



LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO
PRECURSORA DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO,
UNA MEJOR SALUD Y UNA
MAYOR SOCIALIZACIÓN



Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA
MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL,
ECONOMÍA Y EMPRESA

Trabajo Fin de Máster, presentado por: Carlos Manzanares Lafuente

Trabajo tutorizado por: Juan Carlos Manrique Arribas

Junio, 2018

Índice

Capítulo I: Aspectos preliminares.....	5
1. Resumen.....	5
2. Introducción	6
3. Objeto de estudio	7
3.1 Objetivos	8
3.2 Preguntas de investigación.....	9
4. Justificación.....	10
Capítulo II: Cuerpo teórico	11
1. Estado de la cuestión.....	11
2. Marco teórico	14
2.1 Evolución histórica de la actividad física.....	14
2.2 La actividad física en la actualidad	19
2.2.1 <i>Actividad física y hábitos saludables</i>	22
2.2.2 <i>Actividad física y salud</i>	22
2.2.3 <i>Actividad física y sociabilización</i>	23
2.2.4 <i>Actividad física y rendimiento académico</i>	24
Capítulo III Metodología	28
1. Cosmovisión del investigador.....	28
2. Paradigma en el que se basa el estudio	30
3. Diseño metodológico	33
3.1 Tradición de investigación	33
3.2 Descripción de los participantes.....	37
3.2.1 <i>Negociado y acceso al campo</i>	40
3.3 Instrumentos de recogida de datos	41
3.3.1 <i>Los grupos focales</i>	41

3.4	Análisis de datos	51
3.4.1	<i>Codificación del significado</i>	53
4.	Cuestiones ético-metodológicas	54
5.	Fiabilidad, validez y triangulación	55
Capítulo IV, Resultados por categorías y discusión... 58		
1.	Motivaciones para la actividad física	58
2.	Actividad física y horarios.....	61
3.	Actividad física y castigo	65
4.	Actividad física y sociabilización.....	66
5.	Actividad física y salud	68
6.	Distorsiones en el concepto de salud.....	69
7.	Necesidad de nuevas metodologías en la escuela.....	71
8.	Actividad física y valores	73
9.	Actividad física y ocio sedentario	75
10.	Actividad física y rendimiento académico	77
Capítulo v: consideraciones finales 80		
1.	Conclusiones.....	80
2.	Limitaciones y futuras líneas de investigación	84
Referencias Bibliográficas..... 86		
Anexos..... 94		
	Anexo 1: Autoevaluación de los grupos focales.....	94
	Anexo 2: Consentimiento informado.....	102
	Anexo 3: Guión grupos focales, preguntas estímulo	104
	Anexo 4: Cuestionario profesores.....	109

Índice de tablas

Tabla 1 Búsqueda bibliográfica I, Dialnet plus	13
Tabla 2 Búsqueda bibliográfica II, Ebsco	13
Tabla 3 Búsqueda bibliográfica III, Google académico en Inglés	14
Tabla 4 Descripción de las muestras tomadas para esta investigación.....	39
Tabla 5 Distribución de sujetos por grupos focales.....	42
Tabla 6 Cronograma de negociado y de realización de grupos focales.....	44
Tabla 7 Requisitos para la formación de los grupos focales	45
Tabla 8 Codificación previa a los grupos focales.....	53
Tabla 9 Codificación posterior a la realización de los grupos focales	54
Tabla 10 Autoevaluación GF1.....	94
Tabla 11 Autoevaluación GF2.....	95
Tabla 12 Autoevaluación GF3.....	96
Tabla 13 Autoevaluación GF4.....	97
Tabla 14 Autoevaluación GF5.....	98
Tabla 15 Autoevaluación GF6.....	99
Tabla 16 Autoevaluación GF7.....	100
Tabla 17 Autoevaluación GF8.....	101

Índice de figuras

Figura 1 N° de contribuciones académicas en actividad física y rendimiento académico (ScienceDirect)	20
Figura 2 Distribución aula s-204 para las grupos focales.....	48
Figura 3 Distribución del aula de MM Concepcionistas Segovia para los grupos focales	48
Figura 4 Distribución del Gimnasio del pabellón María Martín para los grupos focales	49

CAPÍTULO I: ASPECTOS PRELIMINARES

1. RESUMEN

Mediante este proyecto de investigación pretendemos conocer las percepciones de una muestra de estudiantes, padres, monitores deportivos y profesores de la ciudad de Segovia para valorar la posible influencia que produce la actividad física realizada por los estudiantes en su rendimiento académico. Asimismo, también analizaremos el efecto que produce la actividad física en las posteriores relaciones sociales y en la salud de los jóvenes deportistas que intervienen en actividades físicas extraescolares. Este trabajo se lleva a cabo mediante un estudio de casos de carácter colectivo, en el cual utilizamos como instrumento fundamental de recogida de información los grupos focales. En total hemos formado ocho grupos focales. Estos, están formados por los diferentes agentes que forman parte de esta investigación: alumnos, padres, profesores y monitores deportivos. Los resultados analizados muestran que, para los agentes participantes, la actividad física tiene un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en la salud y en los procesos de sociabilización de los jóvenes que practican algún deporte o actividad relacionada con él. Estos resultados nos permiten concluir que los estudiantes que realizan actividad física de manera regular, obtienen mayores beneficios de esta actividad que quienes practican ocio sedentario.

PALABRAS CLAVE: Actividad física y deportiva, rendimiento académico, socialización, salud, ocio sedentario, estudio de casos, grupos focales.

ABSTRACT

Through this research project we intend to know the perceptions of a sample of students, parents, sports monitors and professors from the city of Segovia to assess the possible influence that produces physical activity carried out by the students in their academic performance. Also, we will analyse the effect that produces physical activity in later social relations and on the health of young athletes involved in extracurricular physical activities. This work is carried out by a collective case study, in which we use as a fundamental instrument for collecting information the focus group. In total we have formed eight focus groups. These are formed by the different agents that are part of this research: students, parents, teachers and sports monitors. The analysed results show that, for the participants, physical activity has a positive impact both on academic performance. The analysed results show that, for the participants, physical activity has a positive impact on the academic performance, in health and in the processes of socialization of young people who practice a sport or activity related to it. These results allow us to conclude that the students who perform physical activity on a regular basis, gain greater benefits from this activity than those who practise sedentary lifestyle.

KEY WORDS: Physical activity, academic performance, rendimiento académico, socialization, health, sedentary lifestyle, study of cases, focus group.

2. INTRODUCCIÓN

A través de esta investigación pretendemos conocer cuáles son las percepciones de los agentes implicados en el proyecto, para establecer adecuadamente la posible influencia que presenta la actividad física realizada por los estudiantes en su rendimiento académico.

Este campo de investigación no es nuevo, ya que en los últimos años la tendencia de investigaciones relacionadas con esta temática ha experimentado una grandes expectativas entre los analistas sobre esta temática (Merino-Narvaéz, y Jiménez-Plaza, 2017). Estas investigaciones parecen evidenciar la existencia de una influencia positiva entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico. Entre ellas destacan las de Dwyer et al. (2001); Jiang, Ranganathan, Siemionow y Yue, (2017); Merino-Narvaéz

(2012); Tremblay et al. (2001); Trudeau y Shephard (2008) y Vinaccia y Suárez (2004). Estos beneficios producidos en el rendimiento académico también han sido observados en otras áreas de influencia en el comportamiento humano como la socialización (Gutiérrez, 1995) y la salud (Capdevila, Bellmunt, y Domingo, 2015). Sin embargo, la mayor parte de estos trabajos se basan en la utilización de una metodología cuantitativa. En ellos, los sujetos se utilizan solamente como números con los que se opera utilizando las horas que dedican a practicar actividad física junto con sus calificaciones académicas.

Es por ello que en esta investigación hemos decidido abordar esta temática desde un punto de vista de la metodología cualitativa, mediante el cual los agentes serán las piezas fundamentales en torno a las cuales girará el estudio. Este hecho trae consigo los beneficios propios de la aplicación de este tipo de técnicas de investigación, tales como es el poder acceder al discurso, a las opiniones y las experiencias de los sujetos implicados, obteniendo de esta manera una información más profunda, real y significativa.

Cuando utilizamos los grupos focales como medio de obtención de información en una investigación, lo que realmente estamos haciendo para obtener esos datos es interpretar los mensajes lanzados y debatidos por los grupos. “Un discurso es un trozo de lenguaje perteneciente a una dimensión del habla puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial (plano de la enunciación)” (Ibáñez, 1979, p. 136).

3. OBJETO DE ESTUDIO

Mediante este proyecto se pretende conocer las percepciones de estudiantes, padres, monitores deportivos y profesores de la ciudad de Segovia (agentes) en relación a la actividad física realizada por los estudiantes y su rendimiento académico.

Este objeto de estudio está conformado por una serie de subtemas como son: La necesidad de realizar actividad física, la dedicación en horas que ocupan los participantes, la motivación que tienen para realizar actividad física, fidelización a un programa físico o al deporte, vinculación al estudio y el tiempo que dedican en cada etapa a estudiar, los resultados académicos obtenidos, comparación con quienes realizan ocio sedentario

3.1 Objetivos

Para plantear los objetivos del estudio nos vamos a basar en la propuesta de Maxwell (2005). Este autor nos propone dividir los objetivos en tres apartados: a) objetivos personales (motivaciones que te llevan a realizar el estudio), b) objetivos prácticos (¿queremos solventar un problema práctico?), y c) objetivos intelectuales (comprensión de la naturaleza del fenómeno que vamos a estudiar).

Objetivos personales:

- I. Adquirir experiencia en el ámbito de la investigación cualitativa.
- II. Profundizar sobre las percepciones que tienen los alumnos acerca del impacto que tiene la actividad física en su día a día para ayudarnos a ser mejores profesionales tanto como docente y como monitor deportivo

Objetivos prácticos:

- I. Dar voz a los agentes implicados en la investigación: alumnos, padres, monitores y profesores.
- II. Analizar cómo es el impacto de la actividad física y deportiva de los jóvenes estudiantes de Segovia para así poder proponer un programa que garantice un mejor desarrollo del proceso académico de los alumnos participantes.
- III. Dejar la puerta abierta a la creación de un posible programa deportivo-académico a partir de los resultados aquí obtenidos.

Objetivos intelectuales:

- I. Analizar cuál es el impacto que conlleva la actividad física en el día a día de los jóvenes estudiantes del municipio de Segovia.
- II. Conocer la percepción de estudiantes, padres, monitores deportivos y profesores implicados en la investigación, acerca de las posibles consecuencias en la relación entre la actividad física y el rendimiento académico.
- III. Averiguar las expectativas que llevan a las familias a apuntar a sus hijos a programas deportivos.
- IV. Analizar las percepciones de los agentes implicados en la investigación acerca de la relación entre actividad física y salud; Y, actividad física y sociabilización.

- V. Conocer cuál sería el número de horas dedicadas a practicar actividad físico-deportiva sin que estas interfieran de manera negativa en su rendimiento académico según los agentes implicados en la investigación.
- VI. Comprender las diferencias en lo relativo a lo académico, a lo social y, a la salud entre estudiantes que practican actividad física de manera regular y quienes realizan ocio sedentario.

3.2 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación de este estudio ayudan a conectar los componentes del diseño de la misma. Tienen dos funciones esenciales:

- I) Ayudar a centrar el estudio.
- II) Proporcionar orientación sobre cómo llevar el estudio a buen puerto.

Para esta investigación nos hemos planteado las siguientes preguntas: ¿Qué motivaciones tienen los estudiantes para inscribirse en programas de actividad física extraescolar?, ¿Qué motiva a las familias a apuntar a sus hijos en programas de actividad física escolar? ¿Cómo creen los estudiantes, las familias, los monitores deportivos y profesores que afecta la actividad física al rendimiento académico? ¿Creen que la práctica de actividad física es un extra en relación con el rendimiento académico en comparación con quienes practican ocio sedentario? Y por último, ¿Cuál sería la carga de horas ideal desde el punto de vista de los estudiantes, familias, profesores y monitores, de actividad física sin que esta llegase a ser perjuicio en el rendimiento académico?

4. JUSTIFICACIÓN

La posible influencia de la actividad física sobre el rendimiento académico siempre ha sido un tema con el cual he querido trabajar. Este deseo nace de una situación personal, ya que, en mi época de escolar la práctica de actividad física me ayudó a superar una situación de fracaso escolar.

Durante esa época, la actividad física y la enseñanza de actividades deportivas no solo me ayudaron a mí a superar una situación de fracaso escolar, sino que también ayudó a otros de mis compañeros a superar esta situación.

Por otro lado, los compañeros que no practicaban actividad física no tuvieron la oportunidad o no pudieron superar esa situación de fracaso escolar. Esta situación, quizás fruto de la casualidad y no de hechos empíricos, empezó a llamarme la atención.

Al cursar un máster de investigación en ciencias sociales, llegó mi oportunidad para estudiar esta temática que siempre había tenido presente en mi cabeza. Aquí me cuenta que no era un tema banal, y que había numerosos autores que ya habían trabajado con esta temática.

Este hecho, fue una motivación más, ya que, mis primeras sospechas sobre esta influencia positiva parecían comenzar a confirmarse, pero a su vez, se abría la posibilidad de abordar esta investigación desde una metodología diferente a la que la habían abordado el resto de autores.

La gran mayoría de trabajos que investigaban esta temática lo hacen desde metodologías cuantitativas, considerando a los participantes simples números, es por ello mi decisión de abordarlo desde un punto de vista cualitativo, en el cual los sujetos sean la parte más importante de la investigación, y sus opiniones y percepciones sean los datos que nos ayuden a construir la teoría.

Para concluir, podemos afirmar que la mezcla de estos factores personales con los factores académicos han propiciado la elección tanto del tema como de la metodología a través de la cual se llevará a cabo la investigación.

CAPÍTULO II: CUERPO TEÓRICO

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Uno de los pasos más importantes a la hora de llevar a cabo una investigación es el resolver el estado de la cuestión y su contextualización. Por muy original o brillante que nos pueda parecer nuestra idea, quizás ya haya sido investigada por otras personas, o incluso puede que sea más irrelevante el objeto de estudio de lo que nosotros pensamos.

Conocer los resultados de las investigaciones previas nos ayudará a construir una base teórica de la misma, a través de la cual podremos enfocar nuestra investigación, comparar resultados y comenzar una discusión.

Como hemos dejado entrever anteriormente, el objeto de estudio de nuestro trabajo pretende conocer las percepciones de los agentes implicados en la investigación, en relación a la actividad física realizada por los estudiantes y comprobar si influye en su rendimiento académico, en el municipio de Segovia.

No solo nos centraremos en la relación entre actividad física-rendimiento académico, sino que también abordaremos otros subtemas como son: La necesidad de realizar actividad física, la dedicación en horas que ocupan los participantes, la motivación que tienen para realizar actividad física, la fidelización a un programa de actividad física o al deporte, vinculación al estudio y el tiempo que dedican en cada etapa a estudiar, los resultados académicos obtenidos, comparación con quienes realizan ocio sedentario...

Siguiendo estas líneas de investigación, a través de una exhaustiva búsqueda bibliográfica hemos encontrado una serie de investigaciones que nos ayudarán a contrastar resultados.

Esta búsqueda se ha llevado a cabo a través la utilización de diferentes buscadores y bases de datos como Google Académico, Dialnet Plus y Ebsco. Como criterio de selección se ha utilizado la relevancia (nº de citas e impacto), la fecha de publicación y la similitud a los temas de referencia de nuestra investigación, todo esto lo veremos más detalle en las tablas de búsqueda que se encuentran más adelante.

Dentro de las investigaciones encontradas, la gran mayoría de ellas son estudios cuantitativos, a excepción de alguna investigación como la de Cao y Sueiro (2015), en la cual, de manera transversal, se mezclan tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. En ella se utilizan una serie de cuestionarios en los que se recogen las percepciones de los estudiantes y las familias. Estas percepciones, a diferencia de nuestra investigación, quedan recogidas de una manera limitada, ya que se recopilan datos a través de respuestas dicotómicas (sí o no) a una serie de ítems preestablecidos y rígidos.

Siguiendo el hilo argumental de la investigación realizada por Cao y Suerio (2015) encontramos la investigación de Teixeira y Kalinoski (2003), que continua apoyando a la investigación cuantitativa con un aporte cualitativo a partir de la recogida de percepciones a través de respuestas dicotómicas.

Por otro lado el número de investigaciones de corte cuantitativo que abordan nuestra temática es muy abundante. A nivel nacional destacan las autoras anteriormente citadas, Cao y Sueiro (2015), junto con Bercedo et al (2012), González y Portolés (2014), Jardón, y Sueiro (2015) y Reloba (2016), entre otros.

Como sería un error limitarnos simplemente a conocer las investigaciones previas llevadas a cabo a nivel nacional, hemos decidido recabar las investigaciones más destacadas en los últimos años fuera de nuestras fronteras. Entre ellas destacan la llevada a cabo por Kubota (2002) en Japón y las llevadas a cabo en Canadá por Dwyer (2001) y en Hong Kong por Linder (2002).

En las siguientes tablas se muestran las descripciones de las búsquedas bibliográficas que se han llevado a cabo para realizar esta investigación.

Tabla 1 Búsqueda bibliográfica I, Dialnet plus

Término o palabra clave	Actividad física y rendimiento académico
Buscador	Dialnet Plus
Resultados	168
Filtrado	Operador booleano and Ordenar por relevancia Texto disponible Actividad física and rendimiento académico
Resultados	168
Elección	Por relevancia y similitud a nuestra investigación
Número de referencias bibliográficas elegidas: 9	

Tabla 2, búsqueda bibliográfica II, Ebsco

Término o palabra clave	Actividad física y rendimiento académico
Buscador	Ebsco
Resultados	190
Filtrado	Operador booleano and Ordenar por relevancia Texto disponible Fecha 2000-2018
Resultados	189
Elección	Por relevancia y similitud a nuestra investigación
Número de referencias bibliográficas elegidas: Los resultados obtenidos en este buscador coinciden con los seleccionados en Dialnet Plus, por lo que se ha optado por seleccionar un solo artículo	

Tabla 3 , Búsqueda bibliográfica III, Google académico en Inglés

Término o palabra clave	Physical activity and academic performance
Buscador	Google académico
Resultados	4,580,000
Filtrado	Operador booleano and Limitado a 10 págs. Fecha 1998-2018
Resultados	100
Elección	Por relevancia, número de citas, impacto, influencia en las referencias elegidas anteriormente y similitud a nuestra investigación
Número de referencias bibliográficas elegidas: 6	

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Evolución histórica de la actividad física

La actividad física ha estado ligada al ser humano desde el principio de su existencia, ya sea como resultado de una motivación o como un estado de necesidad para prosperar como especie. Es por ello que la relación actividad física – seres humanos ha ido evolucionando a la par que lo hacían las sociedades a lo largo de los tiempos. Algo que comenzó como una necesidad, o más bien como una obligación para sobrevivir (movimiento de nómadas, caza, búsqueda de alimentos, etc.), ha pasado en la actualidad a entender la actividad física como un modelo donde conviven o se mezclan, la salud, la educación o el alto rendimiento (Monroy, y Sáez, 2007). Pero antes de dar este gran salto desde el origen de la actividad física hasta la actualidad, conviene que repasemos brevemente este camino para así comprender la necesidad de abordar esta investigación.

La actividad física tuvo su origen en el ejercicio de las diferentes destrezas y habilidades ligadas a la supervivencia de la especie (cazar, reptar, correr, pescar, etc.). Este hecho es muy visible durante la Prehistoria, pues el origen de la actividad física se encuentra precisamente en esta época, aunque en la actualidad no hay acuerdo entre autores para establecer qué actividades son consideradas ejercicio y cuáles no (Monroy, y Sáez, 2007).

Durante la Edad Antigua el concepto de actividad física ya no estaba ligado solamente a la supervivencia, sino que, en función de la cultura, se le daba un calado diferente. Guillet (1971) indica que la cultura china parece haber sido la primera en hacer un amplio y razonado uso de los ejercicios físicos enfocados a la salud. Es más, esta cultura ya poseía un método de Educación Física enfocado a la salud, denominado Kung-fu, creado aproximadamente en el año 2700 a.C.

En Mesopotamia se empiezan a domar caballos para usarlos en la guerra, los soldados entrenan en diferentes disciplinas como la natación, el boxeo o la lucha, es por ello que podemos afirmar que la actividad física en Mesopotamia estaba ligada a las artes bélicas.

De forma paralela a la cultura mesopotámica, encontramos la cultura egipcia. Los egipcios comparten ciertos rasgos en la actividad física con los mesopotámicos, tales como el carácter bélico de esta. Pero a su vez, existen algunas diferencias. Según Monroy y Sáez (2007), el deporte en Egipto era un elemento de distinción social, ya que era practicado únicamente por las clases altas, puesto que eran los únicos que tenían tiempo libre y medios para practicarlo.

En Europa, más concretamente en la antigua Grecia, la concepción de la actividad física tiene grandes similitudes con la que tenemos actualmente en nuestra sociedad. Homero fue uno de los grandes precursores de la cultura de la actividad física griega gracias a alguna de sus obras como la *Iliada*, con las que se logra una aproximación a la cultura helena sobre el deporte (Monroy, y Sáez, 2007). En estas obras podemos ver la importancia que los griegos daban a la actividad física para conseguir una educación integral basada en la actividad física, la cultura y la religión.

La actividad física ya no era vista únicamente con fines bélicos como en la cultura mesopotámica, sino que tenía varias dimensiones (militar, espiritual) y educacional). Es por ello que era considerada un elemento fundamental para conseguir una formación integral en las personas. En este sentido, la actividad física en la antigua Grecia pasa por tres fases, una primera a nivel social, seguida de una fase a nivel educativo, y por último, en su decadencia, la actividad física pasa a ser una profesión (atletas), (Varela, 2003).

Para Platón (427-347 a.C.), los dos grandes pilares de la educación son la gimnasia y la música. La música era el vehículo para descubrir la belleza en todas sus variantes,

mientras que la gimnasia actuaba armonizándola. Platón afirmaba que la finalidad de la educación era la de hacer coincidir en una persona unas buenas cualidades físicas junto con un buen espíritu.

No podríamos terminar de contextualizar lo que supuso la actividad física en la Grecia clásica sin mencionar los Juegos Olímpicos de la antigüedad. En los primeros Juegos Olímpicos se realizaba una fiesta deportiva local en el Santuario de Olimpia. Más tarde, gracias a la *ékécheiria* o tregua sagrada, por la cual las diferentes ciudades helénicas dejaban las hostilidades entre sí, estas enviaban a sus mejores atletas a los juegos. Los Juegos Olímpicos evolucionaron y se convirtieron en un evento complejo y global, donde todas las ciudades ya enviaban a sus mejores deportes en busca de la gloria y el favor de los dioses.

Por último, para finalizar con la contextualización de la actividad física en la Edad Antigua conviene que repasemos acerca de este concepto en la antigua Roma. A pesar de que Roma importa ciertos rasgos de la cultura del deporte de Grecia, la concepción de los romanos es totalmente diferente a la de los griegos. Para Monroy y Sáez (2007), en esta época el deporte adquiere una gran importancia como espectáculo, y no tanto como una competición en sí misma. En Roma, el pueblo podía disfrutar de este tipo de espectáculos, como eran las peleas de gladiadores y las carreras de aurigas, y no quedando únicamente relegado al entretenimiento de las clases altas. Estos deportes, además de servir como espectáculo, tenían un marcado carácter religioso, ya que su objetivo principal era el de adorar a los dioses, ofreciéndoles una gran exhibición con la que obtener sus favores.

