, actividades y contenidos a desarrollar en cada uno de los desafíos y puntos intermedios	196
Figura 9.3. Ejemplo de pergamino que reciben los grupos al inicio de cada Desafío	200
Figura 9.4. Actitud postural que potencia la cifosis dorsal	221
Figura 9.5. Actitud postural que potencia la alordosis lumbar	222
Figura 9.6. Actitud postural que potencia la escoliosis	222
Figura 9.7. Árbol de indexación	235

CAPÍTULO XIII. ANEXOS

Figura 13.1. Camino hacia “El Trébol de la Salud” (Danagra)	523
Figura 2. Ejemplo de la secuencia de actuación (según las diferentes opciones posibles) en un enfrentamiento directo entre dos personajes en un combate	548
Figura 13.3. Tablero de juego	589

GRÁFICOS:

CAPÍTULO X. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gráfico 10.1. Nivel de práctica de AFD de adolescentes españoles	254
Gráfico 10.2. Frecuencia de práctica de AFD en adolescentes españoles	255
Gráfico 10.3.- Nivel inicial de práctica de AFD del GEFS	255
Gráfico 10.4. Comparación del nivel de práctica de AFD del GEFS con la muestra nacional de 15 años y global	256
Gráfico 10.5.- Nivel de práctica de AFD fuera de horario escolar (pretest, postest y retest) ..	257
Gráfico 10.6.- Motivos de práctica de AFD en el alumnado en porcentaje	260
Gráfico 10.7. Comparación de los motivos de práctica de AFD del GEFS con la muestra nacional de 15 años y global	261
Gráfico 10.8. Evolución (comparación pretest-postest-retest) del primer motivo de práctica en el GEFS	262
Gráfico 10.9. Evolución (comparación pretest-postest) del segundo motivo de práctica en el GEFS	262
Gráfico 10.10. Motivos por los que los alumnos del GEFS no practican AFD (pretest)	268
Gráfico 10.11. Evolución (comparación pretest-postest-retest) por los que los alumnos del GEFS no practican AFD	269
Gráfico 10.12. Interés de adolescentes españoles por la AFD	270
Gráfico 10.13.- Interés por la AFD de los alumnos del GEFS (pretest)	272
Gráfico 10.14. Comparación del interés por la AFD del GEFS con la muestra nacional global y la franja de 15 años de ésta última	273
Gráfico 10.15. Evolución del interés (comparación pretest-postest-retest)por la AFD en los alumnos del GEFS	274
Gráfico 10.16. Relación del interés por la actividad de AFD y el nivel de práctica de adolescentes españoles	275
Gráfico 10.17. Relación del interés por la AFD y el nivel de práctica de los alumnos del GEFS (pretest)	276
Gráfico 10.18. Comparación (pretest-postest-retest) de la relación entre el interés por la AFD y el nivel de práctica de los alumnos del GEFS	276
Gráfico 10.19a. Comparación de las dimensiones que componen las AP del GEFS con la muestra nacional de 15 años y global	288

Gráfico 10.19b. Comparación de las dimensiones que componen las AR del GEFS con la muestra nacional de 15 años y global	288
Gráfico 10.20. Grado de satisfacción con las clases de E.F. de adolescentes españoles	291
Gráfico 10.21. Grado de satisfacción con las clases de E.F. de los alumnos del GEFS (pretest) ..	293
Gráfico 10.22. Comparación del grado de satisfacción con las clases de E.F. del GEFS con la muestra nacional global y la franja de 15 años de ésta última	294
Gráfico 10.23. Evolución (pretest-postest-retest) del grado de satisfacción con las clases de E.F. en los alumnos del GEFS	295
Gráfico 10.24. Calificaciones iniciales de los conocimientos del alumnado del GEFS	336
Gráfico 10.25. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados obtenidos por número de respuestas correctas en el cuestionario de conocimientos	339
Gráfico 10.26. Comparación de las medias obtenidas, a nivel conceptual, en diferentes trabajos de intervención con adolescentes en España.	342

TABLAS:

CAPÍTULO I. ESTILO DE VIDA SALUDABLE

Tabla 1.1. Características de las AR y las AP en la práctica de actividad física orientada a la salud	65
Tabla 1.2. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Cervelló, 2000)	69

CAPÍTULO III. LA SALUD EN EL CURRÍCULUM

Tabla 3.1. Análisis comparativo de la evolución que ha experimentado la concepción de salud entre el R/D 1345/1991 y el R/D 937/2001	85
--	----

CAPÍTULO V. EL PROFESOR, CLAVE PARA EL ÉXITO EDUCATIVO

Tabla 5.1. Comparación entre la distribución de la mortalidad según el modelo epidemiológico y la distribución de los gastos federales en el sector salud en Estados Unidos (en el período 1974-1978)	111
---	-----

CAPÍTULO VI. PILARES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Tabla 6.1. Posibilidades de las NTIC en el ámbito educativo	127
---	-----

CAPÍTULO VII. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tabla 7.1. Juegos de rol <i>versus</i> escuela	162
--	-----

CAPÍTULO VIII. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Tabla 8.1. Estudios de intervención de actividad física en centros escolares en nivel de secundaria (Kahn y cols., 2002; Stone y cols., 1998)	169
Tabla 8.2. Estudios de intervención de Educación Física relacionada con la salud en centros escolares en nivel de secundaria (Harris y Cale, 1997)	172

CAPÍTULO IX. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 9.1. Secuenciación de las jornadas y contenidos	197
Tabla 9.2. Dimensiones de las AP y de las AR e ítems correspondientes	209
Tabla 9.3. Índice de dificultad de las preguntas del cuestionario conceptual	214
Tabla 9.4. Índice de Kappa en los pares de preguntas retest-pretest.	215
Tabla 9.5. Criterios para analizar los ejercicios físicos desde el punto de vista de sus acciones articulares desaconsejadas	219
Tabla 9.6. Hoja de observación de los hábitos de práctica de AFD	223
Tabla 9.7. Hoja de observación de los hábitos posturales	224

Tabla 9.8. Identificación y definición de los nudos del árbol de indexación	236
---	-----

Tabla 9.9. Instrumental utilizado en la investigación	240
---	-----

CAPÍTULO X. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 10.1. Nivel de práctica de AFD en función de las variables de agrupación: género y edad	254
---	-----

Tabla 10.2. Motivos de práctica de AFD de adolescentes españoles (global y por sexo)	258
--	-----

Tabla 10.3. Motivos de práctica de AFD en adolescentes españoles por edad	259
---	-----

Tabla 10.4. Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva de adolescentes españoles (global y por sexo)	263
--	-----

Tabla 10.5. Motivos de abandono de la práctica de AFD por edad	265
--	-----

Tabla 10.6. Motivos por los que adolescentes españoles no practican AFD (global y por sexo)	266
---	-----

Tabla 10.7. Motivos por los que los adolescentes españoles no practican AFD por edad	267
--	-----

Tabla 10.8. Interés por la AFD en función de las tres variables de agrupación analizadas: género, edad y práctica habitual o no de AFD	270
--	-----

Tabla 10.9. Media y desviación típica del GEFS en torno al interés mostrado por la AFD (pretest, posttest y retest)	273
---	-----

Tabla 10.10. Actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud de adolescentes españoles	277
---	-----

Tabla 10.11. Orientación de las AP y las AR de la actividad física relacionada con la salud, de adolescentes españoles, por sexo, edad y práctica	278
---	-----

Tabla 10.12. Prueba de contraste post hoc, por edad, de las AP y las AR de adolescentes españoles	279
---	-----

Tabla 10.13. Resultados globales obtenidos en las diferentes dimensiones de las AP y las AR de adolescentes españoles	280
---	-----

Tabla 10.14. Resultados por sexo obtenidos en las diferentes dimensiones de las AP y las AR de adolescentes españoles	281
---	-----

Tabla 10.15. Resultados por edad obtenidos en las diferentes dimensiones de las AP y de las AR de adolescentes españoles	283
--	-----

Tabla 10.16. Prueba de contraste post hoc, por edad, de las dimensiones de las AP y las AR de la actividad física relacionada con la salud	285
--	-----

Tabla 10.17. Resultados en función de la práctica, o no, de AFD obtenidos en las diferentes dimensiones de las AP y las AR de adolescentes españoles	286
--	-----

Tabla 10.18. Resultados globales obtenidos en las AP y las AR (y en cada una de las dimensiones que componen a ambas) de los alumnos del GEFS	290
---	-----

Tabla 10.19. Grado de satisfacción con las clases de E.F. en función de las tres variables de agrupación analizadas: género, edad y práctica habitual o no de AFD	292
Tabla 10.20. Grado de satisfacción con las clases de E.F. en el GEFS (pretest-postest-retest)	294
Tabla 10.21. Valoración del grado de satisfacción de las diferentes jornadas que conformaron el programa de intervención	296
Tabla 10.22. Correlaciones de las variables ordinales de la muestra nacional	298
Tabla 10.23. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados globales del cuestionario de conocimientos	337
Tabla 10.24. Porcentajes de aciertos obtenidos en las diferentes preguntas del cuestionario en pretest, postest y retest, y grado de significatividad	340
Tabla 10.25. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados globales obtenidos en el test procedimental sobre acciones propias de una sesión de actividad física saludable	356
Tabla 10.26. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados de las acciones propias (antes, durante y después) de una sesión de actividad física saludable.	358
Tabla 10.27.- Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados globales obtenidos en el test procedimental sobre hábitos posturales	359

CAPÍTULO XIII. ANEXOS

Tabla 13.1. Técnicas de combate de cada profesión, efecto sobre el grupo rival y valor restado de la característica específica	551
--	-----

ACRÓNIMOS

ACSM: American College of Sports Medicine

AFD: Actividad físico-deportiva

AP: Actitudes orientadas hacia el Proceso

AR: Actitudes orientadas hacia el Resultado

AVENA: Análisis y valoración del estado nutricional de los adolescentes

CATCH: Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health

E.F.: Educación Física

EpS: Educación para la Salud

E.P.: Educación Primaria

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

GEFS: Grupo de Educación Física Salud

JdR: Juegos de Rol

NTIC: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

OMS: Organización Mundial de la Salud

R/D: Real Decreto

A los que aún tienen fe,
a los inquietos y voluntariosos...

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

PRÓLOGO

"En cuestiones de cultura y de saber, sólo
se pierde lo que se guarda; sólo se gana lo que se da"

-A. Machado-

El trabajo que aquí se presenta es la historia de un profesor de Educación Física (E.F.) que no quiso mirar hacia otro lado cuando, desde el comienzo de su labor profesional, se topó de cara con la doble realidad de: 1) un área de segunda (o tercera) categoría (asumido *por todos*: alumnos¹, padres, compañeros...) que generaba una alta satisfacción en los alumnos, siempre y cuando cumpliera sus expectativas y, 2) un alumnado con grandes carencias en el desarrollo de hábitos saludables de vida y práctica físico-deportiva. Desde ese día, influido más por la pasión (que se presupone al comienzo) que por el propio sentido común y la razón (que van aflorando con la acumulación de horas de patio), se embarcó en una difícil, pero apasionante, aventura: "luchar contracorriente" e influir, en la medida de lo posible, en su realidad más cercana y cotidiana.

Los albores de este trabajo se ubican allá por el año 2000. En ese año tuve la fortuna de comenzar a dar forma a lo que en un principio era simplemente la combinación de ilusión y nerviosismo (por mi primer trabajo "serio" e inmediato tras finalizar mis estudios en la facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte -Granada-), junto a una oportunidad para empezar a ganarme la vida. Y lo digo así, sin más añadidos porque, como una gran mayoría, cuando inicié mis estudios la principal ilusión era orientarme por el ámbito del rendimiento deportivo (que suele ser la salida más atractiva y motivadora a la hora de decidirse por esta Licenciatura, o al menos lo era para mí y muchos de mis compañeros de promoción al principio). Más tarde, como le suele ocurrir *a todo hijo de vecino*, la vida no te

¹ Lo expuesto a continuación se refiere, obviamente, a alumnas y alumnos, profesoras y profesores, etc. Puesto que la lengua española no proporciona expresiones neutras que sirvan para indicar a ambos sexos, se utilizarán las formas "alumnos, alumnas..." indistintamente, sin que este uso gramatical esconda una discriminación sexista. Por lo demás, la asimilación del neutro en la evolución del español derivó hacia el uso de la vocal "o", y por tanto ésta, en el plural, (como en el caso de "alumnos"), tiene carácter neutro, independientemente de cualquier consideración sociológica o política; y por lo que respecta a la "e" (como en "profesores"), carece, que sepamos, de cualquier connotación genérica, por más que en los últimos tiempos se la haya atribuido la masculina.

permite que la estructures a tu antojo, sino que es ella la que te va marcando muchas de las directrices que configuran tu biografía. Debido a ello me encontré en el ámbito de la docencia, que dicho sea de paso, acaba siendo la principal salida de muchos ilusionados e ilusos novatos de “INEF”. Y remarcaría lo de novatos, porque conforme vas avanzando de curso vas siendo consciente de que ésta será probablemente la salida que te ofrezca mayores oportunidades si deseas tener cierta estabilidad (y por número de posibilidades). Pues bien, lo que en un principio era, por decirlo de un modo coloquial, “algo que me permitiría empezar a ganarme la vida”, poco a poco fue convirtiéndose en algo fantástico, embriagador, enormemente atractivo, apasionante,... vamos, que mi entrada en el colegio fue la caída del caballo de S. Pablo, la cual provocó mi conversión particular y, por añadidura, se ha convertido en mi vocación actual.

Una vez explicado a grandes rasgos la transformación general experimentada en los últimos cinco años (que ayudará a entender de una forma más clarificadora lo que se detallará a continuación), pasaré a tratar de aclarar el motivo y finalidad de este trabajo en cuestión. La verdad es que se podría decir que nació al cobijo de una preocupación motivada por mi propia experiencia personal, como docente y como alumno. Todo se inició cuando al comenzar mi labor profesional como profesor de E.F. observé grandes lagunas en el conocimiento, puesta en práctica y desarrollo de actitudes de los alumnos en relación a la E.F. y, concretamente, desde una perspectiva de salud. Aspecto, este último, que estaba cobrando cada vez un mayor protagonismo a causa de los deficientes hábitos saludables de vida y práctica físico-deportiva de nuestros adolescentes. De hecho, desde la Administración, los medios de comunicación o determinados organismos oficiales, se preocupaban (y siguen haciéndolo) en hacernos conscientes de la gran problemática que puede originar dicha circunstancia, y más con el acelerado fenómeno del sedentarismo en esta población.

La situación descrita me llevó a recordar mi experiencia como alumno, en un intento de rememorar todo aquello que aprendí durante mis años en el instituto, así como las actividades que realizaba, para comprobar si se trataba de algo pasajero o circunstancial o, en cambio, *ya venía de antiguo*. El temor se agravó al llegar a la

desesperante conclusión de que no había aprendido absolutamente nada, y que las actividades que principalmente desarrollábamos eran correr por la Vega y jugar al deporte que quisiéramos (con los balones que nos entregaba el profesor al comienzo de la clase).

A pesar de la constatación anterior, me negaba a asumir que eso fuera algo habitual en las clases de E.F., por lo que me decidí a dar un paso más en este sentido, y me dispuse a comprobar si se trataba simplemente de una preocupación subjetiva o de una evidencia contrastada por la literatura especializada en esta temática, iniciándome, en ese momento, en la revisión de la misma. Por desgracia, esta iniciativa me llevó a confirmar mi preocupación sobre el “estancamiento” que sigue experimentando la E.F., a pesar de la enorme proyección que a su vez está teniendo el mundo de la actividad física y el deporte, pues no eran pocos los autores que llamaban la atención sobre esta situación (como a lo largo del texto se destacará).

Por aquel entonces, además, yo me encontraba inmerso en un proyecto nacional de investigación subvencionado por el Fondo de Investigación Sanitaria (proyecto AVENA) denominado "*Los adolescentes españoles ante la encrucijada nutricional del próximo milenio. Valoración de su estado nutricional y de sus hábitos alimentarios: la adolescencia como factor de riesgo para enfermedades ligadas con la alimentación (obesidad, anorexia nerviosa/bulimia, dislipemia). Propuesta de intervención*", y del que yo formaba parte (2000-2003), y que fue, en gran medida, también el detonante de este trabajo. Y es que, este estudio tenía la finalidad de evaluar la situación actual de los adolescentes escolares españoles a través de múltiples variables relacionadas con la salud, y en él se dejaba entrever, tras los primeros resultados que se obtuvieron en el estudio piloto, la necesidad de actuar sobre sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad físico-deportiva (AFD) relacionada con la salud.

A las dos circunstancias anteriores también se le unía la escasez de trabajos, a nivel nacional, que hubieran sido evaluados (y difundidos) dentro del ámbito educativo, y que pudiera tomar de referencia (y acicate) en mi labor diaria.

Todo ello provocó que al curso siguiente (2001-2002) decidiera llevar a cabo una experiencia de intervención en el ámbito de la E.F. orientada a la salud, que me permitiera conocer de primera mano las posibilidades reales que este área, y yo, podíamos tener en el contexto en el que diariamente desempeñaba mi labor docente. El impulso definitivo, y la posibilidad de poner en acción un proyecto de este tipo, me la ofreció el Master de E.F. y Deporte (organizado por la Universidad de Murcia) que inicié al término de la licenciatura. Por tanto, ese trabajo se convirtió en mi proyecto final de Master (dentro de mi proceso de formación permanente).

A pesar de la buena acogida del trabajo mencionado (y de la magnífica experiencia que para mí supuso, tanto a nivel personal como profesional) yo me había quedado con una extraña sensación, como si echara de menos algo. En este sentido he de confesar que en aquella ocasión lo que sucedió es que el trabajo definitivo no cumplió del todo mis expectativas iniciales, sino que me tuve que conformar con desarrollar las habilidades que mi escasa formación y experiencia me permitieron en ese momento concreto. Y digo esto porque yo sabía lo que quería hacer, pero no cómo hacerlo, es decir, dentro de las actividades que los alumnos señalaron como más significativas destacaron de manera mayoritaria los Juegos de Rol² (circunstancia que se ha ido repitiendo en años sucesivos, incluso de forma más acusada). Este hecho me llevó a investigar y formarme mínimamente en esta temática, con la intención de comprobar las posibilidades educativas de dichos juegos y si podían adaptarse al contexto escolar y, en especial, al área de E.F.

Tras una primera incursión en el sorprendente mundo de los JdR, la impresión que obtuve fue muy satisfactoria, pues creí encontrar el armazón e hilo conductor que dotara de mayor significatividad y unidad a toda la intervención (y que fue lo que eché de menos y no fui capaz de hacer realidad en la anterior experiencia). Uno de los principales elementos, y atractivo, de este tipo de juegos es precisamente ese: la historia que envuelve y dirige toda su dinámica. Sin embargo, también es cierto que en ese primer acercamiento no fui capaz de “casar” adecuadamente un JdR y la E.F. escolar. Creí (y comprobé) que tenía una gran

² A partir de este momento se designarán como JdR

complejidad poder ensamblar o integrar una cosa con otra, es decir, conseguir que no dejara de ser un JdR, pero tampoco perder el sentido educativo que todo área curricular debe incorporar.

Con el paso del tiempo, salió a la luz mi “espíritu competitivo” (por denominarlo de algún modo) e inconformista, y sucumbí ante el reto de conseguir complementar ambos ámbitos (la E.F., por un lado, y los JdR, por otro) y la tentación de mi propia creatividad, que no paraba de susurrarme al oído las *grandezas* que propiciaría dicho logro (por lo que se negaba a rendirse). Por tanto, a partir de ese momento seguí revisando toda la bibliografía que encontré al respecto (Andre, Perrin y Monroe, 1990; Del Moral, 1996; Esteban y Vecina, 2003; Giménez, 2003; Joc Internacional, 1989; Ortiz, 1999; Steves, 2003; Talsorian games inc., 1993; Villarig, 2003) y, poco a poco, logré encontrar la fórmula para que el resultado final no dejara de ser ni una asignatura escolar (con todo lo que ello conlleva de: objetivos, contenidos, etc.), ni un JdR (en cuanto a su idiosincrasia particular). Se concretó en “El Guardián de la Salud” (que fue el nombre con el que se bautizó finalmente). Lo cierto es que a medida que fui conociendo mejor la finalidad y dinámica de los JdR más convencido me encontré de que eso era lo que llevaba buscando desde hacía tiempo, pues ofrecen unas posibilidades enormes para desarrollar, precisamente, uno de los principales objetivos de este trabajo: la adquisición y desarrollo de hábitos de actividad física saludable³.

Por todo ello, la iniciativa de llevar a cabo este trabajo tiene un doble origen:

En primer lugar, surge a raíz de la experiencia previa, planificada, desarrollada y evaluada (Pérez López y Delgado, 2004) durante el curso 2001-2002. A partir de los resultados y conclusiones de dicho trabajo, dentro del Departamento

³ Hemos decidido utilizar la expresión “actividad física saludable” para determinar todos aquellos aspectos evaluados en el trabajo con relación a la actividad física y la salud, como: estructuración lógica de la práctica de actividad física antes, durante y después de la misma, calentamiento, regulación de la intensidad, hidratación y vuelta a la calma como, también, aspectos posturales que forman parte de la cotidianidad de los alumnos: sentarse adecuadamente en clase, escribir o tomar apuntes o transportar la mochila, pues consideramos que dichos hábitos forman parte integral de la propia actividad física saludable. Junto a ellos, además, se han trabajado algunos otros hábitos de vida, pero no se llevó a cabo su evaluación, como los referidos a la alimentación o la higiene. Por tanto, hemos preferido utilizar la denominación de “actividad física saludable” en lugar, por ejemplo, de “hábitos saludables de vida y práctica físico-deportiva”.

se generó un debate en torno al deficiente potencial educativo que estábamos desarrollando. Al revisar la evolución a lo largo de los últimos años, en nuestro centro nos dimos cuenta de que estábamos primando la satisfacción, en el mejor de los casos, más que la formación de nuestros alumnos. A ello, se le unió el convencimiento de las grandes posibilidades que tiene la E.F., reforzado por los logros alcanzados en el trabajo anteriormente mencionado. Ante la necesidad y voluntad en favor de un cambio significativo en el currículum de E.F., que ayudara a mejorar la calidad educativa (junto al siguiente argumento que se expondrá), y teniendo como referencia ese trabajo previo, tomé el compromiso de llevar a cabo un nuevo proyecto de innovación educativa (en enero de 2003) en el ámbito de la promoción de la salud en secundaria (como Jefe del Departamento de E.F., y aprovechando la coyuntura de mis estudios de Doctorado).

De forma paralela estábamos comenzando a explotar los datos del proyecto AVENA. La segunda fase de dicho proyecto era la de llevar a cabo propuestas de intervención para mejorar el estado de salud de los adolescentes escolares de la población española. Nuestro grupo de trabajo decidió aceptar el reto y poner en marcha esa última fase, tras todo el proceso previo de investigación. Como consecuencia de ello, a día de hoy, entre las cinco ciudades que integran el estudio AVENA se han llevado a cabo dos intervenciones (ambas concebidas por nuestro grupo en Granada) que, además, acabarían siendo sendos trabajos de Tesis Doctoral: el primero, concluido con gran éxito hace pocos meses, lo llevó a cabo la Dra. Chillón (2005) y, el segundo, está por cerrar, pues sería el que aquí se presenta y al que el actual prólogo está dando el pistoletazo de salida. Por esto, creímos conveniente utilizar los datos definitivos sobre los que estábamos trabajando en ese momento concreto, relacionados con las actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la AFD, como parte integrante de esta Tesis pues, de este modo, se completaría la propuesta de intervención que incorpora, dado que ése es uno de los apartados que ésta incluye y, por tanto, se trata de un estupendo referente a la hora de cotejar los resultados obtenidos en el grupo de intervención.

Todas esas circunstancias propiciaron el nacimiento de este nuevo proyecto, a través de una propuesta de innovación educativa (principal objeto de estudio de

esta investigación) y que, en definitiva, no es más que el reflejo de mi particular forma de entender la E.F. orientada a la salud en secundaria. Además, ve la luz con la intención de, una vez llevada a la práctica, que pueda ser evaluada críticamente, revisada y difundida para, de esta forma, dar el salto definitivo de la teoría a la realidad concreta *del patio*. Una de sus características más identificativas es la de haberla basado en procesos de diálogo y discusión, donde se evitaran las soluciones cerradas (Sicilia y Santos, 2002) y se fomentaran, en cambio, las situaciones en las que los alumnos indagaran, relacionaran y reflexionasen de manera crítica (García Ruso, 2001) sobre diversos aspectos relacionados con la actividad física y la salud. Y, de este modo, fomentar el protagonismo y autonomía del alumnado, en detrimento de esa otra pedagogía *dominante* en la que el profesor se presenta como la figura que posee la patente del conocimiento.

La principal aportación que puede ofrecer este trabajo, por tanto, es la de presentar una alternativa (y una referencia) a la hora de intervenir en la promoción de la actividad física y la salud en la adolescencia. Y junto a ella: 1) ponerla en práctica con la intención de incidir, en la medida de lo posible, en los hábitos de actividad física saludable de nuestro contexto más cercano, 2) evaluar sus resultados y difundirlos, junto a sus principios de actuación y fundamentos, para que puedan ser utilizados a la hora de poner en práctica, y contrastar, posteriores actuaciones y, 3) animar a muchos profesionales del área a intervenir decididamente en este sentido, pues estamos convencidos, al igual que Fraile (2003), de la necesidad e importancia de que los educadores actúen como investigadores de su práctica. Y todo ello, a partir del análisis de las actitudes, motivaciones y comportamientos que manifiestan los adolescentes españoles hacia la AFD. Dicha circunstancia, a su vez, permitirá también conocer cuál es la situación actual de éstos y, por tanto, dar lugar a nuevos trabajos, en esta misma línea de investigación.

En otro orden de cosas, esta Tesis Doctoral ha sido estructurada de la siguiente forma: Tras la Introducción, la fundamentación teórica se organiza en tres grandes bloques. El primero de ellos está dedicado a uno de los dos centros de interés que originan este trabajo: la SALUD (capítulos I, II y III). El capítulo I comienza señalando los factores que condicionan o determinan el estilo de vida en

una persona para, posteriormente, analizar las actitudes y motivaciones como paso previo a la generación de la conducta, y como punto de partida de cualquier actuación orientada a la adquisición y/o modificación de hábitos en el ámbito educativo.

El capítulo siguiente está dividido en tres subapartados, con la clara intencionalidad de justificar la promoción de la salud en la escuela, en general, y de la E.F.⁴, en particular. Para ello, se señalan, en primer lugar, las peculiaridades del ámbito educativo de cara a la promoción de la salud. Más tarde se destacan las posibilidades de la E.F. al respecto y, por último, hemos considerado importante incidir en la necesidad (y responsabilidad del profesional de E.F.) de seguir trabajando en esta temática ante las grandes demandas de la sociedad actual en este sentido.

El análisis del tratamiento que de la salud tiene lugar en el currículum, así como la evolución que ésta ha experimentado en él a lo largo de los últimos años, se aborda en el tercer capítulo, como paso previo al comienzo del segundo bloque de la fundamentación teórica. Ésta tendrá como referente el otro gran pilar del trabajo: la EDUCACIÓN (FÍSICA). A él corresponden los capítulos IV, V, VI y VII.

El capítulo IV se ocupa de llamar la atención sobre el riesgo que el sistema educativo puede correr si no responde, adecuadamente y a tiempo, al reto tecnológico que está teniendo lugar en la sociedad actual. Muchos docentes (e incluso la Educación en general) corren el peligro de quedarse estancados, o sin vigencia, en un mundo que se cree capaz de prescindir de ella. Entre otras cuestiones, también se reflexiona en este capítulo sobre la situación de la E.F. en el currículum escolar. En concreto, sobre algunos de los motivos que han propiciado que, aún hoy, siga siendo una asignatura de *segunda categoría*. Y se finaliza enunciando los tres pilares fundamentales sobre los que estamos convencidos que debe apoyarse

⁴ A lo largo del texto, en múltiples ocasiones, se ha combinado indistintamente el tratamiento de diversos aspectos referidos a la Educación, o a los profesionales de ésta en general, y a la E.F., y los profesionales de dicha área. El motivo de este hecho no es otro que el haber considerado que las referencias que se realizaban podían ser igualmente válidas para unos y otros. Y, aunque el ámbito principal de investigación del trabajo sea la E.F., los educadores físicos, antes que “físicos”, somos (o deberíamos ser) EDUCADORES.

cualquier actuación docente, de cara a elevar el potencial educativo que posee la E.F. (generalizables también al resto de áreas).

Antes del último capítulo mencionado se ensalza el valor del profesor de cara al acercamiento de la escuela a la nueva realidad que impera en nuestra sociedad (capítulo V), pues éste debe ser el referente de cualquier cambio al que se pretenda aspirar y, por ende, es clave para el éxito educativo. No obstante, todo ello será inviable, siempre y cuando no se den al menos dos premisas esenciales: 1) una atención especial a la formación inicial y permanente del profesorado y, 2) un compromiso decidido con la asignatura y la formación de los educandos. El capítulo concluye con la apuesta por una nueva interpretación de la labor del profesional de la Educación (Física) dentro del currículum escolar.

Los pilares de la intervención educativa se desarrollan en el capítulo VI. La principal finalidad de este capítulo es la significar la importancia que, a la hora de cualquier actuación dentro del ámbito escolar (desde la planificación a la propia intervención, e incluso la evaluación), posee: 1) no desvincularse de las características propias de la sociedad en la que nuestros adolescentes se encuentran inmersos, 2) tener presentes los nuevos valores y características de éstos, que ayude a lograr un mayor acercamiento a la realidad más significativa del alumnado.

A causa de la dificultad que conlleva caracterizar tanto la sociedad actual como a los adolescentes, sencillamente se centrará la atención sobre algunos de los fenómenos que, desde este trabajo, se considera que tienen una incidencia especial sobre el ámbito educativo, y que pueden representar consecuencias concretas para las prácticas escolares cotidianas y 3) por último, se exalta la enorme importancia que las relaciones interpersonales (profesor-alumnos) tienen en la enseñanza, al considerar que la dimensión afectiva es la llave del éxito educativo. Si se cultivan desde el convencimiento de su valor el profesor será realmente consciente de la grandeza de su labor, y los alumnos serán mucho más receptivos a lo que éste les presente.

El capítulo que cierra el segundo bloque del marco conceptual (capítulo VII) se dedica a presentar los aspectos más relevantes que fundamentan la propuesta de

intervención que aquí se expondrá. En él se hace un repaso de los principios de actuación encargados de regir toda intervención desarrollada en el ámbito de la Educación para la Salud (EpS). Y, al mismo tiempo, también se exponen aquellas directrices que concretan los mencionados principios, y que orientarán al profesor en la consecución de sus objetivos, y harán posible la perspectiva holística por la que se aboga desde este trabajo.

El tercer, y último, bloque de la fundamentación teórica (compuesto por el capítulo VIII) trata de aunar los dos anteriores, mediante la revisión de estudios relacionados con el principal objeto de estudio de esta investigación. El capítulo mencionado es una compilación de todos aquellos programas de intervención en actividad física y salud, dentro del contexto educativo, que hemos obtenido tras revisar la literatura específica en esta temática.

En la segunda parte del trabajo se expone el estudio empírico realizado, y que evalúa una propuesta de intervención en E.F. orientada a la salud en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Ésta, además, se completa con el análisis de las actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la AFD de adolescentes españoles. En el capítulo IX se desarrolla la metodología de investigación utilizada. Se parte del planteamiento del problema para dar paso, a continuación, a los objetivos del estudio. Una vez que se exponen las características de la muestra, y del contexto en el que se desarrolla el trabajo, se presenta el diseño de investigación empleado y se describen las variables e instrumentos utilizados para su valoración.

El capítulo X, dedicado a los resultados obtenidos y su discusión, se divide en dos grandes apartados. En el primero se analizan y discuten los efectos del programa de intervención desarrollado, al mismo tiempo que, en la dimensión actitudinal, se hace también lo propio con los datos obtenidos sobre las actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la AFD de adolescentes españoles. En el segundo tiene lugar la valoración de la intervención (programa y profesor), a partir de las opiniones de los alumnos y el propio profesor.

En el capítulo XI, tras la presentación de las dificultades del estudio, se exponen las conclusiones a las que hemos llegado (a partir de los resultados

obtenidos), las cuales se desarrollan en respuesta a los objetivos planteados previamente. Además, a raíz de la experiencia vivida durante la intervención, y las conclusiones alcanzadas, se enumeran una serie de aportaciones para la intervención docente, para terminar con algunas perspectivas futuras de investigación en esta línea de estudio. Y, finalmente, las referencias bibliográficas dan paso al Anexo del trabajo. En él se describe detalladamente la variable independiente, es decir, el programa de intervención desarrollado (junto a los materiales utilizados en éste), y también se exponen los principales instrumentos de medida que ayudaron a valorar las variables dependientes. En concreto, aquellos que no se presentan completamente en el apartado de metodología: el cuestionario de conocimientos sobre los contenidos de salud del área de E.F. y el guión de la entrevista grupal realizada al alumnado.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

PRIMERA PARTE

F U N D A M E N T A C I Ó N T E Ó R I C A



Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

"Hablo, pero no puedo afirmar nada; buscaré siempre, dudaré con frecuencia y desconfiaré de mí mismo"

-Cicerón-

Un grave problema con el que la sociedad actual se encuentra es la evolución negativa de los hábitos de ocio y tiempo libre de los adolescentes (Martínez-González y cols., 2001), pues *“los informes sobre consumos culturales ponen de manifiesto que los niños y adolescentes dedican más tiempo a los medios audiovisuales que a cualquier otra oferta de ocio. Las horas destinadas a ver la televisión, jugar con los videojuegos o escuchar música se han triplicado con respecto a las empleadas en leer o practicar algún deporte”* (Arroyo, 2001:77). Circunstancia que está dando lugar a que el sedentarismo sea ya un hecho consumado en nuestro país, como hemos comprobado en algunos estudios propios (Martín-Matillas y cols., 2005 -sometido-; Tercedor y cols., 2003a, 2003b), y han mostrado otros investigadores (Encuesta Nacional de Salud, 2001, 2003; García Ferrando, 1997, 2001; Johnson y Deshpande, 2000; Lowry y cols., 2001; Mendoza, 2000). Y no, como sucedía en años anteriores, un simple temor al que quizás en un futuro no muy lejano se podía llegar; con los riesgos sobre la salud que este hecho conlleva.

La importancia de la práctica regular de actividad física se encuentra en que está asociada con la mejora de la salud y la reducción del riesgo de todas las causas de mortalidad (Blair y cols., 1995). Entre los efectos beneficiosos sobre la salud se incluyen la reducción del riesgo de enfermedad cardiovascular, isquemia coronaria, diabetes no insulino-dependiente, cáncer de colon, osteoporosis y depresión (Kahn y cols., 2002). A pesar de dichos beneficios, tan sólo el 25 % de la población adulta norteamericana realiza actividad física regular en su tiempo libre, y solamente el 27% de estudiantes realiza actividad moderada-vigorosa que tenga implicaciones en su salud, según el informe Healthy People 2010 de los Estados Unidos (editado por el U.S. Department of Health and Human Services, 2000 -en Bulger y cols., 2001-).

Entre los trabajos publicados en nuestro país sobre los hábitos de práctica físico-deportiva resultan muy significativos dos de ellos. Por un lado, el estudio

sobre adolescentes de 24 países europeos, coordinado en España por Mendoza (2000), donde se muestra a los escolares españoles de 11-17 años como los más sedentarios de Europa y con mayores diferencias entre sexos en cuanto al nivel de práctica. Y, por otro, el último estudio sociológico, realizado por García Ferrando (2001), sobre población española de 15 años en adelante, donde se muestra que el 43% de la población comprendida entre 15 y 24 años no practica deporte alguno. Ante dicha situación, no es extraño preguntarse qué es lo que falla, pues llama la atención que el número de practicantes no sea más elevado, sobre todo cuando es conocido el interés que despierta y los grandes beneficios que aporta la práctica físico-deportiva (Berger, 1996).

La responsabilidad de todo profesional de la E.F., como educador, consiste en enseñar más allá del presente, es decir, no limitarse únicamente a que los alumnos se ejerciten durante el horario de clase, o durante el tiempo de escolarización, sino para toda la vida; por tanto, resulta evidente que una de las principales finalidades que debe atender este área (y a la que aspira este trabajo) es a la de generar hábitos de actividad física saludable.

Para ello, será necesario atender a ciertas condiciones de enseñanza que ayuden a prolongar los aprendizajes en el tiempo, mediante la adquisición de hábitos y estrategias que les aseguren una vida saludable, así como la disposición y posibilidad de acceder a una gran variedad de actividades de ocio (Devís y Peiró, 2002; Narganes, 1999). Como acierta a decir Serrano (2002a:3) *“una nueva era, con nuevos problemas de salud, requiere una nueva forma de pensar”*, por lo que *“la escuela no puede seguir haciendo lo que siempre ha hecho como si nada hubiera cambiado”* (Santos, 2000:59). En este sentido, la E.F., y sus profesionales, *“tenemos delante de nosotros todo un reto al que habrá que saber responder”* (Generelo, 1998:328).

Delgado (1999) declara que para implantar la actividad física en el estilo de vida de una persona es más importante que ésta sea considerada por el individuo como algo por lo que se siente atraído, interesado, motivado, en la cual disfrute que, en cambio, el planteamiento cognitivo de los fines utilitarios que le pueda aportar previos a la actividad. Por tanto, junto a la orientación de las actitudes que

manifiestan tener los adolescentes españoles, otro elemento de gran valor será identificar los verdaderos motivos que les inducen a desarrollar en su tiempo de ocio AFD, así como el interés que hacia ella manifiestan, pues a partir de estos datos se podrán establecer múltiples relaciones. Y se estará en disposición de intervenir adecuadamente según los resultados que se obtengan.

Además de la carencia de vivencias recreativas significativas, el deficiente desarrollo de una conciencia crítica (fundamentada en un conocimiento teórico-práctico), que ayude a los adolescentes a discernir con autonomía, también está favoreciendo que éstos se conviertan en una presa fácil de los medios comerciales de masas. Esta situación se ve aún más agravada debido a la *búsqueda* (acrítica) de la salud que caracteriza a la sociedad del bienestar, donde el concepto de salud ha tomado tintes de “salutismo” (inducción de creencias distorsionadas sobre la salud) y mercantilismo (Devís, 2000a; Glosario de Promoción de Salud, 1998) apoyados, principalmente, por los medios de comunicación que, como muy bien indica Watt (2001), se convierten en “sutiles” mediadores de la percepción del mundo.

Por tanto, si una de las premisas tanto de la escuela como la E.F. es la de atender a las demandas de la sociedad, se hace prioritario hoy día forjar en nuestros ambientes una cultura de la salud que sea beligerante con el sistema de valores de la sociedad consumista occidental, y con la aparente neutralidad de los gobiernos y sistemas socioeconómicos. La sociedad actual se mueve por la ética del beneficio y del consumo, con pretensiones que nada tienen que ver con la ética de la salud. Sin embargo, paradójicamente, será fundamental no dejar al margen las características particulares tanto de la sociedad como del grupo de edad sobre el que se actúe, a la hora de idear propuestas de intervención que afronten dicha problemática. Y es aquí donde entra en juego la E.F., a quien se le otorga un papel muy importante en este sentido, pues entre los factores que condicionan la salud existen algunos de ellos que pueden ser modificables, destacando la actividad física y la alimentación (Delgado, Gutiérrez y Castillo, 2004). Por lo que *“los problemas sociales y culturales a los que se*

enfrenta la sociedad europea⁵ en este comienzo del siglo XXI hacen de la Educación Física Escolar un proyecto educativo indispensable” (Carreiro da Costa, 2003:225-226).

El creciente interés en torno a la salud, como es evidente, no ha sido ajeno al ámbito educativo, donde la EpS ha ido cobrando cada vez mayor protagonismo dentro del currículum escolar, de cara a desarrollar estilos de vida más saludables en los alumnos. Sin embargo, la problemática descrita anteriormente sigue aún teniendo vigencia en la actualidad, dado que no se ha sabido actuar debidamente (en muchas ocasiones) desde la escuela, o más concretamente desde el área de E.F., a la hora de reorientar las múltiples influencias que han ido condicionando los intereses, motivaciones y comportamientos de los escolares (Casimiro, 2001; Tercedor, 1998, 2000).

Aún hoy no se ha logrado dar ese salto de calidad necesario que provoque llevar a la práctica muchas de las directrices marcadas por las investigaciones realizadas en torno a esta temática, dado que como evidencian, por ejemplo, Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1996) *“a pesar de que estamos convencidos que la actividad física debe tener un carácter potenciador de la salud a lo largo de la escolarización, este espíritu no se ve exactamente correspondido en la práctica diaria de la actividad física”*, lo que corroboran Hernán, Ramos y Fernández (2001), quienes entre 1995 y 2000 únicamente identificaron 7 intervenciones dirigidas a promover la actividad física (3 de ellas escolares y 4 de tipo comunitario). Por tanto,

“la introducción de la educación para la salud en los nuevos diseños curriculares plantea serias dificultades, derivadas -entre otras razones- de las preconcepciones de los maestros sobre la salud, a la que consideran tarea de sanitarios, de la falta de formación en esta área, que les hace sentirse inseguros, o de la presión de las materias tradicionales dentro del currículum, que acaparan gran parte de sus energías y recursos” (López Santos, 2000a:345).

⁵ Según la Organización Mundial de la Salud:

- Existen 300 millones de obesos en el mundo;
- 45% de los cuales son ciudadanos de la Unión Europea;
- Entre el 65% y el 85% de la población mundial no practica ejercicio físico suficiente;
- En Europa, el exceso de peso ya es el principal problema de salud pública de este siglo.

A todo lo anterior se une, además, otra reflexión que va más allá del tratamiento o no de la salud. Como la que realiza Placek (1983), en Siedentop (1998:20), entre las muchas que se pueden encontrar en la literatura, y que *destapa* muy explícitamente una realidad excesivamente generalizada dentro de la E.F.:

“Si el profesor no pretende que sus estudiantes aprendan, su papel consiste, entonces, como mucho, en ser un organizador de actividades y, en la hipótesis peor, en ser un “canguro” bien pagado que, con suerte, intenta que sus alumnos se diviertan sin perjudicarse demasiado. ¡No hay que engañarse! Hay profesores en E.F. que se sienten satisfechos cuando sus pupilos se comportan de forma apropiada y cuando sienten placer practicando una actividad. Estos profesores no tienen muy en cuenta la adquisición de habilidades, la utilización eficaz de estrategias, el desarrollo de la condición física, la adquisición de conocimientos sobre el deporte y el acondicionamiento físico. Los fines perseguidos por estos profesores son esencialmente mantener a los alumnos ocupados, felices y obedientes.”

Ante este panorama, Bores y Díaz (1993) se cuestionaban también, diez años después, hasta cuándo íbamos a estar sometidos por la “pedagogía de la pachanguilla” o, un año más tarde (junto a otros compañeros), la necesidad de plantearse los elementos que *“nos diferencian como educadores de otros profesionales de la actividad física (monitores, entrenadores, animadores...)”* (Bores y cols., 1994:40). Esta situación, como era de esperar, ha provocado que diversos autores (en nuestro país) hayan levantado la voz abogando por la evolución de la E.F., en un intento de elevar el potencial educativo con el que de hecho cuenta (Devís y Peiró, 1992a, 2001; Fraile, 1996, 2003; Fernández Balboa, 2001; Generelo, 1998; López Pastor y cols., 2003; Pérez López y Delgado, 2002, entre otros). Pero, desgraciadamente, al igual que se pueden encontrar trabajos que han ido marcando el ritmo y el camino por el que ir avanzando (como los de Devís y Peiró -1992b-, o los de Fraile -1996-, entre otros), de un gran valor para la puesta en marcha de posteriores investigaciones, también se han realizado múltiples trabajos ante los que, secundando a López Pastor (2000a:559), planea la duda de si: *“el crecimiento cuantitativo en torno a la E.F. y salud ha*

supuesto también una evolución positiva y significativa en los planteamientos y propuestas de dichas publicaciones y, sobre todo, un cambio significativo y profundo en las prácticas escolares cotidianas de E.F.”. Este mismo autor, concluye más tarde (López Pastor, 2000a:563) “que, en muchas ocasiones se ha producido una simple reproducción del modelo dominante a pesar de que se adoptaran los nuevos discursos (esto es, el cambio ha sido en el hablar, pero no en el obrar)”. Lo que ratifican autores como Evans y Clarke (1988), citados por Sparkes (1992:254), con palabras como:

“Cambiar el contenido del currículum de la educación física no ha traído consigo cambios en la estructura profunda de comunicación en la vida del aula, ni en las relaciones entre los alumnos y el profesor y lo enseñado, ni en el control de los profesores sobre la capacidad y el rendimiento. (...) A pesar de estos cambios en apariencia, el proceso pedagógico continúa produciendo y reproduciendo imágenes y formas corporales convencionales, si bien de una forma diferente y quizás más divertida” (p.139-140).

Otro de los objetivos del presente trabajo, por tanto, será valorar el grado de satisfacción que el alumnado tiene con respecto a la asignatura de E.F. Es decir, se tratará de comprobar si, al menos, se está actuando de una forma atractiva y significativa para ellos que, de algún modo, pueda generar cierta predisposición hacia la AFD. Y es que, como profesionales dedicados al ámbito de la educación nos debe preocupar también el propio análisis que haga el alumnado sobre la asignatura, pues este hecho nos puede orientar sobre si se está actuando adecuadamente. Si su acogida no es positiva será complejo lograr algún tipo de beneficio u objetivo. En caso de ser así, éste deberá ser uno de los principales objetivos, previo incluso a cualquier otro, pues supondría la necesidad de poner en tela de juicio muchas de las intervenciones que se están llevando a cabo. Con el agravante de encontrarnos en una de las etapas más dulces en este sentido (gracias al gran auge que el deporte y la cultura de lo corporal está teniendo en nuestra sociedad), por lo que sería un tremendo error si no se estuviera aprovechando adecuadamente.

A consecuencia de las tres realidades manifestadas: 1) la evolución negativa de los hábitos de ocio y tiempo libre de los adolescentes en la actualidad (Martínez-González y cols. 2001), 2) que *“la educación para la salud comienza en la infancia y tiene un lugar específico en el currículum escolar”* (Cantón y Sánchez, 1997:120) y 3) considerar, como sugiere Mendoza (2000), que los inadecuados planteamientos psicopedagógicos de este área son, probablemente, una de las posibles causas del sedentarismo de niños y adolescentes españoles. Urge adoptar un compromiso ético con la asignatura de E.F. (Devís, 2000b), la sociedad y los propios alumnos a través de programas de intervención que, de forma intencional y significativa para ellos, traten de poner al servicio de éstos una E.F. más constructiva y acorde con las características de la sociedad actual; donde se dé prioridad a la creación de hábitos saludables que puedan extrapolar tanto a su cotidianidad como al uso de su tiempo libre (Delgado y Pérez López, 2002). Y, en estrecha relación con ello, transmitir a los alumnos la idea de *“que el objetivo no es ‘ocupar’ el tiempo libre en algo, sino saborearlo”* (Morales y Collados, 2001:47).

No se puede obviar, además, la importancia que posee el profesor en este tipo de intervenciones, pues se trata de uno de los “recursos” fundamentales de cara al logro de cualquier actuación en el ámbito educativo. Está claro que *“los cambios importantes en educación se producen cuando el que cambia es el propio maestro”* (Gil y Contreras, 2003:352). Circunstancia arduo complicada si, como sucede en más ocasiones de las deseadas, *“ser profesor de Educación Física de secundaria es percibido como un mal menor, como una solución transitoria o como una situación de fracaso profesional y, en pocos casos, como el ejercicio profesional de una auténtica vocación”* (Vizuete, 2002:149), por lo que, como afirma Barbero (1996:40), *“preferimos orientar y justificar nuestra práctica de acuerdo con el conjunto de saberes que dominan el campo y que, de alguna forma, nos ha constituido como profesionales capaces de movernos dentro de él con una cierta soltura”*, limitando, de este modo, el aprendizaje y formación integral de los alumnos en las clases de E.F.

Un aspecto de gran valor para el profesional de la E.F., en el trabajo de hábitos de actividad física saludable, será conocer el estado general de la población, como referencia que oriente la actuación en torno a la creación y/o modificación de aquellas conductas deseables en el grupo de clase. Y, además, ayudará a definir la

situación de su contexto más cercano, al tener la posibilidad de cotejar, posteriormente, los resultados obtenidos. Éste será, por tanto, el primer objetivo de la presente investigación.

La justificación del estudio de variables como las actitudes, motivaciones y comportamientos de los adolescentes hacia la AFD se encuentra, sencillamente, en que no posee las mismas repercusiones, por ejemplo, un clima de clase en el que las actividades que se planteen favorezcan la orientación de las actitudes de los alumnos hacia el proceso de la actividad física, con todo lo que esto conlleva (diversión, continuidad, autonomía, etc.), que hacia el resultado que se pueda obtener con ella (mejora del aspecto estético, aumento de la condición física, etc.). Como indican las teorías motivacionales, en estas edades condiciona más adherencia a la práctica la motivación intrínseca que la motivación extrínseca (Cervelló, 1996; Dishman, 1994; Peiró, 1996). Y para conseguir la primera de ellas en el grupo de clase se ha demostrado que las actividades deben estar orientada hacia la propia realización de la tarea, es decir, hacia el proceso de su realización. Éste será un dato de gran importancia, por ejemplo, de cara a conocer algunas de las características de las actuaciones que se están llevando a cabo dentro del área de E.F., o de valorar las posibles causas del abandono de AFD (como se justificará posteriormente).

En una revisión sistemática de los estudios de intervención para promocionar la actividad física (Kahn y cols., 2002), siguiendo las consideraciones de la Guide to Community Preventive Services, se indican tres modelos posibles de intervención (ver figura 1) que se han mostrado efectivos a la hora de conseguir dicha promoción en alguna de sus variantes: 1) intervenciones basadas en información (puntos de decisión y campañas comunitarias), 2) intervenciones basadas en cambios comportamentales o sociales (Educación Física escolar, soporte social en lugares comunitarios y cambios conductuales saludables individuales), y 3) intervenciones en medio ambiente y políticas (mejora de la accesibilidad a instalaciones combinado con información sobre las actividades).

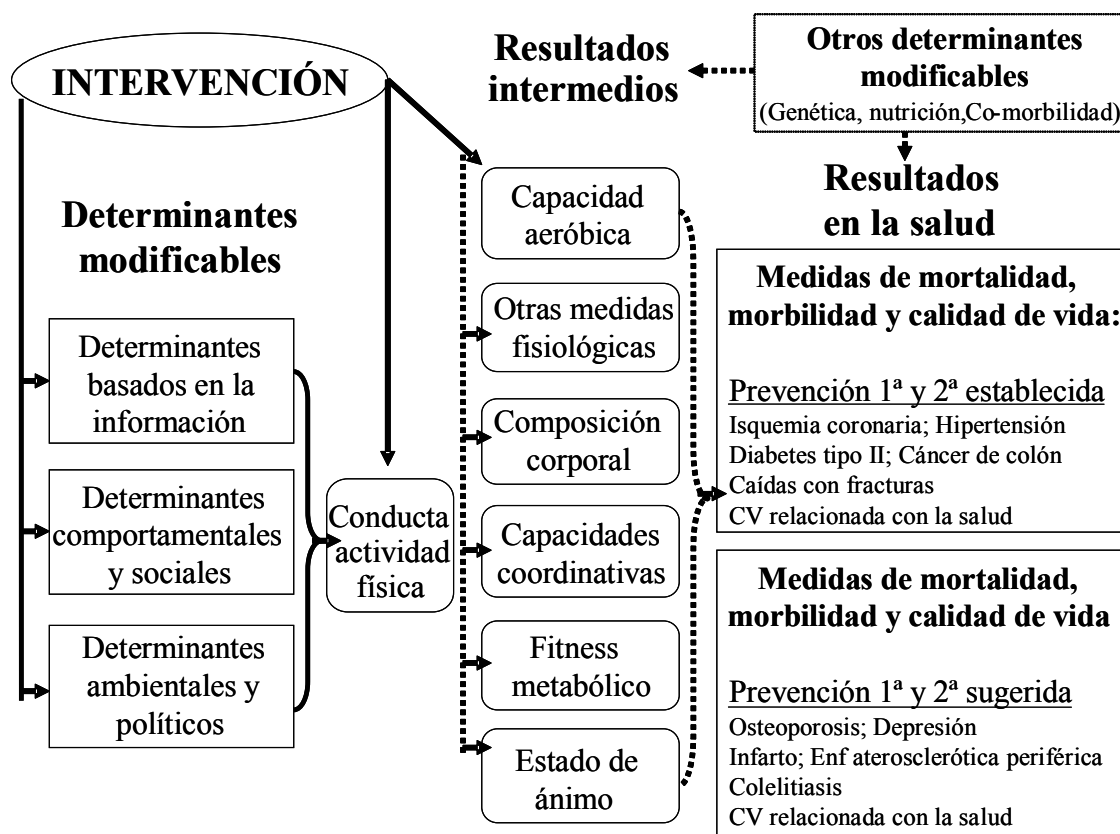


Figura 1. Modelos de intervención que se han mostrado efectivos a la hora de promocionar la actividad física. Adaptado de Kahn y cols. (2002)

En un intento de dar respuesta a las demandas de nuestro entorno más próximo, ya que “*la necesidad de la educación para la salud en los centros docentes es hoy un hecho incuestionable*” (López Santos, 2000b:399), y a las de autores como Yuste (2005), cuando señala la necesidad de nuevas metodologías de intervención, se ha llevado a la práctica un trabajo de innovación educativa en promoción de actividad física y salud (desde el área de E.F.).

El presente trabajo se ubicaría en el segundo grupo de intervenciones mencionadas por Kahn y cols. (2002), en concreto, en las que toman como referente el tratamiento de la salud desde el área de la E.F. escolar. Dicho tipo de intervenciones ha tenido hasta la actualidad muy poco calado en nuestro país, con algunas excepciones como, por ejemplo, la de Chillón (2005), Collado (2005), Delgado y Tercedor (2002), Devís y Peiró (1992b), Devís y cols. (1998), Fraile

(1996, 2003), Generelo (2001), Pérez López y Delgado (2004) o Rodríguez García (1998).

La propuesta se ha generado con la intencionalidad de intervenir desde un perspectiva holística, a consecuencia del convencimiento, coincidiendo con Devís y Peiró (2001), de que es el modo más efectivo y oportuno de actuar en la promoción de la actividad física y la salud. Y con la triple finalidad de: 1) analizar si la nueva metodología es viable (a partir de la propia valoración del profesor), 2) evaluar si realmente es efectiva para promocionar hábitos de actividad física saludable que proporcionen a nuestros alumnos un mayor bienestar y calidad de vida y, 3) valorar el proceso de intervención docente (programa y profesor) a través de las opiniones del alumnado y, con ello, conocer el grado de satisfacción con el mismo. Además, todo ello con la idea (como da muestras este trabajo) de responder a la llamada de atención que realizan Hernán y cols. (2001:500) sobre la necesidad “*no sólo de seguir investigando sobre este tema sino también difundir los hallazgos de las investigaciones*”.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

ESTILO DE VIDA SALUDABLE

CAPÍTULO

I

1. Estilo de vida

2. Hábitos

*"Sancho amigo, más importante que la posada
es el camino"*

-Miguel de Cervantes-

La finalidad última de cualquier trabajo centrado en el campo de la EpS es la de contribuir a generar estilos de vida saludables en sus participantes. Por ello, tras la conceptualización e identificación de los factores que condicionan o determinan el estilo de vida en una persona, se dará paso a un segundo apartado en el que se analizarán las actitudes y motivaciones como paso previo a la generación de la conducta, y como punto de partida de cualquier actuación orientada a la adquisición y/o modificación de hábitos en el ámbito educativo.

1.1. ESTILO DE VIDA

El estilo de vida puede definirse como el conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o grupo (Mendoza, 1990, en Mendoza, 1995). Sin embargo, catalogar un estilo de vida como saludable es algo complejo, por no decir relativo (al no existir un único modelo), ya que depende de la concepción de salud que adopte la sociedad en cuestión. Es más, a pesar de que en su globalidad pueda considerarse como tal (gracias al desarrollo de una serie de conductas relacionadas con la actividad física, la alimentación o la higiene, entre otras) también cabe la posibilidad de que contenga elementos que no la favorezcan. No obstante, en términos generales, parece existir cierto consenso a la hora de considerar que un estilo de vida es saludable si, en su conjunto, ayuda a añadir años a la vida y vida a los años, y hace menos probable la aparición de enfermedades e incapacidades (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Organización Mundial de la Salud, 1998).

Mendoza y cols., (1994) señalan cuatro factores como determinantes del estilo de vida de una persona (figura 1.1.):

1. Las características individuales, genéticas o adquiridas (personalidad, educación recibida, etc.).

2. Las características del entorno microsocioal en que se desenvuelve el individuo (familia, amigos, escuela, etc.).
3. Los factores macrosociales, que influyen directamente sobre los anteriores: el sistema social, la cultura predominante, los medios de comunicación, etc.
4. El medio físico geográfico, que influye en las condiciones de vida imperantes en la sociedad.

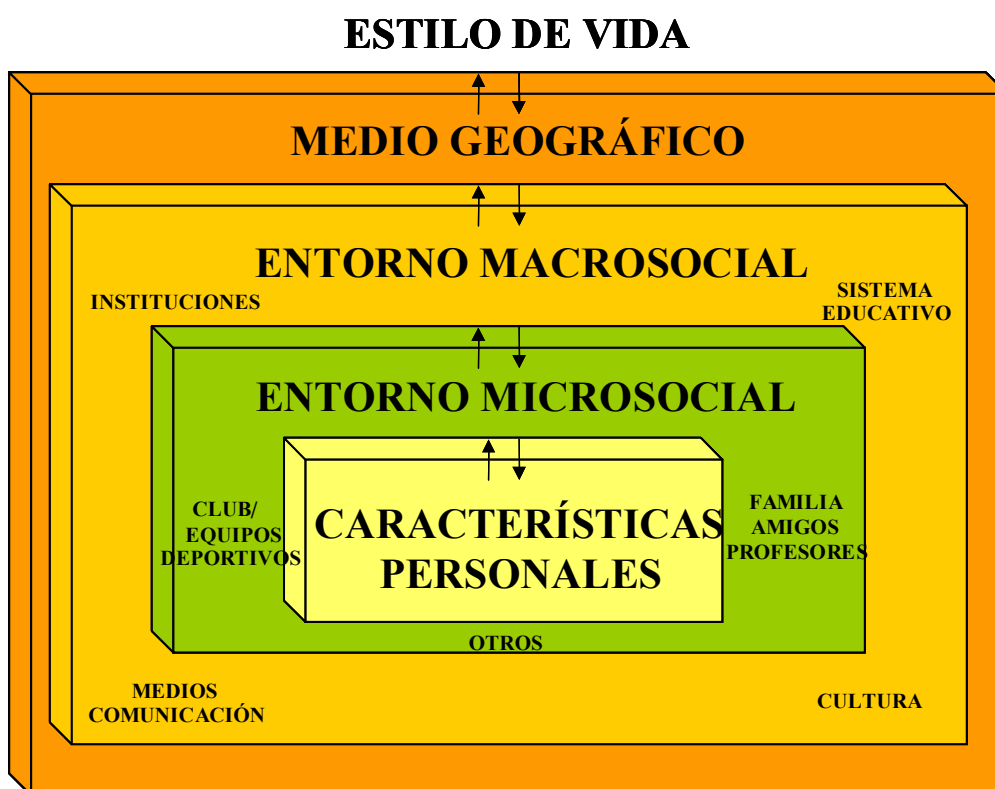


Figura 1.1. Factores que determinan el estilo de vida de las personas

Fuente: Mendoza y cols., (1994). Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud. C.S.I.C.

Desde el ámbito educativo las posibilidades de intervención se van a circunscribir fundamentalmente al entorno microsocioal, encontrando autores y estudios que han analizado y destacado la importancia de los centros escolares en la promoción de la salud de sus estudiantes (ver capítulo II). Sin embargo, desde este trabajo somos conscientes, de igual forma que Delgado y Tercedor (2002), de la

necesidad de llevar a cabo planteamientos de carácter multidisciplinar, pues será el mejor modo de promocionar realmente estilos de vida saludables en la población.

Además, la modificación de un estilo de vida requiere un proceso complejo, en el que se deberán tener en cuenta una serie de etapas, como indica Miquel (1998), a partir de Knapp (1988): la toma de conciencia del problema existente, motivación para modificar la conducta que está generando problemas, instrucciones sobre como producir el cambio, adopción de la nueva conducta y, finalmente, la nada fácil labor de mantener y estabilizar la nueva conducta. Por tanto, cualquier intervención deberá hacerse, inevitablemente, desde una perspectiva global e integradora de las diferentes dimensiones del currículum.

1. 2. HÁBITOS

En este apartado se va a indagar en el concepto de hábito y su relación con las actitudes, las posibles orientaciones de éstas en la práctica de actividad física relacionada con la salud, así como también se valorará la importancia de conocer las motivaciones reales que inducen a los escolares a practicar actividad física fuera del horario escolar. La importancia de su estudio alcanza un valor añadido si, como en este trabajo, se centra en uno de los tramos de edad más importantes en cuanto a la adquisición de comportamientos y hábitos de vida, la adolescencia, dado que como afirman Cantón y Sánchez (1997:121) *“en esta etapa se consolidan los motivos para iniciar y mantener una actividad y se perfecciona la adquisición de habilidades y actitudes. Igualmente, se define la orientación básica que la persona mantendrá probablemente durante el resto de su vida respecto a sus motivaciones, metas, fines y proyectos”*.

La estrecha relación que se establece entre la práctica actual de un sujeto con su actividad en el pasado, comprobándose que los que siempre han sido activos en el pasado poseen un mayor nivel de práctica en la actualidad, acrecienta más, si cabe, el valor de aquellas intervenciones que se ubican en el periodo escolar. Por tanto, es importante hacer especial hincapié en el hecho de que a mayor fomento de la práctica durante la edad infantil mayor podrá ser también ésta en la edad adulta

(Devís y Peiró, 1993; Sánchez-Barrera, Pérez García y Godoy, 1995; Sánchez Pérez y cols., 1998).

1.2.1. GENERACIÓN DE HÁBITOS

Por hábito se entiende, según el diccionario de la Real Academia Española (1992:1080), el "*modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas*". Por tanto, para que un acto o conducta llegue a convertirse en hábito requiere de cierta estabilidad y reiteración en el tiempo. Si a ello se le une el hecho de que toda actitud (o "*comportamiento o disposición del ánimo*", según la acepción de la Real Academia Española -1992:34-) implica una motivación que orienta la acción, un proceso de conocimiento, una valoración y una forma de conducta hacia algo o alguien (Velázquez, 1996), se llegará a comprender entonces la interrelación existente entre motivaciones, actitudes y conducta, y entre ellas y los hábitos, pues "*se puede decir que la actitud es el preámbulo de una conducta y que cuando ésta se lleva a cabo con cierta asiduidad a lo largo del tiempo constituye un hábito*" (Delgado y Tercedor, 2002:60). En cierto modo, son predictoras de la conducta, se derivan de los motivos y dinamizan la conducta (Cantón y Sánchez, 1997). De hecho, las actitudes ocupan un lugar central de cara a la promoción de actividad física, pues funcionan como mediadoras entre las concepciones acerca de ella y la intención de llevarla a cabo (Pérez Samaniego y Devís, 2004). Y su importancia se puede generalizar al resto de actividades y ámbitos de la vida de toda persona pues, en definitiva, qué hacemos en la vida, cómo lo hacemos, a qué grupos nos incorporamos, etc., depende, en gran medida, de los valores y actitudes de ésta (Morales, 2002).

En multitud de ocasiones, sin embargo, el principal problema no se establece en crear hábitos de práctica de actividad física saludable sino en conseguir que éstos perduren a lo largo del tiempo, pues éste será el único modo de lograr realmente una mejora en la salud de los practicantes. Los estudios realizados en torno a esta temática revelan un dato desolador: el 50% de los participantes que comienzan un programa de actividad física lo abandona durante los tres a seis primeros meses de práctica (Van Mechelen y cols., 2000). En ese sentido, como indican diferentes

autores (Pérez Samaniego, 1999; Taylor y cols., 1999), y corroborando lo expuesto hasta el momento, para favorecer la adherencia a largo plazo a un programa de actividad física serán fundamentales los factores actitudinales y de diversión. Y es que, como sugiere Generelo (1998:317):

“un estilo de vida no es la negación de un hábito o la evitación de una conducta mediante represión -`no comer chucherías`, `no ver la televisión a todas horas`, `no fumar`, `no drogarse`...-. Un estilo de vida se estructura a partir de un conjunto de conductas que generan en el sujeto un interés, un atractivo intrínseco, preferentemente, que favorecen que éstas permanezcan como alternativa a otros patrones o estilos de vida que consideramos no saludables”.

En referencia al segundo de los factores mencionados, parece ser que existe relación entre el disfrute en las clases de E.F. y la frecuencia de práctica fuera de clase (Mendoza y cols., 1994; García Montes, 1997; Sport Council, 1995 citado en Harris y Cale, 1997; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1998), aunque también es cierto, como manifiesta Sánchez Bañuelos (1996:260), que *“desde diferentes estudios (...) se perfila la triste conclusión de que la Educación Física no constituye el motor que debería ser para la creación de hábitos de práctica de la actividad física”.*

1.2.2. LAS ACTITUDES: PREÁMBULO DE LA CONDUCTA

El tema de las actitudes es fundamental no sólo en lo referente a la E.F. orientada a la salud (como es el caso que nos atañe) sino en la Educación en general, dado que, como manifiesta Morales (2002:69), *“un planteamiento educacional sencillamente no puede prescindir de lo más condicionante en la vida. Los conocimientos se olvidan, pero las actitudes y valores, guías de nuestra conducta, son más permanentes y resistentes al cambio”.*

La formación y modificación de las actitudes ha suscitado, desde siempre, un gran interés y curiosidad entre los profesionales de la enseñanza, por las grandes implicaciones que posee en cualquier proceso educativo. De hecho, la evidente preocupación por el ámbito actitudinal, así como el convencimiento de su importancia se ha puesto de manifiesto en los currículos oficiales desde la implantación de la LOGSE, con la incorporación, de forma explícita, de los

contenidos actitudinales. Desde entonces, se han tenido en cuenta de manera prioritaria en la intervención educativa, lo que ha dado lugar a múltiples trabajos sobre el estudio de estrategias que favorezcan su desarrollo. Sin embargo, todo ese esfuerzo dista mucho de dar el salto definitivo a las programaciones de aula y, por ende, a la realidad de todos los días. Como reconoce Prat (2001:12), *“en realidad, los maestros de educación física continúan priorizando los contenidos procedimentales”*, con el riesgo de asumir axiomas erróneos, pues *“estudios como los de Gutiérrez, Cruz, Tello, etc., ya transmitían que la simple práctica física o deportiva no siempre es portadora de valores positivos como tradicionalmente se ha ido pregonando, sino que también puede generar comportamientos y actitudes no deseables”* (Ibíd.). Aquí es donde radica gran parte de la necesidad de que todos los profesionales tomen conciencia, de modo activo y decidido, de intervenir intencionadamente sobre los contenidos actitudinales, no dejándolos al amparo del azar.

Como comenta Pérez Gómez (1999a:51), *“parece obvio que en la cultura de la imagen que se impone en las sociedades postindustriales, es imparable el dominio de la apariencia, el poder de lo efímero y cambiante, la dictadura del diseño, de las formas ...”*, por lo que esta realidad es un motivo más de la necesidad de atender debidamente el tema de las actitudes desde el ámbito de la E.F., puesto que ¿dónde se podrán reorientar mejor dichos valores que dentro de nuestro área? Donde, precisamente, es el cuerpo el motor que vehicula todo procedimiento.

Son muchas las definiciones que a lo largo del siglo pasado, y principios del actual, se pueden encontrar en la literatura especializada del concepto actitud. Desde su origen, en el que como indica Dosil (2002:44) *“nació el término como un constructo para explicar y medir el grado por el que las personas tienden a comportarse de manera selectivamente distinta en situaciones similares”*, ha sido difícil lograr un acuerdo en la comunidad científica en torno a una única definición, lo cual no se ha debido simplemente a que el término goce de una gran amplitud semántica (al ser utilizado en ámbitos muy diversos), sino principalmente al elevado número de estudios que desde la Psicología Social se han realizado. Esto da a entender su importancia, su riqueza, complejidad y su carácter atemporal, lo que le otorga una constante actualidad.

A pesar del gran número de definiciones existentes del constructo actitud, todas ellas se pueden clasificar o agrupar en dos modelos: el Modelo Unidimensional y el Modelo Multidimensional. Los defensores del primero de ellos enfatizan el componente evaluativo de la actitud, manteniendo que ésta es una tendencia a evaluar un objeto en términos positivos o negativos y limitándose, por tanto, a las emociones relacionadas con el objeto de actitud. En este caso las actitudes se podrían deducir del comportamiento de quien las posee, basándose en la forma en la que lo manifiesta. Mientras tanto, desde el modelo multidimensional también se considera que el carácter valorativo de la actitud es importante, pero no suficiente para delimitarla.

La valoración a favor o en contra que una persona puede realizar en un momento concreto no tiene por qué ser el reflejo de su verdadera actitud, pues ésta puede estar influida por diversos motivos. De este modo, desde el modelo multidimensional se conciben las actitudes constituidas por tres componentes básicos y definitorios (figura 1.2.), lo que no significa que la actitud pierda su carácter de variable unitaria. En ella todos se relacionan entre sí, por lo que *“interactúan afectando en conjunto a las valoraciones sobre el objeto de las actitudes”* (Pérez Samaniego, 1999:168). Y solamente de este modo, como señala Sarabia (1992:137), *“han de ser tratados en todo enfoque que trate de aproximarse a la realidad y de explicar qué es lo que ocurre”*.

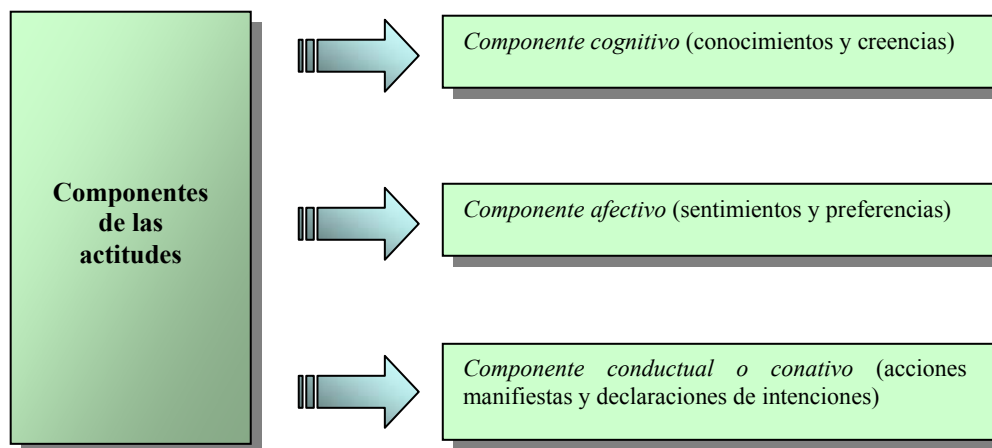


Figura 1.2. Componentes básicos y definitorios de las actitudes

Fuente: Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En: C., Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia, E. Valls. *Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Desde este trabajo se va asumir el Modelo Multidimensional como referencia, y no solamente por ser el más difundido y secundado entre la bibliografía revisada, sino porque además es el que más se ajusta a la concepción estructural de los contenidos educativos desde la implantación de la L.O.G.S.E. Sobre dichos componentes (cognitivo, afectivo o conductual) se ha de actuar cuando se trate de intervenir sobre la generación y cambio de actitudes desde el prisma de este modelo, pues las actitudes son adquiridas o aprendidas, o lo que es lo mismo, no son innatas, sino que a través de la experiencia y los procesos de socialización los sujetos van adoptando determinadas actitudes. Es por ello que, como manifiesta Sarabia (1992:138), “*debe existir una referencia a algo o alguien para que se genere una actitud*”. Según Kelman (1978), el cambio de actitudes puede ser estimulado y facilitado cuando una persona se ve enfrentada a una discrepancia entre una actitud suya y algún elemento de la realidad, como: una información que contradice sus presupuestos actitudinales, una actitud de personas significativas para el sujeto en cuestión o cuando se siente de forma contradictoria la actitud y la conducta de uno mismo, siendo consciente el individuo de la inconsistencia de su actitud. Además, toda intervención educativa que se precie deberá tener muy presente que, como advierte Morales (2002:69), “*lo que no se evalúa, se devalúa, pierde importancia de hecho. Podemos pensar que la formación de*

actitudes y valores es importante, pero si no evaluamos este ámbito, nuestro interés puede quedarse en nada. Es la evaluación lo que nos pondrá en contacto con la realidad y nos sugerirá estrategias formativas”.

Su carácter adquirido resulta especialmente relevante desde el punto de vista educativo, al abrir las puertas de un gran campo de intervención en la escuela. Muchos problemas de salud “*se pueden evitar pues están unidos a un comportamiento individual y a unos estilos de vida no saludables*” (Serrano, 2002a:6) aunque, al mismo tiempo, habrá que tener en cuenta que los agentes sociales que juegan un papel importante en el desarrollo de actitudes no se reducen al ámbito familiar o educativo, sino que en la adolescencia el grupo de iguales o los medios de comunicación, por ejemplo, juegan un papel también fundamental sobre ellas. Por tanto, habrá que tener en consideración múltiples factores a la hora de abordar el desarrollo de actitudes en este período de edad.

Escámez y Ortega (1996) sintetizan los factores que influyen en las actitudes, y que han de considerarse en su estudio, en:

- Contextuales: como ocupación, situación socioeconómica, religión imperante, estructura educacional.
- Rasgos de la personalidad: como introversión-extroversión, altruismo-egoísmo, dogmatismo-tolerancia, automatismo-flexibilidad, nivel de neuroticismo.
- Otros: referentes a la edad, sexo, posición que ocupa en la familia, nivel de estudios alcanzado.

Una actitud es consistente cuando existe una alta coherencia entre la misma y el comportamiento consecuente. A pesar de ello, en muchas ocasiones un individuo puede no comportarse acorde a una determinada actitud, o con lo que en principio podría parecer más lógico o evidente. Parece existir consenso sobre que la relación entre la actitud y la conducta no es directa, es decir, sobre la influencia de gran

cantidad de variables que pueden influir en dicha relación, quedando entonces mediada por otra serie de factores. Entre los factores que pueden hacer una actitud inconsistente Velázquez (1996) señala las exigencias del rol, las presiones grupales y los estereotipos sociales. De todos modos, en lo que sí parece existir una mayor unanimidad es en el gran protagonismo de las actitudes en la determinación de la conducta (Ajzen y Fisbein, 1980).

1.2.2.1. Orientaciones de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud

Pérez Samaniego (1999) diferencia dos orientaciones de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: las actitudes orientadas hacia el resultado y las actitudes orientadas hacia el proceso.

- Se denomina *actitudes hacia el resultado* (A.R.) a la predisposición a valorar la actividad física como medio para conseguir diversas consecuencias socialmente consideradas como símbolo de salud, entre las que destacan el desarrollo de la condición física, la mejora de la apariencia, la autosuperación y la victoria. Estas actividades están vinculadas con la concepción objetiva del cuerpo y estática de la salud, con una valoración afectiva de las sensaciones que implican mejora y con un tipo de conductas que suponen medición y/o constatación de resultados.
- Se denomina *actitudes hacia el proceso* (A.P.) a la predisposición hacia la valoración intrínseca de la actividad física. En este segundo caso, aspectos como la mejora de la condición física o la victoria se consideran consecuencias de menor relevancia en la práctica física respecto a las propias connotaciones afectivo-sociales que acompañan a la vivencia de practicarla. Las actitudes hacia el proceso descansan sobre una concepción social y afectiva del cuerpo y dinámica de la salud. La actividad física se concibe como un elemento relacionado con el bienestar, y no sólo con la ausencia de enfermedad.

Para mayor claridad se presenta a continuación (tabla 1.1.) un resumen de sus principales características, en función de los componentes cognitivo, afectivo y conductual de ambas orientaciones de las actitudes.

Tabla 1.1. Características de las actitudes hacia el resultado y las actitudes hacia el proceso en la práctica de actividad física orientada a la salud

	Actitudes hacia el RESULTADO (A.R.)	Actitudes hacia el PROCESO (A.P.)
Componente Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción objetiva del cuerpo y estática de la salud. - Enfoque terapéutico-preventivo de la actividad física y la salud basado en aspectos biológicos normativos. - Beneficios psicofísicos del estilo de vida activo y riesgos del sedentarismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción sociocultural y afectiva del cuerpo y dinámica de la salud. - Enfoque orientado hacia el bienestar basado en el autoconocimiento y el conocimiento de la actividad. - Relación dialéctica entre beneficios y riesgos.
Componente Afectivo	<ul style="list-style-type: none"> - Sensaciones tras la práctica: identificación entre bienestar y ausencia de enfermedad. - Sentimientos de sacrificio, autosuperación y victoria. - Preocupación por la apariencia. - Potencial obsesión por el ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensaciones durante la práctica: percepciones subjetivas del bienestar. - Sentimientos y emociones gratificantes en relación con uno mismo, con los demás y el entorno. - Sentimiento de dominio sobre la práctica.
Componente Conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades que producen gasto energético. - Actividades medibles y controlables. - Actividades individualistas y aisladas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de actividades que implican escaso o nulo gasto energético. - Importancia de aspectos no cuantificables de la práctica.

Fuente: Pérez Samaniego, V. (1999). *El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes especialistas en E.F.* Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Al tratarse de constructos diferenciados es posible que una persona mantenga actitudes positivas y/o negativas hacia el proceso y/o el resultado. A partir de aquí, Pérez Samaniego y Devís (2004) diferencian cuatro marcos referenciales de actitudes hacia la actividad física y la salud (figura 1.3.).

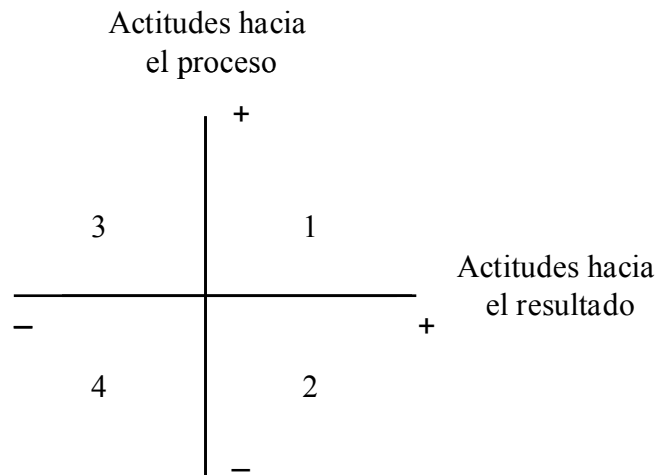


Figura 1.3. Relación entre las actitudes hacia el proceso y hacia el resultado

Fuente: Pérez Samaniego, V. y Devís, J. (2004).
Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 157-173.

El primer marco referencial, que correspondería a aquellas personas que tienen actitudes positivas tanto hacia el proceso como hacia el resultado, implica la predisposición a entender y valorar afectivamente de manera positiva la práctica como medio y como finalidad al mismo tiempo. En el segundo y tercer cuadrante la orientación difiere entre ambas, estando constituido este último por quienes posean una mayor orientación hacia el proceso (existiendo una mayor predisposición a valorar la práctica en sí misma) y viceversa, es decir, el segundo implicaría una valoración positiva hacia el resultado (presentando, por tanto, una concepción fundamentalmente utilitarista de la actividad física). Y el cuarto corresponde a personas con actitudes negativas tanto hacia el proceso como hacia el resultado. De

este modo se puede definir el perfil de cada persona en función de su ubicación con respecto a ellos.

1.2.3. LAS MOTIVACIONES DE PRÁCTICA Y SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES Y HÁBITOS

El fomento de la práctica de AFD desde el ámbito educativo no puede realizarse a cualquier precio. Es más, a la hora de valorar un posible aumento del nivel de práctica entre la población adolescente no es suficiente con conocer el dato objetivo de dicha mejora. Esta hipotética realidad, aparentemente tan prometedora, pierde gran parte de su valor si se desconocen los verdaderos motivos que les inducen a realizar esa práctica, pues éste será el único modo de poder profundizar en la orientación que ésta posee. Y, con ello, la necesidad, o no, de actuar sobre las actitudes y motivaciones que éstos manifiestan. Entonces sí se podrá trabajar para orientarlas más hacia aspectos afectivo-sociales que de rendimiento o victoria, por ejemplo, de cara a conseguir un mayor arraigo de los hábitos de práctica de AFD.

El Diccionario de la Real Academia Española define motivación como un *“ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla, con interés y diligencia”* (1992:1408). La diferenciación establecida anteriormente en las actitudes es semejante a la postulada en el campo de la psicología al hablar de motivación. De Andrés y Aznar (1996) exponen dos tipos de motivaciones hacia la práctica de actividad física: la motivación intrínseca (derivada del carácter propio de la actividad -disfrute, satisfacción...-) y la motivación extrínseca (justificada por factores relacionados indirectamente con la práctica -pérdida de peso, mejora de la condición física,...-). A partir de la perspectiva de las metas de logro (en el ámbito de la psicología) se asociarían las actitudes hacia el proceso con una motivación intrínseca de la propia actividad, también denominada como de orientación a la tarea. Por su parte, las actitudes orientadas hacia el resultado, o con una búsqueda de recompensas extrínsecas a la propia tarea, se asocian con una orientación al ego (Dorobantu y Biddle, 1997; Walling y Duda, 1995, citados por Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

La motivación hacia la práctica de actividad física ha de estar centrada en aspectos intrínsecos, y nunca exclusivamente en motivaciones externas, cuya duración en el tiempo será muy limitada (Hernández y Velázquez, 1996; Peiró, 1996; Torres, 2001). De esta manera se podría hacer coincidir la ocupación del tiempo de ocio con la práctica de actividad física. En esta línea de trabajo, un factor importante sería que todos los sujetos logaran experimentar satisfacción (o éxito) en las actividades propuestas en clase (independientemente del nivel de destreza que posean), sin verse excluidos o eliminados. Esto (junto a otra serie de factores) ayudaría a mejorar su autoconcepto, que es la génesis de la autoestima. Y, por medio de ella, se podría facilitar la orientación de las actitudes hacia conductas más saludables, pues correlaciona positivamente con la salud (Serrano, 2002b).

La constatación de la excelencia motora a través de la realización de test de condición física anacrónicos y descontextualizados en las clases de E.F. debe dar paso, necesariamente, a objetivos mucho más prioritarios en el área como, por ejemplo, llegar a apreciar y valorar las propias connotaciones afectivo-sociales que acompañan a la vivencia de practicar actividad física, pues *“la participación en una actividad física regular durante la adolescencia que se continúa durante la madurez, debe estar basada en una motivación intrínseca fuerte”* (Piéron y cols., 1999:8). Autores como De Andrés y Aznar (1996) también corroboran esto mismo, haciendo hincapié en que se deberá potenciar ese foco interno para mantener a lo largo del tiempo a los practicantes, aunque sin excluir el refuerzo externo. Peiró y Devís (1992:98-99) participan igualmente del convencimiento *“de que los verdaderos beneficios saludables de la actividad física se alcanzan haciendo actividad física, y no buscando resultados, (...), es decir, los beneficios saludables los posee el proceso de la actividad, no el producto asociado al resultado (Meredith, 1988; Biddle y Biddle, 1989)”*.

Para concluir, a continuación se exponen (tabla 1.2.) las áreas en las que se deberá intervenir para fomentar la implicación hacia la tarea (que se viene demandando a lo largo de toda la exposición), descritas por Cervelló (2000), en

⁶ Las palabras: “haciendo”, “proceso” y “producto” aparecen en cursiva en el texto original.

Yuste (2005). Y que se tendrán en cuenta a la hora de construir e implementar nuestra intervención (como se describirá en el capítulo VII).

Tabla 1.2. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Cervelló, 2000)

Descripción de las Áreas	Estrategias
<p>Tarea Diseño de las tareas y actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y a la implicación activa. • Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
<p>Autoridad Participación del sujeto en el proceso instruccional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. • Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
<p>Reconocimiento Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. • Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. • Centrarse en el autovalor de cada individuo.
<p>Agrupación Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. • Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.

Descripción de las Áreas	Estrategias
Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback evaluativo.	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea.• Implicar al sujeto en la auto evaluación.• Utilizar evaluación privada y significativa.
Tiempo Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	<ul style="list-style-type: none">• Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.• Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Fuente: Yuste, J.L. (2005). Influencia de la condición de estar federado, autopercepción de competencia motriz y valoración de las clases de Educación Física sobre los niveles de actividad física habitual en adolescentes escolarizados. Tesis doctoral inédita. Murcia: Universidad de Murcia.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

LA PROMOCIÓN DE LA SALUD DESDE LA EDUCACIÓN (FÍSICA)

CAPÍTULO II

1. Las peculiaridades del ámbito educativo
2. La posibilidades que el área de E.F. ofrece
3. La necesidad (y responsabilidad del profesional de E.F.) de seguir trabajando en esta temática ante las demandas de la sociedad actual

*"Educa al joven al comienzo de su camino,
que luego, de viejo, ya no se apartará de él"*

-Prov. 22,6-

La promoción de la salud desde la escuela en general, y la E.F. en particular, se justifica por tres razones fundamentales:

1. Las peculiaridades del ámbito educativo.
2. La posibilidades de actuación que ofrece el área de E.F.
3. La necesidad (y responsabilidad del profesional de E.F.) de seguir trabajando en esta temática ante las demandas de la sociedad actual.

2.1. LAS PECULIARIDADES DEL ÁMBITO EDUCATIVO

La institución educativa se muestra como el lugar idóneo para llevar a cabo la promoción de hábitos saludables de vida y práctica de AFD, ya que en ella tiene lugar el proceso de escolarización obligatoria hasta los 16 años de edad. A consecuencia de ello, por la escuela pasan todas las personas (al menos en países desarrollados) y, además, en el momento de adquisición de sus hábitos de vida. De hecho, como señala Bar-Or (1987:305), la *"escuela es el único lugar donde todos los niños/as, independientemente de su proeza atlética, tienen la oportunidad de participar en actividad física"*, y de recibir una enseñanza de calidad al respecto (Carreiro da Costa, 2003). A lo que se debe añadir el gran potencial que tienen los centros escolares en el desarrollo del conocimiento y habilidades que necesitan los estudiantes para ser saludables (Johnson y Deshpande, 2000; Sardinha y Teixeira, 1995).

Durante la edad preescolar y primaria se produciría el conocimiento y realización de conductas saludables, y en la adolescencia tendría lugar la etapa decisiva en la consolidación de dichos hábitos, por lo que en la mayoría de los países (la escuela) se convierte en la primera institución social con responsabilidad en la promoción de salud y actividad física (Blasco, 1997; Cardon y De Bourdeaudhuij, 2002; Devís y Peiró, 1993; Sánchez y Cantón, 1999; Simons-Morton y cols., 1991),

gracias a la influencia que puede tener en la mejora de la calidad de vida de los sujetos (Generelo, 1998).

Mendoza y cols. (1994) al hablar de la idoneidad de los centros escolares como promotores de salud, además del evidente hecho de la obligatoriedad, argumentan que:

- Los profesores son profesionales especializados en educar, sabiendo fomentar estilos de vida saludables.
- Es un "derecho" del alumno, ya que la sociedad le va a exigir constantemente que decida o escoja entre diferentes opciones, y la escuela debería haberle orientado al respecto sobre lo que es positivo y negativo para su salud, para que la persona escoja voluntariamente y con conocimiento de causa.

El último motivo expuesto debe animar a la escuela a apostar por una educación emancipadora, donde el alumno no requiera de la permanente tutela y vigilancia de nadie ajeno a él mismo, por lo que será *“necesario responsabilizar al adolescente y motivarle para que, poco a poco, adopte un estilo de vida y unos hábitos de salud psicosocial lo más saludables posibles”* (Sánchez y Cantón, 1999:453).

La consideración de la salud por parte de la Educación, además, queda justificada desde el momento en el que, como destacan Hernán, March y Villalba (2000) y Pozuelos (1999), la salud:

- a. Es algo que afecta a nuestra calidad de vida (presente y futura).
- b. Es un ámbito complejo que afecta a muchos factores: sociales, ambientales, biológicos, económicos,... y por ello no es exclusivamente sanitario.
- c. Su preservación precisa nuestro compromiso y esto se aprende: no es espontáneo, ni fortuito. Necesita de un proceso continuado y reflexivo.

- d. La escuela sola no lo consigue pero su apoyo la propicia y facilita.

En definitiva, y coincidiendo con Serrano (2002a), estamos convencidos de que la educación se convierte, al mismo tiempo, en una alternativa y una gran oportunidad en temas de salud.

2. 2. LA POSIBILIDADES QUE EL ÁREA DE E.F. OFRECE

La inclusión de la salud en el currículum, y su vinculación con la práctica de actividad física, resulta ser una postura de gran coherencia, pues entre los factores que condicionan la salud existen algunos de ellos que pueden ser modificables, entre los que se pueden destacar la alimentación y la actividad física (Delgado y cols., 2004). De hecho, la idoneidad de los centros educativos así como el impacto que pueden suponer los programas de E.F. sobre la promoción de actividad física y la salud es una cuestión ampliamente reconocida (Baranowski y cols., 1992; Cale, 2000; Harris y Cale, 1997; Hernández Rodríguez, 1999; Johnson y Deshpande, 2000; Sallis y McKenzie, 1991; Simons-Morton y cols., 1987; Strand y Reeder, 1996; Walsh y Tilford, 1998; Yuste, 2005). La importancia de los programas de E.F. en el contexto escolar para el desarrollo de estilos de vida activos entre chicos y jóvenes son reconocidos, por ejemplo, en Estados Unidos por multitud de colectivos de profesionales y del gobierno (American Academy of Pediatrics, 1987; American College of sports Medicine, 1988; American Heart Association, 1996; Centres for Disease Control and Prevention, 1997; National Association for Sport and Physical education, 1998; U.S. Department of Health and Human Services, 1996, 2000), como recogen Bulger y cols. (2001). A consecuencia de lo cual, como recuerda Sánchez Bañuelos (2000:37), *“está ampliamente difundido y aceptado que una buena educación física es un elemento significativo para la calidad de vida del ser humano”*.

De hecho, en la revisión que realizaron Kahn y cols. (2002) sobre estudios para la promoción de la actividad física, obtuvieron tres líneas principales de actuación para la consecución de conductas saludables de práctica de actividad física, y en la segunda de ellas, basada en aproximaciones comportamentales y sociales, destaca la E.F. para la salud. Es más, desde la perspectiva de Locke (1996)

cualquier planteamiento encaminado a promocionar una vida saludable en los adultos no logrará el más mínimo éxito de no ser que se afronte con decisión desde la E.F. escolar. Y es que parece existir una relación patente entre la E.F., la salud y la calidad de vida (Generelo, 1998; Viaño y González, 1998); si bien es cierto que para incidir en el estilo de vida de los alumnos la E.F. deberá tener muy presente la necesidad de desarrollar personalidades críticas, responsables y autónomas (Generelo, 1998).

Gran parte de las posibilidades de la E.F. sobre la promoción de salud se encuentran en su singularidad, que posibilita complementar la necesaria toma de conciencia con la acción, “*sin la que ésta se convierte en algo frustrante y paralizante, pues desenmascarar la falsa realidad sin intentar redefinirla y cambiarla tiene poco sentido*”, según Paulo Freire (1985), en Fernández Balboa (1999:20), dado que el hecho de saber y conocer no asegura obrar de acuerdo con lo que se conoce, por lo que la E.F., como área curricular, presenta competencias en materia de salud.

Pennington y Krouscas (1999) también demuestran su confianza en la E.F. cuando en uno de sus artículos se citan las palabras del *The National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion*, donde éste recomienda que la E.F. implemente currícula y una instrucción que enfatice la participación divertida en actividad física, ayudando a los estudiantes a desarrollar el conocimiento, las actitudes, habilidades motoras y habilidades de comportamiento que se necesitan para adoptar y mantener estilos de vida físicamente activos. En otras palabras, la E.F. debe conectar el currículum con las vidas de los estudiantes fuera de la escuela.

El convencimiento de la importancia y posibilidades de la E.F. en temas de salud llega a tal punto que, como comenta Fernández Balboa (2000), en EE.UU. están apareciendo estudios en los que se advierte que un dólar gastado en E.F. ahorrará al Estado 3 dólares en el sistema sanitario.

Pate y cols. (1987) publicaron, en un interesante estudio, las razones por las que se justifica que la E.F. juega un papel indispensable en los programas de promoción de la salud a nivel escolar:

1. La efectividad del ejercicio físico regular es ya un hecho más que documentado y aceptado de cara a la consecución de estilos de vida saludables
2. Las características de la salud tienden a transferirse desde la niñez al periodo adulto.
3. La E.F. representa una amplia fuente de recursos que puede dar respuesta a las demandas contemporáneas relacionadas con la salud.

2. 3. LA NECESIDAD (Y RESPONSABILIDAD DEL PROFESIONAL DE E.F.) DE SEGUIR TRABAJANDO EN ESTA TEMÁTICA ANTE LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL.

En la actualidad existe un alto número de comportamientos en nuestros adolescentes que contribuyen a deficitarios estados de salud y bienestar (accidentes, consumo de drogas y tabaco, inadecuada alimentación y sedentarismo). Estas conductas se inician en la adolescencia (e incluso en la edad infantil), siendo importante reconducirlas de forma temprana en los jóvenes a través de programas orientados a la salud en los centros educativos (Johnson y Deshpande, 2000), pues el estilo de vida adquirido al final de la adolescencia tiende a estabilizarse en la edad adulta. Por ello, la promoción de AFD, desde una perspectiva de salud, es actualmente reconocida como una responsabilidad importante, fundamentalmente de los programas de E.F. (Morrow y Jackson, 1999; Pate y Hohn, 1994, en Bulger y cols., 2001). Por esta razón, los profesores de E.F. deben dominar y comprender el proceso de desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y hábitos de los escolares, lo que les posibilitará generar estilos de vida físicamente activos en ellos.

Recomendaciones a nivel internacional, como el informe Healthy People 2010 de los Estados Unidos incluye, de hecho, la promoción de actividad física como una de las medidas principales a tomar para mejorar la calidad de vida de las personas, siendo uno de sus objetivos prioritarios reducir la conducta sedentaria de los adolescentes. El aumento de enfermedades relacionadas con los estilos de vida

inactivos es también una de las grandes preocupaciones de la OMS, lo que le ha llevado a promocionar conductas alternativas al sedentarismo como la iniciativa “*WHO Global Initiative on Active Living*”, emitida en 1997 por dicha organización mundial (Shingo y Takeo, 2002). Es evidente, por tanto, la necesidad de llevar a cabo programas de intervención en promoción de la actividad física como hábito de vida saludable, y qué mejor espacio para ello, en la escuela, que dentro del área de E.F. De hecho, Sánchez Bañuelos (2000: 37) señala que “*tanto las tendencias actuales, como las perspectivas de futuro, apuntan en una dirección en la cual la educación física tiene que poseer un componente muy importante de ‘Educación para la Salud’*”.

Por tanto, se cierne sobre todo profesional de la E.F. un compromiso ético con la asignatura (Devís, 2000b) por las grandes implicaciones y posibilidades que posee en temas tan propios, cotidianos y actuales como los relacionados con la salud dentro del currículum escolar; reflexión muy acorde con la que realiza Fraile (1996:16), y que viene a reforzar la idea del compromiso del profesorado de cara a abordar la salud desde la escuela, ya que “*la adecuada utilización del cuerpo y la búsqueda de propuestas para una actividad física saludable, deben iniciarse desde la etapa escolar, no sólo como medio preventivo, sino especialmente como un fenómeno educativo-cultural, siendo responsabilidad de los docentes conseguir que dichas actividades generen buenos hábitos corporales vinculados con la salud*”. Y más cuando se tiene la ventaja del gran interés que el ámbito de actividad física y el deporte despierta en gran parte de la población, como demuestra García Ferrando (1993 y 2001), García Montes (1997), Hernán y cols. (2002) o Hernández Rodríguez (1999).

La E.F. (y, por añadidura, los profesionales del área) es la asignatura que tiene una mayor relación, directa e indirecta, con la calidad de vida y la salud, por lo que debe ser a la que más se le exija al respecto (Gil y Contreras, 2003). Sin embargo, el carácter transversal que ha distinguido a la salud en el currículum escolar le ha concedido un carácter demasiado abierto y genérico, que en la mayoría de las ocasiones la ha condenado al olvido. A lo que habría que añadir que los bloques de contenidos correspondientes a la condición física (e intento de mejora) y juegos y deportes (a través del desarrollo de habilidades específicas), son los más trabajados en las clases de E.F. (Sardinha y Teixeira, 1995; Sicilia, 1996). Así como la deficiente

formación del profesorado en temas de salud, tanto dentro como fuera de nuestro país (Anderson y Thorsen, 1998; Bulger y cols., 2001; Fontana y Apostolidou, 2001; López Santos, 2000b; Yuste, 2005; Walsh y Tilford, 1998). Todo ello provoca, inevitablemente, que la EpS quede relegada a un segundo plano, con una presencia apenas testimonial.

Es necesaria una reorientación de las prácticas escolares actuales a través de programas de intervención que traten de promover hábitos de actividad física saludable pues, como concluye Yuste (2005:400), *“los bajos niveles de participación en las actividades físico-deportivas realizadas en el entorno escolar señalan un bajo efecto de incidencia de la materia en la promoción físico-deportiva extraescolar”*. A través de ellos, además, se podrían erradicar múltiples creencias erróneas en el alumnado que pueden provocar, en muchos casos, una grave confusión que derive en la adopción de malos hábitos, condicionando toda una serie de experiencias negativas e, incluso, el abandono (Pérez López y Delgado, 2004).

En la actualidad, los temas relacionados con la salud, por las características de la sociedad (sedentarismo, botellón, ...), *“han dejado de ser convenientes para convertirse en una necesidad”* (Gil y Contreras, 2003:329).

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

CAPÍTULO III

LA SALUD EN EL CURRÍCULUM

*"La salud no lo es todo. Pero todo es nada
sin salud"*

-Schopenhauer-

La repercusión de la salud en la actualidad, así como la idoneidad de su tratamiento desde el ámbito educativo, se ve reflejada en el protagonismo que ésta ha alcanzado dentro del currículum escolar. De hecho, tras la lectura comparativa del R/D 1345/1991 por el que se establece el currículo de la E.S.O. y el posterior R/D 937/2001, que modifica el primero de ellos, lo más evidente es la marcada evolución que ha experimentado la concepción de SALUD. Su mayor protagonismo no es más que la respuesta a la preocupación existente en torno al perjuicio que sobre ella están originando las características de la sociedad actual. Y, junto a ella, la actividad física y deportiva también adquiere hoy día una gran importancia, por representar uno de los elementos más relevantes de cara a mejorar la calidad de vida de los sujetos. De ahí el valor de un área como la E.F., por las grandes implicaciones, y posibilidades de acción, que posee al respecto.

De entrada, en los objetivos generales de etapa ya se puede apreciar un ligero cambio de talante en la redacción del último de los objetivos previstos (tabla 3.1.). En el R/D 937/2001 a dicho objetivo (m. Conocer el funcionamiento...) se le otorga un sentido claramente utilitarista. A través de él se exhorta a la acción, dando por sentada una deficiente calidad de vida y ensalzando, al mismo tiempo, las posibilidades del ejercicio físico en la mejora de ésta. Muy diferente es la orientación que se le da a este mismo objetivo antes de su modificación, diez años atrás (l. Conocer y comprender...), donde se denota una menor intencionalidad y su finalidad queda algo más confusa. Da la impresión de "conformarse" con que los alumnos conozcan y valoren los beneficios que atesoran unos hábitos saludables. Sólo al final de este objetivo parece que se insta o, mejor dicho, se aconseja (aunque de forma poco concreta) llevar una vida sana.

Desde la introducción, con la que se inicia la exposición posterior del currículum de E.S.O., en el R/D 937/2001, queda patente la gran importancia que el término SALUD ha alcanzado en la sociedad, convirtiéndose en una de las

principales finalidades del área de E.F. Circunstancia que se ha visto condicionada en gran parte por el deterioro ascendente de dicho estado de salud entre la población. La primera frase de dicha introducción es ya más que significativa, pues evidencia claramente la gran preocupación que existe en la actualidad por este fenómeno, en comparación a lo que sucedía años atrás en el anterior R/D.

La necesidad de mejorar la calidad de vida pasa de ser un hecho aceptado y reconocido por todos, sin más (1)⁷, a convertirse en una necesidad imprescindible cada vez más evidente (3), a causa de las graves consecuencias que puede originar. Es más, en el R/D 937/2001 la necesidad de desarrollar hábitos de práctica físico-deportiva es remarcada (y, por tanto, añadida, pues en el R/D 1345/1991 no aparecía) al catalogarla de imprescindible (4). Junto a este matiz, cabe reseñar también que, desde aquí hasta el final de la Introducción, mientras que en el R/D 1345/1991 únicamente se utiliza el término SALUD para referirse a él como una de las demandas de la sociedad a la E.F. (2), en el R/D 937/2001 la palabra SALUD aparece hasta en cuatro ocasiones más: 1) para constatar, nuevamente, su importancia a tenor del modo de vida actual (5), 2) como una de las orientaciones hacia la que debe dirigirse la acción educativa (6), 3) para especificar la vocación que inspira este R/D y, en concreto, al tratamiento del bloque de condición física (7) y 4) por último, acaba la Introducción destacando, una vez más, que la SALUD es uno de los pilares básicos del área de E.F. (8).

La propia evolución de la terminología muestra, por tanto, la nueva concepción que impregna el currículum de E.F., dado que ya no se aspira únicamente a un buen desarrollo de la condición física si no es con una explícita orientación hacia la salud, tratando de consolidar hábitos que la favorezcan y den lugar a un mejor nivel de calidad de vida.

⁷ Los números entre paréntesis corresponden a los extractos seleccionados, en la tabla 1, de la Introducción de los Reales Decretos analizados.

Tabla 3.1. Análisis comparativo de la evolución que ha experimentado la concepción de salud entre el R/D 1345/1991 y el R/D 937/2001

<p>REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.</p>	<p>REAL DECRETO 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria.</p>
<p>OBJETIVOS A ALCANZAR⁸</p>	
<p>l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana.</p>	<p>m) Conocer el funcionamiento del cuerpo humano, servirse del ejercicio físico y valorar los hábitos de higiene y alimentación para mejorar la calidad de vida.</p>

⁸ La negrita es añadida a lo largo de toda la tabla.

INTRODUCCIÓN

- (1) “La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que relacionados con el cuerpo y su actividad motriz contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida”.
- (2) “En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, y de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas”.
- (3) “En la sociedad actual se siente, cada vez más, la necesidad de incorporar a la cultural y a la educación aquellos conocimientos que, relacionados con el cuerpo y la actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y una mejora en la calidad de vida”.
- (4) “Al hombre del siglo XXI le resulta imprescindible la ejercitación del cuerpo si no quiere ver atrofiadas prematuramente muchas de sus funciones y capacidades corporales”.
- (5) “... y también de educación a través del cuerpo y el movimiento para conseguir otros objetivos igualmente importantes en el modo de vida actual (**salud**, ocio, reducción del estrés, etc)”.
- (6) “Las líneas de actuación o las orientaciones hacia las que deben dirigirse las acciones educativas se concretan en: Educación en el cuidado del cuerpo y de la **salud**...”.
- (7) “... se va haciendo un tratamiento cada vez más específico en el desarrollo de los contenidos, tanto de condición física, con una clara orientación hacia la **salud**...”.
- (8) “El área debe contribuir también a la consolidación de hábitos, valores y actitudes que favorezcan la **salud** y un mejor nivel de calidad de vida”.

OBJETIVOS	
<p>1. Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad vida y de salud.</p> <p>4. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.</p>	<p>1. Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que la práctica regular de la actividad física tiene para salud individual y colectiva.</p> <p>2. Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.</p> <p>4. Realizar tareas dirigidas a la mejora de la condición física y las condiciones de salud y calidad de vida, haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad.</p>
CONTENIDOS	
<p>I. CONDICIÓN FÍSICA</p> <p>Conceptos.</p> <p>1. Condición y capacidades físicas: conceptos y principios y sistemas para su desarrollo.</p> <p>2. Fundamentos biológicos de la conducta motriz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) • Efectos de la actividad física sobre el organismo y salud: beneficios, riesgos, indicaciones y contraindicaciones. <p>3. El calentamiento: fundamentos y tipos. Preparación para la actividad física.</p> <p>4. Respiración y relajación:</p>	<p>I. Condición física y salud.</p> <p>1. El calentamiento. Concepto. Fases. Ejecución de ejercicios de aplicación al calentamiento general.</p> <p>2. Condición Física. Concepto. Capacidades físicas relacionadas con la salud.</p> <p>3. Acondicionamiento general de las capacidades físicas relacionadas con la salud. Práctica de carrera continua, juegos, ejercicios dinámicos de fuerza general y estiramientos.</p> <p>4. Práctica de ejercicios de mantenimiento de las posiciones corporales en situaciones de sentado (estudio) y en el levantamiento y</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Bases psicofisiológicas. • Contribución a la salud y calidad de vida (búsqueda del equilibrio psicofísico, corrección de problemas posturales... <p>...</p>	<p>transporte de cargas pesadas (carteras y mochilas).</p> <p>5. Fortalecimiento de la musculatura de sostén mediante la realización de ejercicios de movilidad articular, de fortalecimiento muscular y de relajación.</p> <p>6. Relajación. Acciones a realizar tras el ejercicio: Estiramiento muscular y vibración muscular. Práctica de ejercicios de vibración muscular.</p> <p>7. Valoración del calentamiento general para prevenir lesiones en cualquier actividad física.</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	
<p>1. Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardiaca y respiratoria como indicadores de la intensidad y/o adaptación del organismo al esfuerzo físico con el fin de regular la propia actividad.</p> <p>2. Realizar de manera autónoma actividades de calentamiento preparando su organismo para actividades más intensas y/o complejas, generales o específicas.</p> <p>3. Analizar el grado de implicación de las diferentes capacidades físicas que se están poniendo en juego en actividades realizadas por sí mismo o por los demás.</p>	<p>1. Realizar calentamientos generales y específicos adecuados a las actividades físicas que practica.</p> <p>2. Incrementar las capacidades físicas de resistencia, flexibilidad y fuerza y resistencia muscular respecto a sí mismo y al entorno de referencia.</p> <p>3. Realizar de manera autónoma un plan de trabajo encaminado a la mejora de la resistencia aeróbica y flexibilidad.</p> <p>4. Analizar los efectos duraderos que son beneficiosos para la salud del trabajo de fuerza y resistencia muscular.</p>

4. Utilizar en la planificación y desarrollo de la condición física los principios básicos de continuidad, progresión, sobrecarga, multilateralidad e individualización.

5. Haber incrementado las capacidades físicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

La reflexión realizada hasta el momento se corrobora con la lectura de los objetivos planteados para el área de E.F. Lo más destacado entre un R/D y otro, a primera vista, es la diferencia a nivel cuantitativo, dado que mientras el R/D 1345/1991 se presentaba con seis objetivos en el R/D 937/2001 aparecen un total de once. Además, se ha pasado de considerar suficiente que los alumnos conozcan y valoren la importancia de la práctica regular de actividad física (objetivo 1 del R/D 1345/1991) a requerir igualmente su puesta en práctica (objetivos 1 y 2 del R/D 937/2001), pues se asume la necesidad de mejorar el estado actual de salud y calidad de vida (objetivo 4 del R/D 937/2001). Y es que, el período de escolaridad es el más propicio para potenciar estilos de vida saludables que puedan perdurar en el futuro (como se ha señalado en capítulos anteriores), puesto que durante este período de educación obligatoria es donde los alumnos van construyendo su personalidad, y donde, además, son más susceptibles de asumir múltiples conductas que pueden dañar la salud. Se debe actuar, por tanto, desde la escuela para erradicarlas o evitarlas, haciéndose necesario no sólo que el niño conozca una serie de contenidos sino que reflexione críticamente sobre sus hábitos generales, originándole conflictos cognitivos.

En cuanto a los contenidos, éste es uno de los apartado en los que, de manera más explícita, se observa la mayor orientación existente en el R/D 937/2001 hacia la SALUD. De hecho, el que el término SALUD se añade en el epígrafe

referente al primer bloque de contenidos (“Condición física y SALUD”), lo que condiciona todo el desarrollo posterior de los contenidos que se detallan en él. Todos los contenidos propuestos se estructuran en función de aquellos componentes físicos que favorecen la salud: resistencia aeróbica, fuerza y resistencia muscular y flexibilidad, junto a otros contenidos, como el calentamiento o la higiene postural, de gran influencia de cara al desarrollo de una actividad física saludable. Esta circunstancia, sin embargo, no se producía en el R/D 1345/1991, encontrando solamente la referencia de: “Condición física” y, además, los contenidos que incorporaba poseían un carácter mucho más general hacia el desarrollo del acondicionamiento físico, sin establecer una diferenciación con aquellas cualidades más afines al desarrollo saludable de actividad física. Únicamente de soslayo se enuncian aspectos concretos de gran implicación en el desarrollo de hábitos saludables de vida y actividad física como, por ejemplo, la corrección de problemas posturales.

A pesar de todo, se plantea la necesidad de seguir evolucionando en la concepción de salud, donde aspectos como la satisfacción, el bienestar, el pasarlo bien, encontrarse a gusto con uno mismo, etc., adquieran mayor protagonismo y, de este modo, acabar de entender la salud no sólo como condición física, es decir, como producto sino más bien como proceso mediante el que se desarrollen los distintos ámbitos de los alumnos (biológico, personal, socioafectivo, ...) (Delgado y Tercedor, 2002).

Por último, también en los criterios de evaluación, de manera coherente, se redonda sobre las ideas ya manifestadas. Mientras que en el R/D 1345/1991 se contemplan como evaluables aspectos más genéricos, en cuanto a la planificación y desarrollo de la condición física, en el R/D 937/2001 se centra la atención principalmente en el desarrollo de aquellas capacidades que favorecen la salud. Y, al mismo tiempo, se hace hincapié en los efectos beneficiosos de estas cualidades como: la resistencia aeróbica o la fuerza y resistencia muscular, sobre la salud.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

CAPÍTULO

IV

LA EDUCACIÓN (FÍSICA) EN EL SIGLO XXI. RENOVARSE O *MORIR*

“Ver lo que tenemos delante de nuestras
narices requiere una lucha constante”.

-George Orwell-

La vertiginosa evolución que está experimentando la sociedad en los últimos años está provocando que tanto la Educación, en general, como la E.F., en particular, se vea obligada a justificar constantemente su función en la actualidad. De hecho, la escuela se está quedando rezagada de los grandes cambios que se están produciendo en la sociedad, cuestionándose si ésta es capaz de enseñar los conocimientos y habilidades necesarias para que los alumnos puedan desenvolverse adecuadamente en ella (Area, 1998). Y es que, “*bajos los presuntos ropajes de la Reforma se reproducen (en muchos caos) los mismos modelos técnicos y de rendimiento de las últimas décadas*” (López Pastor, 2000b:17). La situación llega a tal punto que muchos docentes (e incluso la Educación en general) corren el peligro de quedarse estancados o sin vigencia, tratando de encontrar su sitio, o razón de ser, en un mundo que se cree capaz de prescindir de ella. Realidad ésta más que probable si el sistema educativo no responde, adecuadamente y a tiempo, por ejemplo, al reto tecnológico ante el que se encuentra y, de este modo, no ir a remolque, como de costumbre, de los avatares de la sociedad (Cebrian, 1991a).

Desafortunadamente, “*la escuela, que debería estar a la vanguardia de los cambios sociales, a menudo se ha convertido en la guardiana del pasado*” (Cardús, 2001:25-26), incapaz de anticiparse, en un análisis prospectivo, a las necesidades de los nuevos alumnos y su contexto, y adaptarse a ellos (Santos, 2000). Hay, incluso, quien ya previene del riesgo que todo ello atesora en el caso concreto de la E.F, asegurando que ésta, “*entendida como una materia de educación con dimensión curricular, va a jugarse en la próxima década su futuro*” (Vizuete, 2002:137), pues ya se habla de crisis de la E.F. escolar en todo el mundo (Carreiro da Costa, 2003).

De igual modo que la forma en la que hoy día se puede acceder a la información ha cambiado, la escuela también debería cambiar. Es necesaria una “*revolución paralela*” dirigida a la educación (Aguilera y Gómez del Castillo, 2001; Caurcel y Gallardo, 2005; De Pablos, 1999; Durán Guzmán, 2005; Gutiérrez Martín,

2005; Imbernón, 2001; Lomas, 2005; López Rubio, 2005; Marcelo, 2001; Roig, 2002; Tejada, 1999; Vera, 2001), para así dar respuesta al desafío de educar en la sociedad de la información (Area, 2001). La actual cultura mediática “*plantea importantes retos a la EoS. Una nueva realidad que condiciona unos comportamientos requiere acercarnos a ella con un nuevo pensamiento y un nuevo lenguaje*” (Serrano, 2002a:18).

El reto hoy día ya no radica, solamente, en acceder a la información sino, más bien, en cómo procesarla, decodificarla o, simplemente, ordenarla (Amar, 2002). El modelo tradicional ha quedado ya obsoleto, y resulta insuficiente para formar a unos alumnos en una sociedad cada día más marcada por la rápida transformación tecnológica (Levis y Gutiérrez, 2000). Esta circunstancia exige modificaciones, tanto de tipo estructural (sistemas educativos) como en las propias prácticas escolares, para no caer en un anacronismo pedagógico (Tejada, 2001) que, sin embargo, confirman Monereo y Pozo (2001:50): “*a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI*”, o Gros (2002:228), “*la escuela actúa en sentido inverso al desarrollo actual de la sociedad*”. Este último autor justifica sus palabras en el hecho de que, en la actualidad, “*la mayoría de los enfoques instructivos utilizados no están en consonancia con las necesidades de los niños y jóvenes actuales ni con el tipo de sociedad en que estamos viviendo*” (Ibíd.). En este contexto, aspectos como la capacidad de aprender y la motivación por aprender serán fundamentales a la hora de responder a las exigencias que genera la sociedad actual y sin embargo, como advierte Marcelo (2001), la escuela secundaria está fallando en estos dos elementos básicos.

Mientras que la escuela no reduzca su distancia con respecto a la evolución de la sociedad no cesará el debate en torno al papel que ésta juega en ella, ni dejará de cuestionarse tanto la calidad de la educación como la propia cultura escolar existente (Cardús, 2001; Fernández Balboa, 2000; Fernández Prieto, 2000; Hernández Álvarez, 2000; Marcelo, 2001; Miralles, 2005⁹). Este cuestionamiento no es de extrañar, cuando “*la realidad de una escuela sometida desde hace años a planes de reforma permanentes que pronto habrá que reformar de nuevo nos la presenta como una calle*

⁹ En la entrevista que el autor realizada a Edgar Morin.

siempre en obras y sugiere la idea de una institución precaria en los medios y errática en los objetivos” (Cardús, 2001:22). Hay, incluso, quien va más allá, como en el caso de Nóvoa (1999:108), y afirma con rotundidad que *“las escuelas que tenemos no nos sirven”*.

En la actualidad, los agentes convencionales de socialización como la familia, la iglesia o la escuela han perdido buena parte de su poder, y han sido absorbidos por agentes mucho más potentes en tanto emporios de masificación de la información (la t.v., la radio o Internet). Éstos les han acabado arrebatando, incluso, funciones tan propias como eran la configuración de valores, actitudes, la configuración del lenguaje, etc. (Area, 1996; Mesa, 1999; Murcia Peña, 2001; Tagliagambe, 2002). A este respecto, Pérez López (2003), en un trabajo realizado con objeto de conocer y comparar las opiniones y experiencias de las personas que estuvieron escolarizadas al amparo de la LOGSE y las de aquellas otras que lo hicieron antes de ésta, destaca el hecho de que la principal fuente de información que les había ayudado a adquirir conocimientos sobre salud (unificando ambos periodos) eran “los medios de comunicación”. El maestro o profesor, sin embargo, se situaba en tercer lugar (aunque bien es cierto que con una mayor influencia en el periodo LOGSE), tras el monitor/entrenador. Por tanto:

“si nos entregamos a la inercia, es posible que estemos navegando a la deriva o, lo que es más grave, hacia el abismo. No hay viento favorable para un barco que va a la deriva. Es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en un cultura cambiante” (Santos, 2000:12).

La función educativa de la escuela, además, adquiere hoy día una nueva dimensión a causa de que cualquier información se puede consultar en el momento que, tanto el profesorado como el alumnado, lo deseen. Lo que provoca que se superen y se rompan las variables espacio-temporales que condicionaban hasta ahora la formación actual (Cabero, 1998). Es más, esta consulta, o la propia formación, no se ha de realizar necesariamente en el aula, ya que existen otros lugares habilitados para ello, como bien podría ser el propio hogar o un “ciber”. Estos hechos deben hacer cambiar la actitud y aptitud tanto del profesorado como

del resto de la comunidad educativa (Amar, 2002), pues *“no conocer estos cambios, es una torpeza que se paga cara. No aceptarlos es una equivocación que hace sufrir”* (Santos, 2000:63).

La celeridad de los cambios que se están produciendo en la sociedad, y la consecuente necesidad de una actualización de la Educación, reabre nuevamente el debate (o, mejor dicho, potencia que siga abierto) sobre la E.F. (como se ha mencionado anteriormente). De hecho, desde hace ya más de una década, se viene advirtiendo de la necesidad de que ésta desarrolle su potencial específico para mostrar, definitivamente, sus posibilidades dentro del currículum escolar. Para ello, según recomienda Generelo (1998:326), la E.F. deberá *“apostar por consolidar determinados cambios de modelos¹⁰”*, aunque sin ser una materia especial, ni convertirse en una asignatura *“como las demás”* (Martínez Álvarez, 2000). Comentario que justifica el autor argumentando que *“el desprecio o minusvaloración que sufrimos como área nos impele a veces a olvidarnos de nuestras características para repetir los sesgos de otras áreas más asentadas”* (Martínez Álvarez, 2000:106).

La ausencia de estabilidad en los sucesivos currículum que han ido viendo la luz en los últimos años, señalada en párrafos anteriores, ha propiciado que en nuestro área no se tenga muy claro hacia dónde orientar las prácticas escolares cotidianas, surgiendo preguntas como: *“¿qué es relevante que aprendan mis alumnos a través de la E.F. para que realmente hablemos de educación?”* (Pascual, 1999:78). O peor aún, como reconocía Blázquez (1992:15-16), *“con frecuencia el profesor de E.F., arrastrado por la rutina de su trabajo, puede llegar a olvidarse de su función, del por qué y el para qué de su tarea, de cuáles son sus objetivos y sus contenidos, convirtiéndose en mero comparsa de los intereses institucionales, ideológicos o comerciales”*. Por eso, en líneas posteriores, sugiere que *“de la pregunta aséptica que a menudo encontramos en la literatura específica ¿a dónde va la E.F.? debemos pasar, en mi opinión, a la cuestión ¿a dónde llevamos la E.F.?”* (Ibíd.).

Hay quien declara, de manera contundente, que *“la Educación Física no ha sabido mostrar identidad, si es que la tiene, sino que ha actuado como un espejo al servicio de otros intereses”* (Martínez Álvarez, 2000:105). Esto ha provocado, junto a otros motivos, una gran incapacidad para lograr imponerse socialmente como una disciplina escolar

¹⁰ La expresión: “cambios de modelos” aparece en cursiva en el texto original.

relevante, lo que la sitúa en una situación de riesgo en muchos países, según señalan Hardman y Marshall (2000), en un estudio a nivel mundial sobre la consideración curricular de la E.F. En él, los autores aprecian múltiples referencias a la marginación de ésta, al estatus inferior y la imagen de baja estima que existe al respecto por parte de grupos significativos en el ámbito escolar, como directores de los centros, los propios compañeros o los padres de los alumnos. El deficiente apoyo y reconocimiento que muestran estos grupos hacia la asignatura (y sus profesionales) es evidente. A menudo denotan indiferencia hacia sus objetivos y resultados, así como gran incredulidad sobre el futuro del área, la cual es asumida hasta por los mismos profesores del E.F.

Bores y cols. (1994), al analizar las concepciones que de la E.F. se tenían, también coincidían con esa visión precaria de la que se está hablando, y señalan diferentes tópicos (ya entonces) que rodeaban al profesor, del estilo: “tú dales caña, que vengan cansados a la clase”, “¡qué, hoy partido! o “total, como tú no tienes que preparar las clases...”. Y, además, estaban convencidos de que era algo generalizado entre la población (compañeros de profesión incluidos). Entre las percepciones de los alumnos a cerca de la E.F. recibida, los autores, destacan características como que era: divertida, libre, físico-deportiva, fácil, discriminatoria, homogénea, reiterativa y falta de planificación.

Sobre este asunto también realizaron un estudio Castrillo y cols. (1997), en concreto sobre las creencias y actitudes que los profesores de Secundaria de otras áreas tenían respecto a la E.F. Las limitaciones que aquéllos observaban en ella no se ceñían exclusivamente a cómo o quién la impartiera, sino al potencial educativo que podía abarcar; y al mismo tiempo señalaban que la asignatura no estaba al mismo nivel que otras consideradas más “tradicionales”. El informe se completaba, al término de las muchas entrevistas realizadas, con reflexiones como que el profesorado encargado del área no ayudaba mucho a hacer de esta asignatura algo más que un recreo cuidado. La E.F., a juzgar por sus comentarios, no era una asignatura para todos, o al menos no igual para todos, lo cual se ha debido en cierta medida a que la visión que ha predominado habitualmente en E.F. ha sido la de un

área en la que ni tan siquiera los responsables de la misma se han preocupado de que se produjera aprendizaje alguno en los alumnos.

Carreiro da Costa (2003) identifica tres razones fundamentales a la hora de explicar la crisis de la E.F. escolar (que coinciden, en gran medida, con las manifestadas, un año antes, por Vizute -2002-): 1) la ausencia de una “cultura de la profesión”, 2) la “cientificación” del área y, 3) la ineficacia de la formación inicial.

