

EL MIEDO AL CONTACTO EN EL VOLEIBOL. PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

THE FEAR OF CONTACT IN VOLLEYBALL. PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

Inma **CANALES-LACRUZ** (Universidad de Zaragoza - España)¹

Iris **PINA-BLANCO** (Universidad de Zaragoza - España)

RESUMEN

Este artículo examina el miedo al contacto percibido por el alumnado en tareas de iniciación al voleibol. Se realizó un análisis de contenido de los diarios de prácticas de 10 alumnos/as de primero de Educación Secundaria Obligatoria —12-13 años— del Instituto de Educación Secundaria Ramón y Cajal de Huesca (España). El tratamiento de la información se realizó con el software NVIVO 10. Los resultados indican que el alumnado siente miedo al contacto en las tareas de voleibol; y que a mayor nivel de impacto de las tareas, mayor es el temor percibido. Se concluye que los programas de intervención de iniciación a los deportes (considerados de contacto o no) deben secuenciar las tareas según su nivel de rudeza para facilitar la autorregulación emocional del alumnado, y así, proveer de escenarios aptos para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This article examines the fear of contact perceived by students learning to play the sport of volleyball. The study is based on a content analysis of the student journals of 10, first-year, secondary school students of physical education (aged 12-13) at the Ramón y Cajal Institute of Secondary Education, in Huesca, Spain. Data was analysed using NVIVO 10 software. Results demonstrate that students feel fear on being faced with the possibility of contact when playing volleyball, furthermore, the higher the level of impact involved in the sport, the greater is the perception of fear. We conclude that intervention programmes for initiation to contact sports (whether contact sports or not) should sequence the activities in line with the levels of contact in order to facilitate the emotional self-regulation of the student, thereby offering more suitable scenarios for teaching-learning processes.

¹ Correspondencia en relación con el presente artículo en: bromato@unizar.es

Agradecimientos. Al I.E.S Ramón y Cajal de Huesca —España—, y especialmente al alumnado de primero de la ESO y a su profesor de Educación Física, Abel Belenguer Garulo.

PALABRAS CLAVE. Deportes; miedo; inhibición; Educación Física.

KEYWORDS. Sports; fear; inhibition; Physical Education.

1. INTRODUCCIÓN

La psicología del deporte ha centrado parte de sus intereses en los estudios sobre las emociones. Sobre todo, son las emociones vinculadas con la pre-competición y la competición las que mayor interés suscitan por parte de los investigadores (Canton y Checa, 2012; Dunn y Syrotuik, 2003; Vega, Galán, Ruiz y Tejero, 2013). En contraposición, las emociones en el deporte escolar promueven menor atención por parte de la comunidad científica.

Zubiaur y Gutiérrez (2003) establecieron que el miedo es una emoción que aparece con frecuencia en los aprendizajes motrices, ya sea, por motivos intrínsecos o extrínsecos, pero que sin duda dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos de estos motivos intrínsecos son la actitud hacia el propio cuerpo, la personalidad, edad y género, la auto-eficacia percibida y las expectativas. Por su parte, los motivos extrínsecos son los padres y madres, el profesorado, compañeros/as, características de la tarea, medio donde se desarrolla –agua, aire, etc.– y el material utilizado.

El miedo a la equivocación es uno de los factores significativos tanto en el ámbito educativo como en el deportivo. Una investigación realizada con alumnado de secundaria de educación física y deportistas jóvenes –comprendidos entre los 10 y 18 años– en la provincia de Alicante, constató las mejoras significativas del grupo experimental en cuanto a la reducción del miedo a la equivocación en situaciones motrices (Silveira, 2013). En el grupo experimental el docente transmitió un clima tarea centrado en la utilización de *feed-back* positivo.

Algunos autores disponen que son las características y requerimientos de los deportes lo que determina las emociones experimentadas de los sujetos (Cerin, Szabo, Hunt y Willians, 2000; Dunn y Nielsen, 1996; Martens, Vealey y Burton, 1990). De ahí que el miedo al contacto sea una constante en el universo emocional de las prácticas deportivas de contacto (rugby, fútbol, artes marciales, etc.) como en otras no incluidas en dicha categoría (por ejemplo, el voleibol).

Por ejemplo, el miedo a las lesiones físicas fue uno de los motivos del alumnado –sólo varones– de secundaria australianos para rechazar algunos tipos de actividades físicas (Gard y Meyenn, 2000). El miedo a la lesión también fue descrito por gimnastas femeninas competitivas, las cuales, admitieron el temor a lesionarse, ya que, les alejaba de la competición y de sus niveles de competencia previos a la lesión (Chase, Magyar y Drake, 2005).

Por lo tanto, el miedo al contacto puede ser uno de los factores de desmotivación del alumnado de educación física. De ahí que, algunas propuestas de intervención introducen contenidos novedosos que reducen el contacto. Así lo muestra Robles

(2009) cuando presenta un contenido como el tchoukball. Se trata de un juego de equipo alternativo al balonmano y se distingue porque está exento de contacto físico. Este mismo autor destaca esta ausencia como un factor determinante para disminuir los rangos de violencia y agresividad en el juego. Es decir, esta modalidad permite desarrollar los componentes tácticos y técnicos del balonmano, pero evita los problemas derivados del contacto interpersonal. De esta manera, prevé mayores índices de participación del alumnado de educación física.