Esta concepción romana del deporte, como favor a los dioses y a los difuntos, fue evolucionando con el tiempo hasta convertirse en un simple espectáculo con el cual mantener al pueblo contento, *Panem et circenses*. De este modo, el deporte en Roma se convierte en una herramienta utilizada con astucia por los gobernantes para sus causas políticas, iniciando una relación entre política y deporte que llega hasta nuestros días (Rodríguez, 2000).

Por otro lado, Sánchez (2015) El deporte era el principal pasatiempo de los jóvenes romanos. Estos se reunían en los Campos de Marte, dónde practicaban la lucha (pancrates), conducción de carros o lanzamiento de discos.

Una vez acabada la contextualización del concepto de actividad física en la Edad Antigua, pasaremos a conocer qué connotaciones tenía en la Edad Media, que como veremos a continuación, supone un gran cambio. Durante este período, la Iglesia Católica tuvo un gran poder e influencia sobre la sociedad, lo cual, a lo largo de varias centurias, resultó ser un lastre para el desarrollo de una general práctica de la actividad física. A pesar de actuar como lastre, el juego y la actividad física fueron elementos prioritarios en la sociedad del medievo. Las actividades deportivas más destacadas eran las justas de los caballeros, torneos de tiro con arco, torneos de caza y juegos de pelota. Todas estas actividades deportivas medievales estaban estrechamente relacionadas con festividades populares, distinguiendo las que realizaban las clases altas de las bajas.

Este tipo de actividades levantó revuelo en la Iglesia, debido al exceso de orgullo y arrogancia de los participantes, hecho que junto a la valentía que demostraban los caballeros, conseguían que fuesen objeto de deseo de muchas mujeres. Por esta razón la jerarquía eclesiástica decidió prohibir durante muchos años dichas actividades físicas. Pero incluso dentro de la Iglesia no había acuerdo en torno a esta decisión, pues había quién postulaba que la actividad física era una necesidad innata del hombre. Es por ello que esta prohibición fue retirada por medio de una reconducción de estas actividades físicas enfocándolas hacia una participación en las cruzadas. Sin embargo, esta medida no tuvo demasiado éxito ya que los caballeros veían lejano el auténtico motivo por el que realizaban deporte, que era el amor hacia las doncellas que como espectadoras visionaban las justas.

Nuestro siguiente salto en el tiempo nos lleva hasta el periodo Humanista. En este periodo recobra fuerza la concepción helenística de los beneficios de la actividad física en la salud humana.

Durante esta época el médico italiano Gerónimo Mercurianis afirmaba que practicando actividad físico-deportiva las personas mantienen una buena disposición y conservan la salud. Para Mercurianis existieron tres tipos de actividad física en la antigüedad: la atlética o competitiva, la militar y la médica. Huizinga (1972) expone que existen otras corrientes que defienden que el hombre del Humanismo tiene un dominio corporal absoluto.

Siguiendo la línea temporal, llegamos a la época de la Reforma y Contrarreforma. Langenfeld (1992) sostiene que en esta etapa, la actividad física tiene menos peso que en

el pasado. Básicamente se asociaba a las actividades bélicas, y en menor medida a la salud. Aunque, por otro lado, el mismo autor también señala que la actividad física contribuía a equilibrar las exigencias de la vida intelectual.

Más tarde, en el Barroco, el ideal renacentista acaba desapareciendo, al igual que el gusto por la competición, puesto que es considerado como algo demasiado rudo (Langefeld, 1992). Esto no quiere decir que durante esta época la actividad física desapareciera por completo de la vida de las personas, ya que sigue habiendo un gran número de autores que defienden su importancia en la vida del hombre.

Juan de Mariana (1536-1623) fue uno de los mayores defensores de la actividad física y el juego durante este período. Debido a su carácter religioso estaba muy en contra de los juegos de azar, apuestas y las corridas de toros, sin embargo era un acérrimo defensor de los juegos deportivos, en especial con aquellos relacionados con la caza y en el monte, los juegos de caña y los juegos de pelota, los cuales creía que eran muy beneficiosos para la salud.

En el siguiente salto temporal nos encontramos con la época de La Ilustración. Al igual que en épocas anteriores, la actividad física tiene una especial importancia para conseguir un óptimo estado de salud, pero no solo para la salud física, sino también para la salud mental y la sociabilización. En este sentido, Jovellanos (1744-1811) creía en la importancia de los deportes públicos para mantener feliz al pueblo, en especial los juegos de pelota, las carreras de caballos, los bolos, etc.

Otros autores, como Locke (1632- 1704), defendían la importancia de que la formación educativa, en términos generales, se basa a partir de la educación física, la educación intelectual y la educación moral (Langefeld 1992). Como vemos, salvando las diferencias, esta idea es muy similar a la idea actual de educación integral, aunque no se creía en la globalización de la educación ni en la influencia que pudiera tener cada una de las diferentes áreas de educación sobre las demás, eran consideradas como compartimentos estancos.

Más tarde, en la Edad Contemporánea todo vuelve a cambiar. Este periodo se caracteriza por las revoluciones industriales que se producen especialmente en los centros urbanos. Todo se centra en la industria y, como no podía ser de otra forma, el deporte también se ve inmerso en este proceso de transformación de la sociedad. En este sentido,

Rodríguez-López (2000) afirma que la actividad física de esta época era un recurso para mantener en forma a los soldados y mejorar la condición física de los trabajadores en las factorías. En estos años comenzó a introducirse el deporte en el currículo de las escuelas, primero en las privadas y más tarde en las públicas, con el objetivo de reconducir conductas y educar en valores.

Es ahora cuando empiezan a surgir los primeros reglamentos deportivos y las primeras competiciones. Una de las competiciones más famosas que surgieron en esta época fueron los Juegos Olímpicos modernos. Este hecho sucede gracias a los esfuerzos del barón Pierre de Coubertin, que organizó una nueva edición de los Juegos Olímpicos de la antigua Grecia, (Rodríguez López 2000).

Estos últimos movimientos relacionados con la actividad física y el deporte fueron los que asentaron las bases de la actividad física en la actualidad. Gracias a la tecnología, la sociedad ha evolucionado muy rápidamente, al igual que las necesidades de la sociedad y, por consiguiente, las necesidades de practicar actividad física.

2.2 La actividad física en la actualidad

En la actualidad, la actividad física, y más recientemente el deporte, actúa como puente entre la persona y el ambiente en el que ésta se desenvuelve (Cristóbal & David, 2017). Es por ello que en las últimas décadas ha crecido el interés de los investigadores por desentrañar estas relaciones entre la actividad física y sus repercusiones en todos los ambientes y relaciones de las personas, en especial con la salud, la sociabilización y el rendimiento académico, esta última variable especialmente dedicada a los estudiantes de primaria y secundaria.

En las últimas décadas, ha quedado más que demostrado los beneficios del ejercicio físico en la salud de las personas y en su sociabilización, que hacen que, junto con la competición, sean los principales motivos por los cuales una persona decide realizar deporte.

Por otro lado, durante los últimos veinte años se ha desarrollado una nueva corriente interesada en comprender las relaciones existentes entre la actividad física y el rendimiento académico del estudiante. De existir una relación positiva entre ambas, como indican gran parte de los estudios hasta la fecha, como por ejemplo: Bouchard, Malina, & Pérusse (1997); Capdevilla, Bellmunt, & Domingo (2015); Drobnic (2013); Dwyer et

al, (2001); Dwyer et al, (1983); Folkins & Sime (1981); Jiang et al, (2017): Kubota (2002); Linder (1999); Linder, (2002); Shephard, (1997); y, Tremblay et al, (2000), supondría una enorme oportunidad para aprovechar más aún la actividad física, creando planes de actuación pensados para mejorar el rendimiento de los estudiantes mientras practican deporte. De ahí la importancia de este trabajo, que supone un aporte más al haber de conocimientos sobre el tema, pero desde un punto de vista diferente, ya que lo hace a partir de las percepciones de los sujetos implicados en la temática, y no desde un punto externo a los mismos. Hasta la fecha no nos ha sido posible encontrar ningún estudio cualitativo de este tipo. Nos referimos a trabajos que estudien la relación entre actividad de física y el rendimiento académico a partir de las percepciones y opiniones de los sujetos implicados en la investigación, de este modo esta investigación aportará otro punto de vista, original y enriquecedor.

En la siguiente figura podemos observar la evolución de las aportaciones científicas de los últimos años en relación a investigaciones que aportan luz en la relación que existe entre la actividad física y el rendimiento académico.

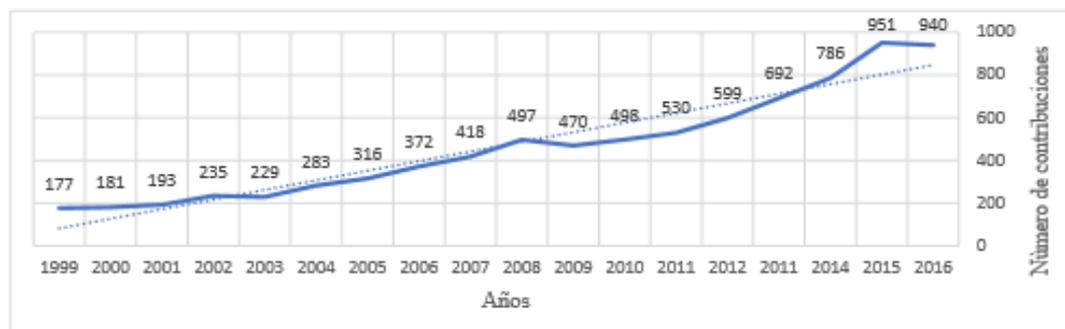


Figura 1 N° de contribuciones académicas en actividad física y rendimiento académico (ScienceDirect)

Evidentemente, como podemos observar en la Figura 1, existe una tendencia positiva ascendente de investigaciones relacionadas con la actividad física el rendimiento académico. En los últimos veinte años el número de publicaciones científicas que estudian la relación entre la actividad física y el rendimiento académico que han sido publicadas han aumentado su número de forma exponencial. Merino-Narvaéz, y Jiménez-Plaza (2017), justifican este aumento, “debido a la gran importancia que tiene esta área del conocimiento, para el proceso de educación en diversos aspectos de la sociedad”. (p.545). Como vimos en la figura 1, el número de investigaciones desde 1999 hasta 2016, se ha visto multiplicado por 5.

En su mayoría, las investigaciones que estudian esta temática lo hacen desde un punto de vista cuantitativo, a través del paso de unos cuestionarios y de una revisión bibliográfica de las calificaciones académicas, o en su lugar un cuestionario de las calificaciones académicas de los alumnos. Entre estos estudios destacan los de Bernardino, y Andreo, (2015), Capdevila, Bellmunt, y Domingo, (2015), Cao, y Sueiro, (2015), González, y Portolés, (2014), Jardón, y Sueiro, (2015), Lindner (2002), Ruiz-Ariza et al. (2016) y, Tremblay, Inman, y Williams (2000).

Por otro lado, también encontramos otros estudios de carácter más transversal en los que se tienen en cuenta las percepciones de los sujetos que participan en las investigaciones, como los de Linder (1999) y Jardón, y Sueiro, (2015).

También se han tenido en cuenta importantes revisiones bibliográficas que han indagado acerca del impacto que tiene la actividad física en la vida de los alumnos, ya sea en su rendimiento académico o en otros aspectos como la sociabilización o la salud, como las llevadas a cabo por Cristóbal, y David, (2017) y Reloba, Chiroso, y Reigal, (2015).

Por último, se han seleccionado dos estudios en los cuales se llevaron a cabo test de rendimiento académico durante un periodo de tiempo en el cual se realiza un programa de actividad física específico. Estos estudios son los de Kubota (2002), que tuvo una duración de tres meses y, la tesis doctoral de Reloba (2016), con una duración de dos años académicos.

Las investigaciones hasta aquí expuestas no solo abordan la influencia que tiene la práctica de actividad física sobre el rendimiento académico de los estudiantes, sino que se avanza más allá, puesto que analiza el impacto de la actividad física en aspectos tan variados de la vida diaria de los alumnos como son las relaciones sociales o la salud y los hábitos saludables.

2.2.1 Actividad física y hábitos saludables

En relación a esta temática, González y Portolés (2014) señalan que los alumnos que practican actividad física y deportiva presentan una menor frecuencia de consumo diario de drogas y alcohol. Los consumidores de alcohol, tabaco y cannabis son mayores en los sujetos que no realizan actividad física y deportiva ningún día, coincidiendo en mayor medida con el género femenino. Estos resultados relativos al consumo de estas sustancias, aunque a priori se les pueda atribuir una única influencia en la salud de los sujetos, parece ser que también tiene un impacto negativo en el rendimiento académico de los alumnos.

2.2.2 Actividad física y salud

Siguiendo el hilo de los hábitos saludables llegamos a las investigaciones relacionadas con la actividad física y la salud. Una de las investigaciones más importantes relacionada con esta temática es la de Capdevila, Bellmunt, y Domingo, (2015).

Estos autores destacan la importancia de las mejoras en la salud propiciadas por la práctica de ejercicio físico, en especial las mejoras producidas en la salud mental, que se ve beneficiada enormemente a través de la práctica de actividad física y, a su vez, influye de manera indirecta en el rendimiento académico del sujeto. Por otro lado, también se estudia la relación entre los sujetos que practican actividad física. En estos casos, estas personas presentan valores más altos de felicidad, tolerancia al estrés, autopercepción, concentración y sociabilidad (Aries, McCarthy, Salovey, y Banaji, 2004; Bostani y Saiiari, 2011; Brand, et al., 2010; Buceta, 2004; Ghooshchy, Kameli, y Jahromi, 2011; Mandado y Díaz, 2004; Shariati y Bakhtiari, 2011).

Al hilo de estas conclusiones, Maxwel y Tucker (1992) afirman que la práctica de actividad física ayuda a conseguir una auto-imagen positiva, en especial en las mujeres. Por su parte Laforge et al. (1999) destacan la importancia de la práctica de actividad física tanto en niños como adultos, para mejorar la calidad de vida en general.

Como vemos, la actividad física y deportiva es una excelente herramienta para prevenir conductas de riesgo en la población joven, en especial en adolescentes. Es más, Mutrie & Parfitt (1998) aseguran que el ser físicamente activo ayuda a reducir las conductas auto-destructivas y anti-sociales en la población joven. A su vez, también se

sugiere que los jóvenes que practican de forma asidua actividad física y deportiva tienen un menor riesgo de padecer enfermedades como la depresión y la ansiedad (Dunn et al., 2001; Hassmén et al., 2000).

Por otro lado, los beneficios de la actividad física en la salud de quien la practica no se ven limitados simplemente a una buena salud mental, sino también a una buena salud física, como pueden advertirse en: el incremento del tono y la masa muscular, las mejores condiciones hemodinámicas y de la mecánica ventilatoria junto con su mejor eficiencia, la disminución de la tensión arterial, la ayuda a prevenir la arteriosclerosis, la hiperlipidemia y la osteoporosis, la ayuda al control de la diabetes; así como la mejoría en la flexibilidad, el equilibrio y la movilidad articular (Cintra y Balboa, 2011).

Todas estas mejoras producidas en la salud de los alumnos, aunque en principio puedan parecer algo ajeno al rendimiento académico, no es así, ya que pueden estar relacionadas indirectamente con una mejora del mismo. Por ejemplo, Dwyer et al. (2001); Shephard, (1997); y Tremblay et al., (2000) sugieren en sus trabajos que los jóvenes que practican actividad física extraescolar obtienen beneficios como una mayor autoestima, unos niveles más altos de concentración y de energía y un mejor comportamiento que incide positivamente sobre los procesos de aprendizaje.

2.2.3 Actividad física y sociabilización

Otra de las áreas que se ve influenciada por la actividad física en el día a día de los jóvenes es la sociabilización. En la actualidad la actividad física tiene un elevado potencial socializador, que puede favorecer el aprendizaje de roles del individuo y de reglas sociales, refuerza la autoestima y el autoconcepto, el sentimiento de identidad y la solidaridad. Asimismo, parece ser que algunos de los comportamientos y ambientes colectivos que se suceden en la práctica de deporte también se encuentran en otros campos de la vida como el trabajo y las relaciones familiares (Gutiérrez, 1995).

Por tanto, esta es una de las causas más importantes por las que los padres deciden apuntar a sus hijos a actividades deportivas, como así lo confirman Teixeira y Kalinoski (2003), en cuyo estudio muestran cómo el 85.5% de los padres, dentro de una muestra de 1000 sujetos, matriculan a sus hijos en programas deportivos para que sociabilicen con sus iguales.

Como vemos, la actividad física tiene una gran influencia en las relaciones sociales de quien las practica. Weiss (1982) y Bredemeier (1994) aseguran que cualquier actividad física que se realice durante los años de formación de un sujeto producirá un impacto emocional en el mismo, de ahí la enorme importancia que adquiere el deporte durante el periodo de educación en la juventud. Ramírez, Vinnaccia, y Ramón (2004) afirman que:

Para que se dé el desarrollo moral en un contexto deportivo, se deben idear estrategias de razonamiento moral que superen la convención social. Esto hace referencia al aprendizaje de los valores que tradicionalmente se han difundido con el deporte, que sólo se limitan al cumplimiento de las normas necesarias para su práctica, sin que en ello exista algún razonamiento que justifique la necesidad del respeto por los mismos. (p.72).

Siguiendo las palabras de estos autores podemos afirmar que la figura del monitor deportivo es un eje fundamental dentro de la práctica de la actividad física, ya que él será quien planifique la práctica, quien la desarrolle y quien guíe los comportamientos de sus alumnos, convirtiéndose de este modo en una pieza fundamental a la hora de transmitir valores. En función de cómo planifique su trabajo y de cómo sean los valores que este transmita dependerá, en mayor o en menor medida, la adquisición de valores por parte de sus alumnos.

2.2.4 Actividad física y rendimiento académico

Como hemos visto, la actividad física tiene un impacto importante tanto en la salud como en la sociabilización de quien la lleva a cabo. A su vez, el impacto en estas áreas tiene una posible influencia directa dentro del rendimiento académico. Esta influencia se puede traducir en: mayores niveles de concentración, una mayor organización del tiempo y de la actividad intelectual, una mayor energía y una mejor capacidad de trabajo en equipo, entre otras muchas mejoras. Como ya hemos anunciado, se puede advertir el posible impacto indirecto que la actividad física ejerce en el rendimiento académico. Por ello, creemos que ahora debemos dar el siguiente paso y comprobar directamente las relaciones entre la intensidad en la práctica de actividad física y deportiva, el número de hora que emplea en ella y el rendimiento académico que obtienen.

Así, Jiang, Ranganathan, Siemionow, y Yue, (2017) y Merino-Narváez (2012), destacan cómo los estudiantes que llevan a cabo actividad física media obtienen un mejor

rendimiento, en comparación con sus compañeros sedentarios. También, Ramírez, Vinaccia, y Suárez (2004), tras 9 años de intervención comparando los resultados de una escuela en la que se realizaban 2 horas de actividad física al día (grupo experimental), con otra, en la que no se realizaba actividad física (grupo control), señalaron en sus resultados que los alumnos pertenecientes al grupo experimental tenían mayores niveles de salud, actitud, disciplina, entusiasmo y rendimiento académico que los alumnos que no realizaban actividad física.

Este estudio se ve apoyado por la investigación llevada a cabo por Merino-Narváez (2012), en la que durante un año escolar se desarrolló un plan de intervención a un grupo de 200 estudiantes Universitarios. Durante el primer semestre, 100 de estos estudiantes recibieron clase de Educación Física. Por otro lado, el resto de estudiantes realizaron un curso que no involucraba ejercicio físico. En el segundo semestre se cambiaron los roles. El estudio concluyó que en ninguno de los dos grupos se observaron retrocesos en el rendimiento académico. La causa, según Reloba (2016), puede estar en que es difícil encontrar resultados significativos a corto plazo. Sin embargo, el mismo autor afirma que parece existir una fuerte relación entre la intensidad de la actividad física y las funciones ejecutivas. Merino y Narváez (2012) coinciden, y añaden, a partir de su estudio, que los estudiantes que practican actividad física vigorosa extra-escolar, como natación o fútbol, muestran un rendimiento académico superior en comparación con sus compañeros.

Apoyando el estudio de Merino y Narváez (2012), nos encontramos con la investigación de Cao y Sueiro (2015). En este estudio los resultados muestran que al relacionar la media total de notas obtenidas por los alumnos, al realizar estos su principal actividad física, no existe una asociación significativa. Por otro lado, el estudio muestra una relación significativa entre el hecho de competir, el tipo de competición y el tiempo que lleva compitiendo con las notas. Sallis et al. (1999) también coincide en que el tiempo que lleva un alumno compitiendo o practicando actividad física tiene una estrecha relación con las notas, asimismo evidencia que un programa de actividad física de 2 años tiene efectos positivos en el rendimiento académico.

Del mismo modo, Dwyer et al. (2001), Tremblay et al. (2001) y Trudeau y Shephard (2008) han precisado que un aumento en las horas de práctica de actividad

física, aun suponiendo perder horas de clase, favorece el rendimiento escolar y el comportamiento en la escuela.

Aunque las calificaciones obtenidas es el indicador más usado para analizar el rendimientos académico, Reloba (2016) advierte que es poco acertado medir éste sólo por las calificaciones que obtienen los alumnos en la escuela, por lo que podría ser acertado repensar la manera en la cual medimos el rendimiento académico y desarrollar nuevas formas de registrar este rendimiento. En este sentido, Kubota (2002) creó varios test para medir del rendimiento académico de los sujetos. Estos test tenían la finalidad de medir la capacidad memorística de objetos y establecer la capacidad intelectual antes y después de llevar a cabo el plan de entrenamiento que diseñó para estos sujetos.

El contraste del test mostró, una vez llevado a cabo el programa de actividad física, que los resultados en los test aumentaron de forma significativa en todos los participantes. Asimismo, se observaron cambios en otras variables neurocognitivas, como por ejemplo la velocidad de procesamiento de información. También apreciaron que el consumo de oxígeno aumentaba paralelamente a los resultados de los test, afirmando de esta manera que mantener un flujo constante de sangre y oxígeno conserva las funciones cognitivas. Por tanto, estudios como los de Kubota (2002) dejan abierta la puerta a la creación de un nuevo baremo que nos ayude a medir el rendimiento escolar, sin tener que limitarnos a basarnos únicamente en las calificaciones obtenidas por los sujetos.

Como hemos podido ver no existe unanimidad a la hora de medir el rendimiento, ni si los beneficios de la actividad física en el mismo son visibles a corto plazo. Sin embargo, parece haber más acuerdo al sugerir que un mayor número de horas de actividad física favorece el rendimiento académico, o que incluso la intensidad de la misma tiene más peso dentro del rendimiento.