Gran parte del problema radica, además, en que, durante mucho tiempo, cuando se ha tratado de reivindicar un lugar para la E.F. se ha perdido la perspectiva en favor de aquello que la distingue, su “apellido” *Física*, cuando lo verdaderamente importante debe ser lo que la hace igual al resto, el vocablo *Educación*, entendido como “*formación integral de la persona, y no sólo como su preparación restringida por urgencias laborales*” (Savater, 1997:129). Es decir, no se trataría *tanto* de educar físicamente a los alumnos como de, físicamente, aprovechando las oportunidades que brinda este área, contribuir a la construcción de la personalidad de los alumnos, lo que constituye la principal finalidad de todo acto educativo.

Otro gran porcentaje de culpa, en palabras de López Pastor (2000b:23), lo atesora también el hecho de que en demasiadas ocasiones “*se hace lo que se conoce y/o en lo que te socializas, sin cuestionarse demasiado si es correcto o no respecto a las propias finalidades educativas, al propio proyecto curricular y a la propia práctica*”. El predominio de los tradicionales bloques de contenidos de condición física, y juegos y deportes es más que evidente, en detrimento de los de expresión corporal o actividades en la naturaleza (López Pastor y cols., 2003; Pérez López, 2003; Sicilia, 1996), dado que estos últimos, que tras un largo tiempo han logrado alcanzar un lugar dentro del currículum de E.F., han resultado ser un logro simplemente testimonial, como afirman Velázquez y García del Olmo (2000:30): “*es un hecho conocido que tales contenidos están siendo todavía obviados por, al menos, una buena parte de los docentes (...) con lo que, consecuentemente, se ha de suponer que se obvia también la consecución de los objetivos educativos cuyo alcance depende de su aprendizaje*”. López Pastor (2000b:23) también confirma este hecho, cuando comenta que:

“no hay avances, ni innovaciones, ni cambios profundos. Es la misma Educación Física dominante que ya se impartía de forma mayoritariamente antes de la implantación anticipada de la Reforma y que, por suerte o desgracia (según quien suscriba) continúa siéndolo. La mayor dedicación en tiempo y contenidos continúa recayendo en la Condición Física (aunque se hable de Salud), y en los deportes (aunque se les denomine ‘Juegos y deportes’, o ‘juegos deportivos’)”.

Y esto, inevitablemente, acaba provocando que se establezca la rutina en el quehacer diario, y cuando esto sucede *“nada se cuestiona porque es más cómodo y más seguro”* (Santos, 2000:74). Y, además, muy claramente el mismo autor, más adelante, enfatiza en el convencimiento de que *“la rutina se sostiene sobre una base de inseguridad y de incompetencia profesional”* (Santos, 2000:81).

No es de extrañar que la E.F. apenas tenga significado en el ámbito académico cuando, como subrayan Fernández Balboa (1999) o Rivera (1999a), con frecuencia las notas se han basado en la *participación*, y no en el aprendizaje, o cuando se evalúa más lo que se es y no tanto lo que se aprende, sin cuestionarse el sentido educativo que tiene todo esto (López Pastor, 2000b). De hecho, López Pastor y cols. (2003:23) reconocen la existencia de una *“grave incoherencia entre las actividades que se desarrollan habitualmente en las clases de EF y la forma, métodos y criterios con que se (de)valúa (califica) la asignatura, es un reflejo más de las múltiples incoherencias educativas que durante décadas ha mostrado nuestra área, y que justifican su bajo estatus educativo”*. Esta circunstancia se confirma con diversos estudios, como el presentado por Rivera (2001), donde en un alto índice se anteponía la idea de un área fundamentalmente *“recreativa”* por encima de planteamientos educativos y formativos, o el de García Galian y Pagán (1996), sobre la situación del área de E.F. en la Región de Murcia. En él se exponía que el profesorado valoraba en un alto porcentaje la asistencia (83,04%) como aspecto de la evaluación del alumnado, por lo que no puede sorprender que los alumnos acaben *“pasando”* de la *gimnasia*.

Además, por mucho que nos pese, todos estos testimonios no se circunscriben exclusivamente al pasado pues *“la concepción de la Educación Física como un tiempo destinado, o al menos fuertemente ligado, a compensar la quietud y a reducir las ‘energías sobrantes’, y molestas, que no pueden aflorar en otras asignaturas más serias, es aún*

evidente en la actualidad’ (Martínez Álvarez, 2000:105). De hecho, por si todo lo narrado fuera poco, a día de hoy, aún es frecuente confirmar la existencia de diversas realidades que Martínez Álvarez (2000:106), por ejemplo, reconoce, y que, por duras que parezcan, probablemente hayan sido vividas por la gran mayoría de los profesionales del área, por muy recientemente que se hayan incorporado, en el sentido de que *“todavía son frecuentes los comentarios del resto de profesores que piden, entre bromas y veras, que les ‘cansen a los niños’ para que estén más tranquilos en el aula”*. O, en el caso de tratarse de un profesor de E.S.O., simplemente haya sido testigo de ellas, pues en Primaria *“todavía se ‘castiga’ sin Educación Física, como si ésta fuera una recompensa y no un derecho”* (Ibíd). López Pastor (2000b:23) justifica esta problemática comentando que *“el peso de esta costumbre y tradición es tal, que el proceso más habitual, fácil y sencillo es asumirlo y reproducirlo sin demasiados cuestionamientos”*, a no ser que se esté plenamente convencido de las posibilidades del área y se viva como una auténtica vocación la labor educativa.

A consecuencia de todo ello, es obvio y comprensible que *“la respuesta del alumnado es acorde a esta concepción y tiene unas expectativas sobre el área que son, entre otras: que haya movimiento, que sea divertida, que no sea evaluable, que no exija estudio adicional al tiempo de clase y que permita una implicación flexible según el gusto o humor de cada uno”* (Bores y cols., 1994:38). En esta línea, en el trabajo de Delgado Noguera (2002), acerca de las teorías implícitas de los alumnos, se muestra que la teoría lúdica o recreativa ocupa el primer lugar en el primer ciclo de la E.S.O., y el segundo, tras la teoría salud, en el segundo ciclo. Algo similar sucede en el estudio de Chillón (2005), donde la teoría implícita con más peso en el pensamiento del alumnado es la recreativa, en el grupo de EF (donde no se intervino de manera intencionada sobre la salud) y, en el grupo de EFS (con una clara orientación hacia la salud) ocupó el segundo lugar (tras la teoría salud).

Gil y Contreras (2003), en un estudio sobre el interés y valoración de la E.F. por padres y alumnos, obtienen que el interés de ésta (en E.S.O.) en referencia a la importancia que conceden a su formación la relega al sexto puesto, tanto en unos como en otros. Según los autores, *“dicha posición descubre que padres y madres valoren la Educación Física como un área meramente procedimental”* (2003:342), lo que condiciona la

opinión de los hijos y deriva en un desprecio hacia los contenidos conceptuales y actitudinales. Además, en el estudio también se confirmó otro dato bastante revelador al respecto, como es el escaso conocimiento de los padres de los aprendizajes que se producen en el área de E.F. En esta misma línea, más de la mitad (el 52,7%) de los adolescentes encuestados por Yuste (2005) no le otorgaban a las clases de E.F. ninguna utilidad, o simplemente regular.

Los principales motivos que argumentaban los alumnos acerca de su interés por la E.F. (Gil y Contreras, 2003), eran que adquirieron aprendizajes motrices y que les servía de distracción y ocio. Con ejemplos como éste, y alguno más de los mostrados anteriormente, se hace muy difícil no reconocer que, desafortunadamente, en muchas ocasiones, la E.F. y el recreo acaban compartiendo características y objetivos muy similares, es decir, en ambos casos se trataría de un tiempo que se le ofrece al alumnado como compensación al que éste se ha sometido a los intereses del adulto (Martínez Álvarez, 2000). El problema, sin embargo, ya no sólo radica en como se esté haciendo, sino que otro handicap importante es, como manifiesta López Pastor (2000b: 18), que “*son muy pocos los que se plantean que se puedan hacer las cosas de otra manera (y menos aún los que lo hacen, o al menos se esfuerzan en intentarlo)*”. La asunción o tolerancia de esta situación por parte del profesor da lugar a consecuencias de enorme calado en el resto de la comunidad educativa. Hasta el punto de dificultar enormemente la ruptura de la *connivencia* que durante muchos años se ha producido entre profesor y alumnos, pues como relata muy explícitamente Martínez Álvarez (2000:106):

“Cualquier cambio sobre las expectativas con las que acude debe ser negociado, desde una posición generalmente de debilidad, y ha de llevar contrapartidas. En muchas ocasiones, el tiempo se reparte, bien dentro del horario semanal, en un tiempo del alumno y un tiempo del profesor. El primero está caracterizado por juego o deporte libre, más o menos camuflado, en el que, para contentar a todos, también es posible la no participación, opción que van escogiendo más cuanto más se avanza en la escolaridad y cuanto menos se dominan los deportes predominantes. La fuerte convicción del alumnado, la presión del resto de profesores y la complacencia de los padres hacen muy difícil que se salga de esta situación, máxime partiendo de situaciones de bajo estatus”.

En definitiva, como reconocen López Pastor y cols. (2003:24):

“parece obvio que muchas de las razones del bajo estatus que tiene nuestra asignatura nos la hemos ganado a pulso (la EF como un recreo más -partidillos, tiempo libre, recreacionismo-; la permisividad en el incumplimiento de las horas designadas para el área; la utilización del área como premio o castigo para el comportamiento en otras materias, o para el desfogue entre ellas; la utilización de sistemas de evaluación-calificación inadecuados; el sexismo; la ausencia de programaciones sistemáticas y el “todo vale”; la reiteración de contenidos;...)”.

Ante el panorama presentado, cabe preguntarse, en términos similares a los utilizados al comienzo: *“¿cómo puede justificarse el rol de los docentes en el siglo XXI?”* (Fernández Balboa, 2000:16). Vizuet (2002:151) da alguna pista en este sentido al señalar que *“lo más urgente es la necesidad de sintonizar la propia finalidad de la Educación Física con las necesidades reales de la sociedad”*. Y, a día de hoy, *“la Educación Física sólo se justifica su presencia en el currículum si se le concede la oportunidad de educar para la calidad y esperanza de vida”* (Ibíd). Es precisa una ampliación del marco discursivo del currículum de la E.F., abandonando el modelo que durante años ha predominado basado en el “hacer”, para reflexionar seriamente en el ¿por qué?, ¿para qué? y ¿cómo? del desarrollo práctico del currículum (Rivera, 1999a). Y, de este modo, dejar de incidir exclusivamente en la eficiencia y la eficacia motora, y abrir las puertas a la excelencia moral y estética, así como al resto de ámbitos que forman parte de la personalidad de los alumnos (Pérez Samaniego y Sánchez Gómez, 2001).

De cara a resolver todas estas dificultades, será de vital importancia comenzar también por abandonar definitivamente el complejo de inferioridad con el que aún se ha iniciado este nuevo siglo. La E.F. cuenta con argumentos suficientes como para justificar su presencia dentro del currículum actual sin necesidad de *venderse* mediante una imagen “atractiva” pero vacía, presionados al tratar de cumplir con las expectativas que la sociedad tiene acerca de esta materia. Esta circunstancia se ha visto apoyada por *“... los padres, madres, alumnado, profesorado... de otras materias,*

administración educativa, periodistas deportivos, etc., que comparten un sentido común¹¹ que contiene ideas muy precisas y firmes sobre lo que debe hacerse en las clases de Educación Física (...) En la práctica, ese conjunto de creencias compartidas funciona como una red que intenta atrapar y situar, en el lugar que le corresponde, a todo nuevo entrante o intruso” (Barbero, 1996:18). Lo que acaba saturándola de superficialidad, haciendo gala de su condición de “maría”.

Para romper con la realidad anterior, como se viene argumentando, será necesario actualizar el concepto de Educación (Física) para, de una vez por todas, “*aspirar a construir un futuro mejor y no conformarse con sobrevivir en el presente*” (Sicilia y Santos, 2002:699). Todo esto no será posible sin “*una reflexión en torno a la validez, eficacia y eficiencia de la dinámica puesta en funcionamiento hasta el momento*” (Narganes, 1999:295-296), así como la búsqueda de “*nuevas alternativas y elementos que favorezcan la evolución de calidad de la educación física dentro del sistema educativo*” (Ibíd.).

Previamente a todo lo anterior, incluso, resultará imprescindible el convencimiento y voluntad del profesor (como se expone en el siguiente capítulo). Está en sus manos que la E.F. sea una parte valorada y constituyente de la cultura (Imbernon, 1992), superando la situación de “marginación” que durante tanto tiempo lleva sufriendo, ya que “*sin él, toda posibilidad de cambio, no dejará de ser más que una excelente declaración de buenas intenciones enmarcadas en leyes, decretos y órdenes varias*” (Rivera, 2001:625). No obstante, como paso previo, será fundamental tener en cuenta que:

“sólo es posible mejorar nuestra imagen cuando recuperemos nuestra autoestima como educadores, sepamos disfrutar con nuestro trabajo y manifestemos sin ningún complejo que las mayores satisfacciones que se obtienen (...) provienen de las `recompensas psíquicas de la enseñanza’: las alegrías y satisfacciones que se derivan de atender a los alumnos y trabajar con ellos” (Carbonell, 1999¹²:13).

Desde el presente trabajo se reivindica, además, la importancia de tres pilares fundamentales (que se desarrollarán en el capítulo VI) que todo profesional del área

¹¹ Las expresiones: “sentido común” y “compartidas” aparecen en cursiva en el texto original.

¹² En la entrevista que el autor realiza a Julio Rogero.

debe tener como referente, de cara a abandonar el rol de mera comparsa (o “válvula de escape”, en el “mejor” de los casos) que desempeña la E.F. en más ocasiones de las deseadas, dentro del ámbito escolar, y revalorizar así sus posibilidades educativas:

1. Los individuos no se pueden aislar de la sociedad, por lo que no se puede ir al margen de la evolución que en ella se produzca (aspecto del que ya se ha avanzado alguna reflexión).
2. Los valores y características de los alumnos han de tenerse muy presentes en toda intervención educativa.
3. La llave de la educación se encuentra en el ámbito afectivo.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

CAPÍTULO

V

EL PROFESOR, CLAVE PARA EL ÉXITO EDUCATIVO

"Hoy es siempre todavía"

-A. Machado-

Tanta insistencia en la figura del profesor se debe a que éste juega un papel fundamental en el acercamiento de la escuela a la nueva realidad que impera en la sociedad actual. No se puede pasar por alto que las innovaciones en educación no las provocarán (por ejemplo) las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) por sí mismas, sino las aplicaciones que éstos les den, por lo que el profesor se convierte así en el principal agente de cambio (Durán Guzmán, 2005; Gallego, 2001; Sánchez Fernández, Serrano y Mesa, 1992). La sola presencia de éstas no garantiza la innovación, sino que lo importante será el proyecto pedagógico desde el que se introduzcan, en ese caso, el ordenador e Internet en las diferentes áreas de conocimiento. De su "explotación didáctica", propiciada por el uso que le otorgue el profesorado, dependerá su calidad educativa y formativa (Area, 1991; Bartolomé, 1999; Cabero, 1998; Cebrián, 1991a; Sancho, 1992). Y sólo alcanzarán verdadero sentido cuando se integren adecuadamente dentro de cada una de las fases de cualquier proyecto educativo: en la fase de diseño, en la interactiva y en la de evaluación (San Martín, 1991). A partir de unos principios de procedimiento y unos valores desde los que se pueda nutrir la acción didáctica a desarrollar (Cebrián, 1991b).

Que el éxito o fracaso de todo cambio dependerá del compromiso y capacitación del profesor para llevarlo a cabo es más que evidente (Sánchez, Serrano y Mesa, 1992). De hecho, una de las conclusiones de la Conferencia Internacional de Educación (organizada por la UNESCO en 1996), como recoge Fernández Muñoz (1999), viene a destacar esta circunstancia, comentando que el valor de un sistema educativo dependerá de lo que valen sus profesores. No cabe duda, por tanto, de que *"los docentes constituyen el recurso más importante para que se lleven a cabo las reformas educativas"* (Gil y Contreras, 2003:353), por lo que deben convertirse en el referente de cualquier cambio al que se pretenda aspirar (De Miguel, 2002).

La redefinición, o actualización, de la labor docente, que se precisa a causa del nuevo contexto en el que ésta se desenvuelve, no significa que vaya a ser

sustituido por los ordenadores, o por cualquier otro agente transmisor de información. Su importancia sigue siendo la misma, o incluso mayor, pues entre las muchas funciones que desempeña está la de dinamizar los intercambios, construir materiales, motivar y fomentar el espíritu crítico, supervisar y evaluar, etc., además de seguir siendo el responsable del proceso global de enseñanza-aprendizaje (Caurcel y Gallardo, 2005; Gallego, 2001; Tejada, 1999), lo que hace irremplazable la figura del profesor. Es más, en el “oscuro túnel” en el que parece encontrarse el ámbito escolar en la actualidad, hay quien está convencido de que *“el apoyo de las prácticas pedagógicas innovadoras, construidas por los profesores a partir de una reflexión sobre la experiencia, parece ser la única salida posible”* (Nóvoa, 1999:107).

Sin embargo, todo lo expuesto hasta el momento será inviable si no se dan previamente, al menos, dos premisas esenciales:

1. Una atención especial a la formación inicial y permanente del profesorado (Area, 2002; Calatayud, 2005; Carbonell, 2005; Carreiro da Costa, 2003; Caurcel y Gallardo, 2005; Durán Guzmán, 2005; Fernández Muñoz, 1999; Fraile, 2003; Gallego, 2001; Imbernón, 2001; Moreno Marimón, 1998¹³; Pérez López y Delgado, 2004; Vizuete, 2002; Yuste, 2005). De esta forma se favorecería el aumento del escaso interés y la resistencia que éstos tienen sobre el uso de los medios audiovisuales e informáticos en los contextos educativos (Area, 1996, 2002; Gallego, 2001; Moreno Marimón, 1998) fruto, fundamentalmente, del desconocimiento y la inseguridad (o el miedo a perder su protagonismo) (Durán Guzmán, 2005, Muñoz Lobo, 2005).

Nos unimos así a la petición de Serrano (2002a:19) de *“que la perplejidad no paralice nuestra acción y que las certezas no nos impidan la búsqueda”* permanente, es decir, que de un modelo basado en rutinas y certezas seamos capaces de “arriesgarnos” y pasar a otro sustentado en incertidumbres (Santos, 2000). La práctica rutinaria,

¹³ En la entrevista que la autora realiza a Manuel Castells.

individualista y mecanizada no conduce más que al desaliento y la frustración; de ahí que hoy día se hable tanto de la desmotivación del profesorado (Santos, 2000).

A partir de la mejora de la formación del profesorado se logrará capacitarlo, además, en el uso y desarrollo de las grandes posibilidades que ofrecen las NTIC (Area, 1996; Briones, 2001; Bartolomé, 1999; Cebrián, 1991a; Echeverría, 2002; Levis y Gutiérrez, 2000; Raposo, 2001; Sancho, 1992; San Martín, 1991). Y responder así al gran protagonismo que la Reforma del sistema educativo les otorga, puesto que *“es imposible imaginar algún cambio que no pase por la formación del profesorado”* (Nóvoa, 1999:106).

Un aspecto importante en la formación permanente será que ésta se centre en la reflexión del profesor sobre su propia intervención (Carbonell, 2005). Como reivindica Ferrández (1996:50), *“la sociedad tiene que disponer de ‘actores’ reflexivos en la escenificación del papel que como formadores le corresponde. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación”*. Éste será el único modo de que el profesorado sea capaz de aprovechar las oportunidades que ofrecen las NTIC e introducirlas adecuadamente en la programación, en lugar de darse por vencidos a las primeras de cambio, y estar lamentándose, por la nueva realidad a la que éstas dan lugar. Como señala Serrano (2002a:18), *“la revolución mediática es ante todo una revolución de las percepciones. La electrónica no nos deshumaniza; afina nuestras percepciones. De nosotros depende que la incorporación de los medios electrónicos sirva para cualificarnos o para anestesiarnos”*.

En la línea del discurso actual, pero a nivel más particular de la E.F., son diversos los investigadores que también muestran su preocupación por la deficiente formación del profesorado como educadores de salud (Anderson y Thorsen, 1998; Bulger y cols., 2001; Fontana y Apostolidou, 2001; López Santos, 2000b; Walsh y Tilford, 1998; Yuste, 2005). Y más cuando la simple repercusión y beneficios que actualmente le son reconocidos debería ser suficiente para una adecuada preparación de éstos. Sin embargo, todos los estudios mencionados coinciden en advertir que los programas actuales de formación de profesores de E.F. no son adecuados para afrontar esta responsabilidad profesional. Esta circunstancia, inevitablemente,

genera cierto abandono en el profesorado, ya sea por desconocimiento, falta de hábito o ausencia de convicción a la hora de desarrollar los objetivos planteados al respecto y, por añadidura, devalúa las posibilidades potenciales que posee el área en esta temática. Como afirma Generelo (1998:322), *“aunque reconocemos en la disciplina argumentos específicos para utilizarse en el empeño de la mejora de la calidad de vida, dependerá de la forma de interpretar la Educación Física el que sea más interesante o menos”*.

Davies y cols. (2000) exponen la urgente necesidad de programas de formación en concordancia con los enfoques actuales de enseñanza y aprendizaje, destacando, además, el deficiente potencial de inversión en materia de formación y educación de la salud en los últimos diez años. Basta con analizar la dotación horaria de la E.F. para comprobar la baja consideración de la AFD como factor de salud por parte de los poderes políticos (Yuste, 2005). A pesar de que hace ya más de dos décadas que el informe Lalonde, sobre promoción de la salud, recomienda aplicar más fondos económicos a los estilos de vida, poco se ha modificado, sin embargo, hasta el momento esta situación. Serrano (2002a:7), al hablar de las posibilidades del ámbito educativo en temas de salud, también se lamenta de la falta de apoyo existente: *“nadie sensato le niega hoy su importancia en la promoción de la salud de los individuos, y de las comunidades, aunque todavía sean pocos los cauces que se le facilitan al menos de forma general”*. Opinión que también comparte López Santos (2000a).

Numerosos estudios, efectuados después de la aparición del informe Lalonde, han confirmado la importancia de los estilos de vida como determinantes de la salud en los países desarrollados, indicando que la distribución de los recursos destinada al sector salud está extraordinariamente sesgada a favor de la asistencia sanitaria, la cual se lleva la mayoría de los recursos (tabla 5.1.). Se ha calculado que el estilo de vida es responsable de la salud en un 43%, la biología en un 27%, el entorno medio ambiental en un 19% y los sistemas de atención a la salud en un 11%. Y el porcentaje de distribución de recursos, por el contrario, es del 87% a los sistemas de atención a la salud, 9% a la biología humana y un 4% a los estilos de vida y el medio ambiente. Por lo que, como indica el informe Lalonde, la distribución realizada es incoherente entre las necesidades y las inversiones

realizadas, empleando altos costes a la atención sanitaria y mínimos a la promoción de estilos de vida (Piédrola y cols., 1991).

Tabla 5.1. Comparación entre la distribución de la mortalidad según el modelo epidemiológico y la distribución de los gastos federales en el sector salud en Estados Unidos (en el período 1974-1978)

	Distribución mortalidad (%)	Gastos del sector salud (%)
Asistencia sanitaria	11	90,6
Estilo de vida	43	1,2
Medio ambiente	19	1,5
Biología humana	27	6,9*

**los porcentajes no suman 100 por el ajuste de cifras Fuente: adaptado de Piédrola y cols. (1991) (de Dever, G.E.(1977): An Epidemiological Model for Health Policy Analysis. Soc. Ind. Res., 2, 453-466). Medicina preventiva y salud pública, p. 9.*

2. La responsabilidad de cada profesional de comprometerse decididamente con la asignatura y la formación integral de los educandos (Caurcel y Gallardo, 2005; Devís, 2000b; Nóvoa, 1999; Olivera, 2005; Pérez López y Delgado, 2004). Si el propio docente, por ejemplo, no está comprometido realmente con el desarrollo de hábitos saludables difícilmente se implicará en transmitirlos a sus alumnos (Yuste, 2005). La implicación activa con la profesión es uno de los elementos que caracteriza la buena enseñanza y, para ello, el profesor no puede obviar la necesidad de ejercer su capacidad de liderazgo con respecto al grupo de clase y, por añadidura, su capacidad de innovación, si se quiere responder a los desafíos actuales (Marcelo, 2001).

Esta segunda premisa se apoya también en las palabras de Sicilia (1996:58), quien afirma que:

“existe todavía poca creatividad en el desarrollo de contenidos y actividades innovadoras y motivantes para las clases de educación física, tendiendo el profesor a centrarse en el trabajo de lo que previamente le ha sido presentado social y comercialmente, a través de reglas, instalaciones o materiales que le solucionan la práctica diaria de las clases”.

Reflexión muy similar, por ejemplo, a la que realiza Rivera (2001: 638):

“la entrada en escena de las editoriales, con sus propuestas cerradas e informatizadas, han provocado en el profesorado la sensación de no ser capaces de ‘dar el nivel’ exigido, con la sola utilización de sus propias experiencias y práctica cotidianas. Esta sensación de inseguridad, ha abocado a la mayor parte a abdicar de su responsabilidad, a imbuirse dentro del modelo técnico y confiar, una vez más, sus decisiones preactivas a los ‘expertos’”.

Indudablemente, educar en este nuevo contexto no es fácil, pues el cambio que supone no es sencillo (Caurcel y Gallardo, 2005), ni gratuito, dado que no exige lo mismo, por ejemplo, proponerse que los alumnos comprendan y apliquen en lugar de que solamente recuerden (Marcelo, 2001). Por tanto, no cabe duda de que *“educar hoy es una tarea cada vez más difícil”* (Morales y Collados, 2001:47) aunque, como reconoce Lomas (2005), *¿cuándo ha sido fácil educar?* Además, también es cierto que la situación *“se agrava aún más cuando los educadores nos empeñamos en transmitir e inculcar valores que ya ‘no se sienten’ como tales”* (Morales y Collados, 2001:47-48).

La crisis vocacional del maestro (Cardús, 2001) que existe en la actualidad afecta de igual modo a los alumnos, al no encontrar un marco de confianza en la institución. Y es que, a pesar de que hasta no hace mucho el trabajo de maestro tenía un claro sentido de misión, hoy día se ha producido una gran degradación a causa de la pérdida de prestigio social (Miralles, 2005), junto a un fuerte sentimiento de aislamiento o abandono (Lomas, 2005, Marcelo, 2001; Miralles, 2005). Todo ello ha provocado un gran desconcierto en la educación (Cardús, 2001; Lomas, 2005), y una grave confusión conceptual en el caso concreto de la E.F., a consecuencia de la crisis de identidad en la que se encuentra inmersa tanto ella como sus profesionales (Vizuete, 2002).

La revalorización de la profesión y la mejora de la calidad de la misma pasa por recuperar el compromiso emocional del profesor con su labor y el alumnado, pues *“la motivación del profesorado es un elemento básico para el desarrollo de una acción de calidad”* (Santos, 2000:79). Es por ello que, desde este trabajo, se quiere romper una lanza a favor de la grandeza de esta profesión/vocación. Hoy más que nunca, cuando se habla con tanta insistencia de la *“aflicción del profesorado, es necesario alzar la voz para reivindicar la dimensión fascinante de la enseñanza”* (Santos, 2000:59) pues, como bien señala Lara¹⁴ (2000:45), con quien coincidimos plenamente, *“enseñar es una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros, de estimularles en el amor por lo que aprenden. La función de un profesor dotado y entusiasta es una de las profesiones más hermosas que existen”*.

La tarea educativa se ha de orientar, en la línea de toda la argumentación precedente, más hacia lo que Pérez Gómez (1999a:58) llama: *“mediación reflexiva”*, es decir, la figura del profesor pasa de poseer el máximo protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a convertirse en un mediador del aprendizaje del alumno, constituyéndose, él mismo, en el artífice de dicho proceso. Eso sí, con la orientación que el profesor le debe ofrecer. Y el mejor modo será a través de un aprendizaje significativo y por descubrimiento. Pero significativo en el sentido de partir de aquello que a ellos les atrae, ya que a través de esos contenidos más afectivos se facilitará el acceso a conocimientos relevantes. Este enfoque permitirá sustituir ese otro estilo mucho más reproductor y sin ninguna implicación cognoscitiva (meramente repetitivo), pues como recogen Valle y cols. (1996), de Zimmerman y Schunk (1989), *“el aprendizaje no es algo que sucede a los alumnos, sino que es algo que sucede por los alumnos”*. Esto no significa, utilizando una idea semejante de Pino, Vegas y Moreno (2001), que se deba banalizar el papel del educador, sino democratizar el aprendizaje de los sujetos y, en este sentido, será importante descubrir la fuerza movilizadora de las nuevas generaciones y las claves que nos ayuden a comprender mejor su realidad (Serrano, 2002a).

¹⁴ En la entrevista que el autor realizada a Emilio Lledó.

La nueva interpretación de la labor docente, y de la E.F. dentro del currículum escolar, será el único modo de dar respuesta a las nuevas características de la sociedad actual, pues *“más que profesores de Educación Física, nosotros somos educadores del mundo, y, por ello, tenemos una mayor responsabilidad que trasciende las paredes del gimnasio, la pista deportiva o el patio de la escuela”* (Ruiz Juan, García Antolín y García López, 2000). Por tanto, no bastará, por ejemplo, con incorporar las NTIC en el aula (y de forma esporádica), sino que habrá que apostar por innovaciones pedagógicas de todo el entramado educativo que realmente provoquen mejoras sustantivas de las prácticas escolares (Area, 2002; Escudero Muñoz, 1995).

Como educadores, se tiene la responsabilidad de *“formar ciudadanos que sepan desenvolverse inteligentemente en un contexto social mediático”* (Area, 1996: 12), por lo que más importante, por ejemplo, que aglutinar conocimientos será saber cómo llegar hasta ellos (Durán Guzmán, 2005). Como sugiere Delgado Noguera (1991:164-165), *“se trata de fomentar, en cierto sentido, un pensamiento divergente. El sujeto entra en disonancia cognitiva frente a un estado de aquiescencia. Y por tanto en un estado de inquirir, de descubrir”*. En definitiva, lo verdaderamente relevante estaría en *“vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente”* (Pérez Gómez, 1999a:62), para lo que se *“requiere la misma amplitud y flexibilidad que en la vida, es decir, concebir el aula como un forum abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural de la sociedad postmoderna”* (Ibíd.).

Desde el presente trabajo, por tanto, se apuesta por una labor del profesional de la Educación (Física) más como guía, facilitador o mediador del aprendizaje del alumnado (Caurcel y Gallardo, 2005; Durán Guzmán, 2005; Estebaranz, 2001; Gros, 2002; Pérez López y Delgado, 2005), a través de entornos de ayuda y andamiaje que estimulen y favorezcan su autonomía y capacidad de aprender a aprender, así como la responsabilidad de hacer esto de modo permanente (Briones, 2001).

El convencimiento y declaración de intenciones realizada a lo largo de este capítulo se puede resumir secundando las palabras de Fontecha y Rico (1998:247), en las que, de un modo conciso y claro, se concreta la voluntad y esperanza de este

apartado: “*es en el ámbito del pensamiento del profesor¹⁵ donde se encuentra la clave de la reorientación sustancial y profunda que garantiza el establecimiento de la nueva concepción y tratamiento de la educación física (...) contribuyendo de manera efectiva en la consolidación de un **cambio real y profundo***” (la negrita corresponde a la cita original).

¹⁵ La expresión: “pensamiento del profesor” aparece en cursiva en el texto original..

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

PILARES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO VI

1. Una nueva sociedad, un nuevo reto para el profesorado del siglo XXI
2. Hay que conocer con quien se trabaja (se convive, interacciona,...) para saber cómo trabajar (convivir, interactuar,...)
3. Educar a partir del afecto

"Es muy raro proponerle aquello que él deba aprender: está en él desearlo, buscarlo, encontrarlo; a vosotros os corresponde situarlo a su alcance, hacer que nazca hábilmente este deseo y facilitarle los medios para escogerlo"

-Rousseau-

6.1. UNA NUEVA SOCIEDAD, UN NUEVO RETO PARA EL PROFESORADO DEL SIGLO XXI

La sociedad actual evoluciona inexorablemente hacia lo que ha llegado a denominarse la "sociedad de la información y/o del conocimiento", donde la información ha cobrado una importancia trascendental como fuente de riqueza y poder (Bartolomé, 1999; Levis y Gutiérrez, 2000; Monereo, 2001; Pérez Gómez, 1999a), motivada y avalada por la Informática y las NTIC. Éstas "*están transformando profundamente las sociedades contemporáneas*" (Echeverría, 2002:200), como se ha ido avanzando en el transcurso de la exposición. La repercusión de este nuevo modelo de sociedad llega a tal punto que provoca en ella una mutación con consecuencias comparables a las de la primera revolución industrial, según recoge Levis y Gutiérrez (2000) de lo expresado en el Libro Blanco de la Comisión Europea en 1993 o, a otros niveles, similar a la que se produjo tras la aparición de la imprenta (Roig, 2002). Las NTIC han adoptado tal protagonismo en la actualidad que se han introducido en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana: modificando nuestra forma de trabajar, la ocupación de nuestro tiempo de ocio, el modo en que nos relacionamos, las posibilidades de aprender, etc. (Bartolomé, 1999; Caurcel y Gallardo, 2005). Se llega a hablar ya en términos de "la era del homo virtuales" (Vera, 2001). Dos de las principales características de este nuevo modelo de sociedad, como bien destaca Marquès (2000), son: 1) la omnipresencia de los "mass media" y de las NTIC y, 2) la sobreabundancia de la información a nuestro alcance.

Las nuevas generaciones de alumnos cada vez aprenden más cosas fuera de la escuela, es decir, cada día acceden a más información (e incluso "educación") fuera

del contexto escolar, a través del uso de las diferentes tecnologías audiovisuales e informáticas (Area, 1998). Cualquier alumno hoy día tiene la posibilidad de acceder a tanta o más información que el mismo profesor, puesto que *“de un conocimiento centralizado en personas (expertos) y lugares específicos se ha pasado a un conocimiento distribuido”* (Gros, 2002:226). La diferencia generacional ya no es el único abismo que existe en muchas ocasiones entre profesor y alumnos, sino que a él habría que añadir el “abismo digital” (Fernández Balboa, 2001).

Ante esta circunstancia el profesorado no puede permanecer impasible, como si todo esto no tuviera ningún tipo de implicación en su labor diaria, ni fuera con ellos (Marcelo, 2001), pues *“la escuela no está ubicada en el vacío sino que está inmersa en la sociedad. De ella recibe influencias y demandas. En ella cumple un papel”* (Santos, 2000:23). Y la cultura mediática es uno de los rasgos identificadores de esta generación, por lo que ningún educador *“puede desconocer esta ósmosis permanente entre el ser humano y su medio, que adquiere características de radicalidad en la vida del adolescente”* (Serrano, 2002a:17). El profesorado debe tener presente realidades como *“que los jóvenes están marcados por la radio y la TV e Internet”* (Serrano, 2002a:17). Y que los nuevos soportes informáticos y audiovisuales permiten que como información, es decir, en tanto acumulación y organización, la cultura parezca al alcance de cualquiera. Es más, en muchas ocasiones la información ni siquiera hay que buscarla, pues es ella la que nos busca “y nos encuentra” a nosotros (Castelló, 2001).

La que hasta hace poco era la función principal de los docentes, esto es, transmitir ciertos conocimientos, puede hoy día llevarse a cabo, por ejemplo, a través de la televisión y los ordenadores con acceso a Internet, más amena y eficazmente (Cardús, 2001; Fernández Balboa, 2000; Lomas, 2005). Pero no se puede caer en el grave error de considerar, o equiparar, la acumulación de información con conocimiento (Cardús, 2001; Briones, 2001; Gispert, 1997; Martín Valdés, 2005).

Por todos es sabido que estar informado no garantiza estar formado. En muchas ocasiones una misma información sobre un determinado suceso lo recibimos con mensajes contradictorios, provocando la dificultad de no saber

distinguir el relato de ese hecho concreto de la interpretación que de él hace la persona que nos transmite la información, provocando un caos informacional (Tagliagambe, 2002). Esto, unido al exceso de información y la escasez de tiempo y habilidad para filtrarla, aumenta la dificultad de su selección, hasta tal punto que empieza a ser preocupante (Majó, 2000; Martín Valdés, 2005), pues llega a provocar que lo más llamativo o fácil de asimilar acabe siendo lo elegido o más creíble, ya que lo curioso acaba sustituyendo a lo importante. La saturación de información fragmentaria, que la cultura mediática pone al alcance de los adolescentes, no conduce al enriquecimiento de los criterios personales de análisis y toma de decisiones, ni a la formación de cultura, sino a la confusión y perplejidad, a la mera acumulación de anécdotas sin que éstas se estructuren en esquemas de pensamiento.

Todo lo expresado anteriormente cobra una magnitud especial en el ámbito de la E.F. pues, como se ha comentado, *“en el siglo que iniciamos el problema no será poseer la información, sino más bien encontrarla, seleccionarla y ser capaz de utilizarla de manera apropiada (...) el verdadero peligro estriba en la dificultad de establecer la verosimilitud y credibilidad de esa información, frecuentemente parcial e incompleta, cuando no involuntaria o voluntariamente errónea o falsa”* (Monereo y Pozo, 2001:53). Y no se puede obviar que precisamente la actividad física es uno de los pocos ámbitos que cuenta en esta sociedad occidental con prensa, radio y televisión de periodicidad diaria. Además de un público potencial muy elevado en lo referente al cuidado del cuerpo, a consecuencia del canon de belleza que rige las vidas de un alto porcentaje de la población (por medio de revistas de divulgación y/o la publicidad).

La situación se agrava en el caso de la adolescencia, al ser una etapa en la que los sujetos son especialmente permeables a los mensajes y contenidos que el mundo audiovisual (tan atractivo para ellos) les “filtra”. En muchas ocasiones, de forma intencionada, dicha información se les presenta de forma *“fragmentada, inconexa y dirigida a la manipulación de las ideas y de los comportamientos”* (Santos, 2000:31). A lo que se le une el hecho de estar en pleno proceso de formación y desarrollo cognitivo (Levis y Gutiérrez, 2000). Y que el papel que juegan en su cultura adquiere cada día más relevancia (De la Torre, 2005; Martínez, Roig y Sauleda, 2001), lo que les permite poseer una gran influencia sobre su educación y sus comportamientos

(Gutiérrez Sanmartín, 2000). A consecuencia de todo ello, es más que evidente la importancia de *“saber conectar con el mundo que vivimos, conocer su lenguaje para hacernos entender y adecuar nuestros métodos a las nuevas realidades”* (Serrano, 2002a:6).

El impacto e influencia que ha alcanzado, en especial, el espectáculo televisivo y la iconosfera publicitaria (e Internet) en nuestra sociedad ha llegado a tal nivel que las *“ideas acerca del mundo cada vez tienen más que ver con la forma en que, en el seno de esa cultura de masas, se seleccionan y se exhiben unas u otras informaciones a la vez que se ocultan e ignoran otras”* (Lomas, 2005:49). Por tanto, como sugiere Rivera (1999b:44), siguiendo a Pascual (1995), *“la Educación Física no puede quedar al margen de la influencia de los medios de comunicación, ya que el tratamiento que hacen estos de la actividad física y en especial del deporte están muy alejados de los planteamientos educativos de la escuela, provocando un claro posicionamiento de estos a favor de las imágenes propuestas a través de la televisión, revistas, etc.”*. Y acaban *“atrapando”* con sus mensajes persuasivos e incitadores a los alumnos, quienes *“elevan”* los estereotipos que se le ofertan a la categoría de modelos de referencia. Y todo ello, a consecuencia de la gran influencia que poseen en la transmisión de valores y actitudes, y en la globalización de los estilos de vida en la sociedad (Lomas y Walzer, 2005).

Hoy día, *“la TV., las revistas, novelas, calle, canciones, amigos, cine, etc., poseen hoy una mayor fuerza formativa, a cierta edad, que los padres y profesores”* (Gervilla, 2001:114). De hecho, el creciente consumo de mensajes televisivos de éstos es ya una preocupación generalizada que lo ha convertido en una prioridad social (García Matilla, Callejo y Walzer, 2005), dado que al no poseer aún una personalidad madura son una presa fácil de la publicidad engañosa, las modas alimentarias y las actividades audiovisuales e interactivas, como ver la televisión, jugar con la PlayStation o navegar por Internet, lo que favorece el sedentarismo. La unión de todos estos elementos está generando una imparable tendencia al sobrepeso y, en el peor de los casos, a la obesidad (Olivera, 2005)¹⁶.

¹⁶ Este autor avala la afirmación anterior con una serie de datos muy clarificadores:

- Uno de cada tres alumnos entre 7 y 11 años padece sobrepeso o es obeso (según los datos de la International Obesity Task Force), situándose los escolares españoles (de ese tramo de edad) como los más gordos de Europa después de los niños y niñas de la isla de Malta;

Toda actuación que se plantee erradicar, o minimizar, los peligros mencionados debe ser consciente de que únicamente será posible a través de un cambio en los planteamientos metodológicos que movilizan el currículum de E.F., donde *"es función trascendente del maestro-educador hacer pensar a los alumnos"* (Wein, 2000), lo que también corrobora Lillo (2000). Y es que, *"los profesionales de la actividad física relacionada con la salud deben ser sensibles a las distorsiones e ideologías que se han construido socialmente alrededor de las representaciones simbólicas sobre la actividad física, la salud y el cuerpo humano"* (Devís y Pérez Samaniego, 2005:17). Es decir, ante tal situación se hace imprescindible desarrollar una conciencia crítica en los alumnos (Devís y Peiró, 2002; Echevoyán, 2002; Generelo, 1998; Gutiérrez Cardenosa, 2003; Mesa, 1999; Pérez López y Delgado, 2002), cimentada en un conocimiento teórico-práctico que les posibilite discernir entre aquello que se les oferta bajo intereses particulares de aquello otro que se les presenta únicamente con la intención de favorecer su formación y pensamiento divergente. Y, de este modo, favorecer que los alumnos sean más libres y autónomos y, por tanto, menos manipulables, pues como advierte Mesa (1999:353):

"No debemos olvidar que la televisión, como cualquier otro medio, tiene la capacidad de crear o recrear la realidad y que, cada día con mayor fuerza, niños y adultos definimos la realidad basándonos en las visiones de la realidad que se nos transmiten por los medios de comunicación, en los que cada vez es más difícil discernir entre realidad, ficción o simplemente publicidad de una determinada realidad artificial".

-
- la ingesta diaria de frutas y verduras, al igual que la de pescado, legumbres y cereales, se ha reducido en nuestros escolares a la mitad de las raciones recomendadas por la Agencia de Seguridad Alimentaria a través de la Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (Estrategia NAOS);
 - nueve de cada diez menores de quince años ve la televisión a diario (según las encuestas de salud que difunden constantemente los organismos privados y oficiales) lo que implica estar sometido diariamente no sólo a los programas televisivos, sino al intenso bombardeo publicitario de comidas rápidas y bollos hipercalóricos;
 - el 6% de los escolares sale de casa sin comer nada (Encuesta Nacional de la Salud) lo que implica una alimentación inadecuada y condiciona el cuerpo al modelo "ahorro de energía" por el que se consumen menos calorías;
 - el 30% de las niñas y el 18% de los niños entre 5 y 15 años son sedentarios, según la Encuesta Nacional de Salud;
 - el 45% de las diabetes que se diagnostican en los niños/as y adolescentes son debidas al sobrepeso, la mala nutrición y el sedentarismo (según el último número de la revista The Journal of Pediatrics).

La responsabilidad que debe asumir la escuela es la de adaptarse y atender las nuevas necesidades del alumnado (Aguilera y Gómez del Castillo, 2001; Chacón y González, 2005; Fernández Muñoz, 1999; Lomas, 2005; Levis y Gutiérrez, 2000; Marcelo, 2001; Martín Valdés, 2005; Mingorance, 2005; Pérez López y Delgado, 2004; Tejada, 2001) o, lo que es lo mismo, articular los cambios sociales y culturales que están propiciando los nuevos avances tecnológicos (Borrás, 1997).

El contexto actual precisa que se planteen nuevos entornos pedagógicos que favorezcan la incorporación reflexiva, crítica y creativa de las NTIC (Briones, 2001), y que ayuden a transformar la información en conocimiento (Carbonell, 2005; Gutiérrez Martín, 2005; Lomas, 2005). Para ello, habrá que desterrar el convencimiento de que la principal función del profesorado sigue siendo la de transmitir información (como se ha indicado anteriormente), y averiguar qué le queda de específico, ya que, de lo contrario, no se logrará encontrar ninguna utilidad a cualquier cosa que no sea la voz y la pizarra (Sancho, 1992). De lograrlo, se conseguirá no quedar al margen de la evolución que se está produciendo en la sociedad, pues los *“nuevos videoalumnos, que llegan a la escuela con habilidades de navegación ya adquiridas, se integran mejor en un modelo de enseñanza multimedia”*, como reconoce Arroyo (2001:79). A consecuencia de esta nueva realidad, todo profesional de la enseñanza *“tiene la obligación deontológica de ‘viajar’ dentro de las posibilidades didácticas de las redes y generar nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje”* (Ferrández, 1996:50).

Sin embargo, los nuevos formatos audiovisuales apenas tienen cabida en las aulas, ya que la escuela *“no ha sabido introducir en su ámbito el lenguaje audiovisual cinético (cine, televisión, videojuegos y ahora sitios web), tan presente e importante en la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos”* (Levis y Gutiérrez, 2000:61). De hecho, España se está quedando atrás en la carrera por informatizar los centros (según titulaba el diario El País en abril de 1998). Circunstancia corroborada también en otros estudios (Bartolomé, 1999; INCE, 1998 -en Levis y Gutiérrez, 2000-) que demuestran que los medios informáticos son los recursos menos utilizados por los docentes españoles, lo que provoca que la escuela se esté quedando atrás en la promoción de esta nueva alfabetización que exige la sociedad actual (Pérez Tornero, 2000). Dista mucho de

ser realmente un recurso o instrumento habitual en las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Area, 2002; Gros, 2000).

Para que un recurso sea realmente educativo deberá: favorecer, facilitar, promover, etc., el protagonismo de los principales agentes educativos (educadores y alumnos), favorecer el diálogo y encuentro grupal y enriquecer y ampliar las formas de expresión (De Miguel, 2002). Y, en el mejor de los casos, en muchos centros educativos el uso de las NTIC se considera un añadido, un complemento, lo que origina que se le dé mayor prioridad a sus aspectos lúdicos y se utilice como premio o concesión, devaluando sus múltiples aplicaciones educativas (Gutiérrez Martín, 2005).

Se hace prioritario, por tanto, reaccionar rápidamente ante esta situación, dado que la escuela no puede dar la espalda a las nuevas realidades que van surgiendo con el propio devenir histórico. Toda enseñanza que aspire a ser de calidad no podrá desvincularse de las características propias de la sociedad en la que se desarrolla, ni de las necesidades de sus alumnos para integrarse adecuadamente en ella (Area, 1998; Parcerisa, 1996). De lo contrario, lo más probable es que lo único que se logre sea provocar en los alumnos una “esquizofrenia cultural”, a consecuencia de que su formación se produce bajo dos tipos de culturas que se le presentan aisladas y distantes la una de la otra, por un lado, la de fuera de la escuela (audiovisual e informática) y, por otro, la de la escuela (impresa) (Area, 1996). Que se agudiza, además, al transmitir “enseñanzas” diferentes (Lomas, 2005). O, aún peor, este desarrollo tecnológico puede provocar una nueva forma de exclusión social (de marginación cultural) para todos aquellos que no tengan la oportunidad de que se les “alfabetece tecnológicamente” (Area, 1998; Marcelo, 2001). Hay quien está convencido de que “*su adolescencia es virtual o no será*” (Feixa, 2005).

La tiza y la pizarra no pueden seguir erigiéndose en nuestras señas de identidad en una sociedad donde las pantallas de plasma, la interactividad e Internet son “el pan nuestro de cada día”, ya que “*las imágenes visuales presentadas por la TV, el cine, los medios musicales, técnicas de sonido, crean sin duda redes de experiencia mediada, inalcanzables por la letra impresa*” (Serrano, 2002a:17). Gran parte de la fuerza seductora

de la tv “*reside en que su comunicación se realiza desde el marco del placer, de la renovación y de la distracción*” (Gervilla, 2001:115). Aspectos, algunos de ellos, a los que la escuela no puede renunciar ni obviar.

La escuela requiere una actualización inminente para no quedar relegada al vagón de cola en esa visión reduccionista que entiende el aprendizaje como la simple transmisión de conocimientos, ya que el hecho de poder encontrar el conocimiento en la red (por ejemplo), obliga a reinventar el papel del docente (Cabero, 1998; Chacón y González, 2005; Cornella, 2001; Imbernón, 2001; Estebaranz, 2001; Majó, 2000; Martín Valdés, 2005; Pérez López y Delgado, 2004; Pérez Gómez, 1999b; Tejada, 1999, 2001), más hacia un modelo que favorezca la construcción del conocimiento (Durán Guzmán, 2005), basado en la interactividad (con las repercusiones a las que esto da lugar). Es decir, si el valor máspreciado del profesorado (la posesión del conocimiento), lo que le otorgaba mayor protagonismo “se les arrebatara”, la posición más inteligente será reorientar su función necesariamente hacia otra de igual o mayor importancia en la actualidad, como será la de estimular a los alumnos a buscar, valorar, seleccionar, tratar y clasificar información que les sea útil en su proceso de aprendizaje, a potenciar su creatividad y sus habilidades de investigación. Pues, como muy acertadamente destaca Pérez Gómez (1999b:92):

“es un ridículo contrasentido que la mayoría de las escuelas constituyan el espacio más pobre de intercambios de información de la sociedad actual, y que parezcan todavía un espacio social del siglo XIX donde la transmisión oral, la tiza, la pizarra y los libros de texto sean los únicos instrumentos de comunicación con el contexto de producción del conocimiento y con el de difusión y utilización del mismo”.

En definitiva, una de las competencias más importantes del profesorado será la de ayudar a los alumnos a acceder a la información, interpretar lo encontrado y tomar decisiones críticas ante ello (Carbonell, 2005; Durán Guzmán, 2005; Estebaranz, 2001; Gutiérrez Martín, 2005; Marquès, 2000; Majó, 2000; Martín Valdés, 2005; Lomas, 2005). En esa línea, las NTIC serán un apoyo de gran

importancia, por lo que éste tendrá que valorar en qué medida y de qué modo implementarlas en la programación para aprovechar y canalizar, en toda su amplitud, el enorme abanico de ventajas y posibilidades (tabla 6.1.) que las NTIC ofrecen al ámbito educativo (Area, 1998; Chao, 2005; De la Torre, 2005; Durán Guzmán, 2005; Estebaranz, 2001; Gutiérrez Martín, 2005; Levis y Gutiérrez, 2000; Mingorance, 2005; Pérez López, 2004; Rapaso, 2001; Tejada, 1999). Y, de forma particular, a la E.F (Pérez López, 2005). Hay autores, entre los que se encuentra López Rubio (2005), que incluso confían en que si conseguimos que los alumnos aprendan a través de estos medios se logrará, en cierto sentido, rescatar la parte positiva de las NTIC o, al menos, ofrecer una alternativa más al uso habitual que los adolescentes les suelen otorgar.

Tabla 6.1. Posibilidades de las NTIC en el ámbito educativo

<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorece la participación. 2. Aumenta la motivación. 3. Se puede acceder desde cualquier sitio y en cualquier momento. 4. El tiempo transcurrido entre el envío y la recepción es instantáneo. 5. Es fuente de información. 6. Creación de entornos formativos virtuales. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Nuevos espacios de comunicación. 8. Dota de mayor protagonismo al alumnado. 9. Potencia el aprendizaje por descubrimiento. 10. Estimula en el alumno una actitud más activa y reflexiva. 11. Papel de “proveedor” o productor de información. 12. Mejora la atención a la diversidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Refuerza las relaciones interpersonales. 14. Amplia la acción educativa fuera del horario escolar. 15. Gran capacidad de difusión. 16. Facilita el trabajo cooperativo. 17. Favorece la apertura y conexión de la escuela a la sociedad. 18. Fomenta el tratamiento interdisciplinar de los contenidos.
---	---	--

Entre las aportaciones que originan las NTIC se encuentra la de ampliar las limitaciones temporales propias de nuestra materia, creando nuevos entornos pedagógicos (fuera del horario escolar) que nos ayuden a complementar el trabajo diario de clase. Esta nueva alternativa permitirá también orientar más nuestra acción

hacia el desarrollo de la tan requerida conciencia crítica en el alumnado (tan importante en temas de salud), que les ayude a hacer frente al desbordante aluvión de información (audiovisual) que inunda la sociedad actual y, de este modo, gestionar mejor su entorno (Aguilera y Gómez del Castillo, 2001; Barbero, 1997; Devís, 1998; De la Torre, 2005; Lomas, 2005; Pérez López y Delgado, 2004).

Junto al aspecto anterior, no se debe olvidar además la posibilidad que ofrecen las NTIC de mejorar y ampliar las relaciones interpersonales (tan importantes en el ámbito educativo), entre profesor y alumnos (como se expondrá a continuación). Se hace necesario, por ello, dar un vuelco en la concepción y planificación de dicha materia. Y es que no se puede seguir cayendo en la tentación de formar atletas o entrenar a alumnos (por bien dotados que estén) para la competición. Y más cuando es generalizable el descontento (convertido en queja unánime) por la escasez de horario lectivo que se le otorga a la E.F., y que conlleva una clara imposibilidad de mejorar sustancialmente tanto los niveles de actividad del alumnado como su consecuente mejora orgánica (Bouchard y cols., 1990; Bouchard, Shephard y Stephens, 1994; Casimiro, 2002; Devís y Peiró, 2001; Devís y Pérez Samaniego, 2005; Narganes, 2000; Sallis, 1991, 2000; Tercedor, 1998; entre otros).

6.2. HAY QUE CONOCER CON QUIEN SE TRABAJA (SE CONVIVE, INTERACCIONA,...) PARA SABER CÓMO TRABAJAR (CONVIVIR, INTERACCIONAR,...)

A pesar de la influencia que sobre nuestros alumnos posee inevitablemente la “explosión de la información” (Fernández Balboa, 2000), que caracteriza la sociedad de hoy, no se puede pasar por alto tampoco el nuevo contexto en el que se encuentra inmersa la población adolescente, impregnado de música, Internet, videojuegos, teléfonos móviles, moda..., y ante el que solamente parece sentirse atraído. De hecho, muchos de ellos no conciben su vida sin dichos elementos (Martín Valdés, 2005). Este es un lujo que no se puede permitir la escuela ni, por supuesto, el profesorado, si quiere ser capaz de “sintonizar” con “el nuevo prototipo de alumno” que ha “fabricado” la sociedad actual. Y es que la educación se encuentra influida irremediabilmente por el contexto en el que se inscribe, por la

sociedad que la envuelve (Tejada, 2001). Tampoco debería tratar de competir con ellos, sino integrarlos en la medida de lo posible como nexos de unión que posibiliten un acercamiento a la realidad más significativa de los adolescentes. Y, desde ahí, reorganizar lo planificado sin necesidad de alterar los objetivos previamente marcados. Lo único que habrá que cambiar es la forma o los medios que permitan llegar hasta ellos.

Estos elementos sólo son la expresión de los nuevos valores que se están imponiendo en nuestra sociedad, por lo que llegar a comprender las características que definen a los jóvenes de hoy permitirá explicar sus comportamientos, conocer sus carencias y sus necesidades. Será, por ello, fundamental tener presente los “valores y tendencias que de manera sutil, ambigua y anónima”, como las califica Pérez Gómez (1999a:42), que “se imponen en los procesos de socialización de las nuevas generaciones” (Ibíd.) y que, en definitiva, moldean a esos alumnos que ocupan las aulas escolares. Y ante los que muchos profesionales se sienten incapaces de “conectar”, pues parecen “pasar de todo” (Fernández García, 2003).

Los nuevos referentes y características de los que hacen gala los adolescentes vienen determinados, inevitablemente, por la sociedad en la que se encuentran inmersos, como bien se ha dicho. Sin embargo, caracterizar tanto la sociedad actual como a los adolescentes es una empresa tan amplia como ambiciosa para que pueda ser desarrollada con suficiente rigor. Por este motivo, lo más apropiado será centrar la atención sobre algunos de los fenómenos que, desde este trabajo, se considera que tienen una incidencia especial sobre el ámbito educativo, y que pueden representar consecuencias concretas para las prácticas escolares cotidianas (figura 6.1.):

Por todos es sabido que en los últimos años se está produciendo una acelerada desvaloración de las personas y los sentimientos, a favor de lo material, lo momentáneo o las sensaciones nuevas. Cada día se nos vende con más intensidad un oasis de ensueño en el que se proclama el intenso placer del disfrute de los objetos y de la ostentación de las marcas y de la opulencia (Abajo, 1998; Lomas, 2002; Lomas y Walzer, 2005), pero con el peligro añadido de que el consumismo es una realidad social que no tiene edades. De hecho, los más jóvenes son

especialmente vulnerables a los mensajes consumistas provenientes de la publicidad (Echegoyán, 2002), que se presenta como el envoltorio de la actual sociedad de consumo (Amar, 2002). *“De forma casi inadvertida, a través de un flujo continuo de mensajes aparentemente banales, somos educados en las bondades de la cultura del consumo y en los espejismos de la sociedad de la opulencia”* (Lomas y Walzer, 2005:71), donde se consume principalmente porque se nos crean necesidades de poseer aquello que no tenemos, y al adquirirlo le otorgamos valor (Amar, 2002).

El exceso, incluso, ha llegado a convertirse en norma, provocando que aquellos que se salen de la norma del exceso se sientan como extraños (Elzo, 2000). Hoy día, la marca *“nos vincula con un grupo, nos hace pertenecer a él, funciona como símbolo de no exclusión, de creencia”* (Planella, 1999:51). De igual modo que antes las catedrales eran los templos de la espiritualidad, en la sociedad actual los grandes almacenes y las multinacionales se han convertido en los auténticos templos del materialismo. Y la publicidad en su nueva dictadura, basada en la seducción y el embaucamiento (Amar, 2002). Hasta tal punto que muchos adolescentes *“no viven ya en un lugar geográfico sino en un espacio mundial de consumo, conectados desde sus teléfonos móviles con bloques de noticias de Internet; y los reúnen las Play Station de Sony, los vídeos de la MTV y los juegos de la NBA”* (Klein, 2001:155). Por tanto, uno de los principales valores que promueve y favorece esta sociedad consumista y del bienestar es:

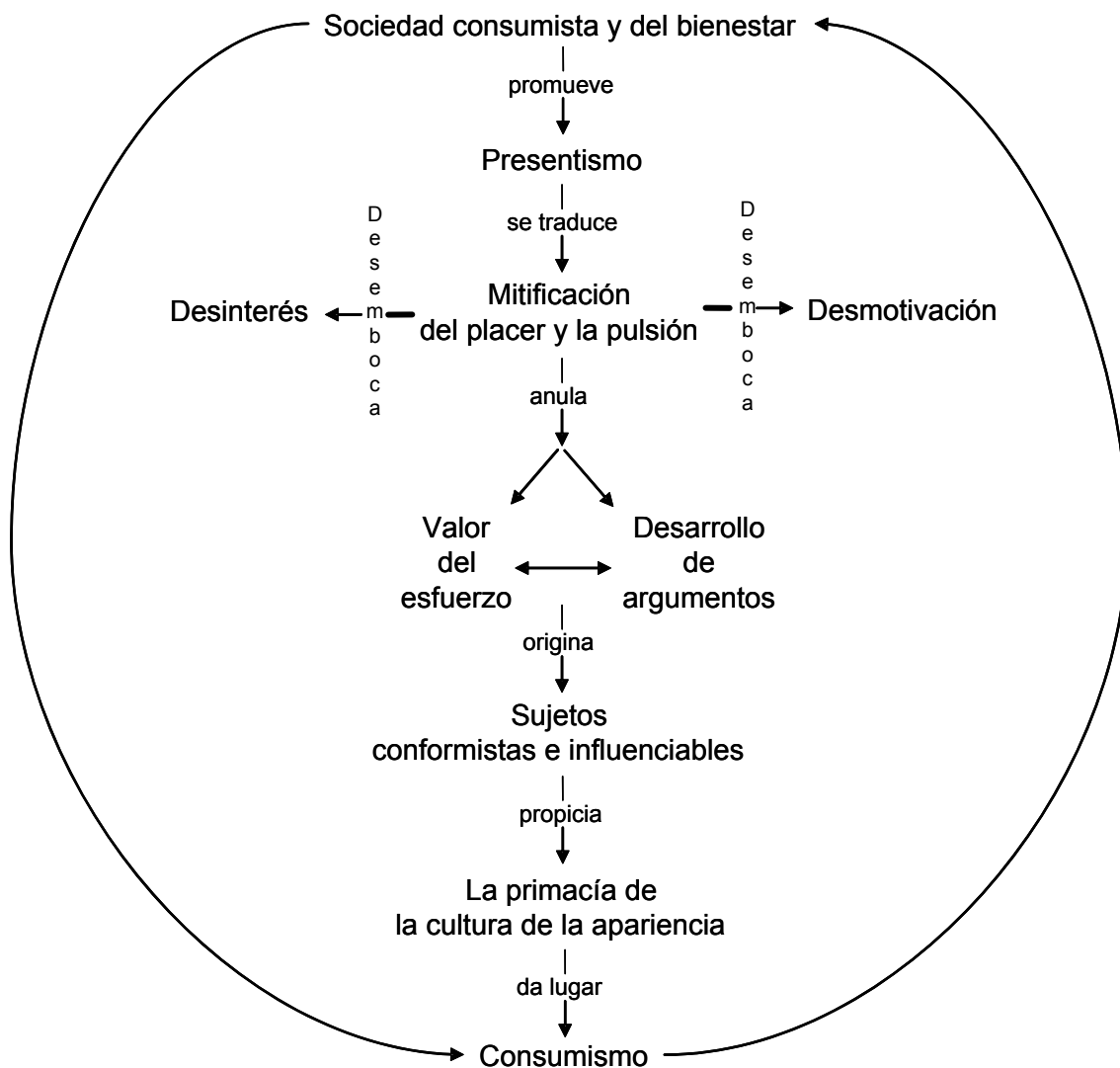


Figura 6.1. Valores y características que identifican a los adolescentes de la sociedad actual y que condicionan la intervención educativa

- El *Presentismo* (Elzo, 2000; Santos, 2000) o, lo que es lo mismo, la necesidad de vivir el presente “a tope”, de la satisfacción inmediata (Sánchez Noriega, 1997; Santos, 2000), donde lo importante es aprovechar el momento actual al máximo. La posibilidad de diferir el gozo de lo deseado en cada momento ni siquiera llega a contemplarse como opción (Elzo, 2000), “*el instante y el ahora se convierten en el tiempo por antonomasia*” (Serrano, 2002a:10).

A consecuencia de ello, muchos adolescentes manifiestan grandes dificultades a la hora de proyectarse en un futuro a medio o largo plazo o, peor aún, si se trata de definir su propio proyecto de vida. Por tanto, la necesaria reflexión que debe acompañar a toda nueva experiencia para convertirla en verdadera experiencia (Cardús, 2001) queda anulada de raíz. Y la libertad y autonomía de los adolescentes se deteriora a causa de la “*supervaloración de la emoción sobre la mera razón*” (Elzo, 2000:22) y, por consiguiente, la incapacidad de tomar decisiones propias con una base argumental sólida que las respalden. Es más, la “*pérdida de futuro dificulta las actividades a largo plazo, como son las actividades preventivas y facilita el fenómeno de las adicciones, por ser de todos los fenómenos modernos el más relacionado con la inmediatez*” (Serrano, 2002a:10). En cierto sentido, este valor se ve potenciado también a causa de la vertiginosa evolución que han sufrido las NTIC, caracterizadas, de igual modo, por la inmediatez. Hoy día todo está “al alcance de la mano” o, mejor dicho, a la espera de pulsar un botón. Todo es instantáneo.

Este nuevo valor en alza se traduce en:

- La *mitificación del placer y la pulsión* como criterios incuestionables del comportamiento correcto (Pérez Gómez, 1999). Se tiende hacia un cierto hedonismo, representado en “la idea de placer como modo de vida” y la “satisfacción del impulso como modo de conducta”, que conforman el referente actual de las nuevas generaciones post-modernas. La sociedad actual, cada vez más, se sustenta sobre el privilegio de la abundancia y la huida de la más mínima incomodidad.

Esta tendencia, o ideal de vida, como no podía ser de otro modo, provoca una serie de efectos colaterales de graves consecuencias en las prácticas escolares diarias, que dificultan en gran medida la labor de muchos profesionales:

- Desinterés. Los adolescentes actuales son impermeables a todo lo que no les es cotidiano o llamativo. Es más, no están dispuestos a asumir ningún tipo de

contrariedad, ni siquiera a plantearse la posibilidad de que algo que en un primer momento no nace de su pulsión pueda ser de su interés o agrado (lo que se agudiza en función del emisor). Ante dicha situación es fácil que el adolescente adopte una postura pasota que, además de ser un modo de vida muy cómodo, está de moda (Fernández García, 2003; Vera, 2001).

- *Desmotivación.* Nuestros adolescentes son presos de un exceso de estímulos que, en lugar de originar un abanico más amplio de posibilidades que los motiven, provoca simplemente la extinción del deseo, dándose lugar a que la generación más estimulada de la historia se ha convertido, paradójicamente, en la más desmotivada (Cardús, 2001; Martín Valdés, 2005). La necesidad agudiza el ingenio, acrecienta la ilusión y revaloriza la posesión, pero en su caso no tienen tiempo de apreciar lo que llevan “anhelando” durante mucho tiempo al conseguirlo de inmediato, por lo que rápidamente queda en un segundo plano tras la nueva adquisición que le sigue.

A diferencia de lo propuesto por Cardús (2001), la desmotivación no debería abordarse (del todo, y en educación) con la actitud opuesta: la austeridad, pues sería un salto muy grande para ellos, y lo único que se lograría es una respuesta de oposición y resistencia aún más fuerte. Y más, siempre y cuando no esté reforzada por el ámbito familiar. Por tanto, será mucho más efectivo integrar, o acercar, su realidad a la escuela, como se ha comentado anteriormente, a modo de “gancho” que ayude a desarrollar los objetivos planteados en la planificación.

Las características señaladas, además, provocan:

- Un *eclecticismo acrítico y amoral* (Pérez Gómez, 1999). Progresivamente se está tendiendo a la creación de una ideología social amorfa y anónima, de eclecticismo trivial y ramplón, donde prima el pensamiento único. Se tiende cada vez más hacia la aceptación acrítica de cualquier juicio de valor, la persuasión por encima de la argumentación y la demagogia sobre la coherencia y el rigor del discurso (Monereo y Pozo, 2001; Santos, 2000). La

cultura la asumen por impregnación, no se molestan en ponerla en tela de juicio o valorarla tras la reflexión, sino simplemente la viven, la experimentan. Sobre ello influye decisivamente la sociedad de la información a causa de la saturación que provoca, pues anula la curiosidad del receptor así como su capacidad crítica (Amar, 2002).

- *La extinción del esfuerzo* como valor de referencia entre los adolescentes (Fernández García, 2003). El problema estriba principalmente en que esta sociedad en la que nos movemos ha estimulado la vida fácil de los adolescentes como referente de felicidad, “*invita más a la vivencia del placer que del esfuerzo, a la pasividad que a la lucha*” (Gervilla, 2001:117). Se les ha acostumbrado a conseguir todo tipo de cosas sin el menor esfuerzo, en un ambiente muy permisivo y en el que se le ha dado todo hecho. Bajo estas circunstancias, esforzarse por conseguir aquello a lo que se aspira tampoco está de moda, pues ¿qué sentido tiene cuándo se puede lograr más rápido y sin esfuerzo alguno? Esta situación ha propiciado que llegue a sustituirse, o a confundirse, la búsqueda de la felicidad con la de la comodidad.

A las graves implicaciones ya mencionadas que origina el mercado existente, poco transparente y que fomenta el consumismo irreflexivo (Devís, 2000a), se le añade otro valor muy relacionado también con el ámbito de la E.F. y la salud, como es:

- *La primacía de la cultura de la apariencia* (Pérez Gómez, 1999). Es imparable el dominio de la apariencia, de las formas, del culto al cuerpo (Devís, 2000a; Gervilla, 2001). Las exigencias del mercado en la vida cotidiana y, en particular, por medio de la publicidad audiovisual, confunden cada vez más profundamente el ser y el parecer. El cuerpo es y funciona como un agente comercial/relacional de primera magnitud entre la población adolescente, gracias a su alta cotización social (Serrano, 2002a). Este hecho se ve sustentado sobre la idea de que el cuerpo es fabricable (Barbero, 1997), y de

que lo único importante es la apariencia que proyectamos en los demás. La pasión por el cuerpo actualmente es desbordante, y su omnipresencia “*afecta especialmente al adolescente por su inmadurez y vulnerabilidad a las contingencias ambientales, presiones de medios de comunicación, para conseguir gratificaciones que se convierten en inaplazables en virtud de la extrema primariedad de su comportamiento y de su egocentrismo*” (Serrano, 2002a:12).

La ausencia de argumentos o, incluso, la intención de tenerlos (de muchos adolescentes), los convierte en una presa fácil, por ejemplo, de la publicidad, al ser enormemente influenciados y conformistas. Con el agravante de que ésta procura asociar aquellos valores más cotizados como belleza, hedonismo, ocio, sexualidad, etc. con cualquier cosa que se le encargue promocionar (Barbero, 1997) y, además, proponen modelos de vida de manera muy seductora para los adolescentes, al margen de los establecidos por la familia o la escuela (Santos, 2000).

Como indica Postman (1991:180), “*la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida); y el niño es un animal simbólico que recibe su *imprint*¹⁷, su impronta educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver*”. Por lo que en esta sociedad mediada y mediatizada el papel de la publicidad es de enorme relevancia (Amar, 2002). La publicidad se ha convertido en “*la forma más avanzada de la catequesis secular propia de las sociedades capitalistas*” (Cardús, 2001:148). Además de vender objetos, constituyen un potente canal comunicativo cargado de seducción, con la capacidad de construir la identidad sociocultural de los sujetos, así como de fomentar maneras concretas de entender el mundo (Lomas y Walzer, 2005; Planella, 1999).

En definitiva, todo el análisis expuesto acaba provocando, de manera irremediable, un círculo vicioso que refuerza continuamente el consumismo y la “*búsqueda irreflexiva del bienestar*” de la que se partía.

¹⁷ La palabra: “*imprint*” aparece en cursiva en el texto original.

6.3. EDUCAR A PARTIR DEL AFECTO

La E.F. educa el cuerpo, pero también ayuda a desarrollar en los alumnos el resto de capacidades: cognitivas, socioafectivas, morales,... En definitiva, educar deberá entenderse como la contribución altruista que se le hace al niño o al joven para que vaya construyendo una personalidad madura. Lo que el alumno aprende en la escuela no ha de tener un fin mediato, sino que fundamentalmente lo ha de aprender para incorporarlo como material de construcción en la tectónica de su personalidad (De Gregorio, 2002). Para ello, se deberá actuar desde una verdadera concepción integral del proceso educativo, tratando de trascender la barrera que supone esa mentalidad de “especialistas” que aún muchos profesionales cultivan, y que dificulta el establecimiento de conexiones entre los contextos educativo, social y personal, limitando el poder educativo que tiene (Fernández Balboa, 1993).

Nadie ignora ya que *“en el aula se pone en funcionamiento un complejo sistema de comunicación verbal y no verbal a través del cual se intercambian múltiples mensajes afectivos, cognitivos y comportamentales que se refieren a las representaciones, intereses y expectativas de cada uno de los individuos y de la cultura del grupo en su conjunto”* (Pérez Gómez, 1998:273-274).

Devís (1999) acierta al afirmar que la enseñanza no sólo consiste en el conocimiento de la materia y en la utilización de una u otra metodología, ni siquiera en saber el porqué y para qué enseñar, sino que también guarda una estrecha relación con las emociones y sentimientos. De hecho, las características de esta nueva sociedad *“condicionan también un método de aprendizaje nuevo, no alfabético, más sintiente. Acentúa el aprendizaje relacional”*¹⁸ (Serrano, 2002a:17). Y es que, como manifiesta Moreno Marimón (1998:84), *“la nueva economía está hecha de sentimientos”*, por lo que *“cualquier intervención educativa no sólo ha de contemplar la dimensión afectiva sino que ha de venir sustentada en la misma”* (Horno, 2004:14).

Las relaciones interpersonales (profesor-alumnos) son la llave del éxito educativo. Si se les presta la adecuada atención, y se cultivan desde el convencimiento de su valor, el profesor será realmente consciente de la grandeza de

¹⁸ La expresión: “sintiente. Acentúa el aprendizaje relacional.” Aparece en cursiva en el texto original.

su labor, y los alumnos serán mucho más receptivos a lo que éste les presente. Pero esto no será posible si antes la escuela no recupera lo que ha perdido de convivencia, afecto, comunicación, etc. (Feria, 2005¹⁹). Las emociones son las que configuran realmente la enseñanza, ya que no vale únicamente con conocer bien la materia. Ni el profesor se puede limitar tampoco a una fría transmisión de conocimientos. El aprendizaje tiene indudables factores emocionales (Echeverría, 2002), por lo que *“la personalidad del profesor, su afectividad e implicación respecto al alumno, constituyen un verdadero factor mediador para el aprendizaje de éste”* (Abajo, 1998:80).

En el caso concreto de la E.F., y del desarrollo de hábitos de actividad física saludable, el paso previo para alcanzar dicha finalidad pasa por brindar confianza (y complicidad) a los alumnos, y obtener recíprocamente ésta misma de su parte. Dicha confianza, sustentada en el diálogo y la reflexión, será un gran apoyo para la mejora de la autoestima (Serrano, 2002b). Además, éste será el camino más directo y determinante de cara a alcanzar la necesaria credibilidad y significatividad que una finalidad de tal envergadura requiere, dado que *“la realidad se interpreta condicionada por nuestros afectos”* (Horno, 2004:27), y el vínculo afectivo determinará el grado de significatividad que alcancemos con nuestros alumnos.

La primera actuación, en esta línea, debe ir orientada a hacerse entender por los alumnos, *“dado que la pureza y honradez de las intenciones del profesor no siempre son vistas como tal”* (Solórzano, 2001). Sin embargo, en muchas ocasiones no se le presta la suficiente atención, a pesar de que será imprescindible para lograr cualquier objetivo previsto. No se trata de un tema baladí cuando, por ejemplo, Del Valle y cols. (2003:32) llaman la atención sobre la necesidad de *“seguir investigando entre lo que cree el profesor que enseña y lo que el alumno percibe que aprende”* o, en estrecha relación con ello, cuando Serrano (2002c) también habla de la importancia que tiene para el educador conocer la percepción de los chavales, en su caso concreto, al hablar de problemas de salud. A veces se cree ingenuamente que existe un buen entendimiento, confiando en que los alumnos comparten el mismo lenguaje que el profesor, y dando por supuestas muchas cosas que parecen “elementales” o “evidentes”, y que

¹⁹ En la entrevista que el autor realiza a M^a Ángeles Bleda.

no lo son tanto para ellos. Esta circunstancia puede ilustrarse de manera muy clarificadora a través de la siguiente carta que un niño escribió un día a Dios (Solórzano, 2001:14):

“Querido Dios:

Mi familia es pobre y me han dicho que tú eres bueno. ¿Podrías, por favor, hacerme llegar un billete de mil francos? Gracias de antemano.”

Firmó la carta y la envió al correo. Al cartero del pueblo le intrigó la misiva, así que abrió la carta, y se sintió conmovido por su contenido. Pidió la colaboración de sus amigos y reunió la bonita suma de quinientos francos, que envió al pequeño.

Unos días más tarde llegó a la oficina de correos una nueva carta dirigida a Dios. Feliz e incómodo a la vez, el cartero abrió el sobre. Esto es lo que encontró escrito:

“Querido Dios:

¡Muchas gracias por tu envío! Me puse muy contento cuando lo recibí. Pero hay un pequeño problema. La próxima vez que me escribas, no envíes la carta a través del cartero. ¡El muy ladrón abrió la carta, vio el dinero y se quedó la mitad!”

El siguiente paso, en este camino hacia la búsqueda de la educación integral de los alumnos y, en concreto, en la construcción del andamiaje necesario para el desarrollo de hábitos de actividad física saludable, debe orientarse a generar un clima favorable en clase. En Educación, como también sucede en agricultura, el resultado final de un cultivo no es sino el que se produce como consecuencia de una feliz confluencia de clima y técnica de laboreo, es decir, se puede ser muy buen labrador, pero si el clima no acompaña (si el profesor no es capaz de lograr un ambiente propicio) la cosecha será escasa o insignificante (De Gregorio, 2002). Como bien señala De Miguel (2002:551), *“el ambiente que genera el educador en el espacio donde se desarrolla la tarea, sea aula o cualquier otro lugar, no es secundario²⁰, sino que el ambiente llega a convertirse más que en un contexto en el que se actúa, en un componente integral de la acción”*.

²⁰ La expresión: “el ambiente que genera el educador en el espacio donde se desarrolla la tarea, sea aula o cualquier otro lugar, no es secundario” aparece en cursiva en el texto original.

El clima de clase dependerá en gran medida del profesor (Hernández Álvarez, 2000), y será fundamental para aumentar la motivación y predisposición del alumnado hacia el aprendizaje (Estebaranz, 2001). Si el ambiente es relajado y distendido los chicos tendrán una actitud más positiva que en un clima tenso y estricto, por lo que es importante que el profesor haga participar a los chavales, que les ofrezca novedades que les inquiete, que les interroge, que pongan en crisis lo que ya saben..., pues la motivación, además, consigue que la propuesta planteada sea significativa para ellos (Serrano, 2002c). Un elemento importante también es que las actividades que se planteen favorezcan la orientación de las actitudes de los alumnos hacia el proceso, con todo lo que esto conlleva (diversión, continuidad, autonomía, etc.), más que a una valoración del resultado que se pueda obtener con ellas (mejora del aspecto estético, del rendimiento deportivo, etc.). Que las actividades que se planteen se orienten más hacia el propio proceso que hacia el resultado, además de favorecer un buen clima de clase, en estas edades condiciona una mayor adherencia a la práctica (Cervelló, 1996; Dishman, 1994; Peiró, 1996).

Entre los muchos aspectos que también favorecen el desarrollo, por parte del profesor (de E.F.), de un adecuado clima de clase, se pueden destacar:

- Atender los gustos y preferencias de los alumnos a la hora de planificar las actividades con la intención de lograr una mayor predisposición por su parte.
- Dotar a los alumnos de protagonismo, estableciendo de manera compartida con el profesor las normas de convivencia del grupo de clase.
- Mostrar una actitud cercana hacia ellos que ayude a aumentar la implicación de éstos (dando gran importancia a la comunicación no verbal), a través de la cual todos se sientan igualmente aceptados e importantes dentro del grupo.
- Crear expectación en el grupo de clase (generar suspense) mediante propuestas estimulantes anunciadas de manera excitante, llamativa y enigmática.

- Proponer actividades diversificadas para que todos tengan la posibilidad de obtener satisfacción en algún momento por el trabajo bien hecho.
- Estar receptivo a las necesidades y dificultades de los alumnos, reforzando en momentos puntuales sus intervenciones o acciones, lo que incrementará considerablemente su autoestima y la complicidad con el profesor.
- Tratar de implicarse en las clases con los alumnos, siendo capaz de “vivirlo” junto a ellos, y expresarlo en un lenguaje que les sea cercano.
- Ser congruente en lo que se piensa, se dice y se hace, procurando mantener una regularidad en la conducta que evite distorsiones en la percepción de las finalidades del programa.

Todos esos aspectos, nacidos la mayor parte de ellos de los valores pedagógicos que deben caracterizar al profesor, como la accesibilidad, el ser crítico, la flexibilidad, etc. (Pérez López y Delgado, 2005), facilitarán que se establezcan los lazos afectivos y la confianza necesaria entre profesor y alumnos. De ser así, se habrá logrado abrir la puerta a dos nuevas realidades fundamentales para el aprendizaje, y la educación en general:

1. Romper con la separación que establece normalmente la escuela entre lo afectivo y “su labor”, con la intención de que la primera no interfiera en la segunda. Y es que, a pesar de que nadie ignora que no podemos “resetear” a los alumnos cuando entran al colegio, actuamos como si no tuvieran vida fuera de las cuatro paredes del centro, como si fueran personas sin preocupaciones, dudas, responsabilidades, etc. Con la única preocupación de que *“el alumnado por narices tiene que aprender y da lo mismo cómo venga, si está alegre, si está triste... da lo mismo. A fin de cuentas lo que importa es la nota que saca en un control”* (Feria, 2005:44). Y no nos molestamos en conocer los motivos que quizás le impiden alcanzar esa nota tan ansiada. Ante tal circunstancia, Miralles (2005:45) advierte que un aspecto fundamental para la educación del

futuro será el de establecer “una relación de empatía que trate de ver en la subjetividad del otro”.

2. Que el profesor ya no sea “visto” por ellos como “el otro”, como alguien ajeno a él, sino como un referente a quien poder “abrirse” y “fiarse”, alcanzando, incluso, cierta autoridad moral propia de su grupo de iguales, al sentirse “acogido” por él. Esto ayudará a eliminar muchas barreras emocionales que impiden y/o dificultan el aprendizaje, pues “la mayor parte de nuestras acciones y nuestras decisiones llevan una carga emocional que antecede, generalmente, al razonamiento” (Ibarrola, 2005:101-102). De este modo, se logrará actuar “desde dentro”, desde el afecto, convirtiéndose en alguien significativo para los alumnos, a quien no tengan miedo de acercarse y preguntar, ya sea sobre temas académicos o personales. A partir de ese momento es cuando se producirá un punto de inflexión que hará que el profesor haya dado ese paso imprescindible que lo lleve a ganarse su plena confianza. Y es que, sólo si hay preguntas, intercambio de inquietudes, necesidades, curiosidad, puede haber aprendizaje. Ahora bien, éstas no se producirán si no hay confianza y diálogo (Spiegel, 2004).

En “la sociedad de la información y/o la comunicación” resulta paradójica, sin embargo, la elevada incomunicación existente, producto de la dificultad para encontrar espacios para el diálogo y la exposición calmada y razonada, donde se escuche y se compartan opiniones (Cardús, 2001). Para que haya un diálogo verdadero resulta imprescindible la confianza que nace de la escucha mutua (Spiegel, 2004), por lo que será fundamental crear dichos espacios de encuentro y de intercambio presididos por la complicidad que genera la confianza (Carbonell, 2005). Y es entonces cuando “el clima de confianza entre el educador y el educando adquiere un significado fundante (*sic*) y fundamental” (De Gregorio, 2002:33).

No resulta suficiente, resumiendo todo lo expuesto hasta el momento, que el profesor simplemente presente su saber, sino que además se requerirá que éste mismo sea capaz de generar el clima adecuado, que propicie que el alumno crezca y

dé verdaderos frutos de madurez, alcanzando de este modo dicha interacción un auténtico valor educativo. Y, en este sentido, *“la confianza es el único clima apto para que el aula pueda ser percibida por los alumnos como un escenario posible para la construcción de su proyecto personal”* (Spiegel, 2004). Una vez llegado a este punto, el desarrollo de actitudes, comportamientos y hábitos saludables se facilitará en gran medida, al verse respaldada, toda actuación posterior, no en algo que los alumnos puedan interpretar como que se les quiere imponer (o convencer “a cualquier precio”) sino en algo que se ofrece, o se dona altruistamente, desde el afecto. Por tanto, *“la afectividad constituye no sólo un requisito pedagógico, sino también una apuesta social y, por tanto, ética”* (Abajo, 1998:84).

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

CAPÍTULO VII

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. ¿Qué es un JdR?
2. ¿Por qué un JdR en E.F.?

"Para computar la felicidad de cada uno no se han de considerar los bienes que posee, sino el gozo que de su posesión recibe"

-Fray Jerónimo Feijoo-

Tras las reflexiones realizadas hasta el momento resulta evidente que hoy día la escuela demanda, coincidiendo con Marcelo (2001), propuestas creativas y novedosas tanto en el trabajo diario de clase como en la relación de la escuela con la sociedad. A partir de ellas se podrán abrir nuevos horizontes que ayuden a actualizar la enseñanza a través de una necesaria renovación de ideas (Miralles, 2005).

En un intento de resolver todas estas cuestiones, en este trabajo se presenta un *nuevo* enfoque a la hora de abordar el área de E.F. desde la escuela y, en concreto, la promoción de la actividad física y la salud. Se apostará por una nueva interpretación de la labor docente y la E.F. dentro del currículum escolar, tratando de asumir las nuevas demandas de la sociedad actual, así como la nueva realidad "del alumnado del siglo XXI". Además, se trabajará en la línea que sugieren Portero, Cirne y Mathieu (2002), de generar mecanismos de integración que logren aunar la adquisición de conocimientos, procedimientos y hábitos saludables en los adolescentes. Y, de este modo, explotar las grandes posibilidades que la E.F. tiene sobre la educación integral de los alumnos.

A lo largo de los últimos años se han producido diferentes aportaciones en el ámbito de la promoción de la actividad física y la salud. A partir de la literatura específica en esta temática, cinco son las principales perspectivas que Devís y Peiró (2001) identifican: la perspectiva mecanicista, la perspectiva orientada a las actitudes, la perspectiva orientada al conocimiento, la perspectiva crítica y la perspectiva ecológica. Se trataría, en definitiva, de distintas formas de entender la promoción de la actividad física y la salud desde el ámbito escolar y, concretamente, desde la E.F. De manera muy resumida se describe a continuación cada una de ellas (Devís y Peiró, 2001):

1. *La perspectiva mecanicista.* Esta perspectiva toma como referencia la creencia de que la realización de actividades físicas produce un hábito de práctica que continuará en el futuro.
2. *La perspectiva orientada a las actitudes.* Se fundamenta en la percepción e interpretación que hacen las personas de su propia experiencia en actividades físicas, tratando de que sean satisfactorias.
3. *La perspectiva orientada al conocimiento.* Se basa en la capacidad de decisión y de adquisición de conocimiento por parte de los sujetos, ya que pretende ayudarles en la elección y toma de decisiones informadas respecto a la actividad física y la salud.
4. *La perspectiva crítica.* Sus estrategias de promoción se dirigen a facilitar el cambio social y comunitario, tratando de problematizar y cuestionar muchos de los supuestos y relaciones existentes entre la actividad física y la salud.
5. *La perspectiva ecológica.* Asume que la salud es tanto una responsabilidad personal como un asunto social y ambiental.

Por sí solas, cada una de estas perspectivas tiene muy difícil conseguir su propósito. Sin embargo, coincidimos con Devís y Peiró (2001) en que a través de una propuesta que las aglutine e integre es posible que se produzcan cambios significativos. Por tanto, se hace necesario plantear una perspectiva holística en la que se trate de combinar y complementar cada una de las perspectivas anteriores de la forma más coherente posible. Y, todo esto, a distintos niveles y desde el mayor número de áreas curriculares, lo que respondería a los planteamientos de la perspectiva ecológica. Pero, además, cualquier propuesta deberá apoyarse en unos determinados principios de actuación (generados a partir de cada una de las perspectivas anteriores) que serán los encargados de regir toda intervención educativa en el ámbito de la EpS.

Cada uno de los principios, que constituirán los pilares básicos que estructuren y guíen la propuesta, ha de concretarse a su vez a través de una serie de directrices de actuación (figura 7.1.) que orienten al profesor en la consecución de

sus objetivos, y hagan posible la perspectiva holística por la que abogamos. Al igual que Devís y Peiró (1993), somos conscientes de la dificultad que supone dicha tarea, pero no por ello se va a dejar de intentar.

A continuación se desarrollarán los aspectos anteriores con la intención de facilitar la comprensión de cómo se intentarán integrar las diferentes perspectivas mencionadas dentro de nuestra propuesta. Pues, como acertadamente asevera De Miguel (2002:544), “no basta tener ideas o saber dónde queremos ir. Es necesario concretar los pasos, programar el recorrido, proponerse unos medios útiles aunque sabiendo que no hay recetas mágicas en la tarea educativa”.



Figura 7.1. Consideraciones a tener en cuenta para integrar las diferentes perspectivas de promoción de actividad física y salud en E.F.

No cabe duda de que el principal activo de la E.F. es el movimiento y, por tanto, la participación continua del alumnado debe ser requisito indispensable de toda actuación (como requiere la perspectiva mecanicista). Sin embargo, la validez de dicha participación, dentro de la propuesta que estamos planteando, estará

condicionada por el factor satisfacción, es decir, deberemos proponer actividades que logren que los alumnos disfruten y, además, que generen actitudes positivas hacia la actividad física relacionada con la salud.

Las actitudes deben orientarse más hacia el proceso, o las propias connotaciones afectivo-sociales que acompañan a la vivencia de practicarla, que hacia el resultado que se pueda obtener a través de ella, como la mejora de la apariencia, la victoria, etc. (recogiendo, de este modo, la esencia de la perspectiva orientada a las actitudes). Y es que los alumnos orientados hacia la tarea crean un mayor desarrollo personal y refuerzan el compromiso hacia la participación en los deportes de vida y salud, es decir, se relacionaría con una persistencia más alta y un menor abandono (Piéron y cols., 1999).

En busca de lograr esa orientación hacia el proceso (dentro del programa de intervención a desarrollar) se tendrá muy presente, y se incentivará prioritariamente, más el cómo se realizan los diversos desafíos que se vayan a plantear (y el esfuerzo personal de los alumnos) que el hecho de que se consigan sin más, es decir, a la hora de optar, por ejemplo, entre un grupo que termine antes que los demás una tarea, pero sin ajustarse correctamente a los parámetros propuestos, u otro que haya tardado más, pero cumpliéndolos adecuadamente (y esforzándose al máximo por ofrecer lo mejor de ellos), se valorará, sin lugar a dudas, de manera más positiva a este último. Esta intención se fundamenta en el estudio de Cervelló y Santos-Rosa (2000:68), donde afirman que *“cuando el sujeto percibe que su profesor premia situaciones relativas al progreso personal, los sujetos tienden a sentirse, no solo más hábiles, sino también más satisfechos cuando ejercen gran esfuerzo, mejoran la ejecución de las tareas y dan lo mejor de sí mismos”*.

Se tratará también de plantear actividades donde se requieran capacidades muy diversas, para que todos tengan posibilidad de éxito (en el sentido de obtener satisfacción por el logro personal), y no caer en el error de favorecer únicamente a aquellos que tengan, por ejemplo, mayor condición física, o ciertas habilidades y destrezas específicas. En este sentido, los JdR, además de poseer un gran atractivo entre la población adolescente, son un estupendo medio para favorecer la

orientación de las actitudes hacia el proceso, a diferencia de lo que pueda parecer en un primer momento (siempre y cuando el profesor -o director de juego- sepa plantear y resolver adecuadamente las diversas actividades y conflictos que se puedan originar).

La motivación intrínseca que pueden generar los JdR es muy alta, fundamentalmente para potenciar el logro en los alumnos, por lo que se convierten en un recurso de gran valor en este sentido. El resultado final (o evaluación) de este tipo de juegos (y en el caso concreto del que se presentará aquí) no será más que una consecuencia del trabajo que se vaya realizando durante el desarrollo del mismo, puesto que esa evaluación final está integrada en la propia dinámica del juego. Esto favorecerá que los alumnos sean conscientes del valor del esfuerzo (individual y colectivo) necesario para la consecución del objetivo final. Este enfoque se fundamenta en las palabras de Peiró (1995:413), quien destaca que:

“Una de las principales razones por la que los niños/as disfrutan realizando una actividad bien sea física, deportiva o de cualquier otro tipo, la podemos encontrar en un aspecto especialmente poderoso de la motivación intrínseca, el logro. Es decir, el hecho de que los niños/as se impliquen en la realización de una tarea o actividad, le dediquen tiempo y esfuerzo o muestren interés por mejorarla, estará vinculado a que dicha tarea o actividad presenta una serie de retos a conseguir o alcanzar. En este sentido podemos decir que el logro es un aspecto esencial dentro de la educación física escolar”.

Si no se opta convencidamente por hacer del alumno el verdadero centro de interés del proceso de aprendizaje, como se viene destacando, será bastante controvertido plantear la evaluación dentro de un programa de E.F. y salud. A pesar de que estos programas deben poseer un marcador carácter cualitativo *“es fácil caer en criterios de evaluación cuantitativos que, por otro lado, romperían el espíritu propio de la filosofía de una promoción de salud en el entorno educativo”*, como acierta a recordar Yuste (2005:238).

Dishman y cols. (1985), citados en Sánchez Bañuelos (1999), demostraron que la decisión inicial de participar en programas de ejercicio físico puede estar motivada en un primer momento por la preocupación por la salud, pero que lo

realmente importante para persistir en la práctica de actividad física y, en su caso, mantener la adherencia, serán los sentimientos de bienestar y de placer asociados a ésta. Del mismo modo, Gutiérrez Cardenosa (2003:32), por ejemplo, afirma que “*la actividad física no debería ser calificada de saludable si no produce placer a quien la practica*”. Y es que, limitar el espectro de beneficios exclusivamente a los de tipo orgánico, obviando las enormes posibilidades de sensaciones placenteras y gratificantes que origina el movimiento significa sesgar su enorme potencial, pues para mejorar la salud no se requiere de una práctica excesiva y agotadora, que acabe por destruir la ilusión y decisión inicial de cualquier sujeto a practicar actividad física. Y sí, en cambio, descubrir sensaciones placenteras que ayuden a dilatar la realización de AFD en el tiempo.

La satisfacción y disfrute que la actividad física puede producir deberá ser uno de los principales aspectos a promover, junto al aumento de la competencia de los estudiantes para, de este modo, asegurar la participación en actividades de este tipo fuera del horario escolar, opinión compartida por Johnson y Deshpande (2000), Olivera (2005), Sardinha y Teixeira (1995) y Sherman (2002). En este sentido, como destaca Fraile (1996:15), “*el programa debe adaptarse a los gustos de los participantes, de forma que se sientan motivados a realizar dicha actividad como parte integrante de su vida diaria*”.

Si de verdad se cree que los alumnos son los auténticos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje es obvio que el profesor deberá conocer cómo son sus alumnos y los intereses de éstos (Gil y Contreras, 2003). Por tanto, el paso previo que se adoptará en el programa de intervención será el de conocer aquellas actividades que más interesan a los alumnos, así como aquellas donde tengan una mayor percepción de aptitud, a través de una encuesta inicial (Pérez López y Delgado, 2004) para, desde ella, planificar nuestra intervención. Una propuesta será significativa si logramos unir los conceptos con las capacidades y las experiencias ya poseídas de los alumnos (Serrano, 2002c). Esta primera actuación será condición *sine qua non* para dotar de significatividad a cualquier propuesta, pues ayudará a alcanzar una mayor predisposición en el alumnado hacia lo planteado. Como señala Ortiz (1999:64), los adolescentes “*se adhieren con pasión a lo que responde a sus intereses, y*

rechazan de plano todo aquello que no les satisfice”. En referencia al ámbito de la salud, De Miguel (2002:552) lo define del siguiente modo:

“Se trata ante todo de partir de la realidad cotidiana que vive el mismo grupo, como recurso educativo. En el sentido de aprovechar toda su riqueza y hacerla útil para la Eps. Y en el sentido de que todos los recursos que utilizemos y nos proponemos deben acrecentar la referencia y la presencia de la vida cotidiana de los grupos y las personas”.

Otro aspecto importante será que la autoridad del profesor no sea impuesta, pues lo único que logrará será que el alumno se revele en un mundo donde la permisividad “está de moda”. Ésta deberá ser algo consensuado, donde se implique al alumnado en la responsabilidad y el compromiso, por lo que dicha autoridad tendrá que ser transparente (Cardús, 2001). Para ello, el profesor invitará a los alumnos (en primer lugar) a decidir sobre si hacer efectiva o no la propuesta que se les presente, con lo que éstos comprobarán que sus aportaciones son tenidas en cuenta y, con ello, es posible que aumente exponencialmente la probabilidad de que ellos se involucren en las actividades (al considerarlas también como suyas). Además, en la intervención se negociarán con el grupo de clase los motivos que darán lugar a las posibles penalizaciones, así como el valor de las mismas. Y todo, con el objetivo de fomentar la maduración personal que abra vías de responsabilidad (y autonomía) en los alumnos. Elementos de gran importancia a la hora de reforzar la autoestima de éstos y mantener un compromiso con la vida activa, al aprender a actuar sin depender del profesor (Yuste, 2005).

En términos generales, los juegos y actividades lúdicas son un buen aliado, un elemento clave (Generelo, 1998), para acercar muchos de los contenidos al alumnado, siempre y cuando estén debidamente organizadas y no adulteraban su doble finalidad: lograr la satisfacción de los alumnos y presentar, y posibilitar, un contenido concreto de aprendizaje. A estas finalidades las separa una delgada línea que obliga al docente a implicarse activamente en las actividades propuestas para ir encauzando su desarrollo, pues no se puede caer en un mero recreacionismo, donde la experiencia del alumno se limite a que éste se divierta y se lo pase bien.

En cierto sentido, se podría decir que el ámbito educativo posee una estrecha relación con el *marketing*, por cuanto debe entenderse como un sistema de intercambio en el que el profesor tratará de conseguir unos objetivos, previamente planificados, a través de ofrecerle a los alumnos aquello que ellos desean, o les es significativo, aunque sin caer en un “relativismo lúdico” donde todo vale. Para ser más precisos, se debería hablar de *marketing* de la demanda con control de la oferta, es decir, atender a lo que les atrae o demandan los alumnos pero sin alterar el producto (los objetivos marcados en la programación). Esta circunstancia no puede pasar desapercibida entre los profesionales de la E.F., y debe primar incluso antes que otros muchos objetivos aparentemente más genuinos de este área, puesto que es la llave que posteriormente dará la posibilidad de lograr esos mismos u otros objetivos siempre, claro está, que dicha satisfacción, o disfrute, sea un simple envoltorio que guarde en su interior un claro valor educativo.

La reflexión anterior se avala, además, con las repercusiones que un alumno motivado, según ha mostrado la investigación existente al respecto, como señala Ruiz Pérez (2000), tiene de cara a su aprendizaje: 1) persiste más en las tareas de clase, 2) completa de forma eficaz dichas tareas, 3) disfruta de la realización de las mismas, 4) le gusta y acepta los retos que el profesor le propone, 5) se responsabiliza de su aprendizaje y 6) le agrada conocer cuáles son sus logros.

Un aspecto más que se tratará de incentivar, para lograr una alta motivación y satisfacción en los alumnos, será el planteamiento de entornos competitivos, y los JdR son un gran aliado en este sentido (gracias a los diferentes retos, desafíos y combates de estrategia que en ellos tienen lugar). Esta idea surge de la investigación de Roberts y Treasure (1995), en el ámbito deportivo sobre la teoría de metas, y en la que concluían destacando la utilidad de los entornos competitivos para la adopción de conceptos de maestría gracias al mayor disfrute de los alumnos con dichas actividades. Aunque, eso sí, enfatizando en la importancia del profesor de cara a lograr con dichas actividades una orientación hacia la tarea, y no hacia el ego. Además, el planteamiento de tareas desafiantes le resulta muy atractivo a aquellos sujetos que perciben un clima motivacional orientado a la tarea (Cervelló y Santos-Rosa, 2000). La creación de este tipo de entornos ya ha sido puesta en práctica en

ocasiones anteriores (Pérez López y Delgado, 2004), aunque en actividades muy puntuales.

De todos modos, la dinámica del juego se organizará de tal modo que, a pesar de competir con el resto de grupos para obtener las diferentes bonificaciones que existan, la comparación será únicamente de manera particular en los grupos, es decir, el objetivo se logrará siempre y cuando se produzca una mejora entre la puntuación de partida y la final (dentro de cada grupo).

A pesar de que en determinadas actividades como, por ejemplo, en los combates de estrategia los grupos deberán superar directamente al equipo con el que se enfrenten (lo que puede dar origen a posibles rivalidades), estamos convencidos de la necesidad de “arriesgarnos” en este sentido. De ser así, nos dará la oportunidad de dialogar y debatir no sólo desde lo abstracto, sino también desde lo vivido, pues las vivencias muchas veces se reducen en la escuela a darles ciertas indicaciones de cómo actuar, o de lo que está mal, sin dejar que surjan los conflictos (Feria, 2005). Y esto, evidentemente, carece de todo valor educativo, y su funcionalidad es nula. Solamente desde el conflicto se podrá educar para el conflicto. Y, además, se podrá conocer realmente cómo reaccionan los alumnos en una situación real, sin máscaras ni interpretaciones, y actuar sobre el terreno, puesto que el conflicto es inherente a las relaciones humanas y, por tanto, inevitable (Caurcel, 2005), por lo que sería absurdo obviar dicha realidad. No se puede caer en el error de evitar o suprimir el conflicto. De ser así no se podrá enseñar a resolverlo por otras vías diferentes a la violencia (Vera, 2001). Todo lo contrario, “*suponen una oportunidad de conocimiento y crecimiento, de cambio*” (Horno, 2004:95). Por tanto, aceptarlo como fuente de aprendizaje será un factor indispensable para el ámbito educativo y social.

En relación a la última reflexión, conviene exponer la distinción que hace Slavin (1985) entre educación *sobre* actitudes y *en* actitudes. Mientras que *educar sobre actitudes* implica únicamente la transmisión de contenidos teóricos, acerca de qué son las actitudes, cuáles son las principales teorías que abordan su estudio o cuál es la forma más eficaz para abordar su formación y cambio, *educar en actitudes* conlleva

propuestas de acción educativa que den pie a adquirir los conocimientos, experimentar las vivencias y practicar las conductas relacionadas con la actitud que se pretende aprender. Esta concepción no implica añadir nuevos contenidos, sino un cambio curricular que afecta a la selección de objetivos, contenidos y metodologías, así como la redefinición del papel del alumnado y el profesorado (Ovejero, 1990, citado por Pérez Samaniego, 1999). Este último enfoque será el que tendrá como referente la intervención docente que se lleve a cabo.

Entre otros factores, ese carácter educativo que ha de poseer la E.F., y del que se hablaba anteriormente, debe basarse en propiciar un conocimiento teórico-práctico que favorezca la autonomía de los alumnos en el diseño y realización de AFD (como propone la perspectiva orientada al conocimiento). Para llevar a cabo este principio de actuación será fundamental promover la participación activa de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Y hacer hincapié en la búsqueda de significado de aquello que hacen, a partir de aprendizajes significativos para ellos. Esto ayudará a desmarcarse de la descontextualización que suele caracterizar al aprendizaje disciplinar, lo que dificulta los aprendizajes relevantes (Pérez Gómez, 1999b):

“Por desgracia, en la escuela el estudiante se pone en contacto con los conceptos de las disciplinas de modo sustancialmente abstracto, sin referencia concreta a su utilidad práctica y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención” (Pérez Gómez, 1999b:90).

Además, como destaca Santos (2000), y en estrecha relación con el principio anterior, los conocimientos no sólo pueden tener en la escuela *valor de cambio* (es decir, se pueden canjear por una nota, independientemente de que sea útil o interesante) sino que también pueden tener *valor de uso* (divierten, sirven, se aplican...).

Sólo conociendo y experimentando es como se puede elegir en libertad. Se trata de aprovechar la curiosidad propia de la edad adolescente, como comenta

Ibarrola (2005), haciéndose eco de las palabras de Edgar Morin, tratando de estimularla, o despertarla, en lugar de sofocarla por la instrucción, pues la enseñanza debe tener como una de sus principales finalidades servir de estímulo (y guía) para el aprendizaje del alumno. De lo contrario, no sería la primera vez en la que se ha tratado de enseñar contenidos que, al estar totalmente desconectados del propio contexto de los alumnos, se quedaron mucho más cerca de lo irrelevante que de lo valioso (Spiegel, 2004). Los alumnos aprenden mejor si están activamente implicados en dicho proceso de aprendizaje y se les da la oportunidad de que decidan por ellos mismos, facilitando su compromiso con los objetivos educativos y con los esfuerzos que supone lograrlos.

Para conseguir que los alumnos adquieran ese conocimiento relevante, que pueda ser integrado con aquel otro que aprenden en su vida diaria, como demanda Carbonell (2005), se deberá dejar de lado, en palabras de Sánchez Bañuelos (1992:6-7), *“el concepto de ‘alumno esponja’, que absorbe de una manera pasiva la sabiduría que emana el profesor”*.

En lugar de que los alumnos acumulen contenidos (sin demasiado sentido ni interrelación), se deberá apostar por una metodología que propicie que conozcan el cómo y por qué de lo que se les presenta, que reflexionen, valoren, busquen implicaciones, apliquen lo estudiado, relacionen los contenidos, comparen y pongan ejemplos. El valor de intercalar momentos de reflexión con la práctica es incuestionable. De este modo, se logrará una mejor comprensión de aquello que previamente se ha vivenciado y así, realmente, los nuevos conocimientos que se les presenten a los alumnos alcanzarán verdadera funcionalidad, en la línea de autores como, por ejemplo, Devís y Peiró (2002), Fraile, (2000), Gargallo, Dalmau y Zabala (2000), Gros (2002), Peiró y Devís (2001) o Pérez López y Delgado (2002), en los últimos años.

El conocimiento simultáneo a la práctica también ha resultado favorable en la enseñanza-aprendizaje de deportes colectivos (Lillo, 1999; Naul, 1988; Solá, 1998). Bajo este prisma no se estaría apostando por una base teórica sin conexión alguna con la práctica, ni aplicabilidad cotidiana para el alumno, sino más bien de un

conocimiento práctico que le posibilite comprender y desarrollar a corto, medio y largo plazo, con garantías de salud, su propia actividad física de manera autónoma.

Se deberá atender más a los procesos y sus repercusiones que a la simple ejecución desprovista de un contexto, sin el que, posiblemente, al poco tiempo quedará en el olvido lo “aprendido”, al haber sido presentado de forma aislada. Y sin la necesaria significatividad que ayude a recuperarlo en caso de tener que disponer de él. Sin la autonomía que genera esta forma de organizar el aprendizaje los alumnos difícilmente podrán planificar y realizar correctamente su práctica física en el futuro sin depender de su profesor de E.F., al no contar con los recursos suficientes que dan lugar a ello (Brynteson y Adams, 1993; Devís y Peiró, 2002; Naul, 1988).

Para dar respuesta a esta cuestión se pueden utilizar recursos como, por ejemplo, fichas de trabajo, o trípticos, que relacionen la teoría y la práctica, y que provoquen en los alumnos disonancia cognitiva o el desarrollo de su creatividad. Este recurso, además de servir de apoyo para la asimilación de los contenidos, puede ayudar a dirigir, en determinadas ocasiones, la práctica de éstos. Y así lograr una acción menos directiva y protagonista de la figura del profesor, el cual podrá preocuparse, entonces, de atender de manera más personalizada las posibles dudas que se vayan suscitando.

Casi la totalidad de las actividades propuestas se organizarán de forma grupal, en pequeños grupos, a causa del convencimiento de que el conocimiento, la comprensión y el razonamiento se ven favorecidos por la interacción con el grupo de iguales. Y aprovechando el valor de la pertenencia que defiende la cultura actual. Serrano (2002c:100) también se muestra convencido de la gran importancia del trabajo en grupo al aseverar que *“la construcción del conocimiento y el cambio de ideas y actitudes es un proceso de interacción social en el que influye enormemente el contacto con compañeros”*. Y Serrano (2002d:123) asegura que *“en conductas cooperativas se expresan mejor los sentimientos y las ideas, por lo que los grupos de trabajo en EpS que desarrollan actividades en común crean un clima de seguridad básica con mayor confianza en sí mismos y en los demás, y facilitará mejor el aprendizaje y los cambios”*.

Los recursos mencionados se complementarán con la posibilidad de realizar “tutorías mediante Chat”. A través de ellas se ofrecerá a los alumnos la oportunidad de intercambiar información, dudas y reflexiones que pueden dotar de una gran riqueza al programa, aumentando la cantidad y calidad de los contenidos y las interacciones entre profesor y alumnos (en caso de llevarse a cabo). Este recurso se propondrá debido a la confianza, al igual que Spiegel (2004), de que el diálogo es, a la vez, un instrumento y un escenario idóneo para reflexionar, para comprender y para interpretar la gran cantidad de informaciones, de estímulos y de emociones que nos surgen a cada instante.

De la forma en que los alumnos interpretan, descifran y expresan lo que hacen va a depender gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo de lo que hace el profesor en la práctica, ni de sus intenciones educativas. Y qué mejor modo de llevar esto a cabo que mediante un recurso tan cercano y atractivo para ellos como es el Chat.

Por último, si existe una actuación concreta motivada exclusivamente por las características de la sociedad actual, y ante la que la escuela y los profesionales de la E.F. no pueden permanecer impasibles, ésta es la de desarrollar en los alumnos una conciencia crítica ante determinados temas que atentan contra la salud individual y pública. Que les interpele al razonamiento, les permita juzgar con autonomía y promueva su responsabilidad para, de este modo, defender, mantener y mejorar su salud (Generelo, 1998).

El profesor deberá tener presente que para desarrollar en los alumnos un pensamiento autónomo y una mentalidad crítica será necesario que dé más importancia a los procesos que a los productos terminados del aprendizaje, por lo que cobrará gran importancia (una vez más) que favorezca las experiencias de reflexión y diálogo, y que escuche y oriente, en lugar de que imponga (De Gregorio, 2002; Devís y Peiró, 2001; García Ruso, 2001).

El trabajo a favor de esa actitud crítica ayudará a evitar las secuelas que genera el mundo publicitario, quien constantemente seduce a nuestros adolescentes en un intento de responder a la “cultura de lo corporal y del placer inmediato”.

Resulta imparable su intención de crear e imponer nuevas necesidades y nuevas modas y, lo más peligroso, en múltiples ocasiones con la aureola de “salud”. Sus propuestas suelen basarse en productos o actividades atractivas por ser de fácil acceso y escaso tiempo requerido (como, por ejemplo, ese mágico aparato que con cinco minutos al día de un determinado ejercicio te ayuda a conseguir un cuerpo escultural, o ese otro producto que con una mínima aplicación, y en cuestión de días, reducirá toda esa grasa que durante años no has logrado eliminar, etc.). Condición, ésta última, de gran relevancia en una sociedad donde *aparentemente* escasea el tiempo libre. Y es que, como destaca Riska (1982), en Devís (2000a), *“las definiciones dominantes de normalidad pueden forzar, a personas o grupos, a tomar decisiones ‘saludables’ o seguir prácticas físicas que vienen socialmente determinadas por instituciones interesadas en ello”*.

En definitiva, la perspectiva crítica será fundamental de cara a que la E.F. desarrolle todo su potencial en la promoción de actividad física y salud. Y es que, la trascendencia social de la llamada sociedad de consumo implica un posicionamiento firme desde el ámbito escolar, que aglutine a toda la comunidad educativa, para tratar de desenmascararla a través del análisis permanente (Amar, 2002).

En un intento de atender a este último principio de actuación trataremos de plantear foros de debate en Internet mediante Chat. A través de ellos los alumnos tendrán la posibilidad de interactuar con sus compañeros, y con el profesor, mediante los documentos que éste les facilite previamente. Este hecho originará un espacio de aprendizaje (Lomas y Walter, 2005) que ayudará a despertar su conciencia crítica, al tener que reflexionar detenidamente sobre los temas planteados (con relación a la actividad física y la salud), argumentar sus aportaciones y contrastarlas con las de los demás.

Las NTIC deben ocupar un lugar importante en esta intervención porque, como exponen Cline y Haynes (2001:671), *“más de 50 millones de personas buscan información sobre salud en la red”*, lo que ayudará a acercar la escuela a la realidad cotidiana de los alumnos. Y, junto a ello, porque cada vez más se cuestiona la calidad de dicha información debido a su inexactitud (Cline y Haynes (2001). Es una

realidad excesivamente común que la información que se nos presenta no posea toda la veracidad que debiera (Chacón y González, 2005; Marquès, 2000). Lo que la convierte en una necesidad prioritaria en EpS, pues podrá ponerse en tela de juicio muchos de sus contenidos, en base a los conocimientos adquiridos y vivenciados. Y esto ayudará a hacerles conscientes y cuestionar las numerosas distorsiones y contradicciones que existen en torno a esta temática, en *“una sociedad en la que se ha utilizado el discurso de la salud como un arma arrojadiza y de privación de libertades”* (Devís y Peiró, 1993:83).

La inclusión de las NTIC, además, podrá ser un gran apoyo de cara a fomentar las relaciones interpersonales entre profesor y alumnos porque: 1) posibilita que los docentes puedan dedicar muchos más espacios a la dimensión afectiva o emocional (fuera del horario escolar y, por tanto, sin reducir el tiempo de clase “formal”), tan “valorada” pero poco trabajada en la práctica. A pesar de que en muchos de los casos está previsto y planificado, a la hora de la verdad es relegada al olvido por falta de tiempo, ante la gran cantidad de conocimientos a transmitir. Y qué mejor modo que a través del diálogo, reforzando de este modo el intercambio de impresiones y experiencias y, con ello, enriqueciendo la confianza mediante la escucha mutua y la “apertura al otro”, y 2) ayudará además al profesorado a “sintonizar” con el alumnado (Fernández Prieto, 2000), al utilizar sus mismos medios y comunicarse con su mismo lenguaje. Lo que propiciará la oportunidad de reforzar dicha dimensión afectiva al introducirse en su cotidianidad.

7.1. ¿QUÉ ES UN JdR?

Es un juego de aventura y fantasía en el que los jugadores adoptarán a través de su imaginación la identidad de un personaje, y se convertirán en los protagonistas de una historia que se desarrolla en un mundo de ficción. Éstos, con la ayuda de unas reglas, reaccionarán ante las situaciones y desafíos que se le presentan en función de las características que posea su personaje, y donde el argumento lo van creando ellos mismos en función de las decisiones que vayan adoptando a lo largo de la aventura. Por ello, junto a los diferentes jugadores implicados en la historia,

cabe destacar también la labor del director de juego (Dj), que determinará las distintas situaciones que se irán sucediendo.

7.2. ¿POR QUÉ UN JdR EN E.F.?

Los motivos que justifican la utilización de un JdR, como armazón para el desarrollo de los contenidos del bloque de salud en E.F., son diversos: 1) En primer lugar, como ya se ha comentado, el gran éxito que poseen entre la adolescencia (apoyados por la gran repercusión de producciones cinematográficas como “El Señor de los Anillos”), 2) la certeza de que, como afirma Devís (2001:983), *“si existe magia, utopía y posibilidad, ésta se encuentra en el juego y debería impregnar todo el currículum de la educación física escolar”*, y 3) el descubrimiento y convencimiento, coincidiendo con Ortiz (1999), de los grandes valores que pueden aportar los JdR a quienes los practican, favoreciendo la interacción entre ellos, la creatividad, la responsabilidad, etc.

Los argumentos anteriores se completan (tanto a nivel global -puntos 1 y 2- como específicamente en cada una de las dimensiones del currículum -conceptual, procedimental y actitudinal-) con los que se exponen a continuación:

1. Desde el momento en el que se planifica y desarrolla todo un bloque de contenidos como parte integrante de un juego, los contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) propios de dicho bloque (en este caso el de salud) alcanzan un mayor sentido y unidad. Y es que, la estructura globalizada del juego ayudará a una mejor comprensión de las posibles interrelaciones entre ellos.
2. El otro argumento de gran relevancia en este tipo de juegos es lo motivante que resulta (por sus características y organización) y que ha dado lugar a convertirse en uno de los grandes atractivos entre los adolescentes actuales. Y es que el hecho de que el guión no esté prefijado totalmente de antemano, sino que ellos vayan construyendo parte del argumento y, al mismo tiempo, tengan la posibilidad de tomar decisiones, les convierte en los verdaderos

protagonista de la historia (y de la asignatura, en este caso concreto), lo que (previsiblemente) les resultará altamente motivante.

3. Las actitudes son uno de los ámbitos en el que los JdR inciden de forma más visible y directa en el alumnado. En este tipo de juegos se potencia el apoyo mutuo y la cooperación, pues todos los miembros de los diferentes grupos necesitan de los demás integrantes para llevar a cabo las tareas. No se trata de competir contra otros sino de colaborar entre todos para un fin común. Por otro lado, la necesidad de adoptar la identidad de un personaje ayudará en el trabajo de adquisición de hábitos por parte de los alumnos, puesto que de un modo no impuesto, sino voluntario y divertido para ellos, procurarán asumir una serie de hábitos que les ayudarán a la consecución de bonificaciones durante la aventura. Y que, a través de la necesidad de mantenerlos durante toda la aventura, ayudará a transferirlos a su vida diaria.
4. Por lo que respecta al ámbito procedimental, cabe reseñar que el hecho de potenciar e incentivar dentro de estos juegos el desarrollo correcto de cada una de las acciones que se realicen ayuda no simplemente, como se indicaba en el apartado anterior, a adoptar hábitos sino además a desarrollarlos de manera saludable, pues la correcta ejecución formará parte del entramado de la aventura a través de diversas bonificaciones.
5. En lo referente al aprendizaje de conceptos, le aporta una elevada significatividad y funcionalidad, puesto que los alumnos deberán aplicar constantemente todos los contenidos que se les vayan presentando (jornada tras jornada), reforzando de este modo su comprensión y comprobando su utilidad práctica.

Con todo ello, no se pretende dar la impresión de que los JdR sean la panacea universal para el trabajo del bloque de salud en E.F. sino que, únicamente, se trata de significar sus posibilidades al respecto. Solamente se pretende llamar la atención sobre ellos, para que el profesional del área los tenga en consideración como un elemento más a su disposición a la hora del tratamiento de dichos

contenidos. Y es que, por encima de este armazón o envoltura, se quiere incidir también desde este trabajo en el valor de los fundamentos y principios que guían la intervención que aquí se presenta. A pesar de todo, como deja constancia Ortiz (1999), los valores que pueden aportar los JdR, y la simulación, a quienes los practican se oponen claramente (tabla 7.1.) a los “contravalores” (según el punto de vista de los adolescentes) que genera la institución escolar, por lo que no se podrá obviar, sin más, su utilización.

Tabla 7.1. Juegos de rol *versus* escuela

Institución educativa tradicional	Juego de rol
Actividad formal.	Actividad lúdica.
Obligatoria. En ciertos individuos, resulta claramente deformante e inadecuada.	Actividad voluntaria y autototética. Proporciona las 3 D: descanso, diversión y desarrollo.
Trabaja a partir de la racionalidad y magnifica el racionalismo.	Trabaja a partir del “mito” y aporta la complementación entre racionalismo y mito.
Motivación externa.	Automotivación.
Parcelación de los conocimientos.	Globalidad.
Se fundamenta en las teorías tradicionales del aprendizaje. Se establece una relación de dependencia hacia los profesores.	Se fundamenta en las teorías de sistemas. Aporta: interrelación, interdependencia, complementaneidad y concepto de <i>feedback</i> o “retroalimentación”.
Desarrolla modelos de educación memorísticos, “educación bancaria”.	Desarrolla mecanismos psicológicos de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de esquemas de conocimiento.
El individuo usa conocimientos ajenos, tiende a copiar e imitar los procesos propuestos por los profesores.	El sujeto modifica, diversifica y construye redes de significados nuevos. Creatividad. Imaginación. Flexibilidad.

Institución educativa tradicional	Juego de rol
Conocimientos muy estructurados que aportan soluciones y estrategias de actuación prefijadas.	Productos poco estructurados que obligan al usuario a probar alternativas y aventurarse.
Educación colectiva basada en normas externas que frecuentemente son rechazadas. Ritmo de trabajo impuesto por el profesor, el grupo o el programa. Rigidez. Autoritarismo.	Individualidad: aceptación de un papel individual y activo y responsable en los propios procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. Autoorganización del conocimiento. Investigación.
Autoritarismo.	Aceptación democrática del liderato.
El azar es rechazado como acientífico.	Consciencia y uso del factor azar.
Simplificación del conocimiento.	Permite aprender a usar la complejidad y el caos.
Dogmatismo científico.	Pensamiento crítico.
Se fija en los grandes “hechos”.	Concede relevancia a pequeñas informaciones.
Parcelación de los conocimientos.	Transdisciplinariedad y transversalidad.
Escaso aprovechamiento de la información recibida.	Buen aprovechamiento de la información recibida.
Lecturas obligadas.	Motivación por la lectura.
Memorización forzada.	Memorización voluntaria.
	Los datos favorecen el cálculo mental y estimativo.
El profesorado no tiene tiempo para interactuar.	Interacción compañero-compañero.
<i>Modelling</i> conductual basado en normas externas frecuentemente rechazadas.	<i>Modelling</i> conductual basado en la relación con los compañeros.
Baja comunicación.	Potencia el diálogo, la oralidad y la argumentación.
Competitividad.	Colaboración y cooperación.
Potencia el trabajo individual.	Potencia el trabajo en equipo.

Institución educativa tradicional	Juego de rol
Valores teóricos.	Valores vividos: empatía, sentido de grupo, tolerancia, sociabilidad, toma de decisiones, competición, sentido de la eficacia, responsabilidad de los propios actos.
Sensación de ser uno más. Anonimato.	Autoafirmación personal. Mejora de la autoimagen.
Potenciación de la individualidad.	Conocimiento de la diversidad.
Desconexión de la vida real.	Conexión y anticipación con la vida real.
Formación para el futuro.	Formación <i>just in time</i> .
Motivación externa.	Incentivación. Permite aprender a aprender.
Los exámenes provocan inseguridad personal. Decece la autoestima y aumenta la frustración.	Mejora la autoestima y la seguridad en uno mismo. Crea tolerancia a la frustración.
Crea la sensación de aprender cosas inservibles.	Desarrolla habilidades sociales y da respuesta a las necesidades afectivas.
Clases incómodas y represivas. Silencio. Orden.	Espacios y tiempos hechos a la medida de sus necesidades. Libertad de movimientos y de expresión.
Crea situaciones angustiosas.	Terapéutico. Liberador de las tensiones de la vida diaria.
Vive del pasado.	Crea vivencias anticipadoras.
Uniformatización cultural.	Permite conocer la multiculturalidad.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

CAPÍTULO VIII

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR

"No hay conocimiento seguro sin experiencia"

-Séneca-

Este último capítulo trata de aunar los dos ejes fundamentales sobre los que se establece el presente trabajo: la SALUD y la EDUCACIÓN (FÍSICA). En él se realiza una compilación de todos aquellos programas de intervención en actividad física y salud, dentro del contexto educativo, que hemos obtenido tras revisar la literatura específica en esta temática. Por tanto, no es más que el resultado del trabajo que, durante largo tiempo, llevamos realizando en nuestro grupo de investigación y que, por supuesto, aún no ha concluido. Su principal finalidad es la de conocer las diversas intervenciones que se realizan en torno a la salud en el contexto escolar, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Y, de este modo, poder fundamentar, construir y cotejar las actuaciones que, en dicho grupo, se están desarrollando.