El estudio de Richard Pringle (2009) mostró las percepciones de jugadores varones de rugby sobre los placeres que les aportaba dicho deporte. Sus descripciones vinculaban las emociones del rugby con el límite existente entre el placer y el dolor, entre la confianza y el temor, entre el bienestar y la lesión, es decir, con el sadomasoquismo. Era una mezcla tóxica y adictiva para estrechar la complicidad entre los integrantes del grupo. Este autor rompe los tabús que asocian al rugby con las relaciones de poder que se establecen con la dominación física y la solidaridad emocional, es decir, desmitifica el romanticismo que vincula el rugby con la construcción de carácter masculino.

Una revisión sistemática de Campo, Mellalieu, Ferrand, Martinet y Rosnet (2012) sobre los procesos emocionales asociados con el rendimiento en los deportes de contacto en equipo, estableció que la ira, la ansiedad y la socialización son las emociones más comunes. Los resultados determinan que se deben elaborar estrategias de regulación de las emociones, así como, recomiendan futuras investigaciones que ahonden sobre otro tipo de emociones suscitadas por acciones tan cotidianas en los deportes de contacto de equipo como pueden ser las colisiones.

La temática del miedo al contacto interpersonal también ha sido motivo de análisis en otro tipo de actividades motrices que no son deportes de contacto de equipo, ya sea, en tareas de expresión corporal (Canales, 2011; Canales-Lacruz, Táboas-Pais y Rey-Cao, 2013), tareas socio-motrices introyectivas (Rovira, 2010), y bailes de salón (De Sousa y Caramaschi, 2011). El miedo hacer daño a los compañeros/as, ya sea por la proximidad que exigen los bailes de salón y el temor a pisarlo (De Sousa y Caramaschi, 2011), el temor a aplastar al receptor/a y el pudor por tocar determinadas zonas corporales (Canales, 2011; Canales-Lacruz, Táboas-Pais y Rey-Cao, 2013) y el miedo a dañar en la manipulación de las tareas (Rovira, 2010), son algunos de los temores en torno al contacto en tareas expresivas y de introyección.

Las investigaciones relacionadas con el miedo al contacto en el voleibol son escasas. El estudio de Cancela y Gutiérrez (2004) examinó el miedo al contacto con el suelo en el voleibol. El aprendizaje de las "planchas" en el voleibol fue percibido por el alumnado con temor porque se debían efectuar acciones de caída al suelo que podían provocar daño al impacto. Ante estos temores y para reducir el miedo a caer al suelo, los autores propusieron un trabajo previo de caídas a partir de situaciones didácticas de judo. Otra investigación sobre el miedo al contacto en el voleibol detalló el temor a la lesión como principal preocupación de las jugadoras (Lavoura y Machado, 2008). Por su parte, el miedo al contacto con el balón también resulta una constatación en el voleibol. Bonnefoy, Lahuppe y Né (2000) utilizaron el término "miedo al

contacto" para describir las reacciones que surgen cuando los aprendices evitan el contacto con el balón –retirarse del lugar del impacto, desviar la propia trayectoria para alejarse del balón, etc.–.

El estudio realizado por Palao, Hernández, López y Belmonte (2010), aunque también se centra en la temática del voleibol como contenido de educación física, no aborda el miedo al contacto. Esta investigación analizó cómo la forma de organización, participación y la ratio alumno/a-balón afecta directamente en el nivel de aprendizaje del alumnado de educación física de secundaria. Uno de sus resultados mostró que el material disponible afecta pero no condiciona el aprendizaje si se contemplan métodos de organización y participación adecuados para el desarrollo de las situaciones motrices del voleibol.

Pero sin duda, uno de los autores que más ha abordado el tema del miedo al contacto en los deportes de equipo en el ámbito escolar es Salgado (Salgado, Eslava, Montes y Mariño, 2003; Salgado y Rovira, 2004; Salgado, 2007). Analizó los miedos percibidos por el alumnado de educación física en el contacto del rugby, balonmano y voleibol. Para ello, clasificó los contactos en: interpersonales o cuerpo-cuerpo – bruscos y suaves–; cuerpo-suelo –voluntarios e involuntarios–; y cuerpo-objetos – recepciones y golpes–.

Algunos de los resultados mostraron que la iniciación en los deportes de equipo estudiados genera problemas psico-afectivos vinculados con el miedo al contacto, siendo los contactos bruscos –por ejemplo una carga en rugby– los que mayor temor generan al alumnado. Seguidamente y de forma decreciente son las caídas, los golpes –por ejemplo el toque de dedos en voleibol–, y por último las recepciones. Es decir, y dicho de otra manera, cuanto mayor es el impacto implícito en las situaciones motrices de contacto, mayor es el temor percibido por el alumnado.