Sin embargo, aunque los estudios sugieran que un mayor número de horas de práctica de actividad física favorece el rendimiento escolar de los jóvenes, la creencia popular, en ocasiones, es totalmente contraria. Expresiones como “no puedo ir a entrenar, mañana tengo examen” (García, 2013), es una de las justificaciones más empleadas por los jóvenes cuando no asisten a sus entrenamientos. Cao y Sueiro (2015) aseguran que casi un 15% de los jóvenes deportistas dejan de ir a entrenar por estudiar. Este hecho desenmascara que este alejamiento de la tarea académica puede deberse a una clara falta de organización en el horario semanal del deportista (García, 2013).

Esta decisión de no asistir a los entrenamientos por estudiar en ocasiones no es una elección tomada por los propios estudiantes, sino que en muchas ocasiones viene impuesta por los padres. Para Cuevas (2014), el castigo de moda es “te dejo sin ir a entrenar”, lo cual parece que no es efectivo, puesto que para que el castigo sea educativo tiene que suponerle un esfuerzo que le ayudará a auto-controlarse. Si el estudiante no asiste al entrenamiento, deja de guardar el compromiso con sus compañeros y no hace lo que tiene que hacer. Es decir, el castigo de no asistir al entrenamiento fomenta la irresponsabilidad. Cao y Sueiro (2015) estiman que el 19,3% de los jóvenes deportistas han sido castigados alguna vez sin asistir a sus entrenamientos.

Estas creencias no hacen más que reforzar la necesidad de seguir investigando en este campo para esclarecer cuáles son los beneficios que ofrece la actividad física en el rendimiento académico, hacerles visibles a toda la comunidad educativa y poder establecer planes físico-académicos conjuntos que ayuden a potenciar las características físicas y académicas de los jóvenes estudiantes. Por estas razones creemos justificado realizar este estudio para dar más luz a esta relación entre la actividad física y deportiva y el rendimiento académico.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

1. Cosmovisión del investigador

En la investigación cualitativa el principal instrumento de investigación es el investigador (Jorrín, 2016), es por ello que conviene conocer este instrumento en profundidad. ¿Quiénes somos?, ¿por qué hacemos lo que hacemos? y ¿de qué manera entendemos el mundo que nos rodea? serían algunas de las preguntas iniciales que nos planteamos cuando empezamos a abordar un trabajo profundo de investigación. Una vez conocidos estos aspectos, podremos decidir qué herramientas utilizar para conocer este mundo que nos rodea y entonces poder dotarlo de significado.

Para entender nuestra cosmovisión como investigadores debemos hacerlo a través de las cuatro dimensiones que la conforman. Esas cuatro dimensiones son: dimensión Ontológica, dimensión Epistemológica, dimensión Axiológica y, dimensión Metodológica.

A través de la dimensión Ontológica concebimos la realidad como una construcción inacabada, que está siendo constantemente construida por los agentes provistos de conciencia, intereses, voluntad y libertad (Asteste, 2016). En este trabajo, el investigador no trata a la realidad como algo fijo, independiente de los sujetos, sino que la ve con naturaleza cambiante, dependiente de los sujetos y que no se puede teorizar y generalizar bajo una ley o teorema.

Mediante la dimensión Epistemológica, se hace referencia a la naturaleza del conocimiento y a la relación entre el que aprende y lo aprendido, y saber así de qué manera se llega al conocimiento. En este caso entendemos que la verdad es subjetiva, por ello no puede ser única, es dependiente del sentido que le den los sujetos. No buscamos una ley o un teorema, sino que buscamos la comprensión de la visión de los participantes dentro de las realidades que estamos estudiando. Es por esta razón que nuestra visión epistemológica es claramente interpretativa.

La siguiente dimensión que conforma nuestra cosmovisión es la dimensión Axiológica. En ella, el sujeto es quien otorga el valor a las cosas. Seijo (2009) afirma que el valor no se encuentra en el objeto, origen y fundamento de los valores, sino que está en el sujeto que valora. Es por ello que en esta investigación los elementos fundamentales

que dan sentido a la misma son los agentes implicados en la misma, que con sus opiniones y percepciones ayudan a construir una teoría.

Por último encontramos la dimensión Metodológica. Esta dimensión viene condicionada por las tres anteriormente citadas. En ella se recoge el método a través del cual se llevará a cabo nuestra investigación. Como hemos dicho anteriormente creemos que la realidad es cambiante y depende del valor que los sujetos le otorguen. Por otra parte los sujetos son la parte más importante de nuestro trabajo, de tal modo que la metodología del estudio de casos, y las entrevistas focales como instrumento de obtención de información, es la mejor manera de adaptarnos a estas características.

Por todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar nuestra adscripción a la cosmovisión constructivista, ya que nuestro objetivo último es llegar a la comprensión de una realidad concreta, apoyándonos en los sujetos de la investigación dotándolos de voz. Esta cosmovisión se encuentra enmarcada dentro de las propuestas de Creswell (2013), que son: la Positivista, la Postpositivista, la Constructivista, la Transformativa y la Pragmática.



Figura 1 Cosmovisión del investigador, fuente: Jorrín (2014)

2. Paradigma en el que se basa el estudio

Antes de posicionar este proyecto dentro de un paradigma conviene reseñar, brevemente, cuáles son los diferentes paradigmas de investigación que existen en las ciencias sociales.

Para Ferrater Mora (1999), un paradigma no es un simple modelo, una copia, un patrón o muestra de algo que es real, sino que es mucho más que eso es un modelo ejemplar, perfecto y digno de ser seguido e imitado. Esta definición nos parece demasiado utópica y poco cercana a la visión de un paradigma en investigación, ya que no existe ningún paradigma perfecto, ni tampoco es conveniente seguir o imitar un paradigma como si de un dogma de fe se tratara. Es por ello que la siguiente definición, realizada por Khun (1986), nos resulta más acertada para hablar de paradigmas en el mundo de la investigación, puesto que indica que son: “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13).

En un lenguaje más sencillo podríamos decir que un paradigma es la representación de una determinada realidad mediante un modelo, como la representación de la escuela con el modelo bancario. Así, en este paradigma se explica el funcionamiento de la escuela utilizando el modelo de la banca.

En las Ciencias Sociales podemos encontrar tres paradigmas. Estos son: el paradigma positivista, el interpretativo y socio-crítico. A continuación veremos brevemente en qué se basa cada uno de estos paradigmas.

El **paradigma positivista** tiene como base el fundamento filosófico positivista. Inicialmente fue creado para estudiar los fenómenos que ocurrían en las Ciencias Experimentales, pero más tarde se exportó a las Ciencias Sociales. Esto significa que la investigación positivista asume la existencia de una sola realidad, parte de supuestos tales como que el mundo tiene existencia propia, independiente de quién lo estudia y que está regido por leyes, las cuales permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos (González, 2003, p.127)

Debido a la asimilación de esta única realidad, su finalidad es la de encontrar leyes, generalizaciones y teorías que la rigen y de este modo contribuir al acervo universal de conocimientos. El paradigma positivista ve el proceso de investigación desde un punto

de vista neutral y libre de valores por parte del investigador (Meza, 2013). Dentro de este paradigma destaca la observación y el experimento como los instrumentos principales para obtener conocimiento científico. Una vez ha sido extraído el conocimiento y la información, serán los resultados cuantificados y libres de subjetividad los que finalmente determinen la validez o no de la investigación.

Como vimos anteriormente, este paradigma fue importado directamente de las Ciencias Experimentales, lo cual puede convertirse en un gran problema si no somos conscientes de las enormes diferencias que existen entre las Ciencias Naturales, exactas, y las Ciencias Sociales, dedicadas en muchas ocasiones a las relaciones y ambientes que envuelven a las personas. Estos campos de investigación son totalmente diferentes, y de este modo también lo son las leyes que les rigen.

Así, tras lo expuesto aquí, y bajo nuestro punto de vista, el positivismo no es un método que se adapte a la perfección a la investigación en Ciencias Sociales, en especial en investigaciones como la que estamos abordando a través de este trabajo, ya que trabajamos con personas, con sus interacciones y sus percepciones, y en este sentido, encontrar una ley que rijan las percepciones personales o las interacciones es imposible, ya que todas son diferentes y propias de cada individuo en un contexto particular. Es por ello que no será utilizado en esta investigación. Esto no quiere decir que la metodología cualitativa rechace la creación de teorías. De hecho, estas metodologías estudian casos específicos a la vez que realizan comparaciones con otros estudios de manera detallada.

Para González (2003), emplear una metodología cualitativa, más que privilegiar la generación de teorías, persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Los sujetos investigados no son simples números que aportan datos, que más tarde ayudarán a formular generalizaciones, sino que el valor de estos datos se encuentra en las mejoras que pueden acarrear esos datos en los propios sujetos.

Lincoln y Guba (1985) explican varias características presentes tanto en la investigación interpretativa, que relacionamos con nuestro trabajo, como en el investigador naturalista, estas son las siguientes:

- **Ambiente natural:** No se puede comprender un fenómeno si este es aislado de su contexto. En nuestro caso no despojaremos de su ambiente natural a los sujetos

participantes de nuestra investigación, sino que la investigación será llevada a cabo dentro de este ambiente.

- **El instrumento humano:** Las personas son los principales instrumentos de investigación, puesto que no es posible idear un instrumento artificial capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto. En este caso, utilizando los grupos focales, recogeremos los datos y percepciones directamente de las personas participantes en nuestra investigación.
- **Utilización del conocimiento tácito:** Este será el conocimiento que recogeremos de nuestros participantes. Un conocimiento difícil de reconocer a primera vista, poco visible y difícil de compartir por los medios tradicionales.
- **Utilización de métodos cualitativos:** Como ya hemos dicho, llevaremos a cabo un estudio de casos.
- **Análisis de datos de carácter inductivo:** El carácter inductivo de nuestro trabajo facilita la descripción y comprensión de una realidad plural y, a su vez, facilita la descripción completa del ambiente en el que se enmarcan los fenómenos estudiados
- **Teoría fundamentada y enraizada:** La teoría se va conformando de manera progresiva, “enraizada” a partir de las percepciones de los sujetos participantes, recogidas a través de los grupos focales.
- **Resultados negociados:** Los resultados de la investigación, y las interpretaciones de los sujetos que han participado en la investigación, serán contrastados con ellos.
- **El informe tiene la forma de un estudio de casos:** En el informe se recogerá una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos.
- **Interpretación ideográfica:** Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y depende del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.
- **Criterios especiales para la conformabilidad:** En esta investigación utilizaremos los criterios de credibilidad propuestos por Guba (1981), estos son explicados con más detalle en el [apartado 5](#), del capítulo III.

Como hemos podido ver, las características del **paradigma interpretativo** hacen de él una poderosa herramienta a la hora de investigar en Ciencias Sociales, en especial cuando investigamos los ambientes, las relaciones y los contextos en los que se desenvuelven los seres humanos. Es por ello que este paradigma será el paraguas que ampare nuestra investigación. Ya que nuestro objetivo es analizar y conocer las percepciones de los sujetos a través de la interacción, utilizando los grupos focales como instrumento de obtención de datos.

A pesar de haber definido ya el paradigma en el cual se basará nuestro estudio, conviene señalar la existencia del **paradigma sociocrítico**. Este modelo surgió como respuesta al paradigma positivista e interpretativo, por su poca eficacia para transformar las Ciencias Sociales.

Este paradigma pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades (Alvarado & García, 2013, p.189).

En conclusión, este paradigma lo que aporta frente a los anteriores es el último paso de cambio hacia una realidad mejor, por lo que sería también un buen modelo para nuestra investigación, pero que debido al tiempo limitado con el que contamos para llevar a cabo este trabajo, no será posible su utilización.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tradición de investigación

Como se ha podido ir anticipando, la presente investigación es cualitativa, más en concreto se relaciona con la tradición investigativa del estudio de casos. El estudio de caso destaca entre los diseños de tipo cualitativo, junto con los de investigación-acción y los estudios etnográficos, con los que se confunde con frecuencia (Expósito et al 2004). Asimismo es un término utilizado a modo de paraguas donde se cobijan una amplia familia de métodos con una característica en común: la indagación en torno a un ejemplo. Stake (2005, p. 12) reafirma este discurso cuando asevera que “existen muchísimas formas de hacer estudios de casos”.

Siguiendo con la fundamentación de este mismo autor (Stake, 2005, p. 11), la clave del estudio de casos se encuentra en la comprensión de la realidad del objeto de la investigación: “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Así, esta definición se corresponde perfectamente con lo que nosotros queremos llevar a cabo en esta investigación: conocer las particularidades y percepciones de cada sujeto, de cada grupo, para llegar a comprender una parte más amplia e importante de su realidad.

Su verdadero poder radica en “su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, un evento o una institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Arnal, Del Rincón y Latorre 1994, p.206). Esta versatilidad convierte al estudio de caso en un excelente método a la hora de llevar a cabo una investigación cualitativa en Ciencias Sociales. En especial, en todas aquellas en las que se quiera ahondar en un tema concreto, en un contexto determinado y en las principales fuentes de datos sean los sujetos que participan en la investigación. Dentro de esta versatilidad, nuestros motivos más importantes por los que se ha elegido para llevar a cabo esta investigación es que se adapta a la perfección a los fenómenos educativos, ya que éstos son más sociales y artificiales que naturales e invariables, (Gimeno y Pérez, 2008).

Entre las diferentes clasificaciones que existen en torno a la manera de enfocar el estudio de casos, hemos decidido tomar la propuesta de Stake (1995). Este autor diferencia los estudios de caso en:

1) Estudios de caso intrínsecos: El caso viene dado por el objeto, problemática o el ámbito de indagación. El interés se centra exclusivamente en el caso a la mano; y en el aprendizaje que podamos extraer de su análisis; sin relación con otros casos o problemas.

2) Estudio de casos instrumental: Se define en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es el medio para el entendimiento de algo que está más allá de él mismo, para visualizar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros.

3) Estudio de casos colectivo: Posee cierto grado de instrumentalidad, con la diferencia de que en lugar de seleccionar un sólo caso, estudiamos y elegimos una colectividad de

entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan.

Atendiendo a esta clasificación entendemos que el estudio al que pertenece nuestra investigación es al tipo colectivo. Nuestro estudio posee cierto grado de instrumentalidad, puesto que intentamos conocer la realidad de una problemática amplia (percepciones de los agentes implicados en la investigación acerca de la posible influencia de la actividad física en el rendimiento académico de los alumnos), a través del conocimiento de casos en particular, pero teniendo en cuenta la colectividad (cada uno de los grupos que forman el contexto de la investigación).

Además de centrar nuestro trabajo a la clasificación propuesta por Stake (1995), cabe señalar que, independientemente de las condiciones de la investigación concreta en la que estemos inmersos, todo estudio de caso definido y seleccionado no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observado (C.A.R.E, ¹1994). Los casos no son generalizables ni representativos, seleccionamos un caso o un conjunto de casos, por ello el investigador se ve obligado a comprender el caso en su unicidad y particularidad.

Todo estudio de casos tiene una serie de etapas por las cuales hay que pasar para llegar a resultados concluyentes. Para nuestro trabajo nos hemos basado en las fases a seguir según propone McKernan (2001), que son:

a) Definir la unidad o caso: La preocupación principal es determinar la población concreta que se va a estudiar. Este apartado queda explicado en el apartado [3.2: Descripción de los participantes](#)

b) Negociar la admisión en el entorno de investigación: En esta etapa presentaremos a los posibles participantes, entidades o personas físicas, una propuesta formal que profile los propósitos del estudio, el tiempo necesario para la investigación, una nota que estipule la confidencialidad de los resultados y los beneficios que obtendrá el investigador. Podemos conocer cómo fue el proceso de negociado de esta investigación en el apartado [3.2.1: Negociado y acceso al campo.](#)

¹ Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. U.K

c) **Desarrollo de un plan de investigación:** este paso incorporará un análisis temporal de las diversas fases de trabajo. Podemos comprobar su realización en el apartado [3.3.2: Pasos que debe seguir una investigación con grupos focales](#)

d) **Planteamiento de las preguntas principales para las que se buscan respuestas:** las preguntas iniciales están reflejadas en el apartado de objetivos. Puede que se planteen nuevas preguntas a medida que avance el estudio, pero es necesario identificar los problemas y preguntas iniciales. Las preguntas de nuestra investigación se encuentran en el [apartado 3.1](#) del primer capítulo de este trabajo, y todas buscan responder al objetivo principal de este estudio, que es conocer y analizar las diferentes percepciones de los agentes implicados en esta investigación acerca del posible impacto de la actividad física en el rendimiento académico de los estudiantes.

e) **Enumerar los métodos de investigación:** es necesario relacionar las preguntas iniciales con las técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de datos. Las técnicas utilizadas en esta investigación se encuentran explicadas en el [apartado 3.3](#) del capítulo tres de esta investigación.

f) **Recoger los datos y analizarlos de manera formal a medida que avance el estudio:** esta etapa está reflejada en el apartado de resultados y apéndices. Podemos ver cómo fue la recogida de datos y su exposición en el [apartado 3.4](#) del capítulo 3.

Por último, y para terminar con este apartado del diseño metodológico, debemos destacar las cualidades que debe cumplir el investigador que está llevando a cabo un estudio de casos, ya que, como hemos podido comprobar, es una metodología que requiere una interacción constante entre el investigador y los sujetos participantes.

Estas funciones y cualidades del investigador del estudio de casos quedan muy bien resumida por Stake (2007):

a) **El investigador profesor:** Selecciona experiencias para ofrecer oportunidades de aprendizaje.

b) **El investigador defensor:** Su función es la de convencer al lector de los descubrimientos del investigador.

c) **El investigador evaluador:** Se dedica a buscar méritos y defectos en el caso.

d) **El investigador biógrafo:** Explora el discurrir de la vida según un conjunto de temas

e) **El investigador intérprete:** Intenta que los descubrimientos sean comprensibles para el lector

Atendiendo a esta clasificación podemos decir que nuestra labor es la del investigador intérprete, pues intentamos que nuestros descubrimientos sean comprensibles para los demás. Asimismo, podemos añadir una función a esta clasificación que es la del investigador explorador, pues nuestra función principal será la de indagar sobre una temática y descubrir una serie de teorías que nos ofrecerán los sujetos participantes, y que más tarde interpretaremos y ofreceremos de manera comprensible a los lectores de este trabajo.

3.2 Descripción de los participantes

Martín-Crespo y Salamanca (2007) afirman que en investigación cualitativa es difícil preestablecer una descripción o un muestreo de los participantes, ya que, al igual que la investigación, el muestreo suele tener un carácter que evoluciona a la medida que lo hace la propia investigación.

Esta investigación no es ajena a estas ideas, ya que el muestreo de los participantes ha ido evolucionando desde su diseño previo hasta el actual. En este trabajo pasamos de un prediseño de muestreo, basado en grupos de discusión, a un muestreo basado en la entrevista focal, debido a la imposibilidad de compatibilizar horarios que permitiesen construir los grupos de discusión.

A diferencia de la investigación cuantitativa, los investigadores cualitativos suelen evitar las muestras probabilísticas, ya que lo que se busca son personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador (Martín-Crespo y Salamanca 2007).

Dentro de variedad de muestreos cualitativos no estadísticos encontramos:

- **Muestreo por conveniencia.** En este tipo de muestreo normalmente es el investigador quien selecciona a los sujetos que participarán en la investigación, habitualmente por razones de cercanía, accesibilidad u otros motivos similares. Es un proceso fácil y económico que permite pasar a otros métodos a medida que se recogen los datos.

- **Muestreo de avalancha o de bola de nieve.** Consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes. Es más práctico y eficiente que el anterior en cuanto al coste. Además, gracias a la presentación que se hace del sujeto resulta más fácil establecer una relación de confianza con los nuevos participantes, así como se permite acceder a personas más difíciles de identificar.
- **Muestreo teórico.** También denominado muestreo intencionado. Aunque se inicie el muestreo mediante voluntarios, y se realice posteriormente un proceso de avalancha, habitualmente se avanza hacia una estrategia de muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados.

En nuestra investigación, hemos decidido seleccionar a los participantes a través de un muestreo por conveniencia. Esta decisión se ha visto propiciada por la facilidad para acceder a algunos de los grupos participantes, principalmente a los grupos de alumnos y de monitores deportivos, gracias a nuestra función como monitor de deporte escolar en el municipio de Segovia.

Dicho esto, pasaremos a explicar más detalladamente cómo y por quién se conforma nuestra muestra. Nuestra población está compuesta por un total de 52 sujetos con edades comprendidas entre los 10 y los 50 años, todos ellos pertenecientes al municipio de Segovia y agrupados en diferentes grupos en función de su rol dentro de esta investigación. Como es una población demasiado heterogénea, conviene explicarla detalladamente en la siguiente tabla.

Tabla 4 Descripción de las muestras tomadas para esta investigación

Muestra de alumnos	Muestra de monitores deportivos	Muestra de padres	Muestra de profesores
<p>GF1: Esta muestra está compuesta por 8 sujetos de entre 10 y 11 años, siendo 4 los chicos y 4 las chicas que la forman. Todos ellos pertenecientes a un centro de Educación Primaria concertada de Segovia.</p>	<p>GF5: Este grupo está compuesto por monitores de deporte escolar de Segovia. De los cuales 3 son chicas y 3 son chicos. Todos ellos se conocían previamente</p>	<p>GF7: Esta muestra está formada por padres de alumnos que practican actividad físico-deportiva, en concreto baloncesto. Se conocen previamente. Todos ellos del municipio de Segovia.</p>	<p>GF8: Este grupo está compuesto por 6 maestros y profesores de Ed. Primaria y Secundaria de Segovia.</p>
<p>GF2: Esta muestra está compuesta por 8 sujetos de entre 10 y 11 años, siendo 5 los chicos y 3 las chicas que la forman. Todos ellos pertenecientes a un centro de Educación Primaria concertada de Segovia.</p>	<p>GF6: Este grupo está compuesto por monitores de deporte escolar del municipio Segovia (4), y entrenadores de equipos voleibol y baloncesto del mismo municipio (2). De los cuales 3 son chicas y 3 son chicos. Los monitores de deporte escolar se conocían entre sí previamente, mientras que los de deporte federado no.</p>		
<p>GF3: Este grupo está compuesto por 6 sujetos de entre 12 y 14 años, de los cuales 5 son chicas 1 es un chico. Pertenecen a 3 institutos diferentes de Educación secundaria y se conocen entre ellos previamente.</p>			
<p>GF4: Este grupo está compuesto por 6 sujetos de entre 13 y 16 años, de los cuales 4 son chicas 2 son chicos. Pertenecen a 3 institutos diferentes de Educación Secundaria y se conocen entre ellos previamente.</p>			

3.2.1 Negociado y acceso al campo

El negociado y el acceso al campo han sido muy diferentes en función de los grupos a los que se tuviera que entrevistar. Conviene que sean explicados por separado.

Acceso al campo y negociado con grupos focales de alumnos de Educación Primaria (GF1 y GF2): El acceso se produjo mediante un proceso de negociado con el centro, donde se contactó con su directora a la que se le explicó, de manera oral, en qué consistía la entrevista, cómo se llevaría a cabo y para qué se utilizarían los resultados de la misma. El centro decidió participar, a condición de realizar las entrevistas en el propio centro, durante horario lectivo y con una duración máxima de 30 minutos cada una.