La primera ocasión en la que se han expuesto los resultados de nuestra revisión de forma detallada ha sido en el trabajo de Chillón (2005). A consecuencia de ello, no nos detendremos a desarrollar con exactitud cada uno de los estudios que la componen. De todos modos, sí se va a incluir gran parte de ella, aunque de manera resumida a través de tablas, pues consideramos fundamental, al menos, reseñarlos, al coincidir con el principal objeto de estudio de este trabajo.

8.1. A NIVEL INTERNACIONAL

En la revisión llevada a cabo predominan los trabajos realizados fundamentalmente en Estados Unidos. Son varios los autores que realizan una profunda revisión de los estudios de programas de intervención orientados hacia la salud aplicados en centros escolares (Harris y Cale, 1997; Kahn y cols., 2002; Stone, McKenzie, Welk y Booth, 1998), si bien los criterios empleados para seleccionarlos son diferentes. Mientras que Stone y cols. (1998) y Kahn y cols. (2002) revisan estudios de intervención en contexto escolar y comunitario orientados a la promoción de la actividad física, Harris y Cale (1997) focalizan su revisión en programas de intervención de E.F. relacionados con la salud, al igual que

Baranowski, Anderson y Carmack (1998). Sin embargo, todos ellos presentan diseños, objetivos y resultados bastante similares en algunos casos, como veremos a continuación.

En el presente estudio, por similitud e interés, se va a profundizar en la revisión de los estudios de intervención contextualizados en el nivel de secundaria, procedentes de los trabajos citados y otros no mencionados en dichas revisiones.

En la tabla 8.1. se exponen los estudios correspondientes a secundaria de Kahn y cols. (2002) y Stone y cols. (1998), describiendo cada estudio en función de la muestra que participa, el diseño que se utiliza en la investigación, la intervención que se aplica al grupo control y al experimental, los objetivos planteados en relación a la actividad física, las variables dependientes que se miden y los resultados obtenidos para estas variables. Y en la tabla 8.2. se presentan los estudios revisados por Harris y Cale (1997), correspondientes también a ese nivel educativo.

Tabla 8.1. Estudios de intervención de actividad física en centros escolares en nivel de secundaria (Kahn y cols., 2002; Stone y cols., 1998)

ESTUDIO	MUESTRA	DISEÑO	INTERVENCIÓN	OBJETIVOS ACTIVIDAD FÍSICA	VARIABLES DEPENDIENTES	RESULTADOS
<i>Australia School Project</i> Homel y cols. (1981)	3200 estudiantes 3 colegios New South Wales Nivel socioeconómico bajo Niños y niñas	Cuasiexperimental 1 instituto y 2 colegios de Primaria	Sin teoría establecida Currículum de C-12, chequeo de enfermedad CV (auto-report), GC solo chequeo 2 años	Proporción de los que hacen ejercicio fuera del colegio más de 1 hora	Auto-report de AF Auto-report de C y A (solo en instituto)	Proporción de GE > 1h de AF fuera del colegio incrementó 17.5%; GC > 6.5.%
<i>Slice of Life</i> Perry y cols. (1987)	270 estudiantes 1 colegio Multiétnico Niños y niñas Cohorte	Experimental GE (6) y GC (4) clases Grado 9	Teoría de aprendizaje social Currículo guiado por iguales/expertos, cambios políticos 1 semestre / 10 sesiones	Incrementar AF fuera de la E.F. Incrementar C y A para AF	Auto-report de AF Test de C y A para AF	Sin cambios en GE en AF fuera de E.F. Niñas de GE mejores K y A para AF
<i>Stanford Adolescent Heart Health Program</i> Killen y cols. (1988)	1447 estudiantes 4 colegios Multiétnico Niños y niñas Cohorte	Experimental GE (2) y GC (2) colegios Grado 10 Seguimiento 2 meses	Teoría cognitivo social Currículum EF, iguales 7 semanas (3 x semana)	Reducir riesgo de enfermedad CV e incrementar C sobre riesgos de enfermedad CV AF es parte del riesgo CV	Lista de control de AF Test de C de enfermedad CV con AF	Incrementó AF voluntaria para GE Incrementó C para GE
<i>Project Active Teens</i> Dale y cols. (1988)	599 estudiantes: GE (401) GC (198) 1 colegio/AZ Multiétnico Niños y niñas Cohorte (2)	Cuasiexperimental 2 cohortes Grado 9 Seguimiento 3 años, 2 años (Cohorte 2)	Teoría cognitivo social y teoría de evaluación cognitiva (autoregistrada) C de E.F., laboratorio de AF, currículum de clase 2 semestres	Reducir inactividad Incrementar AF Cambios en EF course	Inactividad Youth Risk Behavior Survey (encuesta del riesgo comportamental del joven)	Reducción de inactividad (mayor en chicas) Incremento de AF moderada en chicos Incremento de actividades de entrenamiento de fuerza en chicas

ESTUDIO	MUESTRA	DISEÑO	INTERVENCIÓN	OBJETIVOS ACTIVIDAD FÍSICA	VARIABLES DEPENDIENTES	RESULTADOS
<i>Lifestyle Education for Activity Project (LEAP)</i> Dishman y cols., (2004)	2800 estudiantes 24 colegios/SC 35% afro-americanos Solo niñas Cohorte (2)	Experimental GE (12) y GC (12) colegios 2 cohortes en grado 9	Teoría cognitivo social, Cambio de Organización, automonotorización E.F. con educación y unidades automonotorizadas, currículo, cartas a los padres, grupos de estudiantes corresponsales, normas 2 semestres	Incrementar la AF moderada/vigorosa en/ fuera del colegio Salud CV Modificar E.F.	3 días de recordatorio de AF diaria (PDPAR) PWC 170 en bicicleta Monitor de actividad durante AF	Línea base
<i>Adolescent Computer-Based CVD Curriculum and Advocacy</i> Robinson y Killen (1995)	2609 estudiantes 6 colegios /CA Multiétnico Niños y niñas Cohorte	Experimental GE (3) y GC (3) colegios Grado 9 Seguimiento en grado 10	Teoría cognitivo social Currículo basado en ordenador para AF, dieta y tabaquismo, 15 sesiones, 10 sesiones de entrenamiento de corresponsales, iguales, normas 2 semestres	Incrementar la AF moderada-vigorosa en y fuera del colegio Disminuir inactividad	Lista de control de actividad aeróbica Recordatorio de AF	Sometido
Fardy (1996)	New York City Niños y niñas Instituto: novatos de primer y segundo año (80%) juniors y seniors (20%); 97% minoría (50% raza negra)	Randomizado individual Aprox. 15.5 años	GE: 20-25 minutos diarios de E.F. con entrenamiento de circuito de fuerza y resistencia, 5 minutos diarios de clase sobre salud GC: Clases de E.F. normales de voleibol y habilidades 11 semanas	Incrementar AF Mejorar C Mejorar CF y antropometría	Auto-report de AF e índice de AF Conocimientos sobre AF Valoración de salud cardio-respiratoria y antropométrica	Incremento 28,5% de C y 1.4% de VO2máx en hombres; Incremento 19,2% en C y 12 % de VO2máx en mujeres No cambios significativos en IMC, % grasa, valoración de AF e índice de AF
Ewart (1998)	Baltimore, 99/135 niñas estudiantes randomizadas, de las que terminan 88	Randomizado individual 99 niñas: GE (45), GC (54). Grado 9	GE: Clases de ejercicio aeróbico incluyendo instrucciones didácticas, implicando grandes grupos musculares, 3-5 veces/sem, 20-60 min, 50-85% VO2máx. Tras 18 semanas clases de 50 min, 18 lecturas en clase, aprox. 60 sesiones de ejercicio. GC: E.F. normal Un semestre; 3 cursos	Mejorar CF y composición corporal	Test de CF Valoración de composición corporal	Mejora del 20,3% en el test step Sin cambios significativos en FC y BMI

ESTUDIO	MUESTRA	DISEÑO	INTERVENCIÓN	OBJETIVOS ACTIVIDAD FÍSICA	VARIABLES DEPENDIENTES	RESULTADOS
<i>Oslo Youth Study</i> Tell y Vellar (1987)	562 estudiantes 6 colegios Rural Noruega Niños y niñas Cohorte	Cuasiexperimental GE (3) y GC (3) Grados 5, 6, 7 Seguimientos: grado 7 y a los 12 años	Influencia social y automonitorización Currículo para dieta, tabaquismo y AF 2 años	Incrementar C y A en AF Incrementar AF Incrementar VO2máx Cambiar EF	Auto-report AF Auto-report C y A VO2máx (submáximo en bicicleta)	Incrementa C Incrementa frecuencia de AF vigorosa (solo niños) Incrementa VO2máx en niños GE Incremento AF en seguimiento 12 años
<i>Child and Adolescent Trial for CV Health (CATCH)</i> Luepker y cols. (1996) Mckenzie y cols. (1996)	5106 estudiantes 96 colegios /CA, LA, MN, TX Multiétnico Niños y niñas Cohorte	Experimental GE (56) y GC(40) 28 colegios randomizados para intervención familiar Grado 3, 4, 5 Seguimiento en grados 6, 7, 8	TCS y cambios en organización Currículo, comedor, EF, familia, política 2,5 años servicio de comida y EF: 3x5 sem (15 ses) 4x12 sem (24 ses) 5x8 sem (16 ses) 5x4 sem (8 ses)	Incrementar AF moderada-vigorosa en E.F. Incrementar AF fuera del colegio Mejorar CF	AF en E.F. (SOFIT) Auto-report de AF Test condición física (carrera 9 min)	Incrementó AF moderada- vigorosa durante E.F. Incrementó AF vigorosa fuera del colegio en GE (efecto mantenido en grado 8) Sin cambios en CF
<i>Middle School Physical Activity and Nutrition (M-SPAN)</i> McKenzie y cols. (2004)	24 colegios San Diego Multiétnico Niños y niñas Transversal	Experimental GE (12) y GC (12) colegios Grado 6,7, 8	TCS Formación de personal para modificar E.F., grupos de abogacía de estudiantes, actividades extracurriculares en colegio, similar para dieta 2 años	Incrementar AF moderada-vigorosa durante el día escolar (E.F. y antes y después del colegio)	AF en E.F. (SOFIT) AF en colegio (SOPLAY) Auto-report de AF (submuestra)	Línea basal
<i>Planet Health</i> Gortmaker y cols. (1999a)	1295 estudiantes 10 colegios/MA Multiétnico Niños y niñas Cohorte	Experimental GE (5) y GC (5) Grado 6,7, 8	TCS, cambio conductual Interdisciplinariedad: matemá- ticas, ciencias, lenguaje, artística, sociales, E.F. 2 años	Incrementar AF moderada-vigorosa Disminución de tiempo de TV	Reducción obesidad Auto-report AF Consumo de TV	Reduce prevalencia de obesidad en niñas Mejoras en la dieta en chicas

A = actitudes; AF = actividad física; conocimientos; CF = Condición Física; CV = cardiovascular; E.F. = Educación Física; GC = grupo control; GE = grupo experimental; IMC = Índice de masa corporal, SOFIT = System for Observing Fitness Instruction Time; SOPLAY = System for Observing Play and Leisure in Youth; TCS = Teoría cognitivo-social; TV = televisión.

Tabla 8.2. Estudios de intervención de Educación Física relacionada con la salud en centros escolares en nivel de secundaria (Harris y Cale, 1997)

ESTUDIO	DISEÑO DEL ESTUDIO	RESULTADOS FISIOLÓGICOS Y CLÍNICOS	RESULTADOS EN COMPORTAMIENTO: AF Y DIETA	RESULTADOS COGNITIVOS: CONOCIMIENTOS Y COMPRENSIÓN	RESULTADOS AFECTIVOS: ACTITUDES
Cooper y cols. (1975)	USA; E.F. aumentada (hasta diaria); 1215 niños (15 años); GE y GC; 15 semanas	Incremento en capacidad/rendimiento aeróbico			
Lynch (1981)	USA; E.F. diaria; 86 niños (11-13 años); GE y GC; 6 meses	Incremento capacidad/rendimiento aeróbico y fuerza y resistencia muscular		Incremento en éxito académico	
Green y Farrally (1986)	UK; E.F. no aumentada; 12 años (2 clases) y 15 años (grupo anual); GE y GC; 2 estudios independientes; 10 semanas	Mejora rendimiento aeróbico (G 15 años) y se mantiene nivel de habilidades en baloncesto (G15años)	Feedback de padres incrementó niveles de AF (G 12 años)	Incremento del conocimiento de la importancia de la condición aeróbica (G 12 años)	Incremento positivo de A hacia CF (G 12 años)
Dragevick y cols. (1987)	Nueva Zelanda; EF diaria; aproximadamente 275 niños (11-12 años); GE y GC; 12 meses	Mejoras en carrera de 500 m y flexibilidad (niños y niñas) y velocidad y fuerza (niños). Las mejoras se perdieron cuando el programa cesó.			
Caldecott (1988)	UK; E.F. no aumentada, 27 niños; evaluación de A y comportamientos en relación con dieta, estrés y drogas		Mayoritariamente indican que deben incrementar nivel de AF y mejorar su dieta		Incremento positivo de A al ejercicio y dieta pero no al estrés y drogas
Youldon (1988)	UK; EF aumentada; 57 niños (12-13 años); GE y GC; 12 semanas				Incremento significativo en A hacia ejercicio/salud

ESTUDIO	DISEÑO DEL ESTUDIO	RESULTADOS FISIOLÓGICOS Y CLÍNICOS	RESULTADOS EN COMPORTAMIENTO: AF Y DIETA	RESULTADOS COGNITIVOS: CONOCIMIENTOS Y COMPRENSIÓN	RESULTADOS AFECTIVOS: ACTITUDES
Philipp y cols. (1989)	USA; EF diaria; 136 niños (117 años); GE y GC; 6 semanas	Incremento en rendimiento aeróbico pero sin diferencias en valores de CF	Ligera mejora en comportamiento y factores de riesgo sobre salud (auto-report)		
Jones (1990)	UK; EF no aumentada; 442 niños (13-14 años) GE y GC; aprox. 12 semanas	Sin mejoras en rendimiento aeróbico	Sin mejoras en AF (auto-report)		Incremento significativo en A hacia E.F en chicas
Birtwhistle y Brodie (1991)	UK; E.F. no aumentada; 121 niños (13 años); HRF y SRF grupos; periodos de intervención: 20x35 minutos				Grupo HRF muestra mejoras en capacidad de relacionar información subjetiva y objetiva
Goldfine y Nahas (1993)	USA; E.F. aumentada; 90 niños (14-16 años); GE y GC; 12 semanas		Sin cambios significativos en comportamiento de AF	Mejora significativa en conocimientos de HRF	Incremento significativo en A hacia AF pero no hacia E.F.
Jun Li y Dunham (1993)	USA; E.F. no aumentada; 72 niños (12-16 años); 24 clases EF grabadas	21% de las clases produce sobrecarga física (FC > 144 pm) (niños con elevadas y moderadas capacidades más que con bajas)			
Williams y cols. (1993)	USA; E.F. no aumentada; niños (12 años); 3GE y 1GC			Conocimientos sobre tejido graso mejoran cuando se miden los pliegues	

A = actitudes; C = conocimiento; CF = condición física; E.F. = Educación Física; GC = grupo control; GE = grupo experimental
 HRF: factores de riesgo en la salud; SRF: sin factores de riesgo en la salud.

8.2. A NIVEL NACIONAL

En España, merecen ser destacadas las aportaciones de los siguientes autores:

1. *Devís y Peiró*, junto con otros autores (Devís y Peiró, 1992b; Devís y cols, 1998, entre otras citas), desde finales de los años 80, comenzaron a analizar las implicaciones del tratamiento de la salud en el curriculum escolar, fundamentalmente de secundaria y bachillerato. En sus diversos trabajos proponen diferentes formas de intervención entre las que destacan la reconceptualización de las relaciones entre actividad física y salud, desde el punto de vista conceptual, y sus implicaciones prácticas en el desarrollo de materiales curriculares, la elaboración de programas individuales por parte del alumnado, así como el análisis de los ejercicios desaconsejados en la práctica de actividad física. Además de propuestas más globales de promoción de salud desde el ámbito educativo, considerando las posibilidades de actuación de las escuelas activas y la necesidad de incluir a las familias en dichas intervenciones, sin olvidar las implicaciones éticas que debe tener cualquier profesional del ámbito de la actividad física para que su práctica sea promotora de salud.
2. *Fraille* (2003). El autor dirige y coordina la obra “Actividad física y Salud. Educación Secundaria”. El documento fue elaborado por un equipo de profesionales de la educación que vienen trabajando en forma de seminario y bajo un enfoque crítico, apoyados por profesionales de la salud. El contenido de la publicación es el fruto de la investigación en el aula durante muchos años, cuyo eje temático fundamental es reenfocar el currículo oficial hacia la salud. El trabajo incluye, además de unas directrices teóricas, 12 sesiones y dos anexos, uno para el profesor y otro para el alumnado.
3. *Generelo* (2001) presenta una serie de propuestas prácticas para el desarrollo de temas específicos de salud, fundamentalmente para alumnos/as de Educación Primaria (E.P.), que abarcan desde el análisis de los hábitos de

vida saludables, la seguridad en el usos de las instalaciones y materiales, así como la búsqueda de metodología de trabajo para conseguir un adecuado compromiso fisiológico en las clases de E.F. (siguiendo la línea de trabajo que dio origen a su tesis doctoral -1996-).

4. Delgado (1995, 1999) y Delgado y Tercedor (1998, 2002), han venido desarrollando un modelo teórico-práctico que ha tomado como eje los propios contenidos establecidos en los diseños curriculares, que han enriquecido teóricamente con el paso del tiempo, y han evaluado parcialmente en diferentes trabajos (para alumnos de diferentes etapas educativas).
5. Rodríguez García (1998). Quien a través de un programa de intervención en E.P. y E.S.O. trabajo sobre la toma de conciencia, fortalecimiento y estiramiento muscular para la alineación del raquis y la cortedad isquiosural, a lo largo de todo un curso.
6. Pérez López y Delgado (2003a²¹, 2004, entre otras) y Pérez López y cols. (2003). Los autores llevan a cabo, en primer lugar, un marco de referencia sobre el que fundamentan toda la propuesta que posteriormente exponen para desarrollar los contenidos de salud en secundaria, desde la E.F. Además, presentan los resultados obtenidos (en las tres dimensiones del currículum: conceptual, procedimental y actitudinal) tras llevar a cabo dicha propuesta durante un trimestre, con alumnos de cuarto de E.S.O. Y, además, recogen la valoración que éstos, y el profesor, realizan sobre la validez y viabilidad de la misma.
7. Chillón (2005). En dicha obra, la autora desarrolla un programa de intervención en EpS con alumnos de 3º de E.S.O. En la investigación utiliza dos grupos: uno experimental, en el cual implementa su propuesta mediante un tratamiento horizontal de la salud desde todos los bloques de contenido

²¹ En colaboración con el grupo AVENA.

del currículum, y otro grupo control, sin una orientación específica hacia la salud. Este último fue utilizado para contrastar los resultados del primero de ellos. La duración de la intervención fue de 6 meses. Al término de la misma valora: 1) los efectos del programa de intervención sobre las variables: conocimientos sobre actividad física y salud, actitudes y comportamientos hacia la práctica de AFD, nivel de actividad física habitual, condición física y composición corporal y, 2) la propia intervención docente, a través de las opiniones de la profesora y el alumnado.

8. Collado (2005). Quien puso en práctica una intervención durante todo un curso escolar en secundaria desde la E.F. En concreto utilizó como medio fundamental el juego cooperativo, y enfocó la intervención al trabajo de la mejora de los valores: responsabilidad, autoestima, respeto y salud. Las variables dependientes se midieron mediante cuestionario, grupo de discusión/entrevista grupal y diario del profesor. Los resultados muestran una mejora evidente de dichos valores, así como un elevado grado de satisfacción con la intervención.
9. Zabala (2003). En esta ocasión el estudio trató de poner en práctica un programa de intervención específico enfocado a que los alumnos de secundaria lograran percibir la intensidad de su esfuerzo al practicar actividad física, en base a la medición y percepción de su frecuencia cardiaca y la utilización de una escala de percepción subjetiva del esfuerzo específica. Al tiempo los alumnos eran formados en los conceptos relacionados con los contenidos anteriores. De esta manera, mediante un diseño cuasiexperimental, se utilizaron dos grupos experimentales de 3º de E.S.O., de 9 chicos y 9 chicas cada uno, a los que se administró un tratamiento consistente en la realización de 12 sesiones específicas. Además, se incluyó un grupo control equivalente de 8 chicos y 7 chicas que no realizaron la fase de tratamiento. Dicho tratamiento consistió en 12 sesiones, 11 prácticas y una teórica. El programa de intervención se mostró muy eficaz, consiguiendo

un aprendizaje significativo de procedimientos y conceptos en relación con la regulación del esfuerzo de su actividad física.

Además, existen una gran variedad de propuestas realizadas por diferentes autores en diversas publicaciones de carácter práctico, realizadas en libros del profesor y libros o cuadernos del alumno, así como las presentadas en Congresos o Jornadas, en las cuales se establecen programaciones de aula, unidades didácticas y sesiones concretas para el trabajo de la salud en el currículum de la E.F. escolar. Sin embargo, al apreciarse que no han tenido un proceso de evaluación, no se detallan, aunque pueden ser de gran ayuda para todo profesional del área que se decida a trabajar la salud dentro del contexto escolar.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

SEGUNDA PARTE

T R A B A J O E M P Í R I C O



Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IX

- 9.1. Planteamiento del problema
- 9.2. Objetivos
- 9.3. Contexto y sujetos
- 9.4. Diseño de investigación
- 9.5. Variables implicadas en el estudio
- 9.6. Instrumentos de medida

"Toda idea nueva pasa inevitablemente por tres fases: primero es ridícula, después es peligrosa, y después... ¡todos la sabían!"

-Henry George-

9.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de la revisión de la literatura desarrollada en la fundamentación teórica, existen diferentes premisas que sintetizan de forma evidente el planteamiento del problema de la presente investigación.

La actividad física se ha convertido en uno de los hábitos de vida fundamentales para la promoción de la salud en las sociedades desarrolladas, y tecnológicamente avanzadas, en las cuales el sedentarismo está tomando un protagonismo clave en la aparición de enfermedades causantes de mortalidad y morbilidad de la población. Dicho sedentarismo parece comenzar a producirse en la etapa adolescente, donde el nivel de práctica físico-deportiva disminuye de forma acelerada, a la vez que los chicos y chicas se adhieren a hábitos de bajo coste energético, como ver la televisión, jugar a videojuegos, conectarse y comunicarse a través de Internet o vía móvil, etc. Además, en esta etapa comienzan a aparecer otros hábitos de vida no saludables como el consumo de alcohol y tabaco, la utilización de vehículos de transportes motorizados, relaciones sexuales sin medidas de seguridad, etc. Todo ello bastante condicionado por el patrón de comportamiento característico de esta etapa: inicio de la autonomía en sus tomas de decisiones y alejamiento, incluso por oposición, de la conducta de las personas adultas.

En la situación social descrita, la EpS, realizada por la familia y por los centros escolares, se convierte en un pilar fundamental del estilo de vida presente y futuro de los adolescentes. En concreto, la escuela ha avanzado notablemente en el tratamiento de la EpS aunque, a pesar de todo, aún queda mucho por hacer. Las áreas de Ciencia Naturales y E.F. han sido las que se han dedicado de forma más particular a dicho tratamiento. Pero, curiosamente, en un número insuficiente de

ocasiones las intervenciones se han dado a conocer y, en menos aún, han sido adecuadamente evaluadas. Esta circunstancia, además, es mucho más notoria en nuestro país que fuera de él.

El estudio de las actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la AFD en la adolescencia se convierte en un punto de referencia de gran relevancia a la hora de inculcar hábitos saludables a largo plazo en el alumnado, a través de la creación y/o modificación de conductas deseables en esta población. En las teorías comportamentales más difundidas actualmente se empiezan a definir algunas variables responsables de dichos hábitos y, en concreto, de la práctica físico-deportiva. Por ejemplo, el conocimiento teórico-práctico, las actitudes y la motivación, y la competencia motora, entre otras.

A consecuencia de todo esto, el objeto de investigación de este trabajo se centrará en evaluar dichas variables para, a partir de su análisis, confeccionar una propuesta de intervención innovadora en E.F. que provoque una mejora significativa en ellas (actitudes, conocimientos y procedimientos) y, por consiguiente, en la promoción de la salud en la adolescencia. Y, además, manteniendo, o incluso mejorando, el grado de satisfacción de los alumnos hacia las clases de E.F., y su interés hacia la AFD.

9.2. OBJETIVOS

La finalidad del trabajo que aquí se presenta será la de alcanzar los siguientes objetivos:

1. Identificar las actitudes, motivaciones y comportamientos de adolescentes españoles hacia la AFD relacionada con la salud.
 - 1.1. Valorar el nivel de práctica de AFD en adolescentes españoles.
 - 1.2. Identificar los tres motivos principales de práctica de AFD, abandono y ausencia de ésta en adolescentes españoles.
 - 1.3. Constatar el interés por la AFD de adolescentes españoles.

- 1.4. Contrastar el grado de interés hacia la AFD con el nivel de práctica en adolescentes españoles.
- 1.5. Conocer las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud de adolescentes españoles.
- 1.6. Comprobar el grado de satisfacción con las clases de E.F. en adolescentes españoles.
- 1.7. Establecer las diferentes correlaciones que se producen entre las variables.
2. Diseñar, aplicar y evaluar los efectos de un programa de intervención (basado en un JdR y en el uso de las NTIC) para la promoción de actividad física saludable en alumnos de cuarto de E.S.O.
 - 2.1. Aumentar los conocimientos sobre actividad física orientada a la salud en alumnos de cuarto de E.S.O.
 - 2.2. Mejorar a nivel procedimental los hábitos de actividad física saludable en alumnos de cuarto de E.S.O.
 - 2.3. Modificar en sentido positivo las actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física orientada a la salud en alumnos de cuarto de E.S.O.
 - 2.4. Valorar el proceso de intervención docente (programa y profesor) a través de las opiniones del alumnado y profesorado del mismo.

9.3. CONTEXTO Y SUJETOS

A partir del Proyecto Curricular de E.S.O., facilitado por el centro educativo en el que se desarrolló la investigación, a continuación se procederá a realizar un análisis del alumnado que acoge y del contexto en el que se encuentra enmarcado.

9.3.1. DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO

El Colegio está ubicado en una zona relativamente periférica de una capital andaluza, siendo de carácter mixto (privado-concertado al 100%). El centro no

necesita transporte porque el 95% de los alumnos viven entre uno y dos kilómetros, aproximadamente.

El nivel socio-económico de las familias es medio bajo según los resultados de una reciente encuesta. El centro es de tipo dos, con doble línea por curso, y abarca los niveles educativos que van desde educación infantil hasta el final de la E.S.O.

Como actividades extraescolares oferta: técnicas de estudio, inglés, baile, guitarra, mecanografía, baloncesto, voleibol y fútbol-sala, judo y aeróbic. En cuanto a actividades pastorales: Misioneros Mundo nuevo, catequesis de Confirmación y post-Confirmación. El Centro dispone también de un gabinete de orientación psico-pedagógica.

Como equipamiento, el Colegio cuenta con un laboratorio con material adecuado, aula de audio-visuales y proyecciones, sala de usos múltiples en la que se realizan actividades diversas, biblioteca, sala de profesores, salón de actos, que se encuentra siempre abierto a cualquier acto social del Barrio, capilla, 24 aulas con mesas individuales y material didáctico y de consulta, y los servicios propios de administración.

En cuanto a las condiciones socio-económicas de las familias se detectó lo siguiente: en los estudios realizados predomina el Graduado Escolar, el porcentaje de bachilleres y diplomados universitarios es muy reducido y existe un 13% que han asistido a la escuela sin obtener titulación.

Referente al número de hijos el término medio es de dos. Por lo que respecta a la profesión es el sector de servicios el que predomina, siendo mucho más elevado el número de padres que trabajan que el de madres, el 71% de las madres se ocupan de las tareas de casa. Un 10% de padres está en paro.

En cuanto a los motivos de demanda de los padres hacia el Centro destaca el nivel de enseñanza por un 84% de ellos. El 49% elige el colegio porque se da buena formación cristiana. Opinan que en el Centro se refuerzan los valores de responsabilidad, trabajo, respeto, amistad, diálogo, esfuerzo, honradez, solidaridad y

amor. Valoran el seguimiento personal de los alumnos y las entrevistas con los padres.

El 100% de los padres pertenecen a la A.P.A. organizada en diferentes vocalías: Familia, Cultura y Deportes. Cada vocalía tiene su programación: edición del boletín, compra de libros para la biblioteca escolar y de aulas, colaboración en el desarrollo de algunas actividades de la Semana Cultural, fiesta de fin de curso, organización de entrenamientos y competiciones deportivas, conferencias, etc.

Las instalaciones deportivas disponibles para la utilización en las clases de E.F. son un gimnasio cubierto y cuatro pistas polideportivas al aire libre. En lo que respecta al material deportivo disponible, el Colegio cuenta con: 16 balones de baloncesto, 3 de fútbol-sala, 18 de balonmano, 6 de voleibol, 10 cuerda, 15 aros, 20 picas, 20 conos, un potro, dos colchonetas, 8 indiaca, 14 pelotas pequeñas de goma, 12 palas, 3 bancos suecos, 8 raquetas de bádminton y 12 volantes y una mesa de ping-pong.

9.3.1.1. Identidad del centro

La Entidad titular del Centro es una Congregación religiosa y sus líneas de acción, como Centro Católico, están basadas en una educación evangelizadora e integral que se inspira en el lema AMOR Y CIENCIA.

“Que nuestra Escuela sea una gran familia en la que el diálogo, la interacción y el comportamiento se constituyan en elementos connaturales del proceso educativo. La meta no es la información-conocimiento, sino la formación-sabiduría. No la transmisión de ideas como datos, sino la oferta y promoción de ideales como actitudes”.

El tipo de educación que se ofrece parte de una concepción cristiana del hombre y de la vida. Jesucristo y su mensaje son considerados el mejor proyecto, por eso se opta por una formación abierta a la trascendencia, convencidos de que la religión y la fe enriquecen a la persona.

La educación integral que trata de ofrecer a los alumnos, de acuerdo con los objetivos de la L.O.G.S.E., LOCE y LOE (en borrador) y los valores que se

proponen para su formación, se concretan en las finalidades que a continuación se expresan:

La realización del hombre como persona, desarrollando de manera armónica todas sus potencialidades físicas, psicológicas, socioculturales y trascendentes, como hijo de Dios, según el espíritu del Evangelio y las orientaciones de la Iglesia.

9.3.2. ESTUDIO DE LA MUESTRA

El Colegio cuenta con 680 alumnos con edades comprendidas desde los 3 a los 16 años. El número de alumnos está muy igualado con el de alumnas, principalmente en Educación Infantil y Primaria, siendo algo más desigual en los cursos de E.S.O.

La mayoría de los alumnos se encuentran integrados, siendo muy reducido el número de los que son menos aceptados, observándose un nivel de motivación y hábitos de trabajo aceptable en la mayoría de ellos.

Los alumnos participan, de manera responsable, en las distintas campañas celebradas en el Colegio, y colaboran en la preparación de las diferentes actividades pastorales del centro (celebraciones, Eucaristías y oración de la mañana), aunque la participación y predisposición hacia ellas ha sufrido un cierto descenso en los últimos años.

Acerca de las características pedagógicas, los alumnos muestran un interés aceptable por las diferentes materias y la actitud general ante ellas y el profesor es satisfactoria, aunque hay un grupo de alumnos que manifiesta indiferencia y otro que requiere la ayuda de una clase de apoyo, pero en general no se observan graves problemáticas en el aspecto disciplinar.

Los alumnos de cuarto de E.S.O. fueron los que participaron en el estudio, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. El grupo en cuestión (grupo de EFS) lo conformó el grupo “B”, con un número total de 26 alumnos (18 chicas y 8 chicos).

La experiencia de los alumnos con relación a la E.F. ha estado marcada por cuestiones como la ausencia de proyecto curricular de área, así como de maestros especialistas en E.P. (a excepción del último curso de dicha etapa educativa, donde la profesora, ya especialista, lleva desempeñando su labor desde hace más de 25 años). Las únicas guías que tiene el centro para llevar a cabo la docencia en E.F. son los proyectos curriculares del área de E.F. publicados por las editoriales “edelvives” y “gymnos”.

Durante el primer ciclo de E.S.O. la asignatura corre a cargo de la profesora especialista (anteriormente mencionada), gracias a la habilitación obtenida por ella para impartir E.F. Y, finalmente, el responsable del segundo ciclo de E.S.O. es el investigador principal de este trabajo. El primer curso de este ciclo (3º de E.S.O.) lo aprovecha, o “utiliza”, el profesor para ir, progresivamente, adaptando el enfoque y metodología experimentada por los alumnos en cursos anteriores a su forma particular de entenderla e interpretarla. Esta circunstancia tiene la intención de no provocar un cambio brusco entre ambas concepciones de E.F., a causa de las diferencias significativas que existen entre el planteamiento de uno y la otra. Y así ya, en cuarto de E.S.O., poder desarrollar, con normalidad, su actuación docente.

9.4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, se llevó a cabo un estudio transversal, descriptivo, no experimental con la intención de conocer las actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la AFD en la población adolescente española, siguiendo la metodología del proyecto AVENA²² (González-Gross y cols., 2003). Y a través de un estudio multicentro llevado a cabo en cinco ciudades españolas (Granada, Madrid, Santander, Zaragoza, Murcia).

Antes de la toma de datos del estudio principal se realizaron talleres de entrenamiento de los investigadores involucrados en el proyecto, lográndose un

²² Alimentación y Valoración del Estado Nutricional de los Adolescentes Españoles (Estudio AVENA). Evaluación de riesgos y propuesta de intervención. Proyecto financiado por el Fondo de Investigaciones Sanitarias (Instituto de Salud Carlos III, Ministerio de Sanidad y Consumo). El contrato de MGG ha sido subvencionado por Panrico S.A.

resultado satisfactorio en la fiabilidad inter-investigador e intra-investigador, así como un estudio piloto.

En los diferentes centros escolares seleccionados se aplicó un cuestionario autoadministrado (con los investigadores presentes en el aula). Esta actuación tuvo lugar de forma negociada con los centros, y con la autorización de los directores de los mismos, según las pautas que proponen Rojas, Fernández y Pérez (1998). Los cuestionarios fueron autoadministrados a los alumnos a primera hora de la mañana y dentro de su aula. Los encuestadores siguieron un guión unificado para dar las instrucciones oportunas. Por supuesto, previamente se les indicó a los alumnos el objeto de estudio y se les pidió que contestasen con seriedad y máxima sinceridad.

A través de la dirección de cada uno de los centros educativos, se contactó con el profesor de E.F. correspondiente, y se acordó con ellos que fueran los tutores de cada grupo, en lugar de los propios profesores de E.F., los que llevaran a cabo los cuestionarios para evitar un sesgo en la respuesta de los alumnos, debido a la tendencia que podría darse en las respuestas a las diferentes preguntas, intentando buscar el valor del ítem que mejor valorara la realización de la práctica deportiva.

Para esta investigación se consideró que la opción válida que ofrece fiabilidad (en cuanto a comparación) y viabilidad (en cuanto a su realización práctica) es la captación de la población objeto de estudio a través de los centros de enseñanza. Con objeto de abarcar la heterogeneidad de la población, se decide que el estudio se realice tanto en centros públicos como privados de Enseñanza Secundaria o Formación Profesional, realizándose un muestreo aleatorio representativo de la población adolescente de cada ciudad mediante una elección estratificada por edad, sexo y áreas urbanas, con una muestra final de 2859 adolescentes. Este tipo de muestreo se utiliza en los casos en los que *“la característica que nos interesa estudiar no se distribuye homogéneamente en la población, por la existencia de grupos o estratos entre sí heterogéneos”* (Buendía, 1998: 140).

Se elige el rango de edad de 13 a 17 años por ser cuando se establecen definitivamente los hábitos de estilo de vida, al producirse el alejamiento de la estrecha vinculación familiar que ha estado presente durante la infancia.

A partir del conocimiento de los resultados del trabajo anterior, se procedió a diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención que ayudara a la promoción de hábitos de actividad física saludable en adolescentes. Se trata de un estudio basado en una investigación mixta: cuantitativa y cualitativa. Se empleó un diseño cuasiexperimental con un solo grupo (grupo de Educación Física-Salud²³) con medidas pretest, posttest y retest, propio de las situaciones en las que la investigación se realiza en contextos reales con grupos naturales, pues se pretende mantener la realidad del aula y las condiciones propias de ésta (sólo manipulada por la intervención del programa basado en el tratamiento de la salud desde la E.F.). Este tipo de diseño, ampliamente utilizado en investigación educativa, permite trabajar con grupos que ya están constituidos y no pueden ser formados aleatoriamente.

La investigación realizada es fundamentalmente de índole educativa, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de E.F. y, en concreto, del bloque de Salud. Su intención es la de conseguir mejoras en los diferentes ámbitos del currículum y aportando un material curricular adecuado para tal fin. El hecho de que la investigación se contextualice en la realidad de un centro escolar lleva implícita la dificultad del control absoluto de todos los factores inherentes al proceso educativo, fundamentalmente los referidos a la variabilidad del alumnado, así como a factores del contexto escolar y familiar.

En el diseño global del estudio se pueden diferenciar las siguientes fases²⁴ (figura 9.1.):

²³ En adelante se usará la abreviatura GEFS. Indistintamente se utilizará la denominación “grupo de intervención” o GEFS para referirnos al grupo sobre el que se actuó.

²⁴ Previamente al desarrollo del programa de intervención, se solicitó el permiso pertinente al Centro para llevarlo a cabo, obteniendo el visto bueno tanto de la Dirección del Colegio como del Claustro de profesores.

La confidencialidad de todos los documentos generados durante el estudio (datos del pretest, posttest y retest, documentos obtenidos durante el proceso de intervención, diarios, grabaciones de vídeos, entrevistas...) se ha garantizado en todo momento, restringiendo su conocimiento y su uso a aquellas personas directamente implicadas en la investigación, y con la única finalidad del desarrollo de este trabajo.

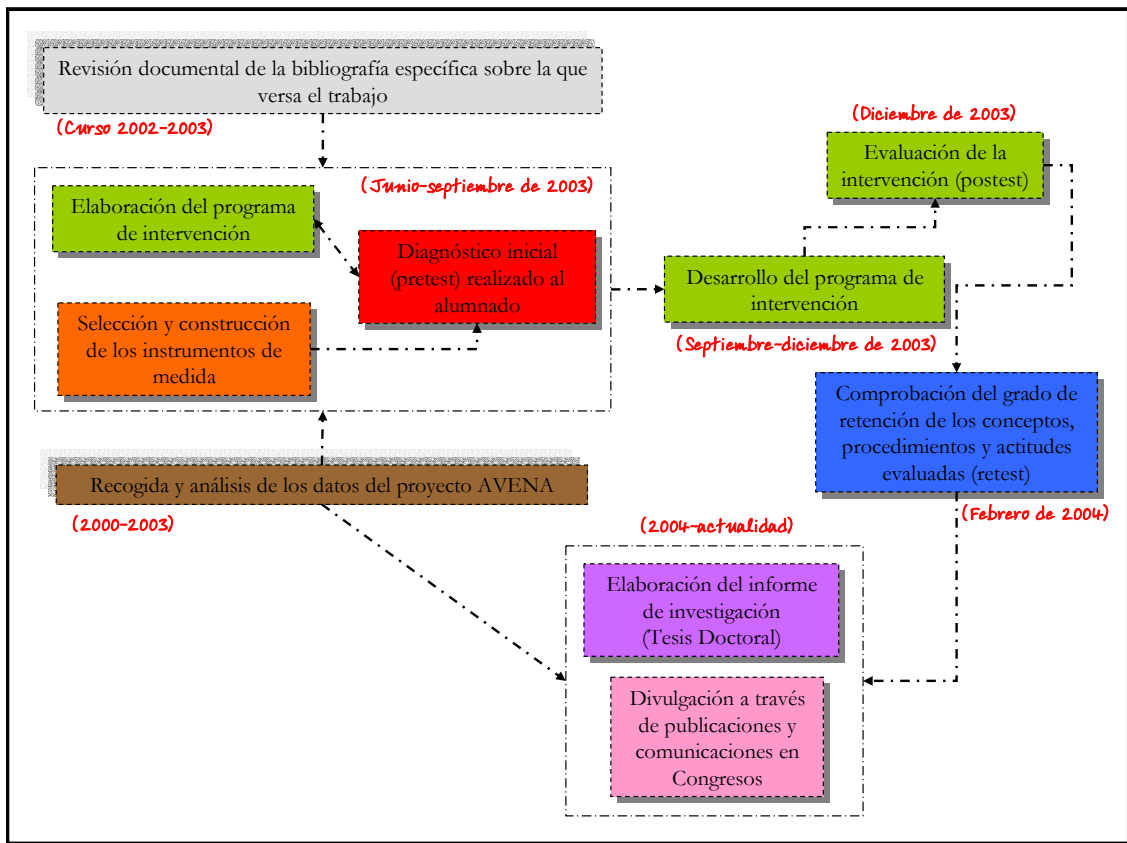


Figura 9.1. Diseño temporal de la investigación

9.5. VARIABLES IMPLICADAS EN EL ESTUDIO

La variable independiente ha sido la intervención docente de la asignatura, con una duración de un trimestre (dividido en dos sesiones semanales de una hora). Como variables dependientes se establecieron los objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con relación a la actividad física orientada a la salud, junto al proceso de intervención docente (programa y profesor). Estas variables han sido valoradas antes de la intervención (pretest), al final de la misma (postest) y 2 meses después de terminada dicha intervención (retest), a excepción de la última de ellas que, evidentemente, sólo se valoró al concluir la intervención.

9.5.1. VARIABLE INDEPENDIENTE: INTERVENCIÓN DOCENTE EN E.F. ORIENTADA A LA SALUD A TRAVÉS DE UN JdR

Para el programa de intervención se han tratado los diferentes bloques de contenidos del área de E.F. de manera intradisciplinar para el desarrollo de cada uno de los contenidos del bloque de salud. Es decir, se ha hecho uso de ellos según se requería en cada momento, por lo que unos se iban apoyando sobre otros. Si se atiende a los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria, se trata de un tratamiento vertical del contenido de salud desde los diferentes bloques de contenidos. A ello se le añade el hecho de utilizar una metodología eminentemente reflexiva para el desarrollo de las actividades propuestas al alumnado. Es más, la estructura del programa ha estado condicionada en gran medida por los intereses de los alumnos, el grado de implicación y los objetivos a alcanzar (intentando facilitar de este modo, desde el principio, la participación y desarrollo del ámbito personal, al hacerles partícipes del proyecto y partiendo de sus gustos y capacidades).

Como criterios de actuación es conveniente indicar los siguientes principios que guiaron y condicionaron el programa de intervención:

Una de las características que ha definido la actuación ha sido su orientación hacia el desarrollo de un conocimiento teórico-práctico, a través de actividades que fomentaran la reflexión y dotaran a los alumnos de la autonomía suficiente para su aplicación fuera del horario escolar.

Por otro lado, también se ha trabajado a favor del desarrollo de una conciencia crítica. Para tal fin se determinó que lo mejor sería la implementación de las NTIC como recurso didáctico, y más concretamente, a través de Foros de debate mediante Chat en Internet. Este hecho, además, permite el acercamiento de éstas al ámbito escolar, que es uno de los principales retos a alcanzar en la sociedad actual. Además, entre las ventajas que este recurso puede ofrecer se destacan, por ejemplo: 1) que posibilita el aprendizaje del alumnado fuera del horario lectivo, compensando la reducida dotación horaria que tiene asignada la E.F. semanalmente (gracias a la predisposición de éstos hacia este tipo de actividades tan cotidianas para ellos); 2) que generan, con el apoyo facilitador del profesor, nuevas habilidades cognitivas y

refuerzan otras que ya están presentes en los procesos didácticos tradicionales (capacidad de análisis y síntesis de la información, formulación y comprobación de hipótesis, búsqueda de información, capacidades inductivas y deductivas, etc.); o 3) una mejor adaptación al ritmo individual de cada alumno (Pérez López, 2005).

Por último, para implantar la actividad física en el estilo de vida de una persona, finalidad prioritaria del área de E.F., se ha tenido muy presente que un aspecto fundamental debía ser que ésta fuera considerada por los alumnos como algo atractivo, interesante, es decir, con lo que puedan disfrutar, aunque sin caer en un “relativismo lúdico” donde todo vale, sino como medio que ayude a propiciar el aprendizaje en ellos. Para lo cual, como ya se ha comentado, las diferentes actividades (y el juego en sí) se construye a partir de sus intereses y aptitudes (entendidas como dominio de sus competencias motrices).

Los principios de actuación y recursos mencionados se complementaron con la posibilidad de realizar “tutorías mediante Chat”. A través de ellas se ha intentado producir un intercambio de información, dudas y reflexiones que enriqueciera el programa, aumentando la cantidad y calidad de las interacciones entre los alumnos (así como de los contenidos desarrollados).

Todo ello, unido a las posibilidades que aportan los JdR a la E.F. (y en especial a la promoción de la salud), junto a la motivación que generan en el alumnado adolescente (tanto éstos como las NTIC), propició la puesta en práctica de un enfoque innovadores E.F., que se concretó en el juego: “El Guardián de la Salud”.

9.5.1.1. ¿En qué consiste “El Guardián de la Salud”?

Es un JdR en el que se ponen a prueba todos los conocimientos y hábitos relacionados con la actividad física y la salud. Esto se logra a través de variados desafíos y retos que los diferentes jugadores (alumnos) deberán afrontar. La aventura se desarrolla en la isla de Danagra (en la Edad Media). El motivo de que los participantes se encuentren en ese lugar, y en esa época, es que habrán sido elegidos por Salutis (“El Guardián de la Salud”) para salvar sus vidas de los muchos

hábitos insanos a los que someten diariamente a sus cuerpos. Para ello, deben llegar hasta “El Trébol de la Salud” y lograr que, al término de las pruebas que se les vayan planteando, sus puntos de vida se sitúen en la última franja del indicador que tendrán en su Hoja de personaje. Su objetivo es ir adquiriendo a lo largo del camino los conocimientos y hábitos saludables necesarios que les ofrezcan las garantías necesarias como para superar la prueba final de “El Trébol de la Salud”. Y, de este modo, poder regresar al tiempo presente con una salud impecable para el resto de sus vidas. Los únicos aliados durante la aventura son las habilidades que vayan desarrollando cada uno, y el apoyo/colaboración de los compañeros de grupo.

Una vez que los jugadores se dividen en grupos de 6, eligen cada uno la profesión que interpretarán durante el juego (guerrera, bardo, arquera, clérigo, exploradora o mago). A continuación, cada jugador debe rellenar su hoja de personaje. En ella aparecen todos los parámetros que lo definen, y que están representados por valores numéricos que determinan la posibilidad de desarrollar ciertas acciones durante el desarrollo del juego. A partir de aquí los alumnos ya están preparados para comenzar a vivir esta aventura.

Todo comienza con el Dj (el profesor, en este caso) describiendo la situación inicial en la que se encuentran los personajes (ambientación -ver Anexo 1-), así como el objetivo a alcanzar durante la aventura, y el modo de lograrlo.

A lo largo del camino hacia “El Trébol de la Salud” los grupos tienen que superar 7 desafíos (correspondientes a 7 lugares por los que irremediablemente deben pasar si quieren llegar hasta “el Trébol de la Salud” -figura 9.2.-) que Salutis les irá proponiendo, al inicio de cada jornada, a todos los grupos a través de un pergamino. Salutis cuenta con la colaboración de sus Paladines (discípulos de Salutis), que son interpretados por dos alumnos voluntarios que le ayudan al correcto funcionamiento del juego.

En el camino hacia cada uno de esos 7 lugares cada grupo tiene la posibilidad de decidir qué ruta seguir (pudiendo elegir entre dos opciones). En función del camino por el que opten se encontrarán con diferentes retos o propuestas, lo que ayudará a Salutis a comprobar que los contenidos se van asumiendo (y a los

jugadores a completar su formación). Para decidir qué camino seguir cada grupo puede utilizar el azar o, por el contrario, los conocimientos del explorador, quien a cambio de 10 puntos de su característica específica recibirá una serie de pistas que le orientarán sobre el contenido de los nuevos retos que se encontrarán en los puntos intermedios de ambos caminos. En el tiempo asignado para los puntos intermedios (2, 4 y 5) los grupos deben enfrentarse, además, de dos en dos en combates de estrategia, con objeto de mejorar las hojas de personaje de todos sus integrantes. Al final de la aventura todos los grupos se habrán enfrentado entre sí.

Solamente en 3 ocasiones todos los grupos van por el mismo camino, dado que tienen un sentido especial (como, por ejemplo, el primero de ellos donde se adiestra a cada personaje según su profesión).

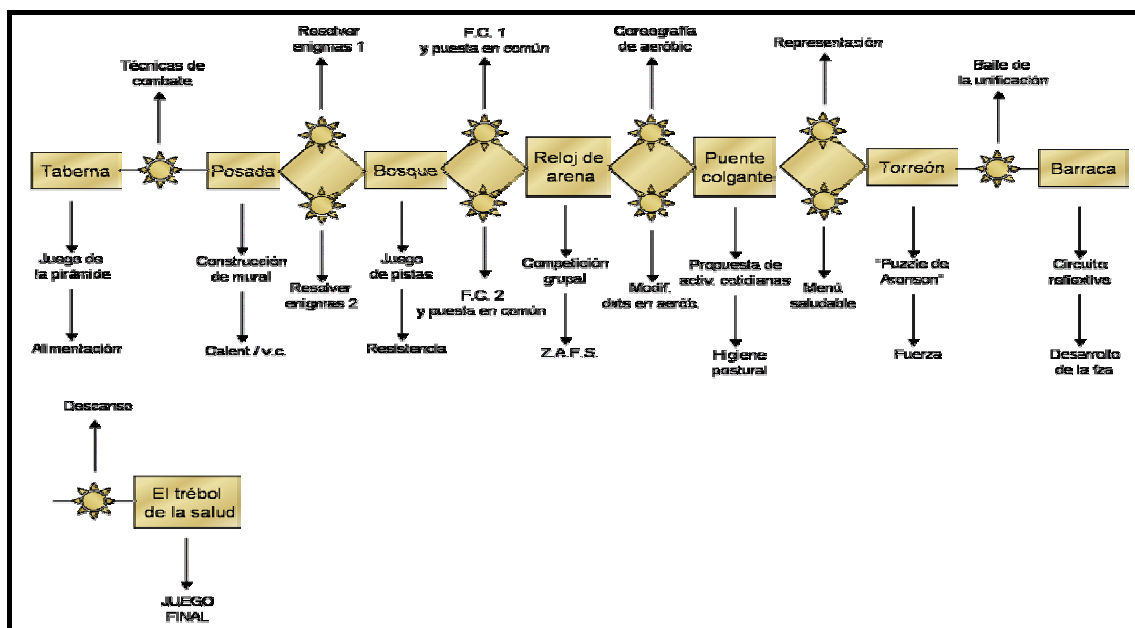


Figura 9.2. Recorrido del juego, actividades y contenidos a desarrollar en cada uno de los desafíos y puntos intermedios

El juego se divide en 25 jornadas (o sesiones), como se puede apreciar en la tabla 9.1. En realidad, el número de jornadas diferentes suponen un total de 15, aunque debido al interés y/o complejidad del contenido y/o actividad a desarrollar

hay ocasiones en las que éstas requieren de más de un día (una clase) para completarse.

Todo comienza con una presentación en Power Point, en la que se explica a los (*aún*) alumnos (más tarde ya jugadores/personajes del juego) en qué va a consistir “El Guardián de la Salud”, es decir, cuál es el objetivo, cómo se juega, el sistema de puntos, las bonificaciones y penalizaciones, cómo se desarrollan los combates, qué personajes formarán los grupos en los que se han de unir y cómo rellenar sus hojas de personajes. Además, se les repartirá un “chuletario” por grupo. En él vendrán explicadas la mayor parte de las normas de juego y vocabulario básico, para que, tras su revisión, al día siguiente el profesor (o Dj) les resuelva todas las dudas que aún puedan tener al respecto. Tras los dos primeros días el juego real dará comienzo en la jornada siguiente.

Todos los Desafíos están relacionados con un contenido concreto de E.F. orientada a la salud (alimentación, calentamiento y vuelta a la calma, resistencia aeróbica, higiene postural y fuerza y resistencia muscular).

Tabla 9.1. Secuenciación de las jornadas y contenidos

<i>El Guardián de la Salud</i>		
Jornada	Contenido	Nº de sesiones
Presentación	Dinámica del juego/Dudas	2
1er Desafío: La Taberna	Alimentación	1
Punto intermedio 1	Técnicas de combate	2
2º Desafío: La posada del caballo salvaje	Calentamiento/Vuelta a la Calma	3

<i>El Guardián de la Salud</i>		
Jornada	Contenido	Nº de sesiones
Punto intermedio 2	Enigmas/Combates	2
3er Desafío: El Bosque	Resistencia	1
Punto intermedio 3	Refuerzo 1 Resistencia (F.C.)	1
4º Desafío: El túnel del reloj de arena	Z.A.F.S.	1
Punto intermedio 4	Refuerzo 2 Resistencia-Combate	3
5º Desafío: El precipicio del puente colgante	Higiene postural	1
Punto intermedio 5	Refuerzo H.p./Alimen-Combate	3
6º Desafío: El Torreón del sabio Thaifus	Fuerza	1
Punto intermedio 6	Refuerzo 3 Resistencia	1
7º Desafío: La Barraca	Fuerza (Desarrollo)	1
Punto intermedio 7	Descanso / Repaso	1
Juego final: El Trébol de la Salud	Todo	1

F.C.= Frecuencia cardiaca; **Z.A.F.S.**= Zona de Actividad Física Saludable; **H.P.**= Higiene postural; **Alimen**= Alimentación.

Al inicio de cada Desafío todos los grupos reciben un pergamino (figura 9.3.) donde viene descrito el desarrollo de éste, así como la recompensa que obtendrán en caso de lograrlo (hasta un máximo de 25 puntos de experiencia). Lo primero que encontrarán en él son los objetivos a alcanzar (en relación al contenido específico con el que se identifique ese Desafío) al término del mismo. Además, se incluye un compromiso (a asumir durante toda la aventura), relacionado con el desarrollo de hábitos saludables y los anteriores objetivos, que los integrantes de los 4 grupos deben tratar de cumplir. Éste también irá acompañado de una recompensa o bonificación. El equipo que durante el transcurso de la misma sea capaz de mantener el compromiso logrará tantos puntos de experiencia (a repartir entre todos) como haya apostado (y apuntado en el pergamino, a modo de contrato) previamente, y viceversa, es decir, en cada ocasión en la que no lo cumplan se les resta su propia apuesta, aunque en este caso en puntos de vida.

Los puntos intermedios actúan a modo de refuerzo de los diferentes contenidos que se van trabajando en los Desafíos (con la excepción del segundo de ellos, en el que deben resolver una serie de enigmas matemáticos y de lógica, aunque, eso sí, sin dejar de caminar durante toda la jornada). Además, como ya se ha señalado anteriormente, los puntos intermedios 2, 4 y 5 se aprovechan para llevar a cabo combates de estrategia entre grupos. En ellos, sus integrantes ponen a prueba las técnicas de combate específicas de cada profesión (y que previamente han aprendido) con la finalidad de lograr 100 puntos de experiencia, en el caso de conseguir la victoria (ó 50, en el caso contrario). El enfrentamiento finaliza cuando uno de los personajes de cualquier equipo ha sufrido tal número de “heridas” que reduzca sus puntos de vida a 0.



Figura 9.3. Ejemplo de pergamino que reciben los grupos al inicio de cada Desafío

Durante el transcurso de la aventura, los jugadores (de forma individual y/o grupal) tienen la posibilidad de mejorar sus hojas de personaje mediante bonificaciones extras, de forma opcional la mayoría de ellas, pues el carácter voluntario de las actividades es un requisito imprescindible de todo proceso educativo (Pérez Gómez, 1998). Esto ayudará, además, a la formación de todos los

personajes y, por tanto, a superar con mayor garantías la prueba final. Estas bonificaciones se consiguen con los siguientes recursos:

1. “Salutis quiere saber...”. Por parejas, y semanalmente. Consiste en resolver al comienzo de la jornada una única pregunta sobre los contenidos que previamente se habrán tratado en días anteriores (en un tiempo máximo de 2 minutos).

La puesta en práctica de este recurso facilita que los contenidos alcancen una mayor unidad. Además de servir de repaso a los alumnos, el profesor cuenta con un feedback más, al poder ir valorando semanalmente si los contenidos se van asimilando por el grupo de clase.

2. “Mitolandia”. En grupo, y únicamente en 3 ocasiones. Los diferentes grupos tienen la posibilidad (de forma opcional) de descifrar el mensaje de un texto que previamente habrá sido alterado (desordenando el orden de las palabras, dejando huecos en blanco, etc.), y que el grupo en común debe reconstruir para conocer el verdadero significado de su contenido. Éste estará relacionado con determinados mitos que gran parte de la población tiene por ciertos sobre la actividad física-salud. Una vez leídos por los integrantes de cada grupo, y en el caso de suscitar dudas, el profesor (Salutis) les orienta para la resolución de las mismas en clase, a través de correo electrónico o mediante Chat. Cada grupo puede solicitarlo en el momento que considere oportuno.

La finalidad de estos documentos de apoyo es la de consolidar los conocimientos adquiridos previamente en la práctica, completando o ampliando lo trabajado en ella.

La intención de incorporar las NTIC en la intervención se concreta a través de foros de debate mediante Chat, junto al apoyo del uso del correo electrónico para

intercambiar información o planificar citas en la red. El nombre que recibe esta actividad es:

3. “El Chat saludable”. En él los diferentes grupos que se organizan para la aventura deben dividirse en parejas. Tras la lectura y reflexión de un documento (que incorporará unas preguntas con relación al texto) que Salutis (el profesor) les enviará previamente por correo electrónico (sobre temas de actualidad relacionados con la actividad física y la salud), el grupo en cuestión se citará con él y, entre todos, lo comentarán a través de Chat (en un máximo de 2 ocasiones).

El desarrollo de foros de debate mediante Chat se justifica por lo actual y especialmente atractivo que para los adolescentes supone todo lo referente al fenómeno Internet, por lo que la motivación de los alumnos puede verse incrementada en gran medida y, de este modo, facilitar enormemente el desarrollo de la conciencia crítica en ellos de una forma diferente. Además, este recurso es una manera sencilla y práctica de intercambiar información, opiniones y dudas con personas que comparten las mismas inquietudes y aficiones, lo que potencia la cooperación y el aprendizaje compartido.

Todas las actividades mencionadas se bonifican con 20 puntos de experiencia para cada uno de los integrantes del grupo, o la pareja, en caso de realizarla correctamente.

4. “Diario de ruta”. De manera individual, cualquier jugador, antes de enfrentarse al juego final, puede contar con una bonificación especial de 7 puntos de vida (más 40 puntos de experiencia, divididos en dos entregas intermedias) si durante la aventura va construyendo un diario donde comente lo sucedido en cada una de las jornadas (anécdotas, si las hubiera, lo que ha aprendido y su grado de satisfacción con las actividades desarrolladas, en una escala de 1 a 5).

La utilización de este recurso tiene una doble intención, por un lado, que los alumnos que así lo decidan vayan confeccionando, personalmente, unos apuntes de clase y, por otro, que el profesor tenga la posibilidad de llevar a cabo un seguimiento más personalizado del trabajo de éstos, así como también que pueda conocer el grado de aceptación de los alumnos en cada una de las actividades propuestas. Y valorar de este modo la pertinencia o no para futuras ocasiones.

9.5.2. VARIABLES DEPENDIENTES

Las variables dependientes han sido las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal con relación a la actividad física orientada a la salud, junto al proceso de intervención docente (programa y profesor). Las tres primeras han evaluado los efectos derivados de la aplicación del programa de intervención desde el área de E.F. en el alumnado. Son variables de gran importancia en la valoración de la variable independiente, estableciéndose principalmente un análisis de índole cuantitativo que se complementa, a su vez, con el de origen cualitativo, siempre y cuando las relaciones entre ambos hayan sido de interés. Mientras que la última de ellas recibe un análisis exclusivamente cualitativo.

La variable conceptual mide los conocimientos del alumnado sobre los contenidos de salud del área de E.F., la variable procedimental los hábitos de actividad física saludable, y la variable actitudinal las actitudes, motivaciones y comportamientos de los alumnos hacia la actividad física relacionada con la salud. Y, por otro lado, en la evaluación del proceso de intervención docente se ha valorado el propio programa de intervención aplicado desde el área de E.F., así como la actuación del profesor (aspectos como la interacción profesor-alumno y entre el alumnado, la organización y recursos desarrollados, la evaluación de la propia intervención o el profesor).

9.6. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las herramientas que han posibilitado la valoración de las variables dependientes se concretan como sigue:

9.6.1. Con relación al alumnado:

9.6.1.1. Actitudes, motivaciones y comportamientos de los alumnos hacia la actividad física relacionada con la salud

Para la valoración de este apartado se ha utilizado el cuestionario elaborado específicamente para el estudio AVENA (González-Gross y cols., 2003), denominado *Cuestionario de comportamientos, actitudes y valores sobre actividad física y deportiva*, constituido por 38 preguntas. Este cuestionario ha sido sometido a un proceso de validación y fiabilidad en las diferentes edades del estudio. Se ha construido atendiendo a una síntesis realizada a partir de herramientas ya utilizadas en la bibliografía, aportaciones del propio grupo de investigación y estudios experimentales realizados por los investigadores del proyecto:

- Actitudes, intereses y valores hacia la AF y el deporte, mediante ítems correspondientes de la encuesta de García Ferrando (1997);
- Motivaciones y causas de abandono hacia la práctica de AFD, mediante la misma técnica e ítems del cuestionario de Mendoza y cols. (1994);
- Actitudes hacia el proceso y el resultado relacionadas con la salud, a partir del cuestionario de Pérez Samaniego (1999).

En el cuestionario predominan las preguntas categorizadas, existiendo una sola pregunta abierta (número 6) y dos preguntas cerradas (número 16 y 18). Éstas desempeñan una función clara de filtro para concretar información y/o eliminar preguntas que no les afecten al sujeto. La naturaleza del contenido de las preguntas es variada: desde opinión hasta actitudes y comportamientos.

En concreto, se presentan los resultados correspondientes a la preguntas relacionadas con: el interés del alumnado hacia la AFD (pregunta 1 del cuestionario), la relación del interés con el nivel de práctica (pregunta 2), la práctica o no de AFD (pregunta 3), los motivos de práctica (pregunta 4), la frecuencia de práctica (pregunta 5), los motivos de abandono (pregunta 17) y por los que no practica

actualmente AFD (pregunta 19), el grado de satisfacción con las clases de E.F. (pregunta 25) y las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud (pregunta 26).

De entre las anteriores variables, la 1, 5 y 25 son de carácter ordinal, por lo que existe una gradación en el orden que se establece en las respuestas:

1. Considerando la AFD en todas sus formas, es decir, como juego, espectáculo, ejercicio físico y diversión, e independientemente de que la practiques o no, ¿dirías que te interesa?:

- Mucho 3
- Bastante 2
- Poco 1
- Nada 0

5. Por lo general, ¿con qué frecuencia sueles practicar AFD fuera del horario escolar?:

- Tres veces o más por semana 4
- Una o dos veces por semana 3
- Con menos frecuencia 2
- Sólo en vacaciones 1
- Nunca 0

25. ¿Qué te parecen las clases de educación física del instituto/colegio?

- Me gustan mucho 5
- Me gustan 4
- Ni me gustan ni me disgustan 3
- Me disgustan 2
- No me gustan en absoluto 1

El resto de variables, a excepción de la número 26 (que se describirá de forma detallada posteriormente), son de carácter nominal:

2. Con respecto al interés por la actividad físico deportiva y a su nivel de práctica, se pueden considerar seis grupos de población, ¿con cuál te identificas más?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Me interesa la AFD y la practico suficientemente. | 5 |
| <input type="checkbox"/> Me interesa la AFD, pero no la practico tanto como quisiera. | 4 |
| <input type="checkbox"/> No me interesa la AFD, pero la practico por obligación (enfermedad, clases, trabajo, etc.) | 3 |
| <input type="checkbox"/> Me interesa la AFD, la he practicado, pero ahora ya no la practico. | 2 |
| <input type="checkbox"/> Nunca he practicado AFD, pero me gustaría hacerlo. | 1 |
| <input type="checkbox"/> No la practico ni me interesa. | 0 |

3. ¿Practicas actualmente alguna AFD fuera del horario escolar?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Practico una | 1 |
| <input type="checkbox"/> Practico varias | 2 |
| <input type="checkbox"/> No practico ninguna | 0 |

4. ¿Podrías decirme por qué motivos practicas AFD principalmente? (señala un máximo de TRES RESPUESTAS)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Por diversión y pasar el tiempo. | 1 |
| <input type="checkbox"/> Por encontrarme con amigos. | 2 |
| <input type="checkbox"/> Por hacer ejercicio físico. | 3 |
| <input type="checkbox"/> Porque me gusta la AFD. | 4 |
| <input type="checkbox"/> Por mantener la línea. | 5 |
| <input type="checkbox"/> Por evasión (escapar de lo habitual). | 6 |
| <input type="checkbox"/> Por mantener y/o mejorar mi salud. | 7 |

- Porque me gusta competir. 8
- Otra razón, ¿cuál? _____ 9

17. Si has dejado o abandonado la practica deportiva, de los motivos que aparecen a continuación, dínos, por orden de importancia, los que más influyeron en su decisión. (máximo **DOS RESPUESTAS**).

	Orden de importancia	
	1 ^a	2 ^a
No tenía instalaciones deportivas adecuadas.	1	1
No tenía instalaciones deportivas cerca.	2	2
Por lesiones.	3	3
Por la salud.	4	4
Me enfadé con el entrenador.	5	5
Me enfadé con los directivos.	6	6
Mis padres no me dejaban.	7	7
No le gustaba a mi novio/a.	8	8
Los estudios me exigían demasiado.	9	9
Salía muy cansado o muy tarde del trabajo.	10	10
Por pereza y desgana.	11	11
Dejó de gustarme hacer AFD.	12	12
No le veía los beneficios.	13	12
Mis amigos no hacían AFD.	14	14
Falta de apoyo y estímulo.	15	15
Por falta de dinero.	16	16
Otra, ¿cuál? _____	17	17

19. Si no practicas AFD en la actualidad, dime, por favor, las **DOS razones** principales por orden de importancia.

	Orden de importancia	
	1ª	2ª
No me gusta	1	1
Por la salud	2	2
No me enseñaron en la escuela	3	3
No le veo beneficios	4	4
No le veo utilidad	5	5
No tengo tiempo	6	6
No hay instalaciones deportivas cerca	7	7
No hay instalaciones deportivas adecuadas	8	8
Salgo muy cansado del trabajo o del estudio	9	9
Por pereza y desgana	10	10
Otra, ¿cuál? _____	11	11

La pregunta número 26 del cuestionario adquiere gran importancia en esta investigación, al evaluar las actitudes del alumnado hacia la actividad física relacionada con la salud. Coincide con el instrumento elaborado y validado por Pérez Samaniego en su tesis (1999), donde se establecen 21 ítems diferenciando dos grupos: uno se refiere a las actitudes hacia el proceso (ítems 1,10,3,12,20,6,8,14,17) y el resto valoran las actitudes hacia el resultado (ítems 2,9,15,18,4,13,19,5,7,11,16,21), ambos relacionados con la salud. Cada alumno evalúa estos ítems en una escala de respuesta tipo Likert que va de 1 a 5 (donde el 1 representa la valoración “muy en desacuerdo”, el código 2: “en desacuerdo”, el 3: “indiferente”, el 4: “de acuerdo” y el 5 “muy de acuerdo”).

A pesar de que este cuestionario se construyó en base a una población universitaria, se ha mostrado fiable y válido en su utilización con adolescentes. Se analizó la validez de contenido del mismo, no encontrándose problemas en la

comprensión de las preguntas. Por otra parte, en un test-retest realizado en un periodo inferior a 24 horas el índice de fiabilidad del cuestionario en su conjunto fue de $r = 0.91$.

Pérez Samaniego (1999), además de las dos orientaciones de las actitudes que establece (hacia el proceso y hacia el resultado), diferencia también varias dimensiones actitudinales (tabla 9.2.) en cada una de ellas (entre los distintos ítems que componen el cuestionario).

Tabla 9.2. Dimensiones de las actitudes hacia el proceso y hacia el resultado e ítems correspondientes

Actitudes hacia el proceso		Actitudes hacia el resultado	
Dimensión	ítems	Dimensión	ítems
Gratificación	1,10	Mejora apariencia	2,9,15,18
Continuidad	3,12	Victoria	4,13
Adecuación	20	Aumento del rendimiento	19
Autonomía	6	Obsesión por el ejercicio	5,7,11,16,21
Seguridad	8,14,17		

La definición que realiza Pérez Samaniego (1999) de estas dimensiones es la siguiente:

Actitudes hacia el proceso

- *Gratificación*: referido a las sensaciones placenteras asociadas a la práctica de AF y a la relación que establece el practicante consigo mismo y con los demás.

- *Continuidad*: frecuencia de práctica desde un enfoque de salud, como la planificación personal, disponibilidad de tiempo y de lugares adecuados para la práctica física.
- *Adecuación*: relación entre las características de la AF con las capacidades y posibilidades de quien la practica.
- *Autonomía*: nivel de dependencia en la toma de decisiones sobre la propia práctica determinando el grado de conocimientos y capacidades.
- *Seguridad*: conocimiento de las consecuencias de la práctica y la adopción de medidas para reducir el riesgo de lesión.

Actitudes hacia el resultado

- *Mejora de la apariencia*: la práctica física se justifica fundamentalmente en relación con la mejora del aspecto físico.
- *Victoria*: la identificación de la AF con la competitividad, la superación de los demás y/o con las prácticas que impliquen enfrentamiento.
- *Aumento del rendimiento*: autosuperación y/o mejora del rendimiento físico personal como motivo primordial de hacer actividad física.
- *Obsesión por el ejercicio*: preocupación exagerada por la práctica física que puede inducir un tipo de AF compulsiva.

Para el análisis estadístico descriptivo e inferencial de las variables ordinales (mediante el programa estadístico SPSS 12.0 para Windows) se han establecido, en primer lugar, los valores medios en cada una de las medidas. Posteriormente, tras el estudio de la normalidad de las variables (Shapiro-Wilk para el grupo de intervención, al ser una muestra inferior a 50 sujetos, y Kolmogorov-Smirnov para la muestra nacional, al superar ésta el número anterior), se han utilizado las pruebas no paramétricas, a través de la prueba de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis (en el

caso de la muestra nacional) y de Wilcoxon para la comparación del grupo de intervención, en las distribuciones no normales.

En el caso de variables con resultados no significativos en la prueba de normalidad y, por tanto, que se adecúan a una distribución normal, se ha aplicado la “prueba T para muestras relacionadas” para el grupo de intervención. Las variables de agrupación tenidas en cuenta para el análisis de cada una de las variables de la muestra nacional serán el género, la edad y la práctica o no de AFD, mientras que en el grupo de intervención solamente se ha contemplado el valor global de la muestra, al ser ésta muy reducida.

En las variables nominales, sin embargo, predomina fundamentalmente el análisis descriptivo, pretendiendo un mayor conocimiento sobre las motivaciones y comportamientos del alumnado acerca de la AFD, exponiéndolo a través de gráficos y tablas. Sólo en los casos en los que la variable estudiada ha tenido un valor significativo²⁵ en el análisis inferencial, al comparar ambos géneros (masculino y femenino) o la práctica o no de AFD (y la edad en el caso de la muestra nacional), se ha estudiado e indicado dicha relación.

9.6.1.2. Conocimientos del alumnado sobre los contenidos de salud del área de E.F.

Como herramienta de toma de datos a nivel conceptual se ha utilizado la encuesta-cuestionario elaborado por Pérez López y Delgado (2004) acerca de las creencias y conocimiento teórico-práctico sobre diversos contenidos de salud correspondientes al área de E.F. (Anexo 2), analizando la frecuencia de respuestas correctas. El cuestionario se orienta, por tanto, hacia una doble vertiente:

²⁵ A lo largo del capítulo X (Resultados y discusión) se utilizará, en muchas de las tablas, la simbología que a continuación se presenta, para determinar el grado de significatividad originado en el análisis inferencial:

* = $p \leq 0.05$; ** = $p \leq 0.01$; *** = $p \leq 0.001$

1. Identificar el conocimiento general que posee el alumnado sobre el desarrollo de los contenidos básicos del ámbito de la actividad física orientada a la salud.
2. Constatar el arraigo que determinados mitos, o creencias erróneas, puedan tener en los alumnos en torno a esta misma temática

El cuestionario consta de 25 preguntas cerradas con cuatro posibles respuestas, con la posibilidad de elegir únicamente una (o en su defecto ninguna, en caso de no conocer la opción correcta entre las presentadas). Al final de éste se incluyen dos preguntas sobre la apreciación del nivel de dificultad y de la comprensión de las mismas.

Se trata de la prueba objetiva de evaluación inicial que se realizó al grupo sobre el que se intervino (y que posteriormente se ha utilizado también en el postest y retest). Y la ha llevado a cabo el propio profesor que ha desarrollado el programa de intervención. La prueba tiene una duración aproximada de 45 minutos y es aplicada sin previo aviso, para evitar, de este modo, que el resultado no se vea influido por el estudio específico del alumnado para ella. Como marco de referencia se contempla, y se trata de dar respuesta, a los siguientes documentos oficiales editados por la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que forman parte del Diseño Curricular Base (primer nivel de concreción curricular):

- Decreto 106/92 de la Junta de Andalucía sobre las enseñanzas mínimas en Educación Secundaria Obligatoria publicado en el BOJA nº 56 de 20/6/92.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1992 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

- Orden 28 de octubre de 1993 publicada en el BOJA nº 133 de 7/12/93 sobre orientaciones generales para la secuenciación de contenidos publicada en el BOJA nº 133 de 7/12/93.
- Ley General de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre.

El resultado del cuestionario conceptual se valora en un rango de 0 a 25, según el número de preguntas correctas. Las preguntas correctas se codifican con 1, y las no contestadas o erróneas con 0.

La validez del instrumento se confirma fundamentalmente por tres aspectos que a continuación se detallan: 1) por la elaboración del cuestionario conceptual a partir de los contenidos explicitados en los Decretos oficiales, 2) por el estudio del índice de dificultad del cuestionario y 3) por la elaboración de preguntas atendiendo a los diversos contenidos impartidos en el programa de intervención.

La validez de contenido se obtiene al construir las preguntas del cuestionario a partir de los Decretos de Enseñanzas Mínimas establecidos por la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que forman parte del Diseño Curricular Base, teniendo presentes aquellos conocimientos que en ellos vienen reflejados como prioritarios a desarrollar en el nivel educativo en el que se iba a trabajar (cuarto de E.S.O.). Esta tarea fue realizada por un grupo de expertos en el tema (dos profesores titulares de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física, del ámbito de la Didáctica de la E.F. y de la actividad física y salud, y dos profesores de E.F de E.S.O. en activo). Además, se prestó especial atención a aquellos contenidos que se impartirían en el programa de intervención, de tal modo que éstas se reparten en función de la importancia del contenido específico en las sesiones planificadas.

La dificultad del cuestionario, según la percepción del alumnado, indica que la mayoría, un 62,5% del alumnado, considera que las preguntas son normales, siendo un indicador más de la validez de las preguntas. El 37,5% del alumnado opinó que eran difíciles, posiblemente por el bajo nivel inicial de conocimientos

acerca de la salud en E.F. En el cuestionario se indicaba que rodeasen al final las preguntas que no entendieran (explicando previamente bien la diferencia entre no entender y no saber) y su número fue irrelevante. Sí hubo, en cambio, más casos de preguntas no contestadas por no saber su respuesta.

Por último, en lo que respecta a la validez del instrumento, se realizó un estudio del índice de dificultad de las preguntas (tabla 9.3.), el cual se obtuvo a partir del cociente entre el número total de aciertos y el número total de sujetos (de tal forma que cuanto más próximo a 1 resultara dicho valor más fácil había sido la pregunta, y viceversa). Los índices alcanzados se situaron, en su mayoría, por debajo de 0,5. El promedio del índice de dificultad obtuvo un valor de 0,3848, lo que se tradujo en unos resultados relativamente bajos en el pretest. A pesar de todo no se consideró pertinente bajar la dificultad en las preguntas, dado que se esperaba que con el programa de intervención se llegase a adquirir un nivel de conocimientos más elevado.

Las preguntas con mayor dificultad fueron la número 10 y 20 (que versan sobre la contracción muscular y las agujetas, respectivamente), mientras que la que resultó más fácil fue la número 25 (sobre el modo más adecuado de reducir peso).

Tabla 9.3. Índice de dificultad de las preguntas del cuestionario conceptual

Pregunta-Índice de dificultad				
1. 0,5	6. 0,62	11. 0,25	16. 0,37	21. 0,75
2. 0,22	7. 0,53	12. 0,09	17. 0,06	22. 0,12
3. 0,41	8. 0,5	13. 0,84	18. 0,25	23. 0,28
4. 0,34	9. 0,12	14. 0,78	19. 0,25	24. 0,84
5. 0,25	10. 0,03	15. 0,28	20. 0,03	25. 0,91

Promedio id = 0,3848

La fiabilidad del cuestionario conceptual se corrobora a partir de las medidas KAPPA aplicadas a las preguntas del test-retest. Se utilizó la técnica test-retest con una muestra de 32 sujetos (ajenos a la investigación), los cuales cumplimentaron el cuestionario en dos ocasiones en la misma jornada, durante su primera hora de clase y a última hora de la jornada escolar. En ambas ocasiones el entrevistador fue la misma persona.

Para confirmar la fiabilidad del instrumento se realiza un análisis comparativo entre los pares de preguntas iguales del pretest y retest (con las medidas de acuerdo Kappa) a través de tablas de contingencias, y codificadas con 0 (error), 1 (correcta) y -9 (no contesta). Se obtuvieron resultados altamente significativos ($p \leq 0.001$) en todas las relaciones entre pretest y retest. Los valores de índices Kappa entre los pares de preguntas se presentan en la tabla 9.4.

Tabla 9.4. Índice de Kappa en los pares de preguntas retest-pretest.

Pregunta-Índice de dificultad				
1. 0,787	6. 0,942	11. 0,679	16. 1	21. 1
2. 0,803	7. 0,941	12. 0,851	17. 1	22. 0,887
3. 0,934	8. 0,882	13. 0,871	18. 0,718	23. 1
4. 0,942	9. 1	14. 0,596	19. 0,630	24. 0,886
5. 0,927	10. 0,714	15. 0,795	20. 0,771	25. 0,640

El resultado global del cuestionario también se valoró para confirmar la necesaria correlación entre pretest y retest. Se analizó la normalidad a través del estudio de los histogramas y gráficos de dispersión y el test de normalidad de Shapiro-Wilk (para muestras inferiores a 50 sujetos), obteniendo resultados significativos con valores de $p = 0.043$, para el pretest, y $p = 0.039$, para el retest. Posteriormente, se calculó el coeficiente de Spearman (utilizado para datos no paramétricos) alcanzando una significación de $p \leq 0.001$ y un valor de Spearman=

0,974, lo que manifiesta una alta relación entre los resultados globales del pretest y el retest, y corroboran, por tanto, la fiabilidad del instrumento.

Finalmente, para el análisis estadístico, tras el estudio de la normalidad de la muestra (prueba Shapiro-Wilk) y en función de si las distribuciones eran o no normales, se aplicaron las pruebas paramétricas “T de Student para muestras relacionadas”; y en el caso de resultar no normales la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. Así mismo se presenta la estadística descriptiva, en cuanto a porcentaje de aciertos y errores, del total de las preguntas del cuestionario. Dicho análisis se ha realizado con el programa estadístico SPSS 12.0 para Windows, con licencia de la Universidad de Granada, requiriéndose en todos los casos un nivel de significación de $p \leq 0.05$.

9.6.1.3. Hábitos de actividad física saludable

El principal motivo de la inclusión de esta variable responde a la necesidad de verificar que los alumnos no solamente asimilan de forma conceptual aquellos contenidos que se les presentan y/o que son capaces de reproducir o aprender de qué modo se realizan determinadas actividades físicas y cotidianas desde una perspectiva de salud, sino que además han adquirido el hábito de llevarlas a cabo de un modo saludable (y cotidiano).

De cara a poder registrar y cuantificar de modo objetivo los hábitos de actividad física saludable que se determinaron en esta investigación, y en situaciones naturales, como requiere y precisa este tipo de intervenciones, las técnicas de observación resultan un método eficiente de análisis y evaluación conductual durante el proceso de detección, diagnóstico, intervención y seguimiento del fenómeno o problema.

Cuando se desea captar la riqueza del comportamiento de un determinado individuo, es decir, plasmar la espontaneidad de su conducta, Anguera y cols. (2000) indican que se requerirá:

1. De la espontaneidad del comportamiento, lo que implica la ausencia de consignas o de la preparación de la situación.
2. Que la producción de conducta tenga lugar en contextos naturales, garantizando la ausencia de alteraciones provocadas de forma intromisiva.
3. Que se trate de un estudio prioritariamente idiográfico.
4. La elaboración de instrumentos *ad hoc*.
5. Y que se garantice una continuidad temporal, siendo preferible que pueda llevar a cabo su seguimiento diacrónico (a lo largo de un tiempo relativamente prolongado).

La elaboración del instrumento se desarrolló tras la reunión de un grupo de expertos (2 profesores titulares de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, del ámbito de la Didáctica de la E.F. y de la actividad física y salud, y dos profesores de E.F de E.S.O. en activo). En ella se determinaron aquellos aspectos más destacados que toda práctica de AFD debe comprender para ser declarada saludable. Su construcción tuvo lugar desde una doble perspectiva: de manera deductiva (tras realizar una revisión de la literatura especializada en esta temática) e inductiva (a partir de la experiencia profesional de cada uno de los integrantes del grupo de expertos). En todo momento, una de las premisas fundamentales fue que el instrumento facilitara, de manera sencilla y operativa, la valoración por parte del observador de los hábitos de actividad física saludable de los alumnos. En concreto, se decidió establecer un sistema de categorías a considerar antes, durante y después de la realización de cualquier práctica físico-deportiva: la realización o no de calentamiento, la correcta hidratación durante la AFD, así como la regulación de la intensidad de la misma y la puesta en práctica de una adecuada vuelta a la calma (en lo que respecta al desarrollo saludable de práctica físico-deportiva).

9.6.1.3.1. Definición de las categorías

METACATEGORÍA (1):

- ❖ **Hábitos saludables de práctica físico-deportiva:** Hace referencia a aquellos procedimientos que debe cumplir la estructura global de la realización de cualquier AFD para ser considerada saludable.

CATEGORÍAS:

1. Calentamiento (CAL): Conjunto de ejercicios, primero de carácter general y luego específico, que se realizan antes de cualquier actividad física de intensidad superior a la normal, con el fin de disponer de las funciones orgánicas musculares, nerviosas y cardiorrespiratorias, así como la predisposición psicológica para la realización de esfuerzo físico máximo.

Rasgos:

Actividad vegetativa (AV): Actividad de tipo aeróbico que dispone adecuadamente al organismo, y músculos implicados, para la posterior actividad. Se considera correcta siempre que el alumno realiza esta acción, sin depender del tiempo que la desarrolle. Se valora con 1, en caso positivo, y con 0 la ausencia de esta conducta.

Movilidad articular (MA): es la capacidad de movimiento en el máximo recorrido articular (máximo rango de movimiento) y dinámico. Cuando estos ejercicios se realizan en un número mínimo de 2, y de forma correcta, se valora con 2, mientras que la puesta en práctica de una única articulación, o de 2 ó más articulaciones de forma incorrecta (tabla 9.5.), obtiene un valor de 1.

Tabla 9.5. Criterios para analizar los ejercicios físicos desde el punto de vista de sus acciones articulares desaconsejadas

CRITERIOS DE ANÁLISIS		
ARTICULACIÓN	ACCIÓN ARTICULAR DESACONSEJADA	EFEECTO GENERAL DE SU PRÁCTICA SISTEMÁTICA
Rodilla	Hiperflexión Hiperextensión Rotación forzada	Inestabilidad de la rodilla
Columna lumbar	Hiperextensión Hiperflexión	Degeneración de estructuras vertebrales lumbares
Columna dorsal	Hipercifosis mantenidas	Sobrecarga dorsal Alteraciones posturales
Columna cervical	Hiperflexión Hiperextensión Circunducción	Daño estructuras cervicales
Columna vertebral en conjunto	Flexión lateral máxima Rotación vertebral máxima	Gran estrés discos intervertebrales (anillo fibroso)
Ejercicios combinados	Rotación + flexión vertebral Rotación + hiperextensión vertebral Otras	Efectos combinados

Fuente: López Miñarro, P.A. (2000). *Ejercicios desaconsejados en la actividad física. Detección y alternativas*. Barcelona: Inde.

Elasticidad (EL): es la capacidad de un tejido de incrementar su longitud al ser estirado, recuperando su forma inicial tras dejar de aplicar la fuerza. En deporte, se relaciona con la capacidad de estiramiento de los músculos, tendones y partes

blandas de una articulación. Se valora de igual modo que el apartado anterior. Las acciones articulares consideradas incorrectas (o desaconsejadas) se exponen en la tabla 9.5.

Calentamiento específico (CES): Actividades de preparación para el trabajo posterior, cuya finalidad es mejorar la prestación de los movimientos, gestos o tareas concretas de la parte principal de la sesión y de los músculos que inciden en ellos. Básicamente consiste en los mismos gestos de dicha parte principal ejecutado de menor a mayor intensidad. Siempre que el alumno en cuestión lleva a cabo al menos un ejercicio específico de preparación con balón (gesto deportivo), previo al inicio de su actividad principal, es valorado con 1, mientras que su ausencia se contabiliza con 0.

2. Parte principal (PP): parte central de la sesión de trabajo en la que se intenta desarrollar la actividad programada para conseguir el objetivo de la misma, y en la que tendrá lugar una mayor exigencia física y metabólica del organismo.

Rasgos:

Regulación de la intensidad (RIN): acción fundamental dentro de cualquier AFD que posibilitará ajustar los esfuerzos a las capacidades personales de cada sujeto. Si un determinado alumno, en un momento cualquiera de su AFD, se toma las pulsaciones se le valora con 1, y si no lo hace nunca, 0.

Hidratación (HID): acción de ingerir agua por la cual se evitará la deshidratación del sujeto y, con ello, la disminución del rendimiento físico-deportivo y la posibilidad de sufrir una lesión. Se valora con un 1 cualquier acción de ingesta de agua, como ir a la fuente a hidratarse. La ausencia de dicha conducta es valorada con 0.

3. Vuelta a la calma (VC): es una actividad totalmente necesaria tras cualquier tipo de AFD, puesto que su finalidad es la de reducir la actividad metabólica del sujeto de forma progresiva para llevarlo a las condiciones iniciales de homeostasis orgánica y psicológica. Su valoración tiene la misma escala que en el apartado de elasticidad.

Por tanto, el cómputo global de todas las acciones expuestas da un rango de 0 a 10, mediante el cual se valora este primer bloque. Por ello, cuanto más se acerque el valor final a 10 más saludables serán los hábitos de práctica físico-deportiva del alumnado.

METACATEGORÍA (2):

- ❖ **Hábitos posturales saludables:** Hace referencia a aquellas directrices que se deben desarrollar para generar una adecuada actitud postural desde una perspectiva saludable.

CATEGORÍAS:

Cifosis dorsal (CD): Actitud postural por la cual se flexiona de forma excesivamente acentuada la curvatura dorsal, por ejemplo, a la hora de escribir en clase (figura 9.4.).



Figura 9.4. Actitud postural que potencia la cifosis dorsal

Inclinación posterior de la pelvis (IPP): Actitud postural condicionada por la alordosis lumbar o retroversión involuntaria de pelvis (o postura “de sofá”), en la que el alumno se desploma sobre la silla, por ejemplo, mientras atiende a la explicación del profesor (figura 9.5.).



Figura 9.5. Actitud postural que potencia la alordosis lumbar

Escoliosis (ESC): Actitud postural de inclinación lateral de columna vertebral, básicamente porque la cartera es transportada de un sólo hombro (colgada de un único asa) (figura 9.6).



Figura 9.6. Actitud postural que potencia la escoliosis

Una vez establecidas las categorías se confeccionaron unas planillas de observación *ad hoc* (a partir de las de Pérez López y Delgado -2003b-) (ver tabla 9.6. y 9.7.). Para la valoración de los hábitos saludables de práctica físico-deportiva se organizó una jornada deportiva, dividiendo la clase en pequeños grupos (un total de 6), en las que todos los equipos debían jugar a los tres deportes hacia los que ellos mostraban un mayor interés: fútbol, baloncesto y voleibol. Dicha jornada deportiva se grabó en vídeo para su posterior análisis. Para no condicionar las conductas habituales de los alumnos, en ningún momento se les informó de la presencia de la cámara, la cual se situó, con antelación al inicio de la clase, en un lugar en el que los alumnos difícilmente se podían percatar de ella, y al mismo tiempo desde el que se tenía una visión panorámica del patio para no perder detalle de lo que sucedía durante la sesión.

Tabla 9.6. Hoja de observación de los hábitos de práctica físico-deportiva

	CAL				PP		VC	TOTAL
	AV	MA	ELA	CES	RIN	HID		
1.								
2.								
3.								

La valoración de los parámetros relacionados con la actitud postural también se ha realizado a través de la grabación en vídeo de una clase en el aula, y sin comunicar tampoco al grupo dicha circunstancia. Tras la grabación se llevó a cabo un registro de acontecimientos en el que se fueron anotando el número de ocasiones en las que el alumnado adoptaba alguna de las dos primeras posturas (para determinar la presencia habitual de posturas cifóticas - durante la toma de apuntes de los alumnos- y la inclinación posterior de la pelvis -al permanecer sentados a la hora de prestar atención en clase-) cada dos minutos de tiempo. La desviación lateral de la columna, o escoliosis (a través del transporte de la mochilla sobre un único hombro) se valoró a la salida de clase, al término de la jornada escolar (registrándose con un 1, y su ausencia como 0). A causa de la importancia que juega el papel de los observadores sobre el resultado final de cualquier observación, y con la intención de garantizar el mayor rigor y unificación de criterios entre los dos sujetos que la realizaron, éstos llevaron a cabo un periodo de entrenamiento previo a la intervención.

El tiempo real de clase observado fue de 50 minutos (dividido en 25 observaciones que se realizaron cada dos minutos) por lo que la escala resultante oscila entre un valor mínimo de 0 (que conforma el extremo positivo) y un valor máximo de 26 (que representa el extremo negativo), pues los alumnos solamente podían estar adoptando una u otra de las posturas mencionadas, lo que hace un total

de 25 registros negativos, a lo que habría que añadir la posibilidad de un transporte desaconsejado de la mochila.

Tabla 9.7. Hoja de observación de los hábitos posturales

	CD	IPP	ESC	TOTAL
1.				
2.				
3.				

El índice de fiabilidad intraobservador obtenido mediante correlación simple de Pearson, tras el análisis de 25 alumnos en un día de clase (diferentes a los sujetos que formaron el grupo de intervención) fue de de 0.98 para la valoración de actitudes cifóticas y 0.91 para las actitudes alordóticas (dada la sencillez de las posturas observadas en posición sedante). En el caso del análisis de las posturas escolióticas, por llevar la mochila solamente en un hombro, no se consideró necesario calcular dicho índice, dada la obviedad de la misma.

Finalmente, comentar que se presenta la estadística descriptiva (a través de porcentajes) en cuanto a la frecuencia de ejecución de los alumnos en las diferentes acciones observadas, así como la comparación de la valoración global de los resultados (pretest-posttest-retest) con la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas. Y la “prueba T para muestras relacionadas” en las variables que siguen una distribución normal.

Los instrumentos de medida que se acaban de citar se han visto complementados con otros recursos:

- Para reforzar la valoración del apartado conceptual, y con la intención de poseer mayores elementos de juicio durante el período de intervención, se usaron trípticos. A través de ellos los alumnos debían dar respuesta a las diferentes propuestas que en éstos se les planteaban, sobre los contenidos propios de la sesión en cuestión (Anexo 1.1.). Junto a ello, el juego “Salutis quiere saber...” también ha posibilitado que semanalmente el profesor obtuviera un feedback más acerca del grado de comprensión y retención de los diversos contenidos presentados. Además, el diario de ruta de los alumnos ha servido para que ellos fueran plasmando todo lo que iban aprendiendo y, de este modo, el profesor pudiera ir comprobando la adecuada asimilación de los contenidos.
- Por su parte, la dimensión procedimental se ha visto reforzada con el seguimiento diario del trabajo que los alumnos desarrollaban en torno a la elaboración de determinadas actividades que se les plantearon en clase, tales como: propuestas de ejercicios para desarrollar la fuerza resistencia, a raíz de los presentados en clase por el profesor, alternativas posturales a distintas acciones cotidianas consideradas desaconsejadas para el raquis o el planteamiento de “deportes” adaptados al desarrollo de la resistencia aeróbica. Además de la observación del cumplimiento correcto, o no, de cada uno de los compromisos que todos los grupos iban asumiendo.
- Y, por último, en cuanto a la dimensión actitudinal, se han contemplado también otros recursos como el “Chat saludable”, en el que se han tratado diversos temas de actualidad referidos a comportamientos y actitudes en estrecha relación con la actividad física y la salud, o la observación que el propio profesor ha ido realizando sobre aspectos concretos como el grado de participación en las actividades planteadas, el interés mostrado en las clases o el

desarrollo de determinados hábitos que ellos iban decidiendo llevar a cabo.

9.6.2. Con relación al programa:

Para la valoración de este apartado hemos optado por el desarrollo de una metodología cualitativa, con un enfoque interpretativo (Colás y Buendía, 1994; Erickson, 1989; Pérez Gómez, 1985) y holístico, pues la finalidad de este bloque así lo requiere. Y es que, a la hora de seleccionar el método más apropiado, partimos de la base de que cuando investigamos las creencias y acciones de personas no existe una verdad absoluta, sino que ésta depende de las distintas percepciones de la «realidad» y de las vivencias e influencias contextuales de quienes participan en dicha investigación (es decir, en este caso los alumnos y el propio profesor que implementó el programa de intervención). Y, además, entendemos que estas teorías implícitas no pueden observarse directamente, sino que deben extraerse por medio de un cuestionamiento directo a aquellos implicados en su práctica, por lo que si pretendemos valorar las posibilidades reales de esta intervención es fundamental conocer la experiencia de quien la vivenció (alumnado) y de quien la llevó a cabo (profesor).

El enfoque interpretativo queda marcado por la aproximación fenomenológica hermenéutica que caracteriza a este apartado, pues “*las investigaciones fenomenológicas estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en las que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo*” (Colás, 1997: 231), lo que justifica nuestro posicionamiento al convertirse en uno de los principales objetivos de la investigación.

El análisis se origina a partir de las interpretaciones que los alumnos nos aportan, que se completarán con las que realiza el profesor (puesto que también es partícipe de la experiencia). Y todas ellas, a su vez, están condicionadas, como es evidente, por la propia interpretación que éste último hace de ellas a la hora de analizarlas (desde el momento en el que se convierte en investigador principal del estudio).

Colás (1994) recoge las características específicas de la metodología de investigación cualitativa, entre las que cabe mencionar:

- La fuente principal y directa de los datos son las *situaciones naturales*.
- *El investigador* se convierte en el principal *instrumento de recogida de datos*.
- *Incorporación del conocimiento tácito*.
- Aplicación de *técnicas de recogida de datos abiertas*.
- *Muestreo intencional*. La selección de la muestra no tiene el propósito de representar a una población con objeto de generalizar los resultados.
- *Análisis inductivo de los datos*.
- *La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta*, no partiendo de generalizaciones a priori.
- *El diseño de la investigación es emergente y en cascada*, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación.
- La metodología cualitativa se plantea *criterios de validez específicos*, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados.

Los instrumentos que han facilitado la recogida de información para valorar la intervención docente (programa y profesor) así como los pasos seguidos en su análisis se detallan a continuación:

9.6.2.1. Recogida de información

Para determinar y propiciar la valoración del programa de intervención hemos utilizado principalmente la entrevista semi-estructurada y los diarios (tanto de los alumnos como del profesor), lo que además se ha visto apoyado por las valoraciones globales que todos los alumnos realizaron al término de la intervención.

9.6.2.1.1. Entrevista

A la hora de conocer y profundizar en las percepciones e interpretaciones de los alumnos que participaron en la intervención la entrevista se convierte en uno de los medios más adecuados al respecto. De hecho, como apunta Santos (1990), una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede precisamente eso en un centro escolar es preguntar a los que están inmersos en su actividad

Son muchos los autores (Aguirre, 1995; Colás y Buendía, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Ruiz Olabuénaga, 1996; Woods, 1989) que recogen los factores a tener en cuenta a la hora de realizar una entrevista. Aguirre (1995) los concreta del siguiente modo:

- *En relación al entrevistador:*

- El buen desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador. La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comportan toda entrevista.
- El entrevistador procurará crear un clima favorable mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.
- También es muy importante controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando sea necesario, por ello no debemos, por ejemplo, leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión, y adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no utilizar palabras demasiado técnicas.
- Lo que nunca debería hacer un buen entrevistador es ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar

descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar respuestas del entrevistado, pues con ello no se conseguirá ningún tipo de colaboración, implicación e información.

- *En relación al entrevistado:*

- El nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista. Depende del tipo de entrevista, de opinión o de diagnóstico.
- La facilidad de expresión es importante, pues la torpeza o el registro lingüístico restringido entorpecerían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.
- La motivación por parte del entrevistado es vital en cuanto a la implicación de éste en la entrevista.
- El conocimiento de roles: ayuda al buen desarrollo de la entrevista.

- *Factores ligados a la situación:*

Son variables que pueden afectar al desarrollo de la entrevista y pueden incidir en su validez y fiabilidad. Nos referimos tanto al lugar como a la duración de la entrevista:

- Condiciones generales: Factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación no verbal.
- Tiempo: el ritmo de la entrevista es una variable muy importante para la cooperación del entrevistado.

El tipo de entrevista utilizada en nuestra investigación ha sido de tipo semiestructural, la cual se caracteriza por partir de un guión en el que se recogen todos los temas a desarrollar durante ella (Anexo 2), posibilitando las respuestas libres en opinión, expresión y duración. De hecho, las intervenciones son fluidas y

ricas en espontaneidad sin que por ello no se deje de respetar unas normas mínimas de interacción verbal, como el respetar los turnos de intervención. La entrevista ha sido realizada por personal cualificado en la realización de este tipo de actividades de la Universidad de Granada, teniendo lugar en el mismo centro donde se ha desarrollado el programa de intervención (una vez concluida ésta). En ella, los alumnos (en un total de siete: cinco alumnas y dos alumnos, según la proporción real de clase, y elegidos aleatoriamente) han tenido la oportunidad de realizar un comentario crítico acerca de la percepción que tenían en referencia al programa y actuación del profesor. A la hora de realizarla se ha procurado respetar las pautas descritas anteriormente.

9.6.2.1.2. Diarios

Como señalan Porlán y Martín (1996:19) “*su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso*”. Por tanto, se consideró oportuno complementar y contrastar la información de la entrevista con la de los diarios de los alumnos y del profesor, dado que de este modo se facilita la aproximación fenomenológica hermenéutica a la que aspira esta investigación.

El uso del diario del alumno no se encuentra tan extendido como el del profesor en el ámbito educativo pero, sin embargo, y coincidiendo con Sicilia (1999), éste es especialmente interesante puesto que nos ofrece la posibilidad de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el otro lado de la orilla, es decir, desde la subjetividad del alumno, que en realidad es el principal benefactor y testigo de nuestra actuación. Se convierte en una referencia diaria para el profesor y, por ello, en un importantísimo feedback para él. Sicilia (1999) destaca, además, aquellas aportaciones más relevantes que su uso puede ofrecer a la investigación educativa:

- Permite una mayor comprensión de la realidad del aula desde la perspectiva particular que realizan quienes están inmersos en ella.

- Puede ayudar a acercarnos a la vida de los alumnos y, a partir de esta primera comprensión, construir guías de actuación para seguir elaborando información.
- Permite democratizar la investigación, dando oportunidad a todas las partes.
- Puede contribuir a comprender y guiar el aprendizaje del alumno.

En el caso concreto de nuestro trabajo se han analizado los diarios de un total de seis alumnos (elegidos aleatoriamente entre quienes lo llevaron a cabo durante toda la intervención de forma voluntaria). En él, además de describir lo experimentado y/o aprendido en cada una de las jornadas vividas, debían valorar de forma argumentada el grado de satisfacción respecto a cada una de las sesiones, así como la actuación que sobre ellos se había producido (programa y profesor). Su estructura y redacción fue totalmente libre, delimitada simplemente por la valoración, al final del relato de cada jornada del grado de satisfacción, en una escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 representa la valoración “Muy negativa” y 5 la de “Muy positiva”).

Con la intención de complementar tanto la entrevista como los diarios y contar, de este modo, con más elementos de juicio, a la hora de analizar la actuación que sobre ellos se había producido, al término de la experiencia todos los alumnos realizaron una valoración global anónima de ésta. En ella se les pidió que destaran aquellos aspectos que les habían resultado más relevantes y, al mismo tiempo, que analizaran tanto el programa de intervención como la labor del profesor (actividades más positivas, dificultades, propuestas de mejora, etc.) de forma libre, sin determinar ningún tipo de estructura previa.

Por otro lado, el diario del profesor es un elemento muy adecuado para reflexionar sobre la enseñanza y explorar el pensamiento docente, en el sentido de cómo el pensamiento personal práctico del profesor se configura a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional (Gonzalo, 2003). El diario se ha convertido en el documento personal más utilizado en investigaciones de este tipo, dado que suministra información respecto a la

estructura y funcionamiento de su actividad mental (Del Villar, 1994), y constituye uno de los instrumentos básicos de evaluación que debe elaborar cualquier docente que pretenda una actitud reflexiva en su labor.

El diario del profesor, en definitiva, “*es un espacio formativo, de aprendizaje, de investigación, de relación con uno mismo y con los demás, de reflexión y cambio, de reconstrucción de la realidad, y de proyección de nuevas utopías*” (Carrillo, 2001:52). No puede sustituir al diario del alumno, pues no se puede teorizar sobre una situación educativa si no se conoce lo que ésta significa para sus participantes, como señala Sicilia (1999), pero, en cambio, sin él el docente difícilmente logrará ser un profesional autónomo, reflexivo y crítico capaz de “*establecer vínculos significativos entre la teoría (modelo), el programa y la práctica*” (Porlán y Martín, 1996:18), como requiere el profesor en su papel de investigador en el aula.

El profesor diariamente ha ido reflexionando y analizando críticamente lo programado y realizado en clase, su actuación, las reacciones del alumnado hacia las actividades propuestas, las principales dificultades y progresos que se han ido produciendo en el grupo de clase, los diferentes recursos utilizados, etc. El relato no ha estado condicionado por ningún tipo de estructura y, además, se ha tratado en todo momento de ser lo más natural y llano posible al expresarse.

9.6.2.2. Tratamiento de la información

Para Devís y Sparkes (2004) el análisis es un proceso que busca simplificar la información en células unificadoras que den sentido a la información procedente de la recogida de datos. A la hora de enfocar nuestro análisis hemos tomado como referencia el método de Comparación Constante (Glasser y Strauss, 1967), orientándolo hacia la saturación de información y no al logro de certezas universales ni a la prueba de causas, y que es aplicable a todo tipo de información cualitativa. En este sentido, López-Aranguren (1996) señala los diferentes pasos a seguir para realizar dicho proceso de análisis:

- De los datos brutos a la categorización inicial: codificación abierta.
- El desarrollo de las categorías iniciales: búsqueda de propiedades, codificación axial, registro de notas teóricas (memos).
- La integración de categorías y sus propiedades: trazado de esquemas gráficos, construcción del árbol de categorías.
- Delimitación de la teoría: búsqueda de categorías centrales.
- La escritura de la teoría: publicación de resultados.

Una vez finalizada la entrevista y recogidos los diarios (del alumnado y profesor), y las valoraciones globales de todos los sujetos que participaron en la intervención, procedimos a su transcripción para poder procesar los datos obtenidos y analizarlos a fin de redactar el informe correspondiente. Las transcripciones se han realizado mediante registro exacto de las respuestas y opiniones, evitando de esa forma enmascarar, deformar o sustituir cualquier connotación posible, por lo que los errores gramaticales detectados probablemente no sean tales, sino que obedezcan a los usos culturales del lenguaje propio de los sujetos como grupo social. El volumen de información recopilada varió en función del origen del mismo, pero la media estuvo en torno a los treinta folios, lo que provocó que el total superara los doscientos cincuenta.

Tras las transcripciones, nuestra primera actuación fue la de revisar toda la información obtenida con la intención de otorgar un denominador común a todos aquellos fragmentos que compartían una misma idea, lo que se denomina como “codificación abierta”, dado que su objetivo es abrir la indagación. El paquete informático utilizado ha sido el programa Nudist Vivo 2.0, diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida y textos en general (políticos, jurídicos, literarios, etc.) (Richards y Richards, 1994). A partir de la creación de un nuevo proyecto (dentro del programa mencionado) comenzamos dicha fase exploratoria. En ella se fueron generando los primeros nudos libres, entendidos como el conjunto de párrafos referidos a una

misma idea general, y que se crean de manera inductiva desde la lectura de los datos sin atender a una categorización previa. El número total de nudos que se crearon fue de 17 (competitividad, curso anterior, decisiones, dificultades, entusiasmo, estrategias, evitar, explicaciones, inquietud, logros, mejoras, notas, preferencias, profe, reacciones, trabajo extra, utilidades). Al mismo tiempo, el proceso de codificación nos permitió ir anotando memos que facilitaron el registro de las ideas emergentes y categorías iniciales.

El siguiente paso llevado a cabo consistió en la creación de un árbol que representara las relaciones que se establecían entre las diferentes categorías que se originaron y sus propiedades, lo que da lugar a un análisis más profundo de la información.

Tras una nueva lectura de la información organizada, algunos de los nudos creados en un primer momento desaparecieron, al no contener información efectivamente relevante, por lo que los textos fueron absorbidos por otras categorías con un carácter más genérico, y viceversa, es decir, ha habido ocasiones en las que hemos desdoblado un mismo nudo general en dos o tres más específicos, con lo que el proyecto ha ido enriqueciéndose con el propio desarrollo del proceso, al permitir la inclusión de nuevos nudos según la demanda del análisis.

El árbol final de indexación²⁶ (figura 9.7.) elaborado para el análisis de los datos cualitativos se sustenta en un nudo raíz, al que se ha denominado *ROLef-salud*. Con este nombre hemos pretendido indicar que nuestro interés se focaliza hacia la valoración del programa de intervención desarrollado (denominado así por realizarse dentro del área de la E.F., estructurarse a través de un JdR y orientarse hacia la promoción de la salud). A partir de esta raíz común el análisis se ramifica en cuatro nudos padre, que identifican aquellos núcleos más significativos del discurso surgido de los diferentes documentos obtenidos: sistema ecológico del aula (decisiones, estrategias, explicaciones, inquietud y reacciones), evaluación del proyecto (curso

²⁶ La *indexación* es, en lenguaje Nudist, el acto que nos va a facilitar definir y correlacionar conceptos y categorías, así como comprobar las nuevas teorías emergentes de los resultados obtenidos mediante la comparación, relación e intersección de las categorías definidas dentro del árbol de indexación.

anterior, dificultades, entusiasmo, evitar, mejoras, notas, preferencias y trabajo extra), aprendizajes (competitividad, logros y utilidades) y profesor (profe). Y a partir de ellos se ha construido el resto del árbol (tabla 9.8.) utilizado para la elaboración del análisis y el informe del proyecto.

En el caso particular de este trabajo, hemos optado por un informe de investigación interpretativo, es decir, el análisis interpretativo está presente en todo momento, pues surge de la descripción. Es más, progresivamente la interpretación va tomando vida propia, apoyada en los datos descriptivos, hasta llegar a definirse claramente al margen de los mismos.

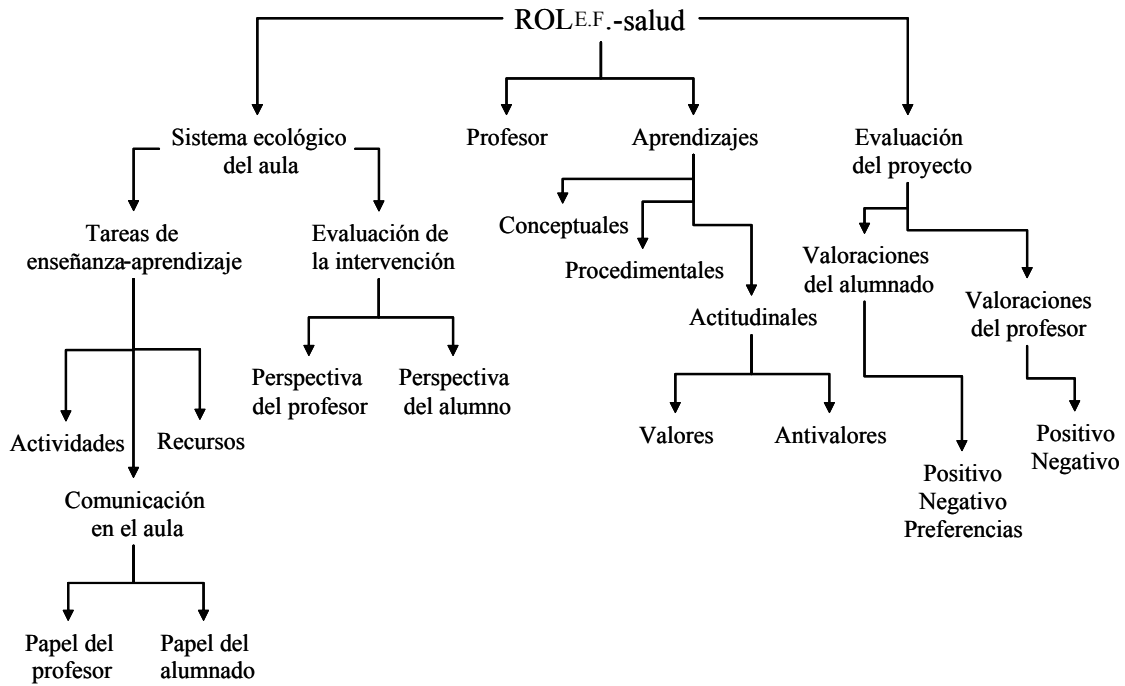


Figura 9.7. Árbol de indexación

Tabla 9.8. Identificación y definición de los nudos del árbol de indexación

NUDO	DEFINICIÓN
1. Sistema ecológico del aula	Modelo para el análisis del aula de Aula desde la perspectiva del Sistema de Organización y del Sistema de Comunicación propuesto por Doyle y adaptado al aula de E.F por Tinning.
1.1. Tareas de enseñanza-aprendizaje	Actividades desarrolladas en el aula por los agentes participantes en el proceso para facilitar la enseñanza o el aprendizaje de los contenidos previstos.
1.1.1. Actividades	Descripciones realizadas por el alumnado de las actividades desarrolladas durante la intervención docente.
1.1.2. Comunicación en el aula	Interacciones producidas en el aula entre los alumnos, y entre éstos y el profesor, así como la función por ellos desempeñada en el programa de intervención.
1.1.2.1. Papel del profesor	Rol desarrollado por el profesor durante la intervención y la relación de éste con el alumnado.
1.1.2.2. Papel del alumnado	Rol desarrollado por los alumnos durante la intervención y la relación de éstos con el profesor.
1.1.3. Recursos	Percepciones del profesor sobre los diferentes medios y estrategias utilizadas en el programa de intervención y la vivencia de los alumnos de cada uno de ellos.
1.2. Evaluación de la intervención	Percepciones del alumnado y profesor que hacen referencia a los procesos de toma de conciencia sobre el desarrollo de la intervención didáctica.
1.2.1. Perspectiva del profesor	Valoración del profesor de las actividades realizadas durante el programa de intervención.

NUDO	DEFINICIÓN
1.2.2. Perspectiva del alumno	Valoración del alumno de las actividades realizadas durante el programa de intervención.
2. Profesor	Valoración del alumnado acerca del papel asumido por el profesor
3. Aprendizajes	Percepciones del profesor y alumnado sobre la adquisición de los objetivos previstos en el programa de intervención.
3.1. Conceptuales	Identificación de los aprendizajes realizados por el alumnado en referencia a los conceptos, principios y hechos desarrollados durante el programa de intervención.
3.2. Procedimentales	Nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado en referencia a los procedimientos propuestos a desarrollar desde el programa de intervención.
3.3. Actitudinales	Normas, valores y actitudes hechas explícitas por el alumnado en el proceso educativo.
3.3.1. Valores	Identificación de los valores positivos que profesor y alumnado hacen explícito en diarios y entrevistas realizadas.
3.3.2. Antivalores	Identificación de los valores negativos que profesor y alumnado hacen explícito en diarios y entrevistas realizadas.
4. Evaluación del proyecto	Valoraciones globales realizadas por el alumnado y el profesor referidas al proyecto.
4.1. Valoración del alumnado	Valoración del alumnado sobre el proyecto.
4.1.1. Positivas	Aspectos y/o actividades valoradas positivamente por el alumnado.
4.1.2. Negativas	Aspectos y/o actividades valoradas negativamente por el alumnado.

NUDO	DEFINICIÓN
4.1.3. Preferencias	Aspectos y/o actividades destacadas de manera especialmente positiva por el alumnado.
4.2. Valoración del profesor	Valoración del profesor sobre el proyecto.
4.2.1. Positivo	Aspectos y/o actividades valoradas positivamente por el profesor.
4.1.2. Negativo	Aspectos y/o actividades valoradas negativamente por el profesor.

9.6.2.3. Aspectos éticos

En todo estudio de investigación se plantean una serie de consideraciones éticas que el investigador debe abordar para contribuir, de forma apropiada, a la construcción del nuevo conocimiento. En esta línea, un aspecto ético de suma importancia es asegurar, en la medida de lo posible, que se han seguido unos criterios de rigor adecuados para proporcionar (al final del estudio) una garantía de que se presentan los hechos tal y como han sido compartidos por los participantes. Lincoln y Guba (1985) distinguen cuatro criterios de rigor en la investigación cualitativa: la credibilidad, la neutralidad, la replicabilidad y la aplicabilidad.

La *credibilidad* hace referencia a la capacidad de poder demostrar que se ha dado respuesta al propósito de estudio, y que los métodos utilizados para ello han sido coherentes con las necesidades y con dicho propósito. En este sentido ha sido continua la consulta y asesoramiento de expertos en cada uno de los apartados del trabajo: elaboración del marco teórico, metodología, instrumentos utilizados, recogida de datos, análisis de los resultados y conclusiones. Además, también habría que añadir la elección de una muestra apropiada en función del objeto de estudio, así como la inclusión de numerosas referencias bibliográficas que fundamentan todo lo expuesto.

La *neutralidad* se entiende en el sentido de que se han puesto los medios necesarios para evitar que los prejuicios y creencias del investigador hayan podido

contaminar, o tergiversar, los resultados y las conclusiones. Para ello, durante la elaboración de los resultados del estudio se ha llevado un seguimiento constante por parte de personas cualificadas al respecto y ajenas a la investigación y, además, dichos resultados han sido triangulados (como se ha expuesto en la metodología). Del mismo modo, se ha ilustrado la teoría con citas bibliográficas y se ha establecido un proceso de autoría donde, como forma de permanecer fieles a los resultados, todos los documentos y materiales utilizados han sido catalogados, fechados, archivados y puestos a disposición de aquellos que deseen consultarlos. Por último, desde un principio se han indicado los intereses y perspectivas del investigador para que el lector pueda hacerse cargo de las posibles distorsiones que se puedan producir, pues en el paradigma cualitativo se admite que el investigador es también un instrumento de la investigación y que, por tanto, no está a salvo de influencias contextuales.

La *replicabilidad* se da en la medida en que el investigador hace lo posible para facilitar que si otros investigadores realizan ese mismo estudio, bajo las mismas condiciones, llegarán a obtener resultados muy similares (o como mínimo para que sus resultados y conclusiones puedan ser corroborados y/o criticados), pues son numerosas las variables que intervienen en investigaciones de estas características. Para el cumplimiento de este criterio, además del establecimiento de un proceso de autoría (como se ha comentado anteriormente), se ha descrito detalladamente tanto la intervención en sí como cada uno de los métodos y procedimientos seguidos en el estudio, lo que permitirá que otros investigadores aprendan de los errores, dudas y descubrimientos del investigador. A todo esto habría que añadir el hecho de haber proporcionado datos relevantes de los participantes y del contexto en el que se ha realizado, así como la inclusión de diversas referencias bibliográficas para contrastar el trabajo del futuro investigador.

La *aplicabilidad* es la capacidad de poder transferir (no de generalizar) los resultados del estudio a otros contextos parecidos. De este modo se le deja al lector que saque sus propias conclusiones acerca de si los resultados obtenidos en el contexto del estudio podrían aplicarse total o parcialmente a su propio contexto. Aparte de la citas bibliográfica con las que se ha enriquecido el estudio se ha tenido

en cuenta también la elección de sujetos acordes con el objeto de estudio y el proceso de autoría desarrollado de todo el material utilizado en la investigación, y que se encuentra a disposición de quien lo requiera.

9.7. INSTRUMENTAL

Para llevar a cabo este proyecto se ha requerido el instrumental e instalaciones que a continuación se detalla (tabla 9.9.):

Tabla 9.9. Instrumental utilizado en la investigación

<i>Instalaciones deportivas e informáticas</i>		<i>Material deportivo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Un gimnasio • Dos pistas polideportivas • Sala de informática: 19 ordenadores PC 		<ul style="list-style-type: none"> • Balones • Bancos suecos • Cuerdas • Picas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conos • Colchonetas • Esterillos • Otros
<i>Material curricular</i>		<i>Instrumentos y material para la investigación</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Cámara fotográfica • Papel continuo • Rotuladores de colores • Ceras • Pegamento • Tarjetas informativas • Bolígrafos • Folios • Tijeras 	<ul style="list-style-type: none"> • Trípticos • Fichas complementarias • Radiocassette • Grabación de ritmos variados • Pinturas de cara • Tela • Ordenadores de los propios alumnos • Otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Una videocámara: SONY 460 X • Tres cintas de 8 mm: TDK HS90 • Tres cintas VHS: TDK E-180TVED • Tres cintas de MC: TDK60 • Una grabadora: SANYO M-1060 C 	<ul style="list-style-type: none"> • Una cámara digital Nikon COOLPIX2000 • Un televisor Panasonic de 24" • Un reproductor de vídeo: Panasonic NV-J 35 HQ • Un ordenador HP Omnibook XE3 • Fotocopias

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

CAPÍTULO

X

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Efectos del programa de intervención
2. Valoración del programa de intervención

En este capítulo se seguirá el orden establecido en la exposición del diseño de investigación. Por ello, se dividirá en dos grandes bloques, en el primero se analizarán y discutirán los efectos del programa de intervención, y en el segundo tendrá lugar la valoración de dicha actuación (programa y profesor), a partir de las opiniones de los alumnos y el propio profesor.

El primer bloque se dividirá en tres subapartados, en función de las variables estudiadas (dimensión actitudinal, conceptual y procedimental). Cada uno de ellos comenzará con diagnóstico inicial (pretest), seguido de los efectos provocados por la intervención al término de ésta (postest), y el grado de afianzamiento alcanzado al cabo de dos meses (retest). Y concluirá con el análisis y discusión de la variable en cuestión. Al mismo tiempo, para enriquecer la valoración de la intervención, dentro de la variable actitudinal se incluyen también los resultados del estudio AVENA referidos a las actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la AFD en adolescentes españoles.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

10.1.

EFFECTOS DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

- 1. Dimensión actitudinal**
- 2. Dimensión conceptual**
- 3. Dimensión procedimental**

"Nuestras horas son minutos cuando
esperamos saber, y siglos cuando sabemos lo que se
puede aprender"

-A. Machado-

En este primer bloque se analizan y discuten los efectos derivados de la aplicación del programa de intervención en cada una de las variables estudiadas, las cuales se dividirán en tres grandes apartados: dimensión actitudinal, conceptual y procedimental.

La estructura interna de cada variable está compuesta por el análisis de los resultados y por la discusión de los mismos. Además, en ambos casos se establecen dos subapartados. En el primero se analizará el nivel de partida del grupo de clase y, en el segundo, se hará lo propio con los efectos provocados por la intervención. En la dimensión actitudinal²⁷, además, se incluyen los datos obtenidos en el estudio global sobre adolescentes españoles -AVENA-. En ella, en primer lugar, se exponen los resultados del estudio AVENA. Posteriormente, se presentan los datos relativos al pretest realizado al grupo de intervención, así como la comparación de éstos con la muestra global anterior y la franja de edad de 15 años de dicha muestra (que se corresponde con la del grupo de intervención). Y, por último, se muestran los resultados obtenidos tras la intervención (postest y retest), y se cotejan los valores de los tres momentos evaluados.

Al no haber encontrado en la bibliografía trabajos de intervención de idénticas características al realizado en esta investigación, tanto los resultados como la discusión se cotejarán con aquellos otros trabajos similares revisados en el marco teórico. Estos últimos se complementarán, puntualmente, con diferentes estudios que, si bien se alejan de las características concretas del programa de intervención aplicado, sí aportan elementos de discusión respecto a los resultados obtenidos.

²⁷ Dado que el protagonismo del trabajo lo posee la intervención docente, hemos considerado incluir el nivel de práctica de AFD dentro de la dimensión actitudinal por ser éste el apartado más lógico para su ubicación, y evitar así un bloque aparte, ya que el resto de variables sí tienen una relación más directa con las actitudes y la conducta.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

10.1.1.