En consecuencia, es necesario contemplar los factores que incrementan el grado de rudeza de las tareas de los deportes de equipo de contacto (Salgado *et al.*, 2003), para así, poder generar programas de intervención que permitan una progresión adecuada al alumnado para gestionar sus temores hacia el contacto interpersonal, cuerpo-suelo, y/o cuerpo-objetos.

Por ejemplo, Pasarello y Pla (2008) asumieron el imaginario social de que el rugby es violento por la implícita interacción interpersonal, y elaboraron un programa de intervención para aproximar y difundir su práctica. Martínez y Ferreira (2013) también elaboraron un programa de intervención para introducir el kumite –modalidad de combate de kárate– y así vencer el miedo al contacto intrínseco al kárate.

Estos programas de intervención son necesarios para romper con las valoraciones y atribuciones sociales que se hacen sobre las diferencias de habilidad entre el alumnado de educación física. Según la revisión sistemática de Wilkinson, Littlefair y Barlow-Meade (2013), el profesorado y el currículo de educación física de secundaria en Australia y Suecia juegan un papel trascendental en la construcción social de un modelo ideal de habilidad motriz. En consecuencia, esta galería de habilidades motrices conduce a la comparación continua con el arquetipo, constituyendo

percepciones de incapacidad de éxito motriz al no corresponderse con lo establecido.

Propuesta del presente estudio

Este trabajo pretende conocer las percepciones del alumnado de educación física en cuanto al miedo experimentado con el contacto en las tareas motrices de una unidad didáctica de iniciación al voleibol. La hipótesis planteada es que las situaciones de voleibol de mayor impacto suscitan una mayor percepción del miedo al contacto.

2. MÉTODO

Participantes

La población objeto de estudio de la investigación fue constituida por 43 niños/as, todos ellos alumnos/as de educación física de primer curso de la E.S.O. –educación secundaria obligatoria– del instituto de educación secundaria Ramón y Cajal de Huesca (España).

La muestra seleccionada fue intencionada de carácter no-aleatorio y estuvo formada por 10 sujetos –cinco niños y cinco niñas– de 12 y 13 años.

Los criterios de selección de la muestra fueron: grado de participación y expresión escrita. El grado de participación se refiere a la asistencia a las sesiones prácticas de la unidad didáctica de voleibol. Sólo el alumnado que asistió a cinco de las nueve sesiones podía tener una visión integral de la unidad didáctica. La expresión escrita se refiere a una adecuada expresión narrativa y a unas descripciones profundas de las experiencias del alumnado en las sesiones prácticas. Se buscaba una adecuada capacidad para reflexionar, exponer sentimientos y emociones, tener capacidad para hacer críticas con argumentos válidos, etc., y no una mera descripción de lo ocurrido en clase sin dar opiniones.

Fueron excluidos ocho niños/as por la falta de participación en la sesiones de la unidad didáctica. Seis de ellos estuvieron enfermos en alguna de las semanas en las que se realizó la unidad didáctica. Los otros dos niños/as no pudieron realizar las tareas porque estuvieron lesionados.

El resto de las exclusiones –25 alumnos/as– estuvo determinada por sus carencias en la expresión escrita. El alumnado no tenía experiencia en la redacción de diarios de prácticas, por lo tanto, la mayoría optó por describir las tareas realizadas en vez de narrar sus vivencias y experiencias en torno a las situaciones motrices propuestas.

Variables

La variable independiente es una propuesta de intervención didáctica de voleibol. Con esta intervención didáctica se pretendió que el alumnado se iniciase en este deporte de cancha dividida, relacionándose con los principales gestos técnicos y que fuese capaz de aplicar los fundamentos técnico-tácticos en situaciones de juego.

Así pues, el objetivo didáctico de la unidad didáctica fue aplicar con autonomía fundamentos reglamentarios y técnico-tácticos de voleibol en situaciones reales de juego.

Tabla I. Distribución de los contenidos según las sesiones

Sesiones Contenidos	Sesión nº 1	Sesión nº 2	Sesión nº 3	Sesión nº 4	Sesión nº 5	Sesión nº 6	Sesión nº 7	Sesión nº 8	Sesión nº 9
Fundamentos técnico-tácticos	X	X	X	X	X		X		
Fases del juego		X			X	X	X		
Roles jugadores		X			X	X	X		
Reglamento básico	X	X	X		X		X		
Actitudes de respeto, tolerancia, etc.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Situación real o adaptada de juego		X	X		X	X	X	X	X

(Fuente: elaboración propia)

La variable dependiente es el miedo al contacto en situaciones motrices de voleibol.

Instrumentos

La recogida de las percepciones del alumnado se realizó a través de un diario de prácticas que fue cumplimentado por los propios participantes. En el diario reflejaron sus experiencias sobre las tareas motrices realizadas en las sesiones de educación física.

Para analizar las percepciones registradas se utilizó el análisis de contenido. En la **tabla II** se presenta el sistema de categorías construido para poder efectuar el análisis. Dicho sistema es una adaptación de Salgado (2007).