Acceso al campo y negociado con grupos focal de alumnos de E.S.O (GF3 Y GF4): El negociado fue muy sencillo con ambos grupos, ya que había un conocimiento previo con ambos grupos antes de esta investigación. Como eran menores de edad, se les entregó una autorización, destinada a sus padres (ver [anexo 2](#)), en la cual se detallaba en qué consistía la investigación, dónde se llevaría a cabo la entrevista (en un aula del campus universitario María Zambrano), y cómo se garantizaría el anonimato.

Acceso al campo y negociado con grupos de monitores deportivos (GF5 Y GF6): Al igual que en los grupos anteriores, el negociado y acceso al campo con estos grupos fue sencillo. Teníamos contacto previo con los monitores, por lo que el negociado se hizo directamente de manera oral con ambos grupos. En este contacto, se acordaron los días y las horas en las que se llevaría a cabo la entrevista, su duración, 30min, a petición de los participantes, el lugar dónde se llevaría a cabo, Campus María Zambrano, y cómo se garantizaría el anonimato.

Acceso al campo y negociado con grupo focal de padres y madres (GF7): El negociado con este grupo se llevó a cabo con un entrenador de baloncesto de un club de Segovia, que tenía acceso directo con los padres que conforman este grupo. A través de esta persona, se hizo llegar a los padres un pequeño documento explicativo de en qué consistía la entrevista y para qué. La misma se llevó a cabo en uno de gimnasios del pabellón polideportivo donde entrenaban sus hijos, a petición de los padres, para poder compaginar horarios, y tuvo una duración de 30 minutos.

Acceso y negociado con grupo de maestros y profesores de primaria y secundaria (GF8): Debido a incompatibilidades horarias, este grupo de discusión no pudo llevarse

a cabo. Es por ello que la información fue recolectada a través de un cuestionario abierto facilitado por e-mail. Podemos encontrar este cuestionario en el [anexo 4](#).

3.3 Instrumentos de recogida de datos

3.3.1 Los grupos focales

Powell et al., (1996) define los grupos focales como grupos de personas que han sido seleccionadas y reunidas por un investigador con el fin de discutir y dialogar, a partir de sus percepciones, el tópico o tema propuesto por el investigador.

A primera vista podría considerarse al grupo focal como una entrevista grupal, pero en este sentido, Morgan (1997) nos advierte de que a diferencia de las entrevistas grupales, los grupos focales se centran en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones a la temática propuesta por el investigador.

Por su parte, Kitzinger y Barbour (1999) indican que cualquier discusión en grupo puede ser categorizada como grupo focal, siempre y cuando el investigador promueva interacciones entre los participantes y esté atento a la interacción del grupo. Por otro lado, Pope y Mays (2009) advierten de que:

En este sentido, el grupo focal es un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, de forma que sus opiniones pueden ser confirmadas o contestadas por otros participantes. Durante la discusión, se percibe una negociación en torno a cuestiones construidas colectivamente. Sin embargo, cabe resaltar que la técnica del grupo focal no busca consensos, de modo que los participantes pueden mantener las opiniones iniciales, cambiarlas, o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones instituidas en el grupo (p.80).

A diferencia de los grupos de discusión, en los grupos focales no es necesario que los participantes se conozcan entre sí, lo cual agiliza y facilita mucho la tarea a la hora de crear grupos y compaginar los horarios de los participantes. Este hecho, junto al dinamismo de los grupos focales, antes comentado, han sido los motivos principales por los que se eligieron los grupos focales como instrumento de recogida de datos.

Respecto al número de integrantes que compone un grupo focal, es difícil concretar un número exacto, ya que, diferentes autores, proponen un número variable de participantes. Según Turney y Pocknee (2005), el grupo focal debe estar compuesto de 3 a 12; Kitzinger (1995) y Díaz (2005) proponen de 4 a 8 participantes. Por su parte Krueger (2006), sitúa el número entre 6 y 10 participantes. Mientras que Mayan (2001), Powell y

Single (1996) y Gibb (1997) hablan de 6 a 10. Como vemos, estas cantidades concuerdan con el número de integrantes que conforman los grupos focales de nuestra investigación, que son 6 grupos de 6 participantes y 2 grupos de 8 participantes.

En la siguiente tabla podemos ver el número de sujetos en cada uno de nuestros grupos focales, junto con su distribución por sexo.

Tabla 5 Distribución de sujetos por grupos focales

Nombre grupo	Rol	Número de sujetos
GF1	Alumnos 5° y 6° de Primaria	8 (4 chicos y 4 chicas)
GF2	Alumnos 5° y 6° de Primaria	8 (5 chicos y 3 chicas)
GF3	Alumnos 1,2,3 y, 4° de E.S.O	6 (5 chicas y 1 chico)
GF4	Alumnos 1,2,3 y, 4° de E.S.O	6 (4 chicas y 2 chicos)
GF5	Monitores deporte escolar y deporte federado	6 (3 chicas y 3 chicos)
GF6	Monitores deporte escolar y deporte federado	6 (3 chicas y 3 chicos)
GF7	Padres de alumnos en edad escolar	8 (3 chicas y 5 chicos)
GF8	Maestro de Primaria o Secundaria en distintas áreas	6 (3 chicas y 3 chicos)

En cuanto a la duración de las sesiones, la mayoría de los autores recomiendan 1 hora, llegando a las 2 horas de máximo (Aignerren, 2006; Dick, 1999; Freeman, 2006; Gibb, 1997; Huertas, s.f.; Kitzinger, 1995; Myers, 1998, Powell y Single, 1996). Una mayor duración sería contraproducente, debido al límite de atención de las personas.

Contrariamente a las recomendaciones de estos autores, se encuentra nuestra investigación, en la cual se ha establecido una duración de 30 minutos. Este hecho no viene condicionado por una decisión propia, sino que viene dado por el tiempo disponible que nos han podido ofrecer los participantes en el trabajo. Asimismo, cabe destacar que este hecho no ha supuesto una gran limitación para la investigación, ya que el guion de la entrevista ha estado más estructurado y el papel del moderador ha sido más activo, para así poder sacar el máximo rendimiento posible a los grupos focales.

3.3.2 Pasos que debe seguir una investigación con grupos focales

Una vez hemos contextualizado qué es un grupo de discusión y como se forma, conviene explicar los pasos que ha de seguir una investigación cualitativa basada en grupos focales. Para ello hemos elegido los pasos propuestos por Escobar y Bonilla-Jiménez (2009), que son los siguientes:

Paso 1, Establecer los objetivos.

En este primer paso se debe responder a cuestiones tales como: a) ¿Qué se desea lograr?, b) ¿Qué se busca con esta investigación?, c) ¿Qué información se puede obtener de este grupo?, y d) ¿Qué información se necesita para satisfacer las necesidades del estudio? (Boucher, 2003; Kinnear y Taylor, 1998). Este paso de nuestra investigación queda resuelto en el apartado [3. Objetivos](#), del primer capítulo de este trabajo.

Paso 2, Diseño de la investigación.

En este punto debe de haber consonancia entre el diseño planteado y los objetivos de nuestra investigación. En el apartado [3, Diseño metodológico](#), perteneciente al capítulo segundo de este trabajo, ha quedado justificado por qué este tipo de diseño y de qué manera se consigue la consonancia con los objetivos. En este paso los grupos focales se construyen como un instrumento de investigación por sí mismo, sin necesidad de recurrir a otros instrumentos, gracias a la triangulación entre grupos y con los resultados obtenidos en otras investigaciones.

Paso 3, Desarrollo del cronograma.

Es conveniente planificar los grupos focales con semanas de antelación, 4-6 semanas en nuestro caso. En ese tiempo se puede identificar, analizar, formular y evaluar el problema de investigación, realizar un marco de referencia e identificar, seleccionar y comprometer a los participantes, a la vez que se localiza un lugar adecuado para llevar a cabo el grupo focal.

En la siguiente tabla (tabla 8) podemos observar el cronograma de negociado y realización de los grupos focales de nuestra investigación. En él se aprecia que el tiempo que transcurre entre el negociado y la entrevista focal es de 3 semanas de media.

Tabla 6 Cronograma de negociado y de realización de grupos focales

Grupo	Fecha negociado	Fecha de realización	Lugar
GF1	24-3-2018	17-4-2018	Colegio Concertado MM, Concepcionistas, Segovia
GF2	24-3-2018	19-4-2018	Colegio Concertado MM, Concepcionistas, Segovia
GF3	15-3-2018	1-4-2018	Camus María Zambrano, Segovia
GF4	17-3-2018	6-4-2018	Camus María Zambrano, Segovia
GF5	20-2-2018	27-2-2018	Camus María Zambrano, Segovia
GF6	20-2-2018	8-2-2018	Camus María Zambrano, Segovia
GF7	24-3-2018	10-4-2018	Gimnasio, Pabellón Polideportivo María Martín, Segovia
GF8			La información de este grupo fue obtenida a través de un cuestionario online.

Paso 4, Selección de los participantes.

Según Myers (1998) y Kitzinger (1995), para elegir a los participantes hay que tener en cuenta la edad, el sexo, las condiciones socioeconómicas, el nivel educativo, el estrato social, las actitudes y el lugar de residencia. Estas indicaciones coinciden con las tomadas para llevar a cabo los grupos focales de nuestra investigación, aunque los requisitos han sido diferentes en función del grupo focal concreto. Podemos ver estos criterios en la siguiente tabla (tabla 7):

Tabla 7 Requisitos para la formación de los grupos focales

Grupo	Rango de edad	Sexo	Condiciones socio-económicas	Rol o estrato dentro de la investigación	Residencia
GF1	9-11	Tanto hombres como mujeres, buscando un equilibrio	Media	Estudiante de 5º-6º curso	Segovia
GF2	9-11	Tanto hombres como mujeres, buscando un equilibrio	Media	Estudiante de 5º-6º curso	Segovia
GF3	12-16	Tanto hombres como mujeres, buscando un equilibrio	Media	Estudiante de 1º y 2º de ESO	Segovia
GF4	12-16	Tanto hombres como mujeres, buscando un equilibrio	Media	Estudiante de 3º, y 4º de ESO	Segovia
GF5	Indistinta	Tanto hombres como mujeres, buscando un equilibrio	Media	Monitor deportivo, que trabaje con alumnos de entre Segovia 9 y 16 años.	Segovia
GF6	Indistinta	Tanto hombres como mujeres, buscando un equilibrio	Media	Monitor deportivo, que trabaje con alumnos de entre 9 y 16 años.	Segovia
GF7	Indistinta	Tanto hombres como mujeres, buscando un equilibrio	Media	Padres y madres de alumnos de entre 9 y 16 años y que sus hijos realicen algún tipo de actividad física	Segovia
GF8	Indistinta	Tanto hombres como mujeres, buscando un equilibrio	Media	Maestro o profesor que trabaje con alumnos de entre 9 y 16 años.	Segovia

La flexibilidad de los requisitos expuestos en la tabla 7 ha facilitado la creación de los grupos focales, así como su buen funcionamiento. Igualmente, todos estos requisitos quedan supeditados a un requisito aún mayor, que es estar bajo el amparo del objeto de estudio y de los objetivos propuestos para esta investigación.

En el momento de seleccionar a los participantes, nos planteamos preguntas como: ¿Quiénes son los sujetos que debían formar parte del grupo focal? ¿Quiénes son los actores principales? ¿Quiénes son los sujetos representativos de lo social? ¿Para quién son representativos? (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006; Krueger, 2006b). Todas estas preguntas han quedado respondidas en el apartado correspondiente al objeto de estudio.

Además, todos los participantes han sido seleccionados específicamente porque tienen alguna experiencia en común o personal que resulta de interés para esta investigación (Boucher, 2003; Huerta, s.f.; Kinnear y Taylor, 1998; Mayan, 2001; Prieto, 2007; Rigler 1987, y Wolff, Knodl y Sittitrai, 1993). En este caso, esta experiencia común, aunque diferente para cada sujeto, corresponde con el tema fundamental: la influencia de la actividad física en la vida de los estudiantes, en especial en el rendimiento académico.

Paso 5, Selección del moderador.

El moderador seleccionado para guiar los grupos focales debe pertenecer al equipo de investigación involucrado en los grupos focales. Su función principal pasan por propiciar la diversidad de opiniones en el grupo (Vogt, et al., 2004). En nuestro caso, al solo haber una persona involucrada en la investigación, será esa persona quien lleve a cabo la labor de moderación de los grupos focales.

Siguiendo las ideas de Vogt, et al. (2004), Boucher et al. (2003) aseguran que es necesario que el moderador conozca bien la temática de los grupos focales para así poder crear controversia. Sin embargo, ambos autores, señalan que no es necesario que sea un miembro del equipo de la investigación el que haga de moderador, sino que puede ser un experto o un investigador contratado, que sea experto en el tema a trabajar y que sea capaz de crear controversia.

Asimismo, Aigner (2006) y Escobar (2007) afirman que es de vital importancia que el moderador posea habilidades comunicativas, tales como: saber escuchar, observar,

entender claramente (tanto lenguaje verbal como no verbal), así como poseer capacidad de interpretación, manejo de dinámicas de grupos, control eficiente del tiempo y asertividad.

De igual manera, esta persona debe de ser sensible para captar y explorar al máximo los temas a debatir. Además, teniendo en cuenta lo dicho por Gibb (1997), el moderador necesitará poseer buenas habilidades y cualidades interpersonales e intrapersonales, entre las que se destacan: “saber escuchar, no juzgar y ser adaptable” (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009, p.56).

Paso 6, Preparación de preguntas estímulo.

Para desarrollar los grupos focales, el moderador debe tener preparadas una serie de preguntas que le servirán como guía y como medio para crear controversia y obtener la información que necesita. Es, por tanto, fundamental la importancia de la preparación de las mismas. Estas preguntas deben ser concretas, estimulantes y flexibles y, en la medida de lo posible, guiarán la discusión desde lo general a lo específico. Asimismo, se recomienda partir de un *brain storm*, para crear una matriz de temáticas y posibles preguntas para, de este modo, seleccionar las preguntas definitivas a partir de esta prueba. Se recomienda que en dicha prueba se seleccionen las cinco o seis preguntas más adecuadas y pertinentes (Aignerren, 2006; Boucher, 2003; Beck et al., 2004; Krueger, 2006b).

En el [anexo 3](#) podemos ver las preguntas-estímulo que hemos seleccionado para nuestra investigación.

Paso 7, Selección del sitio de reunión.

Para Díaz (2005), el lugar ideal para llevar a cabo los grupos focales debe ser un sitio privado, al que sólo tengan acceso los participantes junto al moderador. En cuanto a las características del lugar, este debe de ser un sitio ventilado, con buena iluminación, sin ruidos y cómodo.

Por su parte, Aignerren (2006), Boucher (2003) y Powell y Single (1996) sugieren que este lugar sea neutral; o sea, sin ningún significado para ninguno de los sujetos, que pueda interferir en la entrevista. Estas características parecen banales, pero facilitan que los sujetos se sientan como en su casa y no como en una oficina (Puchta y Potter, 2004).

En nuestro caso, hemos procurado que el lugar de reunión sea neutro, un aula del Campus María Zambrano, pero no siempre ha sido posible, ya que en ocasiones hemos tenido que satisfacer las peticiones de los grupos para poder llevar a cabo las entrevistas.

En las siguientes figuras (figuras 2, 3 y 4) podemos observar cómo era la distribución de los lugares de reunión.

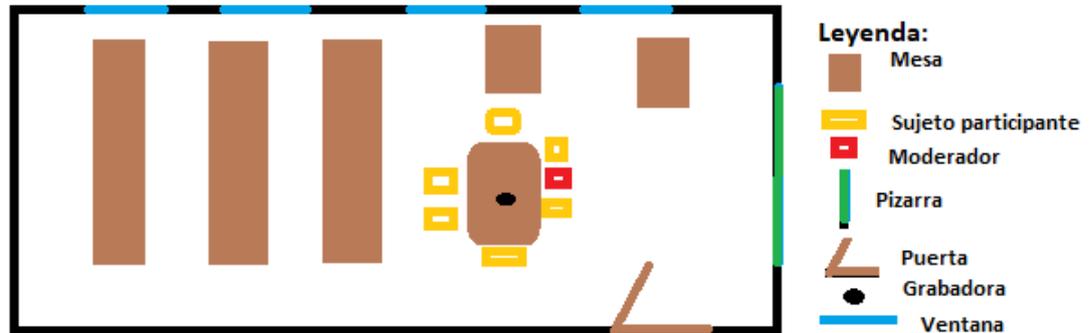


Figura 2 Distribución aula s-204 para los grupos focales

En la Ilustración 2 podemos observar cómo fue la distribución del aula S-204. En esta aula se llevaron a cabo los grupos focales GF3, GF4, GF5 y GF6. Decidimos colocar la mesa de reunión cerca de la puerta principal, ya que era el lugar más amplio, y de este modo evitábamos sensaciones de agobio. La distribución de los sujetos fue como de tertulia o reunión. Este hecho favorece la impersonalidad y otorga más confianza a los participantes. El aula estaba bien iluminada, aunque la temperatura en ocasiones era demasiado alta y nos obligaba a abrir las ventanas.

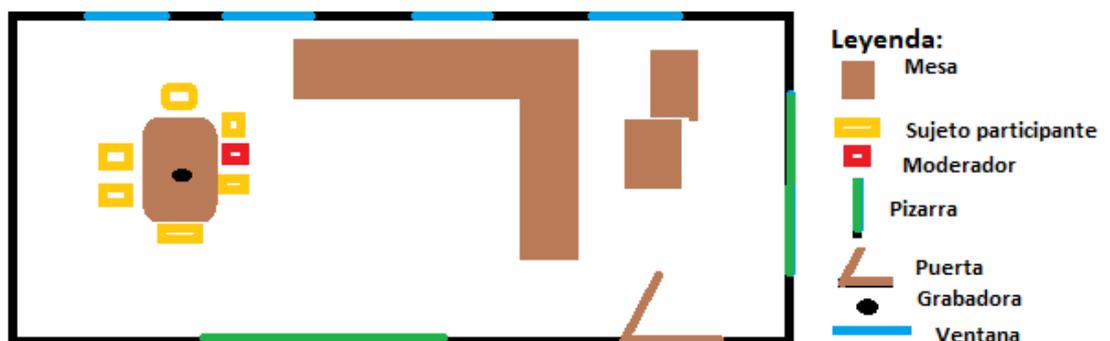


Figura 3 Distribución del aula de MM Concepcionistas Segovia para los grupos focales

En la figura 3 podemos ver cómo fue la distribución del aula facilitada por el colegio concertado MM Concepcionistas de Segovia para la realización de los grupos focales GF1 y GF2. A pesar de ser un aula que no posee la misma neutralidad que el aula S-204 del Campus María Zambrano, el ambiente era agradable, bien iluminado y con buena temperatura. La decisión de realizar el grupo focal en el fondo de la clase es debida a que esta zona era la más amplia, lo cual evitaba sensaciones de agobio.

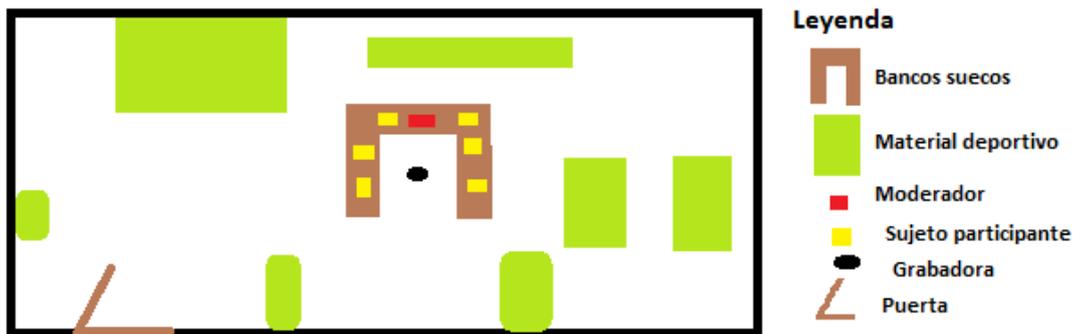


Figura 4 Distribución del Gimnasio del pabellón María Martín para los grupos focales

En la figura 4 se puede observar cómo fue la distribución del espacio del gimnasio del Pabellón María Martín. La elección de este lugar fue debida a la a la dificultad de los sujetos de este grupo para reunirse en un mismo horario, de otro modo no hubiera sido posible realizar el GF7 debido.

Este espacio era angosto, lleno de material deportivo, iluminación artificial y temperatura agradable. Los bancos eran un poco incómodos, pero por otro lado el buen ambiente creado entre los sujetos y el moderador facilitó el buen funcionamiento del grupo focal.

Paso 8, Logística.

Prieto (2007) aconseja asignar un encargado de logística. Este tendrá la labor de reclutar a los participantes, organizar bebidas y alimentos si fuese necesario y, a su vez, se encargará de los incentivos que se entregarán como agradecimiento a los participantes.

En nuestro caso, el moderador fue la misma persona que se encargó de la logística, aunque esta tarea fue más sencilla que lo descrito por Prieto (2007), ya que al no contar con ningún tipo de presupuesto, no se han entregado incentivos.

Por otro lado, Rigler (1987) reitera la necesidad de claridad a la hora de informar a los participantes de cuándo y dónde se desarrollará el grupo focal. Asimismo, se les informará de qué tipo de incentivo van a recibir por su participación. Como ya hemos comentado, en esta investigación los participantes no recibieron ningún tipo de incentivo, más allá de la satisfacción de haber participado. En cambio, hubo una gran claridad a la hora de informar a los participantes de cuándo y dónde se llevarían a cabo las entrevistas, todo ello a través de la creación de grupos de Whatsapp.

Paso 9, Desarrollo de la sesión.

Rigler (1987) sugiere que durante el desarrollo del grupo focal es de vital importancia prestar atención a las reacciones de los participantes, debido a que este hecho puede favorecer la aparición de otras cuestiones que no estaban contempladas desde el principio, pero que pueden aportar información relevante a la investigación. Debido a la limitación de tiempo que hemos tenido para desarrollar los grupos focales (30 minutos), no ha sido posible añadir nuevas preguntas, pero sí que se han registrado nuevas temáticas de interés para posibles continuaciones o investigaciones futuras. Algunos de estos temas son: la percepción de salud y de peso corporal en adolescentes, o el castigo sin hacer deporte para fomentar el estudio.

Por otro lado, puede suceder que se descubra en mitad de la sesión que la hipótesis planteada sea errónea. Este hecho no debe cambiar la agenda de la discusión, ya que generará también aprendizaje. Además, permitirá re-elaborar la agenda para el siguiente grupo focal.

Del mismo modo, se recomienda no sacar conclusiones durante la sesión, puesto que estas solo deben obtenerse mediante el análisis de la información obtenida. Sin embargo, al finalizar cada grupo focal es recomendable realizar una autoevaluación, mediante la cual se responda a preguntas tales como: ¿Los participantes entendieron claramente el nuevo concepto? ¿Se profundizó en algún aspecto que se quería conocer? y ¿Se obtuvo la información más importante que se necesita? Después de contestar a estas preguntas en cada sesión, se favorecerán posibles modificaciones en las siguientes sesiones (Rigler, 1987).