DIMENSIÓN ACTITUDINAL

1. Resultados

- 1.1. Nivel de práctica de AFD
- 1.2. Motivos de práctica
- 1.3. Motivos de abandono
- 1.4. Motivos de no práctica de AFD
- 1.5. Interés por la AFD
- 1.6. Grado de interés y nivel de práctica
- 1.7. Actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud
- 1.8. Grado de satisfacción con las clases de E.F.
- 1.9. Correlaciones

2. Discusión

- 2.1. Actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la práctica de AFD de adolescentes españoles
- 2.2. Programas de intervención en adolescentes

En la estructura del análisis y discusión de los resultados de esta variable tiene lugar una pequeña modificación respecto a la división desarrollada en las dos posteriores. En esta ocasión se incluyen los resultados globales obtenidos (y la correspondiente discusión) de adolescentes españoles en el proyecto AVENA (referidos a cada una de las variables que se estudian en este bloque). Por tanto, el primer apartado referido al nivel de partida tendrá un tratamiento diferente, pues en él se comenzará presentando los datos de dicho estudio en cada uno de los subapartados específicos de esta variable en concreto. Posteriormente, se expondrán los que se han obtenido en el grupo de intervención y, éstos, se compararán con los de la muestra nacional global y la franja de 15 años de ella. Y, por último, se exponen los resultados recogidos tras la intervención (postest y retest) y se cotejarán con los del pretest.

Esta variable incluye una serie de subapartados específicos (o variables). En primer lugar, se comienza por conocer los comportamientos de los sujetos estudiados con relación al nivel y frecuencia de práctica físico-deportiva, así como los motivos por lo que éstos la realizan, la han abandonado o nunca la han desarrollado (fuera del horario escolar). A ellas le sigue la valoración del interés que los adolescentes han manifestado tener hacia la AFD y su relación con el nivel de práctica, además de la orientación de sus actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud y el grado de satisfacción con las clases de E.F. Para, finalmente, comprobar las posibles correlaciones que puedan establecerse entre las variables.

10.1.1.1. Resultados

10.1.1.1.1. Nivel de práctica de AFD

10.1.1.1.1.1. Nivel de práctica de AFD de adolescentes españoles

Los adolescentes españoles afirman realizar AFD fuera del horario escolar en un porcentaje total del 66,7%, frente al 33,3% de aquellos que se manifiestan inactivos (gráfico 10.1).

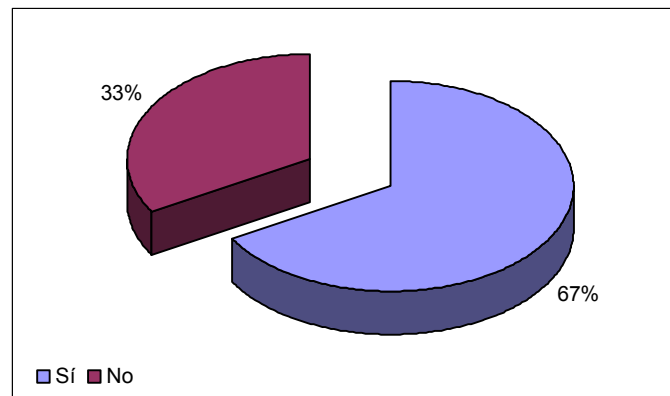


Gráfico 10.1. Nivel de práctica de AFD de adolescentes españoles

Los chicos superan en cerca de un 30% a las chicas (tabla 10.1.) en el nivel de práctica. La distribución de porcentajes por edades revela también que los adolescentes españoles van disminuyendo su nivel de práctica conforme aumentan de edad, en un porcentaje superior al 15%, desde los 13 a los 17 años.

Tabla 10.1. Nivel de práctica de AFD en función de las variables de agrupación: género y edad

Variable		N		Porcentaje	
		Practica	No Practica	Practica	No Practica
Sexo	Hombre	909	215	80,9	19,1
	Mujer	534	506	51,3	48,7
Edad	13	290	102	74	26
	14	288	121	70,4	29,6
	15	328	159	67,4	32,6
	16	269	141	65,6	34,4
	17	270	197	57,8	42,2

Además, solamente el 54% de los sujetos activos realiza su actividad 3 ó más veces por semana, mientras que el resto la lleva a cabo con una frecuencia de 2 días semanales, o inferior (gráfico 10.2).

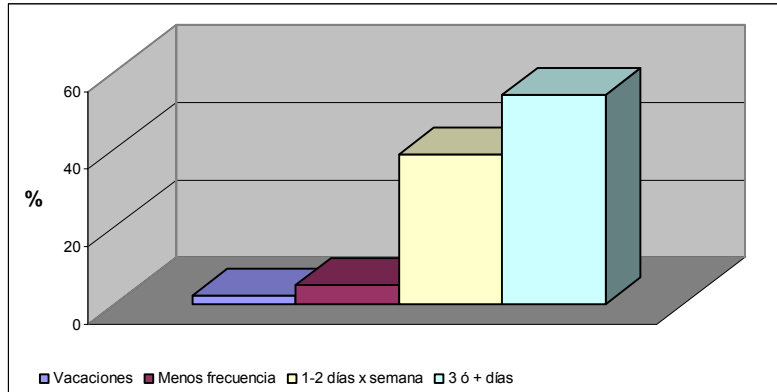


Gráfico 10.2. Frecuencia de práctica de AFD en adolescentes españoles

10.1.1.1.1.2. Nivel inicial de práctica de AFD del GEFS

En el grupo de intervención, el 53,8% de los sujetos afirma realizar AFD (gráfico 10.3.), siendo superior dicho porcentaje en los chicos (62,5%) que en las chicas (50%). Entre los sujetos activos, el 50% manifiesta llevarla a cabo al menos 3 ó más veces por semana, y el otro 50% entre 1 y 2 días semanales.

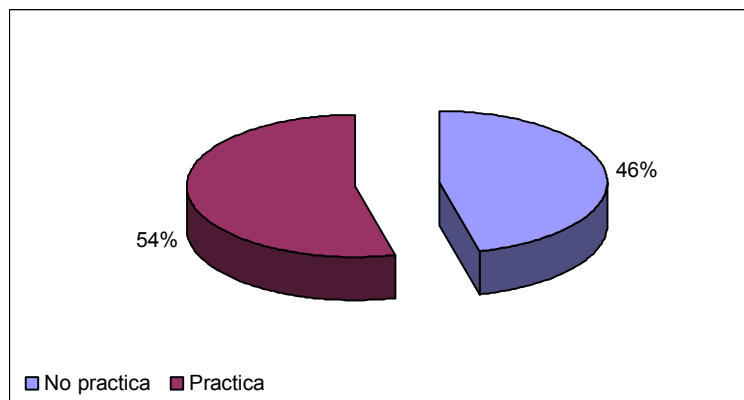
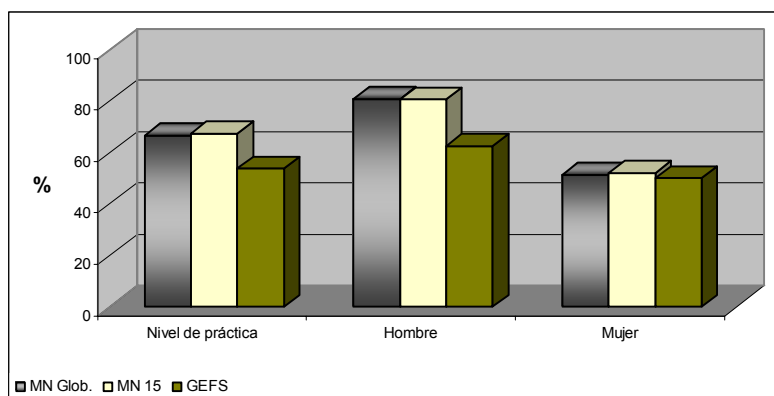


Gráfico 10.3.- Nivel inicial de práctica de AFD del GEFS

Por tanto, el nivel de práctica del grupo sobre el que se actuó resultó inferior al resultado global del estudio nacional, y al de la franja de edad de 15 años (que se corresponde con la del grupo de intervención). Dicha circunstancia, como aclara el gráfico 10.4., se debe fundamentalmente a la menor práctica desarrollada por los chicos que participaron en la investigación (próxima al 20% en la comparación con las otras dos muestras), puesto que las diferencias entre las chicas resultan prácticamente inapreciables.



MN Glob.: muestra nacional global; **MN 15:** franja de 15 años de edad en la muestra nacional; **GEFS:** grupo de E.F.-salud (grupo de intervención)

Gráfico 10.4. Comparación del nivel de práctica de AFD del GEFS con la muestra nacional de 15 años y global

10.1.1.1.3. Efectos del programa de intervención en el nivel de práctica de AFD

En cuanto al nivel y frecuencia de práctica manifestados por los alumnos tras la intervención, lo más evidente, a la vista del gráfico 10.5., es la inexistencia del más mínimo cambio (no hubo ni incorporaciones ni abandonos).

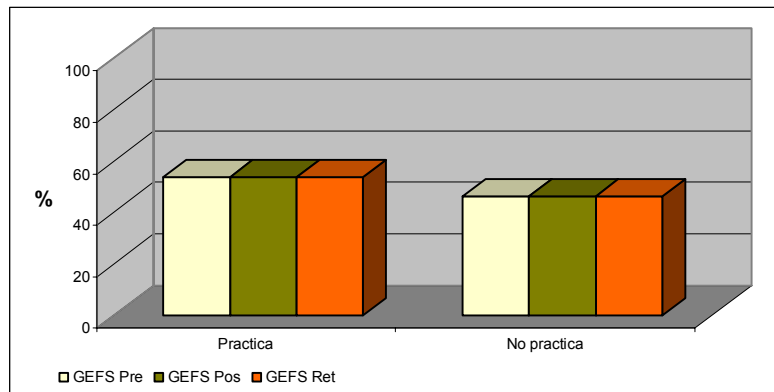


Gráfico 10.5.- Nivel de práctica de AFD fuera de horario escolar (pretest, posttest y retest)

10.1.1.1.2. Motivos de práctica de AFD

10.1.1.1.2.1. Motivos de práctica de AFD de adolescentes españoles

Otro dato que aportó el cuestionario es el de los principales motivos de práctica que llevan a los adolescentes a realizar AFD fuera del horario escolar (tabla 10.2.). A este respecto, es preciso destacar, a nivel global, la gran diferencia del primero de los motivos, “por diversión” (con un 63,3%), respecto al resto. A él le sigue, en segundo lugar, “por hacer ejercicio”, con un 19,2%. A partir de aquí los porcentajes ya se fraccionan de un modo más homogéneo, aunque con una ligera diferencia a favor de “estar con los amigos” (7,3%) y porque “me gusta” (con un 6,3%).

Tabla 10.2. Motivos de práctica de AFD de adolescentes españoles (global y por sexo)

VARIABLE	FRECUENCIA	%	SEXO			
			HOMBRE		MUJER	
			Fr	%	Fr	%
Diversión	901	63,3	622	69,3	278	52,6
Estar con amigos	104	7,3	67	7,5	38	7,2
Hacer ejercicio	273	19,2	146	16,3	127	24
Me gusta	90	6,3	40	4,5	50	9,5
Mantener línea	28	2	8	0,9	21	4
Evasión	3	0,2	2	0,2	1	0,2
Salud	14	1	3	0,3	11	2,1
Competir	9	0,7	9	1	1	0,2
Otra	2	0,1	-	-	2	0,4
TOTAL	1425	100	897	100	529	100

En un análisis más detallado de los motivos de práctica en función del sexo (tabla 10.2.), se puede comprobar que los principales motivos argumentados (como primera opción de práctica) siguen siendo los mismos: “diversión” y “por hacer ejercicio”, en ambos sexos, aunque con un mayor porcentaje en el primero de ellos en los chicos, y en el segundo en las chicas. Además, a pesar de lo reducido de los porcentajes, resulta llamativo que las chicas obtienen un valor cuatro veces superior al de los chicos en la motivación “salud”.

En cuanto a la edad (tabla 10.3.), lo más llamativo resulta ser la escasa distribución de los porcentajes entre todos los motivos propuestos, lo que da lugar a

que la “diversión” sea la principal motivación en todas las edades. Este motivo va aumentando su valor conforme se aumenta la edad, aunque con un pequeño descenso de los 15 a los 16 años. Por su parte, la segunda opción elegida como primer motivo de práctica, “por hacer ejercicio”, sufre ciertos altibajos a lo largo de la franja evaluada, acabando en los 17 años con un valor inferior al logrado cuatro años antes.

Tabla 10.3. Motivos de práctica de AFD en adolescentes españoles por edad

VARIABLE	EDAD									
	13		14		15		16		17	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Diversión	172	61	181	62,4	202	63,3	165	61,6	182	68,4
Estar con amigos	21	7,4	21	7,2	29	9,1	16	6	17	6,4
Hacer ejercicio	57	20,2	58	20	57	17,9	59	22	42	15,8
Me gusta	23	8,2	20	6,9	20	6,3	12	4,5	15	5,6
Mantener línea	2	0,7	5	1,7	6	1,9	9	3,4	5	1,9
Evasión	0	0	0	0	1	0,3	1	0,4	1	0,4
Salud	5	1,8	3	1	1	0,3	3	1,1	2	0,8
Competir	2	0,7	2	0,7	2	0,6	2	0,7	2	0,8
Otra	0	0	0	0	1	0,3	1	0,4	0	0
TOTAL	282	100	290	100	319	100	268	100	266	100

Como segundo motivo de práctica se situó “por hacer ejercicio” (con un 31,1%), seguido de “porque me gusta” (con un 23,1%) y “estar con los amigos” (con el 21,9%). La “salud” queda relegada a la primera opción del tercer motivo de práctica, con un porcentaje cercano a una tercera parte del global de la muestra (32,6%), y tras él se sitúa “por competir”, con un 21,8%.

10.1.1.1.2.2. Motivos iniciales de práctica del GEFS

El grupo de intervención selecciona muy pocos motivos de práctica (gráfico 10.6.). La opción más señalada (con un 64,3) fue “por diversión”. Junto a esta elección se encuentra, en segundo lugar, aunque ya a una gran diferencia, “por hacer ejercicio” (con un 28,6%). Por último, la tercera opción del primer motivo de práctica fue “por evasión”, con un escaso 7,1%.

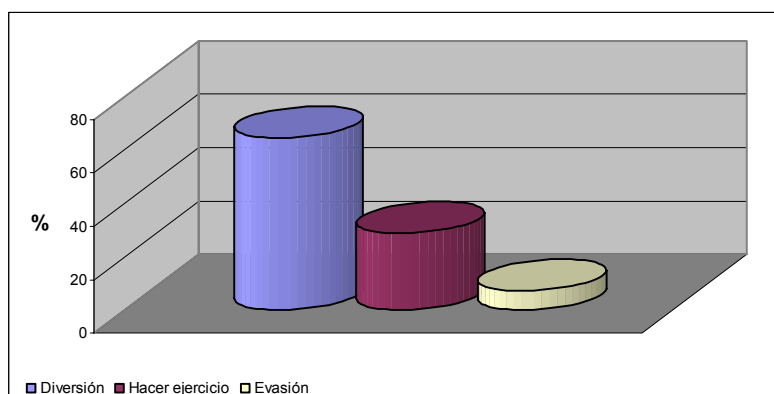


Gráfico 10.6.- Motivos de práctica de AFD en el GEFS en porcentaje

Cuando se trata de indicar el segundo motivo de práctica (de menor importancia en este estudio y, por ello, no representado gráficamente ni en tabla), los porcentajes se fraccionan mucho más que en el caso anterior, y de un modo más homogéneo, en torno a motivos como: “por mantener la línea”, que ocupa el primer lugar con un 30,8%, “por hacer ejercicio” (con un 23,1%) y “por mantener y/o mejorar la salud” o, simplemente, “porque me gusta” (ambos con un 15,4%). Sin embargo, la primera opción del tercer motivo de práctica recae conjuntamente en “por mantener y/o mejorar mi salud” y “por competir” con un 38,5%.

En la comparación entre la muestra nacional y el GEFS (gráfico 10.7.) merece ser señalado el alto porcentaje de alumnos que de manera mayoritaria expresan que la principal razón por la que practican AFD es la “diversión”.

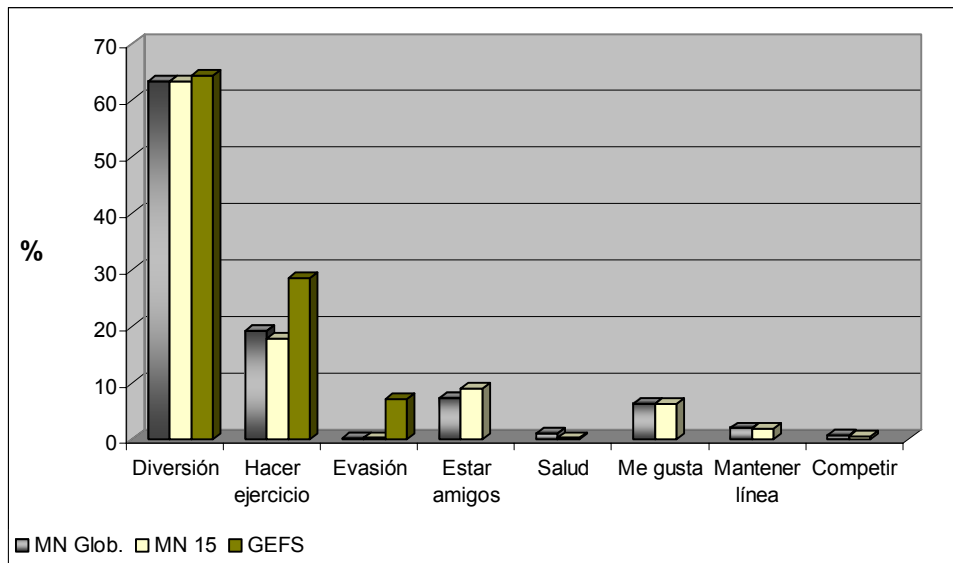


Gráfico 10.7. Comparación de los motivos de práctica de AFD del GEFS con la muestra nacional de 15 años y global

10.1.1.1.2.3. Efectos del programa de intervención en los motivos de práctica de AFD

La intervención logró incidir destacadamente sobre los motivos de práctica en el grupo de clase. En concreto, en el gráfico 10.8., se puede comprobar la manifiesta evolución que experimentó el ítem por “salud” (que en el pretest no aparecía), y que además obtuvo la suficiente relevancia al término de la intervención como para lograr mantenerse en el retest. También requiere una mención especial el ascenso de la motivación “diversión” (a pesar del alto porcentaje que ya representaba), la cual se eleva por encima del 70%. Como consecuencia de estos incrementos desaparece “por hacer ejercicio”, que superaba el 20%.

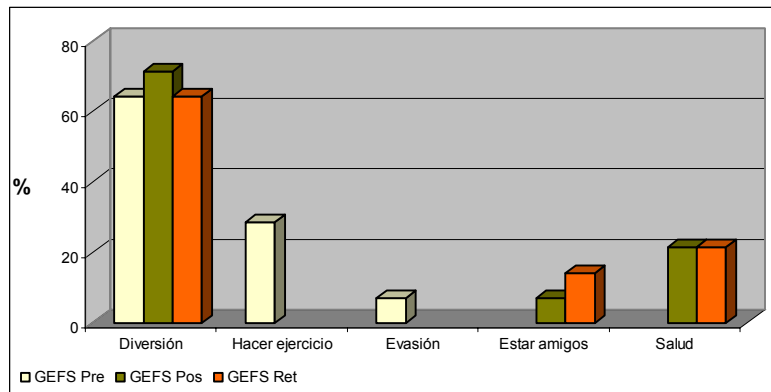


Gráfico 10.8. Evolución (comparación pretest-postest-retest) del primer motivo de práctica en el GEFS

La toma de conciencia de la perspectiva saludable de la práctica de AFD, que se indicaba en el análisis del primer motivo de práctica, cobra mayor relevancia al comprobar que se convirtió en el postest, gráfico 10.9., en la primera opción del segundo motivo que impulsa a los alumnos a mantener un estilo de vida activo (con un 35,7%), por delante de “porque me gusta” (28,6%). Es más, al mismo tiempo, el argumento “utilitarista”, que supedita la práctica físico-deportiva a un resultado concreto (“por mantener la línea”), sufre un descenso que supera el 20%, entre el pretest (30,8%) y el postest (7,1%).

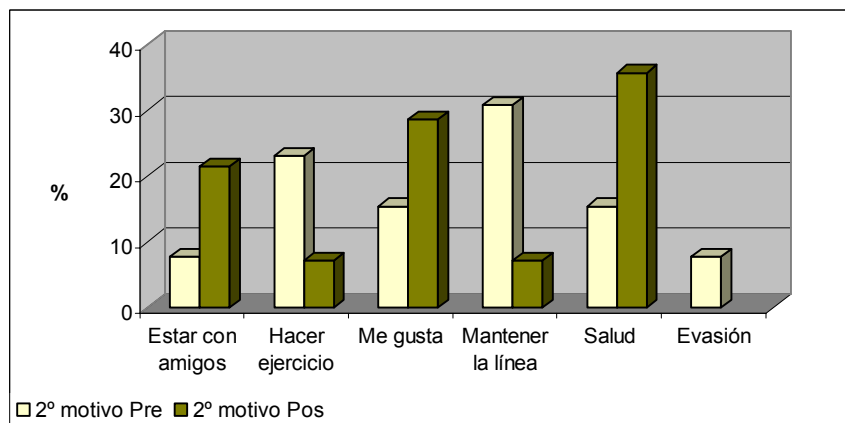


Gráfico 10.9. Evolución (comparación pretest-postest) del segundo motivo de práctica en el GEFS

10.1.1.1.3. Motivos de abandono de la práctica de AFD²⁸

10.1.1.1.3.1. Motivos de abandono de la práctica de AFD de adolescentes españoles

Los motivos que han provocado que los encuestados abandonaran en un momento dado la práctica físico-deportiva se reparten (tabla 10.4.), principalmente, entre “los estudios”, con casi un tercio del porcentaje total (32,6%), “la pereza” (con un 15,3%) y “una lesión”, con un 9,4%. El resto de motivos se encuentran ya muy repartidos, obteniendo porcentajes muy similares.

Tabla 10.4. Motivos de abandono de la práctica de AFD de adolescentes españoles (global y por sexo)

VARIABLE	FRECUENCIA	%	SEXO			
			HOMBRE		MUJER	
			Fr	%	Fr	%
Inst inadecuadas	28	4,6	17	7,7	11	2,8
Inst lejanas	45	7,5	17	7,7	28	7,2
Lesión	57	9,4	30	13,6	28	7,2
Salud	23	3,8	9	4,1	15	3,9
Entrenador	32	5,3	17	7,7	15	3,9
Directivo	3	0,4	2	0,9	1	0,3
Padres	13	2,1	4	1,8	9	2,3
Novio/a	2	0,3	0	0	2	0,5
Estudios	199	32,6	58	26,2	140	36,1
Cansancio trabajo	17	2,9	6	2,7	12	3,1

²⁸ Los motivos de abandono en el grupo de intervención no se presentan debido al reducido número de casos (3) en el total de la muestra, lo que imposibilita un adecuado análisis estadístico.

VARIABLE	FRECUENCIA	%	SEXO			
			HOMBRE		MUJER	
			Fr	%	Fr	%
Pereza	93	15,3	32	14,5	61	15,7
Dejó de gustarme	25	4,1	8	3,6	17	4,4
No veo beneficio	8	1,3	3	1,4	5	1,3
Amigos no practican	10	1,6	6	2,7	4	1,0
Falta estímulo	14	2,2	3	1,4	10	2,6
Falta dinero	11	1,8	4	1,8	6	1,5
Otra	29	4,8	5	2,3	24	6,2
TOTAL	609	100	221	100	388	100

La variable “sexo” (tabla 10.4.) no condiciona en gran medida los resultados obtenidos a nivel global, con la excepción de que el porcentaje de la respuesta “estudios” es mucho más elevado en las chicas que en los chicos, lo cual se compensa cuando el motivo en cuestión es una “lesión”, donde la situación se invierte.

Cuando la variable a considerar es la edad (tabla 10.5.) se observa claramente como en la opción por “estudios” (la primera en todas las edades) se produce una evolución progresiva conforme ésta se aumenta, a excepción del ligero descenso que se produce en los 16 años. Algo similar sucede en la segunda opción del primer motivo de abandono (“pereza”), con la salvedad de la disminución que se experimenta entre los 15 y 16 años (más acusada en la primera de ellas que en la segunda).

Tabla 10.5. Motivos de abandono de la práctica de AFD por edad

VARIABLE	EDAD									
	13		14		15		16		17	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Inst inadecuadas	4	5,3	6	5,8	9	7,0	5	4,2	5	2,7
Inst lejanas	8	10,5	11	10,7	8	6,2	8	6,7	10	5,4
Lesión	4	5,3	10	9,7	9	7,0	14	11,7	21	11,3
Salud	7	9,2	4	3,9	7	5,4	2	1,7	4	2,2
Entrenador	8	10,5	6	5,8	7	5,4	5	4,2	7	3,8
Directivo	0	0	1	1,0	0	0	2	1,7	0	0
Padres	3	3,9	0	0	4	3,1	3	2,5	3	1,6
Novio/a	1	1,3	1	1,0	0	0	0	0	0	0
Estudios	18	23,7	25	24,3	41	31,8	38	31,7	77	41,4
Cansancio trabajo	2	2,6	4	3,9	6	4,7	5	4,2	1	,5
Pereza	9	11,8	16	15,5	13	10,1	18	15,0	37	19,9
Dejó de gustarme	4	5,3	6	5,8	5	3,9	3	2,5	7	3,8
No veo beneficio	3	3,9	1	1,0	2	1,6	2	1,7	0	0
Amigos no practican	2	2,6	2	1,9	6	4,7	0	0	0	0
Falta estímulo	1	1,3	0	0	4	3,1	5	4,2	4	2,2
Falta dinero	1	1,3	4	3,9	1	0,8	2	1,7	3	1,6
Otra	1	1,3	6	5,8	7	5,4	8	6,7	7	3,8
TOTAL	76	100	103	100	129	100	120	100	186	100

10.1.1.1.4. Motivos de no práctica de AFD

10.1.1.1.4.1. Motivos de no práctica de AFD de adolescentes españoles

En cuanto a las razones que argumentan los adolescentes por las que no realizan ningún tipo de AFD (tabla 10.6.) sobresale “la falta de tiempo”, con un porcentaje de respuesta de más de la mitad (un 52,6%), seguido muy de lejos por “la pereza”, con un 11,2%, o “porque no me gusta”, con un 8,8%.

Tabla 10.6. Motivos por los que adolescentes españoles no practican AFD (global y por sexo)

VARIABLE	FRECUENCIA	%	SEXO			
			HOMBRE		MUJER	
			Fr	%	Fr	%
No gusta	53	8,8	21	11,4	32	7,6
Salud	27	4,5	10	5,4	17	4,0
No enseñaron	2	0,4	0	0	2	0,5
No ve beneficio	9	1,4	4	2,2	5	1,2
No ve útil	7	1,1	3	1,6	4	1,0
Falta tiempo	317	52,6	82	44,3	235	56,0
No inst cerca	34	5,6	12	6,5	22	5,2
No inst adecuadas	8	1,4	3	1,6	6	1,4
Cansancio trabajo	52	8,7	16	8,6	37	8,8
Pereza	67	11,2	27	14,6	41	9,8
Otra	27	4,5	7	3,8	19	4,5
TOTAL	603	100	185	100	420	100

Respecto a la influencia del sexo, al igual que sucediera en el caso de los motivos de abandono, también son las chicas las que alcanzan un mayor porcentaje que los chicos en la primera opción elegida (tabla 10.6.). Lo contrario que en el segundo (por “pereza”) y tercer motivo (“porque no me gusta”).

Lo más destacado de la tabla 10.7. resulta ser la evolución ascendente del porcentaje “por falta de tiempo” (que es el principal motivo en todas las edades), menos en los 15 años, donde existe un ligero descenso con respecto a la edad anterior. El motivo “por pereza” se mantiene prácticamente estable desde los 14 hasta los 17 años, aunque con una pequeña disminución progresiva durante dicho tramo.

Tabla 10.7. Motivos por los que los adolescentes españoles no practican AFD por edad

VARIABLE	EDAD									
	13		14		15		16		17	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
No gusta	11	13,9	7	7,3	11	9,5	8	6,4	15	8,1
Salud	5	6,3	4	4,2	5	4,3	5	4	9	4,8
No enseñaron	1	1,3	0	0	0	0	0	0	1	0,5
No ve beneficio	1	1,3	0	0	2	1,7	5	4	1	0,5
No ve útil	0	0	1	1	2	1,7	2	1,6	2	1,1
Falta tiempo	38	48,1	50	52,1	53	45,7	66	52,8	110	59,1
No inst cerca	10	12,7	6	6,3	10	8,6	5	4	3	1,6
No inst adecuadas	1	1,3	2	2,1	2	1,7	0	0	3	1,6
Cansancio trabajo	8	10,1	9	9,4	10	8,6	12	9,6	13	7

VARIABLE	EDAD									
	13		14		15		16		17	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Pereza	3	3,8	13	13,5	14	12,1	15	12,0	22	11,8
Otra	1	1,3	4	4,2	7	6	7	5,6	7	3,8
TOTAL	79	100	96	100	116	100	125	100	186	100

10.1.1.1.4.2. Motivos de no práctica de AFD del GEFS

Es muy revelador que para el 50% el principal argumento para no practicar AFD (gráfico 10.10.) sea simplemente “por falta de tiempo”, así como que una tercera parte lo justifique en razón de “la pereza y la desgana” y, en cambio, ninguno indica motivos como “no le veo utilidad”, “no me gusta” o “no le veo beneficios”. Los dos primeras razones son, además, las mismas que las de la muestra nacional (tanto a nivel global como parcial -15 años-).

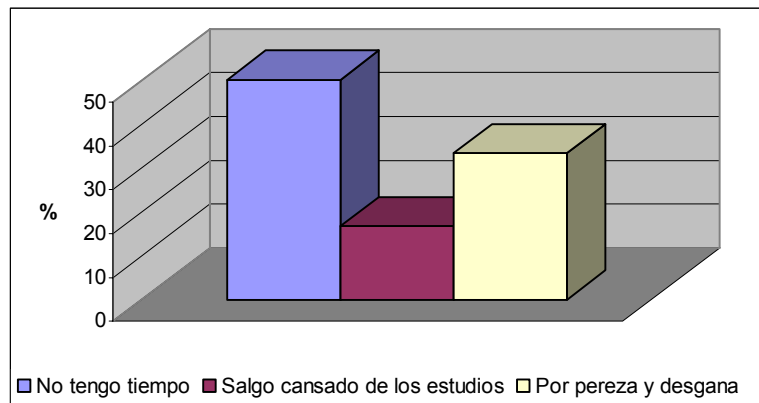


Gráfico 10.10. Motivos por los que los alumnos del GEFS no practican AFD (pretest)

10.1.1.1.4.3. Efectos del programa de intervención en los motivos de no práctica de AFD

Con el paso de los meses, los motivos por los que los alumnos no practicaban AFD (gráfico 10.11.) no experimentaron grandes cambios. Lo más evidente es el aumento de “la falta de tiempo” y “el cansancio” conforme el curso iba progresando, en detrimento, sin embargo, de “la pereza y la desgana”.

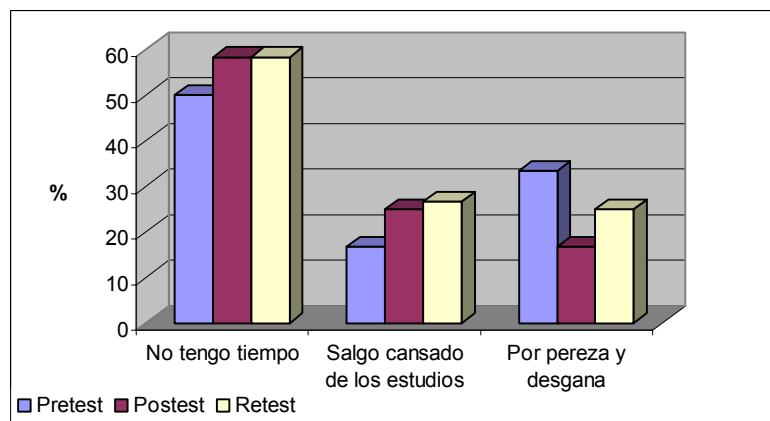


Gráfico 10.11. Evolución (comparación pretest-posttest-retest) por los que los alumnos del GEFS no practican AFD

10.1.1.1.5. Interés por la AFD

10.1.1.1.5.1. Interés por la AFD de adolescentes españoles

Ante la pregunta sobre el grado de interés que los adolescentes manifiestan tener hacia la AFD, se puede observar (tabla 10.8.) que el valor alcanzado supera el “2” (exactamente se sitúa en el 2,33), sobre un máximo de 3, lo que indica que el interés que despierta en ellos es alto.

El gráfico 10.12., expresado en porcentajes, no deja lugar a la duda de que el ítem con mayor índice de respuesta fue el de “mucho” (con un 46,6%). A este valor habría que añadir, además, el resultado de aquellos otros que afirman tener también “bastante” interés, y que representan algo más de un 40%.

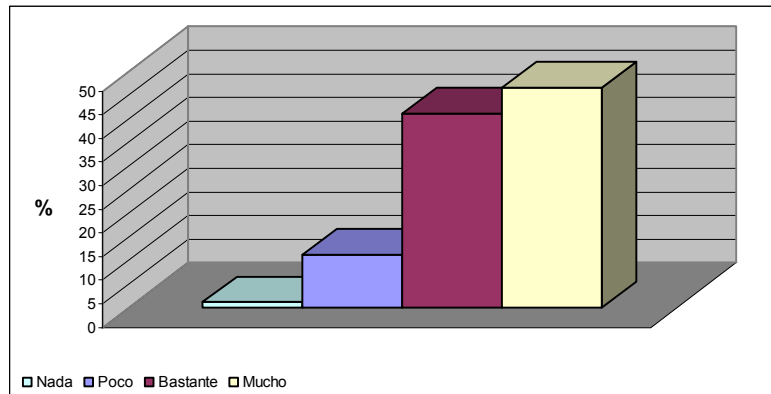


Gráfico 10.12. Interés de adolescentes españoles por la AFD

En la tabla 10.8. se presentan los resultados en función de cada una de las variables de agrupación tenidas en cuenta: género, edad y práctica habitual o no de AFD. Al establecer la diferenciación del valor global atendiendo al género, se puede observar que son los hombres los que manifiestan tener un mayor interés hacia la AFD (2,49) que las mujeres (2,16). La diferencia, incluso, resulta altamente significativa entre ambos sexos ($p \leq 0.001$).

Tabla 10.8. Interés por la AFD en función de las tres variables de agrupación analizadas: género, edad y práctica habitual o no de AFD

Variable		N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Sexo	Hombre	1136	2,49	,672	.000
	Mujer	1073	2,16	,728	
Edad	13	393	2,38	,698	NS
	14	420	2,31	,729	
	15	493	2,35	,723	
	16	430	2,33	,716	
	17	475	2,28	,719	

Variable		N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Práctica	No Practican	720	1,99	,783	.000
	Practican	1441	2,51	,605	
TOTAL		2222	2,33	,718	-

Cuando la variable de agrupación es la edad de los encuestados (tabla 10.8.), se aprecia que existe un descenso paulatino del interés hacia la AFD conforme se va cumpliendo años. De hecho, se pasa de un valor de 2,38 (con 13 años), y que además representa el mayor valor de entre todas las edades, a situarse éste en 2,28 (con 17 años) y que, al contrario de lo que sucedía en el caso anterior, representa el mínimo valor alcanzado. En esta ocasión, sin embargo, no se establecen diferencias significativas (a nivel global) entre las diferentes edades evaluadas, y el descenso no es paulatino, sino con ciertos altibajos.

Si, por último, se analizan los datos recogidos en esta pregunta en función de si los encuestados practican, o no, alguna AFD, la diferencia es clara (tabla 10.8.) a favor de aquellos que manifiestan sí realizar una o más actividades deportivas. Es más, al igual que sucediera cuando se tuvo en cuenta el sexo, en esta ocasión la diferencia también es altamente significativa ($p \leq 0.001$) entre ambos grupos, a favor de los sujetos activos.

10.1.1.1.5.2. Interés inicial por la AFD del GEFS

En la tabla 10.9. se muestra el interés de partida que la AFD despertaba en el GEFS sobre el que posteriormente se intervino. Como en ella se expone, el valor medio obtenido supera ligeramente el “2”, lo que habla de un interés notable con respecto a ella.

Si se traduce la media alcanzada en porcentajes (gráfico 10.13.), en función de cada una de las opciones posibles de respuesta, se puede comprobar como, de forma destacada, sobresale el obtenido por la opción “bastante” (con un 53,8%) seguida, justo con la mitad del porcentaje, por la alternativa “mucho” (con un

26,9%). Finalmente, el grupo de alumnos que reconoce tener “poco” interés hacia la AFD se reduce al 19,2%, apenas 1 de cada 5 alumnos.

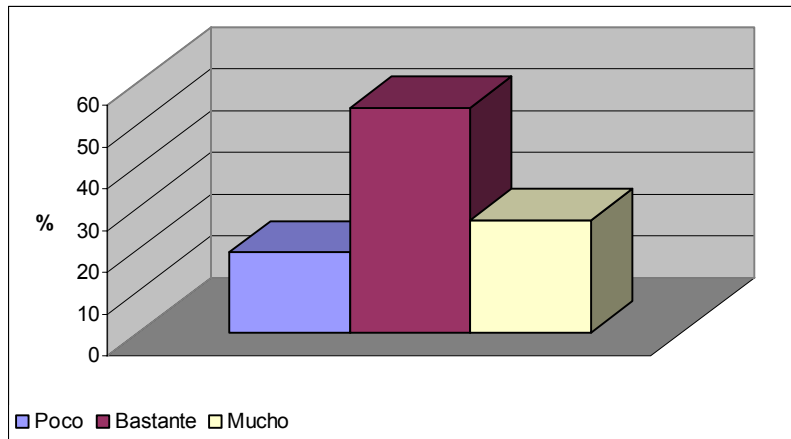


Gráfico 10.13.- Interés por la AFD de los alumnos del GEFS (pretest)

La comparación entre muestra nacional y el GEFS en torno al grado de interés (gráfico 10.14.) evidencia que el menor valor (en términos globales) con el que parte el grupo de intervención se encuentra condicionado por el inferior porcentaje obtenido por la opción “mucho”, que supone alrededor de un 20% menos del logrado por adolescentes españoles de su misma edad y por el conjunto de la muestra nacional.

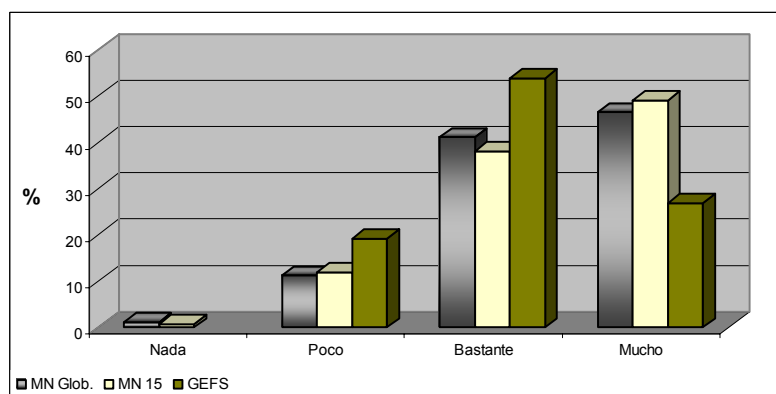


Gráfico 10.14. Comparación del interés por la AFD del GEFS con la muestra nacional global y la franja de 15 años de ésta última

10.1.1.1.5.3. Efectos del programa de intervención sobre el interés por la AFD

Tras la intervención (tabla 10.9.) el valor medio del interés del GEFS se incrementó en cerca de medio punto con relación al pretest. En el retest se produjo un pequeño descenso, aunque continuó siendo superior respecto al valor inicial previo a la intervención.

Tabla 10.9. Media y desviación típica del grupo de intervención en torno al interés mostrado por la AFD (pretest, postest y retest)

	N	Media	Desv, típ.	Mínimo	Máximo
Pretest	26	2,08	,688	1	3
Postest	26	2,50	,509	2	3
Retest	26	2,38	,571	1	3

Como revela el gráfico 10.15., la evolución en el interés del grupo sobre el que se llevó a cabo el programa de intervención resultó muy significativa ($p \leq 0.01$) entre pretest y postest. En el retest, como ya se ha indicado, se produjo un descenso que aunque no llega a ser significativo sí tiende a serlo ($p = 0.083$). De todos modos, a pesar de que el interés a los dos meses de la intervención disminuyera, éste acabó siendo, incluso, significativamente superior al mostrado por el GEFS antes de la intervención.

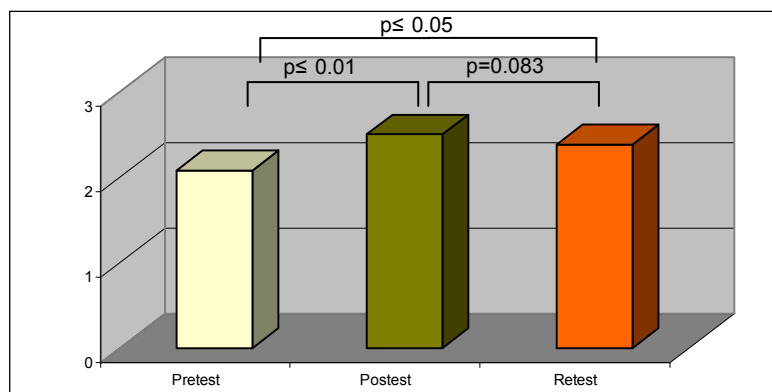


Gráfico 10.15. Evolución del interés (comparación pretest-posttest-retest) por la AFD en los alumnos del GEFS

Al término de la intervención, además, habría que reseñar otros tres hechos: 1) que los porcentajes de las diferentes opciones de respuesta se sitúan en todo momento por encima de la media nacional, 2) el gran aumento que experimenta la opción “mucho”, la cual llega a igualarse al 50% con la alternativa “bastante” y, 3) que no hay ningún alumno que manifieste tener “poco” interés hacia la AFD. Al mismo tiempo, cabe destacar también el elevado interés que se mantiene en el retest, puesto que la suma de los porcentajes de las alternativas de respuesta positivas (96,1%) resulta superior al de adolescentes españoles con su misma edad (86,7%), y al obtenido por el global de la muestra nacional (87,3%).

10.1.1.1.6. Grado de interés y nivel de práctica

10.1.1.1.6.1. Grado de interés por la AFD y su relación con el nivel de práctica de adolescentes españoles

La pregunta número 2 de la encuesta relaciona el interés por la AFD con el nivel de práctica de los sujetos (gráfico 10.16). El resultado que se desprende de su análisis revela que, una vez más, el interés que manifiestan los adolescentes no se corresponde con el nivel de práctica que desarrollan habitualmente, pues la opción que se alzó con un mayor porcentaje es la de “me interesa pero no practico lo suficiente”, situándose cerca del 40%.

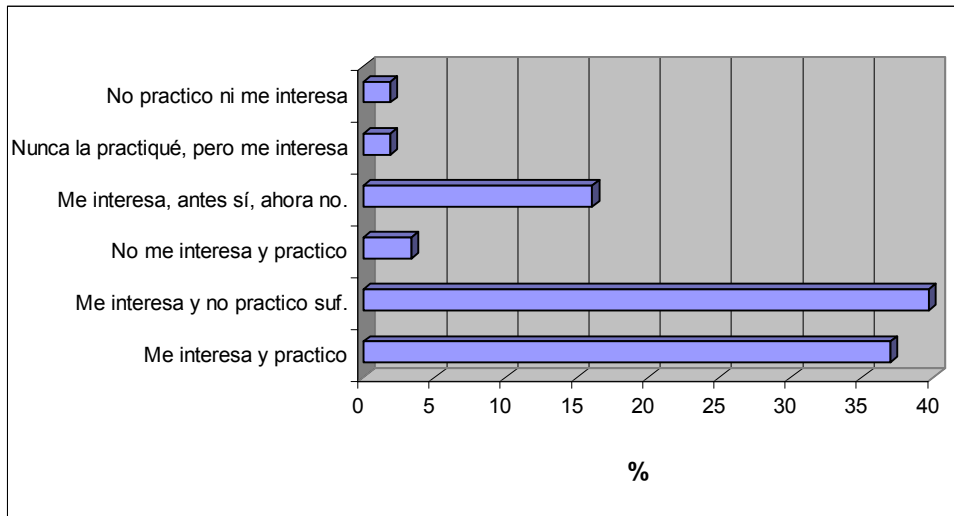


Gráfico 10.16. Relación del interés por la actividad de AFD y el nivel de práctica de adolescentes españoles

10.1.1.1.6.2. Grado de interés inicial por la AFD y su relación con el nivel de práctica del GEFS

El porcentaje de alumnos que aun reconocimiento su interés y deseo de practicar AFD no la practican lo suficiente resulta muy elevado (gráfico 10.17.), situándose antes de iniciar la intervención en el 53,8%. Dicha circunstancia se asemeja mucho a lo ocurrido en la muestra nacional, aunque en ese caso no de forma tan evidente (39,7%).

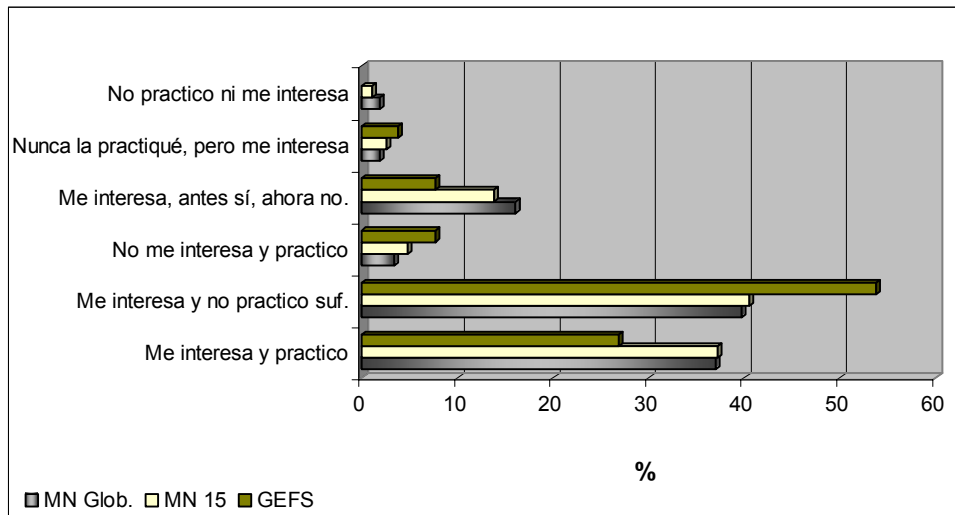


Gráfico 10.17. Relación del interés por la AFD y el nivel de práctica de los alumnos del GEFS (pretest)

10.1.1.1.6.3. Efectos del programa de intervención sobre la relación del grado de interés por la AFD y el nivel de práctica

La relación entre ambas variables (gráfico 10.18.) se mantuvo constante en términos generales en el postest y retest, con un pequeño aumento (de casi un 10%) en aquellos que reconocen que les interesa pero, sin embargo, no la practican tanto como quisieran.

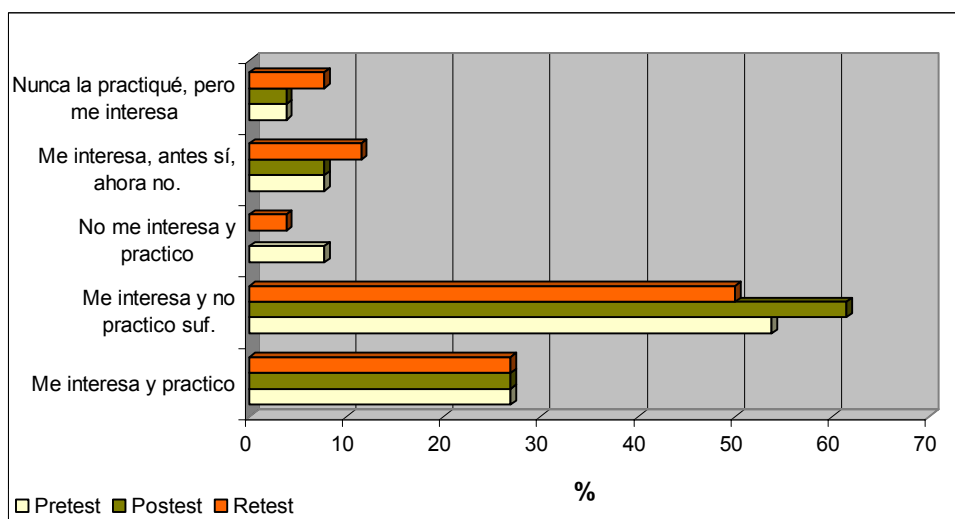


Gráfico 10.18. Comparación (pretest-postest-retest) de la relación entre el interés por la AFD y el nivel de práctica de los alumnos del GEFS

10.1.1.1.7. Actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud

10.1.1.1.7.1. Actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud de adolescentes españoles

En términos generales, en la tabla 10.10. se puede observar cómo los valores alcanzados en las actitudes hacia el proceso son más altos (3,55) que los referentes a las actitudes hacia el resultado (2,41).

Tabla 10.10. Actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud de adolescentes españoles

	N	Media	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Proceso	2012	3,55	,656	1,11	5
Resultado	2052	2,41	,560	1	4,33

Al diferenciar los resultados obtenidos por género (tabla 10.11.) se puede comprobar la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas. Estas diferencias se producen tanto en las actitudes orientadas hacia el proceso (AP) de la AFD como en las actitudes orientadas hacia el resultado (AR), con valores superiores en ambas en el caso de los chicos ($p \leq 0.001$).

En lo referente a la orientación que ambos sexos, de manera conjunta, manifiestan según las edades estudiadas, llama la atención (tabla 10.11.) la disminución progresiva de los valores alcanzados, tanto en las AP como en las AR, conforme se va aumentando la edad de los encuestados. Esta circunstancia tiene la excepción de lo ocurrido en la edad de 13 años, dentro de las AR, donde el valor obtenido es inferior al de la siguiente edad. Junto a este hecho, también destaca que los valores alcanzados en cada una de las edades evaluadas sean mayores en las AP que en las AR.

Tabla 10.11. Orientación de las actitudes hacia el proceso y hacia el resultado de la actividad física relacionada con la salud, de adolescentes españoles, por sexo, edad y práctica

Orientación	Variable		N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Proceso	Sexo	Hombre	1028	3,68	,572	.000
		Mujer	983	3,41	,536	
	Edad	13	352	3,70	,624	.000
		14	370	3,60	,621	
		15	453	3,55	,659	
		16	399	3,52	,660	
		17	438	3,39	,670	
	Práctica	No Practican	655	3,09	,552	.000
		Practican	1310	3,79	,573	
Orientación	Variable		N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Resultado	Sexo	Hombre	1052	2,48	,572	.000
		Mujer	999	2,33	,536	
	Edad	13	351	2,45	,599	.000
		14	384	2,47	,562	
		15	455	2,47	,570	
		16	406	2,36	,559	
		17	456	2,31	,498	
	Práctica	No Practican	674	2,27	,554	.000
		Practican	1330	2,48	,547	

Si se diferencia a los sujetos por la práctica o ausencia de AFD, los valores resultan más elevados en las actitudes hacia el proceso y hacia el resultado (tabla 10.11.) en los primeros, con una alta significatividad estadística ($p \leq 0.001$).

En función de la edad, tanto en las AP como hacia el resultado (tabla 10.11.), se muestran diferencias altamente significativas ($p \leq 0.001$). Y, concretamente, en la tabla 10.12. se presentan los resultados del análisis en la prueba de contraste post hoc entre las diferentes edades consideradas. De ella se desprende que las AP empeoran progresivamente conforme se va avanzando en edad, y en las AR sucede lo mismo, hasta que a partir de los 15 años mejoran.

Tabla 10.12. Prueba de contraste post hoc, por edad, de las actitudes hacia el proceso y hacia el resultado de adolescentes españoles

EDAD	PROCESO	RESULTADO
13	*** vs 15, 17 ** vs 16	*vs 17
14	* vs 15 *** vs 17	** vs 16 *** vs 17
15	** vs 17	** vs 16 *** vs 17
16	* vs 17	

A continuación se exponen los resultados globales teniendo en cuenta cada uno de las dimensiones de las AP y las AR (tabla 10.13.). En la primera de ellas, la dimensión que logra una media más alta es la de “gratificación” (con 4,01), frente a la de “seguridad” (3,26), que posee la media más baja de las cinco dimensiones pertenecientes a las AP.

Tabla 10.13. Resultados globales obtenidos en las diferentes dimensiones de las AP y las AR de adolescentes españoles

	N	Media	Desviación típica
Proceso	2012	3,55	,656
Gratificación	2106	4,01	,821
Continuidad	2155	3,52	1,110
Adecuación	2180	3,64	1,350
Autonomía	2191	3,44	1,165
Seguridad	2157	3,26	,847
Resultado	2052	2,41	,560
Mejora apariencia	2122	2,67	,777
Victoria	2167	2,36	1,107
Aumento del rendimiento	2183	2,51	1,187
Obsesión por el ejercicio	2151	2,21	,640

Por otro lado, dentro de las dimensiones que conforman las AR, las únicas que superan la media global de este apartado (2,41) son las de “mejora de la apariencia” y “aumento del rendimiento”, mientras que las de “victoria” y “obsesión por el ejercicio” se sitúan por debajo de ella.

En los resultados obtenidos por ambos sexos, en cada una de las dimensiones de actividad física y salud que componen las dos orientaciones citadas de las actitudes (hacia el proceso y hacia el resultado), se puede observar cómo la mayor orientación de los chicos hacia el proceso, expresada en la tabla 10.11., se sustenta principalmente en las dimensiones de “gratificación”, “continuidad”, “adecuación” y “autonomía” (tabla 10.14.), donde alcanzan valores superiores a los

de las chicas, a diferencia de la dimensión “seguridad”, donde la media es la misma. En las cuatro primeras dimensiones se establecen diferencias altamente significativas entre ambos sexos, mientras que en la última de ellas no sucede lo mismo.

Otro aspecto llamativo es también que solamente en la dimensión “gratificación”, y dentro del grupo de los chicos, se supere un valor medio de 4. En todos los demás casos dicha media se sitúa entre 3 y 4. También debe ser indicada la gran dispersión existente en las respuestas, pues las desviaciones típicas superan el 1 en tres de las cinco dimensiones (“continuidad”, “adecuación” y “autonomía”).

Tabla 10.14. Resultados por sexo obtenidos en las diferentes dimensiones de las AP y las AR de adolescentes españoles

Dimensión	Sexo	N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Gratificación	Hombre	1075	4,11	,815	.000
	Mujer	1030	3,90	,813	
Continuidad	Hombre	1111	3,77	1,037	.000
	Mujer	1043	3,24	1,119	
Adecuación	Hombre	1121	3,93	1,235	.000
	Mujer	1058	3,33	1,396	
Autonomía	Hombre	1127	3,55	1,172	.000
	Mujer	1063	3,32	1,144	
Seguridad	Hombre	1107	3,26	,882	NS
	Mujer	1048	3,26	,808	
Mejora de la apariencia	Hombre	1089	2,64	,793	NS
	Mujer	1032	2,68	,759	
Victoria	Hombre	1113	2,76	1,101	.000
	Mujer	1053	1,93	,941	
Aumento del rendimiento	Hombre	1122	2,61	1,230	.000
	Mujer	1060	2,41	1,129	

Dimensión	Sexo	N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Obsesión por el ejercicio	Hombre	1106	2,23	,637	NS
	Mujer	1044	2,18	,637	

En el análisis de las dimensiones referentes a las AR (tabla 10.14.), solamente en la mitad de ellas (“victoria” y “aumento del rendimiento”) se producen diferencias significativas entre un sexo y otro. Además, únicamente en la dimensión “mejora de la apariencia” son las chicas las que superan a los chicos, aunque sin llegar a producirse diferencias significativas. Y la dimensión “victoria” ha sido la única en la que la media no ha llegado al “2”.

Del análisis de las diferentes dimensiones, según la franja de edad estudiada (tabla 10.15.), se desvelan los siguientes datos a tener en cuenta:

1. Que solamente en la dimensión “gratificación” (en las AP) se obtienen valores muy cercanos a “4”, incluso siendo éste superado en la edad de 13 años (o igualado a los 17 años). Y en las dimensiones de las AR siempre se encuentran entre “2” y “3”.
2. Que en todas las dimensiones de las AP se produce un descenso progresivo de la media alcanzada a medida que se aumenta la edad, con la salvedad de: “adecuación” y “autonomía” y, en ambas, dicha excepción se produce a los 16 años. Y “gratificación”, donde se produce una constante alternancia.
3. Que las dimensiones en las que no se establecen diferencias significativas son: “gratificación” y “seguridad”, en las AP, y “mejora de la apariencia” y “aumento del rendimiento” en las AR.

Tabla 10.15. Resultados por edad obtenidos en las diferentes dimensiones de las AP y las AR de adolescentes españoles

Dimensión	Edad	N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Gratificación	13	367	4,12	,802	NS
	14	401	3,98	,844	
	15	474	3,99	,806	
	16	410	3,97	,832	
	17	453	4,00	,817	
Continuidad	13	385	3,73	1,074	.000
	14	402	3,62	1,046	
	15	483	3,57	1,081	
	16	422	3,47	1,137	
	17	465	3,22	1,132	
Adecuación	13	385	3,85	1,332	.000
	14	411	3,79	1,290	
	15	488	3,62	1,351	
	16	427	3,64	1,313	
	17	469	3,35	1,395	
Autonomía	13	389	3,62	1,185	.000
	14	418	3,50	1,173	
	15	491	3,40	1,135	
	16	427	3,45	1,115	
	17	466	3,25	1,188	
Seguridad	13	382	3,35	,894	NS
	14	406	3,30	,842	
	15	482	3,26	,843	
	16	421	3,23	,830	
	17	466	3,17	,822	
Mejora de la apariencia	13	366	2,63	,798	NS
	14	403	2,71	,772	
	15	473	2,70	,795	
	16	419	2,60	,782	
	17	461	2,66	,737	

Dimensión	Edad	N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Victoria	13	384	2,42	1,120	.000
	14	408	2,32	1,103	
	15	486	2,53	1,106	
	16	423	2,34	1,142	
	17	466	2,18	1,039	
Aumento del rendimiento	13	386	2,61	1,303	NS
	14	415	2,59	1,245	
	15	488	2,54	1,183	
	16	424	2,41	1,135	
	17	470	2,40	1,065	
Obsesión por el ejercicio	13	377	2,28	,678	.000
	14	403	2,32	,637	
	15	479	2,23	,655	
	16	421	2,17	,621	
	17	470	2,05	,564	

Las diferencias a nivel particular en cada una de las dimensiones, atendiendo a las diferentes edades estudiadas, tras la prueba de contraste post hoc, se exponen en la tabla 10.16. Los cambios significativos que se aprecian, en las dimensiones de las AP y las AR, se producen a causa del descenso del valor medio de éstas, es decir, se reduce su orientación hacia el proceso y, al mismo tiempo, se alejan también de una orientación hacia el resultado.

Tabla 10.16. Prueba de contraste post hoc, por edad, de las dimensiones de las AP y las AR de la actividad física relacionada con la salud

Dimensión/Edad	13	14	15	16
Gratificación	* vs 14 ** vs 15 ** vs 16			
Continuidad	* vs 15 ** vs 16 *** vs 17	*** vs 17	*** vs 17	** vs 17
Adecuación	** vs 15 * vs 16 *** vs 17	* vs 15 *** vs 17	* vs 17	** vs 17
Autonomía	** vs 15 * vs 16 *** vs 17	* vs 15 ** vs 17		* vs 17
Seguridad	* vs 16 ** vs 17	* vs 17		
Mejora apariencia		* vs 16	* vs 16	
Victoria	* vs 17	* vs 15	* vs 16 *** vs 17	
Aumento del rendimiento		* vs 16		
Obsesión por el ejercicio	* vs 16 *** vs 17	** vs 15 *** vs 16 *** vs 17	*** vs 17	* vs 17

Por último, en la tabla 10.17. se presentan los resultados pertenecientes al análisis parcial de las dimensiones que dan lugar a determinar la existencia, o no, de una orientación de las actitudes hacia el proceso y/o hacia el resultado teniendo en cuenta la práctica habitual de AFD. En las primeras llaman la atención dos

circunstancias: 1) que en todas las dimensiones la mayor media corresponde a aquellos adolescentes que suelen practicar algún tipo de AFD y, 2) que las diferencias en todos los casos, entre los activos y no activos, son altamente significativas (a favor de quienes practican).

Los dos aspectos mencionados anteriormente se producen de igual modo cuando se trata de valorar la orientación hacia el resultado, lo que significa que en esta ocasión quienes practican AFD también poseen una mayor orientación hacia el resultado. Además, en una de las dimensiones (“aumento del rendimiento”) no se establecen diferencias significativas entre quienes practican habitualmente AFD y quienes no lo hacen.

Tabla 10.17. Resultados en función de la práctica, o no, de AFD obtenidos en las diferentes dimensiones de las AP y las AR de adolescentes españoles

Dimensión	Practica	N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Gratificación	No	686	3,70	,880	.000
	Sí	1372	4,18	,732	
Continuidad	No	697	2,71	1,004	.000
	Sí	1409	3,93	,908	
Adecuación	No	713	2,68	1,290	.000
	Sí	1417	4,14	1,082	
Autonomía	No	712	3,21	1,206	.000
	Sí	1430	3,56	1,131	
Seguridad	No	699	3,03	,784	.000
	Sí	1409	3,37	,855	
Mejora de la apariencia	No	692	2,60	,797	.007
	Sí	1381	2,69	,765	
Victoria	No	704	2,03	,979	.000
	Sí	1413	2,53	1,131	
Aumento del rendimiento	No	713	2,44	1,161	NS
	Sí	1422	2,55	1,198	

Dimensión	Practica	N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Obsesión por el ejercicio	No	701	2,05	,613	.000
	Sí	1400	2,28	,632	

10.1.1.1.7.2. Actitudes iniciales hacia la actividad física relacionada con la salud del GEFS

Las AP (tabla 10.18.) están representadas por un valor medio más elevado (3,30) que las AR (2,36). Al fraccionar los resultados de las primeras en cada una de sus dimensiones correspondientes (tabla 10.18.), lo más llamativo es la diferencia de poco más de un punto y medio entre la dimensión que logró una mejor valoración, “gratificación” (con 3,94), y la que obtuvo una media más baja, “autonomía” (con 2,42). Además, ésta última dimensión no fue la única que quedó por debajo de “3”, sino que en el mismo caso se encuentra: “seguridad”.

Por su parte, en las AR (tabla 10.18.) no se produjeron diferencia tan marcadas entre sí, siendo reseñable que la dimensión “aumento del rendimiento” alcanzara una media de “3”, y con una gran disparidad en sus resultados parciales, dado que su desviación típica supera ligeramente el “1”.

Cuando se comparan los valores iniciales del GEFS con los de la muestra nacional de 15 años y global (gráficos 1a -con las dimensiones de las AP- y 1b -ídem pero de las AR-) sorprende la gran homogeneidad existente. La excepción se produce en las dimensiones “autonomía” y “seguridad” (gráfico 10.19a.), con valores inferiores en el grupo de intervención (más marcada en la primera de ellas), y “aumento del rendimiento” (gráfico 10.19b.), donde el valor medio de dicho grupo es superior a los otros dos.

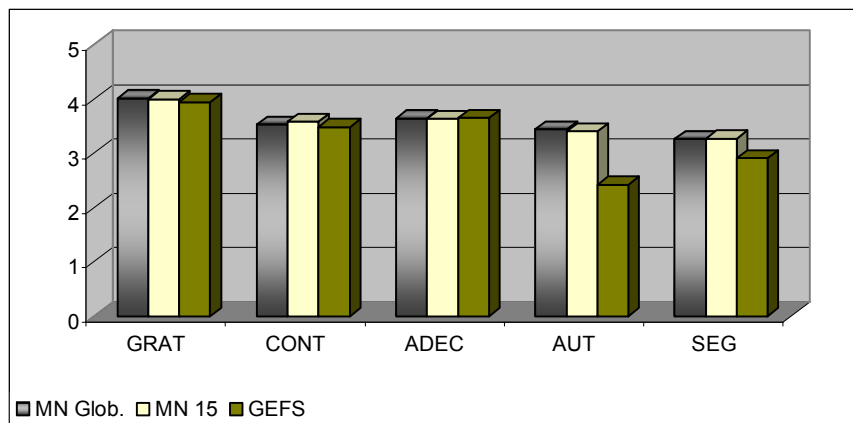


Gráfico 10.19a. Comparación de las dimensiones que componen las AP del GEFS con la muestra nacional de 15 años y global

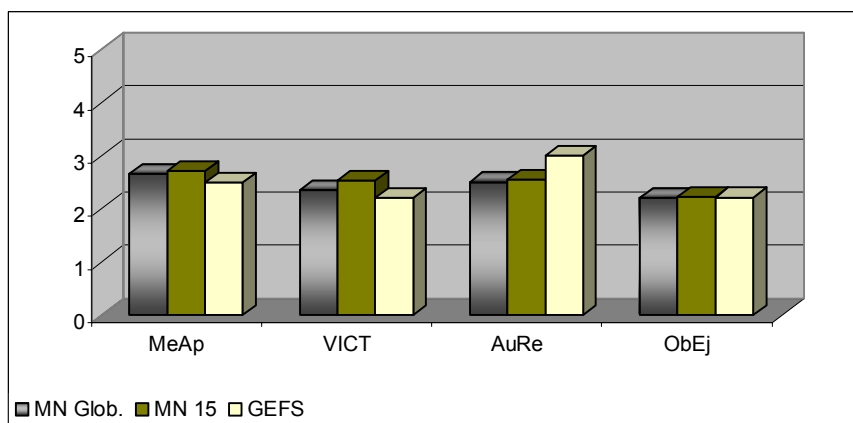


Gráfico 10.19b. Comparación de las dimensiones que componen las AR del GEFS con la muestra nacional de 15 años y global

10.1.1.1.7.3. Efectos del programa de intervención sobre las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud

El programa de intervención mostró una gran influencia en esta variable (tabla 10.18.). En concreto, en las AP, donde se logró una mejora altamente significativa, a nivel global, en el postest con relación al pretest. Sin embargo, las AR se caracterizan por la ausencia de cambios significativos, desde un punto de vista estadístico. De todos modos, es preciso señalar la tendencia a la significatividad ($p=0.067$) que tiene lugar entre pretest y postest, así como la reducción de algunos

valores medios. De hecho, en los diarios de las alumnas, es frecuente encontrar comentarios como: <<Hemos disfrutado mucho ya que no queríamos competir sino pasárnoslo bien.>> (Diario de Mónica²⁹, 353) o <<Lo único que esperamos no es ganar sino realizar nuestras técnicas bien.>> (Diario de Julia, 122).

Un dato más sobre el que se debe hacer un especial hincapié es que, tanto en las AP como en las AR, los datos obtenidos en el retest muestran una clara estabilidad de los valores del postest, aunque con la diferencia de que en las AP dicha estabilidad resulta mucho más destacada, pues viene precedida de una evolución significativa.

En un análisis más detallado de las AP (tabla 10.18.), a través de las diferentes dimensiones que las componen, se puede observar como la significatividad entre pretest y postest ha sido posible gracias a la evolución en las dimensiones: “gratificación”, “autonomía” y “seguridad”, y fundamentalmente a las dos últimas, donde la mejora ha sido altamente significativa. Este hecho ha provocado que los valores especialmente bajos de los que partían ambas dimensiones hayan recobrado cierta normalidad.

Además, llama también la atención, en las AP, la significatividad existente en la dimensión “adecuación” entre pretest y retest, la cual no se produjo anteriormente al término de la intervención. De igual forma, cabe mencionar la significatividad en la dimensión “gratificación”, en la comparación postest-retest, aunque en sentido negativo.

²⁹ Los nombres utilizados en los fragmentos de texto extraídos del análisis cualitativo de los resultados son todos ficticios.

Tabla 10.18. Resultados globales obtenidos en las AP y en las AR (y en cada una de las dimensiones que componen a ambas) de los alumnos del GEFS

	Pre	Pos	Ret	Significatividad		
				Pre-Pos	Pos-Ret	Pre-Ret
PROCESO	3,30 (0,625)	3,73 (0,429)	3,64 (0,521)	***	NS	**
Gratificación	3,94 (0,778)	4,25 (0,533)	3,98 (0,479)	.047	*	NS
Continuidad	3,48 (1,081)	3,53 (0,811)	3,42 (0,902)	NS	NS	NS
Adecuación	3,65 (1,198)	3,46 (1,272)	3,15 (1,376)	NS	NS	*
Autonomía	2,42 (0,902)	3,76 (0,514)	3,80 (0,749)	***	NS	***
Seguridad	2,91 (0,702)	3,60 (0,462)	3,55 (0,624)	***	NS	***
RESULTADO	2,36 (0,496)	2,24 (0,365)	2,27 (0,489)	.067	NS	NS
Mejora Apariencia	2,50 (0,694)	2,30 (0,613)	2,39 (0,812)	.081	NS	NS
Victoria	2,21 (0,971)	2,17 (0,691)	2,19 (0,813)	NS	NS	NS
Aumento Rendimiento	3 (1,019)	2,76 (0,992)	2,65 (0,797)	NS	NS	NS
Obsesión por el ejercicio	2,21 (0,622)	2,11 (0,528)	2,13 (0,548)	NS	NS	NS

En las dimensiones que componen las AR (tabla 10.18.) no se produjo ninguna diferencia significativa entre los diferentes momentos en los que se valoraron, aunque sí se redujeron todos los valores medios de las cuatro dimensiones en el posttest (con referencia a los valores de partida). Una mejora

reseñable solamente se atisba, aunque sin llegar a la significatividad ($p= 0.081$), en la dimensión “mejora de la apariencia”, entre pretest y postest.

Las dimensiones (de las AP) “autonomía” y “seguridad”, que en el pretest se encontraban por debajo de la muestra nacional (“autonomía”= 2,42 y 3,44, respectivamente; “seguridad”= 2,91 y 3,27, respectivamente), tras la intervención acabaron situándose por encima de ella (“autonomía” = 3,76 y “seguridad” = 3,6).

10.1.1.1.8. Grado de satisfacción con las clases de E.F.

10.1.1.1.8.1. Grado de satisfacción con las clases de E.F. de adolescentes españoles

La valoración global que los adolescentes hacen sobre el grado de satisfacción que tienen con las clases de E.F. alcanza un valor de 3,53. Dicho resultado está condicionado por la gran variabilidad de respuesta entre los encuestados, pues la desviación típica resultante es de 1,002 (tabla 10.19).

En el gráfico 10.20. se puede comprobar la distribución definitiva que se obtuvo entre las diferentes opciones de respuesta. En ella se aprecia que la respuesta “ni me gustan ni me disgustan” fue la que alcanzó un mayor porcentaje (38,6%), por delante ligeramente de la opción “bastante” (35,8%).

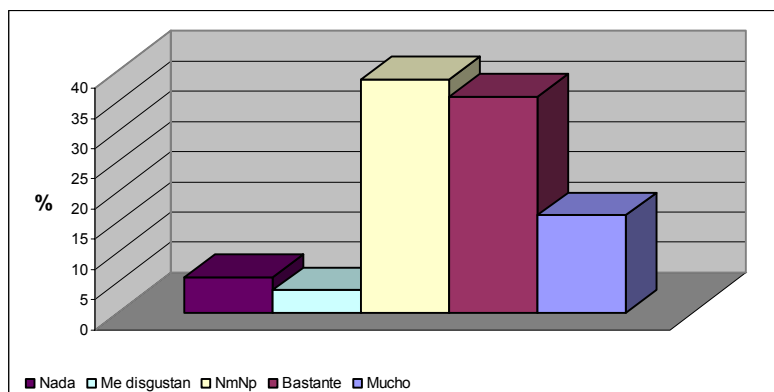


Gráfico 10.20. Grado de satisfacción con las clases de E.F. de adolescentes españoles

En la diferenciación por sexos (tabla 10.19.) son los chicos los que obtienen un valor más elevado (3,58) que las chicas (3,46). En ambos casos la desviación típica se encuentra en torno a 1 (ellos por encima -1,025- y ellas por debajo -0,965-). Dicha diferencia, entre chicos y chicas, posee un valor de significación de $p \leq 0.01$.

Tabla 10.19. Grado de satisfacción de adolescentes españoles con las clases de E.F. en función de las tres variables de agrupación analizadas: género, edad y práctica habitual o no de AFD

Variable		N	Media	Desviación típica	Valor de significación
Sexo	Hombre	1047	3,58	1,025	.002
	Mujer	964	3,46	,965	
Edad	13	383	3,70	,987	.001
	14	412	3,57	,933	
	15	488	3,41	1,054	
	16	402	3,50	,996	
	17	326	3,48	,980	
Práctica	No Practican	632	3,43	,991	.000
	Practican	1333	3,58	1,003	
TOTAL		2059	3,51	1,002	-

Cuando el análisis se realiza en función de la edad se puede observar como se produce una disminución gradual entre los 13 años (con un valor de 3,70) y los 15 (con un 3,41). A partir de ese momento los valores oscilan hasta situarse en 3,48 en los 17 años. En esta ocasión también se producen diferencias muy significativas ($p \leq 0.001$) entre los distintos grupos de edad. En concreto, en la prueba de contraste post hoc las diferencias se establecen entre los 13 y el resto de edades evaluadas, y entre los 14 y los 15 años (con $p \leq 0.05$ entre 13-14 y 14-15; $p \leq 0.01$ entre 13-16 y 13-17; y $p \leq 0.001$ entre 13 y 15 años).

Como en los casos anteriores, finalmente, cuando la variable de agrupación es la práctica o no de AFD (tabla 10.19.) el valor de significación es de $p \leq 0.001$. Además, la media más elevada es la de aquellos que sí practican alguna AFD (3,58), en detrimento de aquellos otros que no practican ninguna (3,43).

10.1.1.1.8.2. Grado de satisfacción inicial con las clases de E.F. del GEFS

El nivel de partida del grupo (tabla 10.20.) superaba en medio punto el valor intermedio de la escala que establecía la pregunta (3,53). Además, la desviación típica no presenta una gran dispersión ($dt = 0,517$), lo que sugiere que la valoración del grupo de clase era bastante homogénea.

Cuando los resultados globales se expresan en porcentajes (gráfico 10.21.) se ve más claramente como la distribución, entre las diferentes opciones de respuesta, fue realmente escasa y coincidente, repartiéndose casi por igual entre las alternativas: “ni me gustan ni me disgustan” (50%) y “bastante” (46,2%).

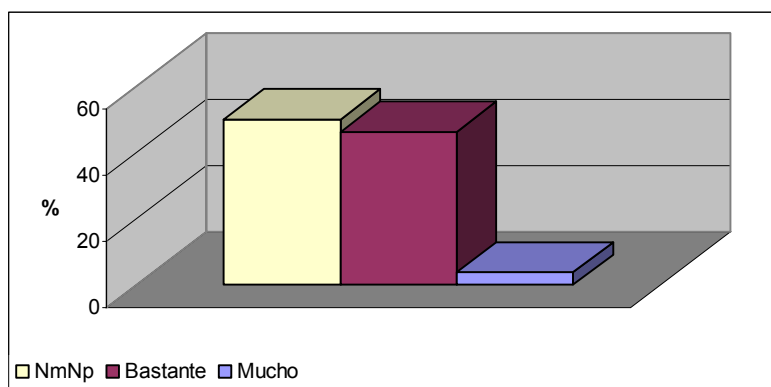


Gráfico 10.21. Grado de satisfacción con las clases de E.F. de los alumnos del GEFS (pretest)

El valor medio del grupo de intervención en el pretest (3,53) es algo superior al alcanzado por los sujetos de 15 años encuestados en el estudio nacional (3,41). Sin embargo, coincide plenamente con el obtenido en el global de dicha muestra (3,53),

a pesar de la disparidad de resultados en las diferentes opciones de respuesta (gráfico 10.22.).

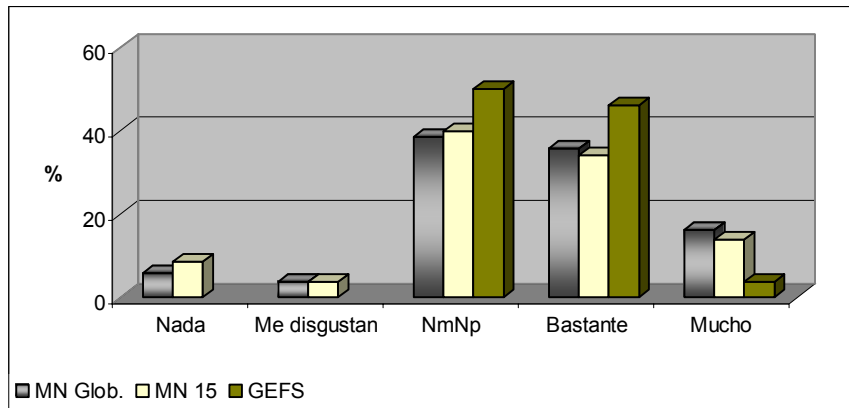


Gráfico 10.22. Comparación del grado de satisfacción con las clases de E.F. del GEFS con la muestra nacional global y la franja de 15 años de ésta última

10.1.1.1.8.3. Efectos del programa de intervención sobre el grado de satisfacción con las clases de E.F.

El valor medio del grado de satisfacción que mostró el grupo de clase en el pretest pasó de 3,53 a 4,69 en el posttest (tabla 10.20.), descendiendo en medio punto en el retest.

Tabla 10.20. Grado de satisfacción con las clases de E.F. en el GEFS (pretest-posttest-retest)

	N	Media	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Pretest	26	3,53	,581	3	5
Posttest	26	4,69	,470	4	5
Retest	26	4,19	,491	3	5

El programa de intervención tuvo una aceptación tan positiva, por parte de los alumnos, que la diferencia entre pretest y posttest (gráfico 10.23.) resultó altamente significativa ($p \leq 0.001$). A pesar de que entre el posttest y el retest sucedió lo mismo, pero en sentido contrario, la diferencia entre el pretest y el retest siguió siendo altamente significativa, a favor de éste último. Tanto o más revelador que estos datos lo son los comentarios de los alumnos, donde dejan constancia de la alta satisfacción que les produjo la intervención, con palabras como: <<Hubiera sido genial que el juego hubiera durado mucho más ya que nos lo hemos pasado en grande.>> (Diario de Mónica, 353) o <<Como viene siendo habitual en este diario la valoración del día es de cinco porque aprender disfrutando es una de las mejores maneras de conocer algo.>> (Diario de Julia, 255).

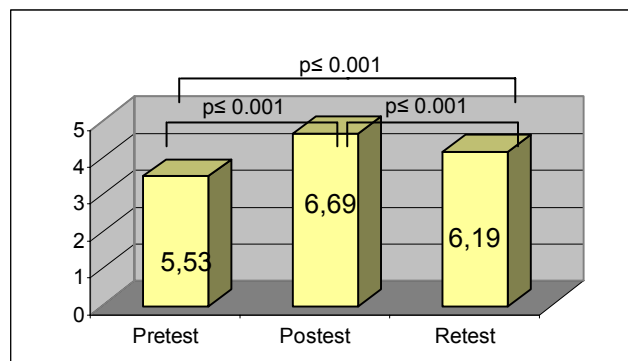


Gráfico 10.23. Evolución (pretest-posttest-retest) del grado de satisfacción con las clases de E.F. en los alumnos del GEFS

Al comparar los resultados obtenidos tras la intervención con los de la muestra nacional cabe destacar que la igualdad de partida (con relación al pretest), anteriormente mencionada, no se mantuvo en el posttest y retest, donde el valor medio de ambos, para el grupo de intervención, acabó muy por encima del logrado con adolescentes españoles.

Los valores globales que se han señalado no son más que el resultado de la valoración parcial de las diferentes jornadas (tabla 10.21.) que vivieron los alumnos en el programa de intervención (a partir de las valoraciones que realizaron quienes

hicieron el diario -el 70,8% del total del grupo-). Éstas, además de verificar los resultados obtenidos en la valoración general de las clases, muestran la gran aceptación que obtuvieron la mayoría de las actividades propuestas. En realidad, fueron éstas las verdaderas artífices de la evolución positiva en las tres dimensiones (conceptual, procedimental y actitudinal) del currículum. La totalidad de ellas tuvieron una valoración positiva-muy positiva por encima del 80%.

Tabla 10.21. Valoración del grado de satisfacción de las diferentes jornadas que conformaron el programa de intervención

Valoración sesiones (%)	MUY POSITIVO	POSITIVO	INDIFERENTE	NEGATIVO	MUY NEGATIVO
Presentación	88,2	11,8			
1er Desafío	52,9	41,2	5,9		
Punto intermedio 1	58,9	35,2	5,9		
2º Desafío	47,1	52,9			
Punto intermedio 2	35,3	41,2	17,6		
Combates	82,4	17,6			
3er Desafío	52,9	47,1			
Punto intermedio 3	23,5	58,8	17,6		
4º Desafío	17,6	70,6	11,8		
Punto intermedio 4	41,2	52,9	5,9		
5º Desafío	64,7	35,3			
Punto intermedio 5	94,1	5,9			

Valoración sesiones (%)	MUY POSITIVO	POSITIVO	INDIFERENTE	NEGATIVO	MUY NEGATIVO
6º Desafío	29,4	58,8	11,8		
Punto intermedio 6	100				
7º Desafío	41,2	52,9	5,9		
Juego final	100				

Llama especialmente la atención la valoración “muy positiva” recibida por el punto intermedio 6 (“El baile de la unificación”) y el juego final, ambos con un 100%. Si los fríos números se transforman en palabras sería algo así: <<Esta experiencia será difícil olvidarla y sobre todo este día. Disfraces, bailes, música. Todo ha sido genial.>> (Diario de Abel, 110), <<5,5. Esta fiesta increíble e inesperada se merece que la puntuación de hoy se salga de los límites normales.>> (Diario de Julia, 375), <<Esta jornada se merece más de un 5 ya que a sido la mejor, nos lo hemos pasado en grande y nos ha dado un poco de pena que fuera el final y que no durara más.>> (Diario de Mónica, 357) o <<Una de las mejores jornadas, no se si fue porque fue la última pero para mi gusto fue espectacular. El juego me pareció muy ingenioso y me lo pase muy bien realizandolo, las pruebas estuvieron muy bien y pienso que todos nos divertimos mucho.>> (Diario de Sergio, 152).

También merece ser destacada la jornada del desayuno saludable y los teatros, con comentarios como: <<Excelente, una jornada excelente. Para empezar ese riquísimo desayuno que nos prepararon que fue muy original, también me gustó mucho hacer el teatro y ver los de mis compañeros y para colmo se nos anunció lo de la fiesta de unificación.>> (Diario de Sergio, 116), los combates: <<Me pareció de lo mejor del juego.>> (Diario de Ismael, 171), <<Son muy emocionantes y originales.>> (Diario de Abel, 45) o la propia presentación: <<La presentación de "El Guardián de la Salud" en conjunto me impresionó. Lo que más destaco son los personajes. Cada uno es diferente y, además, tienen sus propias características y técnicas de ataque, que dependen de la profesión de la que se trate.>> (Diario de

Blanca, 4); todas ellas fueron valoradas “muy positivamente” por más del 80% de los alumnos. Otro aspecto a reseñar, además, sería el bajo porcentaje de alumnos que valoraron “no positivamente” el punto intermedio 3 (sobre la frecuencia cardiaca) y el 5° Desafío (sobre higiene postural), donde tuvieron un gran protagonismo los “trípticos” (“indiferente”: 17,6%. Y ninguno “negativo” o “muy negativo”), y los momentos de reflexión (individual y grupal) a partir de ellos.

10.1.1.1.9. Correlaciones

A la hora de comprobar las posibles correlaciones existentes, entre las principales variables de la muestra global del estudio AVENA (tabla 10.22.), destaca la correlación significativa entre todas ellas, es decir, se establece una relación positiva entre el interés por la AFD y su práctica, así como entre ellas y el grado de satisfacción con las clases de E.F. De igual modo, a mayor valor de estas variables mayores niveles también de orientación de las actitudes tanto hacia el proceso como hacia el resultado.

Tabla 10.22. Correlaciones entre las variables de la muestra nacional

	Practica	Satisfacción	Proceso	Resultado
Interés	***	***	***	***
Practica		***	***	***
Satisfacción			***	**
Proceso				***

10.1.1.2. Discusión

10.1.1.2.1. Actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la práctica de AFD de adolescentes españoles

El gran **interés** y atractivo que para los adolescentes del presente estudio³⁰ supone la AFD en todas sus formas, es decir, como juego, espectáculo, ejercicio físico o diversión (independientemente de que la practiquen o no) es un hecho constatado por diversos autores, y sobre el que se ha llamado la atención de forma reiterada (ENS 2001, 2003; García Ferrando, 1990, 1993, 1997; García Montes, 1997; Hernán y cols., 2002; Hernández Rodríguez, 1999; Romero y cols., 1994; Ruiz Juan y García Montes, 2004a). La existencia de esta realidad no puede ser más que positiva de cara a la posterior realización de AFD de quien lo afirma, es decir, siempre será más probable que un sujeto practique aquella actividad hacia la que reconoce tener un gran interés que otro que no se siente atraído ni motivado hacia ella.

El alto interés que despierta la AFD posee un valor enorme, teóricamente, dentro del ámbito educativo para el profesor de E.F. Éste parte con una gran ventaja a la hora de desarrollar sus clases, dado que en principio los alumnos “ya traen la motivación de casa”, lo que además puede facilitar, a medio o largo plazo, la posterior práctica de AFD fuera del horario escolar. Y, por añadidura, esta circunstancia también debería ser suficiente como para revalorizar el protagonismo del área de E.F. en el ámbito escolar, pues el privilegio de contar con esta elevada predisposición, por parte del alumnado, le otorga grandes posibilidades a la hora de transmitir e inculcar innumerables valores y hábitos de vida.

En el apartado de resultados se ha podido comprobar como, en lo referente al interés, se han establecido diferencias altamente significativas entre quienes practicaban actividad física fuera del horario escolar y quienes no lo hacían. Parece evidente, por tanto, que cuanto mayor interés se tenga hacia la AFD más probabilidades habrá de que se practique, y viceversa, en el caso de ser una persona

³⁰Siempre que se hable de forma general, como en este caso (y no se especifique que se trata del grupo de intervención), se referirá al estudio nacional.

físicamente activa mayor interés se tendrá sobre dicha práctica, dado que a ésta se le concederá un mayor valor (Hernández Rodríguez, 1999; Ponseti y cols., 1998; Sánchez Pérez y cols., 1998).

Añó, Ramos y Martínez-Tur (1997), en un estudio realizado sobre tres grupos de practicantes valencianos: uno de alto nivel (compuesto por 11 practicantes), otro de estudiantes de E.F. (con un total de 191 alumnos) y un último grupo de practicantes de entre 15 y 50 años (compuesto por 993 personas), confirmaron que a mayor frecuencia de práctica (grupos 1 y 2) mayor importancia concedían al deporte, eligiendo además la práctica deportiva como la actividad preferida en su tiempo de ocio. Mientras que para la muestra no cualificada (como se denomina en el estudio al tercer grupo) representaba el tercer lugar en el ranking de preferencia para el tiempo libre.

Otro dato de gran importancia para los profesionales de la E.F. es el que aportan, por ejemplo, Blasco y cols. (1996) y Sánchez-Barrera y cols. (1995), quienes señalan que las personas que practican AFD en edades tempranas son más proclives a realizarla en etapas posteriores de su vida, y viceversa. Además, Ruiz Juan, García Montes y Hernández (2001) manifiestan que aquellas sujetos que afirman haber tenido experiencias positivas en las clases de E.F. se posicionan con grados de interés más altos hacia la práctica de AFD.

El hecho de la motivación “extra” en las clases de E.F. es algo más que “envidiado” por muchos compañeros de otras áreas, a quienes les cuesta un trabajo enorme captar la atención de sus alumnos. Y más cuando por todos es conocida la gran apatía que inunda actualmente las aulas escolares (Fernández García, 2003). El interés de los escolares por la AFD lo han experimentado en sus trabajos Chillón (2005) y Pérez López y Delgado (2004). Los adolescentes que formaron la muestra declaraban mayoritariamente tener mucho o bastante interés. Al mismo tiempo, en el primero de los trabajos citados, se produjeron diferencias significativas entre chicas y chicos, a favor de estos últimos, como ya le sucediera en su día a Moreno y Rodríguez (2003), en un estudio sobre intereses y actitudes realizado con una muestra de 934 escolares (de entre 12 y 15 años). En él también los varones

mostraban mayor preferencia que las mujeres por la E.F, al igual que en García Ferrando (1993, 1997) y en Ruiz Juan y cols. (2001) con universitarios almerienses.

García Montes (1997), además, revela que entre las mujeres dicho interés decrece con la edad, al igual que afirma García Ferrando (1993), de forma general tanto para chicas como para chicos, y Ruiz Juan y García Montes (2004a). En este último, a pesar de que el interés de los alumnos de enseñanza secundaria post-obligatoria y de segundo ciclo de la Universidad de Almería es bastante elevado, en el segundo colectivo se reduce casi en un 8% con respecto al primero de ellos (73,2% y 65,5%, respectivamente).

Otra de las variables que se analizaron, y que además obtuvo una correlación positiva con el interés hacia la AFD, fue el **grado de satisfacción** de los adolescentes encuestados con las clases de E.F. Como se comentaba en párrafos anteriores, desde este trabajo se tiene el convencimiento de que cuanto mayores sean los valores de estas dos variables, junto a un grado mínimo de destreza y autoconcepto (o autoestima) mayor posibilidades de práctica habrá. Es más, éste puede ser el punto de inflexión que provoque que un alto interés acabe traducándose en práctica habitual de AFD o, en cambio, el elemento determinante que rompa la posible transferencia entre ambas. Yuste (2005), por ejemplo, llega a concluir, en la investigación realizada con adolescentes de la Región de Murcia, que la diversión en las clases de E.F. aparece como una variable decisiva de cara a elevar los niveles de actividad física en las adolescentes.

Tanta responsabilidad no reside simplemente en la asignatura en sí, sino que estará mediada o condicionada por el profesor, evidentemente, por su manera de entender la Educación (Física) y de presentársela al alumnado. A este respecto, Hildebrand y Johnson (2001) (en Sherman, 2002) realizaron una investigación con 812 estudiantes universitarios, que participaron voluntariamente en clases de actividad física, concluyendo que los sujetos eligen y se involucran en actividades físicas en las que se sienten competentes o han realizado previamente de modo satisfactorio, por lo que la experiencia de los alumnos en las clases de E.F. es determinante para su posterior continuación de forma extraescolar (Casimiro, 2002;

García Montes, 1997; Gutiérrez Sanmartín, 2000; Sáenz, Ibáñez y Jiménez, 1999; Sherman, 2002; Torre, 1998, Yuste, 2005).

De igual modo, también estamos convencidos de que por suerte la E.F., y sus profesionales, contamos con unas posibilidades enormes de cara a la que debe ser una de las principales finalidades de este área: generar hábitos de actividad física saludable. Para ello, un elemento fundamental es la influencia que posee la valoración, por parte del alumnado, de la importancia de la E.F., como señala Yuste (2005). Sin embargo, no deja de llamar la atención que la valoración media del grado de satisfacción con las clases de E.F. de los adolescentes en nuestro estudio haya sido, simplemente, de “ni me gustan ni me disgustan”, lo que en un análisis inicial lleva a pensar que no se está actuando tan acertadamente como se debiera, o se pueda creer.

Los resultados del estudio de Cervelló y Santos-Rosa (2000) revelan que un aspecto de gran valor en la satisfacción con las clases de E.F. se encuentra en la percepción, por parte del alumnado, de la estructura motivacional que fomenta el profesor. Es más, la diversión se postula como un elemento clave de cara a favorecer el grado de motivación de los sujetos, tanto en el ámbito deportivo como educativo y, por tanto, estará directamente relacionada con el grado de satisfacción con las clases de E.F. (en este caso). Pues bien, además, diversos estudios (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000) muestran que una mayor diversión está relacionada con un clima motivacional orientado a la tarea, lo que despierta la duda acerca del enfoque que se puede estar dando a las clases de E.F.

Sánchez Bañuelos (1996) corrobora y justifica la circunstancia de que se produzcan diferentes resultados en el interés por la actividad física y la satisfacción con las clases de E.F., comentando que los escolares de Enseñanzas Medias (actual E.S.O. y Bachillerato) tienen mayor afecto hacia el deporte que hacia la E.F.; al primero comenta que lo consideran más agradable y divertido que a la asignatura, a la que valoran como buena, sana y útil.

Cuando se realizó esta misma pregunta a los sujetos que formaron parte de los trabajos de Chillón (2005) y Pérez López y Delgado (2004) los resultados

logrados fueron ligeramente superiores a los expuestos aquí (tanto en el caso del estudio nacional como en el del grupo de intervención), con valores cercanos a “me gustan” (en el primero -3,75-), e incluso más elevados (4,10) en el segundo de ellos.

Resulta curioso comprobar como en el análisis realizado se producen diferencias significativas teniendo en cuenta las tres variables de agrupación utilizadas: sexo, edad y práctica habitual, o no, de actividad física. En esta ocasión tanto los chicos (lo cual confirman Mendoza y cols. -1994-) como los físicamente activos, son los que poseen un mayor grado de satisfacción con las clases de E.F., en comparación con las chicas y con aquellos que reconocen no practicar ninguna AFD fuera del horario escolar. Moreno y Rodríguez (2003) ratifican también los resultados aquí obtenidos cuando afirman que los varones muestran mayor preferencia que las mujeres por la E.F.

Sobre el último de los factores mencionados, Mendoza y cols. (1994) también exponen que el alumnado que más ejercicio físico realiza es el que muestra una mejor opinión acerca de la clase de E.F.; así, entre aquellos a quienes les gusta mucho, el 33% hace ejercicio físico todos los días frente al 14% que no lo hace nunca. Y es que, al igual que ya corroborara García Montes (1997), Ruiz Juan y García Montes (2004a) obtienen resultados significativos, desde un punto de vista estadístico, acerca de la relación que existe entre las variables: valoración de la E.F. recibida, el interés mostrado por los sujetos y las experiencias prácticas personales en su tiempo libre. Éstos llegan a afirmar que *“la educación física recibida, así como la valoración que de ella se tiene incide sobre el interés que la población muestra sobre la AFD, así como para su práctica o no en el tiempo libre”* (Ruiz Juan y García Montes, 2004a: 10). Un aspecto muy interesante, por tanto, de cara a la planificación de las clases de E.F., será conocer aquellas actividades que más atraen a nuestros alumnos, pues ayudará a aumentar su motivación e interés hacia lo propuesto.

Los resultados de este estudio vienen a refrendar también los datos de Mendoza y cols. (1994) y Casimiro (2002) respecto a la evolución de la percepción de las sesiones de E.F., según el nivel educativo, pues es cierto que el entusiasmo

por la asignatura disminuye con los años (o al menos durante la primera parte de la adolescencia).

Mendoza y cols. (1994) aportan el dato de que al 40% de los escolares de 11 años les gusta mucho, mientras que este valor se reduce hasta el 15% a los 15 años. En nuestro estudio, ese descenso progresivo se ha confirmado entre los 13 y 15 años, aunque también habría que destacar que en el paso de final de la E.S.O. al comienzo del Bachillerato se produce un ligero aumento que, posteriormente, se truncará para, al final de esta etapa educativa, volver a subir. En el trabajo de Machargo y cols. (1999), sin embargo, la edad que manifestaba una menor satisfacción con las clases de E.F. fue la de 16 años.

En el estudio de Casimiro (2002) el descenso, en cuanto al grado de satisfacción con las clases de E.F., entre E.P. y E.S.O. resulta muy esclarecedor. En él, entre ambas etapas educativas se produce una reducción del 49,4% en los chicos y del 43,8% en chicas. Además, mientras que solamente al 5% de los escolares de E.P. les gusta poco o nada las clases de E.F., en secundaria éstos representan el 25,7%. Los adolescentes que formaron parte de la investigación de Yuste (2005) tampoco reconocieron divertirse demasiado en clase de E.F., pues el porcentaje del global de la muestra que afirmaron no divertirse nada, o regular, fue del 51,8%.

Por último, es importante volver a incidir en el protagonismo del profesor, que comentábamos al comienzo de esta variable. Como señalan Cervelló y Santos-Rosa (2000:70) *“la valoración que los estudiantes hacen de la educación física depende en gran medida de la orientación que los profesores dan a sus clases”*. Este hecho, al igual que a los autores, nos provoca un sentimiento ambivalente de esperanza y preocupación, *“puesto que de la misma forma que fomentar un clima motivacional orientado a la tarea en las clases puede mejorar la valoración que los estudiantes tienen de la asignatura, el desarrollar un clima orientado al ego puede tener un efecto contrario”* (Ibím.). Una vez más, el grado de compromiso que cada cual tenga con la asignatura será lo que determine seguir estancados o, en cambio, aportar lo mucho que la E.F. puede ofrecer a la formación integral de los alumnos. Un último dato más, que viene a confirmar la reflexión anterior, es el obtenido por Ruiz Juan y García Montes (2004a), quienes revelan que

el factor menos valorado por el alumnado almeriense, de enseñanza post-obligatoria, es el papel desempeñado por los profesores a la hora de alentar su interés por la práctica físico-deportiva.

El **nivel de práctica físico-deportiva** de los adolescentes que formaron parte del estudio nacional ha resultado ser ligeramente inferior al resultado que obtuvo Mendoza y cols. (1994) con escolares de 11 a 15 años, donde en esa ocasión solamente un 28% de los alumnos no realizaba ninguna actividad deportiva extraescolar. Mayor diferencia se establece con el estudio de Torre (1998), sobre hábitos de actividad física en escolares de 3º de B.U.P. (de Granada), donde el 14,8% no practicaba ninguna AFD.

En cambio, la coincidencia resulta muy alta con el estudio de Ponseti y cols. (1998), donde el 32% reconocía no practicar ningún deporte y con el de Sánchez Oriz, García Felipe y Rubio (1992), con un 33% de sujetos sedentarios (con una media de edad ligeramente superior, entre 15 y 24 años).

Sánchez Pérez y cols. (1998), con muestra universitaria, obtienen un porcentaje de inactividad del 35,4%. Con población adulta, Zaragoza, Serrano y Generelo (2004) sitúan el porcentaje del sedentarismo en un 31,3%. En cambio, muy lejos quedan estos resultados del 46% de deportistas no asiduos que obtuvo Edo (2004), con una muestra formada por adolescentes de cuarto de E.S.O. (de todos los centros escolares del Principado de Andorra), con el de Cantera y Devís (2000), en el que el porcentaje de sujetos no activos era del 42,8%, con el de Casimiro (2002), donde se obtiene un resultado del 63,2% con alumnos de E.S.O. o con el trabajo de Yuste (2005), quien constató que el 66,9% de los adolescentes encuestados (entre 14 y 17) no realizaba ejercicio físico o deporte durante su tiempo libre.

La población femenina presenta, según se ha expuesto en el apartado de resultados, una menor práctica extraescolar que los chicos. Esta circunstancia se corrobora en la mayoría de los estudios revisados, con excepciones como la de Zaragoza, Serrano y Generelo (2004), donde en su trabajo sobre la población adulta

oscense se puede observar como son ellos los que poseen un mayor nivel de sedentarismo.

El menor índice de práctica físico-deportiva por parte del sexo femenino lo confirman Jiménez, Pérez y García-Mas (1999), donde el porcentaje de chicos practicantes casi doblaba al de chicas, al igual que Edo (2004), donde su nivel de práctica se reducía al 36%, mientras que la de ellos era del 64%. Casimiro (2002) señala que ellas practicaban justamente la mitad que ellos (23,7% frente a 47,5%, respectivamente). Estos valores resultan prácticamente semejantes a los obtenidos por Cantera y Devís (2000), con adolescentes turolenses. En su caso también se establecieron diferencias significativas entre ambos sexos (el 21,2% de las chicas eran activas frente al 45,2% de los chicos). Mendoza y cols. (1994) exponen que las chicas practican hasta 3 veces menos que los chicos (actividades deportivas organizadas).

Junto a los estudios anteriores existen muchos otros que corroboran este hecho, como el de Blasco y cols. (1996), Cantón y Sánchez (1997), García Ferrando (1997), Gili-Planas y Ferre-Pérez (1994), Sánchez Oriz y cols. (1992), Sánchez Pérez y cols. (1998) o Yuste (2005). Lo que al parecer también sucede tanto en la población nacional adulta (Domínguez-Berjón, Borrell, Nebot y Plasencia, 1998; García Ferrando, 2001; Martínez-González y cols., 2001) como fuera de nuestras fronteras. De hecho, Cale (1996) afirma que la mayoría de las adolescentes inglesas, por ejemplo, son inactivas (76,6%), mientras que el porcentaje en los varones, en el estudio de Cale y Almond (1997), no supera el 50%.

Las principales causas que originan la diferencia de práctica por sexo se encuentran, en palabras de Zaragoza, Serrano y Generelo (2004:57), “*en los diferentes factores sociales, educativos, o en la influencia de los medios de comunicación*”, además de en los diferentes prejuicios y estereotipos que, como recuerdan Domínguez-Berjón y cols. (1998:107), “*establecían criterios de exclusión o barreras para la participación de las mujeres*”, si bien, en los últimos años, se va produciendo un progresivo aumento de las mujeres al ámbito físico-deportivo (Vázquez, 1993). Sin embargo, Busser y cols. (1996), citados por Yuste (2005), consideran que las adolescentes son más sedentarias que

los chicos porque buscan objetivos a más largo plazo, lo que dificulta el mantenimiento de la actividad con el paso de los años. Por el contrario, ellos disfrutaban con el ejercicio que realizan por el hecho de ser una competición, según comentan los autores, lo que implica un refuerzo positivo inmediato que ayuda a mantener la práctica con el paso de los años.

La forma de valoración del nivel de práctica física es bastante probable que condicione los resultados de ésta, como bien se ha indicado muy recientemente (Yuste, 2005). Así, cuando las valoraciones tienden a contemplar el gasto energético total por actividad física los valores se asemejan, mientras que el nivel de práctica es mucho mayor en chicos cuando lo valorado es la práctica deportiva (Cantera y Devís, 2000). Por todo ello, sigue siendo una necesidad fundamental en investigación disponer de una herramienta metodológica que permita valorar el nivel de práctica física de forma válida, que permita comparaciones entre los diferentes estudios nacionales e internacionales. Línea de trabajo en la que estamos inmersos desde hace varios años, como se refleja en el artículo pendiente de publicación (Martín y cols. 2005).

A pesar del interés que despierta la AFD en ambos sexos, y es aquí donde se encuentra una de las preocupaciones de este trabajo, los índices de práctica están muy por debajo de lo que cabría esperar pues, paradójicamente, dicho interés posteriormente no se traduce en un nivel de práctica relevante fuera del horario escolar.

A pesar de que el dato de que una tercera parte de la población adolescente afirme no practicar AFD puede que no sea motivo suficiente como para alarmar a nadie, sin embargo, sí resulta más preocupante que de los dos tercios restantes poco más del 50% sean los que la realizan al menos 3 días a la semana. Frecuencia recomendada por el American College of Sports Medicine³¹ (1998) para que una actividad pueda considerarse como saludable. Igual de preocupante resulta el 36% del total de la muestra, de Sánchez Pérez y cols. (1998), que eran los únicos que llegaban a ejercitarse 3 ó más veces por semana.

³¹ En adelante se utilizará el acrónimo ACSM

Algo menos desolador es el resultado del estudio de Sánchez-Barrera y cols. (1995), donde en esa ocasión el porcentaje era de dos tercios del total. Por su parte, Ponseti y cols. (1998) obtuvieron un porcentaje, de quienes manifestaban ser activos pero con una baja regularidad, que se reducía al 30%. Ya en 1995, Sánchez-Barrera y cols., se lamentaban del bajo número de jóvenes que realizaban actividades física regularmente, y culpaban (principalmente) a la iniciación deportiva, la cual catalogaban de deficitaria. Con el paso de los años parece que la situación aún ha ido agravándose.

Si se tienen en cuenta los muchos estudios (Blasco y cols., 1996; García Ferrando, 1993; Mendoza y cols., 1994; Sánchez-Barrera y cols., 1995; Sánchez Oriz y cols., 1992) que demuestran que la AFD de los adultos es bastante inferior a la de los adolescentes, se pueden prever fácilmente las consecuencias que acarreará el aumento progresivo del sedentarismo entre la población adolescentes (Encuesta Nacional de Salud, 2003) a medio y largo plazo.

Según García Ferrando (2001) la edad determina más diferencias que el género en cuanto a la realización de actividades deportivas. Cantera y Devís (2002) también señalan que la práctica de AFD disminuye con la edad, determinando que es a partir de los 13-14 años cuando se produce el mayor abandono. En nuestro caso, sin embargo, ese descenso es progresivo, llegando a reducirse el nivel de práctica en más de un 15% entre los 13 y los 17 años.

Mendoza (1995) señala una serie de posibles causas que podrían explicar el descenso paulatino de la práctica de AFD y que, de algún modo, vienen a corroborar lo manifestado en la fundamentación teórica. Entre ellas destacan:

- La escasa importancia de la E.F. dentro del currículum escolar.
- El planteamiento psicopedagógico de la E.F., el cual no parece haber favorecido la incorporación de la práctica físico-deportiva al estilo de vida del alumnado.

- Que practicar deporte no es un valor tan importante como otras muchas conductas más sedentarias, tales como tener un buen coche, un televisor, estar conectado a Internet, etc.
- La familia tradicional española no se caracteriza por ser físicamente activa, lo que limita la presencia de modelos a imitar.
- La denominada moda juvenil ha suplantado al juego infantil.
- Etc.

Otro aspecto importante de los resultados ha sido el referido a los principales **motivos de práctica** que llevan a los adolescentes a realizar AFD fuera del horario escolar. Conocer los motivos que los inducen a desarrollar dicha práctica en su tiempo de ocio se convierte en un aspecto fundamental a la hora de valorar la orientación que los adolescentes dan a la actividad que realizan.

Los principales motivos esgrimidos por los adolescentes encuestados en este trabajo (“por diversión”, en primer lugar, seguido de “por hacer ejercicio”) coinciden con los de Hernán y cols. (2002), y se asemejan a los obtenidos por García Ferrando (1990), pues en su caso se invierte el orden de prioridades de dichos motivos de práctica. El orden de motivaciones es el mismo que en Casimiro (2002), aunque con una diferencia aún más evidente que en nuestro estudio. En esa ocasión el primer motivo, con más del 80% de los escolares de Primaria y del 90% de Secundaria, fue “porque les gustaba y les divertía” (que en esta investigación suponen dos categorías diferentes, una es “por diversión” y otra “porque me gusta”). En el trabajo de Chillón (2005) también destaca el amplio margen que existe entre el primer motivo que señalaron (“diversión”) y los demás.

El estudio de los principales motivos de práctica de la juventud, llevado a cabo por Corcuera y Villate (1992) (en Ruiz Juan y García Montes, 2004a) coincide con otro posterior de García Ferrando (1993), aunque con la salvedad de que entre el primer motivo (“por hacer ejercicio físico) y el tercero “por diversión y pasar el tiempo”, se situó “porque le gusta el deporte”. Jiménez, Pérez y García-Mas, (1999)

obtuvieron también como primera y segunda causas de mantenimiento del deporte practicado la “diversión” y “mantener la forma física” (respectivamente). La salud ocupó en este último caso un lugar destacado, pero en mayor porcentaje en el sexo femenino que en el masculino, como ocurriera en esta investigación (aunque con muy baja elección). Como ha quedado patente, parece que el principal atractivo que motiva a los adolescentes a realizar AFD es su carácter lúdico y social, donde lo que se busca es más el propio placer que se deriva de ella, y no tanto la competición .

Los resultados del estudio aquí expuesto difieren algo más respecto a los obtenidos por Cañellas y Rovira (1995), donde la práctica deportiva posee una orientación más marcada por aspectos de salud. En su trabajo aparecen como segundo y tercer motivo de práctica “para mantenerse físicamente” y “para mantener o mejorar la salud”. De forma parecida, Mendoza y cols. (1994) señalan que el 75% de los escolares lo tienen como primer motivo de práctica deportiva, al igual que sucedió en el trabajo de Torre (1998), quien indica que tanto en chicas (72,9%) como en chicos (60,5%) de 3º B.U.P. es el primero entre quince motivos diferentes. Dos años más tarde, Castillo, Balaguer y Duda (2000), indican que para más del 80% de la muestra que estudiaron, deportistas de entre 11 y 18 años, el motivo “mejorar mi salud” era muy importante para practicar deporte, seguido de motivos de afiliación como “divertirme”, con un 69%, y “hacer nuevos amigos” (con un 63%).

Con un rango de edad más amplio (entre 15 y 50 años), Añó, Ramos y Martínez-Tur (1997) obtienen, igualmente, como principal razón de práctica “mantenerme en forma y mejorar mi salud” (con un porcentaje del 41,6), y ocupando el segundo lugar “por divertirme” (con un 35,2%). En el estudio llevado a cabo por Durán (2005), donde analiza la evolución de los diferentes motivos de práctica en España entre 1975 y 1990 (en periodos de cinco años), la variable salud alcanza también una alta valoración, situándose en cuarto lugar como motivo de práctica. En cada uno de ellos “por hacer ejercicio físico” se coloca siempre como la opción más destacada, seguida por la respuesta “por diversión y pasar el tiempo” y “porque le gusta el deporte”, salvo en 1980, donde ambas opciones intercambian las posiciones.

En el estudio actual la orientación hacia la salud no está tan definida como en los casos anteriores (ocupando el sexto lugar, y con un pobre porcentaje del 1%, cuando se trata de la primera opción de práctica). Y sí, en cambio, hacia aspectos socio-afectivos. Solamente alcanza protagonismo cuando se trata del tercer motivo de práctica, donde llega a situarse en primer lugar, pues en el caso del segundo motivo no se coloca ni entre los tres primeros. En el GEFS, a pesar de no aparecer entre las opciones del primer motivo de práctica, sí lo hace entre las opciones del segundo motivo, colocándose en segundo lugar (coincidiendo con “porque me gusta”, y tras “mantener la línea”). En el trabajo Chillón (2005), sin embargo, la primera opción del segundo motivo de práctica fue “porque me gusta”, quedando relegado al cuarto lugar la motivación estética (“por mantener la línea”), por delante de “por mejorar y/o mantener la salud”.

Al comprobar las posibles diferencias según el género, Cecchini, Méndez y Muñiz (2003) señalan que lo que más interesa a los universitarios de Oviedo es la diversión, mientras que para ellas lo más importante es el mantenimiento de la condición física. No obstante, en los resultados de Castillo y cols. (2000), con adolescentes valencianos, sobresale que los motivos de aprobación social y de demostración de capacidad alcanzan una mayor importancia en chicos que en chicas, al igual que los de afiliación. Solamente en lo que respecta a la salud no encuentran diferencias significativas entre ellos.

Pavón y cols. (2003), también con muestra universitaria, encuentran diferencias significativas en los motivos de práctica físico-deportiva atendiendo al sexo de los encuestados, corroborando los resultados de estudios similares realizados en años anteriores (Blasco y cols., 1996; Castillo y cols., 2000; Cañellas y Rovira, 1995; Edo, 2004; Gutiérrez Sanmartín, 1995; Vázquez, 1993). En él, mientras que los varones valoran principalmente factores relacionados con la competición, la diversión y las relaciones sociales, las motivaciones que llevan a las mujeres a realizar dicha práctica se identificaban con los aspectos saludables del ejercicio, fines terapéuticos y de estética corporal.

En la cultura actual hay asumidos una serie de “tópicos”, con relación a los motivos de práctica físico-deportiva, de un gran arraigo al establecer posibles diferencias entre sexos como, por ejemplo, que el motivo “por competir” ha estado siempre más unido al ámbito masculino o que “por mantener la línea” se ha identificado habitualmente con la población femenina. En esta ocasión, dichos “tópicos”, a pesar de alcanzar porcentajes muy bajos, también se han producido, aunque de una manera algo más acusada en el segundo de los casos, puesto que el primero de ellos es prácticamente irrelevante, como sucediera ya en el estudio de Edo (2004) o en el de Castillo y cols. (2000), donde solamente el 10% de los encuestados consideraba como muy importante “ganar”. Y es que, afortunadamente, parece que se está evolucionando hacia una práctica deportiva donde el factor competitivo está pasando a un segundo plano (García Ferrando, 1997; Ruiz Juan y García Montes, 2004b).

Las diferencias entre sexos sí se han podido comprobar de manera más evidente en otros estudios, como en el de Cantón y Sánchez (1997), donde la orientación hacia la competición muestra diferencias significativas entre chicos y chicas (con valores más altos en ellos), o en el de Casimiro (2002), donde la competición es destacada por un 34,9% de chicos y un 17,9% de chicas, ambos de Secundaria. Y el motivo estético aumenta su importancia con la edad (al igual que sucede aquí entre los 13 y los 16 años), elegido por un 44,2% de chicas de Secundaria y valores más bajos para Primaria (Casimiro, 2002).

Resulta evidente, por tanto, a tenor de los resultados, que el principal factor de seducción a la hora de practicar AFD en horario extraescolar es “la diversión”. Este hecho tiene, y deberá tener, grandes implicaciones en las prácticas escolares cotidianas de E.F., pues está demostrado que debe ser uno de los elementos principales, siempre y cuando se pretenda “enganchar” a los alumnos para que sigan desarrollándola fuera del horario escolar. Por tanto, si se pretende crear hábitos deportivos en los escolares habrá que fomentar las motivaciones intrínsecas, es decir, implicar a los alumnos en criterios de éxitos relativos al dominio de la tarea, como sugiere Cervelló (2000), en Yuste (2005), ya que éstos logran conductas de logro más adaptativas, mejores resultados y persisten más ante las dificultades. Una

E.F. centrada en el resultado generará problemas a todos aquellos alumnos que no posean una alta competencia motriz, lo que incidirá en su autoconcepto y, muy posiblemente, en el alejamiento de la práctica extraescolar (Martín-Albo, 2000).

Del estudio de Durán (1995) se desprenden también una serie de conclusiones a tener muy en cuenta por los profesionales del área, a partir de la variable edad. En él, los motivos esenciales de práctica entre los 8 y 11 años son el deseo de mejorar las habilidades y el reconocimiento social (fundamentalmente de padres y entrenadores), entre los 11 y 13 se intensifican las motivaciones de competencia y comparación social, y de los 13 a los 17 años las motivaciones de competencia y aumento de los aprendizajes sobresalen por encima del resto.

La escasa correspondencia entre el interés por la AFD y su práctica (expresado en párrafos anteriores) se refrenda, muy claramente, con los resultados de la pregunta 2 del cuestionario, acerca de la relación entre el grado de interés y el nivel de práctica. En ella, la opción que alcanzó un mayor porcentaje de elección fue la que afirmaba: “Me interesa, pero no la practico tanto como quisiera”, tanto en el estudio nacional como en el grupo de intervención, al igual que en el trabajo de Pérez López y Delgado (2004).

Lo paradójico del caso anterior podría tener parte de su explicación en los resultados obtenidos de los alumnos que **no practican AFD**, los cuales argumentan, en un porcentaje que ronda el 50%, la falta de tiempo como principal motivo. Éste también ocupó el primer lugar en el trabajo de Chillón (2005), Durán (1995) y Hernán y cols. (2002).

La “falta de tiempo” es coincidente, además, con el estudio de García Ferrando (1998), donde destaca como primer motivo por el que la muestra encuestada no hacía deporte “la falta de disponibilidad de tiempo libre”. Similares fueron también los porcentajes que este mismo autor obtuvo en años anteriores (1990, 1985 y 1980, aunque en esta última encuesta el porcentaje fue algo menor). Sí existe, en cambio, diferencia con el segundo de los motivos esgrimido por los encuestados en esa ocasión, quienes reconocían que no realizaban ningún deporte sencillamente porque “no les gustaba”, al igual que en el caso de Durán (1995).

Razones como “el cansancio” o “la pereza”, que sí ocupó el segundo lugar en el trabajo de Hernán y cols. (2002), pasaron en ellos a un segundo plano a la hora de justificar la ausencia de práctica deportiva. Sobre el argumento de la “falta de tiempo” difícilmente el profesional de la E.F. podrá incidir, sin embargo, el segundo motivo, “la pereza”, probablemente desaparecería en el momento en el que realmente la AFD les supusiera un gran atractivo.

Es curioso comprobar como los motivos por los que los adolescentes no se deciden a realizar actividad física son idénticos a los de aquellos que han **abandonado en alguna ocasión la práctica deportiva**: 1) “estudios” (o “falta de tiempo”, cuando se le pregunta por qué no realiza ninguna AFD) y, 2) “por pereza”. Los mismos motivos y orden se establecieron en la investigación de Torre (1998) y de Jiménez, Pérez y García-Mas (1999), con la salvedad de que, en este último, al aumentarse la franja de edad encuestada, hasta los 27 años, en los hombres se situó en segundo lugar “por trabajo”.

Como sucediera en otras investigaciones (Escudero, Serra y Servera, 1992, en Jiménez, Pérez y García-Mas, 1999; Jiménez y cols., 1999; López Rodríguez y González, 2001), el mayor índice de abandonos se produce entre las adolescentes y jóvenes femeninas. De todos modos, lo realmente preocupante en el estudio de Escudero y cols. (1992), con una muestra comprendida entre los 14 y los 20 años de las Islas Baleares, es que por cada joven que practicaba algún deporte había cinco que lo habían abandonado. A todo ello se le une la dificultad de que quienes inician algún tipo de AFD difícilmente se mantienen después de los seis meses, pues son ya numerosos los estudios que han evidenciado este suceso (Miquel, 1998; Pintanel y Capdevilla, 1999; Sánchez-Barrera y cols., 1995; Weinberg y Gould, 1996), situando el porcentaje de abandono por encima del 50%.

A la promoción de programas que fomenten la práctica de actividad física, por tanto, deberán acompañar, irremediabilmente, otros que se centren en su mantenimiento. La razón de esta circunstancia se encuentra en que todo parece indicar que los beneficios saludables de un estilo de vida activo solamente se producen como consecuencia de la participación en una práctica regular a lo largo

de un período dilatado de tiempo (McAuley y cols., 1994). A consecuencia de esto, la adherencia a la práctica se plantea como uno de los grandes retos para los especialistas en promoción de AFD (Sánchez-Barrera y cols., 1995).

Con respecto al mantenimiento del hábito de práctica cabe destacar los resultados de Ponseti y cols. (1998), quienes a través de una investigación con tres grupos de sujetos (con edades de entre 14 y 16 años), y distinto nivel de práctica físico-deportiva, concluyen que: 1) los adolescentes que integraban los niveles más elevados de práctica manifestaban en mayor medida su deseo de no abandonarla y, 2) que el grupo de sujetos que tenían la intención de abandonar la práctica deportiva se encontraba formado, principalmente, por aquellos que pertenecían al grupo con un nivel más bajo de práctica.

En cuanto a la orientación de las **actitudes** que los adolescentes muestran hacia la actividad física y la salud, en el apartado de resultados se ha podido comprobar como tanto los chicos como las chicas presentan una mayor orientación hacia actitudes relacionadas con el proceso de la actividad física que con actitudes que estén más relacionadas con el resultado de dicha práctica (coincidiendo tanto en el estudio nacional como en el GEFS). Esta circunstancia viene a confirmar los resultados de trabajos anteriores como, por ejemplo, los de Polo Martínez y López (2001), Pérez López y Delgado (2003a) o Chillón (2005), donde con población adolescente (aunque con una muestra mucho más reducida) también se obtuvieron resultados similares en la orientación de sus actitudes hacia el proceso y hacia el resultado.

Los valores más altos en las AP que en las AR se produjeron igualmente en el estudio que llevó a cabo Pérez Samaniego (1999), aunque en esta ocasión con una muestra de alumnos de magisterio (especialistas en E.F.).

A primera vista, los resultados coinciden con lo expuesto en la fundamentación teórica en torno a que el profesorado de E.F. debe priorizar en sus clases el desarrollo de actitudes que conduzcan al alumnado a valorar el proceso de la actividad realizada, con todo lo que esto conlleva (diversión, continuidad, autonomía, etc.), más que a la valoración del resultado que se pueda obtener con

dicha práctica (mejora del aspecto estético, aumento de la competitividad, etc.). Todo ello estaría en consonancia con el estado de conocimiento de las teorías motivacionales, que indican que en estas edades condiciona más adherencia a la práctica la motivación intrínseca que la motivación extrínseca (Cervelló, 1996; Dishman, 1994; Peiró, 1996).

Para conseguir una motivación intrínseca se ha demostrado que la práctica físico-deportiva debe estar orientada hacia la propia realización de la tarea, es decir, hacia el proceso de su realización. Por su parte, la motivación extrínseca está en consonancia con la consecución de resultados o rendimientos (Cervelló, 1996; Dishman, 1994; Peiró, 1996). Cervelló, Escartí y Balagué (1999:18) afirman, tras una investigación en la que participaron 194 deportistas de entre 14 y 18 años, que cuando aparece una alta orientación a la tarea los sujetos *“utilizan criterios autorreferenciales para juzgar su competencia, lo que evita que se sientan poco competentes cuando otros deportistas de su entorno obtienen mejores resultados”*, al contrario de lo que sucedería con los sujetos altamente orientados al ego, quienes en una situación similar comenzarían a declinar en su motivación hacia la práctica deportiva cuando empezaran a fracasar.

A la hora de cotejar los resultados de las actitudes del alumnado según las diferentes dimensiones de actividad física y salud (tanto en su orientación hacia el proceso como hacia el resultado), el presente trabajo se ha encontrado con la dificultad de que únicamente los estudios realizados por Chillón (2005) y Pérez Samaniego (1999) la han realizado anteriormente, entre toda la bibliografía revisada. Además, aunque se hayan utilizado los mismos parámetros que dichos autores, se debe tener la cautela necesaria al conocerse que la muestra utilizada en el primer trabajo fue muy reducida, y en el último de ellos era universitaria.

En el trabajo de Pérez Samaniego (1999) las medias más altas en torno a las AP se encontraban en las dimensiones “gratificación” y “continuidad”, mientras que en esta ocasión ha coincidido la dimensión “gratificación” y, sin embargo, la “continuidad” ha sido sustituida por la dimensión “adecuación”, al igual que sucediera en el estudio de Chillón (2005), y en el caso actual del GEFS. Esto indica

que los adolescentes españoles tienen una predisposición positiva a realizar actividad física ajustándola a sus capacidades, intereses, conocimientos y posibilidades, y a disfrutar llevándola a cabo.