Este sistema de categorías registra la percepción del miedo al contacto en las tareas de voleibol –dimensión–. A su vez identifica los dos grandes tipos de miedos al contacto experimentados en el programa de intervención –categorías–. Los diferentes indicadores son resultado del tipo de tarea propuesta y del recurso técnico desarrollado.

Tabla II. Sistema de categorías

Dimensiones	Categorías	Indicadores
1. Miedo al contacto	1.1. Interpersonal	1.1.1. En partidos
		1.1.2. En otras situaciones
	1.2. Con la pelota	1.2.1. Impacto fuerte
		1.2.2. Toque de dedos
1.2.3. Saque		
		1.2.4. Otras

(Fuente: elaboración propia)

Para su elaboración se siguió un proceso inductivo y deductivo, ya que se parte de un modelo teórico sobre el objeto de estudio que es modelado *ad hoc* adaptándose a los testimonios de los informantes y a la coherencia de la intervención (Quivy y Campenhoudt, 1997). En análisis de contenido no existen modelos de categorías estructuradas y listas para su aplicación. La categorización puede adoptar diferentes formas dependiendo del tipo de comunicación y de las finalidades que se persigan. Resulta difícil traspasar ciertos patrones ya confeccionados, y se hace necesario elaborar cada vez indicadores adecuados a los objetivos de investigación, salvo materiales muy similares o finalidades idénticas. Por este motivo está justificada la utilización de un sistema de codificación para la recogida de información elaborado *ad hoc*.

Siguiendo las propuestas de Bardin (2002) sobre operacionalización y sistematización del plan de análisis, la elaboración se inició con la consecución de indicadores que partieron de la teoría y los estudios previos, y la "lectura superficial" de los diarios de prácticas. Así, además de las categorías derivadas deductivamente, operacionalizando los conceptos teóricos, el sistema de codificación fue ampliado mediante un proceso inductivo o empírico, resultado de la lectura superficial de los diarios.

El sistema de categorías elaborado cumple los requisitos planteados por Heineman (2003). En primer lugar, se adecua al objeto de estudio, es decir, refleja las intenciones de la búsqueda. En segundo lugar, sus categorías e indicadores satisfacen los criterios de exhaustividad y de mutua exclusividad. Finalmente, la objetividad y fidelidad del sistema permite que los fragmentos de un mismo material puedan ser codificados de la misma manera por distintos analistas.

Para el análisis de contenido de los diarios se utilizó el programa informático QSR-NVIVO 10 diseñado para el análisis de datos en investigaciones basadas en métodos cualitativos. Esta herramienta permite indizar los fragmentos seleccionados según el sistema de categorías empleado y posibilita unos índices cuantitativos de cada uno de los indicadores, en cuanto al número de párrafos, su porcentaje con respecto a los otros indicadores, número de informantes que componen la compilación, etc.

Procedimiento

La cumplimentación del diario de prácticas se realizó de cada una de las sesiones prácticas de la asignatura, esto es, un total de nueve sesiones prácticas distribuidas en el tercer trimestre del curso. Cada sesión práctica finalizaba cinco minutos antes, de esta manera, el alumnado podía apuntar los principales aspectos experimentados a lo largo de la sesión. La redacción final se realizó fuera del aula, para que el alumnado reflejase extensamente las experiencias suscitadas.

El diario formó parte de la evaluación de la asignatura. Se valoró exclusivamente la profundidad de las descripciones, excluyendo la valoración de las tareas o de los procedimientos pedagógicos.

Una de las investigadoras adoptó el rol de profesora de la unidad didáctica de voleibol. Además fue la misma que se encargó de recoger y calificar los diarios de prácticas. El diseño de investigación contempló dicha coincidencia de roles, asumiendo las consecuencias derivadas de la convivencia profesora-investigadora, y es que el sujeto condiciona al objeto, estableciéndose “un proceso dialéctico entre el sujeto y el objeto” (Martínez, 1989: 55). El resto de fases del diseño –adaptación del sistema de categorías, codificación y tratamiento de los datos– fueron realizadas conjuntamente por las dos investigadoras.

El proceso de elaboración del sistema de categorías utilizado como instrumento para el análisis de contenido se ejecutó en dos fases que se corresponden con los controles a los que debe ser sometido un instrumento para demostrar su validez, fiabilidad, objetividad y utilidad práctica (Heinemann, 2003):

1. Prueba piloto inicial. Consistió en un primer acercamiento al objeto de estudio con el fin de conocer las posibilidades de adaptación del sistema de categorías de Salgado (2007).
2. Segunda prueba piloto. Se realizó un segundo análisis para elaborar el sistema definitivo expuesto anteriormente en la **tabla II**.

3. RESULTADOS

El total de palabras recogidas a través de los diarios del alumnado fue de 8.499. De ellas, fueron codificadas 759 palabras, es decir, el 8,9% hacían referencia al miedo al contacto en las situaciones de voleibol. El 80% de la muestra –100% de las alumnas y 60% de los alumnos– detallan el miedo al contacto, mientras que el 20% restante – todos varones– omiten cualquier descripción vinculada con el objeto de estudio.