En el [anexo 1](#) podemos acceder a las fichas de autoevaluación de nuestros grupos focales, basadas en las preguntas de Rigler, (1987).

Paso 10, Análisis de la información

Boucher (2003) sugiere que al terminar cada sesión, el investigador debe resumir lo antes posible la discusión que se desarrolló en el grupo, a poder ser, con las mismas palabras utilizadas por los sujetos; a su vez, el investigador debe transcribir de inmediato las grabaciones y así permitir que se reconstruya sobre el papel el grupo focal. Del mismo modo, se deben analizar no solo los relatos, sino que también se deben analizar actitudes y opiniones reiteradas, o comentarios sorprendentes, conceptos o palabras que hayan generado reacciones, ya sean positivas o negativas.

3.3.3 Grabación de las entrevistas

Como ya hemos ido adelantando, todos los grupos focales de esta investigación han sido grabados en formato audio, para así poder hacer una fácil transcripción.

Las grabadoras permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producen entre entrevistador y entrevistado. Asimismo, la utilización de grabadoras en las entrevistas permite prestar más atención a lo que dice el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador entrevistado (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 182).

En nuestro caso, hemos utilizado un Smartphone para realizar las grabaciones, debido a su fácil acceso, versatilidad, calidad y ese componente que lo hace familiar a todo el mundo, a diferencia de la grabadora, que su presencia podría hacer sentirse incómodos a los participantes.

La grabación de estas entrevistas permitió transcribir de manera literal todo lo que los sujetos hablaron durante los grupos focales. No solo se transcribió el lenguaje verbal, sino el no verbal (gestos, tonos, etc.). El hecho de grabar la entrevista facilitó, no solo la transcripción de la cual estamos hablando, sino que también ayudó a que durante la entrevista, el moderador prestase más atención al desarrollo del grupo focal, al no tener que estar preocupado de tomar notas y apuntes.

3.4 Análisis de datos

Una de las tareas más laboriosas dentro de la investigación cualitativa es el análisis de los datos aunque, a su vez, también es una de las más interesantes, ya que vamos encontrando los significados que dan sentido a nuestro trabajo. En nuestro caso, lo que

hacemos es analizar el discurso de todos aquellos sujetos que han participado en los grupos focales.

“Un discurso es un trozo de lenguaje perteneciente a una dimensión del habla puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial (plano de la enunciación)” (Ibáñez, 1979, p. 136). Cuando utilizamos los grupos focales como medio de obtención de información en una investigación, lo que realmente estamos haciendo para obtener esos datos es interpretar los discursos de los grupos.

Para llevar a cabo nuestro análisis de los discursos surgidos en los grupos focales, nos hemos basado en el modelo de Ibáñez. Para este autor, interpretar es percibir el sentido oculto, de esta manera plantea los siguientes pasos para interpretar el discurso:

1) **Interpretar.** Una parte del discurso habrá sido puesto de manifiesto de forma clara, pero aun así se tomará nota de ese sentido latente oculto en la discusión de los participantes en la reunión. Para hacer una buena interpretación nos ayudaremos de un diario de investigación donde realizar anotaciones importantes durante el trascurso de los discursos, además de una grabadora que nos permita retomar el discurso más tarde y de forma más pausada.

2) **Análisis del discurso.** Formado por:

2.1) Nuclear. Captar e identificar los elementos de verosimilitud del discurso.

2.2) Autónomo. Se construyen los discursos combinando esos elementos de verosimilitud identificados en el nivel anterior. Descomponemos el discurso en fragmentos homogéneos, homogéneos entre sí y heterogéneos entre sí, para dar unidad a esa pluralidad debemos traducir y crear una teoría.

2.3) Sínnomo. “Cada discurso en un grupo refleja y refracta (a nivel micro) una sociedad y una historia” (Ibáñez, 1990, p. 581).

Como hemos visto, el método para interpretar propuesto por Ibáñez (1990), parte del análisis del discurso visible en el grupo de discusión y de lo no tan visible, de lo específico a lo general, de la unión de homogéneos con homogéneos y heterogéneos con heterogéneos, para así acabar construyendo una teoría. Es por ello la justificación de nuestra decisión a la hora de utilizar este método, tan sencillo y con una progresión tan coherente.

3.4.1 Codificación del significado

Una de las tareas que más favorece a la hora de analizar los datos es la codificación. Rubin y Rubin (1995) definen la codificación como un proceso a través del cual se condensa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temáticas similares descubiertos por el investigador, o las etapas dentro de un proceso.

Uno de los aspectos más importantes de la codificación es que nos facilita sistematizar la información disponible con el fin de conseguir una mejor comprensión de los contenidos de los textos (Ruiz Olabuénaga, 2012). En definitiva, el proceso de categorización favorece el sintetizar textos extensos, en categorías o etiquetas que nos ayuden a analizar los resultados de nuestra investigación.

En este trabajo se han llevado a cabo dos etapas de categorización, una etapa previa a los grupos focales y otra después de llevar a cabo los grupos, en el proceso de análisis de las transcripciones.

En las siguientes tablas (tablas 8 y 9) podemos observar una descripción de las categorías elegidas para ambas etapas.

Tabla 8 Codificación previa a los grupos focales

Categoría	Descripción
Act_fis_renac	¿Afecta la actividad física en el rendimiento académico de los sujetos? ¿Cómo afecta?
Act_fis_salud	¿Afecta la actividad física en la salud los sujetos? ¿Cómo afecta?
Act_fis_soci	¿Afecta la actividad física en la sociabilización de los sujetos? ¿Cómo afecta?
Act_fis_mot	¿Cuáles son las motivaciones de los sujetos para practicar actividad física? ¿Son motivaciones intrínsecas o extrínsecas?
Act_fis_hor	¿Interfiere la actividad física en el horario de estudio? ¿Faltan a entrenamientos? ¿Cuántas horas de actividad física llevan a cabo? ¿Cuántas horas de actividad física practican los sujetos al día?
Act_fis_cast	¿Es común el castigo sin actividad física por tener que estudiar, o debido a las malas notas?
Act_fis_ocio	¿Existen diferencias entre estudiantes que practican actividad física y quienes practican ocio sedentario? ¿Son diferencias académicas? ¿De salud? ¿De socialización?

Tabla 9 Codificación posterior a la realización de los grupos focales

Categoría	Descripción
Act_fis_val	¿Se adquieren valores a través de la actividad física? ¿Quién les trasmite? ¿Qué tipo de valores? ¿Son aprovechables en el día a día en la escuela?
Nec_nm	¿Son necesarias nuevas metodologías en la escuela que se adapten a las necesidades de movimiento de los alumnos?
Sal_comp	Concepto de salud, posibles distorsiones

Para llevar a cabo esta laboriosa tarea de codificación de las transcripciones, nos hemos ayudado de las nuevas tecnologías y de programas informáticos, en concreto de Atlas.ti. Esta tecnología es una herramienta electrónica diseñada para el análisis cualitativo de grandes conjuntos de datos, ya sean textuales, gráficos o de video.

Vicente y Monclús (2012) aseguran que los programas de análisis cualitativo, como Atlas.ti, favorecen el proceso de análisis del material audiovisual, permitiendo llevar a cabo selecciones de fragmentos o codificar texto. De esta manera su utilización favorece la ardua tarea de la codificación, del análisis y de la interpretación del contenido, suponiendo una ventaja en tiempo frente a los métodos tradicionales.

4. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Antes de finalizar el capítulo metodológico, conviene reseñar cuáles serán los principios ético-metodológicos presentes en esta investigación. Estos principios de la investigación se basarán en ``el informe Belmont`` (1978). Este establece los siguientes principios éticos para el desarrollo de toda investigación:

1. **No provocar daño alguno a los participantes.** Esta investigación no supone ningún tipo de riesgo hacia el bienestar físico y mental de los participantes.
2. **Respeto de la privacidad y anonimato.** Solamente el investigador tendrá acceso a los datos sin codificar, es por ello que se garantiza el respeto a la privacidad y el anonimato.
3. **Confidencialidad.** Toda la información obtenida será codificada para garantizar la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes. No serán publicados nombres reales.
4. **Consentimiento informado.** Todos los sujetos deberán leer y firmar un documento de consentimiento informado para participar en la investigación.

5. Rapport y amistad. Los grupos focales tendrán muy en cuenta diferentes aspectos como la distribución del aula, hora del día, edades de los participantes; con el fin último de favorecer el rapport y que el ambiente sea agradable.

6. Intrusividad. El nivel de intrusividad de la investigación es muy bajo, no se alterará el ritmo de vida normal de los participantes.

7. Comportamiento inapropiado. En el resto de ítems expuestos anteriormente se garantiza que no produzca ningún tipo comportamiento inadecuado por parte del investigador.

8. Interpretación de los datos. Todos los datos serán triangulados para garantizar su veracidad a la vez que también serán contrastados con el fin de obtener el visto bueno de las personas que participaron en la investigación.

9. Propiedad de los datos y recompensas. La investigación será publicada y pasará a ser propiedad de la Universidad de Valladolid, previa codificación de datos personales. Al tratarse de un trabajo fin de máster los participantes no podrán ser recompensados materialmente.

5. FIABILIDAD, VALIDEZ Y TRIANGULACIÓN

Toda investigación requiere de una serie de criterios de credibilidad, que garanticen la veracidad de los resultados. En esta investigación utilizaremos los criterios de credibilidad propuestos por Guba (1981)

Estos criterios son los siguientes:

1- Credibilidad: Hace referencia a los criterios de verdad, aceptabilidad de los resultados de la evaluación y veracidad de la información. En esta investigación hemos utilizado las siguientes técnicas que garanticen la credibilidad:

1.1 Juicio crítico de los compañeros: El desarrollo de la investigación se someterá constantemente a un juicio crítico por parte de compañeros de máster y profesores del mismo.

1.2 Observación persistente: Debido a nuestro papel como monitor del programa de deporte escolar de la ciudad de Segovia, podremos realizar la función de observador participante. De este modo obtendremos datos significativos para la

investigación, a la vez que confirmaremos o desmentiremos los discursos que aparecerán en los grupos focales relacionados con la actividad física y el rendimiento académico.

1.3 Comprobaciones con los participantes: Antes de llevar a cabo el informe final, se compartirá un borrador del mismo con los diferentes agentes que han participado en la investigación, para así asegurar que todo lo presente en ese informe es correcto y no precisa de ningún tipo de cambio.

1.4 Triangulación Según Guba (1989:158) no se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado, al menos por dos fuentes. Es por ello que en esta investigación se realizará una triangulación entre los diferentes agentes implicados en la misma. Este apartado se desarrolla en el punto 4 Confirmabilidad.

2- Transferibilidad: A través de este criterio se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo. Utilizaremos la técnica siguiente:

2.1 Descripción minuciosa del contexto. En esta investigación se lleva a cabo una minuciosa descripción del contexto, tanto de los espacios, como de los materiales, los participantes y las relaciones que se establecen entre ellos. De esta forma podremos establecer juicios de correspondencia.

3- Dependencia: Por dependencia entendemos todo aquello que crea la estabilidad de la información. Para conseguir esta dependencia utilizaremos:

3.1 Métodos solapados. Utilizaremos diferentes métodos de obtención de datos que se complementan entre sí, tales como los grupos focales y la observación participante. Estos métodos, además de complementarse, permiten contrastar y verificar datos entre sí.

3.2 Análisis compartido de valoraciones y significados. Primero, el investigador interpretará la información recibida en los grupos de focales y se contrastará con la de la investigación participante. Una vez interpretada, se plasmará en un borrador y se compartirá con los agentes implicados en la investigación (padres, alumnos, profesores y monitores), para que estos trasmitan su grado de aprobación con lo ahí expuesto.

4- Confirmabilidad: Este criterio propone que los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador y pueden ser confirmados por otras vías y personas. Para alcanzar este criterio utilizaremos las siguientes técnicas:

4.1 Triangulación. Se llevará a cabo una triangulación entre los diferentes agentes implicados mediante los grupos focales. También se triangulará a través de la observación participante, donde se comprobará de primera mano si los datos obtenidos en los grupos de focales concuerdan con la realidad o no.

4.2 Saturación. En este estudio no se dejará de recabar información hasta que se considere que la muestra está saturada. Esto quiere decir que cada categoría y subcategoría debería aparecer varias veces para poder ser aceptada. Cuando la información sea reiterativa y no aporte nada nuevo se dará por concluido el proceso de obtención de información.

4.3 Incluir transcripciones. Para aportar más veracidad a la investigación, se adjuntará en el apartado Anexos todas las transcripciones, cuaderno de investigación y audios que han sido utilizados para transcribir la información.

4.4 Descripciones minuciosas. Este punto queda explicado en el apartado transferibilidad.

4.5 Revisión de informes. Como explicamos en el apartado anterior, se buscará un feedback de los participantes en la investigación, acerca de las transcripciones que ha llevado a cabo el investigador.

CAPÍTULO IV, RESULTADOS POR CATEGORÍAS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo presentamos los resultados obtenidos después del proceso de análisis de datos provenientes de los grupos focales realizados en nuestro trabajo de campo. Para ello, hemos organizado un proceso de codificación y condensación que nos ha permitido seleccionar y “etiquetar” los datos con los que contábamos con el fin de poder exponerlos ordenadamente y de manera coherente con los objetivos que pretendíamos resolver.

Por otro lado llevaremos a cabo, de manera simultánea, un proceso de exposición de los resultados y la discusión, es decir, estaremos poniendo en relación nuestros resultados con los obtenidos en otras investigaciones que abordan temas semejantes a los propuestos en nuestro estudio, principalmente con los trabajos citados en nuestro marco teórico. Como no podía ser de otra manera, en este proceso analítico de los resultados se van exponiendo los diferentes testimonios obtenidos de los agentes participantes en nuestra investigación, ya que sus percepciones, opiniones y experiencias han sido las principales fuentes de información para resolver esta investigación.

1. MOTIVACIONES PARA LA ACTIVIDAD FÍSICA

Esta categoría (Act._Fis._Mot.) recoge todas aquellas opiniones de los diferentes agentes que han participado en esta investigación referidas a las motivaciones que llevan a los estudiantes a realizar actividad física extraescolar, ya sean motivaciones intrínsecas (derivadas del propio placer de realizar actividades por sí mismas y no por recompensas externas) o extrínsecas (generadas por el deseo de obtener algo o incluso por evitar un resultado adverso).

Las principales motivaciones que llevan a los estudiantes a realizar actividad física, son motivaciones de origen intrínseco. Entre estas destacan:

A) La socialización entre iguales.

“A mí el baloncesto porque me gusta jugar con mis compañeros y me lo paso bien”. (Alumno, en GF1).

“Porque así conoces a gente que tenga los mismos intereses que tú.” (Alumna, en GF3).

“Yo en secundaria con chicas, yo veo que se motivan más por estar en grupo con sus amigas que por el deporte.” (Monitora deportiva, en GF5).

B) Salud

“A mí me gusta mucho por ejemplo porque te puede servir para ser ya, para hacer deporte y mantenerse saludable”. (Alumno, en GF1).

“¡Es sano y es divertido!”. (Alumna, en GF3).

C) Placer por la actividad física

“Porque me divierte y me entretiene.” (Alumno, en GF2).

“Pues porque me parece divertido y así puedo desconectar.” (Alumna, en GF3).

“Pues yo porque me lo paso bien, me ayuda como a desconectar de mis problemas y encima me mantengo en forma.” (Alumna, en GF4).

“Es porque les gusta, les encanta.” (Madre en GF7).

“Creo que en el caso de los adolescentes lo hacen porque se lo pasan bien y en muchas ocasiones me dicen que prefieren los deportes grupales, por eso se apuntan a voleibol antes que salir a correr.” (Profesora, en GF8).

Como veremos a continuación, las motivaciones de los estudiantes para realizar actividad física son diferentes a las que tienen sus padres para animarles o apuntarles a dichas actividades. Estas razones van encaminadas especialmente a combatir el sedentarismo y a obtener los efectos saludables que ofrecen la actividad física. Sin embargo, Teixeira y Kalinoski (2003), señalaron en su estudio que las principales motivaciones de los padres para apuntar a sus hijos a actividades deportivas eran la socialización y el poder llegar a ser grandes atletas en el futuro.

“Evitar el sedentarismo porque si no nada más que están con las maquinitas, la televisión entonces es una manera de hacer deporte que les gusta, y así salen de casa x horas a la semana, que sino están enganchados a la televisión, por lo menos el mío.” (Padre en GF7).

También, a que la actividad física se convierta en una herramienta que ayude a sus hijos a organizar mejor su tiempo y sus rutinas.

“A mí me motiva el hecho de que sea una herramienta para que ellos controlen el tiempo.”
(Madre en GF8).

Este hecho, para Capdevilla, Bellmut, y Domingo (2015), tiene gran importancia, ya que “los sujetos deportistas no sólo tienen mejores hábitos de estudio sino que planifican mejor el tiempo para el estudio” (p.31).

Por último en cuanto a las motivaciones intrínsecas, cabe destacar que la motivación sobre la salud, por parte de los alumnos, va creciendo de manera progresiva según aumenta la edad del alumno. En este caso, se aprecia una motivación casi imperceptible en los grupos focales 1 y 2 pero muy destacable en los grupos focales 3 y 4. Acerca de este hecho se hará un análisis con mayor profundidad en el [apartado 6](#) de este capítulo.

En cuanto a las motivaciones extrínsecas, la única que ha aparecido en este trabajo ha sido el interés por competir y ganar. Sin duda, aunque no sea una de las principales y generalizadas motivaciones que hemos observado, merece exponer alguno de los testimonios de los alumnos en los que se incide en la importancia de participar en torneos y campeonatos por el hecho de poder ser los campeones:

“Pues dependiendo, si te quieres apuntar a ciertos torneos...de yo que sé...” (Alumno de 6º de Primaria, GF1).

“A mí me gusta competir cuando te llevas tú el primer premio...” (Alumno 5º de Primaria, GF2).

“Ah, sí, nos mola competir mucho. (...) Pero cuando ganas...” (Diálogo entre alumnos de Secundaria, GF3)

Por el contrario, para los padres el hecho de que sus hijos compitan no les supone una gran motivación.

“Y que el equipo no tenga este carácter tan competitivo me parece una gran virtud por esto que estamos diciendo, porque al fin y al cabo salen otros valores y está muy bien que compitan, pero sin pasarse de la raya.”(Padre, en GF7).

Aunque tenemos un testimonio que nos dice lo contrario.

“Claro, si es que la vida es un poco competición tienes que competir en el trabajo, por estar al día, y también a nivel del equipo, luchar por un objetivo, entonces ellos tienen que hacer un poco lo mismo, luchar por tu deporte, pasárselo bien, ellos cuando salen de los entrenamientos aquí salen contentísimos, salen eufóricos, pletóricos, todos sonrientes.” (Padre, en GF7).

Nuestros resultados en esta categoría reflejan una gran unanimidad entre los diferentes grupos focales que hemos llevado a cabo (alumnos, padres, monitores deportivos y profesores)

2. ACTIVIDAD FÍSICA Y HORARIOS

En esta categoría (Act._Fís._Hor.) se recogen todas las opiniones y percepciones de los agentes implicados en la investigación acerca de los horarios que los estudiantes utilizan cuando realizan actividad física y deportiva. Estas opiniones abarcan desde el número de horas de actividad física practicada por los estudiantes hasta el debate de si es necesario, o no, una nueva organización del horario y/o de la metodología escolar.

De manera general, y bajo la opinión de los estudiantes que han participado en nuestros grupos focales, los jóvenes estudiantes realizan menos actividad de la que a ellos les gustaría.

“Moderador: Y si tuvieseis que decidir vosotros. ¿Cuántas horas de actividad física haríais a la semana? O al día si os es más fácil calcular.

S01: mmm... 10 horas, aunque creo que no podría por el estudio...

S02: 1 hora al día.

S04: Yo creo que 4 a la semana sería perfecto.” (Fragmento de diálogo en GF4).

También los padres y los monitores deportivos recomendarían hacer un mayor número de horas de actividad física. Incluso estos sitúan su ideal de horas de práctica, una hora de actividad física diaria.

“Para la edad que tienen, una hora al día yo creo que está bien.” (Padre en GF7).

“Una hora al día yo creo que está bien.” (Madre en GF7).

“1 hora todos los días, 1 de descanso para hacer lo que ellos crean, pero yo creo que una hora todos los días.” (Monitor deportivo en GF5).

Por lo que hemos podido comprobar, el número de horas de práctica de actividad física semanal es variable, en función de la edad y el curso. En los grupos focales 1 y 2, pertenecientes a 5º y 6º de primaria, los sujetos practican una media de actividad física de 1 hora al día, mientras que en el grupo focal 3, formado por alumnos de 1º y 2º de E.S.O, la media baja a 5 horas semanales, mientras que en el grupo focal 4, cuyos participantes son de 3º y 4º de E.S.O, la media baja a 3 horas a la semana. Esta exposición de las horas que dedican los estudiantes a realizar actividad deportiva coincide con el trabajo de González y Portolés (2014), quienes en su investigación exponen el descenso de la práctica de actividad física y deportiva conforme aumenta el curso en el que se encuentran los adolescentes, hasta 4º de la ESO. Igualmente, Ruiz-Juan y García (2002) aseguran que las tasas más elevadas de actividad física y deportiva se producen entre los más jóvenes, disminuyendo al incrementarse la edad.

Este descenso de horas en la práctica de actividad física parece ser debido a la elevada carga escolar que los alumnos se llevan a casa. Este hecho es perceptible en todos los grupos focales de estudiantes, pero más notorio en los grupos de mayor edad.

“Yo depende, si hay algo que me cuesta más y ese día entreno pues no voy.” (Alumna, en GF3).

“Que te mandan tantas cosas [en el instituto] que no puedes hacer nada.” (Alumno, en GF4).

Esta situación, según Dwyer et al. (2001), Tremblay et al. (2001) y Trudeau y Shephard (2008), es un gran error, ya que, según sus experiencias, al aumentar las horas de práctica, aun eliminando horas de instrucción escolar, mejora el rendimiento y el comportamiento académico.

En este punto coincidimos con Cao y Sueiro (2015), quienes en su estudio aseguran que tres cuartas partes de la población encuestada afirman no faltar a los entrenamientos por estudiar, haciendo las dos cosas. Al hilo de esta afirmación, García (2013) en Cao y Sueiro (2015), deja constancia de que un 15% de los que son practicantes deja de ir a entrenar por estudiar, lo cual sugiere que ausentarse de los entrenamientos de

manera progresiva indica que “hay una falta clara de organización en el horario semanal” (p. 54).

A continuación recogemos una serie de testimonios extraídos de nuestros grupos focales, en los cuales se denota la problemática ocasionada por una mala organización o exceso de carga académica:

“Pues porque una vez tengo una clase de natación y tenía mucho que estudiar para un examen y no fui.” (Alumno en GF1).

“Yo, depende, si hay algo que me cuesta más y ese día entreno, pues no voy.” (Alumna en GF3).

“Para mí también ha sido problema, porque tuve que dejar gimnasia artística que me gustaba mucho, porque tenía problemas con las notas.” (Alumna en GF4).

En un elevado número de ocasiones, estas decisiones de no asistir a los entrenamientos para estudiar o hacer deberes vienen impuestas, de alguna manera más o menos directa, por parte de los padres.