En cuanto a las AR, tanto en el trabajo de Chillón (2005) como en el de Pérez Samaniego (1999), destacan los valores globales de la dimensión “mejora de la apariencia”, al igual que ocurre en este estudio, donde alcanzan también el valor más elevado. Y, sin embargo, en el GEFS sobresalió la dimensión “aumento del rendimiento”. En este apartado, cabe mencionar además el hecho de las grandes diferencias obtenidas según el sexo (en el estudio nacional) en la dimensión “victoria”, donde el valor final de los chicos resulta muy por encima del de las chicas, coincidiendo nuevamente con los resultados de Pérez Samaniego (1999).

Son diversos los estudios que analizan las actitudes del alumnado atendiendo al sexo del sujeto (Chillón, 2005; Hicks y cols., 2001; Moreno y Rodríguez, 2003; Pérez Samaniego, 1999) al ser un factor que determina notablemente los hábitos saludables, o no, de práctica físico-deportiva. En esta investigación se han encontrado diferencias significativas, tanto en las AP como en las AR, en función del sexo, a diferencia de lo ocurrido en Chillón (2005), donde dichas diferencias no se produjeron en ninguno de los dos casos. Donde sí existe coincidencia es en el hecho de que sean ellas las que obtengan una media inferior en ambas medidas, lo que coincidiría a su vez con Polo Martínez y López (2001), quienes manifiestan la existencia de una tendencia por parte de los chicos a valorar más las AR que las chicas.

Pérez Samaniego (1999) también destacó la media más elevada de los chicos en las AR, aunque el análisis de estos no mostrara diferencias significativas más que en los ítems: 2, 4, 13 y 15. En uno de estos cuatro ítems, el 2, hacen especial hincapié Polo Martínez y López (2001), al confirmar que en él se obtuvieron los valores más altos en las AR, lo que relacionarían los autores con la preocupación de los adolescentes actuales por su apariencia física. Los ítems 2 y 15 forman parte del criterio “mejora de la apariencia”, mientras que los ítems 4 y 13 conforman el criterio “victoria”. En éste último (junto al de “aumento del rendimiento”) es donde

se han alcanzado diferencias significativas entre chicos y chicas en este trabajo, siendo mucho más evidente en el primero de ellos que en el segundo (con valores más elevados en los chicos).

El análisis y conocimiento de las posibles diferencias entre ambos sexos, así como la orientación de sus actitudes, debe ser un aspecto al que el profesional de la E.F. debe prestar una especial atención a la hora de planificar tanto sus objetivos como sus actividades diarias. Y a partir de ahí actuar intencionalmente, en aquellos casos que así lo requieran, en la modificación de las actitudes del alumnado, en pro de fomentar estilos de vida activos y saludables.

De todo lo comentado hasta ahora (y teniendo presente que no se pueden excluir otras variables de diversa índole que determinan la creación de actitudes, como la personalidad del sujeto, el estilo de vida, el nivel de estudios y los factores contextuales, entre otros), sobresale el hecho de que sean ellos los que alcancen un valor global más elevado tanto en la orientación de las actitudes hacia el proceso como hacia el resultado; aunque con pequeñas matizaciones parciales, como sucede en el criterio “mejora de la apariencia”, donde a pesar de no existir diferencias significativas, son las chicas las que poseen el valor más alto.

El criterio “mejora de la apariencia” merece un comentario aparte, a pesar de no haberse producido diferencias significativas, puesto que en trabajos recientes, como en el de Chillón (2005), son los chicos los que presentan ya valores superiores a los de las chicas en esta misma dimensión, lo que lleva a pensar en un progresivo aumento del interés de éstos por la apariencia física y el cuidado de su imagen.

Aunque tradicionalmente la mejora de la apariencia se ha vinculado prioritariamente con el género femenino, como en el caso de Hicks y cols. (2001), con sujetos de 8 a 10 años, o en las investigaciones realizadas en el ámbito de la población universitaria, citadas por Pérez Samaniego (1999) (Biddle y Bailey, 1985; Mathes y Battista, 1985; Martindale, Devlin, Vyse, 1990), actualmente está adquiriendo una mayor importancia entre la población masculina, preocupada cada vez más por su estética. Por tanto, si a la tradicional preocupación femenina por el cuidado de su imagen se une el presumible interés masculino, se corrobora la

incertidumbre de muchos autores (Devís, 2000a; Sparkes, 2001; Toro, 1996, 2000) en torno a que en la etapa adolescente la preocupación por el cuerpo ha cobrado una importancia inusitada en la sociedad actual, llegando a convertirse en una especie de objeto de adoración o de culto.

En una línea similar, y a consecuencia igualmente de los valores que ensalza la sociedad de hoy, otro factor a destacar es el de la búsqueda de la victoria o el éxito en la competición, por delante de cualquier otro valor o como finalidad prioritaria. En esta ocasión, sin embargo, hay que reconocer que de manera mucho más evidente entre la población masculina que en la femenina, como ya manifestaran estudios como el de Martindale, Devlin y Vyse (1990), con población universitaria. En él, los autores coinciden en atribuir a los hombres una mayor predisposición hacia el deseo por ganar y la búsqueda de status. Esta circunstancia se acrecentaría entre la población adolescente ante la deficiente formación de una conciencia crítica que les permita contrarrestar el constante bombardeo al que están siendo sometidos a través de sugerentes mensajes que, de manera implícita, promueven la competitividad y la obsesión por ganar (o ser el primero) de cara a ocupar un lugar destacado en la sociedad.

La búsqueda de un resultado concreto a través de la práctica de AFD, ya sea ganar o mejorar el aspecto físico, por ejemplo, tiene una serie de implicaciones nada positivas en el mantenimiento de dicho hábito, puesto que quienes realizan cualquier tipo de práctica física bajo estas perspectivas acaban abandonando la actividad que estaban desarrollando, al no lograr el propósito que les llevó a iniciarla (Dishman, 1994, Cervelló, 1996).

En cuanto a las diferencias existentes en la orientación de las actitudes según la edad de los encuestados, en este estudio se coincide con el realizado por Polo Martínez y López (2001) donde, a través de la comparación que ellos establecían entre primero y cuarto de E.S.O., se encontraron con una mayor orientación de las actitudes hacia el proceso que hacia el resultado, tanto en un grupo de edad como en otro. Sin embargo, en este trabajo, a diferencia del citado anteriormente, se produce

una ligera disminución de las AP conforme la edad de los sujetos se acerca al final de la E.S.O.

Al focalizar la mirada en las AP y, en concreto, en las edades entre las que se establecen las diferencias significativas, se pueden interpretar dichas diferencias (en los criterios “continuidad”, “adecuación” y autonomía”), entre el comienzo de la E.S.O. y el final del Bachillerato, como el resultado de un cambio en las motivaciones de los adolescentes, provocado por una mayor dispersión de sus intereses lo que, unido a una mayor exigencia académica, puede dar respuesta a dichas variaciones en los resultados obtenidos.

10.1.1.2. Programas de intervención en adolescentes

La discusión de los resultados obtenidos en el grupo sobre el que se intervino se realizará teniendo como referencia, principalmente, los dos trabajos previos de intervención llevados a cabo (y evaluados) a nivel nacional en secundaria (Chillón, 2005; Pérez López y Delgado, 2003a). Fuera de nuestro país el número de estudios que han intervenido (en EpS) y han sido evaluados en el contexto escolar es más amplio. No obstante, sólo algunos plantean las actitudes como variable a considerar, y su dificultad comparativa, además, se aumenta al emplear instrumentos y escalas diferentes al cuestionario utilizado en el presente estudio.

En el apartado anterior se hacía hincapié en el gran interés que la AFD despertaba en los alumnos que conforman la investigación (hecho que como también se fundamentaba es extensible a la población adolescente en general). Se llamaba especialmente la atención en esta circunstancia debido a que, a pesar de encontrar numerosos trabajos que alertan sobre la necesidad de atender activamente la evolución negativa de la ocupación del tiempo libre y de ocio en la adolescencia, la situación que vive el campo de la AFD (aun siendo preocupante) ha de reconocerse que es privilegiada. Mucho peor aún se encuentran otros ámbitos, como la familia, la escuela, la religión, etc. que, por causa del cambio de valores que se está produciendo en la sociedad, se ven incapacitados para restaurar su protagonismo tradicional.

Además, el interés manifestado por los alumnos es susceptible de aumentarse, con las posibles repercusiones que sobre su nivel de práctica este hecho puede originar (ya indicadas en la fundamentación teórica). De hecho, como revelan los resultados de la investigación, el grupo sobre el que se llevó a cabo el programa de intervención experimentó, tras su aplicación, un aumento significativo en el interés por la AFD, lo que da muestras de cómo este enorme interés puede ser aún mayor en los alumnos. Pérez López y Delgado (2004) también lograron mejorar significativamente el interés en el grupo sobre el que actuaron, mientras que en el caso de Chillón (2005) no se logró dicha evolución, aunque sí destaca la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas, tanto en el pretest como en el posttest, circunstancia que en esta investigación no se observa.

En cuanto al nivel y frecuencia de práctica manifestado por los alumnos comentar que no se produjo ningún tipo de cambio, continuando aquellos mismos alumnos que practicaban AFD fuera del horario escolar manteniendo dicha práctica, y viceversa, al igual que sucediera en el trabajo de Pérez López y Delgado (2004) y Chillón (2005), aunque en este último sí se encontraran diferencias significativas, según el género, en el porcentaje de alumnos activos en el posttest: en el grupo de Educación Física Salud (grupo EFS) con un valor de $p \leq 0.01$, siendo el 75% de los alumnos activos chicos y el 25% chicas, y en el grupo Educación Física (grupo EF) el valor fue de $p \leq 0.001$, siendo activos el 62,5% de los chicos y el resto chicas. De todos modos, no se debe perder de referencia la dificultad de una valoración adecuada de la práctica física, como ya fue comentado previamente, siendo la estación del año un factor que puede condicionar dicho nivel.

La escasa o nula evolución en el nivel de práctica pone de relieve, una vez más, la necesidad de no limitar este tipo de experiencias a momentos puntuales, sino a apostar por un trabajo más dilatado en el tiempo. De esta forma se facilitará que los alumnos vayan acumulando “pequeños” logros (Ruiz Pérez, 2000) que permitan incidir realmente en este punto que, en definitiva, debe plantearse como prioritario desde el área de E.F. (y más en el momento actual), como anteriormente ha quedado referido.

Sí se logró incidir, sin embargo, sobre los principales motivos de práctica que llevan a los alumnos a realizar AFD en horario extraescolar. Esto viene a corroborar la influencia que una intervención, sistemáticamente planificada, tiene sobre la toma de conciencia de la importancia de la salud y su promoción de cara al desarrollo de un adecuado estilo de vida. En esta ocasión, como ya ocurriera en el estudio de Pérez López y Delgado (2004), tras la intervención la elección del motivo "salud" experimentó un incremento considerable respecto al pretest, el cual se mantuvo incluso a los dos meses de finalizar la intervención (en el retest).

De todos modos, se debe destacar un criterio por encima del resto, y sobre el que no nos cansaremos de repetir que toda actuación docente debería apoyarse a la hora de conseguir cualquier objetivo: "la diversión". Éste fue el único motivo que alcanzó en todo momento un mayor apoyo. En las dos intervenciones anteriores (Chillón, 2005; Pérez López y Delgado, 2004) también sobresalió enormemente con respecto a los demás. Esta circunstancia confirma la argumentación realizada en la primera parte del trabajo, en la que se destacaba la importancia de que el niño disfrutara en las clases de E.F. a través de actividades lúdicas (sin perder nunca de vista las posibilidades educativas que dichas actividades "también" poseen), pues éste será el mejor "gancho" para lograr que posteriormente decidan continuar la práctica físico-deportiva fuera del horario escolar. Y es que no queda duda de que es el principal reclamo o aliciente que argumentan aquellos que así la llevan a cabo habitualmente.

La significatividad obtenida en las AP (y la pequeña mejora en los valores medios de las AR) no deja de sorprender, debido a la corta duración del programa de intervención (un trimestre), cuando la mayor parte de los autores coinciden en la dificultad existente a la hora de modificar las actitudes con una duración tan poco dilatada en el tiempo. De hecho, así ha sucedido en las intervenciones de Santaella y Delgado (2003) en la etapa de E.P., en la de Pérez Samaniego (1999) con estudiantes universitarios o en los trabajos de Mathes y Battista (1985) y Martindale y cols. (1990), citados ambos por Pérez Samaniego (1999) donde, a pesar de lograrse cambios puntuales y significativos en el global de la intervención, no se obtuvieron

todos aquellos cambios deseados al comienzo de la aplicación del programa propuesto.

Circunstancia bien distinta a la anterior es, por ejemplo, la mejora experimentada por Perry, Klepp y Harper (1987), concretamente en el grupo de intervención de chicas (de educación secundaria), donde la duración del programa fue de un semestre, o en el caso de Parcel y cols. (1989) y Simons-Morton y cols. (1991) donde la intervención se extendió durante un periodo de dos años. Aunque también es cierto que en aquellas intervenciones de más reciente desarrollo, como es el caso de Chillón (2005) o Pérez López y Delgado (2003a), se han logrado mejoras significativas a través de intervenciones de más corta duración.

En el trabajo de Chillón (2005), a pesar de que, tanto en el grupo EF como en el grupo EFS, no se apreciaron modificaciones significativas ni en las AP ni en las AR, si evolucionaron de forma más positiva las actitudes hacia el proceso, hasta tal punto de rozar la significación en el grupo EF ($p= 0.071$). Además, en el análisis parcial de las diferentes dimensiones que componen ambas orientaciones de las actitudes (proceso y resultado) se muestran incrementos estadísticamente significativos en la “continuidad” y “autonomía”, para el grupo de EF, así como una disminución significativa en la “obsesión por el ejercicio” en el grupo EFS. En este grupo la dimensión “autonomía” se acerca también a la significatividad ($p= 0.087$). Mientras tanto, Pérez López y Delgado (2003a) destacan la evolución positiva que se produjo tanto en las AP como en las AR, llegando a ser significativa en ambos casos ($p\leq 0.001$ y $p\leq 0.01$, respectivamente), entre pretest y posttest.

Las medias más altas en torno a las AP se encontraban (en el pretest) en las dimensiones actitudinales “gratificación” y “adecuación”. Sin embargo, tras la intervención destaca la evolución positiva de los valores globales de las dimensiones “autonomía” y “seguridad” (además de la ya mencionada “gratificación”), lo que refleja una significativa mejora de la autonomía de los alumnos para desarrollar su propia práctica física y, además, de un modo saludable (seguro). Esta circunstancia resulta especialmente relevante dado que une las tres variables (conceptual,

procedimental y actitudinal) tenidas en cuenta en este trabajo, corroborando el tratamiento integral al que se aspiraba desde un primer momento.

La evolución de la dimensión “autonomía” viene a confirmar la mejora significativa presentada en el apartado conceptual, sobre la adquisición de conocimientos con relación a la actividad física y la salud. Las variaciones producidas en la dimensión “seguridad”, por otro lado, confirman los resultados obtenidos en el apartado procedimental, lo que supone una disminución del riesgo de lesión en los alumnos, gracias a una adecuada toma de conciencia de la importancia de estas acciones propias de una sesión de AFD (calentamiento y vuelta a la calma).

Las dimensiones “autonomía” y “seguridad” también se lograron mejorar en el trabajo que desarrollaron Pérez López y Delgado (2003a), aunque en esta ocasión los resultados se presentaron de manera parcial, a través del análisis de los diferentes ítems que configuran cada dimensión. En el ítem número 6 (“No tengo suficientes conocimientos como para dirigir mi propia práctica física”), que conforma la dimensión “autonomía”, obtuvieron una significatividad de $p \leq 0.05$ (entre pretest y retest) y, de los tres ítems que dan lugar a la dimensión “seguridad”, en dos de ellos (el 8: “Antes de hacer actividad física, siempre realizo un calentamiento adecuado al tipo de actividad que voy a realizar a continuación” y el 14: “Después de una sesión de práctica física intensa, siempre realizo ejercicios de estiramiento”) se logró una modificación favorable de $p \leq 0.01$ (en ambos casos). Este mismo valor fue el que alcanzó el grupo EF (en la comparación pretest-postest) en la dimensión “autonomía” en el estudio de Chillón (2005). Todo ello, además, se vio reforzado (en ambos trabajos) con la evolución significativa del apartado conceptual (en los dos grupos evaluados por Chillón -2005- y en el grupo de EFS en Pérez López y Delgado -2002-) y en el procedimental (en Pérez López y Delgado -2003b-, que fue el único donde se evaluó).

Otro aspecto que no puede pasar desapercibido es que, dentro de las mejoras mencionadas, los alumnos inactivos acercaron sus valores a los de los compañeros

que practicaban AFD, tanto en los conocimientos necesarios para dirigir su propia práctica física como en aspectos de hábitos saludables de actividad física.

De todas las variaciones que se han comentado se desprende la posibilidad de generar desde la E.F. un cambio en la actitud de los alumnos, y en su conocimiento teórico-práctico, que favorezca el desarrollo autónomo y saludable de su AFD, siempre y cuando, claro está, se actúe de forma intencionada y debidamente planificada por parte del profesional del área. Y es que, como afirman Cervelló y Santos-Rosa (2000:52-53), *“los entornos que promueven de forma clara aspectos relativos al esfuerzo, la mejora personal y el dominio de la tarea, pueden conseguir que el sujeto tienda a adaptarse y muestre una implicación hacia la tarea”*.

Por último, comentar la importancia de la evolución experimentada en la dimensión “gratificación”. Y, sobre todo, que las mejoras logradas muestran que los sujetos inactivos, que anteriormente reconocían no llegar a disfrutar suficientemente practicando actividad física, durante la intervención sí experimentaron dicha sensación, influyendo decisivamente en la evolución positiva y significativa que experimentó esta dimensión. En el trabajo de Pérez López y Delgado (2003a) solamente se alcanzó una mejora significativa en uno de los dos ítems que lo componen (ítem número 1: “Cuando estoy haciendo actividad física, el tiempo se me va volando”), mientras que en el de Chillón (2005) en ninguno de los dos grupos se llegó a la significatividad, pero sí que se mejoró en el posttest la media del pretest (en el grupo EF). La gran importancia de esta dimensión radica en una máxima que ningún profesional de la E.F. y/o el deporte debería obviar, y es que, como señala Sánchez Bañuelos (1996), la actividad física no puede ser considerada como saludable si no produce placer a quien la practica (como se viene repitiendo a lo largo de todo el trabajo).

Poca trascendencia, o asentamiento, tendrían las actitudes anteriores de no verse apoyada por el factor “satisfacción o placer”, a lo que se añade que los alumnos orientados hacia la tarea crean un mayor desarrollo personal y refuerzan el compromiso hacia la participación en los deportes de vida y salud, es decir, se relacionaría con una persistencia más alta y un menor abandono (Piéron y cols.,

1999). Por ello, si se tiene en cuenta la probabilidad de que tanto las diferencias individuales como la de la situación concreta condicionen que una persona esté implicada en la tarea o en el ego en situaciones de logro (Duda, 2001), queda patente la responsabilidad de todo profesional de propiciar un clima motivacional orientado hacia la tarea. A través de él se podrá facilitar la disposición positiva en los sujetos hacia estilos de vida activos y saludables, sin estar supeditados a un determinado grado de habilidad ni competencia deportiva. Éste será el único camino que logrará que dichas actitudes logren un necesario afianzamiento en sus estilos de vida.

El desafío del profesional de la actividad física y deportiva pasa por aunar los componentes de un programa saludable con factores actitudinales y de diversión (Cervelló, 1996; Fraile, 1996; Generelo, 1998; Gutiérrez Cardeñosa, 2003; Peiró y Devís, 2001; Pérez Samaniego, 1999; Pérez López y Delgado, 2005; Sánchez Bañuelos, 1996; Santaella y Delgado, 2003) para favorecer la adherencia a largo plazo a un programa de actividad física. Y buscar el adecuado rendimiento y la satisfacción plena fundamentalmente a través de un programa variado (De Andrés y Aznar, 1996).

A la hora de poder trasladar todos los deseos expresados a la práctica real de cada día, cobra una enorme relevancia comprometerse con el cumplimiento de una serie de principios generales que impregnen y orienten nuestra actuación (Peiró y Devís, 2001; Pérez López y Delgado, 2004), como: partir de los intereses y contexto de los alumnos, entender la intervención docente más facilitadora que directiva, crear climas de diálogo y favorecedores de salud, posibilitar que los participantes sean los auténticos protagonistas de su aprendizaje, propiciar experiencias gratificantes en el alumnado, evitar el carácter sancionador de la evaluación que deberá percibirse como parte del proceso y siempre en positivo,... De esta manera se posibilitará, en función del grado de madurez y compromiso de los alumnos, y del trabajo conjunto, coherente y continuado del profesorado, mantener dichas variaciones en el tiempo e, incluso, extrapolarlas fuera del ámbito escolar. Que, en definitiva, es uno de los objetivos fundamentales en estas edades y de la E.F.

En estrecha relación con lo anterior estaría, además, la posibilidad de contrarrestar la orientación de las actitudes del alumnado hacia el resultado. En esta ocasión, a pesar de no lograr diferencias significativas favorables, entre los niveles de partida y el postest, sí al menos éstos se redujeron ligeramente como consecuencia de la intervención. De igual modo, Chillón (2005) logró reducir los valores iniciales, aunque sin llegar a la significatividad estadística (salvo en “obsesión por el ejercicio” en el grupo EFS), en todas las dimensiones de las actitudes hacia el resultado (en ambos grupos), con las únicas excepciones de “victoria” y “aumento del rendimiento” (en el grupo EFS). Pérez López y Delgado (2003a) simplemente alcanzaron una mejora significativa (entre pretest y postest) en uno de los cuatro ítems que componen la dimensión “mejora de la apariencia” (9: “Hago actividad física fundamentalmente porque deseo mejorar mi apariencia”), con $p \leq 0.05$.

La interpretación conjunta de los avances logrados en las AR y la mejora alcanzada en las AP hacen pensar, al menos, en el alejamiento de una concepción meramente estética y utilitarista de la actividad física, con las graves consecuencias que este hecho acarrea en la adolescencia. Un dato importante en este sentido fue que el descenso en la dimensión “mejora de la apariencia” estuvo condicionado principalmente por la mejora de quienes practicaban AFD habitualmente, lo que resulta de gran valor en la orientación de dicha práctica. De todos modos, las modificaciones en las AR suelen ser mucho más complejas, a la vista de los trabajos realizados al respecto, por lo que éste deberá ser uno de los aspectos sobre los que habrá que prestar una mayor atención en posteriores intervenciones.

Una vez más es conveniente destacar la responsabilidad de todo profesional a la hora de adoptar un compromiso ético con la asignatura de E.F. (Devís, 2000b), por las posibilidades que atesora en el ámbito de la actividad física y la salud. De hecho, en la literatura científica son escasas las referencias encontradas sobre trabajos relacionados con la modificación de actitudes en el periodo escolar, desde un punto de vista de salud, lo que contrasta con otros estudios que llaman la atención sobre la necesidad de fomentar actitudes positivas hacia la actividad física, con el objetivo de consolidar hábitos de vida saludable (Brodie y Birtwistle, 1990;

Devís y Peiró, 2001; Hagger, Cale y Almond, 1997; Koebel, Swank y Shelburne, 1992; Santaella y Delgado, 2003).

Fuera de España, en el *CATCH (Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health)* las actitudes son evaluadas en un estudio comparativo entre estudiantes cuyas familias contribuyen al proceso de EpS y estudiantes cuyas familias no intervienen en él, con resultados satisfactorios en la modificación de actitudes, conductas y, en definitiva, hábitos del primero de los grupos (Nader y cols., 1996).

La influencia de la familia en las conductas de salud de sus hijos se corrobora en el estudio de Manios, Kafatos y Mamalakis (1998), quienes aplican un programa de intervención orientado hacia la salud durante 3 años a 393 estudiantes de cuarto grado, y a sus padres (de centros escolares de Creta). Así, observaron una relación significativa negativa entre la actitud de los padres relacionada con el hedonismo y la mejora del hijo en la prueba de condición física de abdominales durante 30 segundos.

Junto a los anteriores trabajos, hay otros que también han sobresalido por el logro obtenido en el apartado actitudinal, como los que recogen en la revisión que llevaron a cabo Harris y Cale (1997), con un total de seis estudios que lograron resultados actitudinales positivos. Por ejemplo, Jones (1990) obtiene incrementos significativos en las actitudes hacia la E.F., aunque solamente en chicas, y Goldfine y Nahas (1993) en las actitudes hacia la actividad física, pero no hacia la E.F.

Por último, el reconocimiento de un mayor interés por la AFD (como se concluye del análisis de la pregunta 1 del cuestionario), y disfrute con su puesta en práctica (a tenor de lo manifestado sobre la evolución que se produjo en la dimensión “gratificación”), se encuentra estrechamente relacionado (y se afianza aún más) con el reconocimiento de una mayor satisfacción con las clases de E.F. desarrolladas durante el programa de intervención. Al igual que sucedió en el trabajo de Pérez López y Delgado (2004). Esta circunstancia, que posee importantes consecuencias de cara a un mayor afianzamiento del hábito de práctica físico-deportiva, como señala Sánchez Bañuelos (1996), difícilmente se logrará si se

entiende la intervención educativa en una sola dirección (profesor-alumno), en lugar de un intercambio entre dos polos que deben atraerse necesariamente.

Por tanto, los resultados alcanzados en la valoración del alumnado sobre el grado de satisfacción con las clases de E.F. no sólo dan respuesta a uno de los objetivos del programa de intervención sino que, además, la comparación entre los valores del pretest y del postest refrendan la posibilidad de llevar a cabo intervenciones de este tipo en el ámbito de la E.F. sin miedo *a perder* esa buena consideración que los alumnos tienen hacia este área.

No podemos conformarnos con lo que tenemos (“por bueno que nosotros creamos que sea”) cuando se puede aspirar a más (“arriesgando” sólo un poquito): <<El juego en general ha sido de los más originales que yo he conocido. Se podía aprender de forma más práctica y rápida. Y también salir del típico estilo de clases. He disfrutado mucho durante estas horas que durante todas las que he tenido en otros años.>> (Valoraciones globales, 68). Intervenciones que no sólo consiguen el reconocimiento del alumnado, sino que también ayudan a elevar el componente educativo de la E.F., sin el que no estaría incluida dentro del currículum escolar. Y que, a fin de cuentas, es lo prioritario. En este camino no habrá que olvidar la importancia que adquiere el tratamiento conjunto, y complementario, de todas las dimensiones del currículum (procedimental, actitudinal y conceptual). Y no de manera aislada, donde pierden gran parte de su fuerza y sentido.

La valoración del grado de satisfacción con las clases de E.F. por parte del GEFS mejoró de forma altamente significativa ($p \leq 0.001$), a pesar de ser inicialmente alta (pasando de un valor de 5,53 en el pretest a un valor medio de 6,69). Estos fríos números se convierten, en las valoraciones globales, en continuas expresiones de deseo de volver a repetir la experiencia, con comentarios del tipo: <<Ojalá para el próximo trimestre volvamos a repetir.>> (Valoraciones globales, 142). La gran aceptación, unida a la continua demanda de continuar con este enfoque metodológico, propició que los propios alumnos tomaran la iniciativa de planificar el resto del curso de manera similar a ésta. Con motivo de esta propuesta, durante el comienzo del segundo trimestre, ellos mismos, junto a la orientación del

profesor, construyeron un nuevo juego: “El viaje olímpico”. Éste se prolongaría ya hasta final de curso.

En el trabajo de Pérez López y Delgado (2004) también se evolucionó en el grado de satisfacción dentro del grupo sobre el que se actuó con una metodología innovadora ($p \leq 0.001$), desde una perspectiva de salud. Además, en esa misma investigación, una vez que se volvió a la metodología tradicional la valoración del alumnado disminuyó, llegando a establecerse diferencias significativas entre el posttest y el retest.

La reflexión que se puede realizar a raíz de los resultados anteriores es evidente. Y se orienta en torno a la necesidad de advertir del *riesgo* que se corre cuando existe el convencimiento de que la práctica física es de por sí atractiva y motivante, sin prestar excesiva atención a los intereses y necesidades de los alumnos, ni a la variedad y significatividad de las actividades que se les proponen diariamente. Esta circunstancia puede dar origen a un cierto estancamiento de la E.F. que, a largo plazo, puede hacer descender el grado de satisfacción con las clases de E.F e, incluso, el interés hacia la AFD.

Sin embargo, un dato que contrasta con lo expuesto hasta el momento es el del estudio de Chillón (2005), pues mientras que el grupo EFS se mantuvo sin cambios, antes y después del programa, el grupo EF modificó favorable y significativamente su opinión ($p \leq 0.05$). Por tanto, el grupo EF, que no recibió contenidos específicos de salud, y realizó una participación más tradicional en las sesiones, manifestó un aumento significativo en la valoración del disfrute con las clases de E.F. En este sentido, valorando el tipo de actividades que conformaron ambos programas y su relación con los intereses de los alumnos de cada grupo, es posible que la mayor carga conceptual del grupo EFS, en detrimento en algunos momentos de la práctica física, condicionara dichos resultados, dada la falta de costumbre del alumnado a la hora de desarrollar trabajo conceptual en E.F. De hecho, en el trabajo realizado por Blández (2001), sobre lo que el alumnado piensa de las clases de E.F., un alto porcentaje de los encuestados no estaban de acuerdo

con el hecho de que en E.F. hubiera clases teóricas y, menos aún, exámenes teóricos.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

10.1.2.

DIMENSIÓN CONCEPTUAL

1. Resultados

- 1.1. Nivel inicial de conocimientos sobre actividad física y salud del GEFS
- 1.2. Efectos del programa de intervención sobre los conocimientos de actividad física y salud del GEFS

2. Discusión

- 2.1. Conocimientos iniciales sobre actividad física y salud del GEFS
- 2.2. Modificaciones del programa de intervención sobre los conocimientos de actividad física y salud del GEFS

En este apartado se va a partir del análisis de los resultados del pretest por los alumnos que compusieron el grupo de intervención. Una vez establecido el nivel de partida global se realizará, además, un análisis parcial de las diferentes cuestiones planteadas en el test de conocimientos. La intención de profundizar en ellas no es otra que la de conocer las principales lagunas del alumnado al respecto, así como las repercusiones que éstas pueden tener de cara a la práctica saludable de AFD.

Al igual que en el resto de variables, en ésta también se complementan los datos objetivos que se han obtenido en cada uno de los tres momentos evaluados (pretest, postest y retest), con las aportaciones que los alumnos han realizado, a través de sus diarios y la entrevista, sobre aquellos aspectos que se consideran más relevantes.

10.1.2.1. Resultados

10.1.2.1.1. Nivel inicial de conocimientos sobre actividad física y salud del GEFS

El número de respuestas correctas del grupo de intervención en el pretest fue de 7,62 sobre 25. A nivel general (gráfico 10.24.) se puede apreciar el bajo nivel de partida, pues los alumnos que obtuvieron mejores resultados (dos en concreto) tan sólo respondieron adecuadamente a un total de 16 de ellas, lo que representa una calificación numérica de 6,4 sobre 10. Es más, solamente el 11,5% demostró tener un conocimiento *suficiente* (considerando como nota de referencia el 5) con relación a los contenidos propios relacionados con la E.F. orientada a la salud.

El número de aciertos osciló, entre los 26 alumnos de la muestra (gráfico 10.24.), en una franja que va desde las 2 preguntas contestadas de manera acertada (por un 3,8% de los sujetos) hasta las 16 mencionadas (con un porcentaje de un 7,7%). El número de respuestas positivas mayoritariamente alcanzado se situó en 6, con un total de 8 alumnos, es decir, un 30,8%. En calificación numérica, este dato equivale a señalar que la nota que distinguió a un mayor número de alumnos fue la de un 2,4 sobre 10.

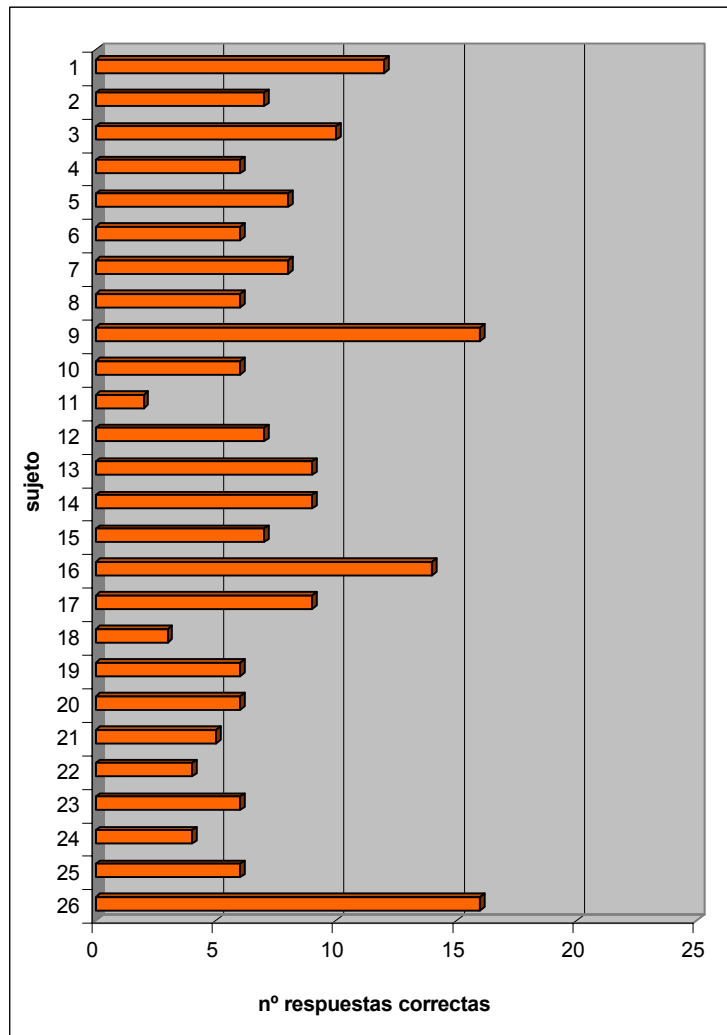


Gráfico 10.24. Calificaciones iniciales de los conocimientos del alumnado del GEFS

Otro dato muy significativo, del escaso nivel de partida de los alumnos, es que solamente en cuatro preguntas (la número 4, 21, 24 y 25) la respuesta correcta superara el 50% de aciertos (tabla 10.23.), es decir, que más de la mitad del grupo la desconocía. Esta situación, además, se produjo en cuestiones de la relevancia de: ¿Cuáles son los componentes físicos que favorecen la salud? (número 2), o con las implicaciones que conllevan aquellas otras en las que se les preguntaba, por ejemplo, sobre la intensidad a la que debían realizar actividad física desde un punto de vista saludable (6) o si consideraban que toda actividad física es beneficiosa (8). En cambio, sí se situaron en torno a ese porcentaje intermedio en preguntas como cuál

es el mejor modo de contrarrestar las agujetas (20) o cuál es el ejercicio más adecuado para adelgazar o “quitar barriga” (7), aunque con respuestas nada esperanzadoras, del tipo de: “tomar agua con azúcar” y “hacer abdominales”, respectivamente, con un porcentaje de selección en torno al 50% (53,8% para la primera y 46,1% para la segunda).

10.1.2.1.2. Efectos del programa de intervención sobre los conocimientos de actividad física y salud del GEFS

La influencia del programa de intervención (postest), como se aprecia en la tabla 10.23., resultó altamente significativa con relación a los resultados obtenidos en el pretest, manteniéndose dicha mejora dos meses más tarde en la valoración retest.

Tabla 10.23. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados globales del cuestionario de conocimientos

	Media (desviación típica)			Valor de significación		
	<i>Pre</i>	<i>Pos</i>	<i>Ret</i>	<i>Pre-Pos</i>	<i>Pos-Ret</i>	<i>Pre-Ret</i>
Respuestas correctas	7,62 (3,58)	16,50 (2,85)	17,42 (2,96)	$p \leq 0.001$	NS	$p \leq 0.001$

Pre= Pretest; **Pos**= Postest; **Ret**= Retest

Si se traduce la evolución positiva que se produjo, tanto en el postest como en el retest (con respecto al pretest), en número de respuestas correctas, en el gráfico 10.25. se puede comprobar que éstas pasaron de moverse en un rango de entre 2 y 16, y un valor medio en torno a 7,5, a situarse entre 12 y 22, con una media por encima de 16 (tanto en el postest como en el retest). Además, otro dato importante, y que refuerza la gran significatividad que originó el programa de intervención propuesto, es que mientras que en el pretest únicamente fueron tres los alumnos que lograron alcanzar, o superar, las 13 respuestas correctas (o, lo que es lo

mismo, el aprobado), en el postest y en el retest tan sólo hubo un alumno que se quedó por debajo de ese número (con un total de 12). Es más, en todos los alumnos se produjo una mejora entre el pretest y el postest, y entre el primero y el retest (en el número de preguntas contestadas correctamente).

La evolución que se produjo en el grupo fue de tal calado que los alumnos no daban crédito a tal hecho, estaban entusiasmados y, además, lo que más les sorprendió fue que tuvo lugar sin la exigencia de los habituales exámenes y “sin estudiar”:

<<Julia: ¡es que subir de una media de tres a una media de ocho!

Ana: de ocho

Entrevistador: sobre diez, me estáis hablando

Marta: ¡y sin estudiar ni na!

Sergio: y sin haber estao ni presionaos ni na de que estuviéramos que...

Marta: en menos de tres meses de una media de tres a una media de ocho

Julia: yo creo que to el mundo ha aprendió tos los conceptos, o sea, si Sergio, tenía, por ejemplo, lo de las agujetas y los primeros auxilios, eso yo también me lo he aprendió, porque de los Mitolandias y de escuchar a los demás...>>

(Entrevista, 1327-1333)

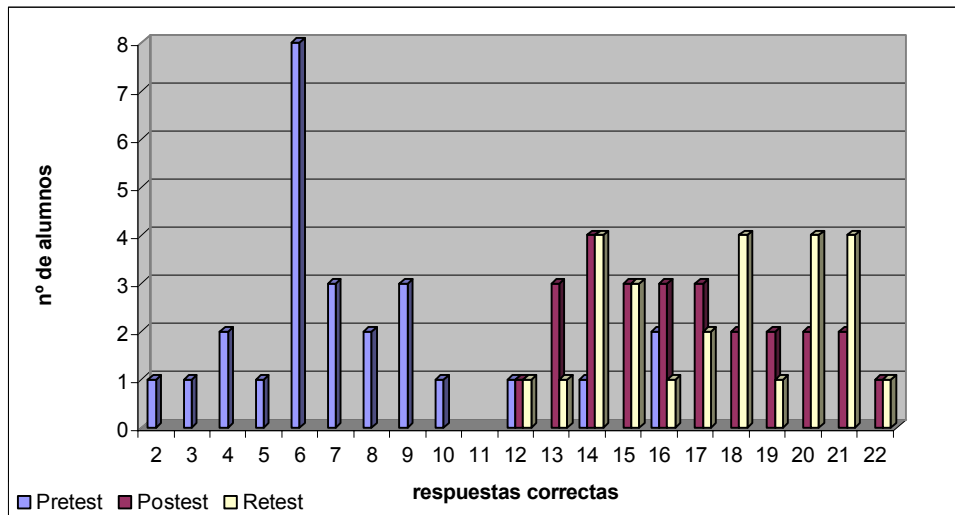


Gráfico 10.25. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados obtenidos por número de respuestas correctas en el cuestionario de conocimientos

A continuación se expone (tabla 10.24.) el porcentaje de aciertos alcanzado en cada una de las preguntas del cuestionario. En ella, llama la atención que todas las preguntas experimentaron un incremento entre pretest y postest, a excepción de la número 4 (que se mantuvo con igual porcentaje) y la número 12 (que se redujo cerca de un 3%). Además, en más de la mitad de las preguntas (16) se logró una mejora en el postest de más del doble con relación al porcentaje obtenido en el pretest. Y en el retest, incluso, 13 preguntas aumentaron el porcentaje del postest.

En la tabla 10.24. también se muestra el grado de significatividad entre los tres momentos evaluados, destacando la mejora significativa que se produjo en todas las preguntas, con la salvedad de cuatro de ellas (4, 21, 23 y 25). Dicha significatividad también se estableció en dos de las preguntas (1 y 9) entre postest y retest.

Tabla 10.24. Porcentajes de aciertos obtenidos en las diferentes preguntas del cuestionario en pretest, postest y retest, y grado de significatividad

Pregunta	Pre (%)	Pos (%)	Ret (%)	Pre-Pos	Pos-Ret	Pre-Ret
1	19,2	57,7	80,8	***	*	***
2	3,8	61,5	61,5	**	NS	***
3	19,2	84,6	80,6	***	NS	***
4	69,2	69,2	80,6	NS	NS	NS
5	38,5	65,4	50	**	NS	**
6	23,1	73,1	76,9	**	NS	**
7	23,1	73,1	61,5	***	NS	**
8	11,5	76,9	88,5	***	NS	***
9	15,4	42,3	80,6	*	**	***
10	-	46,1	42,3	***	NS	***
11	30,8	61,5	76,9	*	NS	**
12	30,8	26,9	38,5	*	NS	*
13	30,8	73,1	84,6	**	NS	***
14	26,9	61,5	73,1	**	NS	***
15	3,8	34,6	30,8	***	NS	***
16	26,9	73,1	65,4	***	NS	*
17	42,3	76,9	80,6	**	NS	***
18	11,5	61,5	57,7	***	NS	***
19	7,7	34,6	38,5	***	NS	***
20	7,7	73,1	61,5	***	NS	***

Pregunta	Pre (%)	Pos (%)	Ret (%)	Pre-Pos	Pos-Ret	Pre-Ret
21	88,9	100	92,3	NS	NS	NS
22	15,4	84,6	84,6	***	NS	***
23	46,1	57,7	61,5	NS	NS	*
24	61,5	96,2	100	*	NS	**
25	88,5	100	100	NS	NS	NS

10.1.2.2. Discusión

10.1.2.2.1. Conocimientos iniciales sobre actividad física y salud del GEFS

Los resultados del presente estudio se encuentran muy por debajo de lo esperado y deseado, ya que ni siquiera se acercan a un nivel mínimo de suficiencia en el conocimiento y comprensión de aspectos básicos relacionados con el ámbito de la E.F. y la salud. Este hecho viene a confirmar afirmaciones como la de Téllez (1998:115) cuando advierte que “el alumnado, en general, *carece* totalmente de *conocimientos básicos* sobre la teoría de la materia”. Circunstancia que incluso llega a no sorprender a muchos profesionales, como Naul (1988), debido al encasillamiento al que se ha visto sometida éste área. Por tanto, se vuelve a corroborar, una vez más, el escaso potencial educativo que la E.F. está generando en el alumnado, como se indicó en la fundamentación teórica.

La misma sensación de preocupación, que se viene manifestando a lo largo de toda la exposición, se puede encontrar en los dos trabajos existentes a nivel nacional (Chillón, 2005; Pérez López y Delgado, 2002) que han abordado el conocimiento que los alumnos de E.S.O. poseían con relación a los contenidos de E.F. y salud. En el último de ellos, con una muestra de 48 sujetos que conformaban los dos grupos naturales de clase de cuarto de E.S.O. (y con el mismo cuestionario que se ha utilizado en el presente estudio), se obtuvo un resultado de 8,12 y 8,51 (sobre el máximo de 25), en cada uno de los grupos valorados (gráfico 10.26.). Estos

resultados se diferencian muy poco de los que se han presentado aquí en el apartado anterior (7,62). Además, los tres alumnos que en esta ocasión lograron alcanzar o superar las 13 respuestas correctas se reducen a dos en el estudio de Pérez López y Delgado (2002).

Por su parte, Chillón (2005), con un cuestionario muy similar (ampliado a 30 preguntas), obtuvo unos valores medios, en los 58 sujetos de su muestra (divididos también en dos grupos de igual número), de 12,10 y 13,48. Al contemplarse un mayor rango de posibilidades (entre 1 y 30) el resultado final, que aparentemente puede parecer sensiblemente superior, acaba siendo relativamente homogéneo con respecto a los anteriores, pues en él ningún alumno logra ni siquiera alcanzar la cifra intermedia de 15 respuestas correctas.

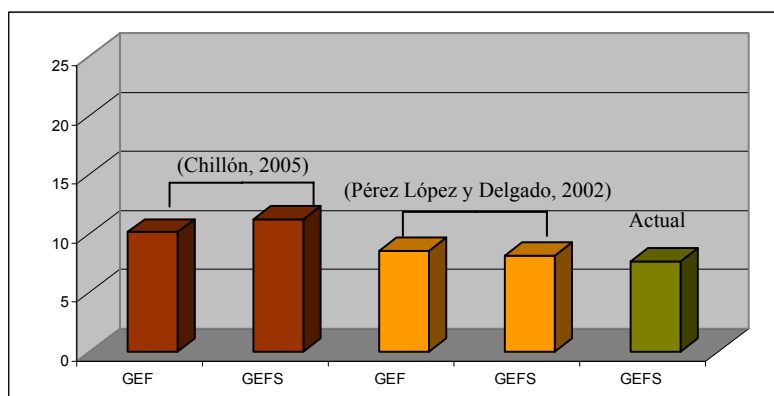


Gráfico 10.26. Comparación de las medias obtenidas, a nivel conceptual, en diferentes trabajos de intervención con adolescentes en España.

Desde el Decreto 148/2002, por el que se modifica el currículum de la E.S.O. en Andalucía, y en concreto dentro del área de E.F., ya se advierte del valor de que el desarrollo motriz se vincule al desarrollo cognitivo. De hecho, qué sentido puede tener que los alumnos sepan realizar, por ejemplo, un determinado ejercicio si en realidad no saben con qué objetivo lo hacen, ni cuántas repeticiones deben realizar para cumplir dicho objetivo, etc. Esta reflexión se ve apoyada por diversos autores, entre los que se puede destacar a Brynteson y Adams (1993), que creen que aquellos alumnos con una determinada base conceptual tendrán mayor posibilidad

de tomar decisiones correctas en cuanto a la salud, fitness y comportamientos sobre la actividad física. Brynteson y Adams (1993), además, destacan el hecho de que no son los únicos autores partidarios de este enfoque, sino que también ha habido otros muchos (Carr y Walker, 1968; Corbin y Laurie, 1978; Flath y Leigh, 1966; Hallatt y Koenig, 1967).

Hoy día, ya es habitual encontrar autores (Devís y Peiró, 2001; Devís y Peiró, 2002; Fraile, 2000; Gargallo y cols., 2000; Pérez López y Delgado, 2004) que apuestan por intercalar momentos de reflexión en las prácticas que se le proponen habitualmente al alumnado en clase. La principal finalidad de este hecho es, sencillamente, que éstos logren ser conscientes de aquello que están experimentando y, con ello, lo incorporen no sólo de manera motriz sino además cognitivamente. De esta manera, se logrará un mayor arraigo de ese aprendizaje concreto, al mismo tiempo que una mayor funcionalidad.

La impresión obtenida tras la valoración global se hace más evidente en el análisis parcial de algunas preguntas del cuestionario como, por ejemplo, en el caso de la número 1 sobre el tipo de fuerza a desarrollar desde un punto de vista saludable. El reducido resultado obtenido por la opción válida (19,2%) pudo estar debido a que ésta, la fuerza muscular y resistencia muscular, en el caso de haberse enseñado alguna vez se hizo al margen del concepto de salud, y sin ningún tipo de aplicación práctica. Es decir, teniendo como único referente conocer el significado de fuerza y sus tipologías más comunes, pero nunca experimentándolas ni vinculándolas al fomento de la salud (estableciendo la debida diferenciación entre las finalidades y consecuencias de una y otra expresión de fuerza). Qué mejor aval para esto mismo que las propias palabras de los alumnos en la entrevista:

<<Entrevistador: ¿y tenéis seguridad ahora, por ejemplo de eso?, es decir, de estas cosas que me estáis diciendo...

Marta: sí

Entrevistador: creéis que las podéis aplicar...

Todos: sí

Entrevistador: fuera de clase, y creéis que las aplicaréis para dentro de unos meses?

Julia: yo, por ejemplo, el año pasado me decías qué es una..., ¿cómo es?, un movimiento concéntrico y excéntrico...

Sergio: y no te enterabas de na

Julia: y no me enteraba de na

Sergio: te lo estudiabas de memoria pa sabértelo en el examen...

Entrevistador: ¿y ahora sí?

Ana: y ahora, lo hemos hecho mucho más en práctica

Marta: antes, ¿sabes lo que pasaba? Que a lo mejor una pregunta, eh..., el movimiento concéntrico y excéntrico, pues tú ibas y te lo aprendías, lo soltabas en el examen...

Ana: y no sabías ni hacerlo

Marta: y cuando dabas el examen ya es que no te acordabas de na

Sergio: lo soltabas en el examen y a las dos semanas es que no te acordabas de na

Blanca: tu único objetivo era hacer bien el examen y punto

Ana: ya está, pero no sabías ni, algunas veces, yo qué sé, no sabías eso que lo estabas dando luego no lo estabas aplicando en la teoría no lo sabías aplicar a la práctica.>>

(Entrevista, 800-816)

En algunas cuestiones la situación es todavía más sorprendente, si se tiene en cuenta la relevancia y aplicabilidad de la pregunta en cuestión. Este es el caso de la pregunta 6 (sobre la intensidad a la que debe realizarse la actividad física). Llama poderosamente la atención la gran confusión de los alumnos, decantándose por respuestas que evidentemente están muy alejadas de la realidad, y que resultan inquietantes, cuando menos, de cara a la práctica. A diferencia de otras preguntas, ésta puede llegar a tener repercusiones muy negativas sobre la salud personal de los sujetos. En este sentido, se desprende que la mayoría de los alumnos nunca, o casi nunca, regulan la intensidad de su actividad física. Si a ello se le une que la respuesta mayoritariamente escogida (53,8%) es la que considera que la intensidad a la que debe realizarse es aquella que resulta de restar la edad del sujeto a 220, debemos

preocuparnos por las graves implicaciones que, en la práctica habitual o esporádica de muchos de ellos, este hecho puede acarrear.

El insuficiente conocimiento teórico-práctico es entendido por todos como un grave problema a solventar en la medida de lo posible, como se ha comentado en más de una ocasión en este trabajo. Sin embargo, situaciones como la que se acaba de exponer, llevan a plantearse también si el simple desconocimiento no es incluso preferible a las consecuencias que un conocimiento erróneo pueden llegar a provocar.

La reflexión anterior se refuerza, por ejemplo, con el resultado obtenido en la pregunta 23 (sobre la condición física). En el pretest, cerca de una tercera parte del alumnado (30,8%) respondió que “Todos los deportistas pueden llegar a obtener la misma condición física siempre que desarrollen un buen entrenamiento”. Esta circunstancia puede llegar a generar un grave problema en la práctica habitual de AFD. De asentarse dicho convencimiento, es decir, que a través de un determinado entrenamiento podrán lograr el nivel físico que ven en un deportista concreto o, aún peor, ese cuerpo que tiene un determinado atleta, fácilmente se podrá predecir el abandono masivo de multitud de jóvenes, por la frustración de no conseguir el objetivo que les llevó a iniciar el programa de AFD (que será lo más probable).

Uno de los mayores peligros que puede generar el asentamiento de determinados conocimientos erróneos es el de convertirlos en mitos, socialmente aceptados por una inmensa mayoría. De no ser así, resulta difícil comprender el elevadísimo porcentaje (cerca de la mitad de los alumnos encuestados -46,1%-) que está convencido de que los abdominales (pregunta 7) son la mejor actividad o ejercicio para la pérdida de grasa abdominal, cuando es sabido que el medio más recomendado está en relación con la práctica de ejercicios aeróbicos (López Miñarro y Medina, 1999). O, por ejemplo, cómo es que un 53,8%, cuando se le pregunta sobre el mejor modo de contrarrestar las agujetas (pregunta 20), señala la respuesta “c” (tomar agua con azúcar) como la mejor opción (que a lo único que puede ayudar es provocar molestias gastrointestinales). Lo más indicado es evitar, al iniciar un programa de actividad física, aquellos ejercicios que las generan, y “*el tipo de ejercicio*

que produce mayor grado de molestias es el de carácter excéntrico” Drobnic (1989:131). Este hecho contrasta también con el dato contrario, es decir, el que la respuesta correcta, la “d” (evitar contracciones excéntricas e intensas), haya obtenido, en el pretest, una minoritaria acogida entre los alumnos, con un irrelevante 7,7% (lo que supone 2 alumnos de 26 posibles).

A lo largo del programa de intervención los alumnos descubrieron y reconocieron que muchas de las creencias que tenían por ciertas no eran más que falsos mitos, lo que corrobora los resultados que se están comentando: <<Este segundo tampoco nos ha resultado muy complicado: su tema principal, las agujetas. Es curioso, yo siempre creí que desaparecían con agua y azúcar, pero según este documento es solo un mito. Todos los días se aprende algo nuevo.>> (Diario de Julia, 72).

Como último ejemplo puede destacarse la pregunta 8 (¿Toda actividad física es beneficiosa?), la cual evidencia, una vez más, las dos realidades manifestadas hasta el momento: 1) El deficiente conocimiento de muchos adolescentes acerca de múltiples aspectos relacionados con la actividad y la salud y, 2) el arraigo de diferentes mitos, o creencias erróneas. De hecho, el 11,5% que demostró conocer la respuesta correcta es más que significativo de la ausencia de un conocimiento suficiente acerca de esta pregunta. A pesar de tratarse de un hecho ampliamente estudiado (y difundido) que no toda actividad física es beneficiosa o recomendable para la salud, como aquí se puede comprobar, dicha máxima aún no ha dado ese paso fundamental de la teoría a la práctica. El testimonio de la siguiente alumna, al hablar de uno de los Mitolandias, confirma dicha realidad: <<Su contenido estaba relacionado sobre que no todo ejercicio es bueno para la salud, pese a lo que muchos podíamos creer, y explicaban los motivos.>> (Diario de Blanca, 15).

El peligro que conllevan muchos de los contenidos (relacionados con la salud) que se *malaprenden* (por una deficiente comprensión), o *malenseñan*, se confirman en esta pregunta, al comprobar que la opción más señalada (con el 34,6%) fue la que especificaba que “Solamente en aquellos casos en los que hayas realizado un calentamiento adecuado”. La importancia que los alumnos conceden al

calentamiento desvela, como en muchas ocasiones suele ocurrir, una clara controversia interna entre el procedimiento y el concepto, o lo que es lo mismo, entre el saber cómo y el saber para qué o por qué.

Fuera de nuestras fronteras también se pueden encontrar trabajos, como los de Mahajan y Chunawala (1999), en India, o Worsley y cols. (1987), en Australia, en los que se destaca el bajo nivel de los alumnos sobre los contenidos de salud. En el primero de ellos, con alumnos de secundaria, se obtuvieron unos resultados muy precarios en la comprensión de aspectos de nutrición, sociales y genéticos de salud. En él, además, se indicaba como principal responsable a la forma en que estos contenidos se impartían en las clases, lo que señalaba indirectamente al profesorado y, a su vez, se manifestaba la gran importancia de éstos a la hora de solventar dicha situación. Mientras tanto, en el segundo de los trabajos mencionados se evaluó también el nivel conceptual inicial de 420 sujetos en contexto educativo (aunque en esta ocasión con alumnos de 10 años), y el porcentaje de aciertos que se logró fue solamente de un 25-30%.

En definitiva, la investigación en este apartado conceptual viene a corroborar la idea inicial sobre el bajo nivel de conocimientos aplicados a la práctica de actividad física relacionada con la salud que atesoran muchos adolescentes. Al mismo tiempo que constata la alta prevalencia de ciertos mitos, como los aquí ejemplificados, dentro de dicha población, y señala la culpabilidad de una enseñanza parcializada e insuficiente que da soporte a dichas creencias (Devís y Peiró, 2002; Pérez López y Delgado, 2002), junto a colaboradores de gran envergadura como la familia y los medios de comunicación. Este hecho viene a resaltar la importancia y necesidad de apostar por una adecuada formación en los alumnos que posteriormente les facilite, fuera del aula, la suficiente autonomía para planificar su propia actividad física; elevando de este modo el potencial educativo del que el área de E.F. dispone (Devís y Peiró, 1992a, 2001; Fraile, 1996, 2003; Fernández Balboa, 2001; Generelo, 1998; López Pastor y cols., 2003; Pérez López y Delgado, 2002, entre otros). Junto a ello, se deberá apostar por el desarrollo de una conciencia crítica que actúe en beneficio de la erradicación de los peligros que su ausencia puede representar para su salud.

10.1.2.2.2. Modificaciones del programa de intervención sobre los conocimientos de actividad física y salud del GEFS

Una vez desarrollado el programa de intervención los datos revelan una alta incidencia del mismo en el postest (e incluso en el retest) en los conocimientos del grupo de clase. Dicha mejora refuerza la idea de las posibilidades reales que existen en el ámbito escolar de cara a producir una mejora en el conocimiento teórico-práctico de los alumnos, que favorecerá su autonomía en el diseño y realización de AFD. Circunstancia a la que, además, los alumnos le otorgan un gran valor:

<<Me gustó que se nos enseñara sobre como trabajar algunos ejercicios y qué otros que frecuentemente solemos hacer debíamos evitar, así que lo vi bastante útil, ya que me doy cuenta de que todos solemos hacer ejercicios mal o bien con una mala postura que nos este dañando la espalda o cualquier parte del cuerpo o bien otros ejercicios como las abdominales con las que nos creemos que adelgazamos y reducimos grasas.>>

(Diario de Sergio, 134)

Los resultados obtenidos en este trabajo se corroboran con los dos trabajos previos (mencionados anteriormente) que dentro de nuestro país también intervinieron y evaluaron esta dimensión conceptual (Chillón, 2005; Pérez López y Delgado, 2002). De hecho, el porcentaje de aciertos pasó de un 30,48%, en el pretest, a un 66%, en el postest. Este último valor es prácticamente el mismo que el logrado por Chillón (2005), el cual se situó en un 67% (desde un 44,93% en el pretest). De igual forma, anteriormente Pérez López y Delgado (2002) también establecieron el rango de mejora en unos valores muy parecidos a los de este trabajo (32,48% en el pretest y 62,8% en el postest). En esa ocasión también se valoró el grado de retención del aprendizaje adquirido durante la intervención con un retest, donde se incrementó, incluso, el valor del postest (al igual que ha ocurrido en el presente trabajo), el cual llegó hasta el 71,2% (por el 69,68% en este estudio).

Las mejoras en el conocimiento de los alumnos siguieron produciéndose en el retest, como ya se ha indicado, aunque sin lograr la significatividad estadística con respecto al postest, pero sí con respecto al pretest. Esta circunstancia refuerza, aún más, la alta incidencia del programa de intervención sobre el grado de afianzamiento producido en los alumnos, pues el valor medio de respuestas correctas llegó a situarse por encima de 17 (sobre 25). Dicha circunstancia es probable que se debiera al repaso-corrección que se llevó a cabo al final del programa de intervención en pequeños grupos, y en el que se trató de dar respuesta a todos los interrogantes que los alumnos mantenían tras la intervención. A pesar de ello, hay que tener en cuenta que pasaron dos meses sin dar ninguna información al respecto, por lo que ésta resulta especialmente llamativa.

A nivel parcial, también se ha podido comprobar la eficacia que tuvo el programa de intervención (en el postest) sobre cada una de las cuestiones planteadas, obteniéndose mejoras significativas en 21 de las 25 preguntas del cuestionario. Un aspecto importante en este sentido, probablemente, haya sido el uso habitual de una metodología eminentemente reflexiva, en la que se exigía a los alumnos no sólo el conocimiento del concepto en sí, sino también el sentido y funcionalidad de éste a través de su puesta en práctica. Además, los datos alcanzados en el retest desvelan nuevamente la alta incidencia de la intervención sobre el grado de afianzamiento producido en los alumnos. Un buen ejemplo de todo ello es el siguiente fragmento (del diario de una alumna), en el que se narra parte de una de las muchas actividades propuestas en este sentido:

<<Después de representar en un diagrama de barras los resultados obtenidos en dichos ejercicios llegué a la conclusión de que la diferencia de pulsaciones depende del ejercicio que hago, lo que me ayudará a programar mi actividad física. Luego, en grupo, reflexionamos sobre las posibles razones de la disparidad de pulsaciones entre nosotras. Nuestra conclusión fue la siguiente: un mismo ejercicio provocará un número de pulsaciones diferente según la persona, por lo que no será aconsejable seguir programas de actividad física generales, sino individualizados.>>

(Diario de Blanca, 118)

Las posibilidades de mejora en el ámbito conceptual del currículum se ratifican gracias a los trabajos (con alumnos de secundaria) de Perry y cols (1987) o Killen y cols. (1988), quienes a través de sus intervenciones también lograron un incremento de los conocimientos de los alumnos sobre los que se actuó. Kahn y cols. (2002), en un artículo de revisión, mencionan varios estudios de intervención donde se obtienen similares resultados a los expuestos hasta ahora, con mejoras en el nivel de conocimientos del alumnado al finalizar la intervención sobre salud y actividad física. Entre ellos destaca el de Fardy (1996), donde se evalúan los conocimientos con un cuestionario de 50 preguntas con múltiples respuestas. Tras 11 semanas de intervención en secundaria, basada en sesiones diarias de E.F. con 5 minutos impartiendo contenidos de salud, se produce una mejora de 28,5% de aciertos en chicos y 19,2% en chicas.

En la revisión anterior, aunque con alumnos de E.P., destacan también los trabajos de Hopper (1992, 1996), quien obtiene mejoras de 23,1% del total de aciertos en los grupos de intervención en colegio, y de 27,4% con intervención en colegio y familia. Y en la segunda investigación hay un cambio significativo en los conocimientos sobre salud y nutrición del 24,8%.

Otro estudio, dirigido por Harrel y cols. (1999), plantea una intervención en 18 centros de Primaria en Carolina del Norte para mejorar la salud cardiovascular durante 8 semanas, empleando contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales sobre actividad física. Los conocimientos de salud se evaluaron solamente en el posttest, con un cuestionario adaptado del programa de “*Heart Smart*” (donde también se lograron mejoras en ellos), con 25 ítems sobre tabaco, corazón, hábitos de alimentación y ejercicio. Se obtuvieron mejoras significativas para el grupo experimental ($p \leq 0.01$) respecto a los grupos controles, con un porcentaje de aciertos de 64,3%, 55,9% y 57,35% respectivamente.

De la revisión que realizan Stone y cols. (1998), de estudios de intervención en contexto escolar con fines saludables, sobresalen, en centros de Primaria, cuatro trabajos en los que se producen mejoras en el conocimiento del alumnado en los

grupos experimentales: *Know your body program* de Marcus y cols. (1987) realizado en Los Angeles, *Oslo Youth Study* de Tell y Vellar (1987), *Go for Health* de Parcel y cols. (1991) y *Southwest CV Curriculum Project* de Davis y cols. (1995).

Manios y cols. (1998) estudian los efectos de un programa de intervención durante tres años sobre actividad física e índices de salud en centros de Primaria de Creta. La intervención, de carácter interdisciplinar y participando el área de E.F., combina programas tradicionales de promoción de la salud en el colegio con la enseñanza de conceptos y habilidades a través de entrenamientos físicos moderados (involucrando a los padres de forma activa). Evalúan el contenido conceptual en los alumnos con un cuestionario de 13 preguntas de respuesta múltiple sobre dieta, productos comestibles y actividad física, ilustrado con dibujos y colores. Además, evalúan los conocimientos de los padres del alumnado a través de un cuestionario de salud con 23 preguntas de respuesta múltiple sobre el tabaco, dieta, ejercicio y tensión arterial. El análisis de los datos tras la intervención muestra incrementos significativos en los conocimientos de padres y alumnos, tanto en el grupo de EF como en el grupo de EFS ($p \leq 0.001$ en ambos), aunque el aumento fue más alto en el grupo de intervención: los alumnos oscilaron de un 66,5% de aciertos en el pretest hasta un 80,6% en el postest y los padres de 60,4% a 67,6%.

Uno de los estudios de promoción de la salud ubicado en el contexto escolar con mayor relevancia es el *CATCH*, que cubre diferentes focos de actuación en la promoción de la salud. El objetivo principal del estudio es disminuir el colesterol total en sangre en el grupo de EFS, planteándose de forma secundaria los siguientes objetivos: mejorar los conocimientos sobre salud, autoeficiencia y hábitos de dieta, tabaco y actividad física; disminuir la ingesta total de grasa y sodio; aumentar el tiempo de actividad física de intensidad moderada a vigorosa y disminuir la presión sistólica (McGraw y cols., 1994). Además, se plantean determinar si la familia contribuye a la efectividad de la intervención de *CATCH*; para ello, en el grupo de EFS se establecen dos subgrupos: uno que recibe solamente la intervención del centro escolar consistente en currículum específico, control de la comida y E.F.; y el otro grupo recibe además la intervención de la familia. El resultado a nivel de conocimientos demuestra que el grupo con intervención de la familia obtiene

mejoras significativas solamente en los conocimientos sobre dieta, respecto al otro grupo sin intervención (Nader y cols., 1996), sin existir mejoras de los factores psicosociales (autoestima, apoyo social...). Estos resultados obtenidos no fueron demasiado satisfactorios, justificándose por la escasa influencia familiar establecida en el programa.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

10.1.3.

DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL

1. Resultados

- 1.1. Nivel inicial de los hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS
- 1.2. Efectos del programa de intervención sobre los hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS

2. Discusión

- 2.1. Hábitos y procedimientos iniciales de actividad física saludable del GEFS
- 2.2. Modificaciones del programa de intervención sobre los hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS

10.1.3.1. Resultados

Dentro de esta dimensión se va a valorar, en un primer momento, tanto la puesta en práctica de determinados hábitos a la hora de realizar AFD (como, por ejemplo, la realización o no de calentamiento y vuelta a la calma, la regulación de la intensidad o una adecuada hidratación) como la forma de llevarlos a cabo (procedimientos), para determinar si pueden ser calificados como saludables o, por el contrario, los alumnos solamente poseen el hábito (en el mejor de los casos) pero no mediante una correcta realización (desde una perspectiva de salud).

Posteriormente, habrá un segundo bloque en el que se analizarán los hábitos posturales que manifiesta el alumnado en actividades cotidianas como: tomar apuntes en clase, estar sentado mientras el profesor explica y llevar la mochila al finalizar la jornada escolar.

10.1.3.1.1. Nivel inicial de los hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS

10.1.3.1.1.1. Primera parte del test procedimental: “acciones propias de una sesión de actividad física saludable”

En primer lugar, llama la atención, preocupantemente, el hecho de que la valoración inicial (tabla 10.25.) no tuviera más sentido que confirmar la inexistencia de todos los parámetros establecidos en la hoja de observación. Es decir, no se registró (en todo el grupo de clase) ninguna de las acciones relacionadas con la práctica saludable de actividad física previstas para su observación. Los propios alumnos, en el transcurso de sus diarios, corroboran éstos datos al reconocer, por ejemplo, que no realizan acciones como la de controlar sus pulsaciones (que se cita en el siguiente extracto): <<Durante su práctica también hemos vuelto a realizar una cosa que casi nunca se suele hacer pero que es importante hacerlo, que es controlarse y medir nuestras pulsaciones.>> (Diario de Abel, 55).

10.1.3.1.1.2. Segunda parte del test procedimental: “hábitos posturales que manifiesta el alumnado en actividades cotidianas”

En el test que valoraba los hábitos posturales de los alumnos (tabla 10.27.) los resultados globales señalan que el número de acciones desaconsejadas alcanzado por el grupo de clase representó cerca del 25% del total de errores posibles, dado que el valor final fue de 6,15 (sobre un máximo de 26).

10.1.3.1.2. Efectos del programa de intervención sobre los hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS

10.1.3.1.2.1. Primera parte del test procedimental: “acciones propias de una sesión de actividad física saludable”

La incidencia del programa de intervención sobre la asimilación y correcto desarrollo de acciones como el calentamiento, la regulación de la intensidad y el desarrollo de la vuelta a la calma tras una sesión de práctica deportiva (y necesarias para definir ésta como saludable) resulta fácilmente comprobable si se atiende a los valores que refleja la tabla 10.25.

Tabla 10.25. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados globales obtenidos en el test procedimental sobre acciones propias de una sesión de actividad física saludable

Media (desviación típica)			Valor de significación		
<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	<i>Retest</i>	<i>Pre-Pos</i>	<i>Pos-Ret</i>	<i>Pre-Ret</i>
0	8,46 (1,33)	7,38 (2,02)	p≤ 0.001	p≤ 0.001	p≤ 0.001

Pre= Pretest; **Pos=** Postest; **Ret=** Retest

Los resultados globales revelan un incremento altamente significativo en el postest respecto al pretest (p≤ 0.001). De hecho, el grupo pasó de un valor medio

del sumatorio total obtenido de 0 a 8,62 (sobre un máximo de 10), es decir, se evolucionó de una situación en la que ningún alumno realizaba ninguna de las acciones que componían la observación a otra en la que se logró un destacado grado de incorporación del desarrollo adecuado de los hábitos mencionados y recomendados antes, durante y después de la realización de actividad física. En el retest se mantuvo la significatividad con respecto al pretest ($p \leq 0.001$).

Un análisis más detallado de cada una de las acciones observadas corrobora, aún más (tabla 10.26.), la gran significatividad de la puesta en práctica de la intervención. Aspectos como la activación vegetativa o el calentamiento específico (previo a la actividad principal) pasaron de un 0% en el pretest a ser realizados por la totalidad de la muestra, tanto en el posttest como en el retest.

También destaca la mejora producida, dentro del propio calentamiento, en la realización de ejercicios de movilidad articular y elasticidad y, durante la práctica deportiva, de una acción tan importante como es la de hidratarse. Dicha circunstancia no fue más que la confirmación de lo que las alumnas iban constatando en sus diarios. Dos ejemplos de ello son los siguientes extractos: <<Antes de montar el baile calentamos y estiramos, también bebimos agua y tomamos pulsaciones como nuestro nuevo compromiso lo requería.>> (Diario de Julia, 206) y <<Hoy como el resto de las jornadas nos hemos hidratado y hemos comenzado el segundo compromiso: “calentar antes de realizar un ejercicio físico y estirar después”.>> (Diario de Mónica, 140). Estos hábitos, además, no sólo destacaron por la evolución que tuvieron en el posttest (respecto al pretest) sino que se mantuvieron en valores similares en el retest (tabla 10.26.).

En contraposición al hecho anterior, se puede apreciar como la vuelta a la calma y, fundamentalmente, la regulación de la intensidad (durante el desarrollo de la actividad deportiva practicada) no consiguieron asentarse del mismo modo en los alumnos, como demuestra el retest. La primera, a pesar de lograr un porcentaje de realización bastante elevado en el posttest (superior a dos tercios), en el retest descendió hasta poco más de la mitad de los alumnos, mientras que la segunda fue la que experimentó el menor grado de asimilación (con un valor inferior a uno de cada

tres alumnos en el postest) y afianzamiento (reduciéndose su porcentaje, en el retest, en cerca de un 20%).

Tabla 10.26. Comparación (pretest-postest-retest) de los resultados de las acciones propias (antes, durante y después) de una sesión de actividad física.

%	Antes (Calentamiento)									
	Activ. Veget.		Mov. Artic.			Elasticidad			Calent. Esp.	
	SÍ	NO	SÍ		NO	SI		NO	SÍ	NO
			C	I		C	I			
Pretest	0	100	0	0	100	0	0	100	0	100
Postest	100	0	84,6	15,4	0	76,9	23,1	0	100	0
Retest	100	0	69,2	30,8	0	65,4	26,9	7,7	100	0
%	Durante									
	Regulación de la intensidad					Hidratación				
	SÍ		NO			SÍ		NO		
Pretest	0		100			0		100		
Postest	30,8		69,2			65,4		34,6		
Retest	11,5		88,5			69,2		30,8		

%	Después		
	Vuelta a la calma		
	SÍ		NO
	C	I	
Pretest	0	0	100
Posttest	69,2	30,8	0
Retest	57,7	19,2	23,1

Activ. Veget.= Activación vegetativa; **Mov. Artic.**= Movilidad articular; **Calent. Esp.**= Calentamiento específico; **C**= Correcto; **I**= Incorrecto.

10.1.3.1.2.2. Segunda parte del test procedimental: “hábitos posturales que manifiestan los alumnos en actividades cotidianas”

La incidencia de los distintos planteamientos sobre la adquisición y correcta realización de hábitos posturales queda patente en la tabla 10.27. En ella cabe resaltar, principalmente, la evolución, altamente significativa ($p \leq 0.001$), que tuvo lugar entre el pretest y el posttest.

Tabla 10.27.- Comparación (pretest-posttest-retest) de los resultados globales obtenidos en el test procedimental sobre hábitos posturales

Media (desviación típica)			Valor de significación		
<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>	<i>Retest</i>	<i>Pre-Pos</i>	<i>Pos-Ret</i>	<i>Pre-Ret</i>
6,19 (2,64)	2,88 (2,03)	3,92 (2,98)	$p \leq 0.001$	$p \leq 0.05$	$p \leq 0.05$

A pesar de que el número de registros desaconsejados en el pretest no fue muy elevado, en el posttest éste se redujo en más de un 50%. En este sentido, en el análisis individual de cada una de las acciones evaluadas, merece ser destacada la acción de “llevar la mochila correctamente”, pues de un 53,8% (en el pretest) se

logró que la totalidad de los alumnos la llevaran sobre los dos hombros (en el postest). Es más, dos meses después (en el retest) aún se mantenía ese porcentaje del 100%.

La mejora experimentada en este apartado no sólo se puede comprobar mediante los datos presentados sino que, además, los propios alumnos (en la entrevista) reconocen sus malos hábitos anteriores (en este caso concreto, a la hora de sentarse) y confirman que los modificaron “para mejor”:

<<Entrevistador: es decir, que veis cosas, además de la utilidad propiamente para la actividad física, ¿creéis que para algo de la vida cotidiana también?

Todos: ¡sí!

Sergio: lo de la postura lo estamos haciendo tos

Julia: con lo de la postura estábamos tos que teníamos un dolor de espalda de sentarnos bien

Blanca: yo por lo menos

Sergio: sí, tos

Ana: de sentarnos bien, porque estábamos

Entrevistador: ¿qué os dolía la espalda de sentaros bien? (risas)

Todos: ¡sí!

Ana: y después ya nos hemos acostumbrao

Blanca: porque estábamos acostumbraos a sentarnos malamente y...

Entrevistador: y ahora os habéis acostumbrao a sentaros bien y ya no os molesta

Todos: sí

Abel: se va llevando

Entrevistador: se va llevando

Todos: risas.>>

(Entrevista, 817-832)

10.1.3.2. Discusión

En este apartado ha sido en el que se han producido las mayores dificultades a la hora de realizar la discusión de los resultados, a consecuencia del escaso número

de investigaciones localizadas que, en nuestro país, hayan intervenido y evaluado esta variable. Por ello, el principal trabajo con el que se cotejarán los datos obtenidos será el de Pérez López y Delgado (2003b), con características muy similares a las de esta ocasión. Y, junto a él, se utilizarán también, en aspectos puntuales, aquellos otros que, de algún modo, se puedan asemejar.

10.1.3.2.1. Hábitos y procedimientos iniciales de actividad física saludable del GEFS

Al igual que sucediera en el trabajo de Pérez López y Delgado (2003b) ninguno de los alumnos que integraba el grupo sobre el que posteriormente se intervino realizó, ni correcta ni incorrectamente, alguna de las acciones propias de una sesión de AFD para que ésta sea considerada como saludable, como:

1. la realización o no de calentamiento (con sus diferentes partes), pues como manifiestan Suárez y Suárez (1999:13) *“está demostrado que con un buen calentamiento el deportista obtendrá mejores resultados que si actúa sin calentar (...) un músculo caliente reacciona antes y mejor que ese mismo músculo sin calentar”*;
2. la regulación de la intensidad durante la sesión, puesto que la intensidad juega un papel fundamental dentro de la actividad física, y más cuando está orientada a la salud, dado que existen unas recomendaciones concretas, y que el ACSM (1998) sitúa entre el 55/65% y el 90% de la frecuencia cardíaca máxima de un sujeto. Por tanto, que una persona regule la intensidad de la actividad que realiza será un valor muy destacado para poder ser denominada como saludable;
3. y la vuelta a la calma, centrada fundamentalmente en la realización de ejercicios de elasticidad de forma adecuada, dado que existen crecientes evidencias de los múltiples beneficios que poseen en el rendimiento muscular (ACSM, 1998).

No es de extrañar que los alumnos no realizaran ninguna de las acciones mencionadas, dado que en los comentarios de algunos de ellos se da a entender que además de carecer del hábito de realizarlas tampoco sabían cómo llevarlas a cabo: <<Hoy la aventura me ha parecido muy útil ya que hemos aprendido como debemos realizar una actividad física para que sea saludable.>> (Diario de Mónica, 179). De todos modos, el deficiente conocimiento teórico-práctico no es tan preocupante como la inexistencia del más mínimo hábito saludable de práctica físico-deportiva, dado que de nada sirve que un alumno sepa cómo realizar un calentamiento adecuado si, posteriormente, no lo lleva a cabo. Por ello, equivocaremos nuestra intervención siempre que tratemos de forma aislada los conocimientos y el hábito correspondiente. En realidad deberíamos entenderlos, y trabajarlos, como una unidad indivisible, puesto que los unos se apoyan en los otros, y viceversa. Y, además, ayudaría a una mejor comprensión de los alumnos del nuevo contenido.

En el caso de los hábitos posturales, Pérez López y Delgado (2003b) no los valoraron del mismo modo que se ha hecho en el presente trabajo. Su propuesta fue menos real, al realizarse la observación no en la situación natural en la que se desarrollan habitualmente sino a través de un circuito, donde los grupos, mediante mímica, debían conseguir que sus compañeros adivinaran qué acción estaban desarrollando (y que no eran otras que las que se pretendían evaluar). La principal conclusión que obtuvieron fue el alto índice de acciones incorrectas (en el global de las acciones planteadas) que realizaron los alumnos (aunque hay que señalar que el “n” se reducía enormemente al no observar a todos los alumnos en cada una de las acciones sino, solamente, a aquellos a quienes les tocaba representarla). En este trabajo, sin embargo, a pesar de contar con un “n” mayor, el número de registros desaconsejados no ha resultado tan elevado.

Viaño y González (1998), sin embargo, detectaron en el pretest que el 50% de los alumnos (entre 13 y 17 años) encuestados eran enfermos potenciales de la espalda, o “enfermedad del progreso”, como ellos la denominan, a causa de las características de la sociedad actual, en la que se favorece la posición sedante estática y la tensión muscular prolongada. Además, Viaño y González (1998) también

detectaron que a medida que se evolucionaba en curso (edad) se producía una tendencia ascendente en el número de alumnos que sufrían, de forma continuada o con cierta intermitencia, dolor de espalda.

10.1.3.2.2. Modificaciones del programa de intervención sobre los hábitos y procedimientos de actividad física saludable del GEFS

En el apartado de resultados se pudo comprobar la gran repercusión que el programa de intervención tuvo sobre la adquisición de hábitos (saludables) de práctica físico-deportiva, hasta el punto de establecerse diferencias altamente significativas entre el nivel inicial del GEFS y el postest. Esto mismo también ocurrió en el trabajo de Pérez López y Delgado (2003b), lo que da muestras de las grandes posibilidades de mejora que existen al respecto. En las valoraciones globales, que realizaron todos los alumnos al término de la experiencia, aparecen diferentes testimonios sobre esta mejora. En ellos, los alumnos reconocen haber aprendido (entre otras cosas) a hacer actividad física saludable: <<Hemos aprendido mucho, por lo menos yo, que he corregido mi higiene postural. También he aprendido a hacer actividad física saludable y qué ejercicios son mejores.>> (Valoraciones globales, 58).

Pérez López y Delgado (2003b) hacen especial hincapié en dos de las acciones que valoraron, a causa de la ausencia de evolución tras el programa de intervención: la realización de un calentamiento específico, previo a la actividad principal, y una recomendable regulación de la intensidad durante la misma. En ambos casos, ningún alumno llevó a cabo estas acciones en los tres momentos evaluados. La última de ellas también es la que en este trabajo ha resultado tener un menor impacto en los alumnos. De hecho, solamente 11,5% de ellos (en el retest) comprobaron la intensidad de su actividad.

La vuelta a la calma fue otra de las actividades que menos consolidación obtuvo tras la intervención o, mejor dicho, con el paso de los meses (en el retest). Por tanto, a este contenido deberá ser a uno de los que más atención se le deba prestar, por encima del calentamiento. Y más en el ámbito escolar, puesto que en

muchas ocasiones los propios profesores no facilitamos su desarrollo, a causa de ajustar demasiado las sesiones de clase, lo que provoca que luego no se cuente con tiempo suficiente para ello al término de la misma.

La mejora significativa que se logró en los hábitos posturales posee también una gran importancia en la salud de los alumnos, dado que el abandono de ciertos hábitos desaconsejados, relacionados con actividades cotidianas, puede ayudar enormemente al bienestar de su columna vertebral, y más cuando se trata de acciones tan repetidas a lo largo de la jornada escolar.

En el trabajo de Pérez López y Delgado (2003b) se produjo, de igual modo que en el presente estudio, una evolución positiva en todas las acciones valoradas, con porcentajes de mejora que se situaron entre el 50 y el 100% de los alumnos.

La intervención educativa llevada a cabo por Viaño y González (1998), sobre Educación Postural, también demostró su eficacia tanto en la transmisión de conocimientos (a pesar del desconocimiento inicial mayoritario), como en la sensibilidad a nivel afectivo-perceptivo y en la toma de conciencia a nivel de ejecución motriz. En este último punto, cabe reseñar que disminuyeron las posturas menos correctas y se evolucionó en la ejecución de aquellas consideradas más correctas, o menos perjudiciales para la espalda.

Por su parte, Rodríguez García (1998), a través de una intervención docente basada en la toma de conciencia postural y el fortalecimiento y estiramiento muscular, incluidos en el calentamiento, parte principal de la sesión de trabajo y vuelta a la calma (durante un curso escolar), mejoró, o evitó que empeorara, la extensibilidad isquiosural y del raquis en el plano sagital, tanto en alumnos de E.P. como de E.S.O.

Los resultados de las investigaciones presentadas demuestran la importancia de trabajar intencionadamente en este sentido pues, a pesar de la complejidad de su tratamiento, existen grandes posibilidades de erradicar muchos de los malos hábitos posturales de los alumnos. De hecho, cuando se les pregunta (en la entrevista) si de verdad consideran que han cambiado sus hábitos, ellos responden que sí. No niegan que no sea complejo pero, sobre todo, destacan dos aspectos de un enorme valor,

como es el que ahora son conscientes de que lo hacían mal y, además, que ahora han decidido (ellos mismos) corregirlos:

<<Entrevistador: ¿pero verdaderamente no, pensáis que lo habéis cambiado, que estáis cambiando esos hábitos?

Todos: ¡sí!

Marta: yo creo que sí

Sergio: lo de la, yo lo de la postura mucho...

Abel: es difícil

Marta: lo de la postura sobre to

Blanca: sobre todo la postura

Julia: yo estaba antes pa escribir así y ahora pues estás más...

Sergio: ya, por lo menos, te das cuenta de que lo estás haciendo mal, aunque a lo mejor a veces te das...

Abel: es difícil cambiar los hábitos que tenemos...

Entrevistador: sí

Abel: acerca de la higiene postural, la dieta, y todo, pero poco a poco estamos intentando corregirlo...

Sergio: ahora nos hemos dado cuenta de lo que estaba mal...>>

(Entrevista, 836-848)

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

10.2.

VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

- 1. Perspectiva del alumno (y profesor) durante la intervención**
- 2. Papel de los alumnos**
- 3. El profesor**
- 4. Organización y recursos**
- 5. Valores que potenció la intervención**
- 6. Valoración global de la propuesta**

"Los ojos dicen a veces más que las palabras"

-Meidani-

Una vez que se han expuesto los efectos producidos por el programa de intervención desarrollado, a continuación se tratará de dar respuesta al último de los objetivos planteados en esta investigación: "Evaluar el proceso de intervención docente (programa y profesor) a través de las opiniones del alumnado y profesor". A través de las valoraciones globales de los alumnos, la entrevista y sus diarios (junto al propio diario del profesor) trataremos de analizar aquellos aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de esta segunda parte de los resultados nos parece fundamental, pues el valor de una intervención no se puede limitar a los logros que con ella se obtengan, dado que éstos carecerían de importancia en el momento en el que dichos resultados estuvieran supeditados, por ejemplo, a un excesivo "coste" por parte de los alumnos o profesor. Además, la posibilidad de conocer la valoración de los principales protagonistas de una intervención resulta esencial a la hora de que el profesor pueda reorientar, en futuras actuaciones, su comportamiento en beneficio de un proceso educativo realmente efectivo.

Toda la estructura descrita en el apartado de metodología se ha integrado en los seis informes que se presentan en este bloque. En primer lugar, se comienza analizando la perspectiva global que los alumnos (y el profesor) han tenido a lo largo de la intervención para, a partir de ahí, ahondar en los elementos más destacados de ésta, como el papel que han desarrollado los alumnos, la valoración que éstos hacen de la figura y labor del profesor, los principales recursos utilizados por él para alcanzar los objetivos propuestos y los principales valores que el programa de intervención ha podido fomentar. Por último, se concluirá con el análisis de la valoración final que los alumnos (y profesor) realizan sobre el proyecto.

10.2.1. PERSPECTIVA DEL ALUMNO (Y PROFESOR) DURANTE LA INTERVENCIÓN

10.2.1.1. La primera impresión: Novedad y sorpresa

La sensación que ha impregnado toda la intervención ha sido la de novedad. Desde el principio la palabra “INNOVACIÓN” se les quedó grabada y, ya entonces, les ocasionó cierta sorpresa y curiosidad (a raíz de la presentación que realicé el primer día): <<Marta: ¡estábamos alucinando cuando vino a principios de septiembre y dijo: “innovación”, ya no hay más clases, no hay exámenes, no hay no sé qué!. ¡nos pone en la pizarra: innovación, y nosotras...!>> (Entrevista, 1292-1293).

De hecho, la primera toma de contacto que tuve con ellos les provocó una doble, y paradójica, sensación; por un lado la incredulidad de que un cambio tan drástico como el que se les estaba proponiendo pudiera hacerse realidad, lo que queda reflejado en comentarios como <<No asimilaba que, en este trimestre, desaparecieran las notas, los exámenes y finalmente todo lo que, hasta ahora, habíamos estado acostumbrados a desarrollar durante la clase de Educación Física>> (Diario de Blanca, 3-4). O como expone este otro alumno al referirse a ese mismo hecho: <<Nos habló de la idea de un trimestre de NO EXÁMENES (cosa que yo no me acabé de creer del todo), NO NOTAS, INNOVACIÓN. Sonaba tan raro que tenía mucha curiosidad en averiguar lo que era.>> (Diario de Ismael, 14). Esa sensación de “no puede ser verdad lo que están oyendo mis oídos”, que provocó a la mayoría del grupo, fue tan evidente que hasta yo mi mismo llegué a reflejarla en mi diario debido a lo mucho que me llamó la atención: <<todo esto ha dado lugar, por la expresión de sus caras, a una gran sensación de desconcierto, como diciendo “¡este se ha vuelto loco!”. De hecho, les he preguntado si se les estaba pasando por la cabeza algo así y ha sido unánime la respuesta: “pues sí, profe, la verdad es que sí”.>> (Diario del profesor, 4).

Y al mismo tiempo, por otro lado, tenían una gran expectación y entusiasmo por comprobar si lo que les estaba proponiendo sería realmente posible: <<Quisiera

explicar con un por qué como me encuentro en este reino, pero el único pensamiento que se ubica en mi confusa mente, o mejor dicho la sensación que recorre mi cuerpo es una impaciencia intranquila, deseosa de saber lo que el destino le depara en los senderos de Danagra.>> (Diario de Julia, 6).

Algunas reacciones, incluso, iban más allá, pues no daban crédito a lo que escuchaban. El entusiasmo se había convertido en un sueño. Y es que no era fácil imaginar que una asignatura escolar (la de E.F. en este caso) se convirtiera en un JdR, con los que muchos de ellos suelen disfrutar en tu tiempo de ocio. Esta circunstancia se ejemplifica estupendamente en las palabras de un alumno, quien en los primeros párrafos de su diario comenta: <<Nunca había cabido la posibilidad de que uno de estos juegos tendría lugar en mi curso durante este año, y menos en una clase de Educación Física. Bueno, y ni mucho menos con disfraces, bailes y acertijos de los más difíciles.>> (Diario de Ismael,10-12).

Sin embargo, una vez que les presenté, a grandes rasgos, en qué consistiría el gran juego con el que se iniciaría ese nuevo curso la mayoría fue cambiando de opinión, lo que hizo crecer la expectación y el entusiasmo por comenzar cuanto antes. Buena prueba de ello son los siguientes dos extractos:

<<A cualquiera que halla pasado por el colegio y le cuentes en que se basa la asignatura de E. Física no se lo cree y piensa que te estás quedando con él. Y la verdad es que yo era el primero que no podía dar crédito a lo que escuchaba la verdad es que me he alegrado de que no fuera un sueño y de que aunque me tiraba pellizcos no me despertaba por que no era un sueño. Es una manera más amena de llevar esta asignatura y lo mejor es que promete de verdad. Junto a mis compañeros de grupo Enrique, Felipe, Mónica, Nuria e Iván prometemos darlo todo. Esto promete.>>

(Diario de Abel, 4)

<<La explicación del juego tuvo lugar el 24 de este mismo mes en sala de vídeo y con una presentación en Power Point que me convenció de que la idea de NO EXÁMENES, NO NOTAS, INNOVACIÓN podría ser posible.>>

(Diario de Ismael, 16)

El principal problema, una vez que se había logrado “despertar” la curiosidad del grupo, según indican algunos alumnos, pareció estar en el gran volumen de información que debían asimilar en el poco tiempo que duró la presentación del juego (motivo por el cual dediqué la siguiente jornada a resolver todas las dudas que tuvieran):

<<Al principio, en la presentación del juego pensé que era todo muy complicado, muy abstracto. Por eso, en cierto modo, no me lo creía (...) Pero aún así, la presentación de "El Guardián de la Salud" en conjunto me impresionó.>>

(Diario de Blanca, 3-4)

A pesar de ello, reconocen que este hecho se debía, sobre todo, a que la organización del mismo era muy diferente a lo que estaban acostumbrados, y que conforme iban pasando las jornadas no tuvieron especiales dificultades para “meterse” de lleno en él, ni problemas para entender su dinámica:

<<Blanca: pues que, es que ha estado mu chulo, al principio cuando Isaac nos presentó la historia yo no me lo creía, digo: qué es, que no va a haber ni clase, ni notas, ni exámenes, digo, yo no me lo creía

Todos: risas

Blanca: es verdad, yo se lo dije, yo no me lo creía. Encima de to, nos presentó la historia y lo veía mu abstracto, pero una vez que ya te metes en la historia pues ya lo entiendes y está chulísimo.>>

(Entrevista, 683-685)

Un claro ejemplo de este hecho tuvo lugar en la primera jornada de combate, pues como relato en el diario: <<Al principio ha habido algo de confusión por tratarse de la primera vez que realizaban un combate entre grupos, pero conforme ha ido avanzando “la lucha” ha aumentado progresivamente la comprensión de la dinámica de combate, así como la emoción del mismo.>> (Diario del profesor, 85). Es más, los combates se convirtieron en una de las actividades preferidas de los alumnos: <<Aunque perdimos, de nuevo pensé que los combates eran lo mejor porque era el momento de más emoción, competición, juego...>> (Diario de Ismael, 286), <<La verdad es que no me ha decepcionado el combate porque ha sido aún mejor de lo que imaginaba, aunque hayamos perdido; ya que no hemos perdido el reino sino una de sus batallas.>> (Diario de Julia, 143) y, por tanto, de las actividades más esperadas por ellos:

<<Lo cierto es que, averiguando Mitolandías somos bastantes buenas pero, esta vez, los enigmas no se nos dieron tan bien. Solamente conseguimos averiguar dos de ellos y, lógico y normal, quedamos en último lugar. Pero nosotras no nos desanimamos y seguimos nuestro camino, en busca de ese combate tan esperado por nosotras que, por fin, mañana se llevaría a cabo, para poder demostrar nuestras técnicas.>>

(Diario de Blanca, 74-77)

Durante los momentos previos a los combates, los grupos repasaban todas y cada una de sus técnicas para no cometer el más mínimo fallo. El nerviosismo y entusiasmo que les provocaba esta actividad queda reflejado hasta en sus diarios: <<Combate, el día iba a ser duro, nuestro equipo había sido retado por un equipo rival. Pasamos el día entrenándonos y ensallando nuestras técnicas.>> (Diario de Sergio, 41). Y en el mío propio, pues fue algo generalizable a todos los grupos, al igual que también lo fue los muchos valores que generó en todos ellos:

<<Es un gustazo comprobar lo mucho que unen los combates a los grupos en busca de la mejor estrategia para derrotar al grupo rival, para proteger a un compañero herido, a la hora de distribuirse los puntos de

experiencia conseguidos en puntos de vida o características... Es sorprendente cómo viven los alumnos las jornadas de combate, cómo en los momentos previos llegan, incluso, a ponerse nerviosos y practicar repetidamente sus técnicas de combate para estar debidamente preparados para la “lucha”.>>

(Diario del profesor, 130)

Ese carácter innovador que comentaban los alumnos al inicio no fue flor de un día, sino que durante el desarrollo de la intervención siempre estuvo presente. Palabras como: original, innovador, diferente, novedad, etc., han sido habituales a lo largo de sus diarios, y en la evocación realizada durante la entrevista y las valoraciones globales que realizaron al término de la experiencia. Como muestra de ello se pueden exponer algunos comentarios de diferentes alumnos sobre distintas actividades realizadas como: <<5. Por que ha sido entretenido e innovador hacer todas nuestras armas>> (Diario de Abel, 22), <<los combates son muy emocionantes y originales.>> (Diario de Abel, 45-47), <<la parte en la que nos hemos tenido que mojar los pies para comprobar si, efectivamente, teníamos los pies planos, etc. ha sido súper original>> (Diario de Blanca, 197), <<Lo que me pareció muy original fue lo de las fotos.>> (Diario de Ismael, 118), o <<La jornada me pareció muy interesante y me gustaron mucho las peleillas y lo de pintarnos la cara, ya que fue muy original.>> (Diario de Sergio, 96).

10.2.1.2. Aspectos relevantes de la intervención

Ese entorno de novedad y originalidad, según expresan los alumnos, influyó decisivamente en elevar exponencialmente la motivación del grupo de clase hacia las diferentes actividades que se les planteaban, como se señalan, por ejemplo, en estos dos momentos de los diarios: <<la parte en la que nos hemos tenido que mojar los pies para comprobar si, efectivamente, teníamos los pies planos, etc. ha sido súper original.>> (Diario de Blanca, 197) y <<Bailamos todo tipo de ritmos, nos lo pasamos en grande. Cada uno nos vestimos de nuestro personaje en este mundo. Había trajes muy graciosos y otros bastante originales.>> (Diario de Mónica, 301).

Hay ocasiones, como evidencia el siguiente comentario, en las que no solamente venían ya predispuestos a clase, como se ha podido comprobar anteriormente, sino que el entramado construido para desarrollar muchos de los contenidos lograba atraer la atención de los alumnos hasta tal punto que, como reconoce A., le lograban “enganchar” a pesar de “envolver” a contenidos hacia los que él no se sentía especialmente atraído <<5. Por lo original que ha sido la jornada. Un tema que no me interesaba demasiado reconozco que me ha enganchado.>> (Diario de Abel, 81).

El ejemplo anterior refuerza la idea de la gran importancia que posee tanto el tipo de actividades que se planteen en cualquier intervención como la organización que éstas tengan dentro del conjunto del planteamiento general. El poder que esta circunstancia puede alcanzar a la hora de variar la opinión del alumnado, e incluso su implicación, en una asignatura cualquiera es algo evidente para ellos, como se puede comprobar:

<<Entrevistador: yo vuelvo a lo mismo, si en física hubieran hecho esto y tenéis que hacer un trabajo de física, a lo mejor...

Blanca: ¡lo haríamos encantaos!

Abel: a lo mejor nos era más divertido

Ana: claro, normal

Entrevistador: a lo mejor lo hubierais..., vale, vale, muy bien

Marta: es que depende como den las clases.>>

(Entrevista, 1092-1097)

Algunos de los aspectos que los alumnos destacan, y que pueden ser los artífices de dicha concepción de novedad y el entusiasmo demostrado, están relacionados con: la gran variedad de actividades realizadas <<me pareció muy original lo de traernos 2 naranjas, una manzana y una cuchara y es que este juego me esta encantando ya que cada día hacemos algo completamente diferente y para nada es monótono y aburrido>> (Diario de Sergio, 108), el formato en el que se ha presentado la intervención <<La forma de enseñarnos los conceptos mediante la

práctica en forma de historia, de juego nos ha estimulado más y ha hecho que nos esforcemos más, pero lo mejor es que ha sido sin darnos cuenta.>> (Valoraciones globales, 36), o la posibilidad de haber podido tomar decisiones antes y durante la realización del juego:

<<Entrevistador: habéis tenío autonomía además, de poderlo hacer de una manera o de otra...

Julia: sí

Sergio: sí

Entrevistador: ¿o sólo había una forma de hacerlo?

Marta: no

Ana: no.>>

(Entrevista, 787-792)

Y, por supuesto, no debe olvidarse el buen ambiente que se creó entre el grupo de clase, y entre éstos y yo, todo lo cual ha propiciado, entre otros logros, que al mismo tiempo que aprendían disfrutaran enormemente:

<<Abel: a mí me ha gustao mucho que hemos aprendío tos los conceptos que teníamos que aprender en este trimestre pero además nos hemos divertío, nos lo hemos pasao bien y...

Marta: hemos disfrutao mucho

Abel: hemos estao mu a gusto en las clases, o sea, en las clases no nos preocupábamos de saber, mira a salío bien o no ha salío bien, no...

Entrevistador: sí

Abel: porque saliera bien o no saliera bien nos enterábamos de qué iba la cosa, de cómo iba la cosa, de lo que había que hacer, lo que no había que hacer, estábamos pendientes de todo, y mu bien.>>

(Entrevista, 734-738)

10.2.1.3. Y tras la intervención, ¿qué?

Otra circunstancia que afianza la idea de la alta motivación que generó la intervención fue el hecho de que ante la pregunta (en la entrevista) de si serían capaces de montar ellos mismos algo parecido y, lo que es aún más importante, si estarían dispuestos a llevarlo a cabo en el siguiente trimestre, su respuesta fue la que se presenta a continuación:

<<Entrevistador: y yo digo, ¿por qué no lo vais montando en navidad, ahora que viene este tiempo de vacaciones?

Ana: seríamos capaces de montarlo, ya ves

Entrevistador: o sea, que le echáis una mano a él y seguís con él

Sergio: pues si lo hablamos...

Entrevistador: hombre, viendo la predisposición que tenéis, a veces, yo os lo digo, los profesores no hacemos más cosas porque terminamos a veces muy cansaos, trabajar con vosotros una hora, y otra hora agota mucho, entonces tú dices: “y ahora llego a casa y me tengo que poner a...”

Sergio: claro, él se ha sacrificao por nosotros

Marta: claro.>>

(Entrevista, 1305-1311)

En la realización de las valoraciones globales también hubo quien dio alguna pista sobre cómo darle continuidad a “El Guardián de la Salud”: <<Una propuesta sería que en vez de que “Salutis” se haya inventado el juego, pues entre todos podíamos ir desarrollándolo a lo largo del trimestre, es decir, cada grupo una semana.>> (Valoraciones globales, 89).

Todo lo señalado hasta el momento, en cuanto al entusiasmo inicial del alumnado, el alto grado de motivación demostrado por ellos durante el desarrollo de la propuesta de intervención o la satisfacción con la que finalizaron, se puede resumir con las siguientes palabras:

<<Marta: si ahora vuelve Isaac como el año pasao nos va a costar trabajo, es como si nos da la miel en los labios y luego nos la quita, o sea que...

Entrevistador: ya, ya, ya

Blanca: que como es el último año pues nos queremos quedar con ese recuerdo.>>

(Entrevista, 1294-1296)

Por tanto, a partir de la insistente petición de los alumnos de continuar en los siguientes trimestres con algo similar, como se muestra en el bloque de “valoración del proyecto”, y como yo también me hago eco en varias ocasiones en el diario:

<<Cada día son más los alumnos que me dicen que no me perdonarán que volvamos a lo de antes, que ellos prefieren seguir, lo cual me halaga pero, desgraciadamente, me va a ser imposible planificar nada en tan poco tiempo. De todos modos, por ética profesional tendré que hacer un esfuerzo para preparar algo que al menos sea un híbrido entre lo de antes y lo de ahora, pues de lo contrario se me van a poner en “huelga”, según me han comentado en tono jocoso esta mañana.>>

(Diario del profesor, 179)

Y, de la propuesta realizada por el anterior alumno (a la que se unieron el resto de compañeros), se gestó (alumnos y profesor) durante el comienzo del segundo trimestre el nuevo juego que se desarrollaría durante todo el curso: “El viaje olímpico”.

10.2.2. PAPEL DE LOS ALUMNOS

10.2.2.1. El “actor principal” en la formación de un alumno no puede ser el profesor

Si en esta intervención hay una circunstancia que llama especialmente la atención, y que ha predominado, por encima de cualquier otra, ha sido el gran protagonismo de los alumnos. Ellos han sido los verdaderos artífices de la aventura

(y la intervención), mientras que yo, sin embargo, a pesar de haber estado “bastante metío” (como se comenta en el siguiente fragmento de la entrevista) me he situado siempre en un segundo plano. Yo simplemente daba las pautas iniciales, a modo de un Director de juego (como suele ocurrir en los JdR), o estaba atento a si los grupos necesitaban algún tipo de ayuda, caso en el que les guiaba u orientaba para que fueran capaces de resolver esa circunstancia:

<<Entrevistador: pero, por, por una parte él ha estado metío en las clases pero si habéis tenido vosotros tanta participación habrá estado más de un día sin hacer nada

Sergio: ¡no, es que...!

Ana: ¡no, porque...!

Abel: sí, y no...

Entrevistador: a ver un poco, porque eso...

Julia: él está metío pero...

Entrevistador: ¡ha estado controlando!

Ana: ¡él iba no, pues yo qué sé, en algunas nos iba dando..., yo qué sé, nos iba dando...!

Entrevistador: pautas

Ana: pautas

Abel: ¡eso es, nos decía las pautas...!

Julia: ¡y entonces nosotros lo desarrollábamos!

Ana: lo desarrollábamos

Entrevistador: ¿mientras que vosotras o vosotros estabais desarrollando eso?

Ana: que veía que necesitábamos ayuda, pues venía y nos ayudaba.>>

(Entrevista, 940-955)

Según manifiestan los alumnos, hubo un elemento que potenció enormemente su autonomía y, por tanto, posibilitó el desligamiento de éstos de “las faldas del profesor”, reduciendo así el nivel de dependencia que se crea sobre él cuando se convierte éste en el centro del grupo. El recurso en cuestión fueron los pergaminos que les entregaba a los grupos al inicio de cada jornada, y en los que de

forma detallada venían descritos los objetivos y desarrollo de ese día, los compromisos, etc.:

<<Marta: al principio de cada Desafío se ponía: pues estamos...

Sergio: nos explicaba la historia

Marta: ¡él era Salutis! Pues ahora estamos, hemos llegado...

Julia: ¡hemos llegado al bosque de....!

Sergio: ¡hemos llegado a una cueva donde ves que...!

Marta: entonces dice, bueno, nos ponía como pergaminos, y cada uno tenía que coger uno, y ahí nos ponía nuestro compromiso...

Sergio: el compromiso, el Desafío, la recompensa que tendríamos...

Entrevistador: y ahí lo explicaba, ¿y ahora ya empezabais vosotras a hacer las tareas?

Todos: sí

Ana: exactamente

Julia: y si teníamos alguna duda pues sí, pero mientras nos estaba grabando

Entrevistador: estaba grabando

Julia: normalmente, como venía todo muy bien explicado...

Ana: ¡claro! En el pergamino del Desafío te decía todo lo que tenías que hacer y de lo que iba en, en ese, en, lo que es esa jornada, pues qué iba ¿de la resistencia aeróbica?, pues te decía...>>

(Entrevista, 956-968)

10.2.2.2. Los alumnos: unos estupendos “profesores”

El grado de implicación en la aventura fue tan elevado que en muchas ocasiones ellos mismos desempeñaron “el papel de profesor”, como éste es entendido tradicionalmente, en cuanto a transmisor de conocimientos, llevar el control de la clase, organizar actividades, etc. Este hecho es reconocido por los propios alumnos en la entrevista: <<Entrevistador: eso, eso, también estoy viendo, por lo que veo ¿habéis sido muchas veces como profesores, no? Sergio: sí, es que... Entrevistador: o algo..., medio profesor... Sergio: a veces nos dejaba llevar a

nosotros la clase, por ejemplo, ellos nos hicieron un desayuno, hemos explicado las técnicas de combate nosotros...>> (Entrevista, 769-772).

Algunos ejemplos clarificadores de ese “papel de profesor” del alumnado o, lo que es lo mismo, del protagonismo o relevancia de su labor en la construcción de su propio aprendizaje (y de la misma clase), se exponen a continuación. En primer lugar, en el siguiente extracto de la entrevista se puede observar como “la patente del conocimiento” no la poseía únicamente el profesor, sino que provenía también de los propios compañeros: <<Abel: el día que estuvimos construyéndonos las armas y el resto de cosas pues..., la persona que ya se escogía pues le enseñaba a los demás lo que tenía que hacer, cómo lo tenía que hacer... Entrevistador: claro. Sergio: aunque no fueran de su mismo grupo a lo mejor, porque sólo había un arquero por grupo, entonces tenías que enseñar a tus rivales. Entrevistador: ajá>> (Entrevista, 459-462). La riqueza a la que dio lugar este hecho se puede comprender aún mejor tras el siguiente fragmento del diario de una alumna (en el que refleja esta misma actividad):

<<Me reuní con el resto del grupo, cada una de las componentes había realizado diferentes actividades, nada que ver las unas con las otras, todas relacionadas con sus profesiones y habilidades: Selena, nuestra guerrera, aprendió defensa personal; Alma's ha fabricado su propio arco y sus propias flechas para poder defenderse en caso de ataque. Es una gran arquera; Niobe, la exploradora, es capaz de realizar todo tipo de nudos en un tiempo mínimo; Torerius, la persona que nos cura cuando nos encontramos heridos, aprendió diferentes tipos de vendajes y curas. Irache, con su gran sabiduría, presentó a los demás magos diferentes técnicas, consistentes en transformar un simple pergamino en una rana, un vaso o una paloma.>>

(Diario de Blanca, 29)

Los alumnos no se encargaron simplemente de enseñar a sus compañeros técnicas o aspectos directamente relacionados con la parte “más rolera” de la intervención, sino que también les dieron a conocer contenidos concretos del área. Es más, en el próximo extracto no sólo se evidencia este hecho sino que la alumna

en cuestión reconoce haberse sentido como la protagonista de la jornada: <<Hoy los principales protagonistas éramos los bardos, que debíamos exponer a los componentes de nuestro grupo cuáles eran los ejercicios correctos e incorrectos a la hora de calentar músculos como los gemelos, los glúteos, los cuádriceps, isquiotibiales y la espalda>> (Diario de Blanca, 42). Todos los alumnos, en un momento u otro, tuvieron que desempeñar esta función de enseñar determinados contenidos a sus compañeros, relacionados con el calentamiento y vuelta a la calma, con los ejercicios desaconsejados (como se acaba se exponer) o con los diferentes tipos de contracción muscular y sus aplicaciones. Sobre esto último versa el siguiente fragmento, el cual, además, deja entrever otra de las labores que llevaron a cabo los propios alumnos a lo largo de la aventura en diferentes momentos: la de controlar el buen desarrollo de las actividades:

<<Cada profesión tenía que hacer algo distinto: contar losetas, encestar canasta... a mí como el resto de los clérigos teníamos que contar los escalones que había desde el patio hasta la clase y después multiplicarlo sin calculadora por el número de letras que componen el nombre de nuestro colegio.

Cuando di con la solución, se la enseñé a uno de los paladines quien me dijo que estaba bien y me entregó un papel que debía aprender en poco tiempo para explicarle a mis compañeros de grupo.>>

(Diario de Ismael, 408-409)

En el caso anterior eran los paladines los que llevaban el control de la actividad, y posibilitaron que todo lo organizado se desarrollara según lo previsto. De ahí tanto mi reconocimiento,

<<destacar nuevamente la estupenda ayuda que estoy recibiendo por parte de mis dos paladines, pues en todo momento están dispuestos a echarme una mano en la organización de las distintas jornadas, a ayudar al grupo que lo necesita o, incluso, controlar que cada personaje cumpla tanto los compromisos que va adoptando como las posibles irregularidades que puedan cometer.>>

(Diario del profesor, 63)

como la de sus propios compañeros: <<El trabajo de los paladines ha sido grandioso. Siempre han estado ahí para ayudar en cualquier momento.>> (Valoraciones globales, 23). El desempeño de esa labor facilitó realizar actividades que difícilmente podría haber controlado yo solo. Y, además, aumentaba la implicación y protagonismo de los alumnos en las clases puesto que, de este modo, eran conscientes de que participaban en todas las facetas del proceso de enseñanza-aprendizaje, rompiendo las barreras que habitualmente existen entre profesor y alumnos a causa de que la decisión final siempre está en manos del primero: <<Posteriormente los papeles desempeñados por los grupos se cambiaban: ahora, los que nos habían controlado las pulsaciones realizaban los ejercicios; los que habíamos hecho los ejercicios, controlábamos las pulsaciones. Aquellos que después de alguna actividad realizada superaban el límite de pulsaciones quedaban fuera del juego, aprovechando para estirar.>> (Diario de Blanca, 133).

La creatividad y libertad que intenté potenciar en todo momento llegaba a tal punto que, en algunas jornadas, solamente se les marcaba el contenido a transmitir, lo que provocaba que ellos mismos tuvieran que planificar el mejor modo de hacérselo llegar a sus compañeros (como en el caso anterior de los ejercicios desaconsejados). Como no podía ser de otro modo, esta circunstancia aumentó la variedad y riqueza de alternativas posibles de enseñanza de ese contenido. En concreto, dos son los ejemplos que se muestran en este sentido: <<Masirva había hecho un mural donde nos explicaba una serie de estiramientos y lo que no debíamos hacer para no hacernos daño. Su exposición me gustó bastante ya que nos dio tarjetitas y dibujos para relacionarlos y nos lo hizo bastante fácil.>> (Diario de Sergio, 31),

<<Pensé que, sólo de manera oral sería demasiado aburrido y que pronto se les olvidaría lo recientemente explicado, por lo que, al ser esta información de especial importancia, procedí a hacerlo de una manera más amena. Organicé los contenidos en forma de preguntas, con diversas respuestas posibles, de manera semejante a como los hacen los habitantes de la aldea en el famoso juego conocido como "La Quinta

Esfera Deportiva", en donde los participantes ponen a prueba sus conocimientos sobre varios temas relacionados con la Educación Física. La verdad es que, mi equipo no lo hizo tan mal y creo que mi objetivo se había cumplido: conseguir que se realice un buen calentamiento antes de desarrollar una actividad física.>>

(Diario de Blanca, 42)

Hubo ocasiones en las que, en función del camino por el que optasen, tuvieron que organizar y preparar actividades de mucha más envergadura, pues no eran sólo para su grupo, sino para toda la clase:

<<Marta: sí, y en uno de los Desafío, a nu..., en nuestro grupo tocó preparar un desayuno...

Sergio: ah, es verdad

Marta: o sea, zumo de manzana y naranja, tostadas con mermelada y mantequilla y la leche. Ellos, mientras hacían los teatros nosotros hacíamos...

Entrevistador: vamos a ver, ¿desayuno real?

Todos: ¡sí, sí, sí!

Marta: nos trajimos las tostadoras..., todo.>>

(Entrevista, 584-589)

El hecho de que la aventura no fuera algo cerrado, planificado totalmente de antemano, sino que fuese construyéndose con las decisiones que los propios grupos iban tomando, aumentó enormemente el protagonismo de éstos, pues no sólo tuvieron libertad a la hora de enfocar las actividades que debían desempeñar sino que también, por las características del juego, pudieron decidir por qué camino dirigirse hasta llegar a la prueba final de "El Trébol de la Salud". No había una única posibilidad. De hecho, ese toque de realismo ha sido ensalzado por ellos en varias ocasiones: <<ha sido muy real y emocionante pues hemos podido decidir varias veces el camino que queríamos tomar cuando había bifurcaciones.>> (Valoraciones globales, 29), <<El juego ha sido bastante realista ya que hemos tenido la posibilidad de decidir por donde ir antes de llegar a un desafío. Nosotros hemos

podido ir construyendo parte de la historia, no era algo que ya estaba todo decidido.>> (Valoraciones globales, 139).

10.2.2.3. Acentuar el aprendizaje relacional

Además de los diferentes papeles que los alumnos debieron adoptar durante la aventura, como bien se ha indicado, ésta también provocó que su experiencia durante el juego estuviera caracterizada por una constante interacción entre los miembros de cada grupo, debido a las diferentes actividades que tenían que desarrollar. Muestra de ello son, por ejemplo, estos pequeños extractos de sus diarios: <<Esa clase la aprovechamos para diseñar estrategias, actualizar nuestras hojas de personaje y leer las reglas del juego.>> (Diario de Ismael, 477), <<Hoy hemos trabajado mucho en grupo y nos hemos divertido bastante>> (Diario de Mónica, 255) o <<Como te dije el otro día, hemos tenido una reunión con Salutis. Primero hemos tenido que leernos unos artículos sobre el cuerpo, belleza,... que él nos mandó anteriormente. Luego lo hemos debatido y hemos expuesto nuestros distintos puntos de vista. Ha sido diferente. La verdad es que es una forma estupenda de hablar de estos temas.>> (Diario de Mónica, 174-176).

La constante interacción que debían llevar a cabo no se limitaba simplemente a los miembros de su grupo, sino que en muchas ocasiones se ampliaba a otros grupos: <<Tras la explicación mía y de mis compañeros, debíamos formular Tres preguntas, una para cada grupo, y a su vez, cada grupo nos hacía a nosotros una pregunta que debíamos responder.>> (Diario de Ismael, 414). Circunstancia que aumentaba en intensidad en los combates de estrategia, como refleja el siguiente pasaje:

<<Cuando comenzó el combate empezamos atacando con Kira la guerrera ya que cuenta con una extraordinaria fuerza física y con Masirva la barda ya que posee también grandes habilidades. Decidimos que Aliana no atacara debido a su grave estado de salud, y hasta yo tuve que practicarle un vendaje en la rodilla. cuando nuestro equipo vio que el equipo enemigo estaba muy empeñado en proteger a su mago nos percatamos de que ese sería su punto débil así que le atacamos y por fin

conseguimos la victoria en el combate, esto nos llenó de alegría y fuerza y nos dió mucha experiencia.>>

(Diario de Sergio, 76)

Y para ejemplo de relación entre los alumnos debe destacarse el baile de la unificación pues, como relata esta alumna, en él todos los grupos formaron uno sólo. Y no dejaron de bailar y pasárselo bien con todos los compañeros, ya fueran de su propio grupo o de cualquier otro:

<<Hoy era una jornada de regalo. No lo pensamos y aprovechamos la noche al máximo. Ese día no había grupos, ni rivales, todos éramos amigos y teníamos que disfrutar. Ritmos y músicas de todos los tipos desde Machaut a Léonin e incluso algunos trovadores que se pasaron por allí... fue impresionante y todos quedamos prendados de la magia de Danagra.>>

(Diario de Abel, 110)

10.2.3. EL PROFESOR

10.2.3.1. No hay mejor gancho que disfrutar con lo que se hace

De las aportaciones de los alumnos sobre mi labor y rasgos característicos, si hay algo que repiten en reiteradas ocasiones es la expresión “sus paranoias, o paranoias de esas suyas”, lo que traducido al lenguaje habitual viene a significar algo así como mis locuras, cosas inesperadas que se salen de “lo común” pero que les atraen, que les son llamativas. Además, según se desprende de sus opiniones, éstas suelen ser algo identificativo de mi personalidad, aunque al parecer en esta ocasión me he superado:

<<Marta: pues, un día vino Isaac al principio de curso y nos dijo que, que se iban a acabar los exámenes, los trabajos, y que iba a hacer una paranoia de esas suyas...

Entrevistador: sí

Blanca: que no había notas

Marta: que no había notas ni ná que nos olvidáramos de eso

Blanca: que era tó innovación

Marta: pues claro, nosotros no nos lo creíamos, y más sin exámenes, no nos lo creíamos, y a la semana siguiente viene y empezó a explicar de que es un juego, de que somos guerreras, arqueros, y tó eso, así, paranoias tuyas...>>

(Entrevista, 9-14)

Estas “paranoias”, como ellos dicen, parecen que son vividas también plenamente por mí. Que las disfruto al mismo nivel que ellos, quienes lo reconocen y agradecen, como en el caso de la entrevista, en más de una ocasión:

<<Julia: él ha disfrutao vamos, como el que más. Yo creo que ha disfrutao, nosotros hemos disfrutao pero él...

Abel: él ha disfrutao y aparte nos ha visto disfrutar...

Sergio: se ha disfrazao él también de Salutis con nosotros

Julia: ¡Isaac se ha metió!

Marta: ¡sí!

Julia: ¡él se lo ha currao!>>

(Entrevista, 710-715)

Durante la lectura de mi diario, de hecho, no son pocas las referencias que se encuentran sobre lo mucho que estaba disfrutando. Para muestra un par de ejemplos que no dejan lugar a dudas: <<¡Increíble! ¡La jornada de esta mañana ha sido genial! Me lo he pasado de fábula, principalmente con lo de los desayunos saludables que comentaba el día pasado. ¡Ha superado, con mucho, mis expectativas!>> (Diario del profesor, 174) y <<La palabra con la que podría definir más exactamente esta última jornada es: ¡Genial, insuperable! Me lo he pasado de escándalo. En el juego de hoy me he reído muchísimo y ha sido emocionante a más no poder.>> (Diario del profesor, 207).

Mi predisposición, además de motivarlos <<Al principio me lo tomé todo como un juego, pero poco a poco y con mucho interés por el profesor, me ha ido

gustando un montón y lo que yo creía al principio que iba a ser un juego tonto del que no sacaría nada provechoso, ha pasado a ser el trimestre en el que más cosas sobre esta asignatura he aprendido.>> (Valoraciones globales, 109), ha propiciado un mayor acercamiento a los alumnos. Según sus impresiones ha sido “más de verdad”. Por decirlo de un modo coloquial, me he quitado los galones de profesor y me he abierto a ellos como “uno más”:

<<Diana: yo también creo que nos ha dao más tiempo de conocer a Isaac, y a conocerlo de verdad, porque yo antes tenía una forma de ver a Isaac que no era la que tengo ahora, que ahora ya pues hemos conocío mucho a Isaac

Marta: sí

Entrevistador: eso, eso...

Ana: ¡y sus paranoias!>>

(Entrevista, 706-709)

10.2.3.2. El valor de la dimensión afectiva

La propia planificación de una asignatura que realiza un profesor dice mucho de su talante e intencionalidad. El enfoque que le dé, además, llega a condicionar en gran medida hasta la relación que se establezca entre él y los alumnos. De hecho, la apuesta por esa *otra forma* de entender la educación (física), que representa esta propuesta de intervención, me ha ayudado a sintonizar más con ellos. Y en ese cambio, como reconoce de soslayo algún alumno, ha jugado un papel fundamental que se haya planificado partiendo de sus intereses, pues ha alcanzado un alto grado de satisfacción. Y, con la misma importancia, o más si cabe, como también comentan de forma velada, se situaría la dimensión afectiva o, lo que es lo mismo, lo que está dispuesto a ofrecer, arriesgar o “donar” de suyo el profesor a sus alumnos:

<<Sergio: ¡nunca ha sío serio!

Abel: sí, lo que fuera de clase sigue igual conmigo, o sea, ha sío a la hora de cambiar dentro de clase que lo, que lo que ha cambiao ha sío su sistema de dar clase...

Marta: claro

Abel: al cambiar el sistema, y ese sistema gustarle a toas las personas, pues ya lo ven de otra manera más simpática...

Marta: ¡y también conoces de otra manera a Isaac, que lo hemos conocío de otra manera, de su forma...! (risas)

Blanca: ¡sabíamos que estaba loco, pero ya es que este año lo hemos comprobao!

Todos: risas

Ana: ¡sus paranoias!

Julia: yo, el año pasao, es lo que dice Abel, yo el año pasao me llevaba mu bien con él, fuera de la clase, pero claro, la gente a lo mejor, hay gente que no se acerca a hablar con él y entonces no sabe como es, pero a lo mejor con este juego sí lo ha conocío.>>

(Entrevista, 1017-1025)

La decisión de acercarme y abrirme a los alumnos trajo consigo que me ganara la confianza de ellos, y viceversa. Ese escalón más en la interacción entre uno y otros origina que se amplíe la relación fuera de las puertas del aula, o las paredes del patio. Y sienta así las bases de unos lazos más fuertes que los estrictamente profesionales (profesor-alumnos) que, además, en el fondo muchos de ellos nos están demandando implícitamente:

<<Entrevistador: ¿tenéis la confianza que podéis tener ahora con Isaac, por lo que estáis comentando...

Sergio: ¡ah, sí!

Entrevistador: ¿tenéis con cualquier otro profesor?

Todos: ¡no!

Marta: ¡cada vez que vemos a Isaac por el pasillo nos ponemos a hablar con él...

Ana: ¡nos ponemos a hablar con él!

Marta: ¡hasta que venga otro profesor!

Sergio: ¡es que con Isaac tenemos más confianza que con los otros!

Entrevistador: ¿y os gustaría tener eso con los demás profesores?