La **figura 1** pormenoriza el porcentaje de la muestra que ha hecho referencia a los indicadores del miedo al contacto. El indicador 1.2.1 –con pelota por impacto fuerte, véase tabla II, sistema de categorías– es referenciado por el 80%, mientras que el resto de indicadores no alcanzan el 40%. El segundo indicador más referenciado, 40%, es el 1.2.2 –con pelota en toque de dedos, véase tabla II–. El indicador 1.1.2 –interpersonal en otras situaciones, véase tabla II– es referenciado por el 30%, mientras que el resto de

indicadores (1.1.1 –interpersonal en partidos; 1.2.3 –con pelota en saque–; y 1.2.4 –con pelota en otras situaciones, véase tabla II–) no superan el 20%.

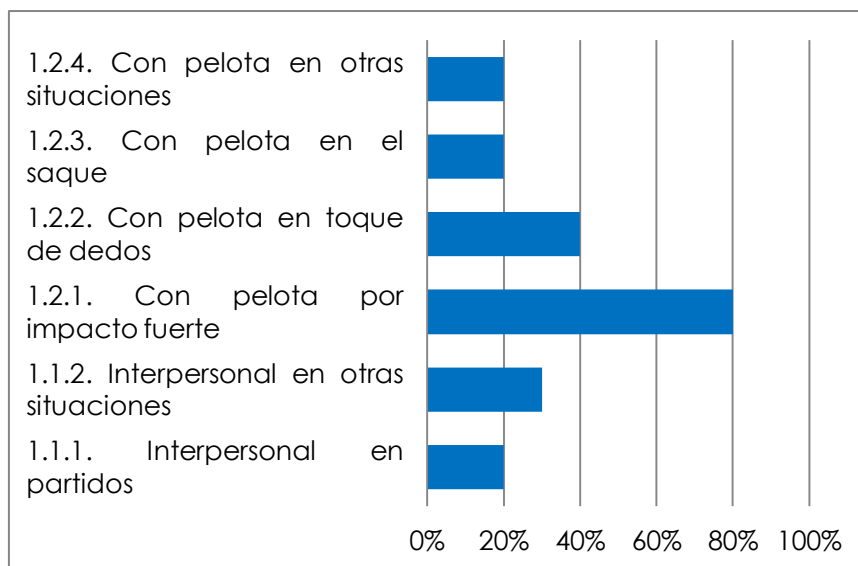


Figura 1. Porcentaje de la muestra según indicadores –véase tabla II, sistema de categorías–

(Fuente: elaboración propia)

Por su parte, y vinculada con la anterior, la **figura 2** muestra el porcentaje de palabras referenciadas según los indicadores, siendo muy significativo que el 58,8% de las palabras dedicadas a comentar el miedo al contacto se refieren a las situaciones con pelota por impacto fuerte –indicador 1.2.1, véase tabla II–. Este dato muestra con claridad el temor que producen las tareas que incluyen el impacto fuerte con pelota.

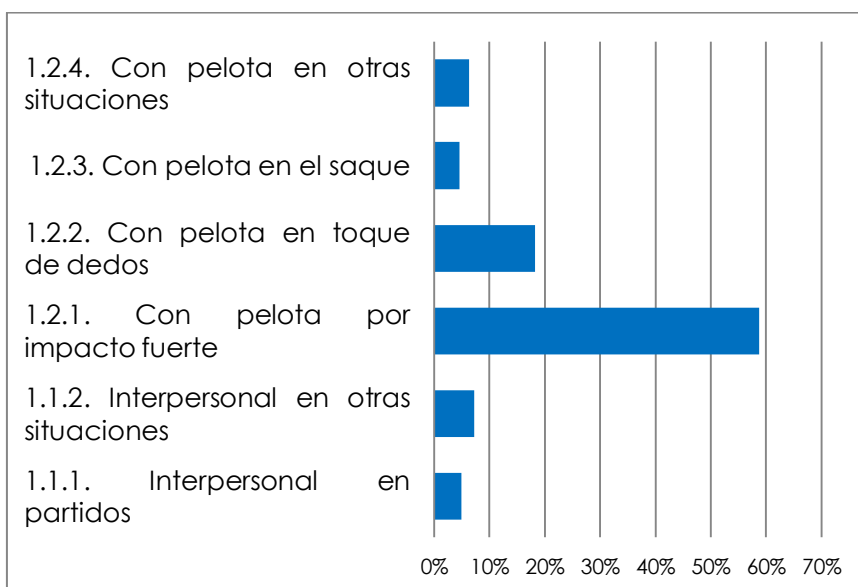


Figura 2. Porcentaje de palabras según indicadores –véase tabla II, sistema de categorías–

(Fuente: elaboración propia)

Por lo tanto, las situaciones que incluyen impacto fuerte con la pelota –indicador 1.2.1, véase tabla II– suscitan preocupación al alumnado, ya sea, por haber recibido un impacto directamente, o porque se han sentido amenazados a pesar de esquivar la pelota. Por ejemplo, Pepa expone: “En el toque de antebrazos tengo miedo de darle mal a la pelota y que me salga un moratón”. Antonia resulta más precisa al admitir que “cuando la pelota va muy fuerte es difícil darle bien y te haces daño”. Por lo general, los testimonios de este indicador hacen referencia a situaciones defensivas, cuando la pelota procede del campo contrario y lleva mucha velocidad, incrementándose el impacto pelota-cuerpo.