“A mí, algunas veces no voy al parque porque no me da tiempo, entonces me dicen mis padres que me quede en casa...” (Alumno, en GF1).

Esta opinión se ve respaldada en cierta medida por la de los monitores deportivos que han participado en nuestros grupos focales.

“Yo creo que es por los padres, en plan, tienes mañana examen y te tienes que quedar estudiando.” (Monitora deportiva, en GF6).

“Sí, por eso digo que los padres, por ejemplo, lo que estábamos hablando antes, a la hora de necesitar una hora de estudio para un examen tienen que faltar a deporte escolar, antes que a conservatorio, a música o a inglés.” (Monitor deportivo, en GF6).

Sin embargo esa opinión no es unánime dentro de este grupo de los monitores deportivos, ya que hay quién piensa que esta decisión de saltarse los entrenamientos a veces es una excusa de los alumnos para no ir al entrenamiento por otras razones.

“Alguna vez, como excusa yo creo, pero también, o sea no me apetece ir a entrenar y tengo trabajos, pero son chicas que van a la misma clase y claro, ¿por qué te pueden venir 5 y 3 no?, si tienen lo mismo [trabajo].” (Monitor deportivo, en GF5).

Por otro lado, tanto padres como profesores consideran que la carga escolar no es tan excesiva como para que los alumnos no tengan tiempo de realizar actividad física, puesto que si están bien organizados y se planifican los tiempos pueden hacer ambas labores.

“Estoy seguro que sí que tienen tiempo libre para hacer actividad física, es perfectamente compatible con la carga académica.” (Maestro, en GF 8)

“Yo intento que los alumnos tengan tiempo en clase para realizar las tareas, si no las terminan puede ser porque están prestando atención a otras cosas o porque les cuesta ese contenido en particular.” (Profesora, en GF8).

“Yo creo que no están todavía en unos cursos tan altos como para que no puedan visualizar lo que tienen, si quieren, pueden organizarse perfectamente.” (Madre, en GF8).

Por último, en cuanto al momento idóneo para llevar a cabo la actividad física (antes o después de estudiar), parece no haber consenso, pues en todos los grupos hay tanto partidarios de realizar actividad física antes de estudiar, debido a su capacidad para quitarte el estrés, como partidarios de realizarla después de estudiar, ya que sino esta podría producir un cansancio que dificulte el estudio.

[Hacer actividad física antes] “Hombre pues, yo si haces una actividad física normal pues sería bueno para los estudios porque te liberas y te sientes tranquilo.” (Alumno, en GF1)

[Hacer actividad física antes] “Depende, si haces mucho deporte quizás necesitas más descansar que otra cosa.” (Alumno, en GF1)

[Si has hecho deporte antes de estudiar] “Porque ya te has quitado el mono.” (Alumno en GF2).

“Yo antes de comer lo hago todo y luego ya me olvido.” (Alumno en GF4).

Estas opiniones tan dicotómicas, sugieren que la clave se encuentra en la intensidad y el tiempo de práctica de actividad física, puesto que los testimonios recogidos aseguran que si la intensidad y la duración de la actividad física fueran excesivas, producirían cansancio, lo que dificultaría el estudio. En cambio, si la actividad física presenta una duración adecuada y una intensidad media, actuaría como revulsivo, lo que produciría pérdida de estrés en los estudiantes y ayudaría a que después se centren más en los estudios.

“Pues también prefiero hacer deporte y estudiar porque estoy un poco más tranquila.”
(Alumna en GF1).

En este sentido, el estudio llevado a cabo por Van Dongen, et.al, (2013), demostró que llevar a cabo ejercicio aeróbico cuatro horas después de haber estudiado ayuda a la consolidación de la memoria asociativa.

3. ACTIVIDAD FÍSICA Y CASTIGO

Esta categoría (Act._Fis._Cast.) recoge opiniones y experiencias acerca de imponer un castigo, como es dejar de hacer actividad física que en determinadas ocasiones los padres imponen a sus hijos. Al igual que los resultados obtenidos por Cao y Sueiro (2015), en nuestra investigación hemos podido comprobar que a pesar de no ser un castigo demasiado común, sí que tiene una presencia destacable. Para Cuevas (2014), el castigo de moda es “te dejo sin...”, en este caso, “...ir a entrenar”.

Estos casos han sido observados principalmente en el grupo focal 3, con alumnos de 1º y 2º de E.S.O.

(...) “Si no sacas un 9 en matemáticas al año que viene no vas a poder hacer piscina, porque además cuesta dinero y si no fueras tendrías tiempo para estudiar y sacar mejores notas. Pues como que te hace motivarte, el tiempo que tenga libre voy a estudiar para poder ir a las actividades y sacar mejores notas.” (Alumna, GF3).

(...) “Porque si tú a lo mejor no sacas buenas notas te desapuntan o te dicen no vayas más porque pierdes tiempo a la hora de estudiar, como que es un deporte que a ti te gusta, intentas ayudar para que te dejen poder seguir haciendo el deporte que te gusta.” (Alumno, GF3).

El uso del castigo sin realizar actividad física como “incentivo” para que sus hijos se centren más en los estudios es también advertido por los monitores deportivos que han participado en esta investigación.

“O lo primero que hacen: malas notas... ¿Qué es lo primero que cortamos? Deporte y fuera.” (Monitor deportivo, en GF5).

“Incluso a mí me está pasando con las infantiles, que además están en primero de la E.S.O, que digamos es un cambio brusco. Algunas ya me están faltando, que me han dicho que

no van a venir en todo el trimestre porque los padres las han castigado sin ir por las malas notas.” (Monitora deportiva, en GF6).

Por su parte, en el grupo focal compuesto por padres (GF7), no se han advertido estas costumbres, es más, todo lo contrario. Los padres de nuestra muestra parecen estar muy concienciados con la importancia de que sus hijos practiquen actividad física. Asimismo, se reconoce de forma unánime en los distintos grupos focales la escasa efectividad del castigo sin realizar actividad física, coincidiendo en este punto con Cao y Sueiro (2015), quienes afirman que los alumnos que no asisten a entrenar no hacen lo que tienen que hacer y no guardan el compromiso con sus compañeros, por lo que mediante el castigo de no asistir a entrenar se fomenta la irresponsabilidad. Asimismo, Cuevas (2014) asegura que este tipo de castigos no es efectivo, puesto que para que sea un castigo educativo, tiene que suponer un esfuerzo que le ayudará a autocontrolarse.

“Sí, incluso alguna me ha dicho a mí: no sé qué se piensa mi madre si no voy a voleibol, si esa hora voy a seguir sin estudiar” (Monitora deportiva, en GF6).

“Y el padre, como que le está castigando, pero no le está haciendo un favor, le está limitando, y le está diciendo no vas, y el chico: ya no voy”. (Monitor deportivo, en GF6).

“Pero tener tiempo no significa que vayas a estudiar, puedes tener muchísimo tiempo pero no estar concentrado, y no sirve para nada. Es mejor una hora bien que cuatro sin hacer nada.”(Alumna GF3).

4. ACTIVIDAD FÍSICA Y SOCIABILIZACIÓN

En esta categoría (Act._Fis._Soc.) se recogen todas aquellas opiniones, percepciones y experiencias que conforman resultados acerca de la relación entre la actividad física practicada por los estudiantes y su socialización.

Como hemos visto en el apartado 1 de este capítulo, la socialización es una de las principales motivaciones que llevan a los jóvenes a realizar actividad física.

“A mí el baloncesto, porque me gusta jugar con mis compañeros y me lo paso bien.” (Alumno, en GF1).

“(…) Conoces a gente que tenga los mismos intereses que tú...” (Alumna, en GF3).

No solo ven el estar con sus amigos haciendo actividad física como una motivación, sino que también creen que sus procesos de socialización mejoran gracias a la actividad física.

“Yo, en mi primer día de baloncesto, no conocía a nadie excepto a un amigo que tengo en clase y al final que son de sexto todos. Al final me los he hecho todos amigos.” (Alumno, en GF1).

“Sí, porque cuando juegas en equipo aprendes a convivir y cuando haces algo en el cole, pues también con tus compañeros.” (Alumno, en GF1)

“Hacer amigos y estar con ellos por la tarde, porque no hay colegio.” (Alumno, en GF2, en referencia a qué es lo que más le gusta de estar en un equipo).

Este hecho no solo es advertido por los jóvenes estudiantes de nuestra investigación, sino que también los padres, profesores y monitores deportivos reconocen la importancia que tiene la actividad física en la socialización de los estudiantes.

“(…) Aquellos que realizan deporte como que son más empáticos, que tienen más sentimiento de grupo, más unión entre ellos.” (Monitor deportivo, en GF6).

“Yo voy en la misma línea, que socialice, pero sobre todo que me parece que es una forma que socialice en el sentido de los hábitos saludables, o sea, que bueno, que a lo mejor el hecho de que tengas compromiso de entrenamiento y de partido ya te hace que el día anterior no salgas hasta las tantas, porque luego tienes partido a las 9”. (Padre, en GF7).

“(…) un/a niño/a que (...) que sale a la calle, que comparte sus juegos con otros/as niños/as, que tiene diferencias y consiguen solucionarlas, etc. Creo que a estos últimos se les abre un abanico mucho más amplio de posibilidades que tienen que repercutir de forma positiva en su rendimiento (...)” (Maestra, en GF8).

Por todo lo expuesto, bajo las opiniones y percepciones de los agentes implicados en nuestra investigación, podemos decir que la socialización es una de las principales causas por las cuales los jóvenes estudiantes deciden practicar actividad física. A su vez se sugiere que la actividad física beneficia los procesos de socialización de quién la práctica. En este sentido también Weiss (1982) y Bredemeier (1994) señalan que la actividad física realizada durante los años de formación de una persona producirá un efecto educacional. La actividad física es, por tanto, una de las influencias positivas a tener en cuenta durante el proceso de formación en la juventud.

5. ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

En esta categoría (Act._Fís._Sal.) se agrupan todas aquellas percepciones de los agentes implicados en esta investigación, acerca de la influencia que tiene la actividad física sobre la salud de quien la práctica. Los beneficios de la actividad física en la salud de quien la práctica han quedado ampliamente demostrados, como así indican Blasco et.al., (1996); Guillén et. al., (1997); y, Dosil, (2004) como en la salud psicológica, Dunn et. al., (2001); Delgado y Tercedor, (2002); y, Paluska y Schwenk, (2000).

En este sentido, parece que los padres son quienes están más concienciados de los beneficios que conlleva la práctica de actividad física, en especial en lo relativo a los hábitos saludables.

“Evitar el sedentarismo, porque si no nada más que están con las maquinillas, la televisión, etc. Entonces es una manera de hacer deporte que les gusta, y así salen de casa x horas a la semana, que si no están enganchados a la televisión, por lo menos el mío”. (Padre, en GF8).

“En la salud está clarísimo, es evitar sobrepeso, ganan en fuerza y les viene muy bien. (Padre, en GF8)”.

Por otro lado, los padres entrevistados en nuestra investigación piensan que los jóvenes estudiantes no están suficientemente concienciados de los beneficios de la actividad física en la salud, y que este no es un motivo para que ellos se motiven a realizar actividad física.

“No meten la perspectiva de salud. (...) Ellos [Los alumnos] no piensan en eso todavía.” (Padre, en GF8).

A través de los grupos focales realizados con los alumnos, hemos podido comprobar que este hecho no es cierto, o al menos del todo cierto, ya que los beneficios ocasionados por la actividad física en la salud de quien la práctica es uno de los motivos por los cuales los jóvenes realizan deporte. No es el principal motivo, como hemos podido ver en el apartado [1, Motivaciones para la actividad física](#), pero sí que tiene cierta importancia para ellos.

Por otro lado, en gran parte de los casos la perspectiva de salud que tienen los jóvenes estudiantes en esta investigación es errónea ya que asocian el tener un buen físico o estar delgado/a, a tener buena salud.

“Bueno, yo por el físico también, porque como al final la gente le da tanta importancia a la apariencia y eso pues como que te ves sometida a hacer deporte, por no sentirte insegura...” (Alumna, en GF4).

Debido a la importancia de este tema, será tratado con mayor profundidad en el siguiente apartado.

6. DISTORSIONES EN EL CONCEPTO DE SALUD

Esta categoría (Sal._Concp.) no estaba programada antes de realizar los grupos focales, sino que se creó después debido a la constante aparición de opiniones distorsionadas acerca de los beneficios de la actividad física en la salud de quien la práctica.

Especialmente, estas opiniones han aparecido en los grupos focales de alumnos de mayor edad (GF3 Y GF4), y solamente en chicas, lo cual aumenta aún más nuestra preocupación por esta temática.

“Si haces deporte, lo normal es que no estés tan balón.” (Alumna, en GF3).

“Yo hago deporte por mantenerme en forma, más que nada. Es más, algún día ni me apetece y me tengo que poner música para hacer, porque si no...” (Alumna, en GF4).

“Sí, en lo físico sí, aunque dicen que hay tipos de complexión... El que hace deporte, y eso, se refleja el trabajo en los abdominales y en los músculos.” (Alumna, en GF4).

“Bueno, yo por el físico también, porque como al final la gente le da tanta importancia a la apariencia y eso pues como que te ves sometida a hacer deporte, por no sentirte insegura...” (Alumna, en GF4).

“(...) Ahora mismo lo que vende es un buen cuerpo.” (Alumna, en GF4).

Este tipo de opiniones y creencias observadas en nuestros grupos focales con los alumnos, mayoritariamente de las chicas, también han sido advertidas por los monitores deportivos que han participado en nuestros grupos focales.

“A mí me ha pasado hoy, que me ha venido una madre y me ha preguntado si se podía apuntar su hija al equipo, y me ha dicho que es que se ve un poquito gordita y quiere empezar a hacer más ejercicio. Yo creo que en las chicas influye mucho lo estético.” (Monitora deportiva en GF6).

“(…) en voleibol van más a ver qué tal me queda el pantalón corto que a jugar.” (Monitora deportiva en GF6).

La aparición de este tipo de opiniones y pensamientos en una investigación de este tipo no puede pasar de modo inadvertido, ya que, aunque Ramírez, Vinaccia y Suárez (2004) señalaban que “la Actividad Física es un protector importante para aquellas personas que tienen un autoconcepto bastante bajo” (p. 69), afirmando a su vez que uno de los beneficios de la práctica de la actividad física es la disminución del riesgo de padecer enfermedades como anorexia o bulimia; en ocasiones, los y las adolescentes recurren a la actividad física debido a un auto-concepto físico bajo,. Este sentimiento, según Rodríguez-Fernández (2009), “parece encontrarse, de un lado, unido a una sensación más pobre de bienestar, y de otro lado, a unas puntuaciones más altas en ansiedad, depresión o trastornos alimentarios” (p.156).

Es por ello, en este tema, que creemos de vital importancia la necesidad de formar tanto a monitores deportivos como a maestros y profesores, para que sean capaces de prevenir y detectar conductas de riesgo que más tarde puedan aflorar como los Trastornos de Conducta Alimenticia, y entre estos trastornos, la anorexia por actividad, la cual se caracteriza por la declinación de la consumición de alimento unido al aumento de la actividad física (Gutiérrez y Pellón, 2002). Cuando esta actividad física es excesiva, la ingesta de alimentos es reducida. Este círculo “actividad física-reducción de la ingesta de alimento puede conducir a la muerte” (Pierce y Epling, 1994).

7. NECESIDAD DE NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ESCUELA

Esta categoría (Nec._Nuev. Met.), al igual que la anterior, ha surgido durante el proceso de análisis de resultados. Esto ha sido propiciado debido al gran número de opiniones derivadas de la trascendencia que tiene utilizar metodologías adecuadas a las necesidades de movimiento de los alumnos.

En todos los grupos focales realizados con alumnos ha quedado recogida la necesidad de realizar actividad física para romper con la rutina de la escuela.

“Desconectar del instituto [...] después de estar 8 horas [...]” (Alumno, GF4).

Los monitores deportivos ven el sistema educativo como uno de los epicentros causantes de que los alumnos necesiten desconectar de la escuela.

“También el problema está en cómo está el sistema educativo, porque realmente el cuerpo necesita movimiento, y se pasan 6 horas en una silla sentados, cuando por ejemplo en Finlandia, que es considerado el sistema educativo mejor, cada x tiempo tienen 15 min. de descanso.” (Monitora deportiva, GF5).

“Mucho, yo creo que eso sacia las necesidades de movimiento, porque en clase tiene que estar sentados, y por eso les gusta, y que es una asignatura que ellos realmente no la ven como que están aprendiendo, o sea, aprenden mientras ellos están jugando, les gusta porque no están sentados haciendo algo intelectual, están aprendiendo de otra manera.” (Monitor deportivo, en GF6).

También hay padres que hacen hincapié en la necesidad de utilizar nuevas metodologías en las escuelas e institutos más adecuadas a las necesidades de movimiento de sus hijos.

“Yo soy muy pesimista, esto está muy por encima del nivel de los institutos, por lo menos en el caso de mi hijo, y lo que yo conozco de Segovia, están muy mal los institutos, la metodología es antigua, del siglo XVI, clases magistrales, entonces, poco trabajo en equipo ... por lo que esto está muy bien, con XXX, con XXX y con XXX, están aprendiendo ahí de otra manera, pero en el instituto están ahí anclados en el siglo XIX, profesores que no saben mucha metodología, que no son expertos en didáctica,

entonces... poco, mi hijo se lleva poco porque pienso que está muy mal la educación.” (Padre, en GF7).

“Yo lo que digo es que los institutos no están prestando la atención que deberían [a las nuevas metodologías]. Tanto los colegios como las universidades deberían dar mucho más contenido de Educación Física y mucho más metido transversalmente la Educación Física en las asignaturas. No es normal tener que estar sentados 4, 5 o 6 horas seguidas. Los profesores tendrían que tener conocimientos metodológicos para que los chicos se moviesen más, se activen, y levantándose todo el rato, para no estar tan sentados, eso está demostrado por la OMS. Entonces si la gente no se mueve tenemos un problemón, no vale con las dos horas de asignatura de Educación Física y tampoco vale aumentarla con muchísima práctica, [...]” (Padre, en GF7).

A esta corriente de pensamiento, que aboga por la utilización de metodologías que se adapten a las necesidades de movimiento de los alumnos, se le suman gran parte de las opiniones de los maestros y profesores que han participado en este trabajo.

“Es necesario aumentar el número de horas de EF en la escuela y apostar por una metodología basada en una Educación en Valores, que sea más inclusiva y participativa.” (Profesora, en GF8).

“Creo que es importante cambiar metodologías porque la sociedad lo está pidiendo. Hay que conseguir que haya un aprendizaje significativo, y se está demostrando que con las clases magistrales no se logra.” (Maestro, en GF8).

“Quizás los horarios no se adaptan a esta necesidad, ya que tienen que cumplir con una normativa específica, pero en mi opinión la metodología puede hacerlo perfectamente, claro que eso ya depende de la organización de cada maestro o de cómo él sienta que debe realizar sus clases.” (Maestra, en GF8).

“Sí, sería necesario remodelar horarios, espacios, currículum, metodologías, número de alumnos por aula, etc.” (Maestro, en GF8).

“Creo que actualmente las metodologías escolares se centran en mantener a los alumnos tranquilos, así que sí creo que hay que cambiar algo.” (Maestro, en GF8).

Todas estas opiniones y percepciones que hemos recogido a través de nuestros grupos focales evidencian la necesidad de adaptar el currículum y las metodologías a las necesidades físicas de los alumnos, evitando pasar un elevado número de horas sentados

y adaptando las actividades a las necesidades de movimiento de los alumnos. En este sentido Brian Gatens, superintendente de las escuelas Emerson de New Jersey, declaró en el New York Times que “En las escuelas a veces vamos contra la naturaleza humana al pedirle a los niños que estén quietos y callados todo el tiempo [...] caemos en la trampa de que si los niños están en sus escritorios con las cabezas agachadas y están callados y escribiendo, entonces están aprendiendo”, a lo que Gatens añadió: “Pero lo que hemos encontrado es que el tiempo activo necesario para vigorizar tu cerebro hace que todos esos momentos de quietud sean mejores” o más productivos. (B. Gatens, entrevista al New, York Times, 21, marzo, 2017).

8. ACTIVIDAD FÍSICA Y VALORES

En esta categoría (Act._Fis._Val.) recogemos las opiniones que nos permiten responder a las siguientes cuestiones: ¿Se adquieren valores a través de la actividad física? ¿Quién los trasmite? ¿Qué tipo de valores? ¿Son aprovechables en el día a día en la escuela?

La primera pregunta tiene fácil respuesta, ya que, en opinión de los agentes implicados en nuestra investigación, se reconoce la práctica deportiva como un medio para la adquisición de valores.

“Yo al jugar en equipo aprendes, que te diviertes más y que aunque no te lleves bien con todos hay que ser amigo, no hay que criticarles ni nada.” (Alumno, en GF1).

“También aprendes que no todo lo importante es ganar, sino también está bien con que participes.” (Alumno, en GF1).

“Claro, y si haces amigo y eso pues a lo mejor te ayudan, te dicen pues estudia no sé, que, que, pues a lo mejor te hacen ver que los estudios sirven para algo.” (Alumna, en GF3).

Aunque por otro lado, parece ser que la figura del monitor deportivo es clave en la adquisición de estos valores, ya que es un referente para sus alumnos. La importancia de la figura del monitor deportivo queda subrayada por Monjas, Ponce, y Gea (2013):

La figura del educador es clave. Su compromiso con el desarrollo de valores, con el respeto a las reglas, etc. va a ser el aspecto más determinante a la hora de definir una orientación u otra de la actividad. Un modelo formativo y educativo es muy posible si contamos con personas comprometidas en este sentido, y si además cuentan con el apoyo

institucional de su centro, y del resto de referentes, el deporte educativo puede comenzar a ser una auténtica realidad. (p. 33).

Este hecho también es advertido por los monitores deportivos que han participado en esta investigación.

“Valores siempre se transmiten dentro de lo que es un entrenador, otra cosa es que el valor sea positivo o negativo. Un niño puede pasar al segundo palo y el otro no llegar, y tu decirle has estado bien, lo has intentado, la próxima seguro que la metes, a decirle: ¡pero cómo fallas eso! Cambia, depende también del tipo de persona que sea el entrenador. Hay entrenadores con los que tú te sientes cómodo incluso fallando 7 tiros y con otro que fallas 1, aunque sea porque estás mal del pie y no la puedes dar bien y ya te sientes como si hubiese sido la última...” (Monitor deportivo en GF5).

“A ver, también para ser entrenadores a nivel federado no te enseñan a transmitir valores a los niños, te enseñan a enseñarles técnica, enseñarles a que den diferentes pases y tal, y yo creo que ahí está también un poco... porque a nivel escolar es diferente, pero un niño cuando está en un equipo de baloncesto, de fútbol, de vóley es como que te dicen que has venido aquí a entrenar duro para ganar y ya está. Los entrenadores ahí ni se molestan, bueno ni tienen el conocimiento de qué tienen que hacer ese tipo de... A no ser que sean entrenadores que hayan estudiado algo para eso.” (Monitora, en GF5).