Todos: sí.>>

(Entrevista, 998-1007)

No habrá mejor receta que la afectividad y la complicidad para hacer permeable y receptiva la voluntad y motivación de nuestros alumnos. Pero es que, además, la grandeza de una experiencia así creará un poso que puede permanecer incluso con el paso de la propia intervención (y de los años):

<<Con respecto al profesor, ha sido sorprendente, pues muchos hemos cambiado por completo la relación que teníamos con él gracias a este juego ya hemos tenido más contacto con él, por lo menos yo, ahora en vez de nuestro profesor es nuestro psicólogo, se lo contamos todo y no parece nuestro profesor sino un amigo, un amigo de confianza.>>

(Valoraciones globales, 132)

El grado de cercanía, o afectividad, ha resultado ser bidireccional. De igual modo que ha quedado demostrada a partir de las palabras de los alumnos, también existen testimonios por mi parte al respecto: <<Al aumentar el contacto entre ellos y yo está creciendo la confianza entre muchos de nosotros, y esto mismo me posibilita poder implicarme mucho más en sus relaciones interpersonales que, queramos o no, son lo que les mueve a hacer mejor o peor todo lo que se les plantea.>> (Diario del profesor, 144). Otro buen ejemplo de la estupenda relación que llegué a alcanzar con los alumnos puede ser el siguiente fragmento, en el que destaco el hecho de que ante situaciones significativas del juego me buscaban rápidamente con la mirada para compartir su logro, recibir mi reconocimiento o transmitirme su enfado, sin la necesidad de intercambiar ni siquiera palabras <<¡No cambiaría por nada del mundo las miradas de complicidad con muchos de los alumnos cuando logran hacer un buen ataque o cuando se equivocan al tomar la decisión de atacar a un determinado personaje del otro grupo! Eso es impagable.>> (Diario del profesor, 130).

El afecto mutuo que se ha producido entre ellos y yo, como se puede comprobar en el siguiente extracto, ha dado lugar, en muchos casos, a un nivel de confianza tal que, como llego a reconocer en algún momento, hay ocasiones en las que no sólo he tratado temas “de clase” con algunos alumnos sino, incluso, de ámbito personal: <<reconozco que es un gustazo estar debatiendo con los chavales (¡y fuera del horario escolar!) temas relacionados con la actividad física, hablando de sus experiencias y hasta resolviendo cualquier duda (más personal) que este espacio “diferente” les lleva a plantearme.>> (Diario del profesor, 158). Y todo porque, como muy acertadamente nos recuerda Horno (2004:70), *“para crear vínculos afectivos es necesario estar presente en la vida de la persona, mostrar afecto y recibirlo, ser incondicional, comprometerse”*.

10.2.3.3. El profesor, un buen ejemplo de “actor secundario”

Otro aspecto relevante (ya mencionado al hablar del papel del alumnado) ha sido mi intención (y logro, según los comentarios de los alumnos) de delegar el protagonismo de las jornadas (o clases), y la asignatura, a los alumnos; lo que al mismo tiempo me dio la posibilidad de atender más, y mejor, las demandas de éstos: motivando, aconsejando, orientándoles, atendiendo y/o previniendo cualquier conducta que pudiera alterar el ritmo normal del juego, etc. Actitudes que no se limitaron al tiempo de clase, sino que una característica más que los alumnos me reconocieron fue mi disponibilidad y predisposición también fuera de mi propio horario con ellos:

<<Julia: además, después de un combate le dábamos nuestra hoja de personaje y si teníamos algo mal, o lo que sea, pues él...

Abel: nos ayudaba

Julia: nos lo arreglaba y to eso, que...

Ana: nos lo arreglaba

Sergio: a veces en los recreos hemos ido a hablar con él pa actualizar nuestras hojas...

Ana: ¡nos daba consejos pa que...!

Sergio: pa comentar a lo mejor el Diario, qué tal le había pareció, qué teníamos que mejorar y to eso

Ana: sí.>>

(Entrevista, 1170-1177)

<<Ha estado muy receptivo con nosotros por si nos surgía alguna duda. Siempre ha estado dispuesto a ayudarnos, incluso fuera de nuestro horario con el profesor. Estamos muy contentos con él por la confianza que puso sobre nosotros con el proyecto, ya que estuvo pensando una forma de enseñar dinámica y en la que todos participaran.>>

(Valoraciones globales, 74)

Mi mayor trabajo estuvo, por tanto, fuera del centro (en casa), es decir, el verdadero protagonismo entendí que debía tenerlo en el escrupuloso diseño y planificación de la intervención. Este enfoque propició que en el aula me quedara “en la sombra” (y observara y atendiera las necesidades que iban surgiendo en cada momento), y ellos ocuparan el centro de la escena, aumentando así su participación. Lo que en un principio puede parecer que reduce la interacción con los alumnos acabó siendo mucho más enriquecedor. De hecho, son innumerables los ejemplos que demuestran que la interacción con los alumnos ha sido continua, diversa y cercana (afectiva). El primero de los adjetivos se ha constatado en más de una ocasión a lo largo de todo el análisis. La variedad de canales o formatos a través de los que ésta se ha producido ha sido también muy rica y, para ejemplo, a continuación se presentan dos fragmentos. Por un lado, de un diario, en el que se habla de una interacción más personalizada: <<hoy el profe me a dicho que el diario que le entregué el día anterior le gustó mucho y que relato las cosas como si fueran verdad cosa que me ha animado mucho.>> (Diario de Sergio, 57). Y, por otro, de la entrevista, en la que se relata cómo se desarrollaba un Chat entre Salutis y los integrantes de uno de los grupos:

<<Marta: luego también, un día quedábamos con Isaac en un Chat,...

Ana: sí

Marta: en el Messenger, en Internet...

Sergio: ah, sí, sí

Entrevistador: espera, espera

Julia: pero teníamos que hacer primero....

Todos: risas

Julia: la invocación

Sergio: ...¿sabes lo que es el Messenger, no?

Entrevistador: ¡sí, sí, claro!

Todos: risas

Sergio: pues sí, claro, pues él se ponía en un ordenador, nos daba su clave de Messenger, y por parejas de un, era sólo con un grupo de 6, no?...

Entrevistador: sí

Sergio: entonces yo, con mi pareja, por ejemplo, me fui con mi pareja a un “Ciber”, nos metimos en nuestro Messenger y chateamos con ellos, y al mismo tiempo, con otras dos parejas...

Entrevistador: pero, ahí, ahí...

Abel: con las otras dos parejas del grupo

Marta: entonces ahí pues te hablaba de lo de adelgazar porque si..., el nos hacía preguntas, entonces teníamos que decir lo que pensábamos de eso

Julia: primero lo mandaba

Sergio: era como una charla. Nosotros lo hicimos sobre si el físico era importante en la sociedad.>>

(Entrevista, 278-296)

10.2.3.4. Abrumado ante sus valoraciones: Gracias a vosotros...

Un dato que me llama especialmente la atención, y que no puede pasar desapercibido, es el reiterado reconocimiento que los alumnos hacen de mi trabajo. Circunstancia poco habitual, dicho sea de paso, principalmente por un doble motivo: 1) porque es extraño que los alumnos reconozcan de una forma tan explícita a un profesor su labor; lo normal, por desgracia, es más bien lo contrario (para qué engañarnos) y, 2) porque, en definitiva, lo único que hice fue cumplir con mi “obligación”, nada más, es decir, poner toda mi ilusión y utilizar todos los

medios a mi alcance para tratar de “conectar” con ellos y ayudarles, en la medida de mis posibilidades, a desarrollar una serie de hábitos de actividad física saludable. Sin embargo, frases como: <<Pienso que el profe se ha quebrado la cabeza y que ha pensado bastante en nosotros, cosa que le agradezco, ya que el juego estaba muy bien estructurado, variaba mucho de actividades y por los comentarios que se oían en la clase a todos nos ha gustado.>> (Valoraciones globales, 106), <<Se ha visto que el juego está muy trabajado y que se han puesto muchas horas de trabajo, preparación y sacrificio en él.>> (Valoraciones globales, 139) o, incluso, <<Ojalá los demás profesores se lo curraran tanto como tú.>> (Valoraciones globales, 17); se suceden con cierta frecuencia en la lectura de los diferentes documentos revisados.

Los alumnos dan la impresión de que entendieron esta intervención como si yo me hubiera extralimitado de las obligaciones y cometido que me corresponde, lo que da a entender que, desafortunadamente, no están acostumbrados a vivir experiencias de este tipo (en las que aprenden disfrutando -que es la frase más repetida por ellos en sus valoraciones y diarios-) ni en E.F. ni en el resto de áreas. Circunstancia que debería provocar, de inmediato, una revisión crítica de nuestras planificaciones y actuaciones. De hecho, aunque dicha realidad resulta dura de comprender y aceptar, al parecer no deja de ser cierta pues, como reconoce Gutiérrez Sanmartín (2000:5), “*son numerosas las ocasiones en que oímos hablar a la gente de sus experiencias en educación física cuando estudiaron en el colegio o en el instituto como algo aburrido, pesado y carente de significado*”.

La deficiente valoración del área difícilmente puede cambiar cuando, en palabras de López Pastor y cols. (2003:22), la experiencia que han tenido es la de una “*EF como un ‘recreo vigilado’ (‘deporte libre’, ‘partidillo’, ‘dejar balones’ o ‘pachangita’)*”. Los autores fundamentan sus palabras en el estudio que realizaron, y en el que respondían a la duda expresada al comienzo de este párrafo en torno a la ausencia de experiencias en E.F. como la que aquí se presenta y sí, en cambio, como la mencionada de un “recreo vigilado”, ya que:

“en un porcentaje muy alto de los casos estudiados, se puede comprobar como era una práctica muy extendida en Primaria, tanto que bastantes casos era el proceder más cotidiano, cuando no el único. Esta forma de entender y practicar la EF suele ser el ‘enfoque’ más habitual en la EF de las últimas dos décadas y como posteriormente veremos, se mantiene también en secundaria” (Ibid).

Ese convencimiento de que el profesor ha hecho más de “lo normal” se refleja claramente en el siguiente extracto de la entrevista en el que, incluso, llegan a entenderlo como un riesgo por mi parte:

<<Blanca: pero lo que ha hecho Isaac también es arriesgarse porque él no sabía si nos iba a gustar o no, entonces...

Sergio: claro

Abel: él utilizaba la fórmula de todos los profesores, es decir, si le gustaba al alumno o no le gustaba, perfecto, pero como tú cumplías y tú dabas tu teoría que tenías que dar durante el trimestre no te podían recriminar nada ni los alumnos ni el Claustro de profesores, entonces al hacer esto él se ha arriesgado a que no le gustara a los alumnos, no le gustara a los profesores..., pero ha salido bastante bien.>>

(Entrevista, 1314-1316)

La sorpresa ante el reconocimiento a mi trabajo se multiplica cuando, además, éste va acompañado de un cariñoso y unánime agradecimiento a mi persona y mi “esfuerzo”: <<Profe, te felicito porque ha sido fantástico.>> (Valoraciones globales, 58), <<muchas gracias por todo.>> (Diario de Ismael, 415) o:

<<Marta: ¡yo lo que más le agradezco es que se ha comido mucho la cabeza!

Julia: ¡sí!

Marta: ¡eso tiene que tener una imaginación...

Ana: ¡ya ves!

Marta: ¡pa inventarse to lo que ha hecho!

Entrevistador: hombre ya, por lo que estáis diciendo...

Marta: ¡vamos, es que si ves los vídeos!

Entrevistador: ¡los voy a ver!...

Todos: risas.>>

(Entrevista, 1160-1168)

El agradecimiento llega a tal punto que muchos de ellos llegan a sentirse hasta ¡privilegiados!: <<gracias al profe por darnos esta oportunidad.>> (Valoraciones globales, 80), <<dar las gracias por haber escogido nuestra clase para el juego y que de verdad que todo tu esfuerzo lo hayas visto compensado.>> (Valoraciones globales, 8), <<Señor Salutis, te doy las gracias por habernos elegido para hacer “El Guardián de la Salud”, te lo has trabajado mucho y hay que tener mucha imaginación para hacer esto. Nos lo hemos pasado muy bien, espero que tú también ya que nos hemos divertido y es lo más importante. Gracias señor Salutis.>> (Valoraciones globales, 126) o <<Por otra parte, me enorgullece que hayas elegido a esta clase como los primeros que hemos experimentado y vivido esta experiencia. Desde luego, esto solo se resume en una palabra sincera: GRACIAS POR TU INVENCION.>> (Valoraciones globales, 33).

10.2.4. ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

Los recursos que han hecho posible los satisfactorios resultados alcanzados en esta intervención (en cada uno de los ámbitos del currículum), así como la alta valoración que ha recibido por parte del alumnado, se pueden dividir en tres grandes bloques: los relacionados con la propia dinámica de un JdR, los recursos metodológicos nacidos desde las posibilidades que ofrece la asignatura y, un último espacio, donde se ubicarían todos aquellos que no se han incluido en los dos anteriores, denominado “otros”.

10.2.4.1. Recursos propios de un JdR

10.2.4.1.1. *El sistema de puntos*

El sistema de puntos, que ha dinamizado toda la aventura, ha resultado ser uno de los elementos más destacados de cara a elevar la motivación e implicación de los alumnos en el juego. Ha sido el eje vertebrador que en muchas ocasiones ha

condicionado muchas de las actuaciones de los grupos <<Estábamos realizando nuestro calentamiento para cumplir nuestro compromiso y conseguir nuestra apuesta cuando de repente el suelo empezó a temblar.>> (Diario de Abel, 50). Además, al acaparar gran parte de la atención, ha ayudado a convertir, por ejemplo, los compromisos en algo normal y habitual que los alumnos han asumido más como un reto, a consecuencia de los puntos que debían apostar, que como algo impuesto y/o costoso <<La verdad es que otro compromiso no nos viene nada mal porque aparte de beneficiar a nuestra salud nos aporta muchos puntos de experiencia.>> (Diario de Julia, 194), o <<Nuestra apuesta en el compromiso de este desafío (beber entre todos medio litro de agua todos los días) es de 7 puntos de vida ya que la consideramos fácil.>> (Diario de Abel, 15).

Los puntos de experiencia que lograban en las diferentes actividades que se plantearon sirvieron de aliciente para su realización. La motivación fue tal que a los alumnos no les pesaba ni siquiera tener que hacer (o resolver) actividades fuera del horario escolar (como los “Mitolandias”) ni aquellas que eran primordialmente teóricas (“Salutis quiere saber”), y que en principio podría entenderse que no les supondría demasiado atractivo. Es más, muchas de ellas, a pesar de ser voluntarias, las acabaron realizando la mayoría de los alumnos:

<<Marta: y luego los mitolandias y los salutis

Entrevistador: y, ¿quién lo habéis hecho?

Todos: todos

Entrevistador: ¿todos lo habéis hecho? ¿toda la clase...?

Marta: sí, por que también te daban puntos de experiencia y luego también...

Entrevistador: ¿y qué os ha parecido eso?

Todos: pues bien

Entrevistador: ¿bien? ¿y no os ha cansao eso de hacer más deberes y más cosas?

Julia: no

Sergio: no, porque...

Julia: al revés.>>

(Entrevista, 194-204)

La motivación que generó el juego fue tan grande que eran capaces de repetir una actividad con tal de no perder la oportunidad de conseguir los puntos que ofrecía: <<el profe nos entregó el segundo mitolandia corregido y al parecer tenía algunos fallos por lo que hemos decidido repetirlo para podernos llevar más puntos de experiencia.>> (Diario de Sergio, 79)

Las jornadas, ya de por sí atractivas para ellos, ganaban en emoción e importancia según los puntos que se pusieran en juego, por lo que yo no sólo contaba con el “gancho” de los juegos y actividades planteadas (de cara a lograr la implicación de los alumnos), sino que el binomio se completaba con el apoyo motivacional del sistema de puntos que articuló todas las jornadas: <<Teníamos que explicar a nuestros compañeros los conceptos y posteriormente realizar preguntas para el resto de grupos. Aquí se reunía todo y este sería el desafío más importante porque sería en el que más puntos se jugaran, en concreto 66.>> (Diario de Abel, 104).

Los puntos que se iban logrando tenían una doble finalidad, por un lado ayudaban a mejorar las hojas de personaje para los combates <<Hemos cumplido todos los compromisos y ya están canjeados los puntos de experiencia en características por si toca combatir.>> (Diario de Abel, 61), con la importancia que este hecho suponía, pues gracias a ellos podrían desarrollar diferentes técnicas de gran valor para el equipo <<Vendar al principio era bastante complicado para mí porque era la primera vez que lo hacía. Poco a poco fui cogiendo práctica. Hay que procurar vendar en cruz, no dejar arrugas y hacer un vendaje comprensivo. Un vendaje bueno en un combate permite a un miembro de tu equipo subirle 10 puntos en todas las características.>> (Diario de Ismael, 86). Además, la mejora de la hoja de personaje se convirtió en un reto personal (y grupal), pues la consecución del objetivo final estaba determinado por el hecho de acabar con más puntos de los que iniciaron el juego, superando una de las franjas del indicador que tenían en dicha

hoja. Esto llevó a los grupos, habitualmente, a realizar grandes apuestas y esforzarse más de lo esperado <<Se ha realizado la última apuesta y hemos tenido que arriesgar y jugar nos 6 puntos de vida en un concepto que no dominamos.>> (Diario de Abel, 90).

10.2.4.1.2. La ambientación y las actividades encajaban como un “puzzle”

El otro gran soporte del juego (y la intervención) fue la historia que arropaba, relacionaba y llenaba de sentido todo lo que iba sucediendo (ambientación), es decir, toda una serie de elementos que dotaron de gran realismo al juego, y posibilitaron la implicación de los alumnos <<La ambientación. Esos paisajes inhóspitos en los que se divisaba a lo lejos la figura de un hombre..., esos escenarios en los que transcurría la historia también ha ayudado a que nos metamos más en el juego.>> (Valoraciones globales, 22), o los pequeños detalles que la adornaban:

<<Entrevistador: ah vale, cada uno, ahora cada uno, ¿con qué os quedáis cada uno, es decir, que es lo que, lo más satisfecho, lo más os ha gustado, lo que..., algo, que quisierais destacar?

Sergio: que nos hemos metió en la historia, que cada uno tenía nuestra profesión, que ha estao así, los pequeños detalles de tener nuestro nombre, nuestros puntos, que nos hemos metió bien en la historia

Marta: sí

Abel: sí

Entrevistador: ¿Julia?

Julia: que los detalles que dice Sergio, son los que te han hecho meterte en la historia.>>

(Entrevista, 670-681)

De hecho, en los próximos ejemplos se puede valorar tanto la importancia que los alumnos reconocían que para ellos suponían los citados detalles <<Ya puse mi nombre en la hoja de personaje, me decidí por Válandir que probando me gustó como sonaba, siempre andaba preguntándole a los de mi grupo sus nombres ya que yo le doy bastante importancia y todas esas pequeñas tonterías me gustan.>>

(Diario de Sergio, 8), como el grado de identificación que llegaron a tener con su personaje, lo que se refleja en el diario de esta alumna: <<La que se dirige a usted en estas líneas se llama Irache. Soy la maga del grupo. Sé que la sabiduría e inteligencia me pertenecen, pero mi punto fuerte es la hechicería que me fue enseñada desde la infancia.>> (Diario de Julia, 18).

La preocupación por mi parte de que todo encajara, que tuviera sentido, como se ha comentado, aumentó exponencialmente la veracidad y atractivo del juego. En todo momento se procuró que nada fuera al azar. De ser así se perdería fuerza argumental a la hora de que los alumnos comprendieran que las cosas se proponían no por simple capricho mío, sino porque el entramado de la historia así lo exigía (con la importancia que este hecho posee para el profesor). Una alumna, hablando precisamente de esto, señalaba sorprendida en su diario hasta qué punto no había ni un cabo suelto, sino que todo estaba debidamente justificado y tenía su porqué <<El trozo de trapo de cada uno de los componentes era diferente; el tamaño dependía de la profesión, por ejemplo, las guerreras, como una de sus características es la lucha cuerpo a cuerpo, poseían dos "colas" muy cortas; y sin embargo, los magos, como no tienen nada que ver con la lucha, poseían dos colas mucho más largas. Y así con cada una de las profesiones.>> (Diario de Blanca, 203).

10.2.4.1.3. En definitiva, una buena forma de “engañarlos”..., e implicarlos y aprender

Lo expresado en el apartado anterior, y que se puede resumir en un fragmento de la valoración final que realiza uno de los alumnos: <<Destacar también que hayamos trabajado en grupo, y es que eso de que cada uno llevara su nombre y su profesión despertaba nuestro interés, y es que está todo muy bien pensado, tus puntos de vida, de experiencia, despiertan mucho nuestra iniciativa.>> (Valoraciones globales, 104) además de aumentar su interés e implicación <<Te “obligaba” a no perder detalle en toda la aventura.>> (Diario de Ismael, 511). La interpretación de estas comillas tienen una gran importancia, pues representan que es la propia historia, el juego en sí, el que les iba exigiendo a los alumnos. Era él

quien les inducía y alentaba a realizar las distintas actividades. Este hecho facilitó enormemente mi labor, al no tener la necesidad de estar constantemente encima de ellos, y a su vez aumentó la significatividad de los contenidos que se presentaban, dado que la iniciativa nacía del propio alumno.

Esta última reflexión es apoyada por distintos compañeros, quienes al reflexionar en la valoración final reconocían que esta aventura de forma implícita había logrado que aprendieran sin ser conscientes de ello (lo que posee un gran valor, al no tener la sensación de haber sido una obligación impuesta por el profesor): <<Este "juego de la salud" ha sido una forma de "engañarnos" para que aprendamos sin darnos cuenta, y la verdad es que lo ha conseguido.>> (Valoraciones globales, 20), <<La forma de enseñarnos los conceptos mediante la práctica en forma de historia, de juego nos ha estimulado más y ha hecho que nos esforcemos más, pero lo mejor es que ha sido sin darnos cuenta.>> (Valoraciones globales, 36) o <<no conozco un trimestre de Educación Física más divertido y a la vez, en el que sin darme cuenta, he aprendido mucho.>> (Valoraciones globales, 109). La ausencia de esa sensación de esfuerzo que conlleva el aprendizaje de todo nuevo contenido provocó que, muchos de ellos, se sorprendieran de haber aprendido más cosas de las que ellos mismos eran conscientes <<Sin apenas darte cuenta ibas aprendiendo muchas más cosas de las que tú creías.>> (Valoraciones globales, 131).

Esa "otra" forma de aprender, como manifiesta la siguiente alumna <<Este ha sido un trimestre muy divertido en la asignatura de Educación Física, hemos conocido otra forma de aprender sin darnos cuenta.>> (Valoraciones globales, 4) debe hacernos pensar a todos los profesionales del área, o no, desde un punto de vista crítico, hasta qué punto estamos haciendo todo lo que podemos por la educación de nuestros alumnos, pues está claro que no hay un único camino, sino muchas alternativas que en demasiados casos solamente dependen de la voluntad de quien tiene la potestad de decidir (e intervenir).

Todas esas características propias de los JdR han estado aderezadas, además, por el fomento de la imaginación y creatividad de los alumnos, como reconocen

ellos mismos <<además de aprender desarrollamos la imaginación y la capacidad de expresar lo que nos imaginamos.>> (Valoraciones globales, 37). Dos ejemplos muy representativos de la desbordante imaginación de los alumnos, entre los muchos que se encuentran a lo largo de sus diarios, se presentan a continuación. En el primero de ellos, teóricamente, la alumna sólo debía calificar numéricamente la jornada de ese día, y lo hace así: <<Cuando anocheció encendimos una hoguera y festejamos nuestra victoria. Danzamos toda la noche alrededor de la candela, hice hechizos para que la música sonara y reímos por siempre. La alegría era rebosante y los campesinos se unieron a la fiesta para compartirla con nosotras, pues hoy ha sido un día diez (cinco).>> (Diario de Julia, 231). En el segundo, un alumno, para indicar simplemente que no se habían hidratado correctamente en esa jornada y que, por tanto, habían sido penalizados por ello, construye la fantástica descripción, que a continuación se presenta para justificar los motivos por lo que se produjo este hecho:

<<Nos las prometíamos felices y caminábamos repartiendo nuestro 100 puntos de experiencia por haber ganado el combate cuando la botella de la que teníamos que beber se resbaló de mis manos. No le di importancia y justo en el momento en el que iba a cogerla un ave de nariz ganchuda se la puso en su pico. Intentamos cogerlo durante un tiempo y cuando lo hicimos lanzó dicha botella a través de un cortafuegos muy pronunciado que se encontraba en la lateral del bosque donde se desarrollaría el tercer desafío. Todo el grupo comenzamos a bajar, corríamos y corríamos y a veces parecía que no existía gravedad y cuando parecía que la alcanzábamos dimos a parar a un río cuya corriente llevo la botella y nos llevo a nosotros hacía el precipicio del puente colgante por el que caímos. Ahora no sabemos nada de la botella pero lo que sí que sabemos es que recibimos tal impacto contra el agua y rocas que existían debajo del puente que hemos perdido 7 puntos de vida en recuperarnos.>>

(Diario de Abel, 44)

En realidad, en este tipo de juegos “no queda más remedio” que dejarse llevar e implicarse activamente en su dinámica, pues de esto dependerá en gran medida su disfrute. Por tanto, una vez que esto se sabe, y se está predispuesto para

ello, es decir, se asume y se acepta dicha realidad, todo lo demás nunca se entiende como algo fuera de lugar, o como una “tontería”. Y más si, como antes se ha comentado, la historia y el entramado de actividades dotan de “credibilidad” a todo aquello que se les plantea. De no ser así, resulta difícil comprender la gran aceptación de situaciones como la que comentan los alumnos en la entrevista:

<<Julia: pero primero teníamos que invocar al Dios Cronos

Todos: risas

Julia: porque como se supone que estamos en la edad media no tenemos Internet (risas)

Julia: como no tenemos Internet porque estamos en la edad media, pues él se inventó que había un Dios, que era Cronos...

Entrevistador: sí

Julia: y nosotros lo teníamos que invocar para que nos diera el ordenador,...

Blanca: porque como estábamos en el medievo para que nos facilitara la información

Sergio: a nosotros nos dio un papelillo con la invocación...

Blanca: ¡oh, qué bien!

Julia: y también nos teníamos que inventar como un...

Sergio: que inventar como un...

Blanca: como un circo...>>

(Entrevista, 300-311)

Y es que, las propuestas no solamente tenían una buena aceptación sino que, además, ésta era inmediata, como se puede apreciar tras el relato que hago del día en el que les planteé esta actividad:

<<ha habido un grupo destacado de alumnos a los que, tras conseguir que se les cerrara la boca por lo perplejos que se estaban quedando al oír lo que les contaba (pues no han faltado los comentarios de: “¡profe, estás loco!), han comentado que estaba “guay” esa idea de hacer la invocación al Dios Cronos (“para poder acceder a Internet”). De hecho, ya ha

habido dos grupos que me han pedido hacer la invocación mañana mismo en el recreo, y de este modo que les envíe el primer documento para comentarlo posteriormente chateando. E incluso, uno de los grupos me ha dicho, cuando ya salían hacia sus casas, que ya habían pensado la forma de hacer la invocación para mañana, y que seguro que me iba a gustar. ¡Impaciente me tienen!>>

(Diario del profesor, 75)

No fueron pocas la ocasiones en las que me sorprendí gratamente de que se tomaran tan en serio algunas de mis propuestas, como en el caso en el que debían preparar una “danza de la guerra” para el juego de colas:

<<Debo reconocer que no tenía muchas esperanzas de que trajeran preparada la “danza de la guerra” para hoy, debido a dos razones: 1) que se lo comenté de pasada al final de la jornada anterior y creí que no les había motivado lo suficiente y, 2) y más importante, que para muchos de ellos sabía que era “hacer el ganso”, por lo que pensé que la mayoría lo improvisaría hoy mismo antes de la lucha, pero me ha sorprendido que tres de los cuatro grupos lo traían preparado ya de casa e, incluso, que uno de ellos me ha pedido que les dejara una sala durante el recreo para ensayarla, lo que me ha llenado de satisfacción, para qué negarlo.>>

(Diario del profesor, 151)

Todo ese mundo de ficción al que los alumnos llegaron a “entregarse” propiciaba a su vez una gran curiosidad, la cual les llevó a investigar (a algunas de ellas), incluso, sobre el significado u origen de los personajes que iban a interpretar, lo que, aún más, ayudaba a aumentar la credibilidad de lo que se vivía: <<He estado investigando sobre los bardos (mi personaje) para conocer mejor su mundo; un sabio señor me dijo que los bardos tenían gran talento en el tema de la música y su característica específica es que poseen un gran carisma.>> (Diario de Mónica, 9). Y también ayudó a elevar su motivación:

<<Y tras la Taberna debíamos empezar a dominar las técnicas de combate propias de nuestra profesión. Las técnicas de combate son el

conjunto de acciones de luchas propias de cada personaje en relación con su profesión.

Desde sus primeros años de vida a los clérigos se les observaron unas sorprendentes facultades hacia la sanación, por lo que desde el poblado en el que nacieron fueron elegidos para ser adiestrados por los honorables clérigos del templo de Salutis, el Guardián de la Salud, para instruirlos en su doctrina y potenciar su talento hacia la sanación. Debido a ello, desde ese momento velan por la salud de todos aquellos que le rodean. Su constitución, al igual que la de los magos, es frágil, lo que contrasta con sus grandes conocimientos, siendo su característica específica la sabiduría.

Su habilidad principal es la curación.

Sabiduría: característica mental que define la capacidad de un personaje para realizar acciones relacionadas con la magia que modifica la vitalidad de un personaje.

Y eso era yo, un clérigo, pero claro, como lo era sólo hace unos días y nunca me había dado la vena de aprender algo sobre la sanación necesitaba iniciarme en el aprendizaje de clérigo.>>

(Diario de Ismael, 63-73)

10.2.4.2. Recursos propios del área

10.2.4.2.1. En la variedad está la clave, y en el aprovechamiento del tiempo un gran aliado (menos es más)

En lo que respecta a aquellos recursos metodológicos más relacionados con lo que podría denominarse la parte más “educativa”, o más propia de la E.F., fueron muchos los aspectos que se tuvieron en cuenta en la planificación para que, además de encajar adecuadamente con la parte más “rolera”, se logaran los objetivos planificados. Éstos, además, dan una visión de aquellos principios básicos que asumí como fundamentales en la intervención. Entre ellos, en primer lugar, cabe destacar, como se desprende de las palabras de los propios alumnos, la gran variedad de actividades planteadas:

<<Entrevistador: estoy viendo, vamos me está dando a mí la sensación de que hay muchas cosas que hacer...

Sergio: sí, es que hemos hecho muchas cosas

Entrevisador: para sólo dos horas a la semana

Blanca: es que estaba mu bien organizao

Julia: es que hemos, hemos aprovechao el tiempo de una forma...

Marta: estaba mu bien organizao.>>

(Entrevista, 377-382)

De modo implícito, los alumnos también desvelan otro de los elementos que primó en la intervención: el aprovechamiento del tiempo. Este hecho, al parecer fue tan evidente que llamó su atención de manera especial, pues más tarde, en la entrevista, nuevamente lo destaca una alumna: <<Sergio: es que hemos hecho muchas cosas, aunque na más que tenemos dos horas de educación física.>> (Entrevista, 907). Y, además, durante todo el tiempo que duraban las jornadas los alumnos estaban constantemente haciendo algo, lo que ayudó a esa idea de aprovechamiento y, por añadidura, a una mayor aceptación de lo que se les proponía, pues “no tenían tiempo de aburrirse”: <<Ha sido una forma de aprender pero divirtiéndonos, en las clases no nos aburríamos porque estábamos toda la hora moviéndonos de un lado para otro todo el tiempo activos, y sin parar.>> (Valoraciones globales, 38).

Una estrategia más, tanto para el aprovechamiento del tiempo como para mejorar el trabajo en grupo y su cohesión, fue la ausencia de un tiempo excesivo para completar cada una de las actividades. En la mayoría de las ocasiones el tiempo fue más bien escaso, con la intención de provocar que no perdieran el tiempo y que todos tuvieran que poner lo mejor de ellos mismos para lograr el desafío o reto planteado: <<Nuestro equipo se puso manos a la obra, nos compenetramos muy bien y a pesar de que teníamos poco tiempo hicimos un buen trabajo.>> (Diario de Sergio, 36). Este mismo alumno, días más tarde, hace una reflexión similar donde reconoce el efecto de dicha estrategia, al señalar que ensayaron duramente a causa del poco tiempo disponible: <<Tuvimos poco tiempo para prepararlo ya que el próximo miércoles 19 tendríamos que representarlo pero ensayamos duramente y los resultados fueron muy buenos.>> (Diario de Sergio, 100). Esta estrategia

también se utilizó con la intención de dotar de mayor dinamismo y veracidad a la aventura. En el momento en el que los alumnos lo asumieron como una característica más del juego facilitó un mayor aprovechamiento del (escaso) tiempo disponible (de clase):

<<Ha sido muy positivo haber logrado que entiendan el poco tiempo asignado a algunos retos como algo propio de la aventura, es decir, que lo asuman como parte del juego, como si realmente estuvieran en Danagra y debieran afrontar ese determinado reto o Desafío lo más rápidamente posible para reanudar de nuevo la marcha hacia “El Trébol de la Salud”.>>

(Diario del profesor, 131)

10.2.4.2.2. Lo que no se valora se pierde

Otros dos elementos que, tras el análisis de los comentarios de los alumnos, resultaron ser un acierto y, por tanto, que tienen un gran valor dentro de cualquier propuesta, son los relacionados con el hecho de que todo aquello que el alumno hace no puede caer en saco roto, sino que debe ser tenido en cuenta por el profesor (o director de juego, en este caso). Es decir, que aquella actitud, aquel trabajo, etc. que merece ser recompensado lo sea: <<A última hora de la mañana hicimos la representación. Pasamos la prueba con nota y eso se nos recompensó después.>> (Diario de Abel, 98). Esto, además, ayudará a valorar su esfuerzo, el cual anda hoy día tan menospreciado: <<Contarte todo lo que me ha pasado durante estos días me ha sido de gran ayuda ya que Salutis me ha recompensado por esto con 20 puntos de experiencia.>> (Diario de Mónica, 142).

Al mismo tiempo, haber consensuado con los alumnos aquellas actitudes que serían motivo de penalización les ha ayudado a saber a qué atenerse. La coherencia en su aplicación me ha dotado a mí de mayor credibilidad y, a ellos, a ser más conscientes de sus errores de cara a erradicarlos en el futuro: <<debidamente calentamos como era nuestro compromiso, y llevamos nuestro botijo repleto de agua. Pero no lo cumplimos al completo ya que no realizamos los ejercicios de estiramiento lo que nos ha supuesto una penalización.>> (Diario de Julia, 157) o

<<Al final nos lo pasamos bien haciendo lo del cartel en casa de la exploradora. Por otra parte no vi justo nuestra posición en el juego, pero luego me di cuenta de los fallos que teníamos al hacer el calentamiento y lo comprendimos todos. Me pareció muy original utilizar fotos.>> (Diario de Ismael, 139). En esa misma línea resultaría incompatible, y reduciría enormemente su motivación, no bonificar el esfuerzo aunque no se logre alcanzar el objetivo propuesto, por lo que en el juego nunca se perdía del todo, ni cuando eran derrotados en los combates: <<El resultado final ha sido una victoria para el otro grupo aunque nosotros hemos obtenido 50 puntos de experiencia.>> (Diario de Mónica, 114).

10.2.4.2.3. Significatividad y protagonismo de todos: dos elementos a tener muy en cuenta

Siempre se ha comentado que un aspecto muy importante en toda programación es que las actividades sean significativas para los alumnos. Que es fundamental que se parta de aquello que a ellos les gusta. Pues esto también se ha tenido en cuenta en esta intervención, como dan a entender los siguientes alumnos: <<La jornada de hoy ha sido diferente ya que hemos trabajado con conceptos que teníamos que aprender pero a través de una coreografía o baile, lo que en especial, nos gusta a todas.>> (Diario de Blanca, 153), <<En verdad, durante el verano, nunca me habría imaginado unas clases así, tan originales, ambientadas en un juego de Rol, que tanto me gustan.>> (Valoraciones globales, 95). Además, se han construido actividades muy diversas, donde las capacidades a desarrollar no se limitaran a las de unos pocos, sino que todos pudieran tener, al menos, un momento de éxito o satisfacción: <<todo el mundo ha participado por igual y ha tenido las mismas posibilidades en las distintas actividades que se han programado.>> (Valoraciones globales, 15). Lo que también confirman en la entrevista:

<<Entrevistador: por ejemplo, otra, otra cosa, otra cosa que también me llama, nos llama mucho la atención, a los que estamos en temas de educación física, sois más chicas que chicos, habéis dicho, ¿habéis podido participar por igual?

Todos: ¡sí!

Entrevistador: a la hora de formar los grupos, las tareas...

Ana: igual

Sergio: todo

Julia: igual

Entrevistador: se han adaptado bien las tareas, ¿o no?

Marta: ¡sí!>>

(Entrevista, 870-877)

La sensación de “protagonismo”, como se comentaba antes, ayudó a que todos se implicaran más en el juego pues, como narra una alumna en su diario, eso les hacía ver que tenían sitio en él: <<de nuevo habíamos ganado el combate. Nuestra alegría se desbordó y aunque ya sabíamos lo que era ganar, nos dio la misma felicidad porque esto también nos demostraba que teníamos un lugar en este reino.>> (Diario de Julia, 312). El hecho de que todos tuvieran su “oportunidad” en el juego también se fomentó a través de la diferenciación de las características y habilidades de cada personaje, lo que generó la dependencia, dentro del grupo, de todos los compañeros (principalmente en los combates): <<El combate me ha resultado muy interesante ya que cada uno tiene sus habilidades y desempeña un papel fundamental en el juego.>> (Diario de Sergio, 46).

10.2.4.2.4. Exámenes. No gracias

En estrecha relación con lo anterior se encuentra otro de los grandes aciertos señalados por los alumnos: la ausencia de presión por los habituales exámenes. Según señalan, sus consecuencias no han sido más que positivas, pues el hecho de no tener exámenes no quiere decir que no hayan aprendido: <<10!!! En primer lugar quiero decir que esta ha sido una de las mejores experiencias que he tenido ya que yo creía imposible aprender sin estudiar, y ahora esta falsa idea ha desaparecido y he aprendido a divertirme a la vez que he ido adquiriendo nuevos hábitos de vida más saludables.>> (Valoraciones globales, 113-114). Lo extraordinario de este hecho, es decir, de la ausencia del típico examen de evaluación, se confirma con el comentario

de otra alumna, al catalogarlo de original: <<La idea de los no exámenes y de aprender de esta forma me ha gustado por su originalidad.>> (Valoraciones globales, 62).

Resulta sorprendente tantas referencias a lo mucho que han aprendido y que, parte del atractivo del juego, se deba a la falta de presión de los exámenes, lo que debe hacer reflexionar sobre estos dos hechos a todo aquel que de verdad se preocupe por la formación de sus alumnos, pues entre todos los documentos analizados son muchos los fragmentos que se encuentran del tipo de: <<He aprendido más que ningún año, ya que he aprendido no por aprobar, aunque no había examen, sino para divertirme y hacer un buen ejercicio físico. Muchas cosas que hemos dado no las sabía pero ya sí, y espero que jamás se me olviden.>> (Valoraciones globales, 124).

En el extracto siguiente no sólo se corrobora nuevamente la circunstancia anterior sino que los alumnos dan algunas de las claves de su desarrollo:

<<Marta: yo creo, yo, yo, mira, he aprendió mucho más...

Sergio: yo también

Marta: que el año pasao, porque yo el año pasao daba lo de resistencia aeróbica y anaeróbica y no me enteraba de na y yo este año me acuerdo de to lo que hemos visto

Entrevistador: y ¿por qué?

Sergio: porque al no tener la presión de que...

Julia: que no hay exámenes

Abel: al no tener la presión de que te lo tienes que aprender,...

Marta: exactamente

Entrevistador: sí

Abel: y sin quererlo te lo aprendes

Todos: claro

Diana: te lo da de una forma muy divertía

Julia: te dan un mitolandia, y por tal de...

Entrevistador: de sumar puntos

Julia: de sumar puntos...

Sergio: claro, de descifrarlo y to, pues lo tienes descifrao, te lo lees una y otra vez y lo acabas aprendiendo

Julia: dices: a ver esto cómo es

Blanca: es que hemos estao aprendiendo sin darnos cuenta

Ana: exactamente

Todos: sí

Marta: es aprendiendo divirtiéndote.>>

(Entrevista, 557-577)

Para todos aquellos que aún no sean capaces de encontrar una fórmula para valorar el aprendizaje de los alumnos que no sea el típico examen, ni crean en sus posibilidades, un ejemplo estupendo de todo esto es la narración del siguiente alumno:

<<Última jornada, el gran juego final. Todo mi equipo se había leído las instrucciones e incluso habíamos hecho una recopilación de toda la información que habíamos visto en las jornadas. Ya que en las diferentes casillas del juego se hacían preguntas o había que expresar con mímica y demás conceptos o palabras sobre la E.F, así que hicimos un repaso intensivo y la verdad es que asimilamos bastante los conceptos.>>

(Diario de Sergio, 143)

De igual modo que existen estrategias para comprobar, al finalizar la intervención, el cumplimiento de los objetivos planteados, también las hay para lograr un seguimiento de su aprendizaje (y favorecerlo). A continuación se presentan simplemente tres recursos (que cada cual podrá adaptar, en caso de considerarlo oportuno, a su propio contexto), a modo de ejemplo:

1) el Diario para asentar los contenidos planteados:

<<Entrevistador: ¿os ha servido de algo ese diario?

Julia: sí

Marta: mucho

Julia: porque recordabas to lo que habías hecho, o sea, es una forma de aplicar los conceptos de educación física pero que tú aprendas pero divirtiéndote

Marta: sí

Diana: sí.>>

(Entrevista, 205-210)

2) La asamblea de Dudas para sondear la comprensión de lo aprendido y resolver las posibles dudas: <<También resaltar que en esta jornada hicimos un consultorio de dudas en el que el profe nos aclaró diferentes aspectos importantes que por lo menos a mí me quedaron bastante claros o al menos eso creo.>> (Diario de Sergio, 62).

3) “Salutis quiere saber...” para conocer la asimilación real de los contenidos, y potenciar el “aprendizaje compartido”: <<Antes de elegir una ruta u otra, realicé mi Salutis junto con Devi’s; la verdad es que me pareció que dos mentes piensan mejor que una, así que entre las dos rellenamos el pergamino.>> (Diario de Julia, 174).

Junto a los recursos anteriores también resultará fundamental el requerimiento continuado de lo que se vaya aprendiendo: <<Marta: pero aparte, es que fue remarcao to, no fue: ¡venga damos esto y ya se olvida!, sino fue to, to...; Sergio: y hemos hecho un montón de cosas.>> (Entrevista, 766-767). Así como que los aprendizajes que adquieran los alumnos sean funcionales y que los pongan en práctica. Esto es algo que ellos mismos valoran enormemente: <<Esta jornada hemos puesto en práctica todo lo que aprendimos el otro día sobre fuerza y resistencia muscular, por lo que me ha gustado mucho. Y hemos sudado bastante.>> (Diario de Mónica, 322). Es más, el haber asimilado los contenidos a través de la práctica, y serles útiles en su vida cotidiana, les ayuda tanto a asimilarlos mejor como a una mayor retención: <<Yo creo que de esta forma hemos aprendido mucho más y lo podremos aplicar a lo largo de nuestra vida sin que se nos olvide ya que lo hemos aprendido de una manera más práctica y no para soltarlo todo en el

examen y que después de dos o tres días ya no te acuerdes nada.>> (Valoraciones globales, 117).

10.2.4.2.5. Si no puedes con tu “enemigo”, únete a él (¡merece la pena!)

Un tratamiento aparte merece uno de los recursos más importantes durante toda la intervención, el uso de las NTIC. Se ha utilizado principalmente para desarrollar la reflexión crítica en los alumnos acerca de muchos valores relacionados con la actividad física y la salud en nuestra sociedad. Un ejemplo de la buena aceptación que alcanzó es el siguiente comentario que un alumno realiza sobre él: <<El Chat ha sido interesante y nos puede ayudar a algunos a aprender algo que no sabíamos y que en la sociedad de la Tierra tiene mucha importancia. Ya esperamos con ansias el próximo Chat y el combate de mañana.>> (Diario de Abel, 84). No sólo les resultó atractivo sino que, desafortunadamente, también reconocían su sorpresa al tratar temas relacionados con el físico y la sociedad actual dentro de la clase de E.F., lo que da a entender la falta de costumbre de dicha circunstancia: <<Me sorprendió como hablamos de educación física tocando temas como el físico y la sociedad actual. En resumen una sesión muy entretenida que convendría repetir.>> (Diario de Sergio, 67). Y es que “*el objetivo central de la escuela educativa contemporánea no puede ser el aprendizaje de las disciplinas, sino su utilización como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar, sentir y actuar, su cultura experiencial*” (Pérez Gómez, 1999b:90).

Otro aspecto que destacaron también de esta actividad fue la confianza alcanzada en la conversación, y el enfoque que se le dio a los temas. Esto da muestras de las grandes posibilidades que este recurso posee en el ámbito educativo y, en concreto, en el área de E.F. Y, además, permite el cumplimiento de múltiples objetivos fuera del horario escolar, es decir, amplía los tiempos pedagógicos de los que habitualmente se dispone: <<Destacar las conversaciones por Internet, en las que aparte de hablar de temas muy de moda y lo que sucede actualmente, hemos conocido las opiniones de nuestros compañeros y lo mejor que hemos hablado con mucha confianza, no con la relación que suele haber entre alumnos-profesores.>>

(Valoraciones globales, 5). Una lectura similar, sobre el valor de este recurso, se recoge en mi diario al término de un par de “tutorías a través de Chat”:

<<Acabo de estar chateando con un par de alumnas y conforme terminaba la conexión estaba pensando lo positivo que está resultando este recurso, dado que me estoy dando cuenta de que mi relación está siendo mucho mayor, y más cercana, con la mayoría de los alumnos. El hecho de complementar los momentos de clase (más algún otro fuera de ellas, como cuando les recojo las hojas de personaje o les propongo a algún alumno una determinada actividad) con las conversaciones a través del “chateo” está consiguiendo que mi relación con ellos sea “de mayor calidad” que la que he tenido en años anteriores con otros grupos o con éste mismo el año pasado. Lo cierto es que esto me está resultando fantástico, puesto que me está ayudando a conocerlos mejor y, lo más importante, a disfrutar como nunca de (y con) ellos.>>

(Diario del profesor, 100)

10.2.4.3. Otros recursos

Por último, se van a presentar algunos aspectos más que se han sacado de los bloques anteriores por considerar que no encajan directamente en ninguno de ellos pero que, al mismo tiempo, se podrían incluir en ambos, denominado: Otros recursos. Son aspectos que, aunque se han llevado a cabo de forma intencionada, han cobrado un verdadero protagonismo tras el análisis y valoración realizada por los alumnos, dado que a pesar de considerarse importantes no se creía que podrían serlo tanto como posteriormente se ha comprobado. Lo que da lugar a que reflexionemos brevemente sobre ellos.

10.2.4.3.1. La curiosidad engancha...y los detalles los agradecen

Tras la intervención, una de las múltiples conclusiones que se pueden sacar es la gran importancia que en estas edades tiene jugar con el misterio, o conseguir atraer su curiosidad desde el principio. Esto ayuda a que los alumnos se impliquen desde el comienzo de la clase siguiente, por ejemplo. En este sentido, la introducción que se desarrolló antes de iniciar el juego fue un gran acierto, tanto por

los medios, poco habituales aún en el ámbito educativo (a través de Power Point) como por la expectación creada: <<Sergio: y venía con su ordenador y to, y nos puso ahí el mapa de...; Julia: y nosotros: ¿eso lo vas a hacer tú? Sí, hombre; Sergio: nos ha dejao para que nos eligiéramos también nuestro nombre para nuestro personaje.>> (Entrevista, 581-583). En pocas palabras: <<La introducción a la historia ha sido sorprendente y bastante misteriosa.>> (Diario de Blanca, 14).

El factor sorpresa parece haber sido un ingrediente esencial que ha mantenido constantemente a un alto nivel su expectación, y ha evitado con ello que cayeran en la rutina o aburrimiento: <<La jornada de hoy nos sorprendió, el camino se dividía en dos: derecha - izquierda. Pero, antes de tomar una decisión, los bardos fuimos tirando los dados uno a uno para ver si competíamos o no.>> (Diario de Julia, 74). No se trataría de hacer cosas espectaculares, sino que basta en muchas ocasiones con proponer, por ejemplo, actividades que no se esperan: <<Al día siguiente partimos hacia el lugar señalado. Sentados en el suelo, esperábamos su llegada. Pero, cual fue nuestra sorpresa al comprobar que ese día no teníamos un desafío previsto, sino que un grupo de personajes, súbditos de Salutis, estaban dispuestos a mostrarnos nuestras técnicas de ataque.>> (Diario de Blanca, 27). Y es que, aunque parezca que no, los alumnos están pendientes de todo. Todo tiene para ellos un valor (positivo o negativo, nunca neutro) pues, como señala Santos (2000:54), *“la actividad educativa no es neutra o aséptica. Está cargada de valores....No da igual hacer las cosas de un modo u otro.”*, por lo que:

“si lo que nos interesa realmente es lo que cada individuo aprende en la escuela con cierto carácter de permanencia, no lo que aprende para superar los exámenes y después olvidar, no podemos perder de vista que en el aula todo comunica, todo habla, cada parcela, objeto o actividad está emitiendo mensajes que el estudiante capta e integra en sus esquemas de interpretación y acción para poderse resolver con éxito en este importante espacio de su actual vida cotidiana” (Pérez Gómez, 1998:274).

Hasta el punto de que el simple hecho de iniciar los pergaminos con una frase puede ser suficiente como para ganarte su aceptación o implicación. Cualquier

detalle tiene en muchas ocasiones más fuerza que, por ejemplo, un “frío” discurso del profesor: <<Me ha parecido realmente curioso que en el comienzo de cada hoja de los desafíos hubiese escrito una frase del famoso escritor anglosajón Edgar Allan Poe: “Aquellos que sueñan durante el día conocen muchas cosas que los que sueñan sólo por la noche ignoran”.>> (Diario de Ismael, 621-623). De hecho, los pequeños detalles, según comentan los alumnos, han tenido gran parte de “culpa” del éxito de esta experiencia:

<<Julia: que los detalles que dice Sergio, son los que te han hecho meterte en la historia, aprender, después que to el mundo ha colaborao, por ejemplo, en una clase normal, lo que le decía el otro día yo a Isaac, en una clase normal te piden, por ejemplo, tráete una cartulina, tráete...

Sergio: claro

Julia: lo que sea, y mucha gente se lo olvida y, por ejemplo, en esta clase to el mundo se lo ha traío

Sergio: se ha traío los disfraces, los...

Diana: había mucho interés por parte de nosotros

Todos: sí

Ana: sí, había mucho.>>

(Entrevista, 675-681)

Esos detalles han provocado que la historia ganara en veracidad, lo que ha provocado que los alumnos se lo tomaran en serio y “se engancharan”, como suelen comentar ellos: <<Todo ha sido genial. Siempre estaba pendiente de que cualquier detalle saliera bien, más que en cualquier otra asignatura, y no era por la nota sino porque estaba “enganchado” y quería pasarlo bien.>> (Valoraciones globales, 140). Pero lo más llamativo es que no sólo los alumnos acabaron “atrapados” por el atractivo del juego sino que, como reconocí en varias ocasiones, a mí me pasó lo mismo: <<Otro ejemplo más de lo enganchado que me tiene, a mí el primero, este juego es que hoy se me han pasado los dos Chat que he tenido (...) en un abrir y cerrar de ojos, y mira que he estado algo más de dos horas>> (Diario del profesor,

158). Y sobre el tema de los detalles, a continuación se expone otro ejemplo, en este caso desde mi percepción, en el que se confirma la importancia de los mismos:

<<los alumnos son muy receptivos a los pequeños detalles que de algún modo “adornan” (en este caso) la aventura. Y es que, al grupo al que le he dado el segundo Mitolandia le ha hecho mucha ilusión un detalle que en principio es insignificante, como ha sido que al sobre que iba lacrado le he añadido una hoja de árbol recortada en forma de trébol (que es el símbolo de este juego).>>

(Diario del profesor, 62)

10.2.4.3.2. ¿Por qué limitarse al tiempo de clase?

Finalmente, es preciso comentar la importancia de aprovechar otros tiempos pedagógicos pues, en mi caso, no concibo ser profesor solamente durante la hora de clase, sino que entiendo que hay que estar “disponible” en todo momento. Y esto, además de ser muy valorado por los alumnos, favorece la relación entre ambos. Siempre hay que estar cerca de ellos, a mayor contacto mayor complicidad. Ya sea gracias a las posibilidades que ofrece Internet (como antes se ha señalado), en los intercambios de clase o en los recreos, como comentan en el siguiente ejemplo:

<<Julia: además, después de un combate le dábamos nuestra hoja de personaje y si teníamos algo mal, o lo que sea, pues él...

Abel: nos ayudaba

Julia: nos lo arreglaba y to eso, que...

Ana: nos lo arreglaba

Sergio: a veces en los recreos hemos ido a hablar con él pa actualizar nuestras hojas...

Ana: ¡nos daba consejos pa que...!

Sergio: pa comentar a lo mejor el Diario, qué tal le había pareció, qué teníamos que mejorar y to eso

Ana: sí.>>

(Entrevista, 1170-1177)

10.2.5. VALORES QUE POTENCIÓ LA INTERVENCIÓN

10.2.5.1. La deportividad o el espíritu de superación a partir de la competitividad

A primera vista, uno de los valores que podría caracterizar a este JdR es la competitividad, principalmente por los continuos “enfrentamientos” (directos o indirectos) entre los grupos, y la necesidad de ir acumulando puntos. Sin embargo, llama la atención todo lo contrario, es decir, la práctica ausencia de rivalidad y la adecuada asimilación de los acontecimientos: la victoria o no en los combates, en los Desafíos, etc. Este hecho es manifestado por los propios alumnos en diferentes ocasiones, como en la entrevista, donde dejan constancia de ello, tanto ante la pregunta directa del entrevistador como cuando hablan de lo que más les ha gustado:

<<Entrevistador: ¿teníais mucha competitividad?

Todos: no

Sergio: en los combates a lo mejor un poco pero...

Marta: en los combates a lo mejor un poquito pero..., luego yo creo que nos lo hemos pasao mu bien tos...

Todos: sí

Entrevistador: ¿daba igual haber ganao que haber quedao...?

Sergio: no nos hemos preocupao mucho ni...

Julia: al final hemos regresao tos

Todos: risas.>>

(Entrevista, 490-498)

<<Diana: yo en la forma en la que hemos aprendío, ha sío mu divertío y que también nos hemos conocío más, que no ha habío así competitividad entre los grupos

Entrevistador: sí, que aunque estaba todo el tema de puntos parece que eso no ha creao cosas raras

Todos: no

Sergio: claro, era a nivel de grupo, tú tenías que ser el mejor en el Desafío pa..., pa poder conseguir los puntos, pero tampoco tenías que fastidiar a los demás.>>

(Entrevista, 702-705)

Desde mi perspectiva, considero que es importante no obviar situaciones de este tipo, sino que en caso de producirse lo mejor es aprovecharlas para, desde ellas, educar en la competición y el enfrentamiento por medio de la reflexión y el debate. De hecho, Serrano (2002d:124) destaca que *“el conflicto en los grupos es imprescindible y surgirá siempre si tiene comportamientos vivos. La evolución de las personas y grupos conducen a ellos, pero lejos de huir sistemáticamente conviene afrontarlos, aprovechar las energías que subyacen en ellos”*:

<<La comparación con el resto de grupos a mí me ayuda, además de para aumentar su motivación e implicación en la asignatura, a propiciar el debate acerca de un tema tan propio de este área como es: la rivalidad y competitividad (en caso de surgir). Considero que siempre es mucho más recomendable profundizar sobre lo sucedido (el cómo, por qué, por qué no, etc.), y de manera particular o reducida, que teorizar sobre lo que pueda pasar, o pasó alguna vez.>>

(Diario del profesor, 121)

En muchos casos la victoria quedó relegada a un segundo plano, es decir, aprendieron a relativizar la “derrota” y a valorar otros aspectos como el propio disfrute con las actividades. Los próximos tres ejemplos evidencian esta realidad: <<Hubiera sido genial que el juego hubiera durado mucho más ya que nos lo hemos pasado en grande. Hemos disfrutado mucho ya que no queríamos competir sino pasárnoslo bien.>> (Diario de Mónica, 353), <<Lo que me ha gustado más ha sido el juego de la hidratación en el patio. Aunque me tuvieron que penalizar por haber tocado la maraña de cuerdas del gimnasio y nuestro grupo no quedase el primero de los cuatro, me lo pasé muy bien en el juego.>> (Diario de Ismael, 57) y <<En realidad, no recuerdo en qué puesto quedamos en esta ocasión, pero no importa, ya que lo pasamos muy bien.>> (Diario de Blanca, 205).

El ambiente “competitivo” que se provocó estuvo orientado, más que en el sentido de ganar a cualquier precio, a favorecer el espíritu de superación de los alumnos, tanto a nivel personal: <<Para acabar este desafío estuvimos hasta altas horas de la noche ya que le queríamos dar un toque original pero nuestra precipitación y en algunos casos descoordinación hizo que fuéramos 3º en el desafío. Aún así estoy contento porque en este desafío se ha demostrado la capacidad de sacrificio y superación que tiene una persona y la que yo en mi mismo puedo tener.>> (Diario de Abel, 34), como grupal: <<La verdad, es que, resultó ser un fracaso total; fue nuestra primera derrota. Pero ello no significa que, nuestro espíritu de lucha desaparezca, simplemente, para la próxima vez, estaremos más preparadas aún y contaremos con una magnífica estrategia de ataque para dejar fuera de combate al equipo rival. Sí, así será. De momento empezaremos mejorando nuestro ataque.>> (Diario de Blanca, 90).

El espíritu de lucha o superación se tradujo también en un mayor compromiso con la “asignatura”, y a no darse por vencidos en ningún momento: <<La jornada de hoy se merece un cinco porque otra vez nos hemos divertido, aprendido, y aunque nos hayamos situado en el último puesto nos ayuda a pensar en que hemos fallado hoy.>> (Diario de Julia, 275). Los combates son un buen ejemplo de ello, pues les motivaron a dar lo mejor de sí, ensayando sus técnicas sin necesidad de que yo tuviera que pedirlo: <<Combate, el día iba a ser duro, nuestro equipo había sido retado por un equipo rival. Pasamos el día entrenandonos y ensallando nuestras técnicas.>> (Diario de Sergio, 41). De este modo, evidentemente, el aprendizaje resulta mucho más significativo, al llevarlo a cabo por propia iniciativa, porque lo desean.

10.2.5.2. Compañerismo, reconocimiento del trabajo ajeno, unidad, esfuerzo...

Otro valor que el juego trató de potenciar (principalmente a partir de la organización en grupo), y que al parecer se desarrolló en gran medida, fue el del compañerismo, es decir, que llegaran a actuar en grupo, que hubiera verdadera solidaridad entre sus integrantes, apoyándose unos a otros: <<La jornada de hoy me

ha parecido espectacular y me ha encantado la lucha, a pesar de que no hemos ganado hemos aprendido de nuestros errores para la siguiente vez, y me ha dado mucha confianza que hayamos dicho que si alguna vez en algún combate alguien lo hace mal no se lo vamos a echar en cara.>> (Diario de Sergio, 45).

El juego estaba construido de tal forma que difícilmente se podían conseguir objetivos de forma individualizada. El éxito del grupo dependía de la aportación de todos, por lo que los alumnos no dudaban a la hora de beneficiar a otro compañero antes que a ellos mismos, si con esto ayudaban al objetivo del grupo: <<Ganar nos dio 100 puntos de experiencia a repartir entre todos los integrantes de todos de nuestro equipo, como es lógico la gente que menos puntos tenía se quedo con más.>> (Diario de Abel, 79). Es más, el apoyo entre los miembros de los grupos no se limitó a repartirse unos determinados puntos, en función de las necesidades de cada cual, sino que las capacidades o destrezas de éstos se ponían al servicio del grupo para ayudar a aquellos que les costaba más: <<Tenemos miedo. El límite acaba mañana y si lo cuatro sabios de Danagra no nos dan el visto bueno seremos sacrificados. Nuestro clérigo una vez más está desbordado enseñándonos todas las posturas correctas para que todo salga bien. También nos está ayudando mucho la guerrera que de esto sabe mucho ya que a mí, al mago, al bardo y a la exploradora nos cuesta mucho mantener la posición.>> (Diario de Abel, 94).

Tanto o más importante que el compañerismo que se produjo en los grupos es el que se dio entre los grupos. Circunstancia que en un juego donde predominan los enfrentamientos, como antes se ha señalado, sorprende sobremanera. Algo así trata de expresar una alumna en una de sus intervenciones en la entrevista, cuando al ser preguntado por lo que más le había atraído comenta que: <<Marta: pues eso, que hemos aprendido mucho y que aunque éramos de grupos diferentes pero hemos ío tos a una, y nos hemos llevao mu bien, y nos hemos divertío, hemos aprendido y hemos tenío mucho interés, yo también me queo con eso>> (Entrevista, 687). Ese logro se evidencia más aún en el siguiente ejemplo, donde los compañeros del grupo que habían preparado el desayuno saludable se dispusieron a ayudarles a recoger, sin que su colaboración hubiera sido exigida, ni siquiera solicitada: <<Una vez finalizadas todas las actividades de los grupos, decidimos echarles una mano a los

encargados del desayuno, ya que habían puesto patas arriba la cabaña en la que nos encontrábamos.>> (Diario de Blanca, 252). Igual de llamativo es el caso de un grupo que no tenía cámara de fotos para realizar la actividad que se le proponía y que acabó compartiéndola con otro, a pesar de que éste era consciente de que ese “préstamo” retrasaría su labor y podría relegarle a uno de los últimos puestos en el Desafío de esa jornada (y sin necesidad de que el profesor intercediera): <<Había un problema, y es que no teníamos cámara de fotos así que la compartimos con otro equipo.>> (Diario de Sergio, 31).

Todos los valores indicados hasta el momento no vienen más que a confirmar una de las recomendaciones que Esteban y Vecina (2003:24-25) realizan, a partir de las conclusiones obtenidas en su investigación sobre los JdR, y que destaca que:

“la eliminación de estereotipos negativos y el énfasis en sus rasgos positivos permitiría convertir los juegos de rol en una valiosa herramienta de intervención social con adolescentes para la promoción activa de actitudes y conductas positivas relacionadas con la tolerancia, la coeducación, la educación para la paz, la prevención de conducta asociales, etc.”.

En estrecha relación con el valor anterior se encuentra también otro que ha marcado de manera especial este juego: el reconocimiento del trabajo ajeno. La jornada en la que tuvieron que preparar una pequeña representación sobre higiene postural, una alumna recogía en su diario lo bien que había quedado su teatro, pero además comentaba: <<Quedó muy bien, pero los del resto de los grupos eran una gran competencia, estaban preciosos.>> (Diario de Julia, 95). Algo similar ocurrió tras uno de los combates, donde una alumna, además de admitir en su diario los errores de su equipo, reconoce el acierto en la estrategia del otro grupo: <<La verdad es que la estrategia era muy buena, cosa que nosotros pecamos por no tener una. Tampoco nos sentimos mal por haber perdido, porque si estamos en este reino es para aprender.>> (Diario de Julia, 139). Entre los muchos ejemplos más que se

pueden encontrar destaca la valoración que dos alumnos hicieron de la jornada en la que uno de los grupos preparó un desayuno para el resto. El relato de la jornada lo finalizaban con palabras como: <<Felicitar a todos los compañeros que hicieron todos los desayunos en tan poco tiempo y tan ricos.>> (Diario de Sergio, 116) y <<Se merece un 5, más que nada por el gran esfuerzo por parte del grupo que hizo el desayuno.>> (Diario de Blanca, 256).

A tenor de las palabras del alumnado, otro de los valores que ha primado en la intervención ha sido el de la unidad: <<Sólo decir que ya casi tenemos el mitolandia resuelto, esta vez no nos hemos repartido párrafos específicos ya que al ser más corto cada uno lo ha ido mirando y aportando lo que sabía, así entre todos hemos logrado resolverlo casi entero.>> (Diario de Sergio, 49). Está claro que los dos principales artífices del desarrollo de este valor se encuentran tanto en el constante trabajo en equipo: <<Me lo he pasado muy bien ya que nos hemos reído mucho corriendo todos de la mano he intentando averiguar los lugares en los que estaban las preguntas y hemos trabajado mucho en equipo.>> (Diario de Mónica, 146), como en el sistema de puntos que dinamizaba el juego: <<Las cosas debido a la delicada situación de nuestras hojas de personaje no van todo lo bien que quisiéramos en el grupo, por lo que tendremos que hacer lo posible por unirnos más que nunca y juntar nuestras fuerzas para lograr nuestro objetivo de volver al tiempo presente.>> (Diario de Abel, 90).

En definitiva, tanto este último valor como los anteriores ayudaron a mejorar los lazos afectivos y de amistad en el grupo. Esto queda ejemplificado estupendamente a través de uno de ellos relatando el pasaje del Baile de la unificación: <<Celebramos nuestra unificación con mucho jolgorio, bailando y cantando diferentes ritmos. Yo personalmente me lo pasé muy bien, y pienso que todos mis compañeros también, y es que esta aventura está llegando a su fin y tenemos que aprovecharla, ya que aunque a sido dura, hemos hecho grandes amistades hemos pasado buenos momentos y pienso que en esta fiesta lo hicimos, bailamos con todo el mundo y en definitiva pasamos un buen rato.>> (Diario de Sergio, 125).

Finalmente, es de valorar también el esfuerzo que atesoraron los alumnos durante el transcurso de la aventura, pues en repetidas ocasiones se pueden encontrar comentarios donde se reconoce la gran implicación y esfuerzo de todos: <<Creo que con lo mucho que nos hemos entregado todos en esta aventura regresaremos todos al tiempo presente.>> (Diario de Sergio, 149). Ese esfuerzo redundaba, además, en su propia satisfacción por el trabajo bien hecho: <<Lo que había que hacer estaba hecho. Nosotros salimos bastantes satisfechos de esta jornada y, como no, cumplimos nuestros compromisos.>> (Diario de Abel, 130). El compromiso de los alumnos llegó a tal punto que incluso algunos de ellos hubo oportunidades en las que manifestaban cierto desagrado porque sus compañeros no se habían tomado en serio alguna de las actividades: <<Lo que no me gustó es que mi grupo no se lo tomó del todo en serio.>> (Diario de Ismael, 172). Comentarios, todos ellos, que vienen a confirmar las palabras de Peiró (1995), expuestas en el marco conceptual, en torno al valor de la motivación intrínseca y el logro.

10.2.6. VALORACIÓN GLOBAL DE LA PROPUESTA

10.2.6.1. Aprender divirtiéndose

Uno de los aspectos más repetidos a lo largo del programa, principalmente en los diarios, ha sido el hecho de haber aprendido divirtiéndose: <<Como viene siendo habitual en este diario la valoración del día es de cinco porque aprender disfrutando es una de las mejores maneras de conocer algo.>> (Diario de Julia, 255). Esta misma idea también se reiteró en varias ocasiones en la entrevista:

<<Blanca: como nosotros lo hemos vivió, pues nos lo hemos pasao mu bien

Marta: nosotros nos lo hemos pasao mu bien y hemos aprendió mucho, de verdad

Sergio: y hemos aprendió mucho, yo ha sío el trimestre que más he aprendió

Todos: ¡sí!

Marta: yo creo que, de todos los años de educación física que yo he hecho, este año, en este trimestre es cuando he aprendido más.>>

(Entrevista, 604-608)

Y tras la lectura de la totalidad de las valoraciones globales la idea que unánimemente expresaron, a modo de conclusión, fue la de: “que han aprendido divirtiéndose”: <<He disfrutado con el juego ya que lo tenía todo para que se pueda aprender y pasarlo bien.>> (Valoraciones globales, 139), por lo que con estos dos ingredientes, como comenta un alumno, qué más se le puede pedir a una experiencia de este tipo:

<<Entre mi hoja que tenía del clérigo, el repaso que hicimos para el juego final y todo lo que se nos había enseñado en las clases: calcular nuestra zona de actividad saludable, saber tomarnos las pulsaciones, qué posturas son incorrectas para nuestra espalda, qué ejercicios hacemos mal, la pirámide de los alimentos, cuándo estiramos mal, que hay que hidratarse, que hay que calentar y un largo etcétera. He aprendido muchas cosas, y además he aprendido divirtiéndome, ¿qué más se puede pedir?>>

(Valoraciones globales, 101)

10.2.6.2. ¿Repetir? ¡Por supuesto!

Por si quedaba alguna duda, tras lo expuesto hasta el momento, en cuanto los alumnos tienen la menor oportunidad dejan de manifiesto su ilusión de que la experiencia que han vivido puedan seguir experimentándola en los trimestres sucesivos:

<<Julia: de lo que habéis dicho, a ver, estoy viendo, por ejemplo, que habéis fabricado incluso las herramientas

Ana: sí, los arqueros

Julia: sí, sí

Entrevistador: para hacérselo todo, habéis tenido que trabajar en ordenadores y to eso

Ana: sí

Julia: nos hemos hecho los trajes

Entrevistador: y, ¿merece la pena realmente?

Marta: nos hemos hecho los trajes

Entrevistador: merece la pena realmente o es preferible hacer...

Sergio: sí, sí, ha estado muy bien

Entrevistador: educación física?

Todos: ¡no, no!

Ana: ¡qué va, es mucho mejor así!

Marta: nosotros queremos repetir.>>

(Entrevista, 383-396)

Los propios alumnos, incluso, proponen ideas al respecto, es decir, que en lugar de que se ambiente en la Edad Media ahora podría ser en el Renacimiento o en Matrix, pero el caso es que la dinámica sea similar (el contexto sería secundario):

<<Entrevistador: veo que os ha gustado todo

Todos: risas

Julia: o sea, que si nos lo pusiera así no le íbamos a decir que no

Entrevistador: no le ibais a decir que no

Todos: ¡no! (risas)

Blanca: la Edad Media, el Renacimiento, la Edad Moderna, Contemporánea, el futuro... (risas)

Ana: pero es que nos ha gustado mucho porque es que nos hemos metido todos en el papel

Entrevistador: tipo "Matrix", para probar, ¿no?, ya....

Todos: risas

Entrevistador: puestos en el futuro

Marta: en el futuro con los extraterrestres (risas).>>

(Entrevista, 1063-1073)

10.2.6.3. Efectos colaterales de la intervención

Además de lo positivo que, ya de por sí, es que una intervención como esta alcance una valoración tan alta por sus principales protagonistas, y que a su vez se haya logrado una gran mejora en los conocimientos, procedimientos y actitudes de éstos hacia la actividad física saludable, en esta ocasión se ha producido otro hecho de gran repercusión para el ámbito de la E.F., como es propiciar una mayor valoración del área: <<Además de aprender, creo que se ha conseguido que las clases de E. F. les gusten a más gente y se las tomen en serio, puesto que de una manera distinta hemos estado constantemente examinándonos.>> (Valoraciones globales, 28). Esta última aseveración es muy interesante, pues muestra la relación que los alumnos establecen entre el hecho de ser evaluados y la importancia de una asignatura y, por añadidura, el grado de implicación (o “seriedad”, como ellos manifiestan) que asumen. Este es un dato muy significativo y revelador para todo profesional del área, pero puede ser un arma de doble filo, al dar lugar a una doble interpretación.

La vertiente negativa, en el caso anterior, sería aquella que se orientara hacia una cuantificación excesiva de la E.F., en un intento de igualarse al resto de materias, por ejemplo, mediante la “teorización” del área. Esta circunstancia, a pesar de que viene advirtiéndose desde hace ya mucho tiempo atrás, como es el caso, por ejemplo, de Blázquez (1990:7): *“quizás llevados por un cierto complejo de inferioridad, los profesionales de la EF han creído ver en la cuantificación y objetivación de los niveles de habilidad una forma de equipararse al resto de materias, motivo por el que en algunos casos se han producido consecuencias más negativas que positivas”*, aún hoy sigue vigente, pues no hace muchos años López Pastor (2000b) reclamaba una mayor calidad del profesorado, y sus prácticas, en pro de la mejora de la calidad de la E.F., y no así la utilización de un mayor número de exámenes ni el aumento de contenidos (que, además, suele ser conocimiento “científico” biomédico y/o reglamentación deportiva).

Los alumnos han sido testigos no sólo de que en clase de E.F. te lo puedes pasar bien sino que además te aporta grandes cosas para la vida diaria. Una vez más se evidencia la potencialidad del área, así como la responsabilidad del profesor en

este sentido. Buena parte de la revalorización del área, tan demandada y buscada, se encuentra condicionada por nuestra propia decisión de actuar en este sentido: <<También me he dado cuenta de que la E. F. no es tan aburrida y pesada, de hacer siempre lo mismo (correr, saltar, jugar al baloncesto...), sino que ahora tengo mayor interés por la asignatura.>> (Valoraciones globales, 116).

La otra reflexión que suponen estos comentarios es que los profesores no podemos conformarnos, ni confundir, el hecho de que los alumnos se lo pasen bien con que se interesen por la asignatura, puesto que si de forma prácticamente generalizada se puede afirmar que a los alumnos “les gustan” las clases de E.F., no parece tan claro que las valoren: <<Ha sido una buena forma de que todos nos intereseamos en esta asignatura, metiéndonos en un juego en el que hemos aprendido mucho y de forma divertida.>> (Valoraciones globales, 76), quizás porque, desafortunadamente, ni siquiera estén muy acostumbrados a que normalmente les aporte algo nuevo: <<Me ha gustado más porque aparte de aprender también nos ha llamado más la atención y de alguna manera nos interesamos más por la Educación Física y además hemos aprendido muchas cosas sin darnos cuenta.>> (Valoraciones globales, 43).

Los alumnos llegan también a reconocer que con esta forma de trabajar seguramente se interesarían mucho más en otras asignaturas, a la hora de estudiar o implicarse en ellas, por lo que deberíamos arriesgarnos a abandonar ese encorsetamiento que en muchas ocasiones, a causa de la comodidad y tranquilidad que nos ofrece, nos impide aumentar exponencialmente el potencial educativo de nuestra asignatura (ya sea E.F., matemáticas, literatura, etc.): <<Me gustaría que esto también lo hicieran otros profesores no necesariamente igual pero sí parecido porque es una manera nueva de que los alumnos nos intereseamos por el estudio.>> (Valoraciones globales, 45). De hecho, de sus palabras se desprende que todo dependerá de la voluntad que tengamos de intentarlo, pues confían en la posibilidad de que esta metodología se pueda adaptar a otras asignaturas: <<Me ha parecido una experiencia positiva, muy positiva. Para mí ha sido el mejor trimestre de E.F. que he dado en mi vida, y me ha parecido algo muy innovador, algo de lo que otros

profesores deberían aprender ya que quizás piensen que sus asignaturas no se prestan a ello, pero todo puede adaptarse.>> (Valoraciones globales, 102).

El entusiasmo generado da lugar a que no se conformen con expresar su deseo de que otros profesores desarrollen algo parecido, sino que les lleva, incluso, a recomendárselo. Y tampoco se detienen en demandar que se repita en el próximo trimestre sino que, además, me piden que haga lo mismo en otros cursos, para que sus compañeros puedan disfrutar de una experiencia así (que para ellos ha sido tan especial). Y para muestra dos ejemplos finales: uno en el que, aparte de agradecerme que los hubiera elegido, me solicitan que siga llevando a cabo esta forma de dar clase pues, como afirman, ayudará a más alumnos a mejorar sus hábitos de salud: <<tenemos que agradecer que esta aventura haya recaído en nuestra clase, al igual que decirle que siga llevando jóvenes a ese reino porque sus hábitos de salud y ejercicio cambiarán a mejor. Solo decirle de nuevo que muchas gracias por todo.>> (Valoraciones globales, 54). Y otro en el que, además de recomendar esta metodología de enseñanza a otros profesores, y desear que lo siga repitiendo para provecho de otros cursos, el alumno reconoce también que pone en práctica mucho de lo aprendido. ¿Qué más se puede pedir?:

<<FANTÁSTICO, FENOMENAL, ESTUPENDO, MARAVILLOSO, INCREÍBLE... Pocos son los adjetivos que definirían toda esta aventura para mí. Es un gran invento del profe, que espero que siga llevándolo a cabo con otros cursos y durante toda su carrera de profesor, porque me encantaría que otros pudiesen disfrutar y aprender tanto como lo he hecho yo; la verdad, en todos los años que llevo dando lo que se conoce como Educación Física, no he aprendido y asimilado tantos conceptos que al principio me parecían “un verdadero rollazo”, y te aseguro que ahora me divierto llevándolos a la práctica. Es un método de enseñanza que se lo recomendaría a más de un profesor, en serio.>>

(Valoraciones globales, 32)

10.2.6.4. ¿Dificultades? Nos lo pones difícil

Cuando se les plantea a los alumnos que destaquen aquellas dificultades que han encontrado a lo largo del juego, manifiestan que se les hace enormemente

complejo encontrar algo negativo. Se justifican en que todo ha estado muy bien organizado, en que en el juego todo encajaba y tenía sentido: <<Creo que no ha habido, ningún fallo en cuanto al mecanismo del juego. Me cuesta mucho hacer y encontrar algo negativo para este juego, yo creo que sería casi imposible.>> (Valoraciones globales, 84).

Lo que sí mencionan, además de pequeños problemas puntuales, ajenos a todos, como el de la meteorología: <<la jornada de hoy ha sido interesante, aunque no tanto como en otras ocasiones. Puede que uno de los problemas haya sido la lluvia, que ha provocado tener que estar todo momento en los soportales.>> (Diario de Blanca, 79), es que creen que sería una intervención difícil de montar con más de uno o dos cursos a la vez, “por la cantidad de trabajo que supone”:

<<Entrevistador: ¿cualquier otro profesor sería capaz de hacer esto con todos los grupos, por ejemplo, que esté dando educación física a la vez?

Julia: no

Blanca: con todos...

Julia: sería una locura.>>

(Entrevista, 1178-1181)

No obstante, la mencionada dificultad (de poder desarrollar el programa de intervención con todos los grupos que tenga un profesor) no sería tal, debido a que, como ya se ha indicado anteriormente, el principal trabajo de éste estaría antes del comienzo de la intervención (en la planificación), y no tanto durante ella, pues el peso de las diferentes jornadas lo mantienen principalmente los propios alumnos. Es más, la intencionalidad de esta propuesta no es la de servir de receta “mágica” para aplicar a cualquier grupo, sino la de desarrollarla a este grupo concreto (y en el contexto en el que se encuentra). En el caso de querer adaptarlo a otras realidades lo más adecuado no sería, desde mi percepción personal, utilizarlo en todos los cursos sino, por ejemplo, al final de un ciclo (como culminación a todo el proceso de aprendizaje anterior) o como paso previo a otros programas más ambiciosos que requieran de la base que pueda aportar éste.

Aspectos como la complejidad aparente de la dinámica del juego, el sistema de puntos, etc., sin embargo, no han sido considerados por los alumnos como impedimento pues, según su experiencia, en cuanto empiezas a jugar todo se va entendiendo estupendamente:

<<Entrevistador: ¡muy bien! Pues alguna otra cosa que queráis comentar, porque yo, vamos, me lo tendrá que explicar él porque es difícil de llegar a entenderlo todo

Blanca: ¡es que, visto desde fuera...!

Entrevistador: no, pero ahora tengo una idea más clara, porque cuando...

Abel: nosotros el primer día salimos con un cacao mental que...

Todos: risas

Abel: pero luego ya nos lo explicó y ya ha sido más que na con la práctica de realizar el juego cuando ya hemos comprendido más to, como se juega y demás.>>

(Entrevista, 1273-1278)

El ordenador, y su uso, tampoco parece haber sido un gran problema. Entre el apoyo de la asignatura de Informática y el entusiasmo por el juego, la única dificultad, que ha sido que algún alumno no tenía ordenador, la han solucionado sin problemas:

<<Entrevistador: bueno, y había, por ejemplo, estoy pensando, que, por ejemplo, yo que trabajo también, que hay personas mayores que no saben utilizar ni el ordenador, ¿había algún compañero vuestro que no sabía, o es que ya sabéis todos?

Marta: como también damos la asignatura de informática, entonces pues ya más o menos ya lo manejas

Entrevistador: que en eso no ha habido problema, el único problema es que a lo mejor no teníais todos ordenador

Todos: ¡claro!

Entrevistador: pero a pesar de todo lo habéis...

Ana: sí, lo hemos hecho

Marta: sí, sí

Entrevistador: solucionao.>>

(Entrevista, 347-354)

Y ni la continua grabación en vídeo obstaculizó el desarrollo normal de las jornadas. Los alumnos no mostraron ningún tipo de reticencias, a lo que influyó, según parece, que desde el primer día les explicara la principal finalidad de su uso:

<<Un detalle que en principio creí que podría dificultar el desarrollo natural del día a día es que constantemente les vaya a grabar. Pero nada más empezar les he explicado que el motivo principal de utilizar la cámara de vídeo va a ser el de realizar un montaje con las mejores momentos de todos ellos, para que lo tengan de recuerdo, y lo cierto es que les ha atraído bastante la idea y no han mostrado ninguna queja (circunstancia extraña en estos casos).>>

(Diario del profesor, 15)

De influir en ellos de algún modo lo hizo, en todo caso, positivamente, o al menos eso fue lo que a mí me dieron a entender:

<<Es curioso que ya se han habituado tanto a la cámara de vídeo y a la de fotos que incluso son ellos los que me piden que recoja diferentes momentos que quieren tener más tarde de recuerdo, como, por ejemplo, hoy cuando el equipo que ha conseguido la victoria me ha pedido que les hiciera una foto a todos juntos celebrando su éxito.>>

(Diario del profesor, 132)

Y lo que se desprende de los comentarios entusiastas de los alumnos en la entrevista:

<<Sergio: y nos hemos hecho fotos también porque...

Marta: ¡y nos ha grabao en vídeo!

Todos: ¡nos ha grabao en vídeo!

Diana: todo está grabao

Entrevistador: ¿todas las clases en vídeo?

Sergio: porque dice que luego nos va a mandar así como una cinta con las mejores fotos

Julia: un CD, vamos

Blanca: como es el último año que estamos en el colegio pues pa, pa que tengamos un recuerdo del colegio y...

Sergio: cada vez que ganábamos un combate decía: ¡venga, vamos a echar una foto a los que ha tenío la victoria y...

Julia: y se ponían así ¡ueee!

Entrevistador: ¡je, je, je!

Julia: Y los derrotaos así..., con cara de pena.>>

(Entrevista, 464-475)

10.2.6.5. ¿Cómo se podría mejorar?

Por último, cuando se les pide que propongan alguna propuesta que ayude a mejorar el juego, o si quitarían algo para mejorarlo, ellos se reafirman en la idea anterior de que es muy difícil, pues todo estaba muy bien planificado. Por tanto, no quitarían nada, pues si estaba en el juego era porque tenía que estar, y se relacionaba a su vez con alguna otra cosa del mismo:

<<Entrevistador: ¿se podría hacer algo, pensáis que se podría hacer algo todos para mejorar esta, esta forma de llevar a cabo...?

Sergio: hombre, algo se podría hacer pero...

Julia: es que está mu bien hecho, o sea, si no te paras a pensar dices: ¡qué se va a mejorar!

Marta: es que está mu bien hecho.>>

(Entrevista, 1113-1116)

<<Blanca: ¿que qué quitaríamos?

Ana: yo es que no quitaría nada

Sergio: no quitaría nada

Ana: no, porque cada cosa tiene su sentido...

Todos: ¡porque si quitas una cosa tiene que ver con otra cosa!>>

(Entrevista, 1199-1203)

Por todo ello, se les hace muy complicado buscar alguna laguna o “gotera”:
<<Si tuviera que poner una nota esta sería un 9 ya que la perfección es imposible pero este juego casi lo es ya que es casi imposible sacar alguna cosa mala del juego.>> (Valoraciones globales, 141).

Y, además, vuelven a repetir que han podido hacer actividades muy variadas, por lo que se les hace difícil plantear algo diferente:

<<Entrevistador: ¿vosotros propondrías algún otro tipo de tareas? ¿algún otro tipo de actividades que no hayáis hecho? Pues a mí me gustaría hacer esto y no se ha hecho

Ana: ¡si es que hemos hecho de to!

Blanca: ¡es verdad!

Todos: risas

Blanca: ¡es que hemos bailao, hemos hecho, de to!

Julia: ¡hemos hecho de to!

Ana: ¡de to lo que hemos podío hacer, teatros...!

Blanca: ¡teatros, coreografía, luego el baile de la unificación...!>>

(Entrevista, 1152-1159)

Las aportaciones que realizan van en el sentido de incluir nuevas temáticas, como también antes se ha reseñado:

<<Entrevistador: de todas formas, las propuestas de mejora yo creo que son: que siga haciéndolo, ¿no?

Todos: sí

Entrevistador: si se puede hacer algo fuera que se siga haciendo y que no lo deje de hacer, y que cambie los temas

Marta: sí

Julia: si la gente lo hiciera aprendería mucho

Sergio: querría esto.>>

(Entrevista, 1320-1325)

Y que, para la próxima vez, se cambiaran los grupos, para así tener la posibilidad de conocer mejor al resto de compañeros. Esto, de manera implícita, confirma lo que se comentaba en el apartado de los valores que ha desarrollado el programa de intervención. El buen trabajo realizado, al estructurar la clases en grupos y potenciar la interdependencia entre todos, ha facilitando la mayor interacción entre ellos y el conocimiento de los demás:

<<Abel: entonces yo pienso que a lo mejor si se hubieran impuesto los grupos, pero si, por ejemplo, cuando lo hiciéramos otra vez se cambiaran los grupos a lo mejor se...

Marta: también nos podríamos conocer mejor todos

Abel: podrían conocer mejor algunas personas que en clase no se conocen

Todos: sí

Entrevistador: ¿hacer rotaciones?

Blanca: sí

Ana: sí

Abel: podría venir hasta bien.>>

(Entrevista, 1124-1131)

También comentan que algo que podría ayudar mucho a este tipo de juegos es el haber pasado alguna jornada fuera del colegio, por ejemplo, en la naturaleza, y haberla organizado allí:

<<Marta: a hacer algún Desafío por ahí

Sergio: hacer algún día, o sea, ir al bosque, hacer algún Desafío...

Marta: cuando toque pues ir al bosque...

Entrevistador: hacer algo en el medio natural

Todos: claro.>>

(Entrevista, 1253-1257)

Los alumnos, cuando se les pregunta sobre las cosas que podría aportar el centro para mejorar el juego, tienen clara cuál es su principal demanda: “que aumenten las horas de E.F.”:

<<Entrevistador: bueno, ¿y del cole en conjunto, del Instituto en conjunto? ¿Algo que a lo mejor os ayudara...?

Abel: ¿pero acerca de qué? Acerca de...

Entrevistador: ¡yo qué sé!, el colegio, la directora, el jefe de estudios, el resto de compañeros, que las instalaciones del centro escolar... Algo que, cambiando algo de la dinámica del Instituto pudiera beneficiar más a este tipo de actividad

Blanca: más horas de educación física

Entrevistador: ¿más?

Blanca: más horas

Sergio: tres horas a la semana, podíamos tener

Entrevistador: ¿más horas?

Ana: por ejemplo, un días más.>>

(Entrevista, 1220-1228)

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

CAPÍTULO

XI

DIFICULTADES, CONCLUSIONES, APORTACIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

- 1. Dificultades del estudio**
- 2. Conclusiones**
- 3. Aportaciones para la intervención docente**
- 4. Perspectivas futuras de investigación**

"En este punto, soy consciente de haber quedado muy por debajo de lo posible. Sencillamente porque para consumir la tarea mi fuerza es demasiado escasa. Otros vendrán, espero, que lo hagan mejor"

-Ludwig Wittgenstein-

En este último capítulo se van a exponer, en primer lugar, las dificultades generales del estudio. Tras ellas, y a partir de los resultados, las conclusiones que se han obtenido, acompañadas de una serie de aportaciones para la intervención docente. Y, por último, se finalizará con algunas perspectivas futuras de investigación en esta temática de estudio.

11.1. DIFICULTADES DEL ESTUDIO

El presente trabajo se ha visto condicionado en su diseño, puesta en práctica y posterior análisis por una serie de dificultades que a continuación se detallan:

Antes de la investigación

- Una de las mayores dificultades a la hora de trabajar en el planteamiento de una propuesta de intervención dentro del ámbito educativo ha sido la escasez de estudios encontrados en torno al diseño y puesta en práctica de programas con características similares. Y, sobre todo, debidamente evaluados.
- La ausencia de publicaciones en torno a la validación de instrumentos de medida para cada una de las dimensiones que componen el currículum escolar (conceptual, procedimental y actitudinal) que facilitaran un mejor análisis de la realidad estudiada.

Durante el programa de intervención

- La arraigada concepción que los alumnos poseen de lo que deben ser las clases de E.F., consecuencia de su historia física y de la imagen

socialmente aceptada del lugar que ocupa ésta dentro del currículum escolar. Circunstancia que, en momentos puntuales, ha requerido un esfuerzo extra por parte del profesor de cara a justificar la realización de distintas actividades.

- El reducido número de la muestra que formó parte de la investigación. Sin embargo, la principal finalidad de la experiencia fue la de comprobar la validez de los principios metodológicos que dan lugar a la misma y, en concreto, en el contexto y con los sujetos con los que se ha trabajado. Y no la de generalizar el conjunto del programa de intervención a otras realidades.
- Desde un punto de vista estricto, de una investigación de índole experimental puede resultar un error que el propio investigador sea quien desarrolle la investigación, como ha sucedido en este caso. A pesar de ser conscientes de esta circunstancia, se ha optado por ella debido al enorme valor que posee en el propio proceso de formación y mejora de la práctica docente de éste.
- El hecho de no haber contado con un grupo control, donde no se aplicara el programa de intervención desarrollado, y que sirviera para confrontar de un modo más real los resultados obtenidos. De todos modos, desde este trabajo no consideramos relevante dicha circunstancia en investigación educativa.

Después del programa de intervención

- La dificultad de extrapolar los resultados de este estudio a otros contextos marcados por una realidad diferente, puesto que este tipo de estudios prácticos desarrollados en el ámbito educativo quedan muy limitados por la especificidad del contexto y los sujetos que participan en él.
- Dado que uno de los objetivos de esta intervención era la propia promoción de la práctica de AFD del alumnado debería haberse

evaluado el nivel de la misma en el mismo momento del año. Y con ello homogeneizar las condiciones temporales y climatológicas, así como la modificación de algunos hábitos de vida que se producen según la estación del año en la que se midan. Estos hechos condicionan el nivel de práctica física y, por tanto, dificultan la posibilidad de poder saber si el programa ha producido o no cambios en dicho nivel. Esta evaluación y seguimiento no han podido desarrollarse en el presente estudio, dado que los alumnos abandonaron el centro al finalizar el curso.

11.2. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos (y teniendo presentes las dificultades expuestas) se pueden extraer las siguientes conclusiones (las cuales van a ser desarrolladas en respuesta a cada uno de los objetivos planteados en el diseño de la investigación):

Respecto al primer objetivo:

- El porcentaje de adolescentes españoles que practican AFD fuera del horario escolar es de dos tercios, siendo superior en chicos que en chicas. Y, el nivel de práctica, disminuye conforme los adolescentes aumentan de edad.
- El principal motivo de práctica de la muestra del estudio AVENA es “por diversión”, mientras que para su abandono dicho lugar lo ocupan “los estudios”. Además, argumentan que “la falta de tiempo” es la principal causa por la que no realizan AFD.
- El interés que manifiestan los adolescentes españoles por la AFD es muy elevado, aunque es mayor en los chicos que en las chicas. Y en quienes la practican habitualmente con respecto a quienes no lo hacen. Con el paso de los años también disminuye el interés de la muestra, aunque sin diferencias significativas.

- El interés que manifiestan los adolescentes del estudio AVENA no se corresponde con el nivel de práctica que desarrollan habitualmente, pues la opción que se alzó con un mayor porcentaje de respuesta es la de “me interesa pero no practico lo suficiente”.
- Los valores alcanzados en las AP son más altos que los referentes a las AR, estableciéndose diferencias significativas entre chicos y chicas, y entre quienes practican AFD y no, a favor de los primeros, tanto en unas como en otras. Del análisis por edad se desprende que las AP empeoran progresivamente conforme se va avanzando en edad, y en las AR sucede lo mismo, hasta que a partir de los 15 años mejoran.
- La dimensión que logra una media más alta, de las cinco que conforman las AP, es la “gratificación”, frente a la “seguridad”, que posee la media más baja. Y, dentro de las AR, la dimensión “mejora de la apariencia” alcanza el valor más elevado y la “obsesión por el ejercicio” el más bajo.
- En la valoración que los adolescentes hacen sobre el grado de satisfacción con las clases de E.F. se produce una gran variabilidad de respuesta. Y, entre todas, la opción “ni me gustan ni me disgustan” es la que ha alcanzado un mayor porcentaje.
- Al comprobar las posibles correlaciones entre las variables de la muestra, se ha obtenido una relación positiva entre el interés por la AFD y su práctica, así como entre ellas y el grado de satisfacción con las clases de E.F. De igual modo, a mayor valor de estas variables mayores niveles también de orientación de las actitudes tanto hacia el proceso como hacia el resultado.

Respecto al segundo objetivo:

- Se ha diseñado un programa de intervención para la promoción de actividad física saludable en alumnos de cuarto de E.S.O., con una excelente viabilidad en su puesta en práctica y una evaluación

altamente positiva, por parte del alumnado y del profesor que lo ha llevado a cabo.

- Se ha alcanzado una mejora altamente significativa en los conocimientos de los alumnos sobre actividad física orientada a la salud, que se ha mantenido tras dejar de aplicar el programa.
- Los hábitos de actividad física saludable (a nivel procedimental) en los alumnos del GEFS han sufrido una mejora considerable respecto a los manifestados previamente al inicio del programa de intervención, principalmente en lo referente al calentamiento, vuelta a la calma y hábitos posturales.
- A través de la intervención docente desarrollada se ha logrado modificar, de forma positiva y significativamente, muchas de las actitudes de los alumnos con relación a la actividad física y la salud. En las AP se ha logrado una mejora altamente significativa a nivel global y, en concreto en las dimensiones: “gratificación”, “autonomía” y “seguridad”. Sin embargo, las AR se caracterizan por la ausencia de cambios significativos, desde un punto de vista estadístico, aunque se han reducido los valores medios iniciales en todas sus dimensiones.
- Se ha aumentado significativamente el interés por la AFD, así como también se puede comprobar una mayor toma de conciencia, en los alumnos que practican AFD fuera del horario escolar, sobre la importancia de la salud como motivo de práctica habitual.
- El proceso de intervención docente (programa y profesor) ha obtenido una valoración altamente positiva por parte del alumnado, dado que el mismo les ha permitido aprender contenidos novedosos y relevantes en torno a la actividad física saludable, a la vez que disfrutar de su puesta en práctica. Además, el propio profesor también ha manifestado su alta satisfacción con el desarrollo de dicho trabajo.

11.3. APORTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE

A raíz de las conclusiones obtenidas en este estudio se confirman los principios metodológicos y de intervención que dieron lugar a él y, junto a éstos, las posibilidades de acción con las que se cuenta desde el área de E.F. de cara a la formación integral de los alumnos. Y es que, a pesar de ser conscientes de que el programa de intervención que aquí se presenta no es válido *per se* (por los motivos expuestos anteriormente), sí estamos plenamente convencidos de la viabilidad, aceptación y posibilidades formativas que determinados principios de actuación atesoran de cara a la intervención docente, entre los que cabe destacar (resumiendo lo ya expuesto en cada uno de los apartados dedicados a tal fin):

- Dotar de significatividad a nuestras propuestas, a partir del análisis de la realidad en la que se encuentran inmersas y del conocimiento de los intereses del grupo de clase, lo que condicionará una participación más activa y gratificante.
- Entender la intervención docente más facilitadora que directiva. Y, de este modo, posibilitar que los participantes sean los auténticos protagonistas de su aprendizaje.
- Construir climas de diálogo y de acercamiento a la realidad afectiva de los alumnos.
- Hacerles conscientes del cómo, por qué y para qué de lo que les proponemos, para ayudarles a asentar los conocimientos adquiridos, desarrollar su autonomía y pensamiento crítico.
- Evitar caer en la rutina, tratando de buscar nuevas alternativas en la forma de enfocar las actividades que renueven la curiosidad del alumnado.
- Dotar de unidad a todos los contenidos que se propongan y presentarlos de manera integrada (donde unos complementen, o

fundamenten, a los otros -conceptuales, procedimentales y actitudinales-), desde una perspectiva holística que les dé coherencia.

- Buscar las necesarias interrelaciones dentro (intradisciplinariedad) y fuera (interdisciplinariedad) de nuestro área que refuerce el sentido de los nuevos contenidos y facilite su comprensión.
- Evitar el carácter sancionador de la evaluación, que deberá percibirse como parte del proceso y concretarse de manera consensuada con el alumnado.

11.4. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

No quisiéramos finalizar sin antes proponer posibles líneas de actuación futura que den continuidad a este trabajo, pues la intención del mismo no ha sido otra que la de llevar a la práctica una filosofía muy personal acerca del cómo entiendo yo que debe enfocarse la E.F. de cara a la formación integral de los alumnos (finalidad última de cualquier actuación educativa), y de cómo fomentar la salud desde este área (en el caso particular que nos ocupa). Por ello, no aspiramos más que a ser una ventana más a través de la cual sea posible asomarse a contemplar las infinitas posibilidades con las que contamos en esa difícil pero, a la vez, bellísima tarea que es educar. Esperamos, por tanto, dar pie a futuros proyectos que sigan trabajando (y mejoren) en este sentido:

- Seguir profundizando en el diseño y validación de herramientas de valoración de los contenidos conceptuales, procedimentales (fundamentalmente) y actitudinales, así como en otras variables que evalúen la salud, sobre todo desde el punto de vista social.
- Dilatar más en el tiempo el periodo de intervención, para lograr una mejor asimilación de los contenidos programados así como la inclusión de un mayor número de ellos. Asimismo, realizar valoraciones de las variables a más largo plazo y que se realicen en las mismas épocas del año.

- Aplicar esta misma metodología teniendo como centro de interés otros bloques de contenido. Y valorar así sus posibilidades al respecto.
- Desarrollar la salud no como centro exclusivo de interés sino como principio que impregne el resto de bloques de contenidos que conforman el currículum de E.F.
- Ampliar la intervención docente durante toda la E.S.O., a través de una secuenciación y temporalización lógica de todos aquellos contenidos relacionados con la E.F. y la salud, para ofrecer una mayor coherencia e influencia en el alumnado de cara a la adquisición de hábitos de vida y actividad física, desde una perspectiva saludable.
- Comprobar qué tipo de metodología y tareas tienen un mayor efecto en la adquisición de hábitos de práctica físico-deportiva, a medio y largo plazo, en los sujetos: enfoques basados principalmente en el rendimiento deportivo, recreacionales, mediante una perspectiva crítica, etc.
- Avanzar en el grado de autonomía de los alumnos mediante programas más ambiciosos que requieran el diseño y puesta en práctica de sus propias propuestas.
- Llevar a cabo un trabajo interdisciplinario para lograr una intervención más completa en EpS, junto al apoyo fundamental de las familias.
- Valorar la repercusión de este tipo de propuestas en la propia dinámica escolar y en la comunidad educativa, así como en el entorno del colegio.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

CAPÍTULO XII

BIBLIOGRAFÍA

A

- Abajo, J.E. (1998). La afectividad, clave pedagógica y apuesta social. *Cuadernos de Pedagogía*, 273, 80-87.
- Aguilera, A. y Gómez del Castillo, M.T. (2001). Exigencias de la sociedad de la información al sistema educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 17, 15-21.
- Aguirre, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En: A. Aguirre Baztán (ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria, 171-180.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Amar, V. (2002). Sociedad en tiempo presente y educación. A propósito de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. <http://www.dewey.uab.es/pmarques/evte/victoramamar.doc> [consulta: 7/2/2003].
- American College of Sports Medicine (1998). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 30 (6), 975-991.
- Anderson, A. y Thorsen, E. (1998). Pre-service Teacher Education in Health Education: an Ontario survey. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 24(1), 73-74.
- Andre, K.S., Perrin, S. y Monroe, J.B. (1990). *Stormbringer. Juego de rol en el mundo de Elric*. Barcelona: Joc Internacional.
- Anguera, M.T., Blanco, Á., Losada, J.L. y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. [www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital), 24.

- Añó, V., Ramos, J. y Martínez-Tur, V. (1997). Conductas de práctica deportiva y uso de instalaciones. Diferencias en función del tipo de práctica. *Revista de Psicología del Deporte*, 6 (11), 7-20.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- Area, M. (1996). La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum. En: AA.VV. *XI Congreso nacional de pedagogía*. San Sebastián.
- Area, M. (1998). Una nueva educación para un nuevo siglo. *NETDIDÁCTIC@*, 1.
- Area, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Area, M. (2002). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y gestión educativa*.
- Arroyo, I. (2001). La comunicación audiovisual en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 77-82.

B

- Baranowski, T., Bouchard, C., Bar-Or, O., Bricker, T. y Heath, G. (1992). Assessment, prevalence and cardiovascular benefits of physical activity and fitness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 237-247.
- Baranowski, T., Anderson, C. y Carmack, C. (1998). Mediating variable framework in physical activity interventions. How are we doing? How might we do better? *American Journal of Preventive Medicine*, 15 (4), 266-297.
- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barbero, J.I. (1997). La cultura del consumo, el cuerpo y la educación física. En D. Ayora; J. Campos, J. Devís y A. Escartí (comps.) *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Valencia: I.V.E.F., 213-235.

- Bar'Or, O. (1987). Commentary to children and fitness: a public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58 (4), 304-307.
- Bartolomé, A. (1999). El diseño y la producción de medios para la enseñanza. En J. Cabero: *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Madrid: Síntesis.
- Berger, B.G. (1996). Psychological benefits of an active lifestyle: What we know and what we need to know. *Quest*, 48 (3), 330-353.
- Blández, J. (2001). Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decirle a su profesor/a. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 66, 20-30.
- Blair S.N., Kohl H.W. III, Barlow C.E., Paffenbarger R.S. Jr, Gibbons L.W. y Macera C.A. (1995). Changes in physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy and unhealthy men. *JAMA*, 273, 1093-1098.
- Blasco, T., Capdevila, L., Pintanel, M., Valiente, L. y Cruz, J. (1996). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 5 (9), 51-63.
- Blasco, T. (1997). Asesoramiento psicológico en programas de ejercicio físico. En: J. Cruz. *Psicología del Deporte*. Madrid: Síntesis, 271-290.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1992). Prólogo. En: J. Devís y C. Peiró. *Nuevas perspectivas en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE, 15-17.
- Bores, N.J. y Día, B. (1993). La deportivización de la Educación Física en el currículo oficial de la Reforma. *Perspectivas*, 14, 18-20.
- Bores, N.J., Castrillo, J., Díaz, B. y Martínez, L. (1994). Análisis de las concepciones de E.F. de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En: S. Romero Granados (coord.). *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria. I Congreso Nacional de Educación Física de facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen, 35-41.

- Borrás, I. (1997). Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 9, 5-13.
- Bouchard C., Shepard R.J., Stephens T., Sutton, J.R. y Mcpherson, B.D. (1990). *Exercise, Fitness and Health: A Consensus of Current Knowledge*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Bouchard, C., Shephard, R.J. y Stephens, T. (1994). *Physical activity, fitness, and health. International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Briones, S.M. (2001). Las tecnologías de la información y la comunicación: su impacto en la educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 17, 67-78.
- Brodie, D.A. y Birtwistle, G.E. (1990). Children's attitudes to physical activity, exercise, health and fitness before and after a health-related fitness measurement programme. *International journal of physical education*, 27 (2), 10-14.
- Brynteson, P. y Adams, T. (1993). The Effects of Conceptually Based Physical Education Programs on Attitudes and Exercise Habits of College Alumni After 2 to 11 Years of Follow-up. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, (2), 208-212.
- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En: L. Buendía y M.P. Colás. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 120-155.
- Bulger, S.M., Mohr D.J., Carson, L.M. y Wiegand, R.L. (2001). Infusing Health-Related Physical Fitness in Physical Education Teacher Education. *QUEST*, 53 (4), 403-417.

C

- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En: J.A. Ortega, M.

- Lorenzo y T. Sola (coords). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 197-206.
- Calatayud, M.A. (2005). La formación del profesorado ante el reto de las Nuevas Tecnologías. Algunas reflexiones e indicios. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.
- Cale, L. (1996). An assessment of the physical activity levels of adolescents girls. Implication for physical education. *European Journal of Physical Education*, 1, 46-55.
- Cale, L. y Almond, L. (1997). The physical activity levels of English adolescents boys. *European Journal of Physical Education*, 2, 74-82.
- Cale, L. (2000). Physical activity promotion in secondary schools. *European Physical Education Review*, 6 (1), 71-90.
- Cantera, M.A. y Devís, J. (2000). Physical activity Levels of secondary School Spanish Adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 28-44.
- Cantón, E. y Sánchez, M^a.C. (1997). Deporte y calidad de vida: motivos y actitudes en una muestra de jóvenes valencianos. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 119-135.
- Cañellas, A. y Rovira, J. (1995). Los hábitos deportivos de la población adulta barcelonesa (15 a 59 años). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 42, 75-79.
- Carbonell, J. (1999). Julio Rogero, maestro. El placer de educar. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 8-14.
- Carbonell, J. (2005). Treinta retos de futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 68-72.
- Cardon, G.M. y De Bourdeaudhuij, I.M. (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European Journal of Physical Education*, 7 (1), 5-18.

- Cardús, S. (2001). *El desconcierto de la educación: las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión... y la inseguridad del futuro*. Barcelona: Ediciones B.
- Carreiro da Costa, F. (2003). Educación, deporte y calidad de vida. En: AA.VV. *II Congreso mundial de ciencias de la actividad física y el deporte. Deporte y Calidad de vida*. Granada: F.CC.A.F.D., 216-227.
- Carrillo, I. (2001). Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 50-54.
- Casimiro, A. (2001). Estilo de vida y actividad física en escolares. En: A. Casimiro (coord.). *Jornadas sobre actividad física y salud*. Almería: IAD.
- Casimiro, A. (2002). *Hábitos deportivos y estilo de vida de los escolares almerienses*. Almería: servicio de publicaciones de la Universidad de Almería-Instituto de estudios almerienses.
- Castelló, M. (2001). Diez competencias básicas. Escribir para convencer. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 61-62.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2) 37-50.
- Castrillo, J., Díaz, B., Martínez, L. y Bores, N.J. (1997). Imágenes de la Educación Física de Secundaria en el profesorado de otras áreas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- Caurcel, M.J. (2005). EL periódico analógico y digital como recurso para prevenir la violencia en el deporte: una propuesta didáctica para las clases de educación física. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.
- Caurcel, M.J. y Gallardo, M.A. (2005). Redefinición del rol docente para afrontar el reto de la enseñanza virtual: implicaciones para la formación del profesorado. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.

- Cebrián, M. (1991a). *Medios y recursos didácticos*. Málaga: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Cebrián, M. (1991b). El papel de los medios tecnológicos en la didáctica. *Revista de Educación*, 294, 427-443.
- Cecchini, J.A., Méndez, A. y Muñiz, J. (2003). Tendencias o direcciones del deporte contemporáneo en función de los motivos de práctica. *Apunts*, 72, 6-13.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1) 7-19.
- Cervelló, E. y Santos-Rosa, F. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de psicología del Deporte*, 9 (1-2), 51-70.
- Chacón, C. y González, H. (2005). La nueva era de la educación no formal. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.
- Chao, R. (2005). La introducción de las TIC en el aula de música a través del juego educativo. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la Salud en adolescentes de 3º de E.S.O.* Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Cline, R.J. y Haynes, K.M. (2001). Consumer health information seeking on the Internet: the state of the art. *Health Education Research*, 16 (6), 671-692.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. (2ª edición). Sevilla: Alfar.
- Colás, M.P. (1994). La metodología cualitativa. En: M.P. Colás y L. Buendía. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 249-290.

Colás, M.P. (1997). En focos en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En: L. Buendía, M.P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 225-249.

Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.

Cornella, A. (2001). Educación y creación de riqueza. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 52-55.

D

De Andrés, B. y Aznar, P. (1996). Actividad física, deporte y salud: factores motivacionales y axiológicos. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 46, 12-18.

Davies, J.K., Colomer, C., Lindstrom, B., Hospers, H., Tountas, Y., Modolo M.A. y Kannas, L. (2000). The EUMAHP project – the development of European Masters programme in health promotion. *Promotion and Education*, 7 (1), 81.

Davis, S.M., Lambert, L.C., Gomez, Y. y Skipper, B. (1995). Southwest cardiovascular curriculum project: study findings for American Indian elementary students. *Journal Health Education*, 26, 72-81.

De Gregorio, A. (2002). La relación de confianza profesor-alumno, clave de la educación. En: M^a.P. Martín, Insunza, M. (coords.). *El clima escolar agustiniano*. Madrid: FAE.

De Miguel, J.M. (2002). Recursos y técnicas en EpS. En M^a.I. Serrano (coord.). *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud*. (2^a Edición). Madrid: Díaz de Santos, 547-553.

Del Moral, M.E. (1996). Videojuegos, juegos de rol, simuladores. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 84-88.

- De la Torre, B. (2005). Educación fuera de las aulas: Las TIC como medio didáctico para el aprendizaje de los jóvenes. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.
- Del Valle, S., Velázquez, R., Díaz, P., De la Vega, R. y Ruiz, L. M. (2003). ¿Sabemos lo que aprenden los escolares en educación física? En: F. Ruiz Juan y E.P. González (coords.). *Educación Física y deporte en edad escolar. Actos del V Congreso Internacional de FEADDEF*. Valladolid: AVAPEF, 27-34.
- De Pablos, J. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural (el cambio educativo para el siglo XXI). *Bordón*, 51 (4), 417-433.
- Del Villar, F. (1994). El Diario de los Profesores de Educación Física. Un Instrumento de Investigación y Formación Docente. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4, 20-23.
- Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 56, de 20 de junio de 1992).
- Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 75, de 27 de junio 2002).
- Delgado, M. (1995). Fundamentación anatómico-funcional del rendimiento y del entrenamiento de la resistencia del niño y del adolescente. *Motricidad. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1, 97-110.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (1998). Actividad física para la salud: reflexiones y perspectivas. En: F. Ruiz, A. García, y A. Casimiro. *Nuevos horizontes en la EF y el deporte escolar*. Málaga: IAD, 35-44.
- Delgado, M. (1999). Educación para la salud en Educación Física: concreciones curriculares. *I Jornadas Andaluzas sobre actividad física y salud*. Granada. Edición digital.

- Delgado, M. y Pérez López, I.J. (2002). Estrategias para la promoción de los hábitos de práctica físico-deportiva en escolares. En: AA.VV. *III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Cartagena: Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. Edición digital.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en Educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Delgado, M., Gutiérrez, Á. y Castillo, M.J. (2004). *Entrenamiento físico-deportivo y alimentación. De la infancia a la edad adulta*. Barcelona: Paidotribo.
- Delgado Noguera, M.Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada: I.C.E.
- Delgado Noguera, M.A. (2002). La investigación didáctica: De las teorías implícitas a la praxis de la Educación Física. En: M. Hernández, E. Navarro y A. Lorenzo (coords.). *II Congreso de Ciencias del Deporte*. Madrid: INEF-Madrid. Edición digital.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992a). Introducción general. En: J. Devís y C. Peiró (coords.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE, 19-23.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992b). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.
- Devís, J. (1998). El currículum de la educación física escolar en la reforma educativa: una aproximación crítica. En: J. Hernández, Rodríguez, J.P., Ramírez, V., Quiroga, M., Castro, U. (coords). *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas de Gran Canaria: ACCAFIDE, 47-66.
- Devís, J., Pérez, S., Peiró, C. y Sánchez Gómez, R. (1998). Actividad Física y salud. La salud y las actividades aeróbicas. En: AA.VV. *Materiales curriculares para secundaria*, 8-69.

- Devís, J. (1999). Emoción, educación física e innovación: la revisión de un estudio de casos. En: M.C. Martín Moreno y J.C. Narganes (coord.). *I Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: Fondo Internacional de Educación.
- Devís, J. (coord.). (2000a). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. (2000b). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En: S. León (coord.). *Educación física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FETE-UGT Cádiz, 57-77.
- Devís, J. (2001). El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). En: A. Díaz, Segarra, E. (coord.). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia: Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa, 973-985.
- Devís, J. y Peiró, C. (2001). Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En: Devís, J. (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil, 295-321.
- Devís, J. y Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem*, 8, 73-83.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En: A. Sicilia y J.M. Fernández-balboa (coords.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen, 83-108.
- Devís, J. y Pérez Samaniego, V. (2005). El campo y la formación de los profesionales de la actividad física relacionada con la salud. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2, 13-28.
- Dishman, R.K., (1994). Prescribing exercise intensity for healthy adults using perceived exertion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1087-1094.
- Domínguez-Berjón, M.F., Borrell, C., Nebot, M. y Plaséncia, A. (1998). La actividad física de ocio y su asociación con variables sociodemográficas y otros comportamientos relacionados con la salud. *Gaceta Sanitaria*, 12, 100-119.

- Dosil, J. (2002). Escala de Actitudes hacia la Actividad Física y el Deporte (E.A.F.D.). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2 (2), 43-55.
- Drobnic, F. (1989). Las agujetas ¿una entidad clínica con nombre “inapropiado”? (Mecanismos de aparición, evolución y tratamiento). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 26, 125-134.
- Duda, J. (2001). Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. En: J. Devís (coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Marfil, 271-281.
- Durán, J. (1995). Análisis evolutivo del deporte en la sociedad española (1975-1990): hacia una creciente complejidad y heterogeneidad deportiva. *Revista española de Educación Física y deportes*, 2 (1), 15-24.
- Durán Guzmán, A.S. (2005). El uso de las nuevas tecnologías en los centros educativos: realidad o ficción. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.

E

- Edo, J.A. (2004) . Adolescencia y deporte en el Principado de Andorra al inicio del siglo XXI. Perspectiva desde una triangulación de fuentes de información. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 5-11.
- Escamez, J. y Ortega, P. (1996). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau.
- Echegoyán, Y. (2002). ¿Puede la Educación Física actual abordar los valores que inciden directamente en la formación íntegra de los alumnos? *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 48.
- Echeverría, J. (2002). ¿Internet en la escuela o la escuela en Internet?. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 199-206.

- Elzo, J. (2000). El adolescente en la sociedad actual: una visión sociológica. <http://www.svnp.es/Documen/Elzo.htm> [consulta: 21/4/2003].
- Encuesta Nacional de Salud (2001). <http://www.msc.es> [consulta: 20/9/2004].
- Encuesta Nacional de Salud (2003). <http://www.msc.es> [consulta: 15/3/2005].
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: M.C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-MEC, 119-161.
- Escudero Muñoz, J.M. (1995). La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y el sistema escolar. En: J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz (dirs.). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil, 397-412.
- Esteban, A. y Vecina, M.L. (2003). Efectos psicosociales de los Juegos de Rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores. <http://www.dreamers.com/defensadelrol/articulos/psicologos.htm> [consulta: 18/4/2003].
- Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En: C. Marcelo. *La función docente*. Madrid: Síntesis, 103-140.

F

- Feixa, C. (2005). De la adolescencia a la *adulescencia*. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 56-57.
- Feria, A. (2005). La afectividad no entra en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 343, 42-46.
- Fernández-Balboa, J.M. (1993). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la educación física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 34, 74-82.

- Fernández-Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. *Conceptos de Educación*, 6, 15-31.
- Fernández-Balboa, J.M. (2000). La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem*, 1, 15-26.
- Fernández-Balboa, J.M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En: J. Devís y C. Peiró (coord.). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy (Alicante): Marfil, 25-45.
- Fernández García, C. (2003). La ausencia de valores en el adolescente ¿qué puede hacer el profesor?
<http://www.profes.net/newweb/fra/archivo.asp> [consulta: 2/2/2003].
- Fernández Muñoz, R. (1999). Nuevas Tecnologías y Formación del Profesorado. *Revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Toledo: Docencia e Investigación*, 24, 27-59.
- Fernández Prieto, M. (2000). El potencial comunicativo de las nuevas tecnologías. ¿Nuevas posibilidades para la comunicación educativa? *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 15, 23-28.
- Ferrández, A. (1996). El formador en el espacio formativo de las redes. *Educar*, 20, 43-67.
- Fontana, D. y Apostolidou, M. (2001). Perspectives of serving teachers on the respective importance of areas deemed suitable for inclusion in the health education curriculum for Cyprus schools. *Health Education Journal*, 60 (2), 173-183.
- Fontecha, C. y Rico, I. (1998). Las responsabilidades en el futuro de la educación física. En: A. García, Ruiz, F., Casimiro, A. (coords.). *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, 246-248.
- Fraile, A. (coord.). (1996). *Actividad física y salud en la escuela*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Fraile, A. (2000). La educación física saludable: tema transversal en educación primaria. En: AA.VV. *Educación Física y salud. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física*. Cádiz: FETE-UGT-Cádiz, 105-124.

Fraile, A. (dir.). (2003). *Actividad física y salud. Educación secundaria*. Valladolid: Junta de Castilla y León-Consejería de sanidad.

G

Gallego, M.J. (2001). El profesorado y la integración curricular de las nuevas tecnologías. En: M. Area (coord.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 383-407.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.

García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Juventud.

García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte (1980-1995): un análisis sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Madrid y Valencia: CSD y Tirant, lo Blanch.

García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

García Galian, S. y Pagán, F.A. (1996). Evaluación de la actividad docente del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación Física*, 63, 13-17.

García Matilla, A., Callejo, J. y Walzer, A. (2005). Una investigación sobre televisión e infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 343, 53-56.

García Montes, M.E. (1997). *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- García Ruso, H.M. (2001). Cambios que afectan a la diversidad y a la formación del profesorado de Educación Física. En: A. Díaz, Segarra, E. (coord.). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia: Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa, 635-652.
- Gargallo, E., Dalmau, J.M. y Zabala, M. (2000). Una reflexión sobre el tratamiento de la “salud corporal” en primaria. En: *Educación Física y salud. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física*. Cádiz: FETE-UGT-Cádiz, 505-514.
- Generelo, E. (1998). Educación Física y calidad de vida. En: J. Martínez del Castillo. *Deporte y calidad de vida. Investigación social y deporte*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz, 309-331.
- Generelo, E. (2001). La salud...Algo más que un discurso teórico. En: J. Tejada, A. Nuviala y M. Díaz Trillo (eds.). *Actividad Física y Salud*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 115-134.
- Gervilla, E. (2001). La educación física o corporal. En: E. Gervilla y A. Soriano (coords.). *La Educación hoy: concepto, interrogantes y valores*. (2ª edición). Granada: Grupo Editorial Universitario, 107-119.
- Gil, P. y Contreras, O.R. (2003). Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 332, 327-355.
- Gili-Planas, M. y Ferrer-Pérez, V.A. (1994). Práctica deportiva y estereotipos de género: un estudio en la comunidad autónoma de las Islas Baleares (CAIB). *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 81-91.
- Giménez, P. (2003). Los juegos de Rol: hacia una propuesta pedagógica. <http://www.dreamers.com/defensadelrol/articulos/propuesta.htm> [consulta: 18/4/2003].
- Gispert, E. (1997). *La moda tecnológica en la educación: los peligros de un espejismo*. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 9, 81-92.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- Glosario de Promoción de la Salud (1998). Organización Mundial de la Salud. Madrid: Publicado en español en 1999 por Ministerio de Sanidad y Consumo.
- González-Gross, M., Castillo, M.J, Moreno, M., Nova E., González-Lamuño, D., Pérez-Llamas, F., y grupo AVENA. (2003). Alimentación y Valoración Nutricional de los Adolescentes Españoles (Estudio AVENA). Evaluación de riesgos y propuesta de intervención. I Descripción metodológica del proyecto. *Nutrición Hospitalaria*, 18, 15-27.
- Gonzalo, R. (2003). El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 60. [http://www.efdeportes.com/Revista digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20digital)
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Ariel.
- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Ecuación*, 328, 225-247.
- Gutiérrez Cardenosa, S. (2003). La actividad física saludable como contenido de enseñanza. En: A. Fraile (dir.). *Actividad física y salud. Educación secundaria*. Valladolid: Junta de Castilla y León-Consejería de sanidad.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Gutiérrez Martín, A. (2005). Sobre usos y abusos de las nuevas tecnologías. *Cuadernos de Pedagogía*, 343, 61-64.

H

- Hagger, M., Cale, L. y Almond, L. (1997). Children's physical activity levels and attitudes towards physical activity. *European Physical Education Review*, 3 (2), 144-164.
- Hardman, K. y Marshall, J. (2000). *World-Wide Survey of the State and Status of School Physical Education*. Manchester: University of Manchester.
- Harrel, J., McMurray, R., Gansky, S., Bangdiwala, S. y Bradley, C. (1999). A Public Health vs a Risk-Based Intervention to Improve Cardiovascular Health in Elementary School Children: The Cardiovascular Health in Children Study. *American Journal of Public Health*, 89 (10), 1529-1535.
- Harris, J. y Cale, L. (1997). Activity promotion in physical education. *European Physical Education Review*, 3 (1), 58-67.
- Hernán, M., March, J.L. y Villalbi, J.R. (2000). Promoción de la salud en la escuela. Paper.
- Hernán, M., Ramos, M^a. y Fernández Ajuria, A. (2001). Revisión de los trabajos publicados sobre promoción de la salud en jóvenes españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 75 (6), 491-504.
- Hernán, M., Ramos, M., Fernández, A., y Escuela Andaluza de Salud Pública. (2002). *Salud y juventud*. Madrid: consejo de la juventud de España.
- Hernández, J.L. y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Hernández Álvarez, J.L. (2000). La formación del profesorado de educación física: nuevos interrogantes, nuevos retos. *Tándem*, 1, 53-66.
- Hernández Rodríguez, A.I. (1999). *Análisis de la demanda de la comunidad universitaria almeriense en actividades físico-deportivas. Estudio de adecuación de la oferta*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Hicks, M.K., Wiggins, M.S., Crist, R.W. y Moore, F.M. (2001). Sex differences in grade three student's attitudes toward physical activity. *Perceptual and motor skills*, 93 (1), 97-102.

Horno, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras...* Barcelona: Graó.

I

Ibarrola, B. (2005). Otros elementos de calidad en la educación. En: M.P. Martín de la Mata y S.M. Insunza. *Mirando a Europa*. Madrid: FAE, 93-111.