El indicador 1.2.2 –con pelota en toque dedos, véase tabla II– referenciado por el 40% de la muestra, es el segundo indicador con mayor porcentaje de palabras, un 18,2% del total. Los testimonios reflejan el miedo a hacerse daño en los dedos, “porque me parece que me voy a torcer un dedo” (Augusto).

El porcentaje de palabras del resto de indicadores no alcanzan el 10% del total. Más concretamente, el indicador 1.2.3 –con pelota en el saque, véase tabla II– tiene un porcentaje del 4,6%, mientras que, el indicador 1.2.4 –con pelota en otras situaciones, véase tabla II– muestra un 6,3%.

Los mínimos porcentajes de los indicadores relacionados con el contacto interpersonal, el 1.1.1 –interpersonal en partidos, véase tabla II– y el 1.1.2 –interpersonal en otras situaciones, véase tabla II–, con 4,9% y 7,2% respectivamente, están vinculados con la condición de deporte de cancha dividida como es el voleibol, eliminándose el contacto interpersonal con el oponente.

4. DISCUSIÓN

Esta investigación ha mostrado el miedo que provocan las situaciones motrices del voleibol en el alumnado de secundaria. Por lo tanto, confirma el íntimo vínculo existente entre el miedo y las situaciones motrices del ámbito de la educación física (Canales, 2011; Canales-Lacruz, Táboas-Pais y Rey-Cao, 2013; Cancela y Gutiérrez, 2004; De Sousa y Caramaschi, 2011; Gard y Meyenn, 2000; Robles, 2009; Rovira, 2010; Silveira, 2013; Zubiaur y Gutiérrez, 2003).

El miedo al contacto cuerpo-objeto –en la investigación presente el objeto es la pelota de voleibol– y el interpersonal –exclusivamente con los propios compañeros/as de equipo, ya que el voleibol es un deporte de cancha dividida– son registrados por la muestra de este estudio y constatan los resultados de Salgado (Salgado *et al.*, 2003; Salgado y Rovira, 2004; Salgado, 2007).

Más concretamente, los testimonios de la presente investigación han establecido que las situaciones de voleibol de mayor impacto –golpe de antebrazos– suscitan una mayor percepción del miedo al contacto, y por lo tanto se confirma la hipótesis de partida. Estos resultados son concordantes con los establecidos por Salgado (2007), en cuanto que, la percepción del miedo está directamente relacionada con el nivel de impacto que tiene la situación motriz propuesta.

Esta investigación no puede confirmar los resultados de Cancela y Gutiérrez (2004) en cuanto al miedo que produce el contacto con el suelo en las “planchas” de voleibol. La unidad didáctica de voleibol planteada a la muestra del presente estudio no contemplaba este tipo de situaciones, ya que, se trataba de una iniciación, descartando contenidos como las “planchas” por ser complejos en su ejecución.

El miedo a la equivocación no ha sido motivo de reflexión por parte de los testimonios del presente estudio. Por este motivo, no se pueden ratificar los resultados establecidos por Silveira (2013) en cuanto a que el miedo a la equivocación es una constante en las tareas motrices y que puede ser reducido a partir de la transmisión por parte del docente de un clima tarea centrado en el *feed-back* positivo. El presente estudio recoge los testimonios de una unidad didáctica de nueve sesiones, mientras que el diseño de Silveira se prolonga durante cinco meses estructurados en 30 sesiones en las que se llevan a cabo tres unidades didácticas: acrogimnasia; juegos modificados; y malabares. Además de la diferencia en cuanto a la temporalidad de los dos diseños, los contenidos impartidos son muy dispares.

El temor a la lesión también ha sido motivo de preocupación por el alumnado de la presente investigación, sobre todo, lo vinculado con la técnica de toque de dedos y el miedo a contusiones y dislocaciones. Este resultado coincide con el temor a la lesión de las jugadoras de voleibol del estudio de Lavoura y Machado (2008) y de las gimnastas competitivas (Chase, Magyar y Drake, 2005). También el miedo a las posibles lesiones físicas fue la causa señalada por los alumnos varones australianos de secundaria para rechazar las actividades físicas-deportivas con altos grados de contacto (Gard y Meyenn, 2000).

Las numerosas investigaciones sobre emociones en el deporte vinculadas con la pre-competición y la competición (Cantón y Checa, 2012; Dunn y Syrotuik, 2003; Vega *et al.*, 2013) no pueden ser corroboradas por el presente estudio. De la misma manera, la ira, la ansiedad y la socialización constatadas por la revisión sistemática de Campo *et al.* (2012) sobre los procesos emocionales asociados con el rendimiento en los deportes de contacto en equipo, así como, el sadomasoquismo señalado por los jugadores varones de rugby del estudio de Pringle (2009), no pueden ser ratificados. Esto es debido a que el programa de intervención de voleibol aplicado a la muestra tiene como principal objetivo la iniciación a la técnica y a la táctica, aplicándose la competición con fines lúdicos y de aprendizaje. Es decir, la presente investigación se centra en el ámbito de la educación física escolar formal, estando ausente la competición deportiva como objetivo pedagógico. Este no es el caso de las investigaciones detalladas, que sitúan la competición y el rendimiento deportivo como eje principal (Campo *et al.*, 2012; Cantón y Checa, 2012; Dunn y Syrotuik, 2003; Pringle, 2009; Vega *et al.*, 2013).