“O profesores, también depende de los valores que tenga cada club, hay entrenadores que su misión es formativa, que les da igual tener 30 chavales y que el bueno sea muy bueno y el malo malísimo, y me da igual, yo voy a entrenar a todos. A equipos que digan, tú juegas, tú juegas, tú descartado y también hay mucho matiz con los clubes deportivos a nivel federado (Monitor deportivo, en GF5)”.

Todos estos testimonios avalan la adquisición de valores por parte de quien realiza actividades físicas, pero como hemos podido ver, esta adquisición dependerá en gran medida del monitor deportivo, o incluso del club o asociación deportiva donde se encuentre el estudiante. Es por ello de la necesidad de formar a los futuros monitores deportivos en educación en valores, con el objetivo de que sus alumnos puedan adquirir valores positivos que les ayuden en el correcto desarrollo de su día a día. En esta línea, Giménez, Rodríguez y Castillo (2002) afirman que

Dentro de la práctica deportiva el entrenador es uno de los elementos más importantes para que ésta se desarrolle correctamente. La filosofía que tengan los entrenadores sobre el deporte escolar va a influir de forma determinante sobre su

puesta en práctica, lo que nos debería hacer reflexionar en profundidad sobre la formación más adecuada y las características que como educadores deben poseer estos entrenadores (p.2).

9. ACTIVIDAD FÍSICA Y OCIO SEDENTARIO

En esta categoría (Act._Fis._Ocio) pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Existen diferencias entre estudiantes que practican actividad física y quienes practican ocio sedentario? ¿Son diferencias académicas? ¿De salud? ¿De socialización?

La respuesta a estas preguntas, a través de las opiniones analizadas de los agentes implicados en esta investigación, es clara. Sí, existen diferencias entre quienes practican ocio sedentario y entre quienes llevan a cabo actividad física de manera frecuente.

“Cuando haces deporte en el colegio se nota que se cansan antes que tú. [Quienes no hacen deporte]” (Alumno, en GF1).

“Yo noto que hay niños que cuando están con los demás, están más solos, porque cuando haces deporte aprendes a estar con los demás y aprendes a socializarte y comunicarte.” (Alumno, en GF1).

Ahora bien, estas diferencias no son igual de claras en todas las categorías. Donde menos se observan estas diferencias es en el rendimiento académico, siendo muy dispares las opiniones en esta categoría.

“En lo relativo a lo académico creo que no hay diferencias entre quien realiza actividad sedentaria y la actividad física regular.” (Maestro, en GF8).

“Yo creo que como no hacen deporte sacan mejores notas, en algunos casos, no en todos.” (Alumno, en GF8).

“Depende de los alumnos. Hay algunos que realizan deporte de forma regular y son buenos también académicamente, pero por el contrario hay alumnos que hacen deporte y sin embargo tienen muy malas notas. Así que yo creo que ayuda el deporte porque es beneficioso, pero hay que saber planificarse y centrarse.” (Maestra, en GF8).

En cambio para Capdevilla, Bellmut y Domingo (2015), las diferencias académicas entre quienes practican ocio sedentario y actividad física son muy claras, ya que aseguran que la relación entre el ocio sedentario y el rendimiento académico es

negativa, coincidiendo en este punto con Bercedo, et al., (2005) quienes además aseguran que un uso desmedido de las nuevas tecnologías y la televisión se vinculan con un menor rendimiento académico.

Sin embargo, a diferencia del rendimiento académico, las diferencias entre quien practica ocio sedentario y quien practica actividad física parecen acentuarse más cuando nos referimos a la salud y a la socialización.

“En cuanto a relaciones sociales, sí es cierto que normalmente los alumnos que practican deporte suelen tener menos problemas a la hora de sociabilizarse” (Maestro, en GF8).

“No hay duda de que a nivel de salud la actividad física es favorable. Realizar ejercicio mejora la salud. Y en lo social, el deporte y la actividad física llevan consigo el relacionarse con los demás. Por ejemplo, los niños que practican deportes colectivos, que están integrados en deportes de equipo, se socializan más, además de fomentar, por ejemplo, valores como el respeto, la cooperación, la participación, etc.” (Maestra, en GF8).

“Pero sí que es verdad que se nota lo de las habilidades sociales. Los que no practican ningún deporte o que se quedan muy aislados, Y aquellos que realizan deporte, como que son más empáticos, que tienen más sentimiento de grupo, más unión entre ellos.” (Monitor deportivo, en GF6).

“Le cuesta al que no hace deporte, y a una que hace deporte le cuesta menos porque por ejemplo uno que juega al tenis va por muchas ciudades y encuentra a amigos.” (Alumno, en GF2).

A pesar de que los agentes implicados no vean diferencias marcadas en lo relativo a lo académico, estas sí que han sido observadas tanto en lo social como en la salud.

Hecho que influye indirectamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Es más, Ramírez, Vinaccia y Suarez (2004) subrayaron, tras 9 años de intervención, comparando una escuela en la cual llevaban a cabo 2 horas de actividad física al día (grupo experimental), con otra donde no se realizaba actividad física diaria (grupo control), que los alumnos que realizaban actividad física extraescolar tenían mayores niveles de salud, actitud, disciplina, entusiasmo y funcionamiento académico que los alumnos que practicaban ocio sedentario.

10. ACTIVIDAD FÍSICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El objetivo principal de esta investigación era el de conocer las opiniones y percepciones de los agentes implicados para establecer las posibles relaciones acerca de la posible influencia de la actividad física sobre el rendimiento académico.

Al leer las opiniones de nuestros agentes, es innegable que bajo sus puntos de vista existe una relación positiva entre la práctica de actividad física y su influencia en el rendimiento académico. Gran parte de las investigaciones que se han realizado al respecto coinciden con los resultados obtenidos en este trabajo, pues afirman que practicar actividad física de forma regular está fuertemente relacionado con adquirir un buen rendimiento académico Broh, (2002); Capdevila, Bellmunt y Hernando, (2014); Dwyer, et al.(2001) ; Field, Diego y Sanders, (2001); Linder, (2002), Muñoz, (2009); Reloba, Chorosa y Reigal (2016); Shariati y Bakhtiari, (2011); Tremblay et. Al. (2000).

Por otro lado, Reloba, Chorosa y Reigal (2016) advierten sobre el peligro de limitante de utilizar el rendimiento académico sólo a las calificaciones escolares, puesto que estas quedan sujetas a multitud de variables “extrañas”, como la actitud del alumno en clase, la responsabilidad en el trabajo diario, la exigencia del tutor y de los padres, el clima de estudio en casa, la motivación y orientación tutorial, etc. Es por ello que en nuestra investigación hemos tenido en cuenta las opiniones, percepciones y experiencias de los agentes implicados, obviando las calificaciones.

En este trabajo hemos comprobado la influencia que la actividad física ejerce sobre el rendimiento académico, tanto directa como indirectamente. Veremos varios ejemplos de cada grupo focal. Comenzaremos por la relación directa:

“En el caso de que los alumnos sean capaces de organizarse adecuadamente, creo que lo harán de forma positiva. Está comprobado científicamente que cuando se realiza deporte se producen hormonas responsables del bienestar de las personas. Por tanto, será positivo.” (Profesora, en GF8).

“Por supuesto que sí que tiene influencia la práctica deportiva con el rendimiento académico. El deporte ayuda a despejarse, a desconectar, a “cargar pilas”, pero esto no lo digo yo, lo dicen los expertos en el tema. Influye positivamente.” (Maestro, en GF8)

“Libera endorfinas, que es la hormona de la felicidad por así decirlo, y eso al niño le despeja de todo lo que estaba haciendo antes en otras asignaturas más instrumentales como Lengua. Es un tiempo que en clase tiene que estar callado, pero en Educación Física no,

bueno cuando explica el profesor tienes que estar callado pero el resto del tiempo después puedes estar en contacto social con tus compañeros, en clase no puedes hablar porque si hablas ya te están regañando, entonces es algo inter intersociabilidad, interpersonal, eso ayuda mucho” (Monitor deportivo, en GF6).

“Te voy a poner un ejemplo que yo no sabía y que aprendí hace poco. Cuando estás haciendo deporte el cerebro trabaja muchísimo, imagínate un partido de fútbol, estás pensando cómo hacer esto, el otro se mueve para acá, el otro para allá, cómo mover el balón, cómo tirar, todo eso está trabajando la mente a lo bestia, está desarrollando la mente muchísimo cuando haces deporte. Eso es algo que no sabía, yo pensaba que era físico, pero estamos potenciando la mente” (Padre, en GF7).

En cuanto a la relación indirecta entre la actividad física y el rendimiento académico, esta, en la mayoría de ocasiones, viene dada por las mejoras en la socialización (Act._Fís._Soc.), la cual es advertida por los propios sujetos como beneficiosa en su día a día en la escuela.

“(…) Aprender es como que todo no lo tienes por qué hacer solo, que también lo puedes hacer con los compañeros o ayudarse” (Alumno, en CF1).

“(…) Cuando juegas en equipo aprendes a convivir y, cuando haces algo en el cole, pues eso, también te ayuda [el hacerlo] con tus compañeros” (Alumna, en CF1).

“Eso sin ninguna duda, y después todo lo que hemos ya contado de socialización, de compartir, de valores, de auto control, en función de los tiempos, del compañerismo, de muchas cosas” (Padre, en GF7, acerca de los beneficios de la actividad física).

Por último, las mejoras producidas en la salud también pueden favorecer de manera indirecta el rendimiento académico, ya que las evidencias científicas sugieren que la actividad física puede mejorar las funciones cognitivas y propiciar mejoras en la salud mental, en especial en casos de depresión, ansiedad o estrés (Ramírez, Vinaccia y Ramón, 2004), y por consiguiente en el rendimiento académico de los estudiantes (Hanneford 1995). Como muestra de estos beneficios en la ansiedad y en el estrés, encontramos los siguientes testimonios.

“Pues también prefiero hacer deporte y estudiar porque luego estoy un poco más tranquila” (Alumna, en GF1).

“Claro, es como que desconectas del estrés que tienes, de la rutina y esas cosas, por lo que cuando estás haciendo deporte no estás pensando en otras cosas que te estresan,

porque al hacer deporte como que también te diviertes. En cambio, si a lo mejor tienes que ir a clase de lo que sea, de cualquier deporte, como que desconectas y luego te ayuda a estudiar. Es como, no sé qué, sales de esa rutina y desconectas y luego te dan más ganas de hacer las cosas” (Alumna, en GF3).

Todas las evidencias aquí expuestas manifiestan que los estudiantes que llevan a cabo actividad física de manera regular obtienen muchos beneficios, tales como: mejora el funcionamiento del cerebro a nivel cognitivo, se adquieren niveles más altos de concentración y de energía, hay una mejora de la autoestima y se consigue un mejor comportamiento que influye positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bouchard, Malina, y Pérusse, 1997; Sillicker y Quirk, 1997; Taras, 2005).

CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES FINALES

1. CONCLUSIONES

En el presente apartado vamos a exponer las conclusiones de nuestra investigación. Estas conclusiones, como no podía ser de otra manera, no hacen más que responder a las preguntas de investigación que nos planteamos para este estudio. Estas preguntas son:

¿Qué motivaciones tienen los estudiantes para inscribirse en programas de actividad física extraescolar?, ¿Qué motiva a las familias a apuntar a sus hijos en programas de actividad física escolar? ¿Cómo creen los estudiantes, las familias, los monitores deportivos y profesores que afecta la actividad física al rendimiento académico? ¿Creen que la práctica de actividad física es un extra en relación con el rendimiento académico en comparación con quienes practican ocio sedentario? Y por último, ¿Cuál sería la carga de horas ideal desde el punto de vista de los estudiantes, familias, profesores y monitores de actividad física sin que esta llegase a ser un perjuicio para el rendimiento académico?

Para poder dar respuesta a estas cuestiones, hemos decidido hacerlo a través de la resolución de una serie de objetivos que han guiado todo el proceso de investigación. Pasamos a continuación a exponer las principales conclusiones de cada uno de estos objetivos.

- **Analizar cuál es el impacto que conlleva la actividad física en el día a día de los jóvenes estudiantes del municipio de Segovia.**

A través de esta investigación hemos podido conocer cuál es el impacto que produce la actividad física en la vida diaria de los estudiantes del municipio de Segovia. Como hemos podido comprobar en los resultados, este impacto es positivo en las áreas estudiadas en este trabajo: rendimiento académico, salud y socialización, siendo más visible en aspectos tan determinantes como una mayor concentración en el estudio, una mejor organización del tiempo y de las actividades, una mayor capacidad para trabajar en equipo, una mejora de las habilidades sociales y un progreso generalizado de los hábitos saludables.

A su vez, como vimos en el apartado de resultados, este impacto en el día a día de los estudiantes es advertido en todos los grupos focales. De todos modos, los beneficios que reporta la actividad física en los jóvenes estudiantes no son todo lo accesibles que ellos quisieran, ya que a medida que avanzan los cursos escolares, el tiempo dedicado a realizar actividad disminuye y, como consecuencia, el impacto positivo producido por la actividad física en el día a día también se ve reducido. Estos hechos, que han sido apreciados en nuestra investigación, evidencian que se va produciendo un aumento de la carga académica extraescolar excesiva, que en ocasiones impide realizar con regularidad la práctica de actividades físicas y deportivas. En este sentido, creemos necesaria la coordinación entre los centros escolares y los programas de actividad física extraescolar, con el fin de poder compaginar ambas propuestas.

- **Conocer la percepción de estudiantes, padres, monitores deportivos y profesores implicados en la investigación, acerca de las posibles consecuencias en la relación entre la actividad física y el rendimiento académico.**

Como hipótesis planteada al inicio del trabajo, y que más tarde se ha ido comprobando mediante los comentarios ofrecidos en los diferentes grupos focales se plantea que existe una vinculación positiva entre la actividad física y el rendimiento académico de quien la lleva a cabo.

Esta vinculación positiva se ha hecho visible tanto de manera directa como de manera indirecta. Las percepciones de todos los grupos focales justifican esta relación directa con un nivel mayor de concentración, gracias a realizar actividad física de forma regular. Asimismo, también se ve incrementada la capacidad de organización del tiempo y de las actividades de trabajo escolar de los alumnos.

En cuanto a la relación indirecta, esta viene dada por las mejoras que produce la actividad física en los procesos de socialización de los jóvenes estudiantes. Este hecho es advertido por todos los grupos focales. Esta mayor capacidad para establecer relaciones sociales se traducen en una mayor empatía, una mayor capacidad de liderazgo y una mayor capacidad para trabajar en equipo. A su vez, las mejoras en cuanto a la salud, también afectan indirectamente al rendimiento académico, a través de la secreción de hormonas y de un mejor funcionamiento del cerebro, aunque estas afirmaciones solamente son realizadas en los grupos focales de los padres, los

monitores deportivos y los profesores, siendo prácticamente obviadas en los de los estudiantes.

- **Averiguar las expectativas que llevan a las familias a apuntar a sus hijos a programas deportivos.**

Como hemos podido ver en el apartado de [resultados](#), las motivaciones principales por las cuales las familias apuntan o animan a sus hijos a participar en actividades deportivas, están derivadas de que la actividad física beneficia la salud de sus hijos y actúa como precursora de unos hábitos saludables, que le ayudan a alejarse de ambientes y relaciones nocivos. Asimismo, otra de las grandes motivaciones de los padres para que sus hijos realicen actividad física es que mediante su práctica se evita el sedentarismo, por lo que es más fácil que se desvinculen de actividades en las que pueden pasar mucho tiempo como jugar con los videojuegos o viendo la televisión.

En este sentido, podemos decir que, de manera generalizada, las familias anteponen los beneficios en la salud y la socialización que conlleva la práctica deportiva regular, por el simple hecho de realizarla, sin llegar a pensar que por practicarla van a llegar a ser grandes atletas.

- **Analizar las percepciones de los agentes implicados en la investigación acerca de la relación entre actividad física y salud; y, actividad física y socialización.**

Como ya hemos indicado anteriormente, la utilización de los grupos focales como instrumento de recogida de datos nos ha permitido poder conocer las percepciones de los agentes acerca de sus percepciones sobre la relación entre la actividad física con la socialización y la salud. Al analizar estas percepciones podemos decir que en todos los grupos focales se incide en la importancia que tiene la actividad física en la socialización. Los alumnos valoran muy positivamente poder realizar deporte con sus amigos o incluso hacer nuevas amistades gracias a la práctica deportiva. A esta percepción, los padres añaden la capacidad que posee la actividad física para filtrar amistades negativas.

Por otro lado, en cuanto a la influencia en la salud, podemos decir que todos nuestros participantes afirman que practicar actividad física conlleva una mejora general en la salud. Sin embargo, este hecho no es percibido de igual manera por los estudiantes, puesto que hemos podido comprobar, sobre todo en el grupo de los adolescentes, y en

especial en las chicas, que tienen un concepto erróneo de la salud, al confundir estar saludable con poseer un cuerpo delgado.

Por todo ello podemos concluir diciendo que la actividad no solo tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos, sino que también los tiene sobre la socialización y la salud. Sin embargo conviene recalcar el peligro observado en las percepciones de las adolescentes que han participado en nuestro estudio, ya que asociar a la salud el poseer un físico delgado puede ocasionar problemas relacionados con trastornos de la conducta alimenticia. Por todo ello, es necesaria una correcta formación de los monitores deportivos para que implementen un modelo de deporte integrador y crítico con las modas, así como que sean capaces de detectar y prevenir esta problemática.

Conocer cuál sería el número ideal de horas dedicadas a practicar actividad físico-deportiva sin que estas interfieran de manera negativa en su rendimiento académico según los agentes implicados en la investigación.

Como hemos podido comprobar, de manera unánime, en todos los grupos focales se recomienda la práctica de, al menos, una hora de actividad física diaria. De esta forma se coincide con la OMS según las opiniones de todos los sujetos participantes en este trabajo.

Donde no hay tanta unanimidad es a la hora de decidir en qué momento realizar la actividad física. Las opiniones están divididas entre realizar la actividad física antes o después del estudio. Al parecer, la actividad física moderada anterior al estudio beneficia la pérdida de estrés y estimula la concentración; en cambio, una actividad física vigorosa anterior al estudio les puede producir cansancio y agotamiento, dificultando el estudio.

Por todo lo expuesto en nuestra investigación, podemos decir que el número ideal de horas de actividad física al día en los jóvenes estudiantes es de 1 hora, y que su espacio temporal para llevarla a cabo dependerá de la intensidad de la actividad, siendo recomendable antes del estudio si la actividad tiene una intensidad moderada y después, si la intensidad fuese elevada.

Comprobar si existen diferencias relativas a lo académico, lo social y de salud entre los jóvenes que realizan actividad física regular y quienes practican ocio sedentario.

A través de esta investigación hemos podido comprobar que bajo las opiniones de los diferentes agentes informantes que han participado, las diferencias entre quienes

practican actividad física de forma regular y quienes llevan a cabo ocio sedentario son claras.

Estas diferencias son muy apreciables en la percepción del estado físico y en la salud del individuo. Los que se definen como seguidores de un ocio sedentario se perciben con un físico menos atlético, así como con peores funciones respiratorias, que quienes practican actividad física de manera regular. A su vez, también son claras las diferencias relativas a las habilidades sociales, puesto que quienes realizan ocio sedentario estiman que poseen mayores dificultades para socializar entre iguales.

Por último, en cuanto a las diferencias académicas que pueden derivarse de practicar regularmente, o no, actividad física y deportiva no son tan claras, ya que no hay unanimidad total entre nuestros grupos focales al respecto. Los grupos pertenecientes a alumnos de primaria son quienes no ven diferencias en el rendimiento. Este hecho puede producirse por la dificultad de hablar de rendimiento académico en edades escolares tempranas, junto con el componente abstracto de este término para alumnos en esas edades. Mientras que para el resto de participantes sí que detectan que hay diferencias, sobre todo en el aumento en la capacidad de concentración y en la capacidad para trabajar en grupo entre los que practican actividad física y deportiva regularmente.

2. LIMITACIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

En investigación es muy importante ser humilde y reconocer las limitaciones de los estudios realizados. Este hecho, bajo nuestra opinión, debe de ser natural, y no visto como una deshonra, ya que, conocer nuestras limitaciones nos ayudará a mejorar en un futuro, con lo cual, se producirá un aprendizaje tanto en el propio investigador, como en otros que lean tu trabajo.

La principal limitación con la cual nos hemos encontrado en este trabajo tiene que ver la con la temporalización. Debido al escaso tiempo dedicado poder realizar el acceso directo al campo, nos resultó difícil poder conseguir participantes dispuestos a colaborar en el estudio. Pero no solo eso, incluso estando dispuestos a colaborar, el problema se presentaba a la hora de compatibilizar horarios y poder formar un grupo focal. Muestra de ello es el grupo focal con profesores, que debido a incompatibilidades horarias, no pudo ser llevado a cabo, y se tuvo que recoger la información a través de cuestionarios.