Imbernon, F. (1992). Reflexiones sobre la Educación Física y la reforma educativa. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 30, 69-70.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: C. Marcelo. *La función docente*. Madrid: Síntesis, 27-46.

J

Jiménez, R., Pérez, P. y García-Mas, A. (1999). Evaluación de la actividad física en población juvenil de Mallorca. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (2) 219-230.

Joc Internacional. (1989). *El señor de los anillos. El juego de rol de la Tierra Media*. Barcelona: Joc Internacional.

Johnson, J. y Deshpande, C. (2000). Health Education and Physical Education: disciplines preparing students as productive, healthy citizens for the challenges of the 21st century. *Journal of School Health*, 70 (2), 66-68.

K

Kahn, E.B., Ramsey, L.T., Brownson, R.C., Heath, G.W., Howze, E.H., Powell, K.E., Stone, E.J., Rajab, M.W., Corso, P. y the Task Force on Community Preventive Services. (2002). The efectiveness of interventions to increase physical activity. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22 (4S), 73-107.

Kelman, H.C. (1978). *A social interactional theory of emotions*. New York: Wiley.

Killen, J.D., Telch, M.J., Robinson, T.N., Maccoby, N., Taylor, C.B. y Farquhar, J.W. (1988). Cardiovascular disease risk reduction for tenth graders: a multiple-factor school-based approach. *JAMA*, 260, 1728-1733.

Klein, N. (2001). *No Logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.

Koebel, C.I., Swank, A.M. y Shelburne, L. (1992). Fitness testing in children: a comparison between PCPFS and AAHPERD standards. *Journal of applied sport science research*, June-July, 107-114.

L

Lara, L. (2000). Emilio Lledó, baluarte de la enseñanza pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 44-49.

Levis, D. y Gutiérrez, M.L. (2000). *¿Hacia la herramienta educativa universal? Enseñar y aprender en tiempos de Internet*. Buenos Aires: CICCUS-La Crujía.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley 3/1990), de 3 de Octubre de 1990 (BOE de 4 de octubre de 1990).

Lillo, J.M. (1999). Consideraciones de aplicación al entrenamiento de la táctica. *Training fútbol*, 44, 8-13.

- Lillo, J.M. (2000). Aspectos del entrenamiento del joven futbolista en su formación. *Revista Training-Fútbol*, 48, 18-33.
- Lincoln Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Locke, L.F. (1996). Dr. Lewin's Little Liver Patties: A Parable About encouraging Healthy Lifestyles. *Quest*, 48 (3), 422-431.
- Lomas, C. (2002). El masaje de los mensajes publicitarios. En: C. Lomas. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 275-290.
- Lomas, C. (2005). Comunicación y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 343, 48-52.
- Lomas, C., Walzer, A. (2005). ¿Vender objetos o comprar sujetos? *Cuadernos de Pedagogía*, 343, 70-73.
- López-Aranguren, E. (1996). El análisis de contenido tradicional. En: J. Ibáñez, M. García y F. Alvira (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial, 365-396.
- López Miñarro, P.Á. y Medina, J. (1999). Mitos y creencias erróneas acerca de la actividad física y el deporte (I): descripción. *Revista de Educación Física*, 74, 5-12.
- López Miñarro, P.A. (2000). *Ejercicios desaconsejados en la actividad física. Detección y alternativas*. Barcelona: Inde.
- López Pastor, V.M. (2000a). Educación Física, salud y racionalidad curricular. Algunas reflexiones sobre la evolución de los últimos años y la situación actual. El presunto cambio de la Educación Física escolar. En: AA.VV. *Educación Física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física*. Cádiz: FETE-UGT Cádiz, 559-568.
- López Pastor, V. M. (2000b). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 62, 16-26.
- López Pastor, V.M., Monjas, R., García-Peñuela, A. y Pérez Brunicardi, D. (2003). ¿Qué Educación Física hemos vivido? Analizando nuestro saber

profesional partir de historias de vida. En: F. Ruiz Juan y E.P. González (coords.). *Educación Física y deporte en edad escolar. Actos del V Congreso Internacional de FEADEF*. Valladolid: AVAPEF, 21-25.

López Rodríguez, A. y González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 6, 32. <http://www.efdeportes.com/efd32/satis.html>

López Rubio, I. (2005). Experiencias de Aplicación de Nuevas Tecnologías a la Educación en el Siglo XXI. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.

López Santos, V. (2000a). Marco conceptual de educación para la salud. En: A. Frías. *Salud pública y educación para la salud*. Barcelona: Masson, 341-353.

López Santos, V. (2000b). Educación para la salud en la escuela. En: A. Frías. *Salud pública y educación para la salud*. Barcelona: Masson, 399-408.

Lowry, R., Wechsler, H., Kann, L., y Collins, J.L. (2001). Recent trends in participation in physical education among US high school students. *Journal of School Health*, 71(4), 145-152.

M

Machargo, J., Gutiérrez, C., Hernández, M.A. y Velásquez, C.M. (1999). Actitudes y valores del adolescente relativos a la salud, el deporte y la propia realidad física. En F. Guillén (ed.). *La psicología del deporte en España al final del milenio*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 495-504.

Mahajan, B.S. y Chunawala, S. (1999). Indian secondary student's understanding of different aspects of health. *International Journal of Science Education*, 21 (11), 1155-1168.

- Majó, J. (2000). Nuevas tecnologías y educación. Ponencia durante la presentación del 1er informe de las TIC en los centros de enseñanza no universitaria. UOC. http://www.uoc.es/web/esp/articles/joan_majo.html [consulta: 21/4/2003].
- Manios, Y., Kafatos, A. y Mamalakis, G. (1998). The effects of a health education intervention initiated at first grade over a 3 year period: physical activity and fitness indices. *Health Education Research*, 13 (4), 593-606.
- Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. En: C. Marcelo. *La función docente*. Madrid: Síntesis, 9-26.
- Marcus, A.C., Wheeler, R.C., Cullen, J.W. y Crane, L.A. (1987). Quasi-experimental evaluation of the Los Angeles Know Your Body Program: Knowledge, beliefs, and self-reported behaviours. *Preventive Medicine*, 16, 803-815.
- Marquès, P. (2000). La cultura tecnológica en la sociedad de la información. Entornos educativos. <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm> [consulta: 21/4/2003].
- Martín-Albo, J. (2000). La motivación en los deportes de equipo: análisis de las motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. Un programa piloto de intervención. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5, 24. <http://www.efdeportes.com/efd24/tdj.htm>
- Martín Valdés, M.I., (2005). Hacia un replanteamiento de la labor docente. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.
- Martín-Matillas, M., Tercedor, P., Delgado, M., Bravo, M., Pérez López, I.J., Chillón, P., for the AVENA Study Group. An index for distinguishing the activity level of spanish adolescents. the AVENA study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. Sometido.
- Martínez, M.A., Roig, R. y Sauleda, N. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las tecnologías de la información y comunicación. *Bordón*, 53 (4), 549-561.

- Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del s.XX. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 83-112.
- Martínez-González, M.A., Varo, J.J., Santos, J.L., De Irala, J., Gibney, M., Kearney, J. y Martínez, J.A. (2001). Prevalence of physical activity during leisure time in the European Union. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33 (7), 1142-1146.
- McAuley, E., Courneya, K. S., Rudolph, D. L., y Lox, C. L. (1994). Enhancing exercise adherence in middle-aged males and females. *Preventive Medicine*, 23, 498-506.
- McGraw, S., Stone, E., Osganian, S., Elder J., Perry, C., Jonson, C., Parcel, G., Webber, L. y Luepker, R. (1994). Design of Process Evaluation within the Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH). *Health Education Quarterly*, supp. 2, S5 – S 26.
- Mendoza, R., Sagrera, M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid. C.S.I.C.
- Mendoza, R. (1995). Situación actual y tendencias en los estilos de vida del alumnado. *Primeras Jornadas de la Red Europea de escuelas promotoras de salud en España*. Granada. Paper
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la AFD. En: AA.VV. *Educación Física y Salud. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FETE-UGT Cádiz, 765-790.
- Mesa, R. (1999). El profesorado de Educación Física ante el consumismo y los mensajes emitidos por los medios de educación. En: M.L. Martín, J.C. Narganes (dir.). *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Fondo Editorial de Enseñanza, 353-362.
- Mingorance, Á.C. (2005). La formación continua a través de las nuevas tecnologías en el contexto educativo no formal. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.

- Miquel, J.L. (1998). Revisión de la literatura actual sobre la continuidad del cambio de conducta en relación a la actividad física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 54, 66-76.
- Miralles, R. (2005). Repensar la reforma, reformar el pensamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 42-46.
- Monereo, C. (2001). Diez competencias básicas. Buscar para decidir. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 56-58.
- Monereo, C., Pozo, J.I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Morales, P. (2002). La evaluación de los valores y de las actitudes. En M^a.I. Serrano (coord.). *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud*. (2^a Edición). Madrid: Díaz de Santos, 67-88.
- Morales, A. y Collados, J. (2001). Funciones de la educación. En: E. Gervilla y A. Soriano (coords.). *La Educación hoy: concepto, interrogantes y valores*. (2^a Edición). Granada: Grupo Editorial Universitario, 39-49.
- Moreno, J.A, Rodríguez, P.L. y Gutiérrez, M. (1996). Contenidos en Educación Física: su valoración a través del alumnado. En: AA.VV. *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 493-506.
- Moreno, J.A. y Rodríguez, P. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 11 (2), 14-28.
- Moreno Marimón, M. (1998). Manuel Castells. Retos educativos en la era de la información. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 81-85.
- Morrow, J.R. y Jackson, A.W. (1999). Physical activity promotion and school physical education. *President's Council on Physical Fitness and Sports*, 3 (7), 1-8.
- Muñoz Lobo, M.A. (2005). Reflexiones para un uso más eficiente de internet aplicado a la enseñanza. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.

Murcia Peña, N. (2001). El aprendizaje significativo. Una relación necesaria en la educación física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 39. <http://www.efdeportes.com/Revista Digital>

N

Nader, P., Sellers, D., Johnson, C., Perry C., Stone, E., Cook, K., Bebhuk, J. y Luepker, R. (1996). The Effect of Adult Participation in a School-Based Family Intervention to Improve Children's Diet and Physical Activity: The Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health. *Preventive Medicine*, 25, 455-464.

Narganes, J.C. (1999). El profesor ante la Educación Física. Una disciplina en crisis desde el vanguardismo social y el inmovilismo académico administrativo. En: M.L. Martín, J.C. Narganes (dir.). *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: Fondo Editorial de Enseñanza, 291-298.

Narganes, J.C. (2000). Educación Física y salud en la etapa escolar, un proceso holístico sin resolver en la práctica. En: AA.VV. *Educación Física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física*. Cádiz: FETE-UGT-Cádiz, 635-649.

Naul, R. (1988). Learning about sports: A cognitive approach and its evaluation in the German Grammar School physical education currículum. *International Journal of Physical Education*. 25 (1).

Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.

O

- Olivera, J. (2005). Apuntes para el siglo XXI. Contra natura: el hombre contra el hombre. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 80, editorial.
- Orden 28 de octubre de 1993 publicada en el BOJA nº 133 de /712/93 sobre orientaciones generales para la secuenciación de contenidos publicada en el BOJA nº 133 de 7/12/93.
- Ortiz, J. (1999). Juegos de rol e identidades inventadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 61-66.

P

- Parcel, G.S., Simons-Morton, B., O'Hara, N.M., Baranowski, T. y Wilson, B. (1989). School promotion of healthful diet and physical activity: Impact on learning outcomes and self-reported behavior. *Health Education Quarterly*, 16, 181-199.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pascual, C. (1999). La Formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido. *Conceptos de Educación*, 6, 75-90.
- Pate, R., Corbin C.B., Simons-Morton, B.G. y Ross, J.G. (1987). Physical education and its role in school health promotion. *Journal of School Health*, 57(10), 445-450.
- Pavón, A., Moreno, J.A., Gutiérrez, M. y Sicilia, A. (2003). La práctica físico-deportiva en la universidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 12 (1) 39-54.

- Peiró, C., y Devís, J. (1992). Una propuesta escolar de Educación Física y salud. En: J. Devís y C. Peiró (coords.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE, 77-108.
- Peiró, C. (1995). Un enfoque de educación física y salud a la luz de la perspectiva de metas: los contextos de clase y la motivación del alumnado. En: *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Peiró, C. (1996). *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Peiró, C. y Devís, J. (2001). La escuela y la comunidad: principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud. En: J. Devís y C. Peiró (coord.). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy (Alicante): Marfil, 323-339.
- Pennington, T., y Krouscas, J. (1999). Connecting secondary physical education with the lives of students. *JOPERD*, 70 (1), 34-39.
- Pérez Gómez, A.I. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación educativa". En: A.I. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristan. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 95-138.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (1999a). La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En: F. Angulo, A.I. Pérez Gómez, G. Sacristán, M.A. Santos, X. Torres, y M. López. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila, 35-63.
- Pérez Gómez, A.I. (1999b). La escuela educativa en la aldea global. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 88-94.
- Pérez López, I.J. y Delgado, M. (2002). Modificaciones de los conocimientos aplicados a la práctica de la actividad física relacionada con la salud tras un programa de intervención en secundaria. *Revista de Educación Física*, 86, 5-11.

- Pérez López, I.J. (2003). Valoración del potencial educativo de la educación física a partir de las opiniones y experiencias del alumnado. En: AA.VV. *II Congreso mundial de ciencias de la actividad física y el deporte. Deporte y Calidad de vida*. Granada: F.CC.A.F.D. Edición digital.
- Pérez López, I. J., Pavesio, M., Delgado, M. y Rivera, E. (2003). Un programa de intervención en E.F. orientada a la salud: valoración del alumnado. *Movimento, 19*, 69-89.
- Pérez López, I. J. y Delgado, M. (en colaboración con el Grupo Avena) (2003a). Modificación de las actitudes del alumnado de secundaria hacia la práctica de actividad física orientada a la salud tras un programa de intervención. *Revista de Psicología del Deporte, 12* (2), 165-179.
- Pérez López, I. J. y Delgado, M. (2003b). Mejora del conocimiento teórico-práctico sobre la práctica física saludable del alumnado de secundaria. *Revista de Educación Física, 90*, 5-10.
- Pérez López, I.J. (2004). Justificación y posibilidades de las Nuevas Tecnologías en la Educación (Física) del siglo XXI. En: J.A. Ortega. *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Fase virtual.
- Pérez López, I.J. y Delgado, M. (2004). *La salud en secundaria desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Pérez López, I. J. y Delgado, M. (2005). Una propuesta de intervención en E.F. orientada a la salud fundamentada en un estudio real. *Tándem, 18*, 102-117.
- Pérez López, I.J. (2005). Una experiencia de innovación en Educación para la Salud a través de las Nuevas Tecnologías. *Revista de Educación*. Sometido
- Pérez Samaniego, V. (1999). *El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes especialistas en E.F.* Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

- Pérez Samaniego, V. y Sánchez Gómez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Revista digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 33. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital)
- Pérez Samaniego, V. y Devís, J. (2004). Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 157-173.
- Pérez Tornero, J.M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Perry, C.L., Klepp, K.I. y Harper, A. (1987). Promoting healthy eating and physical activity patterns among adolescents: a pilot study of "Slice of Life". *Health Education Research*, 1, 93-103.
- Piédrola, G., Del Rey, J., Cortina, P., Gálvez, R., Sierra, A., Sáenz, M.C., Gómez, L.I., Fernández-Crehuet, J., Salleras L., Cueto, A. y Gestal, J.J. (1991). *Medicina preventiva y salud pública*. Barcelona: Masson, S.A.
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L. y Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.
- Pino, J., Vegas, G., y Moreno, M.I. (2001). La formación conceptual del deportista en los deportes de equipo en la fase de iniciación. *Revista digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 41. [http://www.efdeportes.com/Revista digital](http://www.efdeportes.com/Revista_digital)
- Pintanel, M. y Capdevila, L. (1999). Una intervención motivacional para pasar del sedentarismo a la actividad física en mujeres universitarias. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1), 53-66.
- Planella, M. (1999). La publicidad y la proyección de los deseos. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 50-54.
- Polo Martínez, I. y López, M.P. (2001). Estudio de las actitudes hacia la actividad física en los alumnos del Alto Jalón. *Revista Apuntes*, 11.

- Ponseti, F.X., Gili, M., Palou, P. y Borrás, P.A. (1998). Intereses, motivos y actitudes hacia el deporte en adolescentes: diferencias en función del nivel de práctica. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 259-274.
- Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Portero, P., Cirne, R. y Mathieu, G. (2002). La intervención con adolescentes y jóvenes en la prevención y promoción de la salud. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5), 577-584.
- Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del show business*. Badalona: Ediciones de la Tempestad.
- Pozuelos, F. (1999). *Promoción de la salud en la escuela*. En: Curso Metodologías de información, educación y comunicación en promoción de salud. Escuela Andaluza de Salud Pública. Granada. Paper.
- Prat, M. (2001). Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela. *Tándem*, 2, 7-20.

R

- Raposo, M. (2001). La tecnología informática al servicio de la educación. *Innovación Educativa*, 11, 189-200.
- Real Academia Española. 1992. *Diccionario de la Lengua Española*. 21ª edición. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1992 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Richards, T.J., y Richards, L. (1994). Using Computers in qualitative research. En: N.K. Denzin, e Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage publications.

Rivera, E. (1999a). Enseñanza y aprendizaje de conceptos en Educación Física. En: M.L. Martín, J.C. Narganes (dir.). *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del I Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: Fondo Editorial de Enseñanza, 247-262.

Rivera, E. (1999b). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de educación física en centros de educación primaria*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Rivera, E. (2001). Vamos a contar mentiras. Mejorar la práctica de la Educación Física desde el diseño o viceversa. En: A. Díaz, Segarra, E. (coords.). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia: Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa, 617-633.

Roberts, G. y Treasure, D. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal Sport Psychology*, 26, 64-80.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez García, P.L. (1998). *Educación Física y salud del escolar: Programa para la mejora de la extensibilidad isquiosural y del raquis en el plano sagital*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Roig, R. (2002). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la Educación. Elementos para una articulación didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación*. Alicante: Marfil.

- Rojas, A., Fernández, J.S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas*. Madrid: Síntesis.
- Romero, S., Martínez, S., Pacheco, M.J., Sanchís, J.P., Antequera, J.J. y Rey, M. (1994). *La AFD en Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla. Instituto Municipal de Deportes.
- Ruiz Juan, J., García Antolín, R. y García López, A. (2000). Análisis del momento actual de la formación del profesorado de Educación Física. El “rol” del profesorado de Educación Física (y III). *Revista de Educación Física Espacio y Tiempo*, 29-30, 4-11.
- Ruiz Juan, F., García Montes, E. y Hernández, A.I. (2001). El interés por la práctica de AFD de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 86-92.
- Ruiz Juan, F. y García Montes, M^a E. (2004). Interés por la práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre. Estudio comparativo entre el alumnado de Enseñanza Secundaria Posobligatoria y de Segundo ciclo de la Universidad de Almería. *Revista de educación Física*, 95, 5-12.
- Ruiz Juan, F. y García Montes, M^a E. (2004). Demanda de actividades físico-deportivas de tiempo libre. Estudio comparativo entre el alumnado de Enseñanza Secundaria Posobligatoria y de Segundo ciclo de la Universidad de Almería. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 63-70.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Pérez, L.M. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Educación Física y Deportes*, 60, 20-25.

S

- Sáenz, P., Ibáñez, F. y Jiménez, F. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 4, 17. <http://www.efdeportes.com/efd24/tdj.htm>
- Sallis, J.F. y McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2), 124-137.
- Sallis, J.F. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (9), 1598-1600.
- San Martín, A. (1991). La formación del profesorado y el componente audiovisual en el curriculum. En: M. Cebrián (coord.). *Medios y recursos didácticos*. Málaga: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Sánchez Fernández, S., Serrano, L y Mesa, M.C (1992). Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sánchez, M.C. y Cantón, E. (1999). Psicología de la AFD, estilos y hábitos de vida. En F. Guillén (ed.). *La psicología del deporte en España al final del milenio*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 453-469.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez Bañuelos, F. (1999). La conceptualización de la salud en el siglo XXI y sus implicaciones respecto a la Educación Física. En: AA.VV. *Educación física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FEDE, 25-41.

- Sánchez Bañuelos, F. (2000). La Educación Física orientada a la creación de hábitos saludables. En: F. Salinas (coord.). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Sector de Enseñanza de CSI-CSIF, 25-41.
- Sánchez-Barrera, M.B., Pérez García, M. y Godoy, J.F. (1995). Patrones de actividad física en una muestra española. *Revista de Psicología del Deporte*, 4 (7), 51-75.
- Sánchez Noriega, J.L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.
- Sánchez Oriz, E., García Felipe, A.I. y Rubio, E. (1992). Educación en el hábito de la Educación Física. *Sport and Medicina*, 13, 33-36.
- Sánchez Pérez, A., García Domínguez, F., Landabaso, V. y De Nicolás, L. (1998). Participación en actividad física de una muestra universitaria a partir del modelo de las etapas de cambio en el ejercicio físico: un estudio piloto. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 233-245.
- Sancho, J.M. (1992). Nuevas tecnologías: ¿nuevos retos para el sistema escolar? *Qurrículum*, 4, 61-78.
- Santaella, L.F. y Delgado, M. (2003). Modificación de actitudes hacia la actividad física salud en primaria. *Apunts. Educación física y deporte*, 73, 49-55.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En: C., Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia, E. Valls. *Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Sardinha, L. y Teixeira, P. (1995). Physical activity and public health: a physical education perspective. *Portuguese journal of human performance studies*, 11 (2), 3-16.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

- Serrano, M^a.I. (2002a). Los grandes cambios sociosanitarios del siglo XXI. En M^a.I. Serrano (coord.). *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud*. (2^a Edición). Madrid: Díaz de Santos, 3-21.
- Serrano, M^a.I. (2002b). La educabilidad de la salud. ¿Tiene importancia la educación para la salud en nuestra sociedad?. En M^a.I. Serrano (coord.). *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud*. (2^a Edición). Madrid: Díaz de Santos, 23-31.
- Serrano, M^a.I. (2002c). Metodología de trabajo en EpS. VJA (Ver, Juzgar, Actuar). En M^a.I. Serrano (coord.). *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud*. (2^a Edición). Madrid: Díaz de Santos, 89-105.
- Serrano, M^a.I. (2002d). El trabajo de grupo en el desarrollo de conductas preventivas. En: M^a.I. Serrano (coord.). *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud*. (2^a edición). Madrid: Díaz de Santos, 119-126.
- Sherman, N.W. (2002). Physical education experiences and lifelong activity. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73 (6), 10.
- Shingo, N. y Takeo, M. (2002). The educational experiments of school health promotion for the youth in Japan: analysis of the “sport test” over the past 34 years. *Health Promotion International*, 17 (2), 147-160.
- Sicilia, A. (1996). El profesor de educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad motriz*, 8, 51-61.
- Sicilia, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 58, 25-33.
- Sicilia, A. y Santos, M. (2002). Aprender a participar: ¿Cómo compartir lo común sin perder nuestra identidad? En: J.C. Narganes (coord.). *Educación Física, ocio y recreación. Actas del III Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FETE-UGT Cádiz, 699-714.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar educación física*. Barcelona: INDE.

- Simons-Morton, B.G., O'hara, N.M., Simons-Morton, D.G. y Parcel, G.S. (1987). Children and fitness: a public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 295-302.
- Simons-Morton, B.G., Parcel, G.S., Baranowski, T., Forthofer, R. y O'Hara, N.M. (1991). Promoting physical activity and a health-ful diet among children: Results of a school-based intervention study. *American Journal Public Health*, 81, 986-991.
- Solá, J. (1998). Formación cognoscitiva y rendimiento táctico. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 53, 33-41.
- Solórzano, J.A. (2001). Prólogo. En: FERRE. *Una escuela que conecta. Nuevos mensajes: noticia@abba.net.* Madrid: San Pío X, 11-20.
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En: J. Devís y C. Peiró. (dirs.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados.* Barcelona: INDE, 251-266.
- Sparkes, A. (2001). Las identidades deportivas y el cuerpo: una relación problemática. En: J. Devís. (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI.* Alicante: Marfil, 181-201.
- Spiegel, A. (2004). Educación de valores en la sociedad del conocimiento (II). *Correo del Maestro*, 94.
- Steves, D. (dir.) (2003). STAR WARS. *El juego de rol. Manual básico revisado.* Barcelona: Devir Iberia.
- Stone, E.J., McKenzie, T.L., Welk G.J. y Booth, M.B. (1998). Effects of Physical Activity Interventions in Youth. Review and Synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*, 15 (4), 298-315.
- Strand, B.y Reeder, S. (1996). Increasing physical activity through fitness integration. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 67 (3), 41-46.
- Suárez, R. y Suárez, F. (1999). *El calentamiento. Juegos y ejercicios motivantes para empezar las clases y los entrenamientos.* Madrid: Gymnos.

I

- Tagliagambe, S. (2002). Competencia y capacidades en la reforma del sistema escolar. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 83-101.
- Talsorian games inc (1993). *Cyberpunk. El juego de rol en un futuro sombrío*. Madrid: M+D editores.
- Taylor, W.C., Blair, S.N., Cummings, S.S., Chuan, C.W. y Malina, R.M. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 31* (1), 118-123.
- Tejada, J. (1999) El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía, 158*, 17-26.
- Tejada, J. (2001). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *PROFESORADO. Revista de Currículo y Formación del Profesorado, 1*, 13-26.
- Téllez, C. (1998). Preparación teórica: influencia para la mejora de la práctica y formación del alumnado sobre temas relacionados con la actividad física-salud. En: A. García, F. Ruiz y A. Casimiro (coord.). *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, 115-118.
- Tercedor, P. (1998). *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Tercedor, P. (2000). La práctica de actividad física como hábito saludable: fundamentación e implicaciones didácticas. *Revista electrónica Askesis, 8*.
- Tercedor, P., Delgado, M., Chillón, P., Pérez López, I.J., Montero, A., Moreno, L.A., de Rufino-Rivas, P., Torralba, C., Gonzalez-Gross, M. y the Avena Group España. (2003a). Gender differences in organized physical activity practice during summer holidays in spanish adolescents. The Avena study.

- En: AA.VV. *The International 17th Puijo Symposium "Physical Activity and Health: Gender Differences Across the Lifespan"*. Finlandia.
- Tercedor, P., Delgado, M., Pérez, I., Chillón, P., Gonzalez-Gross, M., Montero, A., Moreno, L.A., De Rufino-Rivas, P., Torralba, C. y the Avena Group España. (2003b). Physical activity level in spanish adolescents. The avena study. En: AA.VV. *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. "Deporte y Calidad de Vida"*. Granada.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Madrid: Ariel.
- Toro, J. (2000). Educación Física y trastorno del comportamiento alimentario. En: AA.VV. *Educación Física y Salud. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FETE-UGT Cádiz, 309-312.
- Torre, E. (1998). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Torres, J. (2001). La actividad física saludable y recreativa como forma de ocupación del ocio y tiempo libre. En: A. Díaz, E. Segarra (coords.). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia: Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa, 201-222.

V

- Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J.C. (1996). Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 311, 159-179.
- Van Mechelen, W., Twisk, J. W. R., Post, G. B., Snel, J. y Kemper, H. C. G. (2000). Physical activity of young people: The Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (5), 1610-1616.

- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Velázquez, R. (1996). AFD y calidad de vida: Una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3 (2), 4-13.
- Velázquez, R., y García del Olmo, M. (2000). Reforma educativa y educación física: una tarea inacabada. *Tándem*, 1, 27-37.
- Vera, J.A. (2001). La educación en un mundo en crisis. En: E. Gervilla y A. Soriano (coords.). *La Educación hoy: concepto, interrogantes y valores*. (2ª edición). Granada: Grupo Editorial Universitario, 51-64.
- Viaño, J.J. y González, M. (1998). Influencia del grado de conocimientos, procedimientos y actitudes, e importancia concedida a la higiene postural, en la adopción de un tipo de posturas en la actividad escolar, en relación a la espalda. En: J. Martínez del Castillo. *Deporte y calidad de vida. Investigación social y deporte*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz, 391-402.
- Villarig, J.L. (2003). Preguntas frecuentes sobre los juegos de rol. <http://www.dreamers.com/defensadelrol/articulos/faq.htm>. [consulta: 18/4/2003].
- Vizquete, M. (2002). La didáctica de la Educación Física y el “Área de conocimiento de expresión corporal”: profesores y currículum. *Revista de Educación*, 328, 137-154.

W

- Walsh, S. y Tilford, S. (1998). Health education in initial teacher training at secondary phase in England and Wales: current provision and the impact of the 1992 government reforms. *Health Education Journal*, 57 (4), 360-373.
- Watt, N. (2001). Comunicación on-line. Emisión en abierto. En: FERE. *Una escuela que conecta*. Madrid: San Pío X, 63-92.

- Wein, H. (2000). La necesidad de utilizar otro estilo de enseñanza en la formación del futbolista. *Revista Training-Fútbol*, 49, 40-46.
- Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Temas de Educación. Paidós.
- Worsley, A. Coonan, W. y Worsley, M. (1987). The First Body Owner's Programme: An integrated school-based physical and nutrition education programme. *Health promotion*, 2 (1), 39-49.

Y

- Yuste, J.L. (2005). *Influencia de la condición de estar federado, autopercepción de competencia motriz y valoración de las clases de Educación Física sobre los niveles de actividad física habitual en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral inédita. Murcia: Universidad de Murcia.

Z

- Zabala, M. (2003). *Influencia de un programa de intervención basado en el biofeedback de la frecuencia cardíaca sobre la percepción de la intensidad de esfuerzo en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Zaragoza, J., Serrano, E. y Generelo, E. (2004) La identificación de los sectores poblacionales más sedentarios como estrategia inicial para establecer programas eficaces de promoción de la actividad física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 55-61.

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

XIII

ANEXO

- 1. Variable independiente**
- 2. Variables Dependientes**

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

ANEXO

1.

**VARIABLE
INDEPENDIENTE**

**PROGRAMA
DE
INTERVENCIÓN**

PROGRAMA

DE

INTERVENCIÓN

- ÍNDICE -

1. GLOSARIO	497
2. CÓMO CREAR UN PERSONAJE	501
3. DESCRIPCIÓN DE LA HOJA DE PERSONAJE Y MODO DE RELLENARLA	505
4. HISTORIAL	509
5. ANTES DE EMPEZAR A JUGAR	513
6. ¿EN QUÉ CONSISTE "EL GUARDIÁN DE LA SALUD"?	517
7. BONIFICACIONES	523
8. PENALIZACIONES Y PROFESIONES	527
9. SISTEMA DE COMBATE	535
10. CONSIDERACIONES GENERALES A TENER EN CUENTA EN LOS COMBATES ...	539
11. ¿CÓMO SE REALIZA UN ENFRENTAMIENTO DIRECTO EN UN COMBATE?	543
12. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ESPECÍFICAS DE CADA PROFESIÓN	547
13. AMBIENTACIÓN INICIAL	553
14. AMBIENTACIÓN DURANTE LA AVENTURA	561
15. DESAFÍOS	569
16. JUEGO FINAL: "EL TRÉBOL DE LA SALUD"	581
17. ASPECTOS A TENER EN CUENTA POR EL DJ EN LOS DESAFÍOS	589
18. PUNTOS INTERMEDIOS (P.I.)	617
19. ANEXO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	653

I. GLOSARIO

ASALTO: conjunto de acciones de combate compuesto por 12 turnos como máximo.

CARACTERÍSTICAS: determinan las capacidades tanto físicas como *mentales* que definen al personaje. Su valor estará determinado por un número que oscilará entre 1-100, y afectará tanto al grado de desarrollo de la capacidad en cuestión, como a su competencia en la defensa a la hora de contrarrestar determinados ataques.

CARISMA: característica mental que define la capacidad del personaje para influir tanto en la conducta de uno mismo (autocontrol) como en la de los demás, a través de la comunicación verbal o musical.

DESTREZA: característica física que define la capacidad del personaje para realizar acciones relacionadas con la velocidad, la precisión, la agilidad, etc.

FUERZA: característica física que define la capacidad del personaje para realizar acciones relacionadas fundamentalmente con el combate cuerpo a cuerpo.

GRUPO: conjunto de 6 personajes (1 por profesión) con un objetivo común.

HABILIDAD PRINCIPAL: adiestramiento específico del personaje condicionado por su profesión (y característica específica).

HOJA DE PERSONAJE: hoja en la cual quedan reflejados todos los parámetros que definen el personaje.

INTELIGENCIA: característica *mental* que define la capacidad del personaje para adentrarse en el mundo de la magia (manejo de hechizos).

INTUICIÓN: característica *mental* que define la capacidad del personaje para realizar acciones relacionadas con actividades en la naturaleza, como la orientación, conocimiento de plantas, realización de pócimas, etc.

PALADINES: guerreros discípulos de Salutis.

PROFESIÓN: adiestramiento que recibe el personaje en relación al talento que se posee, y que condicionará su característica específica y habilidad principal.

PUNTOS DE EXPERIENCIA: puntuación que representa la experiencia del personaje, es decir, todas aquellas acciones destacadas que va realizando a lo largo de la aventura.

PUNTOS DE VIDA: representa la salud física del personaje, la cual irá mermando según el daño acumulado en los combates (o a causa de alguna penalización).

SABIDURÍA: característica *mental* que define la capacidad del personaje para descifrar y desarrollar pócimas curativas.

TÉCNICAS DE COMBATE: conjunto de acciones de combate propias de cada personaje en relación con su profesión y habilidad principal.

TURNO: acción de combate de cada personaje.

2. CÓMO CREAR UN PERSONAJE

3. DESCRIPCIÓN DE LA HOJA DE PERSONAJE Y MODO DE RELLENARLA

Lo primero que se debe hacer es rellenar con el nombre del jugador en cuestión el espacio que para ello se reserva en la parte inferior de la misma. Una vez que se hayan sorteado las profesiones entre los integrantes del equipo cada uno elegirá un nombre para su personaje (que colocará en la celda superior derecha).

En el lado izquierdo de la hoja, se encuentra un recuadro en el que se detallan las diferentes características que todo personaje posee (destacándose aquella característica específica de su profesión: la fuerza para el guerrero, la destreza para el arquero, etc.). Debajo de cada una de ellas (y entre paréntesis) se indica la aplicación que éstas ofrecen a la hora de los combates de estrategia (ver apartado: Consideraciones generales a tener en cuenta en los combates).

A continuación se deberá coger 2 dados de 10 caras (uno representará las decenas y otro las unidades) y realizar 6 tiradas con ambos, una por cada característica. Posteriormente, cada personaje se repartirá las 6 puntuaciones que haya obtenido, del modo que considere más oportuno, entre las diferentes características. Siempre que dicho valor sea menor que 20 ésta será la puntuación que se utilizará por defecto.



Debajo de la habilidad principal aparece otro recuadro el que se detallan las técnicas de combate que determina dicha habilidad, y que podrán utilizarse en la lucha contra cualquier personaje rival. Junto a cada una de las técnicas de combate hay un número (- 15, por ejemplo) que indica el valor que debe tener el personaje en su característica principal para poder poner en práctica dicha técnica de ataque. Y, por último, en cursiva (y entre paréntesis) se señala la consecuencia que produce cada técnica sobre el jugador en cuestión.

Finalmente, a ambos lados del dibujo del personaje se encuentra una tabla: en la de la izquierda se deberá ir señalando los puntos de vida que se poseen en cada momento durante la aventura, y en la de la derecha se marcarán los puntos de experiencia acumulados a lo largo del recorrido.

Junto a la tabla donde se numeran los puntos de vida hay un indicador en sentido descendente, desde 50 (que representará el máximo estado físico alcanzable) hasta 0 (que significará que las heridas acumuladas le habrán dejado inconsciente). Además, en las dos últimas franjas de 10 puntos de vida aparece un número (- 4, por ejemplo, en la franja que va de 11 a 20) que señalará el valor que debes restar a cada una de las características mientras se esté en ella.

Para saber con cuántos puntos de vida se comienza la aventura se tendrá que lanzar 2 dados, uno de 4 caras para las decenas y otro de 10 para las unidades. El valor mínimo inicial será de 15, y el máximo de 35 (la diferencia hasta 50 representará el déficit de hábitos saludables por los que se les ha traído hasta la Isla de Danagra). Al jugador que saque la puntuación máxima con el dado de 4 caras se le otorgarán directamente 35 puntos de vida.

4. HISTORIAL

En este apartado de la hoja de personaje (por detrás), como su propio nombre indica, tendrá lugar el registro de todos los logros alcanzados por cada jugador durante la aventura, desde el número de desafíos logrados hasta cuántos “Salutis quiere saber...” ha conseguido resolver un personaje o, incluso, si él o su grupo han sufrido algún tipo de penalización, así como el motivo de la misma, etc.

Cada personaje no sólo llevará constancia de sus propios méritos sino también de los de sus compañeros de aventura, lo que puede ayudar a incentivar el grado de autoexigencia de muchos de ellos, al poder comparar y valorar su aportación al grupo, así como también podrá propiciar una mayor colaboración entre sus integrantes, al depender del esfuerzo de todos el logro del objetivo final.

A través del Historial, el Director de juego (o profesor) podrá realizar un mejor y mayor seguimiento del grado de implicación de cada jugador (o alumno), así como de las posibles lagunas que con relación a un determinado contenido pueda tener un jugador en concreto, o todo un grupo:

HISTORIAL (del grupo)

		GUERRERA	CLÉRIGO	ARQUERA	BARDO	EXPLOR.	MAGO						
Puntos de vida	Antes												
	Después												
Valor inicial (características)	FUE												
	INT												
	CAR												
	INTU												
	SAB												
	DES												
"Salutis quiere saber..."		0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9						
Diario de ruta (ptos)													
Penalizaciones													
Puntos de vida (tras juego final)													
GRUPO													
Desafíos (lugar ocupado)		Victorias (en combate)	Mitolandias descifrados	La cueva del Tiempo	Apuestas				Penalizaciones				
					1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1	2	3	4	
										5	6	7	8

OBSERVACIONES:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. ANTES DE EMPEZAR A
JUGAR . . .

Todo comienza con el director de juego (el profesor, en este caso) explicando a los (*aún*) alumnos (más tarde ya jugadores/personajes del juego) en qué consiste en el juego (objetivo y principales aspectos a tener en cuenta en su desarrollo: el sistema de puntos, las bonificaciones y penalizaciones, cómo se desarrollan los combates, qué personajes formarán los grupos en los que se han de unir y cómo rellenar sus hojas de personajes).

Tras este primer paso, los alumnos deberán dividirse en grupos de 6 jugadores, y elegir una de las 6 profesiones posibles a interpretar (y que el director de juego les habrá presentado previamente. Ver apartado: profesiones). Cada grupo quedará conformado por: 1 GUERRERA, 1 CLÉRIGO, 1 ARQUERA, 1 BARDO, 1 EXPLORADORA y 1 MAGO.

A cada profesión le corresponderá un color diferente. Para identificar la profesión de cada personaje, durante la aventura, éstos llevarán en el brazo un distintivo (lazo) del color con el que se identifique su profesión: guerrero-rojo, arquero-marrón, mago-negro, clérigo-azul, explorador-verde y bardo-amarillo.

Posteriormente, el director de juego entregará a cada grupo un “chuletario”. En él vendrán explicadas las principales normas de juego, y vocabulario básico, para que, tras su revisión, al día siguiente el director de juego les resuelva todas las dudas que aún puedan tener al respecto.

A continuación, cada jugador deberá rellenar su hoja de personaje, donde aparecerán aquellas características que definen a todos los personajes (representadas por valores numéricos que determinarán la posibilidad de desarrollar ciertas acciones durante el desarrollo de la aventura. Ver apartado: descripción de la hoja de personaje y modo de rellenarla).

El juego, realmente, comenzará con el director de juego (DJ) describiendo la situación inicial en la que se encuentran los personajes (en el transcurso de la

narración el DJ pasará a convertirse en Salutis³²: “EL Guardián de la Salud”) (ver apartado: ambientación). A partir de aquí los alumnos ya estarán preparados para comenzar a vivir la primera jornada de “El Guardián de la Salud”.

³² Entre todos los participantes se hará un concurso para decidir cuál de los dibujos presentados representará a Salutis.

6. ¿EN QUÉ CONSISTE "EL
GUARDIÁN DE LA SALUD"?

El objetivo de este juego será llegar, y superar, la prueba de “El Trébol de la Salud” (ver apartado: prueba final), que para ellos será la única oportunidad de regresar al tiempo presente. Este objetivo se podrá lograr de dos formas diferentes: 1) consiguiendo cuatro símbolos de “El Trébol de la Salud” en la prueba final o 2) si más de la mitad de los integrantes de un grupo superan los 35 puntos de vida tras la citada prueba. Para ello, durante el camino les será de gran valor, para contar con más opciones de cara a superar dicha prueba, adquirir el mayor número de conocimientos relacionados con la actividad física y la salud y de hábitos saludables a través de sus habilidades y con el apoyo/colaboración de sus compañeros de grupo.

A lo largo del camino hacia “El Trébol de la Salud” los 4 grupos tendrán que superar 7 desafíos (correspondientes a 7 lugares por los que irremediablemente deberán pasar si quieren llegar hasta “El Trébol de la Salud” -ver dibujo 1 y apartado: desafíos). Al inicio de cada jornada Salutis les dará a cada grupo un pergamino donde vendrá descrito el desafío que en esa jornada deberán afrontar así como la recompensa que obtendrán en caso de lograrlo. En el propio desafío irá incluido, además, un compromiso (a asumir durante toda la aventura), relacionado con el desarrollo de hábitos saludables (ver apartado: desafíos), que los integrantes de los 4 grupos tratarán de cumplir, y que también irá acompañado de una recompensa o bonificación. El equipo que durante el transcurso de la misma sea capaz de mantener el compromiso irá consiguiendo tantos puntos de experiencia (para cada uno de sus integrantes) como haya apostado (y apuntado en el pergamino, a modo de contrato) previamente, y viceversa, es decir, en cada ocasión en la que no lo cumpla se le restará su propia apuesta, aunque en este caso en puntos de vida.

Si un personaje quedara inconsciente a causa de que su grupo no cumpla los compromisos que adopte, sobre el desarrollo de hábitos saludables, todos los integrantes de su grupo verán reducidas sus características a la mitad, y sus puntos de vida en - 5.

Cada profesión tendrá la posibilidad de obtener cierta ventaja, sobre el resto de jugadores, en aquella jornada en la que el desafío se adapte más a su característica específica, o habilidad principal. La ventaja en cuestión se detallará en la parte inferior del pergamino, y el uso de la misma se hará efectivo a cambio de unos determinados puntos de vida o experiencia.

En el camino hacia cada uno de esos 7 lugares, donde todos los grupos intentarán superar el desafío planteado en esa jornada, cada uno de ellos tendrá la posibilidad de decidir qué ruta seguir (pudiendo elegir entre dos opciones). Durante el camino que decidan seguir se encontrarán con nuevos retos o propuestas, que variarán según la opción que tomen, y que ayudarán a *Salutis* a comprobar que los contenidos se van asumiendo y a los jugadores a completar su formación. Para decidir qué camino seguir, cada grupo podrá utilizar el azar o, por el contrario, los conocimientos de la exploradora, quien a cambio de 10 puntos de su característica específica recibirá una serie de pistas que le orientarán sobre el contenido de los nuevos retos que se encontrarán en los puntos intermedios de ambos caminos. Solamente en 3 ocasiones todos los grupos tendrán que ir por el mismo camino, dado que tendrán un sentido especial (como, por ejemplo, el primero de ellos donde se adiestrará a cada personaje según su profesión) (ver figura 13.1. y apartado: puntos intermedios).

El grupo que logre superar cada uno de los 7 desafíos correctamente (que se encuentran en dichos lugares clave), y en el menor tiempo posible, será bonificado con 25 puntos de experiencia para cada personaje (excepto en el 6º Desafío. Ver apartado: Desafíos), con la posibilidad de distribuirlos entre sus características una vez que concluya el desafío (y todos los jugadores deban actualizar su hoja de personaje). La única salvedad será que el máximo a asignar a una característica será la mitad de los puntos logrados, y un mínimo 5 por cada una de ellas. Esta regla tendrá validez para cualquier tipo de bonificación en la aventura. El resto de grupos

también tendrán recompensa en función del puesto que hayan alcanzado en la resolución del desafío, otorgándose 15 puntos al segundo, 10 al tercero y 5 al cuarto.



Figura 13.1. Camino hacia “El Trébol de la Salud” (Danagra)

En 3 de las 4 ocasiones en las que el camino se bifurca (a excepción de la primera), los grupos se encontrarán con nuevos retos en los puntos intermedios de dicho camino; éstos podrán conseguir también bonificaciones (aunque solamente el grupo que logre resolverlo de acuerdo a lo exigido, según el tipo de reto) con un valor de 20 puntos a añadir a cada personaje en sus puntos de experiencia. Los retos de la primera bifurcación tendrán una bonificación especial (ver apartado: puntos intermedios).

En el tiempo asignado para los puntos intermedios 2,4 y 5 los grupos deberán aprovechar para combatir entre ellos (ver apartado: sistema de combate), con el

objetivo de mejorar las hojas de personaje de todos sus integrantes. Circunstancia de gran valor a la hora de afrontar el juego final de “El Trébol de la Salud”, pues cuanto mayor sea el valor de las características de un personaje, y de los puntos de experiencia acumulados, con más puntos de vida contará de cara a éste (ver apartado: juego final). En concreto, en cada uno de esos 3 puntos intermedios cada grupo llevará a cabo un combate. Al final de la aventura todos los grupos se habrán enfrentado entre sí.

Además, a lo largo de la aventura todos los grupos tendrán la posibilidad de abrir una puerta en el tiempo (en un número máximo de dos ocasiones) que les dará la posibilidad de tener contacto con el presente (a través de un Chat con Salutis). Esta circunstancia ayudará a la formación de los jugadores durante su travesía (ver apartado: bonificaciones, y anexo 1.3. y 1.4.). Para ello se les entregará un pergamino que les servirá para invocar al Dios Cronos (anexo 1.5.) y, de este modo, poder abrir dicha puerta en el tiempo. Se podrá utilizar únicamente al final de cualquiera de las jornadas de esta aventura, aunque deberán tener en cuenta que el primero de ellos solamente podrán utilizarlo antes de llegar a la posada del caballo salvaje y, el segundo, no podrá hacerse efectivo antes del puente colgante.

Tanto el grupo (de manera conjunta) como cada personaje (de manera individual) también tendrán otras alternativas para. Éstas se detallarán en el apartado de bonificaciones.

7. BONIFICACIONES Y PENALIZACIONES

Los integrantes de cada grupo, así como el grupo al completo, tendrán también la posibilidad de mejorar sus hojas de personaje (a través de la obtención de puntos de experiencia) mediante diferentes bonificaciones a las que podrán acceder de forma totalmente opcional (y que favorecerán su formación y les ayudará a valorar su aprendizaje de cara a superar con suficiencia la prueba final):

5. “Salutis quiere saber...”. Por parejas, y semanalmente. Consiste en resolver al comienzo de la jornada una única pregunta sobre los contenidos que previamente se habrán tratado en días anteriores (en un tiempo máximo de 2 minutos) (ver ejemplos en apartado: anexo 1.1.).
6. “Mitolandia”. En grupo, y únicamente en 3 ocasiones. Los diferentes grupos tienen la posibilidad (de forma opcional) de descifrar el mensaje de un texto que previamente habrá sido alterado (desordenado el orden de las palabras, dejando huecos en blanco, etc.), y que el grupo en común debe reconstruir para conocer el verdadero significado de su contenido. Éste estará relacionado con determinados mitos que gran parte de la población tiene por ciertos sobre la actividad física-salud. Una vez leídos por los integrantes de cada grupo, y en el caso de suscitar dudas, el profesor (Salutis) les orienta para la resolución de las mismas en clase, a través de correo electrónico o mediante Chat. Cada grupo puede solicitarlo en el momento que considere oportuno (ver apartado: anexo 1.2.).
7. “El Chat saludable”. En él los diferentes grupos que se organizan para la aventura deben dividirse en parejas. Tras la lectura y reflexión de un documento (que incorporará unas preguntas con relación al texto) que Salutis (el profesor) les enviará previamente por correo electrónico (sobre temas de actualidad relacionados con la actividad física y la salud), el grupo en cuestión se citará con Salutis y, entre todos, lo comentarán a través de Chat (en un máximo de 2 ocasiones) (ver apartado: anexo 1.3.).

Todas las actividades mencionadas se bonifican con 20 puntos de experiencia para cada uno de los integrantes del grupo, o la pareja, en caso de realizarla correctamente.

8. “Diario de ruta”. De manera individual, cualquier jugador, antes de enfrentarse al juego final, puede contar con una bonificación especial de 7 puntos de vida (más 40 puntos de experiencia divididos en dos entregas intermedias) si durante la aventura va construyendo un diario donde comente lo sucedido en cada una de las jornadas (anécdotas, si las hubiera, lo que ha aprendido y su grado de satisfacción con las actividades desarrolladas, en una escala de 1 a 5).

Por otro lado, todo jugador será penalizado, y verá reducidos sus puntos de vida en – 10, en el caso de que:

- Altere su hoja de personaje para obtener algún tipo de ventaja sobre el resto de jugadores,
- Incumpla cualquier norma que se establezca durante la aventura en los diversos desafíos o retos planteados,
- No participe de forma activa en las actividades que se organicen mostrando desinterés, apatía o desarrollando actitudes disruptivas,

8. PROFESIONES

A continuación se muestran los dibujos y descripciones de las 6 profesiones que se pueden representar en este juego:



- GUERRERA -

Desde pequeñas se les entrenó en las barracas de la ciudad de Fortius, cuya población era principalmente guerrera, por lo que su adiestramiento se centró en el dominio de las armas y de la lucha, presentando un gran desarrollo muscular, por lo que su característica específica es la Fuerza. A su vez, por su profesión poseerá una habilidad principal: el combate cuerpo a cuerpo (desarrollado mediante técnicas de defensa personal).



- CLÉRIGO -

Desde sus primeros años de vida se les observaron unas sorprendentes facultades para la sanación, por lo que desde el poblado en el que nacieron fueron elegidos para ser adiestrados por los honorables clérigos del templo de Salutis “El Guardián de la Salud”) en su doctrina y potenciar su talento hacia la sanación. Debido a ello, desde ese momento velan por la salud de todos aquellos que les rodean. Su constitución, al igual que la de los magos, es frágil, lo que contrasta con sus grandes conocimientos, siendo su característica específica la sabiduría. Y su habilidad principal la curación (desarrollada mediante vendajes y sus conocimientos sobre primeros auxilios).



- ARQUERA -

Su formación básica en la lucha es muy similar a la de las guerreras, pero al presentar una gran aptitud en el manejo de armas a distancia (lanzas, ballestas, etc.) se les especializó en ellas, llegando a alcanzar una gran precisión en su uso, principalmente con el arco, por lo que su característica específica es la destreza. Y su habilidad principal no podía ser otra que el lanzamiento de flechas con el arco (que previamente habrán construido).



- BARDO -

Los bardos desde muy pequeños demostraron talentos en el ritmo y el liderazgo por lo que decidieron adiestrarlos en el dominio de la música y la palabra. Por esto motivo se les dejó bajo la tutela de los mas prestigiosos juglares del reino. Como característica específica poseen el carisma, es decir, el dominio del poder de convicción. Y su habilidad principal será el autocontrol y la persuasión (desarrollado mediante la ejecución de secuencias rítmicas, trabalenguas,...).



- EXPLORADORA -

La mayor parte de ellas son huérfanos, por lo que desde muy pequeñas fueron abandonadas en el bosque, y desde ese momento los seres que allí habitan les acogieron enseñándoles todas sus habilidades con relación a la naturaleza, como la orientación, el rastreo, el conocimiento de las plantas, etc. Su característica específica es la intuición, y su habilidad principal el conocimiento de la naturaleza, que se concreta en la orientación y la elaboración de pócimas (desarrolladas mediante la realización de nudos y su conocimiento de aspectos relacionados con las actividades en la naturaleza).



- MAGO -

Dado que desde un principio demostraban talentos innatos en el arte de la magia se le inició en el estudio de la misma en las famosas torres de Algarian, junto a los magos más sabio de este mundo. Su constitución es delgada y su desarrollo muscular escaso, lo que contrasta con una gran capacidad mental. Debido a ello su característica específica es la inteligencia. Y su habilidad principal será la hechicería, es decir, el dominio de la magia (desarrollada mediante papiroflexia).

9. SISTEMA DE COMBATE

Los combates únicamente se producirán entre dos equipos. Al final de la aventura todos los equipos participantes deberán haberse enfrentado entre ellos. Para determinar qué dos equipos se enfrentarán en primer lugar cada uno de ellos hará una tirada de dados, y el que mayor puntuación logre será el que elija contra qué otro equipo combatirá.

Para la adecuada organización del combate éste se realizará por turnos, y de manera alternativa, es decir, primero atacará un personaje de un equipo y posteriormente lo hará otro del equipo contrario, y así sucesivamente hasta que concluya la lucha.

Para determinar qué equipo comenzará el combate (e iniciará cada asalto, en caso de producirse más de uno) se recurrirá al juego de “piedra, papel o tijera”. En ese momento ambos equipos dispondrán de 1 minuto para decidir su estrategia de ataque.

Cada asalto estará compuesto de 6 enfrentamientos directos (como máximo), dado que cada equipo está integrado por 6 jugadores y hay personajes que por su profesión tienen la capacidad no sólo de atacar sino también de ayudar a sus compañeros. Ejemplo: un clérigo utiliza su turno para curar las heridas que le hayan causado al guerrero, en lugar de realizar un ataque directo contra el otro equipo.

Que un jugador elija hacia qué jugador rival va a dirigir su ataque no le otorgará la ventaja de ser él quien comience la lucha, sino que dicho acto dependerá del valor que ambos posean de Destreza, pues la puntuación más alta en esta característica decidirá quién ataca de los dos.

El enfrentamiento finalizará cuando uno de los personajes de cualquier equipo haya sufrido tal número de “heridas” que haya reducido sus puntos de vida a 0.

10. CONSIDERACIONES
GENERALES A TENER EN
CUENTA EN LOS COMBATES

- El director de juego pedirá, en la jornada anterior a un combate, a los integrantes de cada grupo sus hojas de personaje para llevar adecuadamente el control del mismo durante su desarrollo.
- Para que un jugador logre hacer efectivo su ataque deberá realizar la técnica en cuestión correctamente.
- Siempre que un personaje utilice una técnica de combate éste reducirá su característica específica en un valor tal como el correspondiente a la técnica empleada (- 10, - 15, - 20).
- Siempre que un personaje se defiende de un ataque se descontará el valor proporcional al ataque que se le pretendía infringir (- 5 para un ataque de - 10, -10 para uno de - 15 y - 15 para el de - 20) de la característica utilizada.
- El personaje que vaya a atacar a continuación, mientras se produce un enfrentamiento, tendrá el tiempo que dure éste para decidir a qué personaje rival atacará, y qué técnica usará. De lo contrario perderá su turno.
- Todos los personajes tienen la posibilidad de utilizar aquellas características que no les son propias por su profesión para defenderse durante un enfrentamiento directo del modo que sigue:
 - **Fuerza** = defensa frente a los ataques del guerrero
 - **Sabiduría** = defensa frente a los hechizos del mago
 - **Inteligencia** = defensa contra pócimas del explorador
 - **Intuición** = defensa frente a las flechas del arquero
 - **Carisma** = defensa frente a los hechizos del bardo
 - **Destreza** = determina quién ataca (por lo que puede defender de cualquier personaje)

La única acción ante la que no existe una defensa específica son los conjuros del clérigo.

- EL grupo que resulte vencedor en un combate recibirá una bonificación de 100 puntos de experiencia, a repartir entre todos sus integrantes, mientras que el otro grupo obtendrá 50.
- Tras el combate, los personajes que hayan participado en él deberán actualizar su hoja de personaje (al igual que al término de cada jornada de esta aventura).
- Para que un personaje que ha quedado inconsciente tras un combate se recupere todos sus compañeros deberán reducir sus puntos de vida en -5 (y el valor de todas sus características a la mitad). El personaje en cuestión deberá realizar nuevamente una tirada de dados para ver con qué valor de puntos de vida reinicia la aventura.
- Cuando un personaje acumule 75 puntos de experiencia podrá intercambiarlos por 10 puntos de vida (antes o después de un combate, pero no durante el mismo).

II. ¿CÓMO SE REALIZA UN
ENFRENTAMIENTO DIRECTO
EN UN COMBATE?

La secuencia de actuación en todo enfrentamiento será la siguiente (figura 13.2.):

1. Decidir el rival al que atacar.
2. Comprobar quién de los dos atacará comparando los puntos de Destreza:

si el atacante tiene mayor puntuación decidirá qué tipo de técnica de combate realizará, comunicándoselo de momento únicamente al director de juego (para no influir en la decisión posterior del personaje atacado);

2.2. el jugador atacado decidirá si se defiende o, en caso contrario, rehúsa la lucha:

2.2.1. si no se defiende será atacado por la técnica que previamente haya decidido realizar el jugador atacante (a quien se le restará el valor de la misma), y dañado por ella (siempre y cuando éste la realice correctamente);

2.2.2. si decide defenderse se comparará el valor de la característica específica de la profesión del jugador atacante frente al valor de la característica del personaje atacado que le defiende de la profesión del personaje atacante (ver apartado: consideraciones generales a tener en cuenta en los combates):

2.2.2.1. si al defenderse el valor de la característica del personaje atacado (que le defiende de la profesión del personaje atacante) es mayor que el valor de la característica específica de la profesión del jugador atacante, el personaje atacado habrá conseguido defenderse de su rival. En este caso cada jugador reducirá la característica empleada en el ataque y la defensa (ver apartado: consideraciones generales a tener en cuenta en los combates);

2.2.2.2. si, por el contrario, el valor de la característica del personaje atacado es menor que el de la característica específica de la profesión del jugador atacante, éste último se dispondrá a hacer efectivo el ataque que con anterioridad haya decidido.

2.3. si el jugador atacante no consigue hacer efectivo su ataque verá reducido el valor de su característica específica sin consecuencia alguna para el personaje atacado;

2.4. si el atacante tiene menor valor en Destreza que el atacado perderá su posibilidad de ataque y, además, no podrá defenderse ante el contraataque del jugador que él decidió atacar previamente.

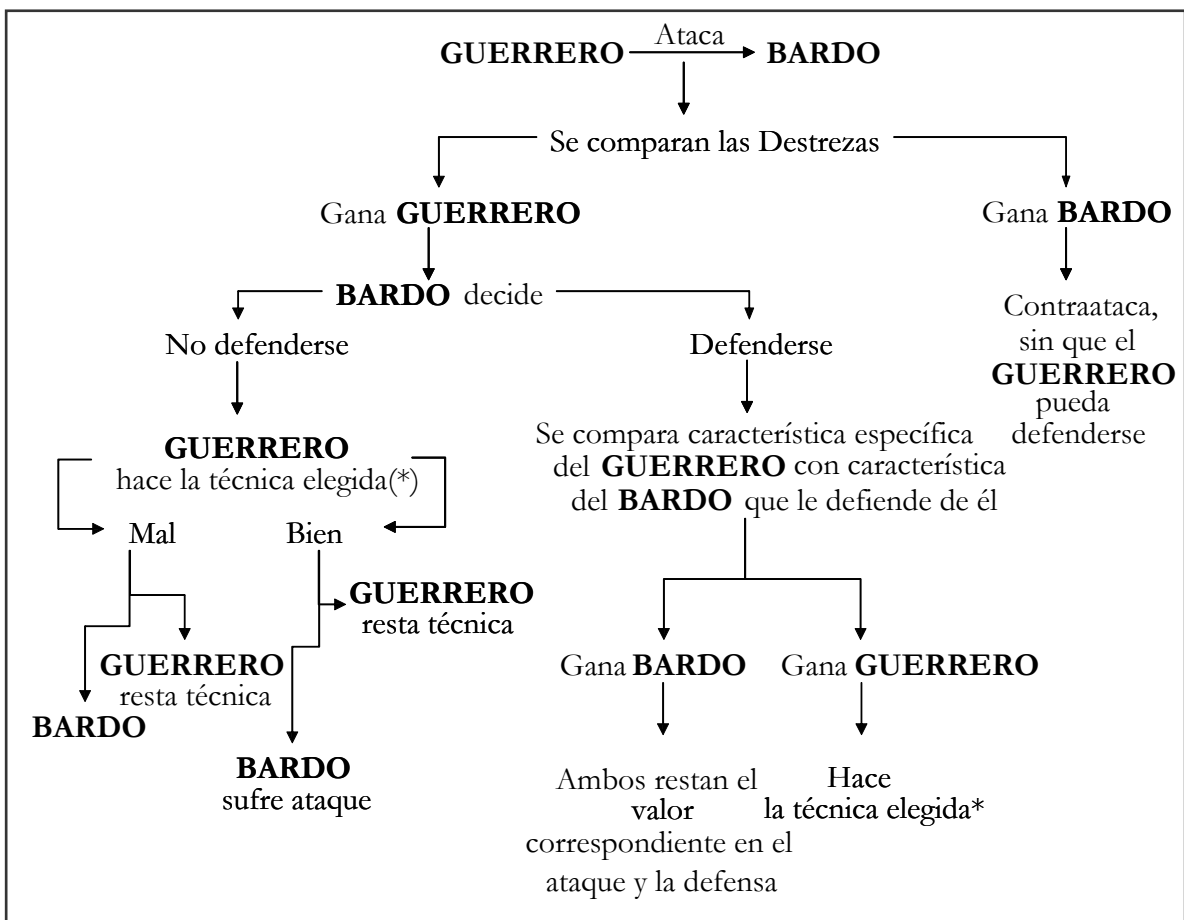


Figura 13.2. Ejemplo de la secuencia de actuación (según las diferentes opciones posibles) en un enfrentamiento directo entre dos personajes en un combate

12. DESARROLLO DE LAS
HABILIDADES
ESPECÍFICAS DE CADA
PROFESIÓN

A continuación se describen las técnicas de combate específicas de cada personaje (tabla 13.1.), y que éstos deberán conocer y dominar. Dichas técnicas se podrán poner en práctica siempre que el personaje en cuestión posea la puntuación necesaria, en la característica principal de su profesión, que éstas requieren para ser utilizadas. Además, para darse como válida deberá ejecutarse correctamente, o de lo contrario la acción quedará invalidada:

Tabla 13.1. Técnicas de combate de cada profesión, efecto sobre el grupo rival y valor restado de la característica específica

GUERRERA		
Técnica de ataque	Valor restado de Fuerza	Efecto
Agarre de la solapa	- 10	Resta 3 puntos de vida al rival
Agarre por detrás	- 15	Resta 5 puntos de vida al rival
Agarre del cuello por delante	- 20	Resta 7 puntos de vida al rival
CLÉRIGO		
Conjuros	Valor restado de Sabiduría	Efecto
Realizar un vendaje	- 10	+ 10 en todas las características de un comp. durante 1 asalto
Resolver una pregunta sobre los auxilios	- 15	Resta 5 puntos de vida a cualquier rival
Realizar un vendaje en menos de 15 segundos	- 20	Impide que ataquen a un compañero durante 1 asalto

ARQUERA		
Técnica de ataque	Valor restado de Destreza	Efecto
Colocar a la víctima en la posición deseada.	- 10	Resta 2 puntos de vida al rival
Lanzar 2 veces	- 15	Resta 4 puntos de vida al rival
Acercar al rival a la mitad de distancia.	- 20	Resta 6 puntos de vida al rival
BARDO		
Hechizos	Valor restado de Carisma	Efecto
Leer correctamente un trabalenguas	- 10	Anula el ataque del arquero durante 1 asalto
Sigue el ritmo que le propongan con el cajón	- 15	Impide defenderse a cualquier rival durante 1 asalto
Contar 15 segundos sin reloj (incordiándole)	- 20	Resta 6 puntos de vida a cualquier rival
EXPLORADORA		
Pócimas	Valor restado de Intuición	Efecto
Realizar dos nudos	- 10	Evita que ataquen a un compañero durante 1 asalto
Resolver una pregunta sobre actividades en la naturaleza	- 15	Aumenta el daño del guerrero o arquero en -3 en el próximo turno
Conseguir hacer un nudo en menos de 7 segundos	- 20	Aumenta los puntos de vida de un compañero en + 6 durante 1 asalto

MAGO		
Hechizos	Valor restado de Inteligencia	Efecto
Vaso	- 10	Impide que el guerrero ataque durante 1 asalto
Paloma	- 15	Pierde el turno un personaje rival durante 1 asalto
Rana	- 20	- 10 en todas las características de 1 rival durante un combate

13. AMBIENTACIÓN INICIAL

Cuando después de unas largas conversaciones entre vuestro delegado, la directora del colegio y los tutores lograsteis convencerlos de ir de viaje de estudios al mayor parque de atracciones de España, y uno de los más grandes de Europa, “Port Aventura!, lo primero que os planteasteis fue: “¿seremos capaces de montarnos en el nuevo “Dragon Khan?””, pues por todos era sabido que, tras la remodelación, cada uno de sus vagones se caracterizaba por recorrer los 958 metros de recorrido en 9,3 segundos. y, además, que en su parte final realizaba dos impactantes loops consecutivos (tras los cuales mantenía a los intrépidos pasajeros boca abajo a lo largo de 120 metros), y que tras un giro lateral de 180º, finalizaba con un descenso casi vertical de 235 metros,(el mayor conocido en una atracción en todo el mundo), la llamada “caída del infierno”.

Todas vuestras dudas se disiparon justo en el momento en el que estuvisteis bajo esa impresionante montaña rusa, pues el solo hecho de ver su altura os indujo a todos a un estado de shock que os llevo a todos a exclamar al unísono:“¡Yo, ni loca!”. Sin embargo, pocos segundos después, cuando ya os disponíais a buscar otra atracción algo más *suavita*, un señor de unos cuarenta años, con una larga cabellera negra y pequeño trébol de cuatro hojas tatuado en su brazo, se acercó hacia vosotros y os planteó un reto de lo más extraño:

“Mirad chicos, os he estado observando y me ha dado la impresión de que os entusiasmba la idea de probar esta magnífica atracción pero que finalmente os ha impresionado demasiado y os habéis arrepentido, me equivoco?”.

“No, tiene usted razón, señor. Le confesaremos que probar esta espectacular montaña rusa ha sido el principal motivo de haber venido aquí de viaje de estudios pero hemos de reconocer que vista desde aquí resulta mucho más impresionante que por la tele, por lo que me parece que desgraciadamente nos tendremos que ir sin haber realizado nuestra gran ilusión”

“¿Pero sabes lo que estás diciendo? ¿Cómo que os vais a arrepentir estando tan cerquita? ¿Con lo que os habrá costado convencer a vuestros tutores y familias, verdad?”

“Pues sí, cómo lo sabe?”

“Muy fácil. Son ya muchos los años que llevo trabajando en este parque, y muchos los jóvenes como vosotros con los que he hablado, y todos me han comentado la misma dificultad a la hora de convencer a sus familias y profesores para venir aquí: el temor a que sus alumnos e hijos fueran lo suficientemente valientes como para montarse en esta atracción”.

“Normal, para qué nos vamos a engañar, ¿a quién no se le ponen de corbata nada más que con pensar en lo que corre? ¡Bueno, y lo de los tramos en los que vas boca abajo ya ni te cuento!”

“No, eso es lo de menos puesto que no sé si lo sabréis pero esta es una de las atracciones más seguras que existen”

“Pero, entonces?”

“Nunca habéis oído hablar de la leyenda del “agujero negro de la máquina del tiempo”?”

“¿De qué leyenda nos habla? (en ese momento os entró una enorme curiosidad a todos. Os encantaban las historias de misterio, aunque en realidad erais bastante incrédulos) ¿Nos la podría contar, señor?”

“Por supuesto, aunque hay un inconveniente y es que como toda historia que se precie pierde parte de su “magia” si no está debidamente ambientada, por lo que lo mejor será que nos sentemos en los vagones que tenemos aquí”

“Pero no se pondrá en marcha, verdad?”

“No os preocupéis por nada, mientras que no se pulse este botón que tengo aquí la atracción no se moverá. Es más, para que nadie nos moleste avisaré a los de

megafonía que anuncien que “La máquina del tiempo” queda cerrada por espacio de una hora. Os parece bien?”

“Genial! Así nos podrá contar con todo detalle esa leyenda de la que nos ha hablado” (os encontrabais ansiosos por empezar a escucharla)

Este señor comenzó a contar con gran detalle una historia de un grupo de chavales que, al igual que ellos, tenían el gran dilema de dejarse llevar por el miedo o experimentar las inolvidables sensaciones que únicamente la mayor atracción del mundo te hacía sentir.

Era hora de cerrar el parque, y ya quedaba poca gente en el parque. Ante la indecisión de los jóvenes un señor de una apariencia algo misteriosa les propuso que por estar a punto de cerrar les iba a invitar a montarse gratis, lo que acabó por convencerles (conforme iba describiendo todo lo ocurrido muchos de vosotros coincidisteis en pensar que este señor parecía tener un don especial, pues cada palabra que decía os provocaba una sensación cada vez más placentera. Era estupendo oírlo hablar! De repente, no erais capaces de centrar vuestra atención en nada más que no fuera su boca, y las palabras que articulaba. Os pasaríais todo el tiempo que hiciera falta escuchando sus historias). Según os iba contando, cuando los jóvenes de la leyenda estaban aproximadamente por la mitad del recorrido de repente se apagaron todas las luces y los vagones comenzaron a aumentar su velocidad excesivamente, por lo que todos empezaron a sentir miedo, mucho miedo, y a gritar que por favor pararan la atracción, pero nadie les hacía caso. Todo lo contrario, los vagones cada vez aceleraban más, de hecho cuando entraron en el primero de los loop la velocidad apenas si le permitía respirar con normalidad. La sensación de asfixia cada vez era mayor. Algunos incluso empezaron a perder el conocimiento justo antes de que los vagones se situaran al comienzo de “la caída del infierno”. Y, de pronto, sin nadie saber cómo cuando los vagones estaban al final de la pendiente desaparecieron, sin más.

Los que se encontraban allí presentes lo único que lograron ver es una especie de agujero en forma de trébol que se abría en el aire, y que se los tragó. En ese momento a muchos de vosotros os vino a la memoria la imagen del pequeño trébol tatuado en el brazo de aquel señor, por lo que os inundó una doble sensación, por un lado de pánico pero al mismo tiempo de incredulidad, ¿cómo iba a ser verdad una historia tan extraña? Y, además, que ese señor tuviera algo que ver con ella era poco más que imposible, pues no transmitía más que serenidad y vitalidad.

De repente, vuestras dudas a cerca de la veracidad de la historia comenzaron a disiparse. Al principio nadie entendía lo que sucedía, ¿por qué comenzaban a moverse los vagones? Con vuestra mirada, todos buscasteis la figura del señor que os había estado contando la historia, pero nadie pudo localizarlo. En ese instante, completamente asustados, comenzasteis a gritar todos a la vez. En pocos segundos se os pasaron por la cabeza infinidad de imágenes de vuestros seres más queridos mezclados con el terror y el pánico más absolutos. Sin daros ni cuenta os estabais deslizando, a una velocidad vertiginosa, a lo largo de una pendiente enorme en la que lo único que lograbais ver era una especie de luz muy brillante. A partir de aquí ya nadie de vosotros recuerda nada, pues todos perdisteis el conocimiento.

Al despertar (con un gran dolor de cabeza, por cierto) creíais que estabais en un sueño. Todo era muy extraño. A vuestro alrededor no había más que montañas rocosas cubiertas por una tierra rojiza. Apenas existían unos pocos arbustos a vuestro lado y un pequeño río al fondo desde el que se acercaba un señor mayor que parecía estar disfrazado de brujo, o algo similar, y que ninguno reconocía. Al situarse frente a vosotros se presentó como “el Guardián de la Salud”...

Os encontráis en la Isla de Danagra, a cientos de años de vuestras casas. En concreto, este es el año 1234. Estoy seguro de que os preguntaréis por qué estáis en este lugar y, sobre todo, cómo podréis volver al presente. Pues bien, el motivo de vuestra presencia aquí es muy sencillo: por extraño que os parezca habéis sido los elegidos por mí para salvar vuestras vidas. Sí, como lo estáis oyendo, para salvar

vuestras vidas de los muchos hábitos insanos a los que sometéis diariamente a vuestro cuerpo. No os voy a engañar, todos vosotros, de seguir el estilo de vida que teníais con mucha probabilidad habríais sufrido graves dolencias, e incluso enfermedades para el resto de vuestras vidas. Por todo ello, deberéis sentir os afortunados, en cierta medida (y más adelante entenderéis por qué os digo esto), dado que en esta Isla tendréis la oportunidad de conocer y adquirir todos aquellos conocimientos y hábitos saludables que doten a vuestros organismos de la necesaria vitalidad como para disfrutar de una larga vida con una salud impecable.

Sólo hay un pero, como os advertía anteriormente, y es que es posible que unos logren todo esto que os he explicado pero algunos otros no. Todo dependerá de que seáis capaces de llegar hasta “el Trébol de la Salud” y superéis las pruebas que allí se os planteen. Seguramente os estaréis preguntando que de qué estoy hablando, qué será eso de “el Trébol de la Salud”. Lo siento, todo a su debido tiempo. Lo único que os puedo decir, de momento, es que antes de llegar hasta él deberéis superar una serie de Desafíos y pruebas que os ayudarán a adquirir los conocimientos y experiencia necesaria de cara a la prueba final de “el Trébol de la Salud”. Y recordad: sólo tendréis una oportunidad de superar la prueba de “el Trébol de la Salud”. Si no lo lográis permaneceréis para siempre en esta Isla, por lo que os aconsejo que aprovechéis, y disfrutéis, esta inolvidable aventura para la que habéis sido elegidos entre otros muchos.

Todos vosotros deberéis dividir os en 4 grupos. Vuestros compañeros de grupo serán las únicas personas en las que podréis confiar durante la aventura, pues el resto de grupos se convertirán, desde ese momento, en rivales directos que lucharán por conseguir durante el transcurso de la misma mayores conocimientos y experiencia que el resto. Para facilitar os, además, el camino hacia “el Trébol de la Salud”, os concederé a cada uno de los 6 integrantes del grupo las características y habilidades de una profesión en concreto. De este modo asumiréis la personalidad de éstos, pensando y actuando como lo harían ellos, lo cual os ayudará a superar los diferentes

Desafíos que se os presenten, así como a defenderos de los otros grupos en los enfrentamientos que mantengáis con ellos.

Antes de marcharme os haré entrega de un plano que os ayudará a orientaros por esta Isla, y a encontrar “el Trébol de la Salud” si seguís las indicaciones que en él se detallan (figura 13.1.).

14. AMBIENTACIÓN DURANTE LA AVENTURA

- ❖ Frente a vosotros observaréis un camino, al final del cual aparece una especie de edificio que parece una taberna, pues será allí donde encontraréis el primer Desafío ante el que enfrentaros... (entrega del pergamino).
- ❖ ¡Hola de nuevo, jóvenes! Una vez que habéis superado el primer Desafío os encontráis ante un camino por el que obligatoriamente debéis pasar. Al final de él se encuentra la posada del caballo salvaje. Allí, además de descansar (relativamente, porque siempre debéis estar a alerta), deberéis afrontar una nueva prueba. Conforme vais andando vais viendo que a lo lejos existen una serie de edificios en una amplia explanada. Entre ellos cada uno de vosotros distinguís edificios que os resultan familiares por la profesión que poseéis, el clérigo dirigirá su mirada, seguramente, hacia un templo de arquitectura muy similar a aquella en la que aprendió sus primeros pasos en el arte de la sanación. Por su lado, a los guerreros y arqueros seguro que os resulta familiar aquel típico edificio de entrenamiento semejante a las barracas en las que durante tanto tiempo se os entrenó. Por su parte, los magos divisáis una elevada torre donde percibís, casi con toda seguridad, una fuerte presencia mágica, mientras que los bardos seréis los únicos que estaréis escuchando el sonido de una suave música, la cual identificáis con una escuela de música, como en la que estudiasteis en vuestra infancia. Y, por último, los exploradores puede que estéis pensando por qué no os sentís llamados, al igual que vuestros compañeros, por ninguno de estos recintos, pero recordad que vuestro lugar de aprendizaje es todo aquello que os rodea, llámense bosques, caminos, grutas, etc.

Ante dichos edificios os inunda un gran sentimiento de curiosidad y entusiasmo, que os lleva a dirigiros aceleradamente hacia ellos. Conforme os vais acercando distinguís en la puerta principal, antes de introducirnos en el recinto, a una serie de personajes que salen a vuestro encuentro:

TODOS: “Somos los paladines de Salutis, y en esta academia os instruiremos para que mejoréis vuestras habilidades.

EXPLORADORA: Como os habréis dado cuenta, cada uno de estos edificios os resultan familiares.

MAGO: Esto es debido a que en cada uno de ellos (según vuestra profesión) habéis pasado la mayor parte de vuestra vida desarrollando las habilidades propias en las que a cada uno de vosotros se os ha adiestrado.

GUERRERA: Pero ahora, nosotros nos encargaremos de que desarrolléis esas habilidades hasta el máximo nivel.

ARQUERA: Deberéis entrenaros duramente, con dedicación y entusiasmo,

BARDO: A cambio, la recompensa al final será muy gratificante,

CLÉRIGO: Puesto que una vez que salgáis de aquí estaréis preparados para afrontar todo los retos que encontréis en vuestro camino hacia “El Trébol de la Salud”:

- GUERRERA: Quienes son las guerreras! Pues que me acompañen...
- CLÉRIGO: Quienes son los clérigos! Pues que me acompañen...
- ARQUERA: Quienes son las arqueras! Pues que me acompañen...
- BARDO: Quienes son los bardos! Pues que me acompañen...
- EXPLORADORA: Quienes son las exploradoras! Pues que me acompañen...
- MAGO: Quienes son los magos! Pues que me acompañen...”

- ❖ Después de dos días los paladines os reúnen a todos en la plaza central de la academia y os comentan: “vuestra formación ha concluido. A partir de este momento vuestro destino sólo dependerá del buen uso que hagáis de vuestro aprendizaje, por lo que lo único que resta es desearos suerte en vuestro viaje,

y que la fuerza de Saluti os acompañe en todo momento. Ahora tendréis que seguir la senda que os conduce hasta la posada del caballo salvaje. Buen viaje...” (entrega del pergamino).

- ❖ Al salir de la posada os situáis ante una bifurcación en la que deberéis elegir entre el camino que queda a vuestra derecha y el de la izquierda. Los dos tienen mucho en común pero es posible que uno de ellos os interese más que el otro...
- ❖ Una vez que cumplido el tiempo asignado para resolver los enigmas, y con ellos mejorar vuestros puntos de experiencia, veis que os queda un trozo de camino. Al final del mismo comienza un bosque muy frondoso donde se encontrará vuestro próximo Desafío. Una vez que llegáis al bosque veis los árboles y al adentraros en él os encontráis con... (entrega del pergamino).
- ❖ Al terminar de cruzar el bosque ante vosotros aparece una nueva bifurcación. Ahora deberéis elegir hacia cuál os dirigiréis. Los exploradores podréis utilizar (como bien sabéis) vuestra habilidad de orientación, en el caso de considerarlo oportuno, o, por el contrario, abandonaros al azar...
- ❖ Tras varios kilómetros de camino llegáis finalmente a un cruce de montañas donde divisáis un túnel. En ese momento pensáis que no os queda más remedio que cruzarlo si queréis seguir avanzando hacia “El Trébol de la Salud”. Al mismo tiempo, os llama la atención un reloj de arena tallado en la parte superior de las rocas, preguntándoos cual será su significado. Al entrar descubris que este será vuestro siguiente Desafío... (entrega del pergamino).
- ❖ A pocos metros del final del túnel del reloj de arena el camino se bifurca nuevamente. Derecha o izquierda. El objetivo será el mismo, el reto será muy diferente...
- ❖ De repente os dais cuenta de que llegáis al final del camino. Para seguir no os quedará más remedio que cruzar un enorme precipicio a través de un delgado

y frágil puente que lo atraviesa. Será fundamental que nadie se mueva más de la cuenta, y que la posición de vuestro cuerpo sea la más adecuada para no provocar una catástrofe al cruzar el puente... (entrega del pergamino).

- ❖ El camino vuelva a dividirse. En esta ocasión la decisión sobre qué camino tomar será de mayor importancia para quien no esté preparado para todo, pues nada tiene que ver lo que será el uno con lo que es el otro...
- ❖ Si os fijáis bien, en el horizonte podéis divisar un alto torreón que aparentemente parece abandonado, pues está semiderruido, pero al acercaros comprobaréis cómo un ser bajito, calvo y con una larga túnica y un pequeño bastón os grita desde uno de los balcones: “¡quietos, quién anda ahí!, ¡he dicho, quién anda ahí!, ¿con qué motivo os atrevéis a perturbar mi tranquilidad acercándoos a mi torre?, ¿qué os trae hasta aquí?... Os encontráis ante Thaifus, el hombre más sabio de estas tierras y para cruzar por mis dominios deberéis demostrar que sois dignos de atravesarlas. Por tanto, deberéis ser capaces de...” (entrega del pergamino y desaparece).
- ❖ Bueno, ya que os encontráis cerca del final sería conveniente que descansarais para afrontar con fuerzas renovadas los últimos Desafíos antes de llegar a la prueba final. Dentro del valle hay una zona, como podéis comprobar, con un lago, flores, y árboles frutales, que os transmitirá una gran sensación de tranquilidad, reposo y relajación. En ella podréis aprovechar, además de para descansar, para celebrar lo conseguido hasta el momento. Por ello, para la próxima jornada tendréis que venir ataviados como toda fiesta merece, dado que celebraremos “el gran baile de la unificación” entre todos los grupos. Por tanto, cada personaje deberá presentarse con las ropas de gala que caracterizan a su profesión...
- ❖ Una vez que habéis celebrado “el baile de la unificación”, tras superar los dominios del gran sabio Thaifus poniendo a prueba vuestra sabiduría e inteligencia, tendréis que poner a punto vuestro talento físico y capacidad

deductiva, antes de dar el paso definitivo hacia la prueba final que os dé la posibilidad de regresar a casa... (entrega del pergamino).

- ❖ Llegados a este punto os aconsejo que os toméis una jornada libre para descansar, y hacer un repaso de todo lo aprendido hasta el momento, pues recordad que en el juego final se pondrá a prueba todo el aprendizaje y experiencia que habéis adquirido en este largo camino. Durante esta jornada cada grupo podrá hacer lo que considere más oportuno. ¡El final está cerca! ¡Preparaos para la prueba definitiva! De ella dependerá vuestro destino: ¡volver de nuevo a casa o permanecer para siempre en estas tierras llenas de peligros constantes y sin ninguna posibilidad de retorno!...

15. DESAFÍOS

"Aquellos que sueñan durante el día conocen muchas cosas que los que sueñan sólo por la noche ignoran".

-Edgar Allan Poe-

1er DESAFÍO: LA TABERNA



OBJETIVO:

- Conocer la adecuada distribución de los diferentes grupos de alimentos para una dieta equilibrada.
- Tomar conciencia de la importancia de una adecuada hidratación durante la realización de cualquier AFD.

COMPROMISO:

- ❖ Adoptar el hábito de hidratarse adecuadamente durante la práctica físico-deportiva. (llevar una botella de ½ litro de agua que al término de la jornada acabe vacía porque todos se hayan hidratado con ella). *¡Sin agua acabarás consumiéndote!
¡Apuesta por la vida!*

DESAFÍO:

Cada integrante del equipo deberá llegar al otro extremo del gimnasio donde podrá coger una de las adivinanzas que se encontrará (y que definen cada uno de los 6 grupos de alimentos de los que se debe componer una alimentación equilibrada). Junto a la adivinanza se indicará el ejercicio que deberá realizar (correr, saltar a la comba, etc.) mientras trata de descifrarla. Para ello, previamente tendrá que transportar una pelota sobre el dorso de la mano hasta la zona del entramado de cuerdas, bajo las que deberá pasar sin rozar (o si no restarán 2 puntos de vida). Al superar la zona de cuerdas deberéis pasarle el balón al siguiente compañero del grupo para que inicie el recorrido.

Una vez que resolváis todas las adivinanzas se os cambiarán por fragmentos de un puzzle que tendréis que formar, y donde se presenta la importancia de cada uno de los grupos de alimentos en la dieta diaria, y el número de raciones por día que se

deben consumir. Nada más terminar de formar el puzzle debéis decírselo al DJ (o los paladines) para que anote el tiempo que habéis necesitado para completar esta 1ª parte del juego. Y cuando todos los grupos concluyan el DJ os explicará en qué consiste el resto del juego.

APUESTA:



Deberéis decírselo al DJ al final de la jornada

RECOMPENSA:

1ª El equipo que logre finalizar antes la prueba, tras haberla completado debidamente, obtendrá 25 puntos de experiencia para cada integrante del mismo (15 el 2º, 10 el 3º y 5 el 4º).

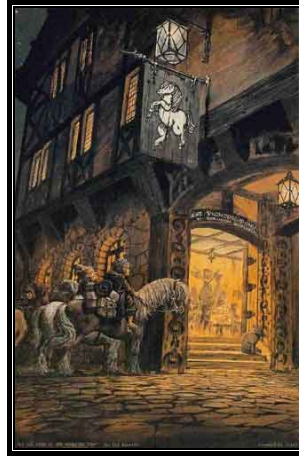
2ª El equipo que durante el transcurso de la aventura sea capaz de mantener su compromiso irá consiguiendo tantos puntos de experiencia (para cada integrante) como haya apostado previamente, y viceversa, es decir, por cada ocasión en la que no lo cumpla se le restará ese mismo número, pero de puntos de vida.

PROFESIÓN DE LA JORNADA: **ARQUERO** (podrá reducir a la mitad el número de intento a lograr en cada una de las pruebas exigidas). Dicha decisión deberá comunicársela al DJ antes de llevarla a cabo.

"Aquellos que sueñan durante el día conocen muchas cosas que los que sueñan sólo por la noche ignoran".

-Edgar Allan Poe-

2º DESAFÍO: LA POSADA DEL CABALLO SALVAJE



OBJETIVO:

- Conocer las premisas de cómo realizar un correcto calentamiento.
- Tomar conciencia de la importancia de la vuelta a la calma tras la realización de cualquier AFD (a través de ejercicios de amplitud de movimientos).
- Aprender qué ejercicios son considerados como desaconsejados a la hora de estirar y qué otros realizar en su lugar.

COMPROMISO:

- ❖ Adoptar el hábito de calentar y estirar (de manera correcta) en cada ocasión en la que realicéis AFD. *¡No olvidéis que puedo veros sin que me veáis! ¡Estaré velando por vuestra salud las 24 h del día!*

DESAFÍO:

En 1er lugar el Bardo debe enseñaros qué ejercicios de estiramientos son considerados como desaconsejados y las posibles alternativas que podéis realizar, principalmente, para una adecuada vuelta a la calma.

En 2º lugar, y con la ayuda del documento que se os adjunta, debéis crear un eslogan, junto a un mural alusivo al tema (a través de fotografías propias donde se puedan observar las distintas partes que componen un correcto calentamiento, los errores más frecuentes a la hora de estirar, etc.), a modo de “campaña publicitaria” que sensibilice sobre la importancia que tiene la realización del calentamiento y vuelta a la calma a la hora de realizar cualquier AFD.

APUESTA:



Deberéis entregar el pergamino (con el valor de vuestra apuesta) al DJ al final de la jornada

RECOMPENSA:

1ª. El equipo que logre el mural (y eslogan) más llamativo y clarificativo obtendrá 25 puntos de experiencia para cada integrante del mismo (15 el 2º, 10 el 3º y 5 el 4º).

2ª. El equipo que durante el transcurso de la aventura (a partir del siguiente Desafío: El Bosque) sea capaz de mantener su compromiso irá consiguiendo tantos puntos de experiencia (para cada integrante) como haya apostado previamente, y viceversa, es decir, por cada ocasión en la que no lo cumpla se le restarán ese mismo número pero de puntos de vida.

"Aquellos que sueñan durante el día conocen muchas cosas que los que sueñan sólo por la noche ignoran".

-Edgar Allan Poe-

3er DESAFÍO: EL BOSQUE



OBJETIVO:

- Repasar y afianzar lo trabajado el año anterior con relación al concepto de resistencia y sus características.

DESAFÍO:

En esta ocasión se trata de comprobar qué equipo es capaz de localizar, antes que el resto, los 6 lugares, y las preguntas que en ellos encontraréis.

Siempre que logréis descifrar un enigma, referido a un lugar del colegio, en él encontraréis dos fragmentos de papel: 1) un pequeño texto informativo relacionado con el objetivo de hoy, junto a una pregunta, 2) un nuevo enigma para ayudaros a localizar el siguiente lugar.

En todo momento, entre un punto y otro, los integrantes del grupo deberéis ir cogidos de la mano.

RECOMPENSA:

1ª El primer equipo que concluya el recorrido, y responda acertadamente a cada una de las preguntas que encuentren, será recompensado con 25 puntos de experiencia (15 para el 2º, 10 para el 3º y 5 para el 4º).

"Aquellos que sueñan durante el día conocen muchas cosas que los que sueñan sólo por la noche ignoran".

-Edgar Allan Poe-

4º DESAFÍO: EL TÚNEL DEL RELOJ DE ARENA



OBJETIVO:

- Tomar conciencia de la relevancia que posee conocer la *zona de actividad* para el control saludable (ZAFS) de la práctica de actividades aeróbicas.
- Hallar el margen de pulsaciones que componen la Zona de Actividad Física Saludable (Z.A.F.S.).
- Trabajar en el reconocimiento de la intensidad de diferentes ejercicios, así como en la dosificación del esfuerzo.

COMPROMISO:

- ❖ Adoptar el hábito de controlar mis pulsaciones de manera sistemática al realizar cualquier actividad física para tener certeza del tipo de resistencia que estoy desarrollando. *¡Cuando menos lo esperéis lo comprobaré. No os despistéis, estaré al acecho!*

DESAFÍO:

Una vez que calculéis y construyáis una tabla (ver tríptico adjunto) en la que quede bien detallado el margen que compone vuestra Z.A.F.S. se os dará un tiempo de 10-15 minutos, aproximadamente, para que practiquéis vuestro control sobre la intensidad en los 3 ejercicios distintos que se os proponen (andar, correr y saltar a la comba), para que se mantenga dentro del tramo prefijado con antelación. Posteriormente, se organizará una "competición" entre los diferentes grupos para comprobar quién ha alcanzado mayor control de su actividad.

APUESTA:



RECOMPENSA:

1ª El grupo del jugador que haya logrado un mayor control de su actividad se recompensará con 25 puntos de experiencia.

2ª El equipo que en aquellas jornadas en las que se indique sea capaz de mantener su compromiso irá consiguiendo tantos puntos de experiencia (para cada integrante) como haya apostado previamente, y viceversa, es decir, por cada ocasión en la que un integrante del grupo no lo cumpla se le restarán (a todo el grupo) ese mismo número pero de puntos de vida.

PROFESIÓN DE LA JORNADA: **EXPLORADOR** (se le otorgará un margen de error de +/- 2 pulsaciones por minuto en cada toma de pulsaciones que le sea realizada).

"Aquellos que sueñan durante el día conocen muchas cosas que los que sueñan sólo por la noche ignoran".

-Edgar Allan Poe-

5º DESAFÍO: EL PRECIPICIO DEL PUENTE COLGANTE



OBJETIVO:

- Conocer los riesgos potenciales que conllevan determinadas actividades cotidianas como prevención de deformaciones y lesiones en la columna vertebral.
- Proponer alternativas que den lugar a una adecuada higiene postural.

COMPROMISO:

- ❖ Al final de la jornada de hoy deberéis preguntarlo al Director de juego.

DESAFÍO:

Seguid las indicaciones del tríptico que se os adjunta.

APUESTA:



RECOMPENSA:

1ª El grupo, que al finalizar el juego, tenga en su poder un mayor número de propuestas logrará 25 puntos de experiencia para cada personaje del mismo.

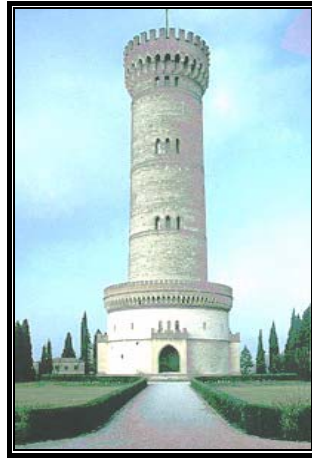
2ª El equipo que durante el transcurso de la aventura sea capaz de mantener su compromiso irá consiguiendo tantos puntos de experiencia (para cada integrante) como haya apostado previamente, y viceversa, es decir, por cada ocasión en la que no lo cumpla se le restará ese mismo número pero de puntos de vida.

PROFESIÓN DE LA JORNADA: **MAGO** (tiene la posibilidad de cambiar la cola larga que le corresponde por una cola pequeña).

"Aquellos que sueñan durante el día conocen muchas cosas que los que sueñan sólo por la noche ignoran".

-Edgar Allan Poe-

6º DESAFÍO: EL TORREÓN DEL SABIO THAIFUS



OBJETIVOS:

- Conocer y asimilar los conceptos de fuerza y resistencia muscular, sus diferencias, el motivo de su interés y las consideraciones más importantes.
- Favorecer las interacciones del alumnado mediante la creación de vínculos de interdependencia positiva.
- Desarrollar la capacidad de cooperación en la estructuración de los contenidos presentados.

DESAFÍO:

Cada jugador tendrá que resolver una prueba que se detalla en la hoja que a continuación se os dará. A cambio de la correcta resolución de lo que en la hoja se os indica recibiréis un fragmento del texto completo donde se expone el contenido propio de la sesión de hoy. Una vez que tengáis vuestro fragmento deberéis comprenderlo lo antes posible para a continuación explicaros unos a otros vuestra parte, y de esta forma estar preparados para responder adecuadamente a las preguntas que posteriormente se os realizarán.

RECOMPENSA:

1ª El grupo vencedor en este desafío logrará tantos puntos de experiencia como la suma de todas las apuestas del resto de grupos.

PROFESIÓN DE LA JORNADA: **CLÉRIGO** (tendrá la posibilidad de que le sean resueltas todas sus dudas relacionadas con el fragmento que se le haya entregado).

"Aquellos que sueñan durante el día conocen muchas cosas que los que sueñan sólo por la noche ignoran".

-Edgar Allan Poe-

7º DESAFÍO: LA BARRACA DE ENTRENAMIENTO



OBJETIVOS:

- Aprender distintas formas de trabajar la fuerza general de los grandes grupos musculares (ejercicios de arrastre, lucha, etc.)
- Adquirir los conocimientos necesarios para la puesta en marcha de *circuitos* como medio más adecuado para el desarrollo de la fuerza-resistencia.

DESAFÍO:

Tras una primera parte en la que se os darán a conocer distintas formas de desarrollar la fuerza general de los grandes grupos musculares realizaréis un circuito de fuerza-resistencia (repetido en tres ocasiones). Una vez finalizado se os hará una serie de preguntas que determinarán el equipo vencedor de este desafío, por lo que deberéis estar muy pendientes de todo lo que hagáis o se os diga. ¡Atentos al más mínimo detalle!

RECOMPENSA:

1ª El grupo que logre responder correctamente un mayor número de respuestas será bonificado con 25 puntos de experiencia para cada personaje. En caso de empate se tendrá en cuenta la adecuada realización de los ejercicios, y el “espíritu de sacrificio” de cada personaje, durante el desarrollo del circuito.

PROFESIÓN DE LA JORNADA: **GUERRERO** (podrá doblar el valor de dos respuestas a cambio de 2 puntos de vida. Las cuales deberá determinar antes de iniciarse el turno de preguntas, por ejemplo, la segunda y la cuarta).

16. JUEGO FINAL:
"EL TRÉBOL DE LA SALUD"



Antes de iniciar este último juego dentro de la aventura “El Guardián de la Salud”, cada grupo tendrá que confeccionar una ficha que será la que vaya marcando su progreso por cada una de las casillas del tablero (figura 13.3.).

Todos los jugadores , además, deberán convertir el valor de sus características en puntos de experiencia, dividiendo el valor total de la suma de todas ellas entre 6. Este valor, a su vez, se sumará a los puntos de experiencia acumulados para poder intercambiarlos por puntos de vida (cada 75 puntos de experiencia se podrán convertir en 10 puntos de vida).

El grupo que logre que más de la mitad de sus integrantes se sitúe en la última franja del indicador de puntos de vida (+ de 35) conseguirá abandonar la Isla de Danagra para siempre, y regresar al presente.

OBJETIVO DEL JUEGO

La principal finalidad de este juego será la de obtener la máxima distinción como grupo realmente saludable. Para ello, un grupo deberá contestar la pregunta, o realizar correctamente la tarea, de una casilla con el símbolo de “El “trébol de la Salud” en cuatro ocasiones (colocando en cada una de ellas el correspondiente indicativo que el propio grupo habrá creado previamente). En tal caso, todos los componentes del grupo lograrán superar los 35 puntos de vida que les permita volver al tiempo actual.

DESARROLLO DEL JUEGO

Cada grupo situará su ficha tras la línea de salida. Un representante de cada grupo lanzará el dado, y el que consiga la puntuación más alta inicia el juego. Si dos o más grupos empatan, se tira otra vez.

El grupo que sale en primer lugar tira nuevamente el dado, comenzando desde cualquiera de los cuatro tréboles que hay en las esquinas, moviendo su ficha el número de casillas indicado por la tirada en la dirección que prefiera. El primer movimiento de cada grupo le llevará a uno de los cinco aros, si la tirada es de un uno; o a una casilla normal, si la tirada es de 2 a 6.

Cuando una ficha llega a la casilla de una prueba, o a un trébol, dicho grupo deberá desarrollar la acción propia de la casilla en cuestión. Ningún grupo podrá realizar dos tiradas consecutivas, sino que los turnos respetarán siempre el orden establecido al inicio del juego. Por tanto, en una casilla de participación múltiple lo único que se decidirá será quién alcanza el éxito en ella y, por consiguiente, suma los puntos correspondientes a la prueba en cuestión, y no así quién tirará a continuación los dados.

En cada tirada de dados se podrá mover la ficha en la dirección que se desee, pero no se permitirá, mientras se mueve la ficha, cambiar el sentido del mismo, por ejemplo, si mi grupo saca un 6 no podré avanzar dos casillas y retroceder cuatro. Y, siempre, para situarse en una casilla se deberá obtener un valor tal como casillas haya hasta ésta. En una misma casilla puede haber más de una ficha.

Los valores asignados por la consecución, o no, de cada prueba se repartirán a cada uno de los integrantes del grupo.

Las diferentes casillas que todos los grupos encontrarán en su camino, así como la dinámica de las mismas será:

- GUERRERA..... “Palabras prohibidas” (1).
- BARDO “Gestos que hablan” (2).
- ARQUERA “La pregunta directa” (3).
- CLÉRIGO “Pasapregunta” (4).
- EXPLORADORA “La respuesta alternativa” (5).
- MAGO “La palabra enmascarada” (6).
- TRÉBOL “El que no corre vuela” (7).

- (1) La dinámica de esta casilla será la siguiente: sobre una mesa (a una distancia de cuatro o cinco metros, aproximadamente) se colocarán una serie de tarjetas con una palabra clave y tres palabras prohibidas. Alternativamente deberán ir saliendo todos los integrantes del grupo hacia la mesa, coger una carta, intentar verbalmente que sus compañeros descubran de qué palabra se trata, sin poder mencionar las palabras prohibidas, y volver rápidamente al sitio que ocupaba para darle el relevo a otro componente del grupo, y así sucesivamente.

El tiempo del que se dispone es de 30 segundos. Cada palabra acertada tendrá un valor de 10 puntos de experiencia, mientras que la que no logren descifrar reducirá en - 1 los puntos de vida.

- (2) El grupo que caiga en esta casilla deberá elegir a otro grupo con el que enfrentarse. Dicho enfrentamiento consistirá en que un integrante de cada grupo deberá lograr que sus compañeros adivinen la palabra, o concepto, que éste tratará de transmitirles únicamente, y exclusivamente, mediante gestos, a través de mímica.

El valor de esta prueba es de 15 puntos de experiencia para el grupo que logre hacerla antes, y - 2 puntos de vida para el otro grupo. En caso de que grupo ganador sea el “grupo madre”, es decir, el que en un principio cayó en la casilla, el valor de esta prueba será el doble.

- (3) El grupo que llegue a esta casilla obtendrá la posibilidad de restar 3 puntos de vida a otro de ellos realizándole la pregunta que crea más oportuna, aunque deberá tener en cuenta el hecho de que si dicho grupo logra responder acertadamente se le sumarán 15 puntos de experiencia.
- (4) Al llegar a esta casilla, el grupo en cuestión se enfrentará a un aluvión de preguntas a lo largo de 30 segundos, es decir, unido todo el grupo responderán, a través del Bardo (que hará de portavoz), a todas las preguntas que les sea posible en ese tiempo. Cada respuesta correcta se bonificará con 10 puntos de experiencia, mientras que por cada pregunta no contestada o no acertada deberán restarse - 1 puntos de vida.
- (5) En esta prueba jugarán *todos los grupos al mismo tiempo*. En esta ocasión el Director de juego señalará una letra y cada uno de los grupos deberá ir señalando una palabra

que comience, termine o contenga (según se indique) la letra indicada y que esté relacionada con la actividad física orientada a la salud (o con el juego que llevamos desarrollando durante todo el trimestre, como, por ejemplo, por la “c” combate). dando su respuesta, alternativamente, hasta que uno de ellos cometa un error, restándosele 2 puntos de vida.

- (6) Nuevamente nos encontramos en una prueba de *participación simultánea*. En ella, se tratará de averiguar la palabra (o concepto) enmascarado mediante las pistas (5 por palabra) que el Director de juego irá dando. El grupo que considere, tras una pista, que sabe de qué palabra se trata deberá escribirla en una cuartilla y depositarla dentro del aro que estará situado junto al tablero de juego. Cada grupo tendrá dos posibilidades. Si las agota antes de que el DJ finalice con las 5 pistas perderá la oportunidad de seguir intentándolo.

El grupo que logre descifrar antes la palabra enmascarada obtendrá 15 puntos de experiencia (o el doble en el caso de ser el “grupo madre”), mientras que el resto de grupos reducirán sus puntos de vida en - 2.

- (7) Finalmente, las casillas que lleven el indicativo de esta prueba darán la posibilidad de participar, una vez más, a *todos los grupos*. En este caso, se pondrán a prueba todos los jugadores de una profesión (elegida por el grupo que ha llegado a esa casilla). Se tratará de comprobar quién de ellos realiza (o contesta) en menos tiempo, y más correctamente, que el resto una de sus técnicas de combate.

Al igual que en pruebas anteriores, si el jugador que lo logra pertenece al “grupo madre” la puntuación conseguida será doble, siendo en este caso de 20 puntos de experiencia, ó 10 si lo lograra cualquiera de los otros tres jugadores. En esta ocasión, aquellos grupos cuyo jugador no haya sido el más rápido verán mermados sus puntos de vida en - 2.

¡¡ SUERTE !!

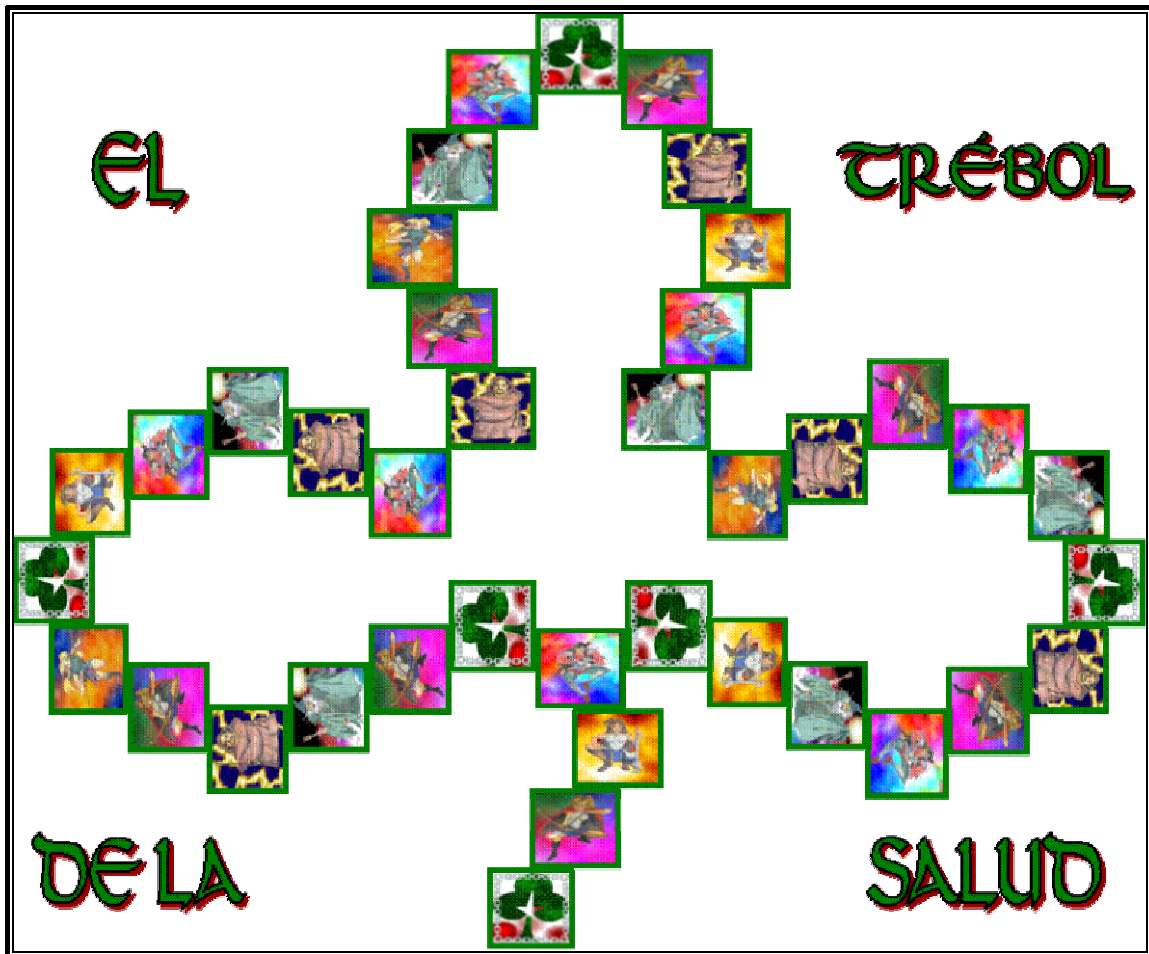


Figura 13.3. Tablero de juego

17. ASPECTOS A TENER EN
CUENTA POR EL DIRECTOR
DE JUEGO EN LOS
DESAFÍOS

1er Desafío: LA TABERNA

Una vez que todos los integrantes de un grupo resuelvan sus adivinanzas se les cambiarán por fragmentos de un puzzle (la pirámide de la alimentación) que tendrán que formar, y donde se presenta la importancia de cada uno de los grupos de alimentos en la dieta diaria, y el número de raciones por día que se deben consumir.

Nada más terminar de formar el puzzle podrán comenzar la segunda parte del juego, que consistirá en completar (todos los integrantes del grupo) cada una de las de las diferentes pruebas, que corresponderán a los distintos grupos de alimentos. Su finalidad será la de afianzar el conocimiento del número de raciones diarias y su importancia en una dieta equilibrada. Estas pruebas deberán realizarlas tantas veces como número de raciones diarias recomendadas corresponde al grupo de alimentos en cuestión, y donde el nivel de dificultad estará en función de su importancia (menos recomendado = mayor dificultad, por ejemplo: Aceites y grasas (1 ración diaria) = conseguir 1 canasta desde la línea de tiros libres con los ojos cerrados).

Por último, cada grupo deberá mantener con agua (durante la segunda parte del juego) una botella agujereada, mediante unos vasitos que se les entregarán. En caso de que ésta se quede sin agua todos los miembros del grupo deberán interrumpir su actividad, e ir a la fuente más cercana y beber un vaso de agua (pues significará que están empezando a deshidratarse y a disminuir su rendimiento). De no ser así los integrantes del grupo en cuestión deberán reducir sus puntos de vida en -5.

❖ **Tarjetas que se les entregarán a los alumnos:**

• Mientras descubres qué alimento se esconde detrás de esta adivinanza tendrás que estar realizando el ejercicio que se te indica bajo ella, sin parar.

➤ ¿Qué se corta sin tijeras, y aunque a veces sube y sube nunca usa la escalera?

* **PISTA:** es líquido

CORRER por los soportales del gimnasio

• Mientras descubres qué alimento se esconde detrás de esta adivinanza tendrás que estar realizando el ejercicio que se te indica bajo ella, sin parar.

➤ Una cajita chiquita blanca como la cal; todos la saben abrir, nadie la sabe cerrar.

* **PISTA:** tiene dos colores

BOTAR un balón de plástico con la **Mano Izquierda**

- Mientras descubres qué alimento se esconde detrás de esta adivinanza tendrás que estar realizando el ejercicio que se te indica bajo ella, sin parar.

➤ Soy un viejo arrugadito que si me echan al agua me pongo gordito.

* **PISTA:** es una legumbre

CONducir un balón de fútbol con el pie por los **soportales** del gimnasio

- Mientras descubres qué alimento se esconde detrás de esta adivinanza tendrás que estar realizando el ejercicio que se te indica bajo ella, sin parar.

➤ Dentro de una vaina voy, y ni espada ni sable soy.

* **PISTA:** es una verdura

Subir y bajar **ESCALERAS**

• Mientras descubres qué alimento se esconde detrás de esta adivinanza tendrás que estar realizando el ejercicio que se te indica bajo ella, sin parar.

➤ Me conocen en la guerra, mi nombre es de capital, si me pones en la mesa, seguro que ha de gustar.

* **PISTA:** es una fruta

BOTAR un balón de baloncesto **2 veces** con cada mano

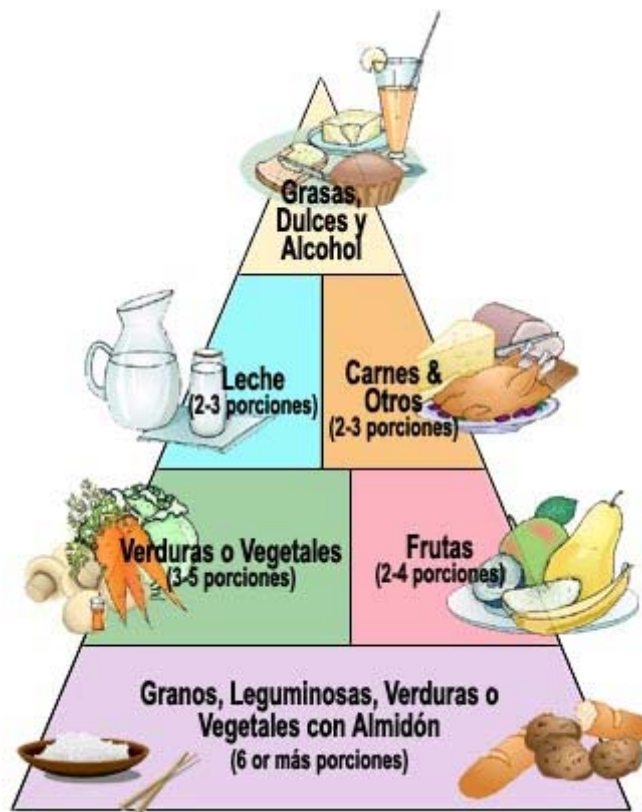
• Mientras descubres qué alimento se esconde detrás de esta adivinanza tendrás que estar realizando el ejercicio que se te indica bajo ella, sin parar.

➤ En verdes ramas nací, en molino me estrujaron, en un pozo me metí, y del pozo me sacaron a la cocina a freír.

* **PISTA:** tiene 6 letras

Saltar a la comba

❖ **Pirámide de la alimentación:**



❖ **Pruebas (segunda parte del juego):**

LÁCTEOS Y DERIVADOS (2) = encestar pelotitas de goma en un cubo a 3 metros de distancia.

CARNES, PESCADOS Y HUEVOS (2) = pasarse el balón de baloncesto por debajo de las piernas (tres veces seguidas).

PAN, CEREALES, LEGUMBRES, ARROZ, PASTAS Y TUBÉRCULOS (6) = golpear con la raqueta de bádminton el volante.

VERDURAS Y HORTALIZAS (4) = golpear (por una cara y otra) una pelotita de goma con una pala.

FRUTAS (4) = conseguir canasta desde la distancia que se quiera.

ACEITES Y GRASAS (1) = conseguir canasta desde la línea de tiros libres con los ojos cerrados.

2º Desafío: LA POSADA DEL CABALLO SALVAJE

PROFESIÓN DE LA JORNADA: **BARDO** (podrá resolver cualquier duda sobre qué ejercicios de estiramiento son desaconsejados, y posibles alternativas, citándose con Salutis al menos tres días antes de este segundo Desafío. A partir de aquí, cada personaje utilizará los recursos que crea oportunos para darles a conocer a sus compañeros los distintos grupos musculares que suelen entrar en acción más habitualmente al realizar actividad física, es decir, repasarán el conocimiento, o la falta de él, que su grupo posee sobre los estiramientos más recomendados para cada uno de esos músculos, haciendo hincapié en los errores cometidos más frecuentemente. Posteriormente, los carteles/murales que confeccionen sobre el modo de realizar un adecuado calentamiento se colocarán en los pasillos del colegio.

3er Desafío: EL BOSQUE

Los paladines de Salutis se integrarán en los grupos para realizar un mejor control sobre ellos, y así evitar que éstos no dejen las pistas donde las encontraron o que incumplan la norma de ir cogidos de la mano.

Según vaya concluyendo cada grupo su recorrido se le anotará el tiempo empleado para, una vez que todos ellos hayan finalizado, valorar las respuestas ofrecidas por orden de llegada.

- ❖ **Información y preguntas que encontrarán los grupos al localizar el lugar que se indica en las diferentes pistas:**

Resistencia aeróbica: capacidad que tiene nuestro organismo para prolongar el mayor tiempo posible un esfuerzo de baja o mediana intensidad con suficiente aporte de oxígeno, es decir, se produce un equilibrio entre el aporte y el gasto de oxígeno. La frecuencia cardíaca oscila entre 130 y 160 p/m.

El ejercicio cardiorrespiratorio o aeróbico es considerado uno de los componentes físicos a tener en cuenta a la hora de planificar la actividad física porque aporta beneficios para la salud de las personas.

1. Si una persona de 16 años están realizando actividad física a 144 p/m, ¿se encontrará dentro de la zona de actividad física saludable? ¿Por qué?

Zona de cambio (o transición): se denomina así al paso de la zona aerobia a la zona anaerobia, el cual es diferente para cada persona. Conocer dónde se produce es muy útil para programar el entrenamiento.

2. ¿Para qué es aconsejable saber las pulsaciones que tienes en cada momento mientras realizas actividad física?

Intensidad de ejercicio: cuando se quiere entrenar la resistencia aeróbica debemos asegurarnos de que las pulsaciones durante el esfuerzo no superen la zona de transición. Si una frecuencia cardíaca se encuentra justo dentro de esta zona de transición debemos saber que a nuestro organismo le empieza a faltar algo de oxígeno, y que, por tanto, estaremos iniciando ya un trabajo anaeróbico. Por el contrario, si queremos trabajar la resistencia anaeróbica debemos trabajar con mayor intensidad, de manera que nuestras pulsaciones superen la zona de transición.

3. Poned tres ejemplos de actividades aeróbicas.

Condición física: tener una buena condición física *no significa lo mismo para todas las personas*. Tener buena condición física no significa ser un “superatleta”. Consiste en desarrollar tus capacidades para llevar a cabo con éxito las actividades físicas en las que participes, *conforme a tus posibilidades*.

4. Cuál es la diferencia entre la resistencia aeróbica y anaeróbica.

Resistencia anaeróbica: capacidad que nos permite realizar durante el mayor tiempo posible esfuerzos muy intensos sin aporte suficiente de oxígeno. En estos esfuerzos se produce un elevado déficit de oxígeno, por lo que su duración va a ser corta (hasta aproximadamente 3 minutos)

La frecuencia cardiaca máxima (teórica): puede calcularse sencillamente mediante la regla general de restar a 220 nuestra edad.

5. ¿Qué deportista posee mejor condición física: Rivaldo, Pau Gasol o Miguel Induráin? ¿Por qué?

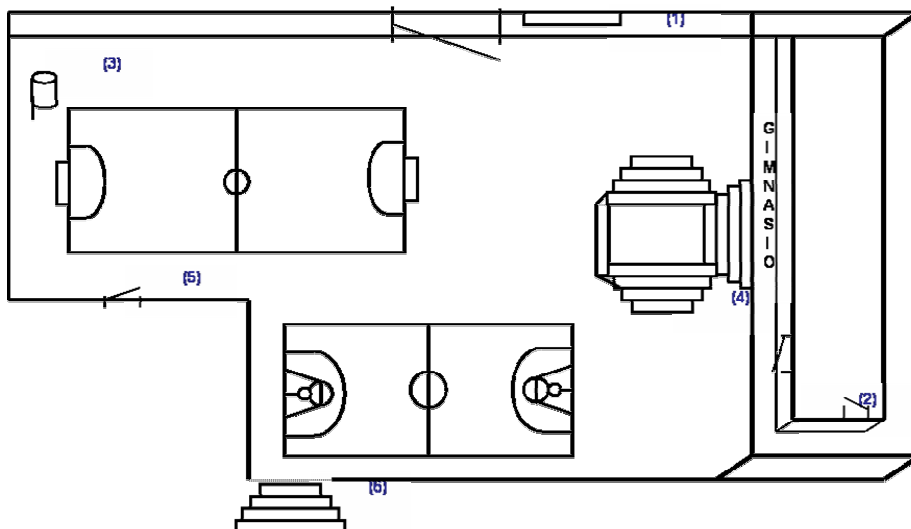
Zona de actividad física saludable: la Z.A.F.S. nos ayuda a conocer los límites saludables del ejercicio. Por debajo del límite inferior de la Z.A.F.S. no estaríamos produciendo adaptaciones que contribuyeran a mejorar nuestro sistema cardiorrespiratorio. Por encima estaríamos sobrepasando la intensidad recomendada para la salud. La Z.A.F.S. delimita el régimen de pulsaciones en el que deberían realizarse las actividades aeróbicas. Situándose entre el 60 y 85% (aproximadamente) de tu frecuencia cardiaca máxima la intensidad a la que debes realizar actividad física para obtener los mejores, y más saludables, resultados.

6. ¿Por qué motivo se debe trabajar la resistencia anaeróbica a una intensidad menor que la resistencia aeróbica?

❖ **Pistas:**

- Si no llegáis a tiempo seguramente se enterarán de la siguiente información antes los padres de muchos de los alumnos del colegio que vosotros.
- Con lo cómodas que son cuando se está sobre ellas y lo pesadas que se vuelven cuando las montas encima.
- A pesar de estar en el corner tengo la certeza de que nunca le llegará la posibilidad de lanzar ninguno.
- Hay personas que nunca lo harían porque dicen que trae mala suerte. Tanto, o más, que ver un gato negro.
- En las instalaciones del colegio, afortunadamente, todo es compartido, con la excepción, afortunadamente también, de el único lugar donde se puede tener cierta intimidad (que tampoco nunca viene mal).
- Hay más de uno, sin duda, pero a pesar de encaminarme al “templo de la sabiduría” casi nunca me apetece pasar del primero.

Localización de las pistas:



4º Desafío: EL TÚNEL DEL RELOJ DE ARENA

Para aumentar la participación de los alumnos, y su implicación en la actividad, primero serán solamente dos grupos los que llevarán a cabo las actividades propuestas en el tríptico, y los otros dos se encargarán de controlar las pulsaciones de los grupos anteriores, y viceversa.

❖ **Tríptico:**

ZONA DE ACTIVIDAD	85% ICM	<i>15 segundos</i>	
	60% ICM	<i>15 segundos</i>	
ÍNDICE CARDÍACO MÁXIMO (ICM)	<i>15 segundos</i>		
	<i>1 minuto</i>		
EDAD			

- Y, finalmente, se organizará una “competición” entre los diferentes grupos, para comprobar quién ha alcanzado mayor control de su actividad.



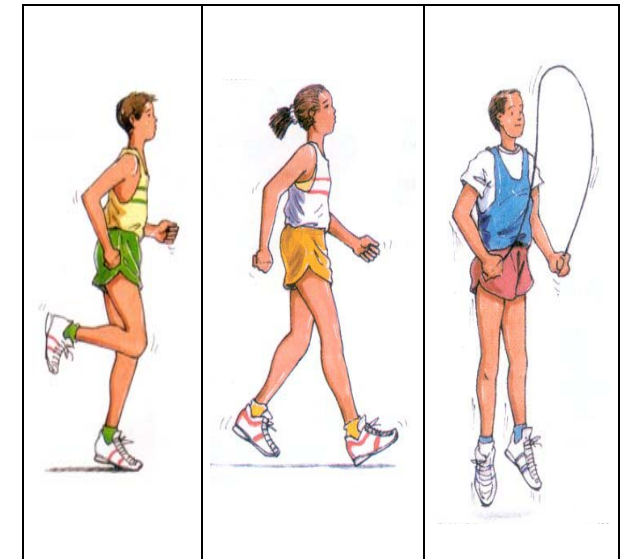
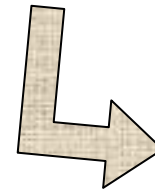
Nombre: _____

“Unos se pasan
y otros no llegan”

1. **Juego.** A continuación se te proponen 3 ejercicios distintos como son: correr, andar y saltar a la comba. La dinámica a seguir será la siguiente:

- Lo primero que deberás hacer es calcular tu zona de actividad física saludable, es decir, el tramo de tu frecuencia cardiaca en el que la actividad que realizas posee un efecto positivo sobre tu condición física, pasando dichos valores a esta tabla:

- Una vez determinada dicha franja tienes 20 minutos para practicar tu control de la intensidad, sobre los 3 ejercicios mencionados, para que se mantenga dentro del tramo prefijado con antelación.



5º Desafío: EL PRECIPICIO DEL PUENTE COLGANTE

1ª Parte:

En primer lugar, se explorarán entre ellos para verificar la existencia, o no, de algún problema de desalineación del raquis, mediante unas pautas sencillas de observación que tendrán de forma detallada en el tríptico que se les proporcionará.

Posteriormente, deberán analizar distintos movimientos o actividades cotidianas (concretadas en el tríptico) que pueden resultar perjudiciales para su salud postural, así como sus causas, para a partir de ahí consensuar posibles alternativas.