Por su parte, los resultados de esta investigación sí pueden corroborar las afirmaciones de Zubiaur y Gutiérrez (2003) cuando establecen que el miedo es una emoción que aparece con frecuencia en los aprendizajes motrices y que, obviamente, dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, el constatado miedo de los sujetos de la presente investigación (sobre todo al contacto con la pelota) está relacionado con las

características que tiene el voleibol (Bonneyoy, Lahuppe y Né ,2000; Cerin *et al.*, 2000; Dunn y Nielsen, 1996; Martens, Vealey y Burton, 1990). A pesar de ser un deporte de cancha dividida, los miedos al impacto con la pelota y con el suelo –se debe recordar que para la presente investigación se eliminó el contacto con el suelo, prescindiéndose de las “planchas”– son determinantes para su ejecución.

El miedo a hacer daño al compañero/a en las tareas de expresión corporal (Canales, 2011; Canales-Lacruz, Táboas-pais y Rey-Cao, 2013), en las tareas socio-motrices introyectivas (Rovira, 2010) y en los bailes de salón (De Sousa y Caramschi, 2011), no puede ser constatado por la presente investigación. Las tareas de expresión corporal y las socio-motrices introyectivas requieren una manipulación por parte del emisor/a hacia el receptor/a, que desencadena los miedos por generar perjuicio, de la misma manera que los bailes de salón demandan una proximidad corporal que posibilita pisar al compañero/a de baile. Todas estas situaciones de cercanía corporal y de manipulación interpersonal no se originan en las tareas de iniciación al voleibol de la presente investigación.

Ante la evidencia de las emociones que desencadenan los deportes de contacto de equipo, Campo *et al.* (2012) sostienen que se deben elaborar estrategias de regulación de las emociones, así como, estimulan la investigación sobre las emociones experimentadas en los deportes de contacto de equipo. En esta misma línea, Salgado *et al.* (2003) detallan la necesidad de analizar los factores que incrementan el grado de rudeza de los deportes de equipo de contacto en la educación física escolar y en consecuencia, generar programas de intervención que permitan adecuadas progresiones al alumnado para la autorregulación emocional. De hecho, son varios los autores que han constatado los problemas y consecuencias derivadas del miedo al contacto en determinadas modalidades deportivas, y han optado por diseñar programas de intervención que asuman esta idiosincrasia (Martínez y Ferreira, 2013; Pasarello y Pla, 2008) o han suprimido algunos de los tipos de contacto, como por ejemplo el interpersonal (Robles, 2009).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación constatan la evidencia de que el miedo es una emoción que está presente en las vivencias del alumnado de educación física. Más concretamente, este estudio muestra el miedo al contacto con la pelota percibido por el alumnado de secundaria experimentado en situaciones motrices de voleibol. Este miedo está relacionado directamente con el grado de rudeza de las tareas, es decir, cuanto mayor impacto cuerpo-pelota requiere una situación motriz, mayor es el temor atestiguado.

Es por eso que, se recomienda la elaboración de programas de intervención que gradúen el nivel de impacto de las tareas de contacto, para así, proporcionar al alumnado escenarios pedagógicos de seguridad que puedan acoger mecanismos de autorregulación. De esta manera, se podrán romper valoraciones y atribuciones sociales sobre las diferencias de habilidad motriz entre el alumnado de educación