Por otro lado, es importante recordar que tanto los resultados de la investigación como las conclusiones extraídas de la misma, no son generalizables ni extrapolables, ya

que este estudio ha obtenido la información a través de grupos focales, en los que han participado 54 personas, divididas en 8 grupos. Es por ello que no podemos generalizar nuestros resultados a contextos más amplios del nuestro, el Municipio de Segovia. Sin embargo, la utilización de este instrumento de recogida de información nos ha reportado una serie de beneficios como son acceder de primera mano, al discurso y a las percepciones de los agentes implicados en la investigación, propiciando que la información extraída sea más profunda y significativa.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, este proyecto supone una puerta abierta con un amplio abanico de posibilidades en su interior. Entre ellas, las que más nos gustaría explorar en un futuro serían:

- La creación de un programa destinado a formar a los monitores deportivos en la transmisión de valores para una formación integral de la persona con el deporte como instrumento de transmisión.
- La creación de talleres y programas destinados a la prevención de trastornos de la conducta alimenticia en adolescentes teniendo la actividad deportiva como un medio ideal para reconducir posibles alteraciones conductuales.
- La creación y evaluación de metodologías en el aula que se adecuen a la necesidad de movimiento de los alumnos para adquirir niveles de salud adecuados, fomentar hábitos de vida adecuados a lo largo de la vida y fomentar las relaciones sociales.
- La elaboración de un programa antibullyng, partiendo de la actividad física como recurso para evitar el acoso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.
- Aries, E., McCarthy, D., Salovey, P., & Banaji, M. R. (2004). A Comparison of Athletes and Non-Athletes at Highly Selective Colleges: Academic Performance and Personal Development. *Research in Higher Education*, 46(6), 577-602. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40197362>
- Bercedo, A., & Redondo, C., Pelayo, R., Gómez, R., Hernández, M., & Cadenas, N. (2005). Consumo de los medios de comunicación en la adolescencia. *Anales de pediatría*, 63 (6), 516-525. Doi: 10.1016/s1695-4033(05)70252-6.
- Bernardino, J., & Andreo, M. (2015). Influencia de la práctica de actividad física extraescolar en el rendimiento académico de jóvenes escolares. *EmásF: revista digital de educación física*, 6, (35), 28-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391125>
- Bertoldi, S., Fiorito, M., y Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia Docencia Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología y Tecnología*, 17 (33), 111-131. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162006000200005
- Boucher, F. (2003). *Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol* [Tesis de grado]. Universidad de las Américas, Puebla
- Brand, S., Gerber, M., Beck, J., Hatzinger, M., Pühse, U., & HolsboerTrachsler, E. (2010). High Exercise Levels Are Related to Favorable Sleep Patterns and Psychological Functioning in Adolescents: A Comparison of Athletes and Controls. *Journal of Adolescent Health*, 46(2), 133-141. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.06.018.
- Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport and Exercise*

Psychology, 16,(1), 1-14. Recuperado de <https://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/jsep.16.1.1>

- Cao, P., & Sueiro, E. (2015). Actividad física y deporte extraescolar: rendimiento escolar e índice de masa corporal (IMC). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación. Vol.Extra* (5), 52-56. Recuperado de http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/189/pdf_63
- Capdevila, A., & Bellmunt, H., & Domingo, C. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, (27), 28-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345738764006/>
- C.A.R.E. /U.E.A. (1994) Coming to terms with research. An Introduction to the Language for Research Degree Students. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. U.K
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Cristóbal, W., & David, A. (2017). Actividad deportiva, su incidencia en el rendimiento académico. *Revista publicando*, 4 (10), 542-549. Recuperado de <http://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/470>
- De la Cruz, D. (2017, 21 de marzo). Why Kids Shouldn't Sit Still in Class. *The New York Times*. Recuperado de: https://www.nytimes.com/2017/03/21/well/family/why-kids-shouldnt-sit-still-in-class.html?_r=0
- Delgado, M. & Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Inde, Barcelona.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. McGraw Hill, Madrid.
- Dunn, A.; Trivedi, M. & O'Neal, H. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33, (6) 587-97. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11427783>

- Dwyer, T., et al (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238. Recuperado de: <https://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/pes.13.3.225>
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, I. (2006). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67. Recuperado de: <https://palenque-de-egoya.webnode.es/files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf>
- Folkins, C.H., & Sime W.E.(1981). Physical fitness training and mental health. *Am Psychol*, 36 (4):373–89. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7023304>
- Giménez, F. J. (2002). Iniciación deportiva I. Proyecto docente inédito. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45 (138) ,125- 135. Recuperado de: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617>
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9 (1), 51-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3111/311130199005/>
- Ghooshchy, S. G., Kameli, S., & Jahromi, M. K. (2011). The effect of sport activity and gender differences on self-perception in adolescents. *Procedia Computer Science*, 3(0), 532-1534. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050911000457>
- Gutiérrez, M. T. & Pellón, R. (2002). Anorexia por actividad: una revisión teórica y experimental. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 131-145.
- Hanneford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Great Oceans Publishing.

- Ibáñez, J. (1990). “Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión”. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira. *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza, pp. 569-581.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jardón, D., & Sueiro, E. (2015). Actividad física escolar y rendimiento académico. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Vol.Extra (5)*, 47-51. Recuperado de <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/188>
- Jiang, C., et.al. (2017). The level of effort, rather than muscle exercise intensity determines strength gain following a six-week training. *Life Sciences, 178*, 30-34. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024320517301212?via%3DiHub>
- Jorrín Abellán, I. M. (2015). Rayuela: Un modelo y herramienta web para la generación de diseños de investigación cualitativos. *JUTE 2015. XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, Badajoz.
- Kinnear, T. y Taylor, J. (1998). *Investigación de mercados*. México: Mc Graw Hill.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health, 311,(7)*299-302. Doi <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Krueger, R.A (1998). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada* (educación manejada, 1991). Madrid: Pirámide.
- Langenfeld, H. (1992). “*Middle Ages*”. En *Diccionario de las ciencias del deporte*. Malaga: Unisport
- Linder, K. (1999). Sport Participation and Perceived Academic Performance of School Children and Youth. *Pediatric Exercise Science, 11*, 129-144. Recuperado de: <https://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/pes.11.2.129>
- Linder, K. (2002). The Physical Activity Participation--Academic Performance Relationship Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding (Academic Tracking). *Pediatric Exercise Science, 14*, 155-170.

Recuperado

de:

<https://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/pes.14.2.155>

- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales* [Tesis de grado]. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, México DF.
- Meza, L (2002). La metodología de la investigación educativa: Posibilidades de integración. *Comunicación*, 12(1), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/166/16612113.pdf>
- Meza, L (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital Matemática*, 4(2), 1-5. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/8120/>
- Monjas, R., Ponce, A. & Gea, J. M. (2013). El PIDEMSG. Una propuesta alternativa al modelo de deporte escolar tradicional. *Revista Athlos. Revista Internacional de ciencias sociales, de la actividad física y el deporte*, 4, (4), 29-56. Recuperado de: http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/Athlos4_Art02.pdf
- Monroy, A., & Sáez, G. (2007). *Historia del deporte: De la prehistoria al renacimiento*. Wanceulen. Sevilla: Editorial Deportiva.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage
- Myers, G. (1998) Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups. *Language in Society*, 27 (1), 85-111. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/4168817?seq=1#page_scan_tab_contents
- Pierce, W.D. & Epling, W.F. (1994). An interplay between basic and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 17, (1) 7-23. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03392649>
- Powel R.A & Single H.M. (1996) Focus groups, *International journal of Quality in Health Care* 8(5): 499-504
- Pope C, Mays N (org.). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- Ramírez, W., & Vinnaccia, S., & Ramón, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, 18 (1), 67-75. Recuperado <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a08.pdf>
- Reloba, S., & Chiroso, L., & Reigal, R. (2015). Relación entre actividad física, procesos cognitivos y rendimiento académico de escolares: revisión de la literatura actual. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 9(4). 166-172. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-andaluza-medicina-del-deporte-284-articulo-relacion-entre-actividad-fisica-procesos-S188875461630048X>
- Reloba, S. (2016). Actividad física extraescolar en edad escolar. Efectos sobre salud, condición física y rendimiento cognitivo. Universidad de Jaén, (España).
- Rigler, E. (1987). Focus on focus groups. *ABA Baking journal*, 79 (4), 97-100
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz-Ariza, A., Ruiz, J. R., de la Torre-Cruz, M., Latorre-Román, P., & Martínez-López, E. J. (2016). Original: Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 4842-50. doi:10.1016/j.rlp.2015.09.005
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª Ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Juan, F., & García, E. (2002). El abandono y la ausencia de práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 8, 47. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd47/aband1.htm>
- Shariati, M., & Bakhtiari, S. (2011). Comparison of Personality Characteristics Athlete and Non-Athlete Student, Islamic Azad, University of Ahvaz. *Social and Behavioral Sciences* 30 (0), 2312-2315. Recuperado de <http://goo.gl/NJToq4>

- Sociedad Americana de Neurociencias. (2002). Congreso anual. San Diego, Estados Unidos.
- Teixeira, C., & Kalinoski, S. (2003). La importancia del deporte como factor social en las matrículas en escuelas deportivas de la administración pública de Pindamonhangaba -Brasil. *Revista digital Buenos Aires* 9 (60). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd60/social.htm>
- Tremblay, M.; Inman, J. & Willms, J. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324. Recuperado de: <https://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/pes.12.3.312>
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 1-12. Recuperado de: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-5-10>
- Van Dongen, E., Kersten, I., Wagner, I., Morris, R., & Fernández, G. (2016). Physical Exercise Performed Four Hours after Learning Improves Memory Retention and Increases Hippocampal Pattern Similarity during Retrieval. *Current Biology*, 26,(13), 1722-1727. Recuperado de [https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822\(16\)30465-1](https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822(16)30465-1)
- Vicente Mariño, M. y Monclús Blanco, B. (2012). Herramientas informáticas para el análisis cualitativo de la imagen audiovisual. Nuevos recursos para la investigación en comunicación. *Comunicación y Riesgo. Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación*, 23-30. Recuperado de http://www.aeic.org/tarragona2012/contents/comunicacions_cd/ok/339.pdf
- Vogt, D., King, D. y King, L. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing Content Validity by Consulting Members of the Target Population. *Psychological Assessment*, 16 (3), 231–243. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15456379>
- Williams, M. H. (2002). *Nutrición para la salud la condición física y el deporte (Bicolor)*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

- Weiss, M. & Knoppers, A. (1982). The influence of socializing on female collegiate volleyball players. *Journal of Sport Psychology*, 4, (3), 267-279. Recuperado de <https://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/jsp.4.3.267>
- Wolff, B., Knodel, J. y Sittitrai, W. (1993). Chapter 8 Focus groups and surveys as complementary research methods: a case example. En David, Morgan (Ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park, CA: Sage

ANEXOS

ANEXO 1: AUTOEVALUACIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES

Tabla 10 Autoevaluación GF1

Autoevaluación GF1						
Escala	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Han entendido los participantes las preguntas?			x			En su gran mayoría han sido entendidas, pero debido a la edad de los participantes, hemos tenido que simplificarlas
¿Se ha producido discusión?				x		
¿Ha habido silencios?			x			Se ha producido algún silencio, rápidamente solventado por el moderador
¿Todo el mundo ha participado por igual?			X			Un par de chicas, más tímidas que el resto, han participado menos
¿Ha habido algún tipo de interrupción?	X					
¿Se ha llevado a cabo en un espacio adecuado?					X	
¿Ha intervenido demasiado el moderador?			X			
¿Ha condicionado el moderador las respuestas?			X			
¿Había tanto chicos como chicas?					x	

Escala numérica, siendo 1 valor mínimo y 5 máximo.

Tabla 11 Autoevaluación GF2

Autoevaluación GF2						
Escala	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Han entendido los participantes las preguntas?				X		En su gran mayoría han sido entendidas, pero debido a la edad de los participantes, hemos tenido que simplificarlas
¿Se ha producido discusión?				X		
¿Ha habido silencios?			X			Se ha producido algún silencio, rápidamente solventado por el moderador
¿Todo el mundo ha participado por igual?					x	Los alumnos más tímidos han intervenido menos, por ello hemos hecho intervenciones por turnos, para favorecer la participación de todos.
¿Ha habido algún tipo de interrupción?	X					
¿Se ha llevado a cabo en un espacio adecuado?					X	
¿Ha intervenido demasiado el moderador?			X			
¿Ha condicionado el moderador las respuestas?	X					
¿Había tanto chicos como chicas?					x	

Escala numérica, siendo 1 valor mínimo y 5 máximo.

Tabla 12 Autoevaluación GF3

Autoevaluación GF3						
Escala	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Han entendido los participantes las preguntas?					x	
¿Se ha producido discusión?					X	
¿Ha habido silencios?	x					
¿Todo el mundo ha participado por igual?					X	
¿Ha habido algún tipo de interrupción?					x	Hubo una pequeña interrupción debido a un fallo de la grabadora, pero no interfirió en el desarrollo de los grupos focales
¿Se ha llevado a cabo en un espacio adecuado?					X	
¿Ha intervenido demasiado el moderador?	X					
¿Ha condicionado el moderador las respuestas?		X				
¿Había tanto chicos como chicas?		x				Ha habido más chicas que chicos

Escala numérica, siendo 1 valor mínimo y 5 máximo.

Tabla 13 Autoevaluación GF4

Autoevaluación GF4						
Escala	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Han entendido los participantes las preguntas?					x	
¿Se ha producido discusión?					x	
¿Ha habido silencios?	x					
¿Todo el mundo ha participado por igual?					x	
¿Ha habido algún tipo de interrupción?	x					
¿Se ha llevado a cabo en un espacio adecuado?					x	
¿Ha intervenido demasiado el moderador?		X				
¿Ha condicionado el moderador las respuestas?	X					
¿Había tanto chicos como chicas?					x	

Escala numérica, siendo 1 valor mínimo y 5 máximo.

Tabla 14 Autoevaluación GF5

Autoevaluación GF5						
Escala	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Han entendido los participantes las preguntas?					x	
¿Se ha producido discusión?					X	
¿Ha habido silencios?	x					
¿Todo el mundo ha participado por igual?				X		
¿Ha habido algún tipo de interrupción?	X					
¿Se ha llevado a cabo en un espacio adecuado?			x			Hacía demasiado calor, los participantes lo notaron mucho. (Apagar radiador prox. vez)
¿Ha intervenido demasiado el moderador?		X				
¿Ha condicionado el moderador las respuestas?		x				
¿Había tanto chicos como chicas?					x	

Escala numérica, siendo 1 valor mínimo y 5 máximo.

Tabla 15 Autoevaluación GF6

Autoevaluación GF6						
Escala	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Han entendido los participantes las preguntas?					x	
¿Se ha producido discusión?					X	
¿Ha habido silencios?	X					
¿Todo el mundo ha participado por igual?					X	
¿Ha habido algún tipo de interrupción?				x		Dos participantes llegaron tarde
¿Se ha llevado a cabo en un espacio adecuado?					x	
¿Ha intervenido demasiado el moderador?		x				
¿Ha condicionado el moderador las respuestas?		x				
¿Había tanto chicos como chicas?					x	

Escala numérica, siendo 1 valor mínimo y 5 máximo.

Tabla 16 Autoevaluación GF7

Autoevaluación GF7						
Escala	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Han entendido los participantes las preguntas?					x	
¿Se ha producido discusión?					x	
¿Ha habido silencios?	x					
¿Todo el mundo ha participado por igual?					x	
¿Ha habido algún tipo de interrupción?	x					
¿Se ha llevado a cabo en un espacio adecuado?		x				Por motivos de incompatibilidad horaria, esta sesión se ha llevado a cabo en el gimnasio de un pabellón deportivo.
¿Ha intervenido demasiado el moderador?						
¿Ha condicionado el moderador las respuestas?						
¿Había tanto chicos como chicas?						

Escala numérica, siendo 1 valor mínimo y 5 máximo.

Tabla 17 Autoevaluación GF8

Autoevaluación GF8						
Escala	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Han entendido los participantes las preguntas?						Al no realizarse en persona, se ha perdido en cierta medida el contexto y el ambiente, aún así. La información recopilada ha sido de gran ayuda
¿Se ha producido discusión?						
¿Ha habido silencios?						
¿Todo el mundo ha participado por igual?						
¿Ha habido algún tipo de interrupción?						
¿Se ha llevado a cabo en un espacio adecuado?						
¿Ha intervenido demasiado el moderador?						
¿Ha condicionado el moderador las respuestas?						
¿Había tanto chicos como chicas?						
						Este grupo no se pudo realizar, debido a incompatibilidades horarias, así que se recopiló la información a través de cuestionarios.

Escala numérica, siendo 1 valor mínimo y 5 máximo.

ANEXO2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado

Soy Carlos Manzanares Lafuente, alumno del máster de investigación en ciencias sociales, de la universidad de Valladolid. Estoy investigando acerca de la posible influencia entre la práctica de actividad física de los alumnos y su rendimiento académico, mediante las percepciones de los alumnos, familiares, monitores deportivos y profesores de la Ciudad de Segovia.

Las percepciones de estos colectivos se obtendrán a partir de la realización de diferentes focales en el campus María Zambrano de Segovia (Plaza Alto de los Leones nº1).

Mediante la presente(padre/madre), de
....., autoriza a que su hija/hijo, participe en uno de los
grupos de focales propuesto para alumnos el día en un horario de

FIRMA PADRE/MADRE/TUTOR

Ver **instrucciones** en el **reverso**

Para cualquier duda o aclaración puede escribir un e-mail a la siguiente dirección:

carlosmanzanares.edu@gmail.com

¿Qué es un grupo focal?

Powell et al., (1996) define los grupos focales como grupos de personas que han sido seleccionadas y reunidas por un investigador con el fin de discutir y dialogar, a partir de sus percepciones, el tópico o tema propuesto por el investigador.

¿Cuánto tiempo dura?

Nuestros grupos focales tendrán una duración aproximada de 1 hora.

¿Serán grabados?

Sí, la entrevista será grabada en formato audio, para facilitar de esta forma la labor de transcripción al investigador. Pero los audios solo serán escuchados por el investigador, nadie tendrá acceso a ellos. Asimismo, los grupos focales son anónimos, nadie conocerá la identidad de los participantes.

ANEXO 3: GUIÓN GRUPOS FOCALES, PREGUNTAS ESTÍMULO

En **negrita** las preguntas principales ordenadas de manera lineal. En **rojo** las subpreguntas derivadas de la principal. Estas subpreguntas se realizarán en caso de necesitar más información o querer indagar más en el tema.

Guion para alumnos

- **¿Qué es lo que os motiva a realizar actividad física?**
¿Sociabilización, estar con amigos? ¿Manteneros en buena forma? ¿Os sentís obligados por vuestros padres? En caso de que les obliguen, ¿por qué creéis que os obligan?

- **¿Cuántas horas aproximadas dedicáis al estudio? ¿Cuántas horas dedicáis a la práctica de actividad física organizada?**
¿Interfiere la práctica de actividad física en vuestro tiempo de estudio? ¿Son compatibles? ¿Alguna vez habéis dejado de lado vuestras actividades deportivas por preparar un examen o hacer trabajos? ¿Desde vuestro punto de vista, cuál sería el ideal de horas de actividad física sin que interviniera negativamente en vuestro rendimiento académico?

- **¿Participáis en algún programa organizado de educación física, tipo deporte escolar, deporte federado, clases de spinning etc.?**
¿Qué os aporta este tipo de práctica deportiva? ¿Salud? ¿Nuevos amigos? ¿Valores? ¿Estas aportaciones pueden transferirse a vuestra vida como alumnos?

- **¿Creéis que vuestros resultados académicos, se ven influenciados por vuestra práctica deportiva? ¿De qué manera?**

¿Existe una vinculación positiva entre actividad física y rendimiento académico?

¿Cuáles son los síntomas de esta relación? (mejor trabajo en equipo, disciplina, mejor organización, o incluso algo biológico).

- **¿Qué diferencias relativas a lo académico veis entre quien practica ocio sedentario y vosotros? ¿Y en lo relativo a la salud? ¿Y en lo social?**

¿Sacan mejores notas? ¿Peores?

Guion para monitores deportivos

- **¿Cuáles creéis que son las motivaciones que llevan a vuestros alumnos a realizar actividad física?**

¿Sociabilización? ¿Mantenerse en forma? ¿Competir? ¿Obligación?

- **¿Cuántas horas aproximadas dedican vuestros alumnos a la actividad física?**

¿Interfiere la práctica de actividad física en su tiempo de estudio? ¿Son compatibles? ¿Alguna vez habéis escuchado durante los entrenamientos hablar de exámenes o trabajos? ¿Alguna vez vuestros alumnos se han saltado entrenamientos o competiciones por hacer trabajos/estudiar? ¿Desde vuestro punto de vista cuál sería el ideal de horas de actividad física sin que interviniera negativamente en vuestro rendimiento académico?

- **¿Cuáles son los beneficios que pueden ofrecer los programas deportivos organizados a alumnos en edad escolar?**

¿Qué aporta este tipo de práctica deportiva? ¿Salud? ¿Nuevos amigos? ¿Valores?

¿Estas aportaciones pueden transferirse al rendimiento académico?

- **¿Creéis que el rendimiento académico puede verse influenciado por la práctica deportiva?**

¿Existe una vinculación positiva entre actividad física y rendimiento académico?

¿Cuáles son los síntomas de esta relación? (mejor trabajo en equipo, disciplina, mejor organización, o incluso algo biológico).

Guion para padres

- **¿Qué es lo que os motiva a apuntar a vuestros hijos a programas de actividad física? ¿Cuáles creéis que son las motivaciones que sienten sus hijos para realizar actividad física?**

¿Sociabilización? ¿Mantenerse en buena forma? ¿Quieren participar de manera voluntaria?

- **¿Cuántas horas aproximadas dedican vuestros hijos a la actividad física extraescolar?**

¿Interfiere la práctica de actividad física en el tiempo de estudio de sus hijos? ¿Son compatibles? ¿Alguna vez han dejado de asistir vuestros hijos a programas de actividad física por hacer trabajos/estudiar? ¿Desde vuestro punto de vista cuál sería el ideal de horas de actividad física sin que interviniera negativamente en el rendimiento académico de vuestros hijos?

- **¿Cuáles son los beneficios que pueden ofrecer los programas deportivos organizados a alumnos en edad escolar?**

¿Qué creéis que aporta este tipo de práctica deportiva a vuestros hijos? ¿Salud? ¿Nuevos amigos? ¿Valores? ¿Estas aportaciones pueden transferirse al rendimiento académico?

- **¿Creéis que el rendimiento académico puede verse influenciado por la práctica deportiva?**

¿Creéis que existe una vinculación positiva entre actividad física y rendimiento académico?

¿Cuáles son los síntomas de esta relación? (mejor trabajo en equipo, disciplina, mejor organización, o incluso algo biológico).

Guion para profesores

- **¿Cuáles creéis que pueden ser las motivaciones de vuestros alumnos a la hora de apuntarse a programas de actividad física?**

¿Sociabilización? ¿Mantenerse en buena forma?

- **¿Cuántas horas aproximadas dedican vuestros alumnos a las tareas escolares/ estudiar en casa? ¿Asisten a clases extraescolares?**

¿Las actividades académicas dejan el suficiente tiempo libre a los estudiantes para realizar actividades de ocio? ¿Practican deportes en su tiempo libre?

- **¿Cuáles son los beneficios que pueden ofrecer los programas deportivos organizados a alumnos en edad escolar?**

¿Qué creéis que aporta este tipo de práctica deportiva a vuestros alumnos? ¿Salud? ¿Nuevos amigos? ¿Valores? ¿Estas aportaciones pueden transferirse al rendimiento académico?

- **¿Creéis que el rendimiento académico puede verse influenciado por la práctica deportiva?**

¿Creéis que existe una vinculación positiva entre actividad física y rendimiento académico?

¿Cuáles son los síntomas de esta relación? (mejor trabajo en equipo, disciplina, mejor organización, o incluso algo biológico).

- **¿Qué diferencias relativas a lo académico veis entre quien practica ocio sedentario y quien realiza actividad física de manera regular? ¿Y en lo relativo a la salud? ¿Y en lo social?**

ANEXO 4: CUESTIONARIO PROFESORES

Centro escolar dónde trabaja:

Sexo:

- **¿Cuáles creéis que pueden ser las motivaciones que llevan a vuestros alumnos a apuntarse a programas de actividad física/ deporte, o incluso hacer deporte por su propia cuenta? ¿Sociabilización? ¿Competición? ¿Mantenerse en forma? ¿Otros?**

- **¿Cuántas horas aproximadas dedican vuestros alumnos a las tareas escolares/ estudiar, en casa? ¿asisten a clases extraescolares? ¿Creéis que la carga académica les deja suficiente tiempo libre para poder hacer actividad física? ¿Practican normalmente deporte fuera de la escuela?**

- **¿Cuáles creéis que son los beneficios que puede ofrecer la actividad física y el deporte a vuestros alumnos? ¿salud? ¿amistad? ¿valores? ¿pueden transferirse al rendimiento académico?**

- **¿Se adaptan en la actualidad los horarios y las metodologías en la escuela a la necesidad de movimiento de los alumnos? ¿Sería necesario remodelar horarios y metodologías?**

- **¿Creéis que el rendimiento académico puede verse influenciado por la práctica deportiva? ¿De qué manera? ¿Positiva o negativamente? ¿Podéis poner un ejemplo?**

- **¿Observáis diferencias relativas a lo académico entre quien practica ocio sedentario y quien realiza actividad física de manera regular? ¿y en lo relativo a la salud? ¿y en lo social?**