2ª Parte:

Una vez superadas las dos actividades anteriores comenzará la segunda parte del Desafío, y la lucha por conseguir las propuestas del resto de grupos (ver: propuestas de higiene postural). Para este juego, y tras la explicación del mismo por parte del Dj se les entregará un trozo de tela diferente (en longitud y número) en función de la profesión que tengan, y que representará su vida durante los combates:: Guerrera: 2 colas pequeñas; Arquera: 1 cola pequeña; Exploradora: 1 cola mediana; Bardo: 1 cola mediana; Clérigo: 2 colas largas; y Mago: 1 cola larga.

Durante el desarrollo del juego se encontraran en el camino con un duende que en el tiempo en el que no estén combatiendo pondrá a prueba sus habilidades a través de diferentes pruebas (como: 1. mantener cada integrante del grupo en equilibrio una pica con un solo dedo de cualquiera de sus manos o la punta del pie, durante un tiempo determinado, 2. cruzarse sobre 2-3 bancos suecos los componentes del grupo previamente divididos por la mitad). Si logran superarlas se les otorgará una serie de encantamientos que podrán utilizar en los combates que deban realizar:

Encantamientos:

- Una victoria antes de empezar
- El poder de alargarle la cola al adversario que deseen

- Obligar al rival a luchar únicamente con su brazo izquierdo.

Si alguno de los 4 grupos lograra superar todas las pruebas que el duende les proponga podrán multiplicar por 2 el número final que de propuestas que hayan conseguido, mientras que si algún otro no consigue ninguna de ellas las dividirá entre 2.

¿Cómo retar a otro grupo?

Para ello, el grupo al que se rete no debe estar ni combatiendo ni desarrollando ninguna prueba del duende. El grupo retador debe estar unido, agarrados todos de las manos (siempre han de ir así), y tocar a un miembro de otro grupo (menos cuando éste se encuentre suelto. En tal caso bastará con dar la voz de “alto”, con lo que inmediatamente deberán pasar a la lucha para arrebatarle una de sus propuestas sobre higiene postural).

Desarrollo de la lucha:

Ambos grupos deberán formar un círculo a modo de tatami tras haberse numerado previamente. Una vez dispuestos así se designarán dos números, p.e. el 3 y el 5. En ese momento deben salir al centro del círculo los integrantes de cada grupo a los que corresponda dicho número. A partir de aquí comenzará la lucha, la cual consistirá en arrebatar al rival la cola que le colgará del pantalón en un lateral de su cadera. El grupo que acabe con menor número de colas rivales se verá obligado a entregar una de las propuestas que posea al otro grupo.

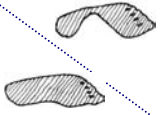
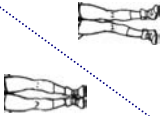


EL grupo, que al finalizar el juego, tenga en su poder un mayor número de propuestas será el que logre superar en primer lugar este Desafío.

- ❖ El compromiso de esta jornada será:

Adquirir el hábito de llevar la mochila sobre los dos hombros y adoptar una postura correcta de la espalda en clase (al sentarse y tomar apuntes). *¡Recordad que os seguiré la pista tanto dentro como fuera del colegio!*

- ❖ **Tríptico:**

		Apoyos	
		Rodillas	
		Hiperlord	Anteversión
		Cifosis	Alineación oreja-hombro-cadera
Escoliosis		Aleteo escapular	
		Distinta altura de hombros	

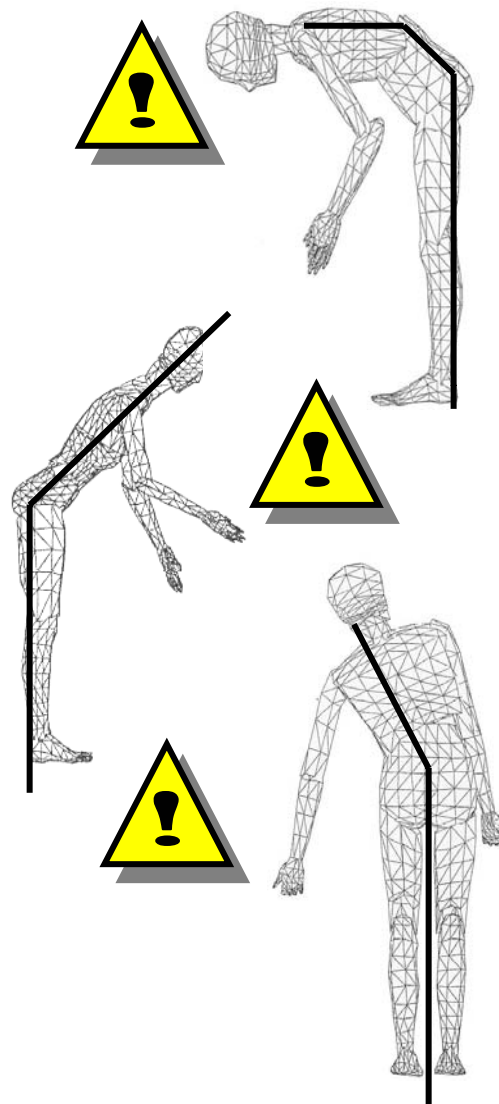
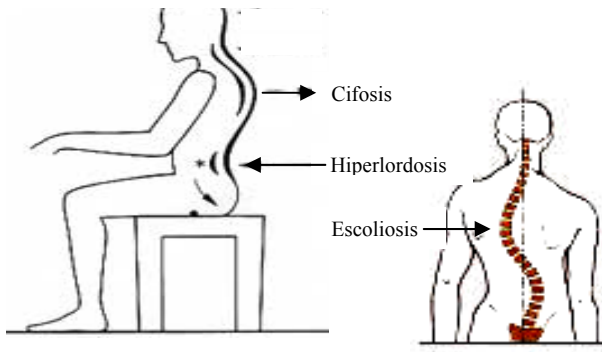
3. El juego de las colas: El objetivo de este juego será arrebatarse al resto de grupos las propuestas que hayan realizado. Para tal fin, tras la explicación del mismo por parte del Director de juego, se os entregará un trozo de tela diferente (en longitud y número) en función de la profesión que tengáis, y que representará vuestra vida durante los combates. El grupo, que al finalizar el juego, tenga en su poder un mayor número de propuestas será el que logre superar en primer lugar este Desafío.



Nombre: _____

"La radiografía"

1. **Por parejas.** Completa la tabla que se te adjunta a tu derecha tras *examinar* a tu compañero con los parámetros que se te detallan, advirtiéndole, al mismo tiempo, sobre las posibles deficiencias que pueda poseer en su columna vertebral a causa de los inadecuados hábitos posturales que desarrolla en las diferentes actividades de su vida cotidiana.



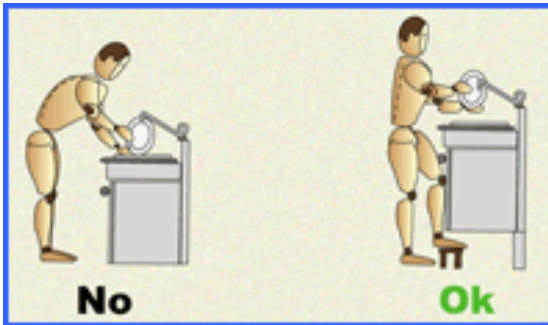
2. **Competición por grupos.** Estas 3 posiciones, como está indicado, son de alto riesgo para la salud de nuestra espalda. Buscad (y dibujad), por tanto, posibles alternativas para las actividades que se enumeran a continuación:

1. Tomar apuntes
2. Hacer la cama
3. Llevar la mochila

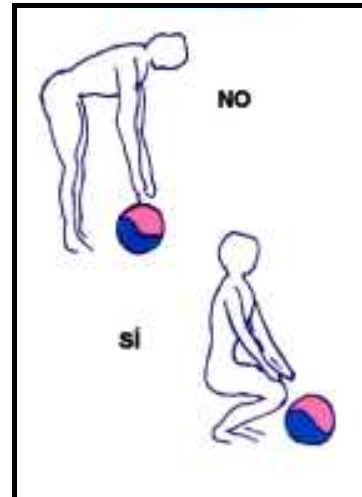
1.	
2.	3.

❖ Propuestas de higiene postural:

Lavar los platos



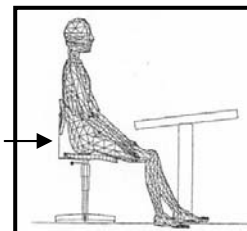
Coger un objeto del suelo



Limpiar con la aspiradora bajo la cama

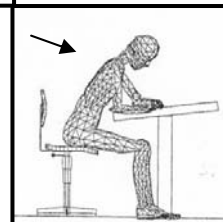


Sentarse o Tomar apuntes



- Sentarse lo más atrás posible (apoyando firmemente la columna con el respaldo)
- Rodillas en ángulo recto

NO



NO

- Espalda erguida y alineada

Llevar la compra



- El peso debes llevarlo repartido

Entrar en un coche

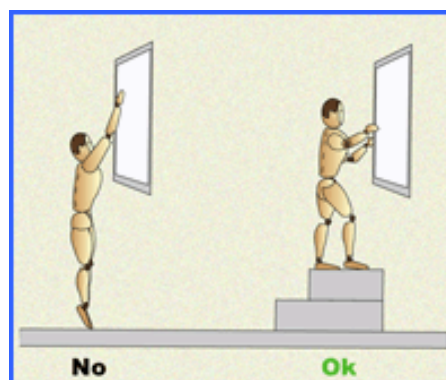


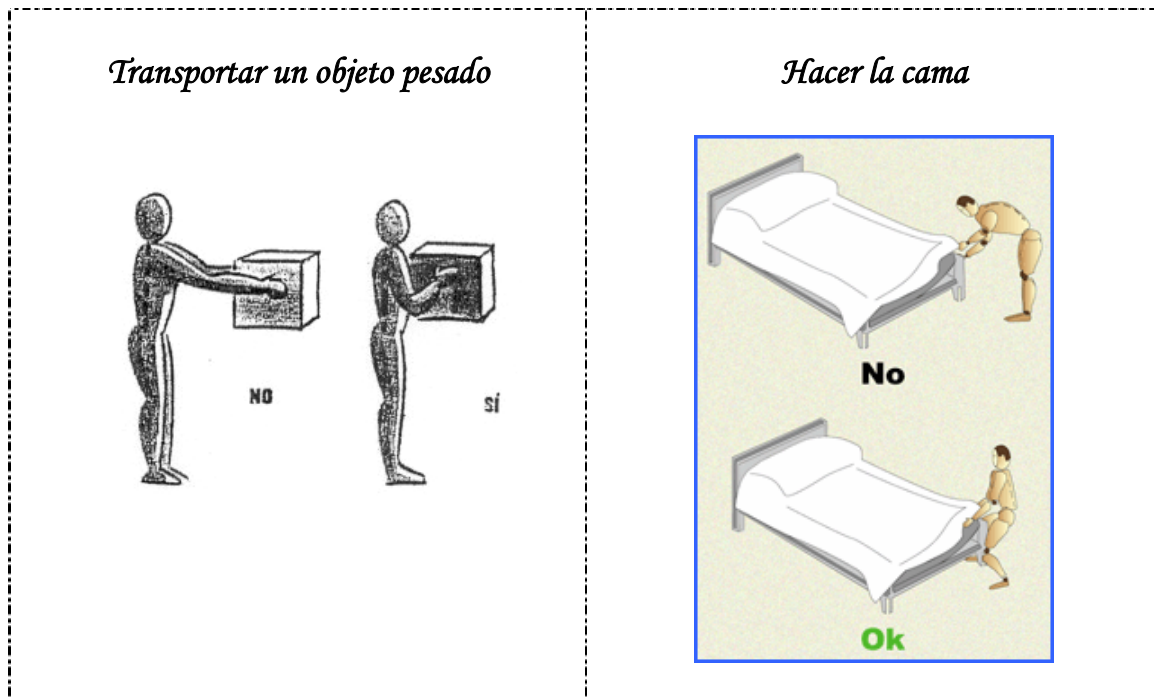
- Primero te sientas y luego te giras e introduces las piernas

Llevar la mochila



Coger un objeto de un mueble alto





6° Desafío: EL TORREÓN DEL SABIO THAIFUS

Cada jugador deberá resolver una de las pruebas que se detallan a continuación para conseguir su fragmento de texto:

1. Contar el número de ventanas que se pueden ver desde el patio y dividir las entre el número de “listones” de madera que tienen las espalderas del gimnasio.
2. Multiplicar el número de letras del nombre del colegio por el número de escaleras que hay hasta subir a clase.
3. Contar el número exacto de losetas que hay en los soportales del patio.
4. Averiguar el número de compañeros de clase que tienen en su primer apellido la letra “a”.

5. Escribir en un folio la posición de cada uno de tus compañeros en clase teniendo en cuenta el lugar en el que se encuentran sentados en clase, pero situando a los últimos de cada fila los primeros.
6. Conseguir dos tiros libres seguidos y un triple.

❖ **Fragmentos que cada profesión deberá asimilar y explicar a sus compañeros:**

LA FUERZA Y RESISTENCIA MUSCULAR³³

Nos encontramos ante otro de los componentes físicos a tener en cuenta a la hora de planificar nuestra actividad física, puesto que junto a la resistencia aeróbica y la flexibilidad nos aporta grandes beneficios para la salud al representar los tres componentes físicos que desarrollan la salud.

La fuerza muscular es la capacidad de un músculo o grupo muscular para ejercer el máximo de esfuerzo con el fin de vencer una resistencia. Mientras que la resistencia muscular es la capacidad que tienen nuestros músculos para trabajar o ejercer una fuerza durante un tiempo prolongado sin llegar a la fatiga total.

Un ejemplo de contracción concéntrica se produce cuando cogemos una caja de un estante o mesa y la acercamos a nuestro cuerpo, el músculo se acorta al ejercer la tensión y se mueve la palanca ósea (huesos del antebrazo y brazo). Si esa misma caja la queremos dejar otra vez donde estaba notaremos que ese músculo también es capaz de tensarse cuando se alarga produciendo una fuerza de frenado, a esto se le denomina contracción excéntrica.

³³ Fuente: Devís, J. (2000b).

Además, para que el trabajo de fuerza tenga efectos beneficiosos y evitemos riesgos de lesiones, **tendremos en cuenta** las siguientes consideraciones:

√ Antes de realizar un entrenamiento de fuerza debemos hacer un **buen calentamiento**.

√ **No** realizaremos ejercicios de fuerza de forma desaconsejada como por ejemplo con la **espalda encorvada**, pues podríamos dañar nuestra columna vertebral.

√ **Trabajaremos de forma equilibrada todos los segmentos** del cuerpo: brazos, piernas y tronco, y haremos especial hincapié en los músculos abdominales y lumbares, pues son los que aseguran una correcta postura corporal.

√ Tenemos que trabajar **de forma simétrica**, fortaleciendo el lado derecho e izquierdo por igual.

√ **Después** de una sesión de fuerza realizaremos ejercicios de **flexibilidad**, o amplitud de movimiento (con una ejecución correcta. Procurando que las articulaciones tengan una alineación adecuada), para relajar músculos y articulaciones, y recuperar la elasticidad normal de los músculos.

Los medios que se pueden utilizar para el desarrollo de la fuerza son múltiples, como por ejemplo: autocargas (aprovechan el propio peso corporal), trabajo por parejas, con aparatos auxiliares (bancos suecos, espalderas, etc)

Dado que el nivel de fuerza aconsejable para la salud es bajo, no es necesario distinguir entre fuerza y resistencia muscular. Con la participación regular y frecuente en un programa en el que utilicemos poca resistencia/peso y muchas repeticiones conseguiremos y mantendremos la cantidad de fuerza y resistencia muscular adecuadas para la vida cotidiana.

Podemos diferenciar distintos tipos de fuerza dependiendo de la contracción que se produzca (principal característica de un músculo, su capacidad para variar la longitud de reposo, es decir, la posibilidad de contraerse o extenderse). Si no hay movimiento de la articulación, la contracción que se produce en el músculo se denomina estática o isométrica. Si, por el contrario, existe un movimiento visible de la articulación, las contracciones son dinámicas (concéntricas o excéntricas).

¿Por qué es importante la fuerza y la resistencia muscular?

Unos músculos fuertes y resistentes nos ayudarán a mantener una buena postura y prevenir las lesiones y los dolores de espalda, así como realizar las actividades cotidianas con más facilidad y sin fatiga (transportar, levantar objetos, etc.).

¿Qué tipo de ejercicios debo hacer?

Con el fin de mejorar la fuerza y resistencia muscular, es necesario ejercer cierta tensión sobre una resistencia. Los ejercicios más recomendados, porque resultan más seguros y efectivos, son los ejercicios que producen contracciones dinámicas en el músculo (concéntricas y excéntricas). Los ejercicios que producen en el músculo una contracción isométrica no son recomendables porque aumentan la presión arterial.

Una vez que cada jugador asimile su parte, logre explicársela a sus compañeros y comprender la de ellos, se les realizarán preguntas como: ¿qué tipo de contracción se desarrolla cuando bajamos escaleras?, poned dos ejemplos de ejercicios para trabajar la fuerza de brazos con aparatos auxiliares, etc..

7º Desafío: LA BARRACA DE ENTRENAMIENTO

El circuito de fuerza-resistencia (repetido en tres ocasiones) estará compuesto por los siguientes ejercicios-estaciones:

1. flexiones de brazos, abdominales,
2. tríceps con apoyo en banco sueco,
3. lumbares, saltos a la comba,
4. bíceps con ayuda de picas,
5. zig-zag entre conos,
6. y “la gamba”.

Para la realización de este circuito los jugadores se dividirán en grupos de 4. Una vez finalizado los personajes de un mismo grupo se unirán para descifrar y analizar las características que requiere la confección de un circuito de este tipo, según los interrogantes planteados por el Director de juego (número de estaciones, tiempo de recuperación entre estaciones, intensidad de trabajo y diferencia de intensidad, por ejemplo, entre el primer y segundo circuito, número de circuitos, organización de los grupos musculares, características de los ejercicios a desarrollar en las estaciones, tiempo de recuperación entre circuitos,..).

❖ PREGUNTAS:

GUERRERAS:

¿ A la hora de trabajar la fuerza resistencia, con qué tipos de cargas deberé desarrollarla y qué duración deberán tener las pausas de recuperación?

ARQUERAS:

¿Qué tiempo máximo de trabajo puede desarrollarse en cada estación en un circuito?

BARDOS:

¿Qué nos ayudará a reducir los problemas lumbares?

EXPLORADORAS:

¿Cuántas estaciones se deberán programar en un circuito de fuerza resistencia?

CLÉRIGOS:

¿Cómo deberemos finalizar una sesión de actividad física?

MAGOS:

¿Cuánto tiempo de recuperación deberemos dejar entre circuitos?

18. PUNTOS INTERMEDIOS

(P.I.)

P.I. I: APRENDIZAJE DE TÉCNICAS DE COMBATE

La técnica de combate en la que cada personaje será adiestrado, por los paladines de Salutis, según su profesión será:

GUERRERAS: técnicas de defensa personal.

ARQUERAS: confección de un arco (y flechas) y entrenamiento de precisión.

BARDOS: acompañamiento básico de diferentes ritmos musicales (con el cajón) y entrenamiento de autocontrol.

MAGOS: papiroflexia.

CLÉRIGOS: conceptos básicos de primeros auxilios y vendajes.

EXPLORADORAS: conceptos básicos de orientación y realización de nudos.

- GUERREROS -

❖ Técnicas de defensa personal.

1. Agarre de la solapa

El defensor debe golpear los antebrazos de su atacante con los suyos, en una acción que siga una trayectoria descendente. Con ello conseguirá desprenderse del agarre sobre su solapa. A continuación, el defensor cogerá con su mano izquierda el brazo derecho del atacante, y con la mano derecha la cintura de éste para, posteriormente, cruzar su pierna derecha por delante del atacante y desequilibrarlo.



2. Agarre por detrás

El atacante se encontrará rodeando al defensor por detrás con sus brazos. El defensor, con el pie izquierdo, le pisará, a consecuencia de lo cual el atacante reducirá la

presión que mantenía sobre él. Esta situación será aprovechada por el defensor para dar un pequeño paso lateral hacia su derecha, lo suficiente como para colocar su pierna izquierda por detrás del atacante. Esta acción, junto a la de su brazo izquierdo que rodeará el torso del atacante, le posibilitará desequilibrarlo gracias al movimiento hacia delante de su pierna izquierda y hacia atrás del brazo de este mismo lado.

3. Agarre del cuello por delante

En la posición inicial el atacante tendrá sus dos manos rodeando el cuello del defensor por delante. El defensor, para contrarrestar dicha acción, deberá sujetar con su mano izquierda el codo del atacante (por debajo), y su mano derecha, por encima del brazo izquierdo del atacante, deberá coger la muñeca derecha de éste. Una vez en esta disposición el defensor solamente tendrá que gira su cuerpo hacia la derecha, y hacia atrás y abajo, para inmovilizar al atacante.



- ARQUEROS -

❖ Confección de un arco (y flechas) y entrenamiento de precisión.

Para hacer un arco habrá que conseguir en primer lugar una vara semirígida de madera, y tensarla con dos cuerdas. No es recomendable tensar demasiado el arco para evitar hacer daño a los demás con las flechas. Para hacer las flechas hay que conseguir varillas y envolver una punta con espuma. Será conveniente hacerlo con dos capas para asegurarse. En la otra punta se pueden coger plumas. Para ello, habrá que partirlas por la mitad transversalmente y recortar los "pelillos" de manera que queden dos segmentos del "hueso" (uno por delante y uno por detrás) sin "pelillos". Luego sólo consistirá en pegarlos con celo y servirán para hacer más certeras las flechas.

- BARDO -

- ❖ Acompañamiento básico de diferentes ritmos musicales (con el cajón) y entrenamiento de autocontrol: contar hasta treinta mientras es molestado (aunque si tocarle) y reproducir trabalenguas.

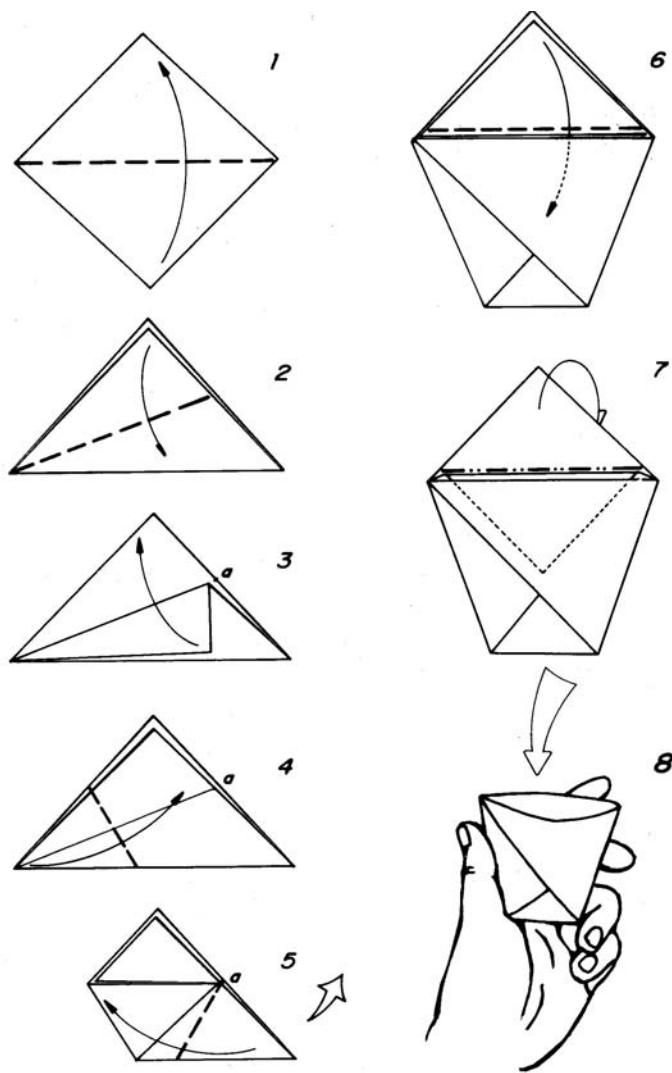
TRABALENGUAS:

1. Los trabalenguas se han hecho para destrabar la lengua, sin trabas ni mengua alguna y si alguna mengua traba tu lengua, con un trabalenguas podrás destrabar tu lengua.
2. Compre pocas copas, pocas copas pagué, como compre pocas copas pocas copas pague.
3. Parra tenía una perra, perra tenía una parra, pero la perra de parra rompió la parra de Guerra. Oiga compadre Guerra, ¿por qué pega con la porra a la perra? Si la perra de parra no hubiera roto la parra de Guerra yo no hubiera pegado con la porra a la perra.
4. Una catatrepa tuvo tres catatrepitos, cuando la catatrepa trepa trepan los tres catrecitos.
5. El arzobispo de Constantinopla se quiere desarzobispoconstantinopolitanizar, el desarzobispoconstantinopolitanizador que lo desarzobispoconstantinopolitanice, buen desarzobispoconstantinopolitanizador será.

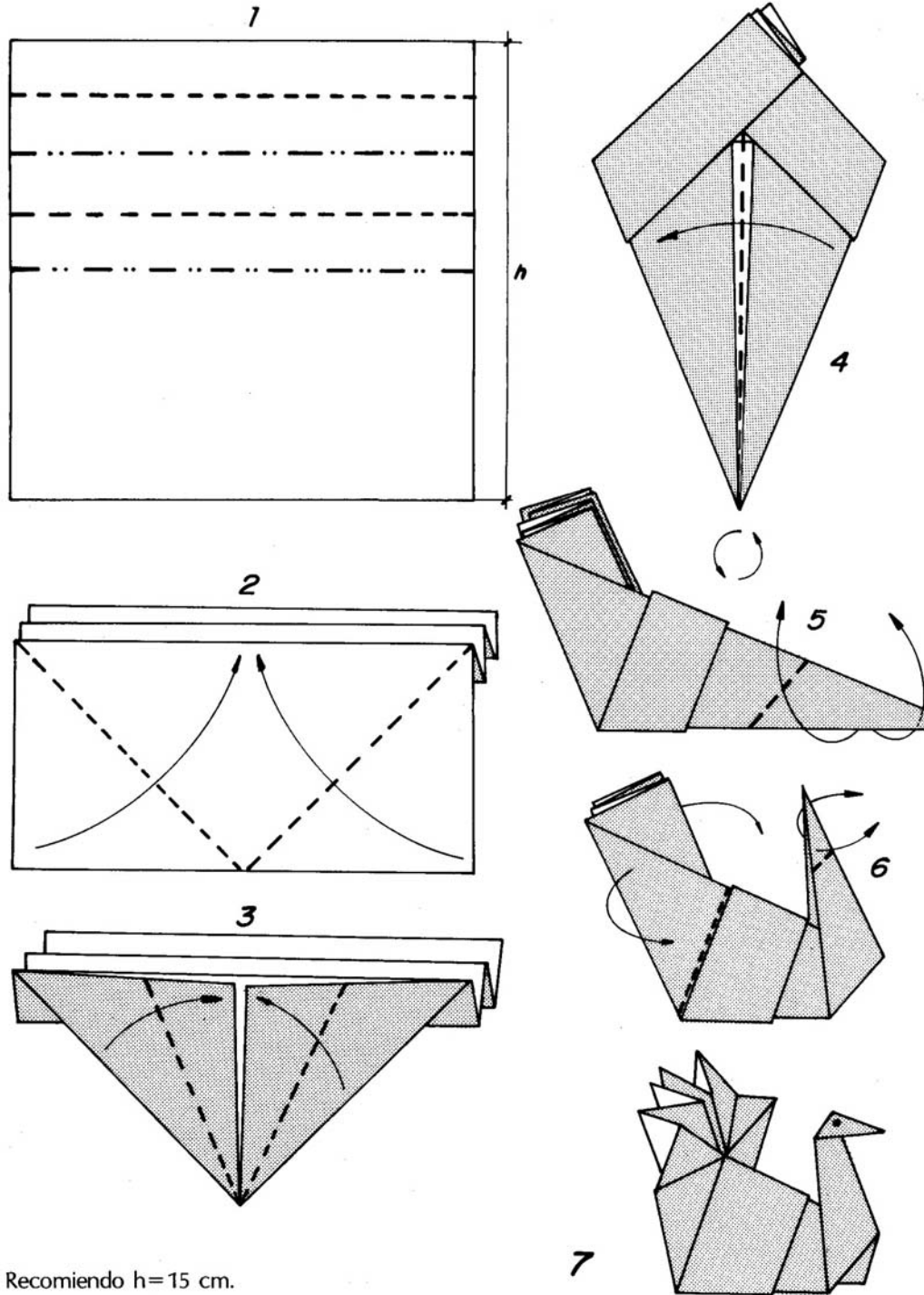
- MAGO -

- ❖ **PAPIROFLEXIA.**

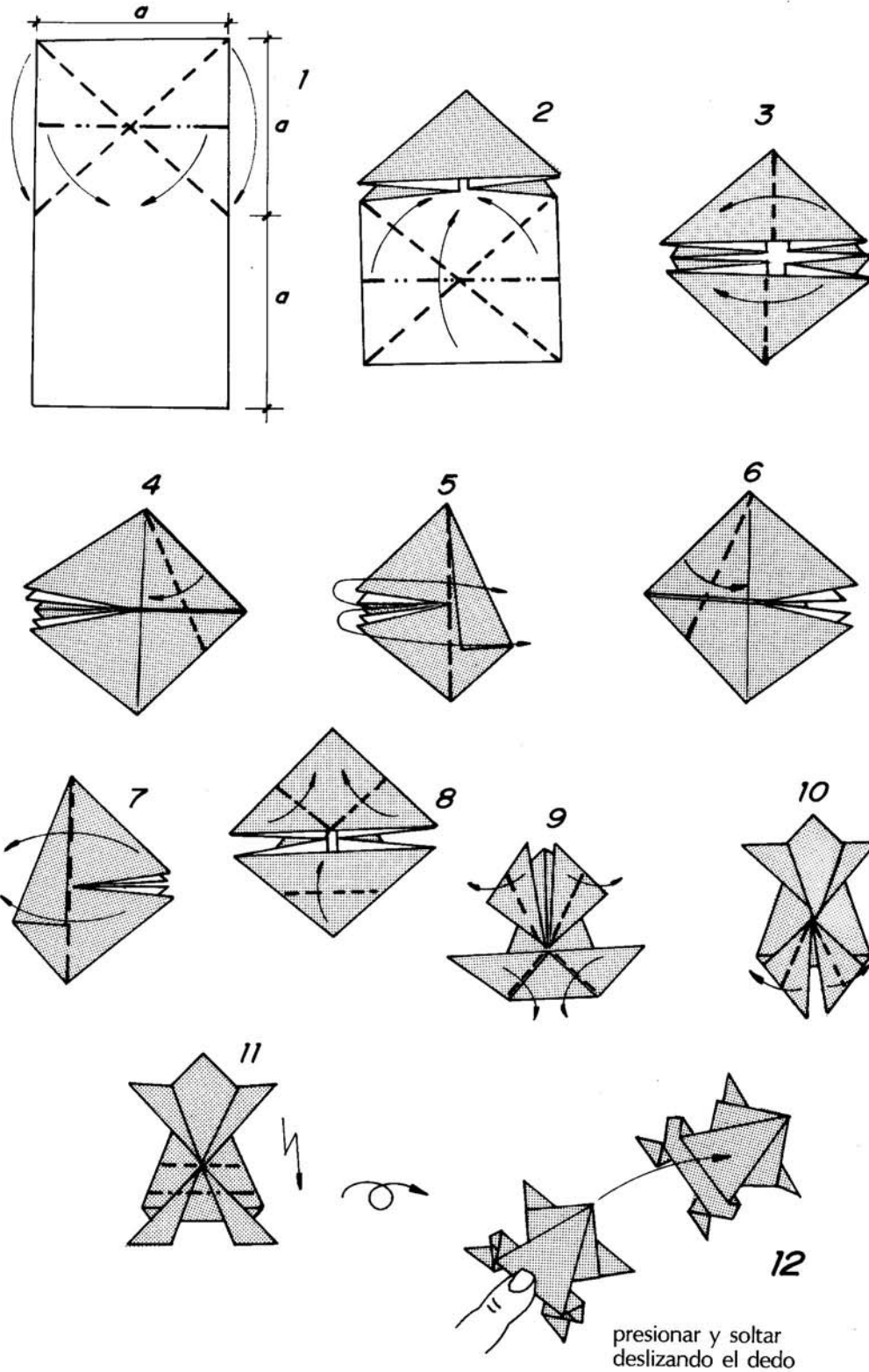
VASO:



PALOMA:



RANA:



- CLÉRIGO -

- ❖ Conceptos básicos de los auxilios y vendajes.

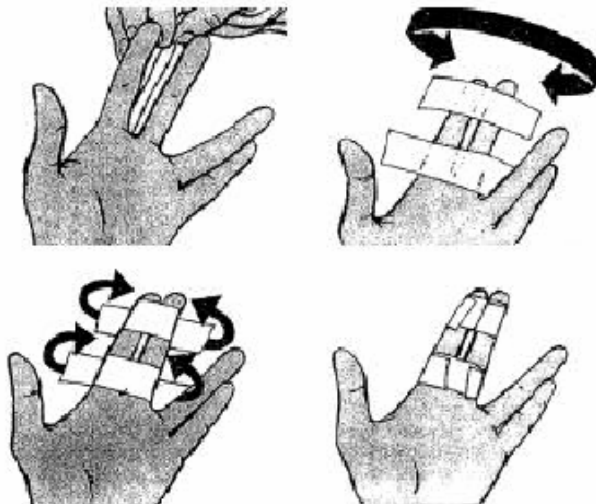
LESIONES EN LA AFD

LESIÓN	¿QUÉ ES?	¿QUÉ HACER?	¿CÓMO PREVENIR?
AGUJETAS	Proceso agudo de dolor muscular que aparecen a partir de las 24 horas después del esfuerzo y que pueden permanecer hasta 7 días.	Masajes y baños en agua caliente, así como actividad física moderada.	Evitando los incrementos bruscos de intensidad de ejercicio.
CALAMBRES	Es una contracción muscular producida por agotamiento	Estiramiento del músculo Reposo Abandonar la actividad física. Masaje local	Realizando ejercicio periódicamente y evitando cambios bruscos de intensidad.
CONTRACTURA	Es una contracción involuntaria dolorosa y permanente de un músculo por exceso de trabajo, bien por un uso prolongado o por elevada intensidad. También ocurre como un mecanismo de protección, por ejemplo, al levantar pesos elevados.	Aplicar calor y realizar estiramientos pasivos, sin forzar y sin rebotes. El masaje puede ser beneficioso.	Evitando los incrementos bruscos de intensidad de ejercicio y el levantamiento de pesos elevados con deficiente preparación o incorrecta actitud postural.

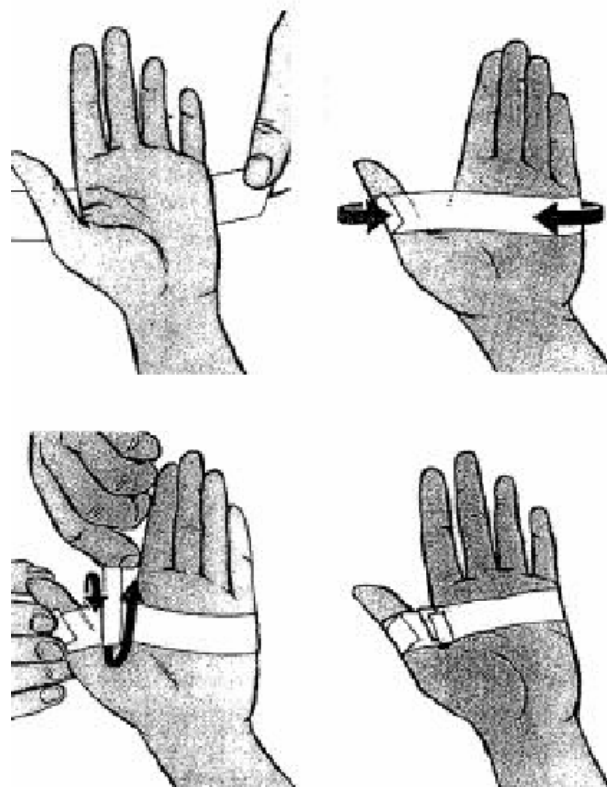
LESIÓN	¿QUÉ ES?	¿QUÉ HACER?	¿CÓMO PREVENIR?
<p>ROTURA DE FIBRAS MUSCULARES</p>	<p>Consiste en la rotura de fibras del músculo debido a una contracción muscular intensa y violenta, no controlada, como un chut al vacío, o al estiramiento fuerte de un músculo que sobrepasa los límites de la máxima elasticidad.</p>	<p>Aplicar hielo, inmovilizar, vendar la zona afectada y acudir al médico evitando que el lesionado mueva el músculo roto. La rotura de fibras musculares es una lesión importante para un deportista ya que requiere un periodo prolongado de tratamiento.</p>	<p>Calentamiento general y local: estiramientos, masajes, trote ligero.</p> <p>Hidratación sistemática: antes, durante y después de la actividad.</p> <p>Elección del calzado y del material apropiado.</p>
<p>ESGUINCES</p>	<p>Se suele conocer por torcedura o distensión de las partes blandas de una articulación</p>	<p>Aplicar frío y un vendaje compresivo</p> <p>Visitar al médico</p>	<p>Realizando un adecuado calentamiento</p> <p>Evitando gestos extremos de las articulaciones</p> <p>Elección del calzado y del material apropiado.</p>
<p>CONTUSIONES (cardenal)</p>	<p>Lesiones musculares por golpes violentos en los que la piel se mantiene intacta</p>	<p>Reposo</p> <p>Aplicar frío</p> <p>Visita a médico si es grave</p>	<p>Evitando las acciones que no puedan ser controladas</p>

VENDAJES FUNCIONALES:

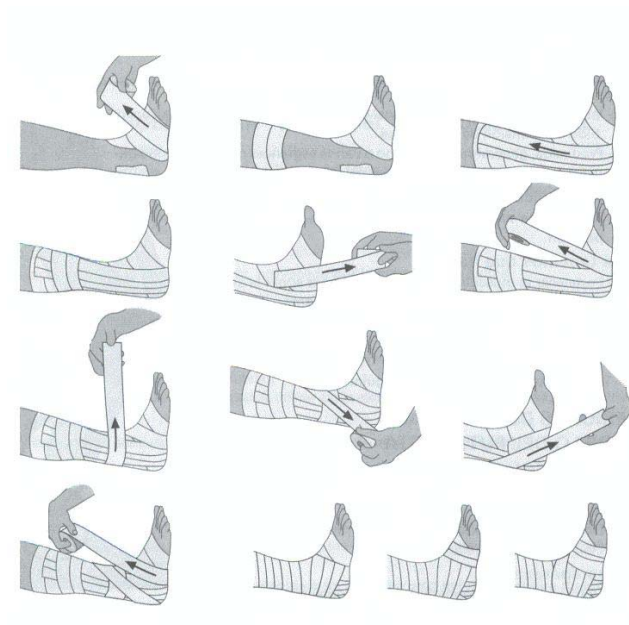
1. Dedos de la mano



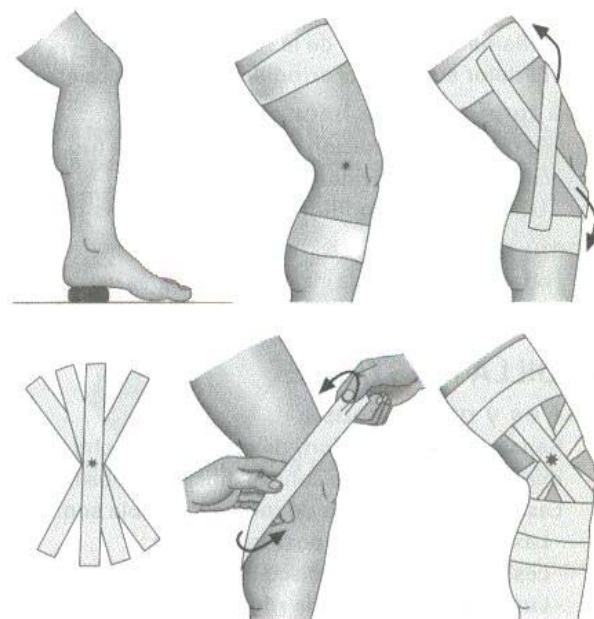
2. Pulgar de la mano



3. Tobillo




4. Rodilla



- EXPLORADOR -

- ❖ **Conceptos básicos para la marcha, y realización de nudos.**

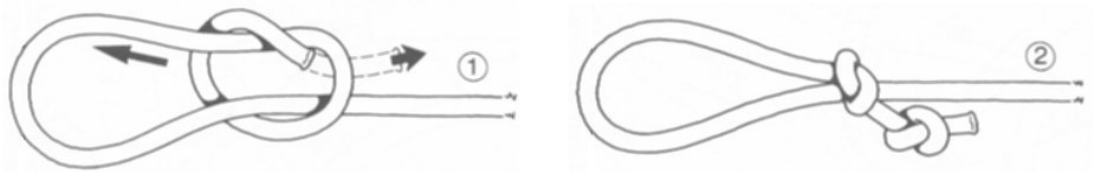
ALGUNOS CONSEJOS PRÁCTICOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA MARCHA:

1. La mochila debe estar equilibrada, bien cerrada, sin ningún elemento por fuera que pueda desequilibrar, y evitando cantos, picos, etc. en la zona de contacto con la espalda. Será fundamental tener en cuenta la utilidad de lo que guardemos en ella a la hora de ordenarla. Lo más pesado pegado en la parte más pegada a la espalda, y en los bolsillos lo que más se utilice. **Dónde no concentrar la carga:** en la región lumbar, porque causará dolores de cintura y tampoco en la zona de la tapa: ocasionará desequilibrios ante algunos movimientos imprevistos. Se aconseja que el peso de la mochila esté en torno a los 6/7 kgs. en el caso de las mujeres y 7/8 kgs. en el de los hombres.
2. La marcha se debe iniciar lentamente. Dependiendo de la persona, 15-20 ó 30 minutos.
3. Una vez en marcha la posición del cuerpo debe ser recta. Al mismo tiempo es conveniente pisar plano, así como que la frecuencia y la longitud de zancada se ajuste al terreno (la frecuencia lo más constante posible, la longitud de zancada es lo que cambia).
4. Se deberán hacer las paradas necesarias, pero cortas y en lugares adecuados y resguardados del viento o el sol fuerte. Se recomiendan unos 5-10 minutos (no mucho más) cada hora u hora y media, en las que acomodaremos el equipo principalmente, e ingeriremos algún tipo de fruta, agua (fundamental), o frutos secos, para reponernos rápida y fácilmente del esfuerzo realizado.

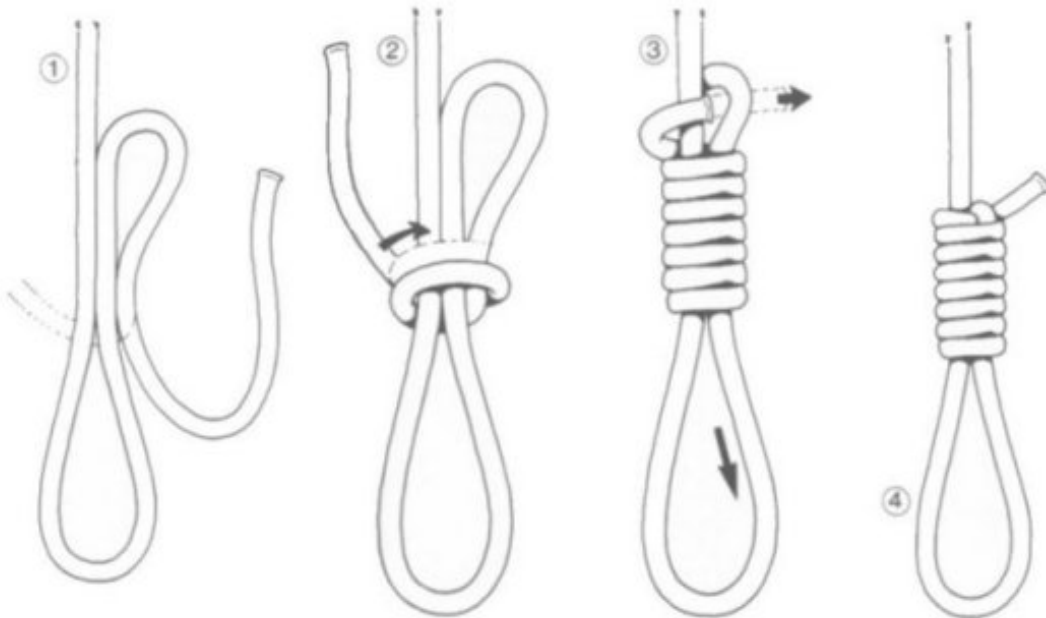
5. Las pendientes pronunciadas será aconsejable subirlas y bajarlas en “zig-zag” ; son más peligrosas las bajadas que las subidas, por producir “fatigas localizadas” en las rodillas y en los tobillos.
6. Los suaves cambios de ritmo en la cabeza de la columna son violentos en la cola de la misma, y a todos desfondan. Cada uno controlará y ayudará a los que tiene inmediatamente delante y detrás, y todo el grupo se parará a la voz de alarma en caso de accidente o dificultad grave.
7. Ni andando ni durante los descansos se tirará nada de desecho. Además, será fundamental prestar mucha atención al fuego (cigarrillos, cerillas y cristales), por los problemas que puedan causar.
8. No son nada convenientes las disgregaciones ni las iniciativas individuales durante la actividad. En ningún momento se buscará el riesgo.
9. Al final no podemos llegar jadeando, sino que se debe ir desacelerando paulatinamente en los últimos 20 minutos.
10. El calzado es el elemento fundamental (cuidar los pies frecuentemente evita la aparición de heridas y ampollas). Debe ser cómodo y flexible. Nunca se debe estrenar calzado en una marcha, además deberá tener poco tacón y ser alto para sujetar el tobillo.

NUDOS:

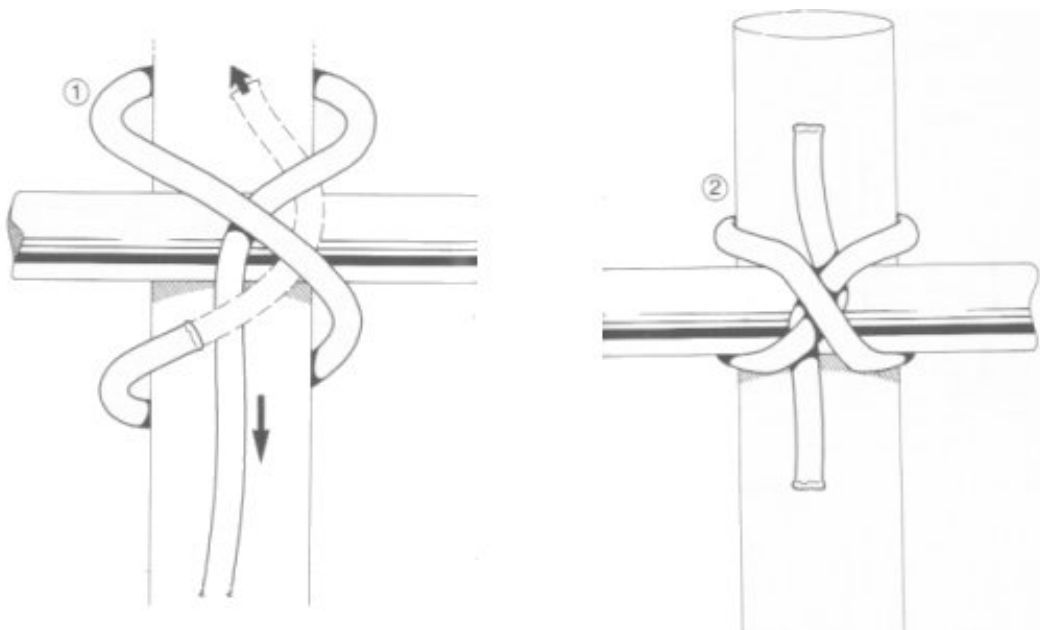
1. Lazo corredizo



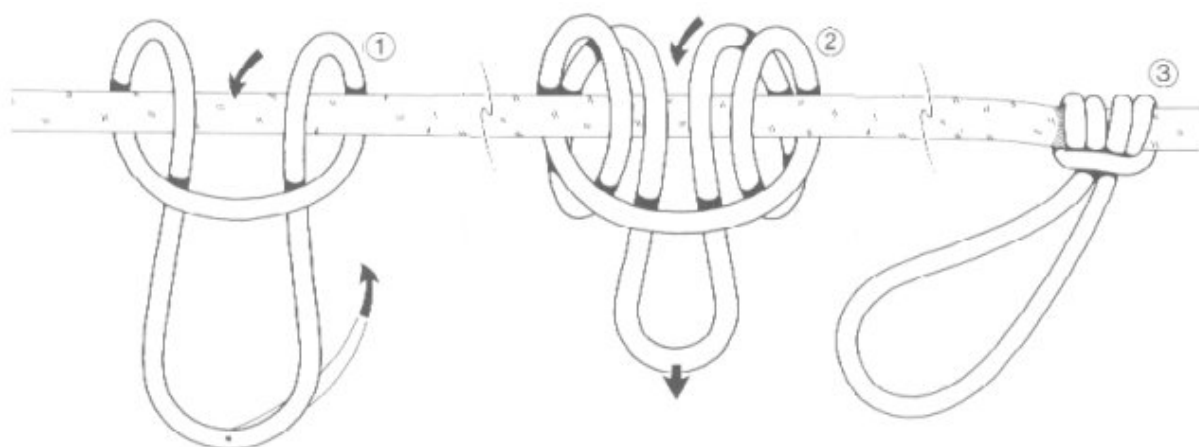
2. Nudo del ahorcado



3. Nudo de yugo o travesaño



4. Nudo prusik



P.I. 2: RESOLUCIÓN DE ENIGMAS

Las dos opciones posibles entre las que cada grupo deberá elegir (al azar o utilizando los conocimientos de la exploradora) serán:

Opción 1: descubre la respuesta correcta

Opción 2: números y figuras

En el caso de que un grupo decida utilizar los conocimientos de su explorador éste verá reducida su característica específica en - 10, lo que le dará derecho a obtener una pista sobre el contenido de ambas opciones.

El valor que se le asignará a la resolución del primer enigma será de 5 puntos de experiencia para cada personaje del grupo. A dicho valor se le irá sumando 10 puntos de experiencia (5, 15, 25, 35,...) cada vez que se resuelva uno nuevo.

Al mismo tiempo que los grupos vayan descifrando los enigmas deberán dar el mayor número de vueltas al patio del colegio (andando). EL grupo que logre dar más vueltas obtendrá 10 puntos de experiencia adicionales. Para que una vuelta se considere válida todos los integrantes del grupo deben haberla completado.

OPCIÓN 1:

1. REBOTE

Seguro que sabes que un boomerang es algo parecido a un palo que lo lanzas y vuelve a tus manos. Ahora, piensa un poco y dime: ¿Cómo es posible lanzar con fuerza una pelota de tenis y verla detenerse y regresar, sin que golpee contra un muro, una raqueta ni cualquier otro obstáculo?

2. LA GRAN CARRERA

En mi pueblo son muy originales en todo. Aquel verano, como acto central de las fiestas mayores, tenían previsto celebrar una carrera de coches por las calles. Pero debió parecerles una idea poco original, así que decidieron que se llevaría el premio el conductor cuyo bólido llegara el último a la meta. A todos les pareció muy bien hasta que alguien dijo que entonces la carrera se haría interminable, pero al maestro se le ocurrió una manera de hacer la carrera respetando la condición de que ganaría el piloto cuyo coche cruzara último la línea de meta.

¿Qué idea tuvo el maestro?

3. DIVERSIÓN

Hay algunos que son tacaños a más no poder. Una vez conocí a un chico que me preguntó qué le costaría menos, llevar al cine a una amiga dos veces o a dos amigas una sola vez.

Tú, ¿qué crees?

4. LOS INGLESES

Los ingleses tienen fama de tener un gran sentido de la orientación y saber interpretar las cosas al momento.

El otro día me senté en una del bar que hay debajo de casa y en la mesa de al lado se pusieron dos ingleses. Entonces entraron dos señoritas con una maleta en la mano y una sonrisa en los labios, y preguntaron al dueño del bar si tenía alguna habitación para pasar unos días. El buen hombre les dijo que no quedaba ninguna. En ese momento un inglés le preguntó al otro qué hora era. Y el otro, sin mirar al reloj para nada y mirando lo que acababa de pasar le dio la respuesta exacta.

¿Qué hora le dijo?

5. **EL PRISIONERO**

A Jonás le hicieron prisionero unos piratas y le encerraron. Su celda tenía dos puertas igualitas, custodiadas por dos guardianes. Uno decía siempre la verdad y el otro siempre mentía. Como era un navegante valeroso, el pirata que le capturo quiso darle una oportunidad para que recuperara su libertad. De este modo, le dijo que una puerta conducía a la libertad y la otra no. Para adivinarlo sólo le dejaban hacer una pregunta a uno de sus dos carceleros, para tratar de deducir por dónde debía salir.

Jonás no tardó mucho en recobrar la libertad y surcó de nuevo los mares con su navío.

¿Qué pregunta formuló?

6. **CAMARERO PILLÍN**

Cuando entres en un restaurante, asegúrate de lo que tomas y de lo que pagas, y si todo está requetebien, deja propina. Pedro fue con dos amigos a tomar un aperitivo al bar que hay debajo de casa. A la hora de pagar, el camarero les dijo que eran 300 pesetas en total. Al llegar a la caja se dan cuenta de que en realidad eran 250 pesetas, por lo que piden que le devuelvan las 50 pesetas de más que han pagado. Al devolvérselas, los tres amigos deciden quedarse 10 pesetas cada uno y dar 20 pesetas de propina al camarero. Todo parece correcto, pero el camarero no comprende la operación, pues si cada cliente se ha quedado 10 pesetas, les ha salido el gasto por 90 pesetas cada uno, que como eran tres, da un total de 270 pesetas, a las que hay que añadir las 20 pesetas de propina, con lo que el total asciende a 290 pesetas, por lo que inexplicablemente han desaparecido 10 pesetas.

¿Encontrará el camarero las 10 pesetas? ¿Dónde están?

7. LAS TRES CAJAS

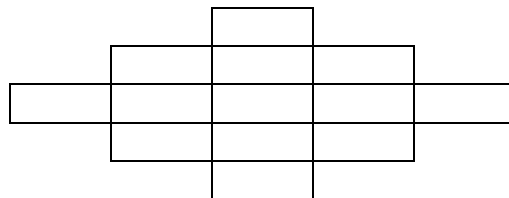
Hay tres cajas, una contiene tornillos, otra tuercas y la otra clavos. El que ha puesto las etiquetas de lo que contenían se ha confundido y no ha acertado con ninguna. Abriendo una sola caja y sacando una sola pieza ¿Cómo se puede conseguir poner a cada caja su etiqueta correcta?

OPCIÓN 2:

1. EL FATÍDICO 13

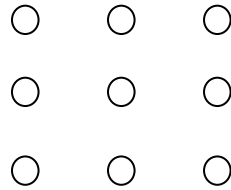
Si eres supersticioso no empieces, pues te vas a enfrentar a 13 cuadros y no precisamente del Museo del Prado.

Para evitar malos humores, separa 8 palillos de esta figura y la dejas de tal forma que sólo tenga 6 cuadros, que es un número muy aceptable.



2. LOS NUEVE CÍRCULOS

¿Serías capaz de unir los nueve círculos con cuatro líneas rectas, sin levantar el lápiz del papel? ¿Imposible? Inténtalo y lo descubrirás.



3. CORTAR Y SUMAR

Este cuadro tan bonito lo deberéis cortar en 4 partes iguales. La suma de los números de cada trozo ha de ser 45.

3	9	5	1	4	3
8	6	2	7	5	8
9	7	1	8	3	1
4	5	3	9	7	6
2	6	8	6	1	2
7	4	5	2	9	4

4. CUADRO MÁGICO

La cosa va a ser fácil. Os sentáis, cogéis papel y lápiz y trazáis un cuadro como éste de 9 cuadritos. En cada uno de ellos colocaréis una cifra diferente del 1 al 9 y tenéis que conseguir que la suma de cada columna, cada fila y las dos diagonales sumen cada una el bonito número 15.

5. CUADRADO MÁGICO COMPLICADO

En este cuadro he colocado los 16 primeros números en un orden que no me acaba de convencer. Os propongo que me ayudéis a conseguir que cumplan las siguientes condiciones:

- cada línea horizontal y vertical ha de sumar 34.
- las diagonales también han de sumar 34.
- los 4 cuadros centrales, para variar, han de sumar 34.
- y, los 4 cuadros que forman los 4 ángulos sumen, cómo no, 34.

Ánimo, y paciencia...

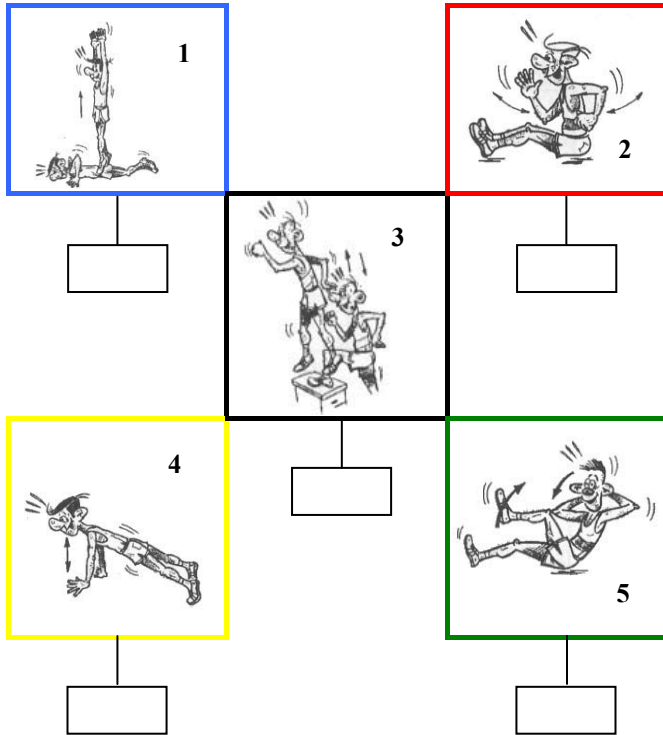
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

P.I. 3: REFUERZO I DEL CONTENIDO DE RESISTENCIA CARDIORESPIRATORIA (LA FRECUENCIA CARDÍACA)

En función de la opción que cada grupo tome, sobre el camino a seguir hacia la búsqueda de “el túnel del reloj de arena”, se le entregará un tríptico u otro (de los que se presentan a continuación) con el que se tratará de reforzar contenidos en estrecha relación con la resistencia cardiorespiratoria, en concreto con la frecuencia cardíaca, y donde se detallarán las actividades que los grupos deberán realizar.

Al término de esta jornada se hará una puesta en común entre todos los participantes en esta aventura (junto al Director de juego) para resolver las posibles dudas que hasta el momento les hayan surgido.

❖ **Trípticos:**



4. Reflexionad, en grupo, sobre las posibles razones de la disparidad del resultado obtenido comparando los valores de cada uno de los integrantes del grupo:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



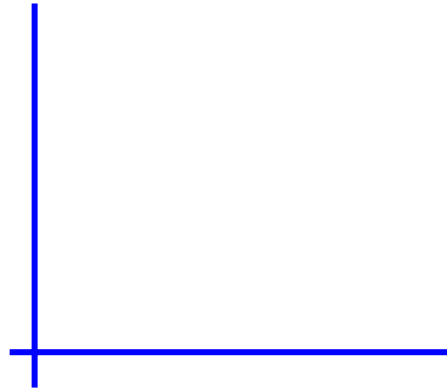
Nombre: _____

"Somos iguales, somos diferentes"

1. Realiza las actividades que a continuación se te proponen durante 20 segundos, tomándote en cada una de ellas las pulsaciones, una vez finalizada (15 segundos), y anotando el resultado en la tabla que se te adjunta:

	Ejerc.1	Ejerc.2	Ejerc.3	Ejerc.4	Ejerc.5
F.C. en 1'					

2. Representa los resultados obtenidos en un diagrama de barras. Comenta lo que más te llame la atención intentando dar una explicación a lo que en ella se observa:



Conclusión:

.....

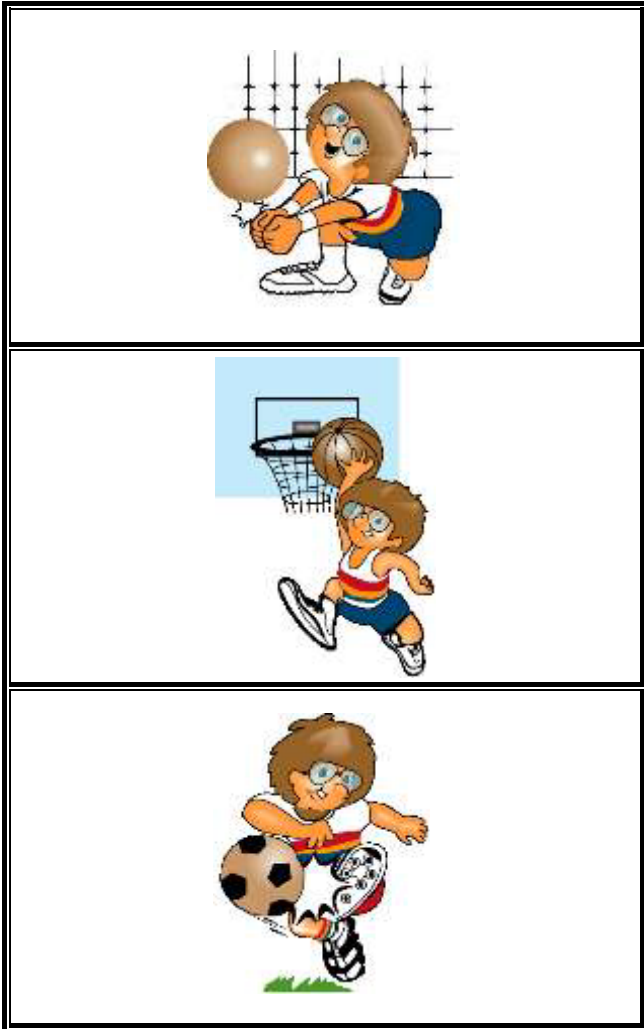
.....

.....

.....

3. Traslada los valores obtenidos por tres compañeros, junto con los tuyos, en el ejercicio número 3 en un diagrama similar al anterior:



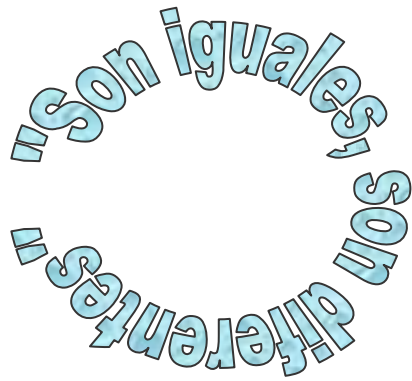


7. Este espacio que se te presenta a continuación está destinado a que señales las dudas que te hayan surgido hasta el momento sobre los contenidos que se han ido sucediendo (para posteriormente resolvértelas):

-
-
-



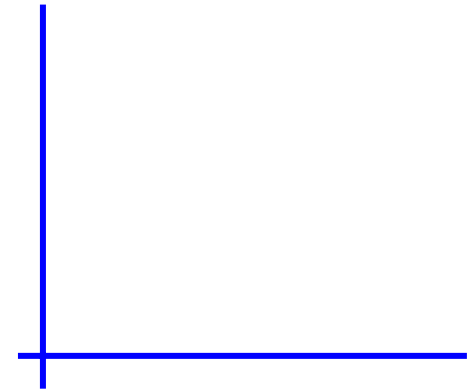
Nombre: _____



1. Realiza las actividades que a continuación se te proponen (a 7 puntos el partido de voleibol, y a 5 minutos el de baloncesto y el de fútbol). Antes de iniciar ambos partidos, y al finalizar cada uno de ellos, tómate las pulsaciones (15 segundos), y anota el resultado en la tabla que se te adjunta:

		F.C. en 1'
VOLEIBOL	Antes	
	Después	
BALONCESTO	Antes	
	Después	
FÚTBOL	Antes	
	Después	

2. Representa los resultados obtenidos en un diagrama de barras. Comenta lo que más te llame la atención intentando dar una explicación a lo que en ella se observa:



Conclusión:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

P.I. 4: REFUERZO 2 DEL CONTENIDO DE RESISTENCIA CARDIORESPIRATORIA (PROPUESTAS PARA SU DESARROLLO)

El objetivo de planificar estas dos jornadas es:

- ❖ Ofrecer alternativas para el desarrollo de la resistencia aeróbica mediante actividades atractivas para los alumnos. Por este motivo las dos alternativas que se ofrecerán serán:
 - Organizar una sesión de aeróbic y desarrollarla según los parámetros propios de dichas actividades.
 - Adaptar los deportes que más les atraigan para convertirlos en “aeróbicos” a través de una serie de pautas descritas en una ficha complementaria (ver: tríptico) y, posteriormente, ponerlos en práctica.

- ❖ **Tríptico:**



Nombre: _____

Nombre: _____

Nº de jugadores por equipo: _____

Nº de jugadores por equipo: _____

Descripción del terreno de juego:

Descripción del terreno de juego:

Material necesario:

Material necesario:

Reglamento:

1.

1.

2.

2.

3.

3.

4.

4.

5.

5.



Consideraciones fundamentales:

- Que no eleve, o lo haga lo menos posible, nuestra frecuencia cardíaca por encima de la Z.A.F.S.
- Que sea lo más continuo y participativo posible por parte de los jugadores
- Que se interrumpa el menor número de ocasiones
- Que se tenga en cuenta la regulación de la actividad de cara a la valoración y puntuación final, del modo que menos interrumpa el juego
- Se pueden realizar todas las variaciones al reglamento que se crean convenientes para posibilitar los objetivos pretendidos:
 - los motivos de falta, su puesta en acción, los límites del campo, el material a utilizar, la progresión con el balón (o del elemento que lo sustituya), . . .

P.I. 5: REFUERZO DE LOS CONTENIDOS DE HIGIENE POSTURAL Y ALIMENTACIÓN

En esta ocasión, la alternativa por la que se decanten los grupos determinará la realización de un trabajo complementario de higiene postural o de alimentación.

La actividad referida al contenido de higiene postural consistirá en desarrollar una representación teatral que ayude a tomar conciencia a los demás compañeros de la importancia que una correcta higiene postural tiene en nuestra vida cotidiana.

Por otro lado, la actividad sobre alimentación se dividirá en dos partes. Una primera en la que deberán confeccionar un menú equilibrado para dos días (ver: ficha para dieta semanal) con la información que le facilitará el director de juego) y otra en la que tendrán que preparar un desayuno saludable para todos sus compañeros, con los productos que ellos mismos traigan de casa.

❖ **Ficha para dieta semanal:**

DIETA SEMANAL						
		LUNES		MARTES		
		Alimento	Calorías	Alimento		Calorías
D E S A Y U N O	<u>M</u> (625) Kcal			<u>M</u> (625) Kcal		
	<u>H</u> (700) Kcal			<u>H</u> (700) Kcal		
	Total					
R E C R E O		Alimento	Calorías		Alimento	Calorías
	<u>M</u> (175)			<u>M</u> (175)		
	<u>H</u> (195)			<u>H</u> (195)		
Total						
		Alimento	Calorías	Alimento		Calorías
C O M I D A	<u>M</u> (875)			<u>M</u> (875)		
	<u>H</u> (980)			<u>H</u> (980)		
	Total					
		Alimento	Calorías	Alimento		Calorías
M E R I E N D A	<u>M</u> (325)			<u>M</u> (325)		
	<u>H</u> (365)			<u>H</u> (365)		
	Total					
		Alimento	Calorías	Alimento		Calorías
C E N A	<u>M</u> (500)			<u>M</u> (500)		
	<u>H</u> (560)			<u>H</u> (560)		
	Total					

M: mujer, H: hombre.

P.I. 6: BAILE DE LA UNIFICACIÓN

Una vez llegados a este punto se organizará un baile de unificación en el que todos los personajes de esta aventura aprovecharán para festejar lo cerca que se encuentran ya de “El Trébol de la Salud”. Para la fiesta, los diferentes personajes se vestirán para la ocasión (de acuerdo a su profesión) y bailarán al ritmo de variados ritmos de música.

Durante el desarrollo del baile el Director de juego aprovechará para introducir cuñas de información (a modo de recordatorio: sobre la franja de su F.C. a la que deben estar realizando la actividad o la importancia de regular la intensidad de ésta, por ejemplo), de igual modo que podrá comprobar en cualquier momento que un determinado personaje no se encuentra fuera de su Z.A.F.S., lo que le llevaría a reducir tantos puntos de vida a su grupo como puntos apostaran en el compromiso en cuestión.

P.I. 7: JORNADA LIBRE

Ante la cercanía del juego final esta jornada se les dejará libre a todos los grupos, para que hagan lo que consideren más oportuno: descansar, jugar a su deporte preferido, prepararse para el juego final (repasando, por ejemplo, todo lo aprendido durante la aventura), etc.

19. ANEXO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Anexo I.I.

❖ Ejemplos:

<p><i>"Salutís quiere saber. . . "</i></p>	<p>Personaje°: -----</p>	<p>Imagen de Salutís</p>
<p>...los nutrientes fundamentales para una dieta equilibrada.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		

<p><i>"Salutís quiere saber. . . "</i></p>	<p>Personaje°: -----</p>	<p>Imagen de Salutís</p>
<p>... por qué toda actividad física es beneficiosa para la salud.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		

<p><i>"Salutís quiere saber. . . "</i></p>	<p>Personaje°: -----</p>	<p>Imagen de Salutís</p>
<p>...al menos 2 características de un correcto calentamiento.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		

Anexo 1.2.

MITOLANDIA I

FM NJSP RVF DVBMRVJFS FKFSJDJP GJTJDP P CDOÑQSD
DR ZCDBTZCÑ OZQZ KZ RZKTC

Actual sociedad la en libre tiempo del ocupación la en progresiva importancia una adquiriendo está físico ejercicio el. Físico ejercicio el salud la en proporciona que beneficios los claros están día hoy que ya salud de promotor agente como ejercicio del consideración la por también sino competitivo deporte del fomento del consecuencia como únicamente produce se no realidad esta

Todo parece ndcar, al menos los datos emprcos as lo atestguan, que la sociedad española se está deportvzando, en el sentdo de que no tan sólo aumenta anualmente el número de españoles que se suman a la prácticca del deporte, sno que éste, en s msmo, es valorado como un fenómeno fundamentalmente postvo y sano para la socedad.

Físico ejercicio de tipo cualquier saludable es si y, salud la para adecuado ejercicio el es cuál realmente conoce se si como tales cuestiones algunas plantearse que habría (1997, Casimiro y Águila).

Anu aedi adazilareneg etnatsab atcerrocni euq es eneit ed al acitcárp led oicicreje ocisíf, euq ecerap esrednerpsed a secev ed amrof aticílpmi ed sol soicifeneb euq es namalcorp ne le otibmá ralupop erbos al dulas, se al ed euq sohcid sotcefe sovitisop es necudorp etnemarem rop us acitcárp, nis acilpxe noc nóisicerp seláuc nebed res sol sodinetnoc, nemulov e dadisnetni ed ahcid acitcárp, ed odreuca a sal sacitsíretcarac y saicnatsnucric led oudividni, euq nos sol serotcaf euq nebed res sodatercnoc ne anu nóicpircserp (zehcnás soleuñaB, 6991).

Esta forma es posible establecer existencia tres fuentes diferentes distorsionadoras efectos beneficios que actividad física puede tener sobre salud, que son (Sánchez Bañuelos, 1996):

1. Idea que es especie panacea.
2. Gran imprecisión sobre cómo realizarlo, cuanto ejercicio, volumen, frecuencia e intensidad.
3. Desconocimiento básico por qué en qué circunstancias se generan los efectos deseados.

Saludables totalmente son "idolatrado" profesional deportista un de hábitos los que o salud es deporte el todo que esgrime que mito aquel genera se así (Casimiro, Ruiz y García, 1998). Bajo esta perspectiva, en contraposición a la salud aparece el deporte de élite, basado en la búsqueda del máximo rendimiento. Para este fin se utilizan métodos y medios de entrenamiento que exceden los niveles de actividad fisiológica definidos como saludables en la literatura científica. Orgánicos sistemas los de inadecuado funcionamiento un en desembocan que organismo el en alteraciones de aparición la en revierte exceso este.

(Rueda y cols. 1997)

MITOLANDIA 2

FM NJUP EF RVF MBT BHVKFUBT EFTBQBSFDFÑ
UPNBÑEP BHVB DPÑ BAVDBS

Odnauac anu anosrep etemoca anu acitcárp ed oicicreje ocisíf o anu acitcárp avitroped séupsed ed un odoírep etnerac ed oicicreje ocisíf, erfus un osecorp oduga ed rolod ralucsum euq etnemlaiuqoloc es econoc omoc "satejuga", y euq edsed le otnup ed atsiv ociffitneic es animoned rolod ralucsum ozreufsetsop ed nóicirapa aídrat (SMOD).

Est dolo, qu aparec a parti d la 24 hora despué d finalizad e ejercici y qu pued permanece hast 7 día, e un entida cuy orige e e pasad h causad controversi.

a nvestigación cerca e u rigen y ratamiento a larificado ue l cido áctico o s l responsable el OMS, ino a revalencia e ontracciones xcéntricas, ue roducen icro oturas n a nión úsculotendinosa (Dorbnic, 1989).

E cease di le criincoe di qai les egajites si prudacin pur lus crostelis di lectetu, istes pirsunes ongoirin egae cin bocerbinetu i onclasi egae cun ezácer pere cumbetor istus crostelis, lu qai sapuni ane pusoboloded di ginirer mulistoes gestruontistonelis, y resalTEDU onfractausu, purqai ístes nu disepericin.

(López Miñarro y Medina, 1999).

MITOLANDIA 3

FM NJUP EFM BEFMHABNJFÑUP MPDBM

Mucha peona e lanzan deafoadamente a ealiza un gan númeo de ejercicio principalmente paa la cintura, el vientre y lo glúteo, con la intención de educi la gaa o adelgaza en eta pate del cuerpo. Eta conducta, que deapaece en cuanto no coniguen lo eultado epeado, e baa en la ceencia de que la ealización de ejercicio epecífico diigido a una determinada zona copoal produce un adelgazamiento o edución del tejido adipoo en eta pate.

Ef ifdip, dbeb wfa tpñ nbt qfstpñbt mbt rvf b mp mbshp ef tv wjeb, dvbñep tf qmbñufbñ sfevdjs mb hsbtb bdvnmbeb fñ fm bcepnfñ, sfbmjabñ fkfsdjdp bcepnjñbmf dpñ ubm gñ.

Si bien, la potenciación _____ debe ser un objetivo desde el punto de vista de salud por sus efectos preventivos y profilácticos en cuanto al dolor lumbar, no es precisamente la forma de conseguir tal pérdida de peso. Es absolutamente _____ conseguir una pérdida localizada de grasa, ya que el lugar desde el cual provienen los ácidos grasos como combustible durante el ejercicio depende de factores genéticos, morfológicos, hormonales, etc. Así se pierde grasa allí donde más hay acumulada (Tinajas y Tinajas, 1992), y no existe ningún _____ que sea capaz de hacer desaparecer la grasa de una zona concreta. Todo ello se resume en que, simplemente no existe la reducción localizada (Howley y Franks, 1995)

El problema se agrava cuando estas personas, convencidas de que pierden peso de la zona con la que se ejercitan, se miden el diámetro abdominal inmediatamente al finalizar los ejercicios y lo encuentran _____. La explicación más sencilla sería atribuir esta reducción a la pérdida de "grasa" abdominal. Sin embargo, este proceso descrito es un fenómeno normal cuando se somete a un tejido a ejercicio, ya que se produce una redistribución de la _____ por efecto de la elevada _____, que desaparece después de finalizado el ejercicio y cuando el organismo recupera su homeostasis.

Mb dpñdmvtjpñ ft rvf fm fkfsdjdp ftujnvmb mb sfevddjpñ ef mb hsbtb fñ upep dm dvfsqp fñ tv dpñkvñup z ñp fñ vñb apñb ftqfdjgdb efm njtnp.

(López Miñarro y Medina, 1999)

Anexo 1.3.

"EL CHAT SALUDABLE" (I)

Consumir quiere decir gastar, usar algo. En ese sentido siempre estamos consumiendo; desde cosas tan fundamentales como el agua para aliviar la sed a otras tan accesorias como el último disco de moda. Sin embargo, en las sociedades capitalistas desarrolladas, el término consumo ha adoptado una acepción más referida a la compra que al gasto. Un consumidor es una persona que adquiere productos elaborados por otros, normalmente previo pago de una determinada cantidad de dinero. Dicho de otro modo, consumidor se ha convertido en sinónimo de comprador. En este cambio ha jugado un papel decisivo el desarrollo del marketing, un conjunto de técnicas de venta, dirigidas a identificar diferentes tipos de consumidores y estimular sus deseos de compra.

La evolución y refinamiento de estas técnicas ha configurado una oferta cada vez mayor y más sofisticada, ante la cual el consumidor se encuentra en condiciones de desigualdad. El productor está en una posición privilegiada respecto a la del consumidor ya que posee mayor cantidad de recursos económicos, políticos y sociales. Nos encontramos ante un mercado poco transparente porque aporta poca información al consumidor para que éste pueda elegir con libertad y que fomente el consumismo irreflexivo. Muchas veces, casi siempre de forma inconsciente, consumimos por consumir (compramos por comprar), sin pararnos a pensar por qué lo hacemos.

El consumismo cuando se produce compulsivamente, es decir, de forma incontrolada, puede convertirse incluso en una enfermedad cultural. Además, el marketing se dirige sólo a las personas que pueden comprar; en la publicidad no existe el consumidor pobre. Por todo ello existe un movimiento educativo que pretende despertar una actitud crítica y consciente del consumidor. Se trataría de favorecer, como pide el Consejo de Europa, el debate sobre aspectos relacionados con el consumo, de forma que puedan efectuar una elección lúcida entre los bienes y servicios, conscientes de sus derechos y responsabilidades (*Devís, 2000a*).

- ¿Sueles comprar habitualmente por necesidad o simplemente porque encuentras algo que te gusta? Por qué.
- ¿Te consideras una persona que va a la moda? Explica qué significa para ti *lo de ir a la moda*.
- Según las respuestas que den tus compañeros replica, posteriormente, aquella con la que no estés de acuerdo.

"EL CHAT SALUDABLE" (2)

La tiranía de la belleza

La estética de la delgadez ocupa, qué duda cabe, un lugar preponderante en el nuevo planeta Belleza. Las publicaciones femeninas rebosan cada vez más de fórmulas para adelgazar, de secciones que exponen los méritos de la alimentación equilibrada, de recetas de cocina ligera, de ejercicios de mantenimiento para estar en forma. Prolifera la publicidad en



favor de los productos adelgazantes, al igual que los libros sobre dietas: en 1984 se publicaron en Estados Unidos unas 300 obras sobre regímenes adelgazantes, y una docena de ellas se convirtieron en best-sellers. En Francia, el libro de Montignac "Comer para adelgazar" vendió un millón y medio de ejemplares. Estrellas de cine

como Jane Fonda publican sus métodos para mantenerse bellas y esbeltas. En la actualidad, culto a la belleza y recetas para adelgazar son compañeros inseparables.

La delgadez se ha convertido en un mercado de masas. Ha llegado la hora de las preparaciones dietéticas hipocalóricas, los sustitutos de comidas y otros supresores del apetito. En Francia se contabilizan unas 5.000 referencias de productos bajos en calorías, y en todo el mundo se lanzan anualmente 1.500 nuevos productos "light".

¿Qué mujer no sueña en nuestros días con estar delgada? Incluso aquellas que no presentan el menor sobrepeso desean en algún momento adelgazar. En 1993, cuatro de cada diez francesas querían adelgazar, el 70% de ellas por razones estéticas. En Estados Unidos, el 75% de las mujeres se consideran demasiado gordas, habiéndose doblado su número durante los años setenta y ochenta.

Mientras que Sylvester Stallone declaraba a la revista "Time" que le gustan las mujeres de aspecto "anoréxico", vemos cómo una proporción nada desdeñable de americanas afirman que lo que más temen en el mundo es ponerse gordas.

A lo cual hay que añadir el uso de las cremas adelgazantes. Puesto que las dietas no consiguen que se adelgace “donde hace falta”, las mujeres utilizan de manera masiva cremas anticelulíticas, cuyos efectos dejan mucho que desear. Pero, sobre todo, las mujeres realizan cada vez más actividades físicas y de entrenamiento: en Francia, una de cada dos personas que practican deporte es una mujer. En la sociedad occidental se multiplican las actividades para mantenerse en forma, las gimnasias, ya sean tónicas o suaves, el jogging, los ejercicios de musculación y para reafirmar las carnes. La conquista de la belleza ya no se concibe sin la búsqueda de la esbeltez. sin las restricciones alimentarias y los ejercicios corporales.



Al mismo tiempo, los imperativos de la delgadez son cada vez más estrictos. La evolución de las medidas de las modelos y de las candidatas al título de miss América así lo atestiguan: a principios de los años veinte, una de las primeras miss América medía 1,73 metros y pesaba 63,5 kilos; entre 1980 y 1983 el peso medio de una concursante que midiera



1,76 metros era de 53 kilos. Se trata de una evolución de tal calibre que hoy día las Venus de los años cincuenta pueden parecernos un tanto “rellenitas”. Es cierto que el ideal femenino de la delgadez tiene sus límites: las top models actuales se alejan de la estética “espárrago” e ilustran cierto retorno a las “formas” femeninas. Sin embargo, al mismo tiempo las mujeres jamás habían manifestado tanto horror

hacia la grasa y hacia todo lo que presenta un aspecto flácido y fofo. Ya no basta no estar gorda, es preciso fabricar un cuerpo firme, musculoso y tonificado, desprovisto de la menor insinuación de carnes fofas o blanduchas.

Dos normas dominan la nueva galaxia femenina de la belleza: el antipeso y el antienvjecimiento.

La obsesión por la edad y las arrugas se manifiesta asimismo en el auge de la cirugía estética. En Estados Unidos, entre 1981 y 1989, las intervenciones quirúrgicas aumentaron en un 80%; ciertas evaluaciones sitúan la cifra en un millón y medio de intervenciones

anuales, y cabe destacar que una de cada sesenta americanas se han practicado implantes mamarios.

Cabe destacar que este culto a la delgadez-juventud, desde siempre limitado al ámbito femenino, se está generalizando e imponiendo en nuestros días igualmente al sexo “fuerte”.

Con toda seguridad, las mujeres son mucho más “tiranizadas” que los hombres. Se implican en mucha mayor medida que ellos en el ideal del cuerpo desprovisto de grasa. Pero, no por ello es menos cierto que en nuestra sociedad también ellos quieren adelgazar, controlan su peso y su alimentación, practican ejercicio físico para guardar la línea y mantenerse en forma. Por tanto,





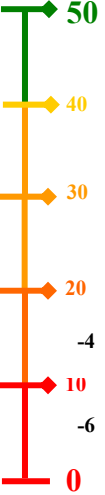
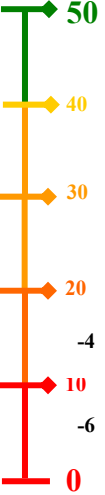
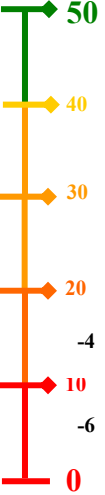
no son las mujeres las únicas que conocen la creciente pujanza de la cultura lipófoba: durante los años ochenta, la proporción de franceses que se consideraban demasiado gordos pasó del 24% al 43%.

Lipovetsky, G. (1999)

- ¿Cómo explicas todo este fenómeno de exigencias estéticas con el que constantemente somos bombardeados en nuestra sociedad, y que tiene la delgadez como principal valor a conseguir?
- Recopila toda la publicidad que encuentres en televisión, en las revistas, o en Internet, en torno a este tema y analiza el enfoque que desde tu punto de vista tratan de “vendernos”:
 1. A qué público va dirigido, y por qué
 2. Qué imágenes y palabras utilizan con más frecuencia para vender sus productos
 3. Dónde está para ellos el ideal de salud, y a qué puede estar debido
 4. Etc.

Anexo 1.4.

<h2 style="margin: 0;">EL GUARDIÁN DE LA SALUD</h2>																																																																																																					
PROFESIÓN: “Clérigo”	NOMBRE: _____																																																																																																				
CARACTERÍSTICAS: VALOR: <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 30%;"> <p>FUERZA <small>(Defensa ante guerrero)</small></p> <p>INTELIGENCIA <small>(Defensa ante explorador)</small></p> <p>CARISMA <small>(Defensa ante bardo)</small></p> <p>INTUICIÓN <small>(Defensa ante arquero)</small></p> <p>SABIDURÍA <small>(Defensa ante mago)</small></p> <p>DESTREZA <small>(Quién ataca antes)</small></p> </div> <div style="width: 60%;"> <table style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20%; height: 30px;"></td><td style="width: 20%; height: 30px;"></td><td style="width: 20%; height: 30px;"></td><td style="width: 20%; height: 30px;"></td><td style="width: 20%; height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td></tr> <tr><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td><td style="height: 30px;"></td></tr> </table> </div> </div>																															HABILIDAD PRINCIPAL: <p style="text-align: center; color: red;">Curación</p>																																																																						
TÉCNICAS DE COMBATE:																																																																																																					
<p>4. Vendaje: - 10: <i>(+ 10 todas las caract. de un comp. en 1 asalto)</i></p> <p>5. Pregunta sobre los auxilios: - 15: <i>(Resta 5 puntos de vida a cualquier rival)</i></p> <p>6. Vendaje en menos de 15 segundos: - 20: <i>(Impide que ataquen a un compañero en 1 asalto)</i></p>																																																																																																					
PUNTOS DE VIDA:	PUNTOS DE EXPERIENCIA:																																																																																																				
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td>32</td><td>33</td><td>34</td><td>35</td><td>36</td><td>37</td><td>38</td><td>39</td><td>40</td></tr> <tr><td>41</td><td>42</td><td>43</td><td>44</td><td>45</td><td>46</td><td>47</td><td>48</td><td>49</td><td>50</td></tr> <tr><td>51</td><td>52</td><td>53</td><td>54</td><td>55</td><td>56</td><td>57</td><td>58</td><td>59</td><td>60</td></tr> <tr><td>61</td><td>62</td><td>63</td><td>64</td><td>65</td><td>66</td><td>67</td><td>68</td><td>69</td><td>70</td></tr> <tr><td>71</td><td>72</td><td>73</td><td>74</td><td>75</td><td>76</td><td>77</td><td>78</td><td>79</td><td>80</td></tr> <tr><td>81</td><td>82</td><td>83</td><td>84</td><td>85</td><td>86</td><td>87</td><td>88</td><td>89</td><td>90</td></tr> <tr><td>91</td><td>92</td><td>93</td><td>94</td><td>95</td><td>96</td><td>97</td><td>98</td><td>99</td><td>-</td></tr> </table>	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	-
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10																																																																																												
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																												
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																																																																																												
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40																																																																																												
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50																																																																																												
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																												
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70																																																																																												
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80																																																																																												
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90																																																																																												
91	92	93	94	95	96	97	98	99	-																																																																																												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>50</td><td>49</td><td>48</td><td>47</td><td>46</td></tr> <tr><td>45</td><td>44</td><td>43</td><td>42</td><td>41</td></tr> <tr><td>40</td><td>39</td><td>38</td><td>37</td><td>36</td></tr> <tr><td>35</td><td>34</td><td>33</td><td>32</td><td>31</td></tr> <tr><td>30</td><td>29</td><td>28</td><td>27</td><td>26</td></tr> <tr><td>25</td><td>24</td><td>23</td><td>22</td><td>21</td></tr> <tr><td>20</td><td>19</td><td>18</td><td>17</td><td>16</td></tr> <tr><td>15</td><td>14</td><td>13</td><td>12</td><td>11</td></tr> <tr><td>10</td><td>09</td><td>08</td><td>07</td><td>06</td></tr> <tr><td>05</td><td>04</td><td>03</td><td>02</td><td>01</td></tr> </table>	50	49	48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01																																																			
50	49	48	47	46																																																																																																	
45	44	43	42	41																																																																																																	
40	39	38	37	36																																																																																																	
35	34	33	32	31																																																																																																	
30	29	28	27	26																																																																																																	
25	24	23	22	21																																																																																																	
20	19	18	17	16																																																																																																	
15	14	13	12	11																																																																																																	
10	09	08	07	06																																																																																																	
05	04	03	02	01																																																																																																	
HOJA DE PERSONAJE																																																																																																					
JUGADOR: _____																																																																																																					

 <h2 style="margin: 0;">EL GUARDIÁN DE LA SALUD</h2> 																																																																																																																																																																	
PROFESIÓN: “Arquera”	NOMBRE: _____																																																																																																																																																																
CARACTERÍSTICAS: VALOR:	HABILIDAD PRINCIPAL: <b style="color: red;">Lanzar flechas con arco																																																																																																																																																																
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; padding: 5px;">FUERZA <small>(Defensa ante guerrero)</small></td> <td style="width: 70%; text-align: center;">[]</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">INTELIGENCIA <small>(Defensa ante explorador)</small></td> <td style="text-align: center;">[]</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">CARISMA <small>(Defensa ante bardo)</small></td> <td style="text-align: center;">[]</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">INTUICIÓN <small>(Defensa ante arquero)</small></td> <td style="text-align: center;">[]</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">SABIDURÍA <small>(Defensa ante mago)</small></td> <td style="text-align: center;">[]</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><b style="color: red;">DESTREZA <small>(Quién ataca antes)</small></td> <td style="text-align: center;">[]</td> </tr> </table>	FUERZA <small>(Defensa ante guerrero)</small>	[]	INTELIGENCIA <small>(Defensa ante explorador)</small>	[]	CARISMA <small>(Defensa ante bardo)</small>	[]	INTUICIÓN <small>(Defensa ante arquero)</small>	[]	SABIDURÍA <small>(Defensa ante mago)</small>	[]	<b style="color: red;">DESTREZA <small>(Quién ataca antes)</small>	[]	TÉCNICAS DE COMBATE: <ol style="list-style-type: none"> 7. Lanzar situando a la víctima: - 10: <i>(Resta 2 puntos de vida al rival)</i> 8. Lanzar 2 veces: - 15: <i>(Resta 4 puntos de vida al rival)</i> 9. Lanzar con rival a 1/2 distancia: - 20: <i>(Resta 6 puntos de vida al rival)</i> 																																																																																																																																																				
FUERZA <small>(Defensa ante guerrero)</small>	[]																																																																																																																																																																
INTELIGENCIA <small>(Defensa ante explorador)</small>	[]																																																																																																																																																																
CARISMA <small>(Defensa ante bardo)</small>	[]																																																																																																																																																																
INTUICIÓN <small>(Defensa ante arquero)</small>	[]																																																																																																																																																																
SABIDURÍA <small>(Defensa ante mago)</small>	[]																																																																																																																																																																
<b style="color: red;">DESTREZA <small>(Quién ataca antes)</small>	[]																																																																																																																																																																
PUNTOS DE VIDA:	PUNTOS DE EXPERIENCIA:																																																																																																																																																																
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center; vertical-align: middle;">  </td> <td style="width: 40px; text-align: center;">50</td> <td style="width: 40px; text-align: center;">49</td> <td style="width: 40px; text-align: center;">48</td> <td style="width: 40px; text-align: center;">47</td> <td style="width: 40px; text-align: center;">46</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">45</td> <td style="text-align: center;">44</td> <td style="text-align: center;">43</td> <td style="text-align: center;">42</td> <td style="text-align: center;">41</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">40</td> <td style="text-align: center;">39</td> <td style="text-align: center;">38</td> <td style="text-align: center;">37</td> <td style="text-align: center;">36</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">35</td> <td style="text-align: center;">34</td> <td style="text-align: center;">33</td> <td style="text-align: center;">32</td> <td style="text-align: center;">31</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">30</td> <td style="text-align: center;">29</td> <td style="text-align: center;">28</td> <td style="text-align: center;">27</td> <td style="text-align: center;">26</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">25</td> <td style="text-align: center;">24</td> <td style="text-align: center;">23</td> <td style="text-align: center;">22</td> <td style="text-align: center;">21</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">20</td> <td style="text-align: center;">19</td> <td style="text-align: center;">18</td> <td style="text-align: center;">17</td> <td style="text-align: center;">16</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">15</td> <td style="text-align: center;">14</td> <td style="text-align: center;">13</td> <td style="text-align: center;">12</td> <td style="text-align: center;">11</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">10</td> <td style="text-align: center;">09</td> <td style="text-align: center;">08</td> <td style="text-align: center;">07</td> <td style="text-align: center;">06</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">05</td> <td style="text-align: center;">04</td> <td style="text-align: center;">03</td> <td style="text-align: center;">02</td> <td style="text-align: center;">01</td> </tr> </table>		50	49	48	47	46		45	44	43	42	41		40	39	38	37	36		35	34	33	32	31		30	29	28	27	26		25	24	23	22	21		20	19	18	17	16		15	14	13	12	11		10	09	08	07	06		05	04	03	02	01	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">01</td><td style="width: 20px; text-align: center;">02</td><td style="width: 20px; text-align: center;">03</td><td style="width: 20px; text-align: center;">04</td><td style="width: 20px; text-align: center;">05</td><td style="width: 20px; text-align: center;">06</td><td style="width: 20px; text-align: center;">07</td><td style="width: 20px; text-align: center;">08</td><td style="width: 20px; text-align: center;">09</td><td style="width: 20px; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">11</td><td style="text-align: center;">12</td><td style="text-align: center;">13</td><td style="text-align: center;">14</td><td style="text-align: center;">15</td><td style="text-align: center;">16</td><td style="text-align: center;">17</td><td style="text-align: center;">18</td><td style="text-align: center;">19</td><td style="text-align: center;">20</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">21</td><td style="text-align: center;">22</td><td style="text-align: center;">23</td><td style="text-align: center;">24</td><td style="text-align: center;">25</td><td style="text-align: center;">26</td><td style="text-align: center;">27</td><td style="text-align: center;">28</td><td style="text-align: center;">29</td><td style="text-align: center;">30</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">31</td><td style="text-align: center;">32</td><td style="text-align: center;">33</td><td style="text-align: center;">34</td><td style="text-align: center;">35</td><td style="text-align: center;">36</td><td style="text-align: center;">37</td><td style="text-align: center;">38</td><td style="text-align: center;">39</td><td style="text-align: center;">40</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">41</td><td style="text-align: center;">42</td><td style="text-align: center;">43</td><td style="text-align: center;">44</td><td style="text-align: center;">45</td><td style="text-align: center;">46</td><td style="text-align: center;">47</td><td style="text-align: center;">48</td><td style="text-align: center;">49</td><td style="text-align: center;">50</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">51</td><td style="text-align: center;">52</td><td style="text-align: center;">53</td><td style="text-align: center;">54</td><td style="text-align: center;">55</td><td style="text-align: center;">56</td><td style="text-align: center;">57</td><td style="text-align: center;">58</td><td style="text-align: center;">59</td><td style="text-align: center;">60</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">61</td><td style="text-align: center;">62</td><td style="text-align: center;">63</td><td style="text-align: center;">64</td><td style="text-align: center;">65</td><td style="text-align: center;">66</td><td style="text-align: center;">67</td><td style="text-align: center;">68</td><td style="text-align: center;">69</td><td style="text-align: center;">70</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">71</td><td style="text-align: center;">72</td><td style="text-align: center;">73</td><td style="text-align: center;">74</td><td style="text-align: center;">75</td><td style="text-align: center;">76</td><td style="text-align: center;">77</td><td style="text-align: center;">78</td><td style="text-align: center;">79</td><td style="text-align: center;">80</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">81</td><td style="text-align: center;">82</td><td style="text-align: center;">83</td><td style="text-align: center;">84</td><td style="text-align: center;">85</td><td style="text-align: center;">86</td><td style="text-align: center;">87</td><td style="text-align: center;">88</td><td style="text-align: center;">89</td><td style="text-align: center;">90</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">91</td><td style="text-align: center;">92</td><td style="text-align: center;">93</td><td style="text-align: center;">94</td><td style="text-align: center;">95</td><td style="text-align: center;">96</td><td style="text-align: center;">97</td><td style="text-align: center;">98</td><td style="text-align: center;">99</td><td style="text-align: center;">-</td> </tr> </table>	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	-
	50	49	48	47	46																																																																																																																																																												
	45	44	43	42	41																																																																																																																																																												
	40	39	38	37	36																																																																																																																																																												
	35	34	33	32	31																																																																																																																																																												
	30	29	28	27	26																																																																																																																																																												
	25	24	23	22	21																																																																																																																																																												
	20	19	18	17	16																																																																																																																																																												
	15	14	13	12	11																																																																																																																																																												
	10	09	08	07	06																																																																																																																																																												
	05	04	03	02	01																																																																																																																																																												
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10																																																																																																																																																								
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																								
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																								
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40																																																																																																																																																								
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50																																																																																																																																																								
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																								
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70																																																																																																																																																								
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80																																																																																																																																																								
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90																																																																																																																																																								
91	92	93	94	95	96	97	98	99	-																																																																																																																																																								
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> HOJA DE PERSONAJE JUGADOR: _____ </div>																																																																																																																																																																	

<h2 style="margin: 0;">EL GUARDIÁN DE LA SALUD</h2>																																																																																																																																																									
PROFESIÓN: “Bardo”	NOMBRE: _____																																																																																																																																																								
CARACTERÍSTICAS: VALOR:	HABILIDAD PRINCIPAL: <b style="color: red;">Autocontrol-persuasión																																																																																																																																																								
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">FUERZA <small>(Defensa ante guerrero)</small></td> <td style="width: 70%; border: 1px solid black; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td>INTELIGENCIA <small>(Defensa ante explorador)</small></td> <td style="border: 1px solid black; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="color: red;">CARISMA <small>(Defensa ante bardo)</small></td> <td style="border: 1px solid black; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td>INTUICIÓN <small>(Defensa ante arquero)</small></td> <td style="border: 1px solid black; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td>SABIDURÍA <small>(Defensa ante mago)</small></td> <td style="border: 1px solid black; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td>DESTREZA <small>(Quién ataca antes)</small></td> <td style="border: 1px solid black; height: 20px;"></td> </tr> </table>	FUERZA <small>(Defensa ante guerrero)</small>		INTELIGENCIA <small>(Defensa ante explorador)</small>		CARISMA <small>(Defensa ante bardo)</small>		INTUICIÓN <small>(Defensa ante arquero)</small>		SABIDURÍA <small>(Defensa ante mago)</small>		DESTREZA <small>(Quién ataca antes)</small>		TÉCNICAS DE COMBATE: <ul style="list-style-type: none"> 10. Trabalenguas: - 10: <i>(Anula el ataque del arquero durante 1 asalto)</i> 11. Seguir el ritmo con el cajón: - 15: <i>(Impide defenderse a cualquier rival durante 1 asalto)</i> 12. Contar 15 segundos sin reloj: - 20: <i>(Resta 6 puntos de vida a cualquier rival)</i> 																																																																																																																																												
FUERZA <small>(Defensa ante guerrero)</small>																																																																																																																																																									
INTELIGENCIA <small>(Defensa ante explorador)</small>																																																																																																																																																									
CARISMA <small>(Defensa ante bardo)</small>																																																																																																																																																									
INTUICIÓN <small>(Defensa ante arquero)</small>																																																																																																																																																									
SABIDURÍA <small>(Defensa ante mago)</small>																																																																																																																																																									
DESTREZA <small>(Quién ataca antes)</small>																																																																																																																																																									
PUNTOS DE VIDA:	PUNTOS DE EXPERIENCIA:																																																																																																																																																								
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; text-align: center;"> </td> <td style="width: 85%; text-align: center;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>50</td><td>49</td><td>48</td><td>47</td><td>46</td></tr> <tr><td>45</td><td>44</td><td>43</td><td>42</td><td>41</td></tr> <tr><td>40</td><td>39</td><td>38</td><td>37</td><td>36</td></tr> <tr><td>35</td><td>34</td><td>33</td><td>32</td><td>31</td></tr> <tr><td>30</td><td>29</td><td>28</td><td>27</td><td>26</td></tr> <tr><td>25</td><td>24</td><td>23</td><td>22</td><td>21</td></tr> <tr><td>20</td><td>19</td><td>18</td><td>17</td><td>16</td></tr> <tr><td>15</td><td>14</td><td>13</td><td>12</td><td>11</td></tr> <tr><td>10</td><td>09</td><td>08</td><td>07</td><td>06</td></tr> <tr><td>05</td><td>04</td><td>03</td><td>02</td><td>01</td></tr> </table> </td> </tr> </table>		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>50</td><td>49</td><td>48</td><td>47</td><td>46</td></tr> <tr><td>45</td><td>44</td><td>43</td><td>42</td><td>41</td></tr> <tr><td>40</td><td>39</td><td>38</td><td>37</td><td>36</td></tr> <tr><td>35</td><td>34</td><td>33</td><td>32</td><td>31</td></tr> <tr><td>30</td><td>29</td><td>28</td><td>27</td><td>26</td></tr> <tr><td>25</td><td>24</td><td>23</td><td>22</td><td>21</td></tr> <tr><td>20</td><td>19</td><td>18</td><td>17</td><td>16</td></tr> <tr><td>15</td><td>14</td><td>13</td><td>12</td><td>11</td></tr> <tr><td>10</td><td>09</td><td>08</td><td>07</td><td>06</td></tr> <tr><td>05</td><td>04</td><td>03</td><td>02</td><td>01</td></tr> </table>	50	49	48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td>32</td><td>33</td><td>34</td><td>35</td><td>36</td><td>37</td><td>38</td><td>39</td><td>40</td></tr> <tr><td>41</td><td>42</td><td>43</td><td>44</td><td>45</td><td>46</td><td>47</td><td>48</td><td>49</td><td>50</td></tr> <tr><td>51</td><td>52</td><td>53</td><td>54</td><td>55</td><td>56</td><td>57</td><td>58</td><td>59</td><td>60</td></tr> <tr><td>61</td><td>62</td><td>63</td><td>64</td><td>65</td><td>66</td><td>67</td><td>68</td><td>69</td><td>70</td></tr> <tr><td>71</td><td>72</td><td>73</td><td>74</td><td>75</td><td>76</td><td>77</td><td>78</td><td>79</td><td>80</td></tr> <tr><td>81</td><td>82</td><td>83</td><td>84</td><td>85</td><td>86</td><td>87</td><td>88</td><td>89</td><td>90</td></tr> <tr><td>91</td><td>92</td><td>93</td><td>94</td><td>95</td><td>96</td><td>97</td><td>98</td><td>99</td><td>-</td></tr> </table>	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	-
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>50</td><td>49</td><td>48</td><td>47</td><td>46</td></tr> <tr><td>45</td><td>44</td><td>43</td><td>42</td><td>41</td></tr> <tr><td>40</td><td>39</td><td>38</td><td>37</td><td>36</td></tr> <tr><td>35</td><td>34</td><td>33</td><td>32</td><td>31</td></tr> <tr><td>30</td><td>29</td><td>28</td><td>27</td><td>26</td></tr> <tr><td>25</td><td>24</td><td>23</td><td>22</td><td>21</td></tr> <tr><td>20</td><td>19</td><td>18</td><td>17</td><td>16</td></tr> <tr><td>15</td><td>14</td><td>13</td><td>12</td><td>11</td></tr> <tr><td>10</td><td>09</td><td>08</td><td>07</td><td>06</td></tr> <tr><td>05</td><td>04</td><td>03</td><td>02</td><td>01</td></tr> </table>	50	49	48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01																																																																																																						
50	49	48	47	46																																																																																																																																																					
45	44	43	42	41																																																																																																																																																					
40	39	38	37	36																																																																																																																																																					
35	34	33	32	31																																																																																																																																																					
30	29	28	27	26																																																																																																																																																					
25	24	23	22	21																																																																																																																																																					
20	19	18	17	16																																																																																																																																																					
15	14	13	12	11																																																																																																																																																					
10	09	08	07	06																																																																																																																																																					
05	04	03	02	01																																																																																																																																																					
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10																																																																																																																																																
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40																																																																																																																																																
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50																																																																																																																																																
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70																																																																																																																																																
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80																																																																																																																																																
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90																																																																																																																																																
91	92	93	94	95	96	97	98	99	-																																																																																																																																																
HOJA DE PERSONAJE																																																																																																																																																									
JUGADOR: _____																																																																																																																																																									

EL GUARDIÁN DE LA SALUD

PROFESIÓN: **“Exploradora”**

NOMBRE: _____

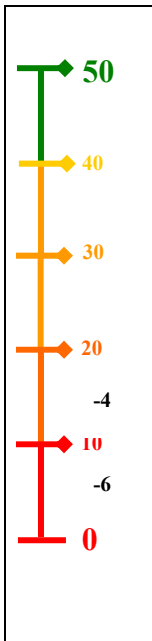
CARACTERÍSTICAS: VALOR:

FUERZA <small>(Defensa ante guerrero)</small>	[]
INTELIGENCIA <small>(Defensa ante explorador)</small>	[]
CARISMA <small>(Defensa ante bardo)</small>	[]
INTUICIÓN <small>(Defensa ante arquero)</small>	[]
SABIDURÍA <small>(Defensa ante mago)</small>	[]
DESTREZA <small>(Quién ataca antes)</small>	[]

HABILIDAD PRINCIPAL:
Orientación-elaboración de pócimas

- TÉCNICAS DE COMBATE:**
- 13. Realiza dos nudos: - 10:**
(Evita que ataquen a un compañero durante 1 asalto)
 - 14. Pregunta sobre activ. naturaleza: - 15:**
(Aumenta el daño del guerrero o arquero en -3 en el próximo turno)
 - 15. Nudo en menos de 7 segundos: - 20:**
(Aumenta los puntos de vida de un compañero en +6 durante 1 asalto)

PUNTOS DE VIDA:



50	49	48	47	46
45	44	43	42	41
40	39	38	37	36
35	34	33	32	31
30	29	28	27	26
25	24	23	22	21
20	19	18	17	16
15	14	13	12	11
10	09	08	07	06
05	04	03	02	01



PUNTOS DE EXPERIENCIA:

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	-

HOJA DE PERSONAJE **JUGADOR:** _____

<h2 style="margin: 0;">EL GUARDIÁN DE LA SALUD</h2>																																																																																																																																																							
PROFESIÓN: “Mago”	NOMBRE: _____																																																																																																																																																						
CARACTERÍSTICAS: VALOR:	HABILIDAD PRINCIPAL: <b style="color: red;">Hechicería																																																																																																																																																						
<p>FUERZA (Defensa ante guerrero)</p> <p><b style="color: red;">INTELIGENCIA (Defensa ante explorador)</p> <p>CARISMA (Defensa ante bardo)</p> <p>INTUICIÓN (Defensa ante arquero)</p> <p>SABIDURÍA (Defensa ante mago)</p> <p>DESTREZA (Quién ataca antes)</p>	<p>TÉCNICAS DE COMBATE:</p> <p>16. Vaso: - 10: <i>(Impide que el guerrero ataque en 1 asalto)</i></p> <p>17. Paloma: - 15: <i>(Pierde el turno un personaje rival)</i></p> <p>18. Rana: - 20: <i>(-10 en todas las características de 1 rival durante un combate)</i></p>																																																																																																																																																						
PUNTOS DE VIDA:	PUNTOS DE EXPERIENCIA:																																																																																																																																																						
<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>50</td><td>49</td><td>48</td><td>47</td><td>46</td></tr> <tr><td>45</td><td>44</td><td>43</td><td>42</td><td>41</td></tr> <tr><td>40</td><td>39</td><td>38</td><td>37</td><td>36</td></tr> <tr><td>35</td><td>34</td><td>33</td><td>32</td><td>31</td></tr> <tr><td>30</td><td>29</td><td>28</td><td>27</td><td>26</td></tr> <tr><td>25</td><td>24</td><td>23</td><td>22</td><td>21</td></tr> <tr><td>20</td><td>19</td><td>18</td><td>17</td><td>16</td></tr> <tr><td>15</td><td>14</td><td>13</td><td>12</td><td>11</td></tr> <tr><td>10</td><td>09</td><td>08</td><td>07</td><td>06</td></tr> <tr><td>05</td><td>04</td><td>03</td><td>02</td><td>01</td></tr> </table>	50	49	48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td>32</td><td>33</td><td>34</td><td>35</td><td>36</td><td>37</td><td>38</td><td>39</td><td>40</td></tr> <tr><td>41</td><td>42</td><td>43</td><td>44</td><td>45</td><td>46</td><td>47</td><td>48</td><td>49</td><td>50</td></tr> <tr><td>51</td><td>52</td><td>53</td><td>54</td><td>55</td><td>56</td><td>57</td><td>58</td><td>59</td><td>60</td></tr> <tr><td>61</td><td>62</td><td>63</td><td>64</td><td>65</td><td>66</td><td>67</td><td>68</td><td>69</td><td>70</td></tr> <tr><td>71</td><td>72</td><td>73</td><td>74</td><td>75</td><td>76</td><td>77</td><td>78</td><td>79</td><td>80</td></tr> <tr><td>81</td><td>82</td><td>83</td><td>84</td><td>85</td><td>86</td><td>87</td><td>88</td><td>89</td><td>90</td></tr> <tr><td>91</td><td>92</td><td>93</td><td>94</td><td>95</td><td>96</td><td>97</td><td>98</td><td>99</td><td>-</td></tr> </table>	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	-
50	49	48	47	46																																																																																																																																																			
45	44	43	42	41																																																																																																																																																			
40	39	38	37	36																																																																																																																																																			
35	34	33	32	31																																																																																																																																																			
30	29	28	27	26																																																																																																																																																			
25	24	23	22	21																																																																																																																																																			
20	19	18	17	16																																																																																																																																																			
15	14	13	12	11																																																																																																																																																			
10	09	08	07	06																																																																																																																																																			
05	04	03	02	01																																																																																																																																																			
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10																																																																																																																																														
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																														
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																														
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40																																																																																																																																														
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50																																																																																																																																														
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																														
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70																																																																																																																																														
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80																																																																																																																																														
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90																																																																																																																																														
91	92	93	94	95	96	97	98	99	-																																																																																																																																														
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> HOJA DE PERSONAJE JUGADOR: _____ </div>																																																																																																																																																							

Anexo I.5.

❖ Invocación:

Oh, Cronos, Dios del tiempo, facilítanos con tu poder y gratitud los medios del futuro necesarios para crear un espacio de reflexión con Salutis sobre temas de nuestra época. Ayúdanos, de este modo, a purificar y enriquecer nuestras almas, y así afrontar con mayores garantías la prueba final de "El Trébol de la Salud".

Evaluación de una propuesta de intervención en Educación Física orientada a la salud con adolescentes a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física.

Isaac J. Pérez López
Universidad de Granada

VARIABLES DEPENDIENTES

ANEXO

2.

- **Instrumentos de medida**

- * Cuestionario de conocimientos sobre los contenidos de salud del área de E.F.

- * Esquema de la entrevista cualitativa

EDUCACIÓN FÍSICA

Apellidos: **Curso:**

Nombre: **Fecha:**

Aspectos a tener en cuenta para la realización de la prueba:

- De entre la cuatro opciones que se te ofrecen solamente tendrás que señalar una, la más completa y correcta.
- Contesta, únicamente, en el caso de que conozcas la respuesta. De este modo tu colaboración será de mayor valor.
- No olvides pasar tus respuestas a la tabla de resultados, pues será lo único que se te corregirá. Lo que ahí no quede indicado no se tendrá en cuenta.

1. Si yo decidiera iniciarme en el desarrollo de la fuerza muscular orientada a la salud, qué tipos de fuerza debería trabajar:

- a. Fuerza resistencia, fuerza máxima.
- b. Fuerza muscular y resistencia muscular.
- c. Fuerza estática y fuerza dinámica.
- d. Fuerza concéntrica, excéntrica.

2. ¿Cuáles son los componentes físicos que favorecen la salud?:

- a. La resistencia aeróbica, la anaeróbica y la fuerza.
- b. La resistencia cardiorrespiratoria, la fuerza y resistencia muscular y la flexibilidad.
- c. La resistencia aeróbica, la fuerza resistencia, la coordinación y la velocidad.
- d. La fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad.

3. La mejor manera de realizar ejercicios abdominales es:

- a. Flexionando las rodillas y elevando solamente un tercio las escápulas del suelo.
- b. Con las piernas sobre unas espalderas y las manos detrás de la cabeza.
- c. Con piernas flexionadas y elevando el tronco hasta las rodillas.
- d. Estirando las piernas y los brazos en el pecho.

4. La energía que necesita nuestro organismo para realizar actividad física la obtiene principalmente:

- a. A través del alimento que ingerimos.
- b. De las células al quemar la glucosa con oxígeno.
- c. De ciertas bebidas isotónicas.
- d. De la hemoglobina.

5. Señala la afirmación incorrecta:

- a. Si una frecuencia cardiaca se encuentra justo dentro de la zona de transición debemos saber que a nuestro organismo le empieza a faltar algo de oxígeno.
- b. Conocer dónde se produce el paso de la aerobia a la anaerobia es muy útil para programar el entrenamiento, pues es diferente para cada persona.
- c. Cuando queramos entrenar la resistencia aeróbica debemos asegurarnos de que las pulsaciones durante el esfuerzo superen la zona la transición.
- d. Para trabajar la resistencia anaeróbica tendremos que hacerlo a una intensidad mayor que para la resistencia aeróbica.

6. La intensidad a la que debes realizar actividad física para obtener los mejores resultados es:

- a. La que eleve poco tus pulsaciones.
- b. La que está por encima de tu condición física.
- c. La situada entre el 60 y 85 % de tu frecuencia cardiaca máxima teórica.
- d. La que resulta de restarle a 220 tu edad.

7. El ejercicio o actividad más adecuada para adelgazar o “quitar barriga” es/son:

- a. Los ejercicios aeróbicos.
- b. El entrenamiento específico de fuerza muscular.
- c. Disminuir la ingesta de alimentos ricos en vitaminas y minerales.
- d. Los abdominales.

8. ¿Toda actividad física es beneficiosa?:

- a. No. Habrá que tener en cuenta una serie de factores como p.e. la intensidad para que su práctica sea recomendada.
- b. Sí, puesto que el simple hecho de moverse actual positivamente sobre nuestro organismo.
- c. Sí, siempre que la realices regularmente.
- d. Solamente en aquellos casos en los que hayas realizado un calentamiento adecuado.

9. Cuando bajas unas escaleras, qué músculo entra principalmente en acción:

- a. Cuádriceps.
- b. Isquiotibiales.
- c. Gemelos.
- d. Glúteos.

10. Con respecto a la pregunta anterior la contracción sería:

- a. Concéntrica.
- b. Pliométrica.
- c. Excéntrica.
- d. Isotónica.

11. Una correcta realización de los ejercicios de flexibilidad (o amplitud de movimiento) es:

- a. Mediante ejercicios pasivos y sin rebotes.
- b. No estirar los tendones que unen el músculo al hueso.
- c. Mantener la posición durante cinco segundos.
- d. Que siempre, obligatoriamente, se caliente antes de realizarlos.

12. Señala la afirmación incorrecta:

- a. En la resistencia aeróbica el oxígeno aportado es suficiente para producir la energía necesaria.
- b. La resistencia anaeróbica láctica sería todo ejercicio de corta duración, entre 5 y 15 segundos.
- c. Un ejemplo de resistencia aeróbica sería montar en bici o nadar.
- d. En la resistencia anaeróbica láctica las pulsaciones estarían alrededor de las 140-160 p/m.

13. Saber las pulsaciones durante tu actividad física se utiliza para:

- a. Conocer cuantas pulsaciones te quedan aún hasta que debas parar por la exigencia de la actividad que estás realizando.
- b. Regular la intensidad de tu actividad.
- c. Diagnosticar con exactitud problemas cardiacos.
- d. Detectar sin error el momento en el que el ejercicio que llevas a cabo pasa de ser aeróbico a anaeróbico.

14. Algunas de las características de un correcto calentamiento son:

- a. Que te eleve la temperatura corporal hasta 39° C para rendir de un modo mejor en la actividad que posteriormente vayas a realizar.
- b. Que se realice al menos al 70% de tu frecuencia cardiaca máxima y acabe siempre con estiramientos.

- c. Que sea progresivo y no te provoque fatiga.
- d. Que incluya algún juego con balón para mejorar la coordinación y habilidad.

15. Un factor importante que favorece la disminución de problemas lumbares es:

- a. Que no se transporte habitualmente pesos superiores al 35 % de tu fuerza máxima.
- b. Realizar ejercicios de potenciación abdominal y estiramiento de isquiotibiales.
- c. Hacer ejercicios de la zona afectada, es decir, lumbares.
- d. Montar en triciclo tres veces por semana, pues la posición que en él se adopta relaja enormemente tu espalda.

16. ¿Cuáles son los nutrientes básicos que debe incorporar una dieta equilibrada y que aportan energía?

- a. Proteínas, vitaminas, hierro y minerales.
- b. Calcio, hidratos de carbono, grasas y azúcares.
- c. Glúcidos, hidratos de carbono y proteínas.
- d. Leche, cacao y sal de frutas.

17. La frecuencia cardiaca máxima teórica para un niño de 14 años a la hora de realizar deporte sería de:

- a. 186 p/m.
- b. 197 p/m.
- c. 206 p/m.
- d. 172 p/m.

18. Siempre que me proponga trabajar la fuerza resistencia lo haré:

- a. Con pesos entre el 85-100%, y de 2 a 4 series.
- b. Con 4 a 8 repeticiones por serie, y descansando entre 3 y 5 minutos.
- c. Con cargas alrededor del 40%, y una pausa de recuperación entre 30"-1'.
- d. Con ejercicios de larga duración, a partir de 3 minutos.

19. ¿Qué ejercicios puedes realizar para mejorar tu fuerza y resistencia muscular?

- a. Los ejercicios que producen contracciones dinámicas en el músculo con poca resistencia y muchas repeticiones.
- b. Aquellos en los que se realiza contracciones concéntricas e isométricas.
- c. Los que provocan una contracción concéntrica, excéntrica o isométrica.
- d. Ejercicios con multisaltos.

20. El mejor modo de contrarrestar las agujetas (DOMS) es:

- a. Calentar bien antes de empezar a hacer ejercicio.
- b. Terminar siempre tu actividad con ejercicios suaves de fuerza.
- c. Tomar agua con azúcar.
- d. Evitar contracciones excéntricas e intensas.

21. ¿De qué modo sería más indicado llevar una mochila?

- a. Sobre el hombro de la mano dominante, pues posee mayor fuerza.
- b. Cogida con una mano.
- c. Con un carrito porta-mochilas.
- d. Sobre los dos hombros.

22. A la hora de desarrollar la fuerza orientada a la salud podemos hacer uso de múltiples medios, como por ejemplo:

- a. Multisaltos.
- b. Ejercicios de autocargas y por parejas.
- c. Trabajando con pesos por encima del 80%.
- d. Carreras cortas a máxima velocidad.

23. Señala la afirmación correcta:

- a. Un jugador de primera división siempre tendrá mejor condición física que uno de segunda, por algo está en una categoría superior.
- b. Todos los deportistas pueden llegar a obtener la misma condición física siempre que desarrollen un buen entrenamiento.
- c. El nivel de condición física de un atleta depende en gran medida de sus características personales.
- d. Michael Jordan, mejor jugador de baloncesto de los últimos años, tenía mejor condición física que cualquier otro jugador de la N.B.A.

24. Si queremos evitar, o minimizar, el riesgo de lesión en el desarrollo de nuestra actividad física deberemos:

- a. Aguantar la respiración durante ejercicios de fuerza.
- b. Finalizar la sesión mediante actividades de baja intensidad como, por ejemplo, carrera suave.
- c. Parar, nada más cruzar la meta, tras una carrera de velocidad, pues se ha hecho un esfuerzo máximo y no conviene forzar más al músculo.
- d. Beber agua solamente al finalizar nuestra actividad para evitar que nuestro estómago se “embote”.

25. El modo más correcto y efectivo de reducir peso es:

- a. A través de fármacos específicos para quemar grasas.
- b. Llevando a cabo un régimen de adelgazamiento donde consumas menos calorías de las que gastas.
- c. Combinar una dieta equilibrada con actividad física.
- d. Seguir una tabla de acondicionamiento físico en un gimnasio realizada por un especialista.

➤ **SI NO HAS ENTENDIDO ALGUNA/S PREGUNTA/S, INDICA SU/S NÚMERO/S:**

➤ **EN GENERAL, LAS PREGUNTAS TE HAN RESULTADO: (RODEA UNA SOLA OPCIÓN)**

Fáciles

Normales

Difíciles

TABLA DE RESULTADOS

1.	2.	3.	4.	5.
6.	7.	8.	9.	10.
11.	12.	13.	14.	15.
16.	17.	18.	19.	20.
21.	22.	23.	24.	25.

ENTREVISTA AL ALUMNADO³⁴

Presentación del entrevistador y de los alumnos.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué os ha parecido la UD? Divertida, aburrida, como siempre, diferente:
 - a. Lo más o menos satisfactorio, lo que más os ha gustado.
 - b. Lo más novedoso, lo que nunca habíais hecho.
2. ¿Qué habéis aprendido en las clases de E.F.?
3. Lo que habéis aprendido, ¿lo habéis puesto en práctica fuera del colegio? ¿Os ha servido para algo?
4. ¿Qué os ha parecido vuestro profesor?
 - a. ¿Cómo explica?
 - b. ¿Cómo da las clases?
 - c. ¿Os habéis podido relacionar con él? (os habla, es cariñoso con vosotros).
5. ¿Habéis podido elegir actividades? ¿Cuál elegiríais si vosotros fueseis los profesores?
6. ¿Podéis hacer los grupos? ¿Os molesta si no podéis estar con vuestros amigos? ¿y si tenéis que estar niños y niñas juntos?
7. ¿Pensáis que el profesor os ha evaluado de alguna forma? ¿cómo tendría que hacerlo?
8. ¿Cómo pensáis que las clases de E.F. podrían ser mejores?
 - a. ¿Qué debería hacer el profesor?
 - b. ¿Qué debería hacer el alumnado?
 - c. ¿Alguien más debería hacer algo?

³⁴ Guión base a partir del cual se va construyendo la entrevista.