física, y es que, el profesorado y el currículo de educación física juegan un papel trascendental en la construcción del estereotipo ideal motriz.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bonnefoy, G.; Lahuppe, H. y Né, R. (2000). *Enseñar voleibol para jugar en Equipo*. Barcelona: Inde.
- Campo, Mickaël; Mellalieu, S.; Ferrand, C.; Martinet, G. y Rosnet, E. (2012). Emotions in Team Contact Sports: A Systematic Review. *The sport psychologist*, 26(1), 62-97.
- Canales, I. (2011). *La mirada y el tacto en la expresión corporal: consecuencias pedagógicas y propuesta de intervención*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Canales, Inma; Táboas, M^a I.; y Rey, A. (2013). Desinhibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimento*, 19(4), 1-12. (Obtenido el 12-02-2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115328881006>.)
- Cancela, J. M^a. y Gutiérrez, A. (2004). Una propuesta de aprendizaje del juego acrobático en el voleibol. *Lecturas: Educación física y deportes*, 74, 47-58. (Obtenido el 13-12-2013 en <http://www.efdeportes.com/efd74/voleib.htm>.)
- Canton, E. y Checa, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de psicología del deporte*, 21(1), 171-176. (Obtenido el 12-11-2013 en <http://www.redalyc.org/pdf/2351/235124455022.pdf>)
- Cerín, E.; Szabo, A.; Hunt, N. y Williams, C. (2000). Temporal patterning of competitive emotions: A critical review. *Journal of Sports Sciences*, 18, 605-625.
- Chase, M.; Magyar, M. y Drake, B. (2005). Fear of injury in gymnastics: Self-efficacy and psychological strategies to keep on tumbling. *Journal of Sports Sciences*, 23(5), 465-475.
- De Sousa, N. C. P. y Caramschi, S. (2011). Body contact between adolescents through ballroom dancing at school. *Motriz. Revista de Educação Física*, 17(4), 1-12. (Obtenido el 2-8-2012 en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198065742011000400006&script=sci_arttext.)
- Dunn, J. G. H. y Nielsen, A. B. (1996). A classificatory system of anxiety-inducing situations in four team sports. *Journal of Sport Behavior*, 19, 11-131.
- Dunn, J. G. H.; y Syrotuik, D. G. (2003). An investigation of multidimensional worry dispositions in a high contact sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (3), 265-828.
- Gard, M. y Meyenn, R. (2000). Boys, Bodies, Pleasure and Pain: Interrogating Contact Sports in Schools. *Sport, Education and Society*, 5(1), 19-34.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavoura, T. N.; y Machado, A. A. (2008). Investigaçãõ do medo no contexto esportivo: necessidades do treinamento psicológico. *Revista Brasileira de psicologia do esporte*, 2(1), 1-28.
- Martens, R.; Vealey, R. S. y Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Martínez, M. (1989). *El conocimiento humano*. México: Taurus.

- Martínez, O. y FERREIRA, J. (2013). La iniciación deportiva al combate de kárate: programa de contenidos de kumite desde cinturón blanco hasta verde. *Revista Pedagógica Adal*, 16(27),14-20.
- Palao, J. M.; Hernández, E.; López, E. C. y Belmonte, G. (2010). Efecto de la forma de organización, tipo de participación y la relación alumno-material sobre el aprendizaje de tres gestos de voleibol y la percepción del proceso en alumnos de secundaria. *Kronos, enseñanza de la actividad física y del deporte*, 10(18), 45-57.
- Pasarello, M. y Pla, G. (2008). El rompecabezas de aprender a jugar a rugby. En *actas del II congreso internacional de rugby El jugador: la mejora de la habilidades individuales*. Madrid.
- Pringle, R. (2009). Defamiliarizing Heavy-Contact Sports: A Critical Examination of Rugby, Discipline, and Pleasure. *Sociology of Sport Journal*, 26, 211-234.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. van (1997). *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
- Robles, J. (2009). Tchoukball. Un deporte de equipo novedoso. Propuesta de aplicación en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 75-79.
- Salgado, J. I.; Eslava, I.; Montes, J. M. y Mariño, C. (2003). Factores a tener en cuenta en la enseñanza de tareas motrices que impliquen contacto físico. *Revista de Educación Física*, 93, 27-38.
- Salgado, J. I. y Rovira, G. (2004). Problemas psicoafectivos derivados del contacto en sesiones de Educación Física con actividades sociomotrices de colaboración-oposición. En *Actas al I Congreso Internacional de Educación Física- 2º simposio de Psicomotricidad Infantil*. Varadero.
- Salgado, J. I. (2007). Aversión al contacto: Análisis de los problemas psico-afectivos derivados del contacto en la enseñanza de deportes sociomotrices de colaboración-oposición. En Martínez, M. J.; García, J. L.; Arufe, V. *Nutrición, medicina y rendimiento en el joven deportista: actas del III Congreso Nacional de Ciencias del Deporte*. (Obtenido el 25 de octubre, 2013 en <http://www.altorendimiento.com/congresos/psicosociologia/546-aversion-al-contacto-analisis-de-los-problemas-psico-afectivos-derivados-del-contacto-en-la-ensenanza-de-deportes-sociomotrices-de-colaboracion-oposicion>)
- Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche. (Obtenida el 8-7-2014 en: <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1366/1/TESIS%20DOCTORAL%20YOLANDA%20SILVEIRA%20TORREGROSA.pdf>)
- Rovira, G. (2010). *La conciencia sensitiva en la formación docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida. (Obtenida el 7-7-2012 en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8204>)
- Vega, R. de la; Galán, Á.; Ruiz, R. y Tejero, C. Mª. (2013). Estado de ánimo precompetitivo y rendimiento percibido en boccia paralímpica. *Revista de psicología del deporte*, 22(1), 39-45. (Obtenido el 2-2-2014 en http://www.rpd-online.com/article/view/v22-n1-De_la_vega-galan-ruiz-tejero).
- Wilkinson, S.; Littlefair, D. y Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147-164. (Obtenido el 3-1-2014 en <http://epe.sagepub.com/content/19/2/147.short>)

Zubiaur, M. y Gutiérrez, A. (2003) El miedo en el aprendizaje motor. *Apunts, educación física y deportes*, 72, 21-26.