

ESTUDIO DE LA EFICACIA DE LOS DISTINTOS TIPOS DE ALETA SOBRE PRUEBAS DE NADO EN DISTANCIAS DE 50 Y 100 METROS LIBRES

José Arturo Abraldes Valeiras (aabraldes@pdi.ucam.edu)
Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. UCAM
Ana Belén Avilés López (reventone@yahoo.es)
Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

RESUMEN

Las aletas son un material que encontramos ligado al deporte de la natación, como elemento importante para el aprendizaje de la técnica de los estilos de crol, espalda y mariposa, y como ayuda en el entrenamiento, principalmente en el trabajo de fuerza del tren inferior y en la velocidad. En la actualidad nos encontramos con multitud de tipos de aletas, por lo que nos surge la duda de ¿cuál adquirir?. Para ello nos planteamos este estudio que tiene como objetivos: en primer lugar, analizar las diferencias, en cuanto al tiempo empleado de nado, entre los distintos tipos de aletas en una misma distancia y, en segundo lugar, valorar la utilización de un tipo de aleta u otro en función de la distancia a recorrer.

La muestra empleada es de veintiocho sujetos (10 chicas y 18 chicos), con una media de edad de 14,12 (\pm 2,41 años). Todos los sujetos se someten a la realización de dos pruebas una de 50 metros y otra de 100 metros de distancia de nado al estilo crol

Como conclusiones más relevantes podemos destacar que en las pruebas de 50 metros y 100 metros, no se aprecian diferencias temporales en la colocación en los dos tipos de aletas. Por otro lado, en distancias de 50 y 100 metros no compensa la utilización de aletas si se tiene en cuenta el tiempo de colocación de éstas. Finalmente, que existen diferencias significativas a favor de la utilización de aletas si se analiza solamente los tiempos de nado. Siendo las aletas blandas más eficaces en distancias de 50 metros nado, y las duras para distancias de 100 metros.

PALABRAS CLAVE: Aletas, Natación, Tiempos de nado, crol.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día nadie discute las ventajas que representan las aletas en el medio acuático, por su aumento de velocidad en el nado. Esta ventaja hace que se realicen pruebas y competiciones con este material, tanto en el nado en superficie como en el subacuático. Así, surgen deportes en los que este material es especialmente relevante, como la natación subacuática, el buceo, la pesca submarina a pulmón y, otros que lo utilizan como complemento importante, como el bodyboard, el hockey subacuático y el Salvamento Acuático.

El mercado ofrece un gran número de tipos de aletas de diferentes características (formas, tamaños, modelos, etc.) y hace plantear las siguientes incógnitas: ¿qué tipo de aletas son más adecuadas?, ¿cuáles son más efectivas para el nado? ¿qué aletas son más efectivas en función de la distancia recorrida? ¿cuáles son más efectivas según el tipo de batido?

Las aletas son un material que encontramos ligado al deporte de la natación, como elemento importante para el aprendizaje de la técnica de los estilos de crol, espalda y mariposa, y como ayuda en el entrenamiento, principalmente en el trabajo de fuerza del tren inferior y en la velocidad. Sin embargo, en natación encontramos principalmente estudios biomecánicos, observando la técnica de nado. Gran parte de los estudios relacionados con la eficacia de nado con aletas se encuentran en un deporte que tiene como pilar básico la natación, el Salvamento y Socorrismo, donde la técnica de nado sufre pocas o ningunas modificaciones de los estilos tradicionales de natación. En este deporte existe un gran interés en conocer la efectividad de los diferentes tipos de aletas, debido a que utilizan estos materiales para facilitar el rescate de las víctimas, por esto, es aquí donde surgen numerosos estudios relacionados con el nado con aletas y la efectividad del nado.

En relación a la eficacia, encontramos estudios realizados con estudiantes universitarios en el curso académico 1995/1996 en el Inef de Galicia (Paredes, Losada y Gesteiro, 1996). Estos estudios muestran las diferencias temporales en pruebas de rescate, con y sin aletas, donde el accidentado se encontraba a 12,5 metros y a 25 metros de distancia. Estas diferencias son significativas al utilizar las aletas en distancias superiores a 12,5 metros. Así, en términos medios se encuentran diferencias entre la utilización o no de aletas de 10 segundos en distancias de 25 metros, incluyéndose el tiempo de colocación de las aletas. Según Abraldes (2004), en distancias inferiores o iguales a 25 metros no compensa la utilización de aletas, en su estudio no encuentra diferencias temporales en la colocación de los distintos tipos de aletas, siendo las más eficaces en el nado las aletas duras.

Otro estudio llevado a cabo por el Equipo de Investigación en Actividades Acuáticas del Inef de Galicia (Equipo de Investigación en Actividades Acuáticas, 2003), encuentran diferencias significativas a favor de las aletas de pala más larga, en la prueba de 50 metros rescate de maniquí, con dos tipos diferentes de aletas. Estos resultados confirman los trabajos de Palacios (2000) e Iglesias (1997) que indican la mayor eficacia en la utilización de las aletas cuanto mayor es el nivel técnico por parte de los sujetos.

Teniendo en cuenta los estudios previos encontrados, la gran cantidad de aspectos comunes, en cuanto a la técnica de nado con aletas, entre la Natación y el Salvamento y Socorrismo, y la problemática existente en cuanto a la elección más idónea del tipo de aleta y su eficacia en el nado, se plantean los siguientes objetivos en esta investigación:

- Analizar las diferencias, en cuanto al tiempo empleado de nado, entre los distintos tipos de aletas en una misma distancia.
- Valorar la utilización de un tipo de aleta u otro en función de la distancia a recorrer.
- Analizar el tiempo empleado en la colocación de los distintos tipos de aletas.

2. MÉTODO

Población y Muestra

El estudio se realizó con nadadores del Club Natación Alcantarilla, con licencia del 2004-2005 en la Federación de Natación de la Región de Murcia.

La muestra empleada es de veintiocho sujetos (10 chicas y 18 chicos), con las siguientes características (tabla 1), una media de edad de 14,12 (\pm 2,41 años). Los nadadores cuentan con experiencia de nado con aletas duras y han desarrollado, previo a la toma de datos, diez sesiones de dos horas de duración con una dedicación de quince a veinte minutos para la adaptación al nado con aletas blandas.

Tabla 1. Características de la muestra. Datos expresados en medias.

Género	Casos	Edad	Peso	Altura	IMC	Enverg.	Pie
Femenino (n = 10)	media	14,29	53,00	160,60	20,54	164,50	37,80
	sd	\pm 1,78	\pm 4,62	\pm 4,22	\pm 1,52	\pm 4,03	\pm 1,32
Masculino (n = 18)	media	14,02	60,44	166,33	21,77	170,89	41,00
	sd	\pm 2,74	\pm 9,47	\pm 11,88	\pm 2,07	\pm 12,67	\pm 2,81
Total (n = 28)	media	14,12	57,79	164,29	21,33	168,61	39,86
	sd	\pm 2,41	\pm 8,76	\pm 10,13	\pm 1,96	\pm 10,78	\pm 2,82

Leyenda: (n) Número de casos. (media) Datos en términos medios. (sd) Desviación típica, (IMC) Índice de masa corporal, que resulta de obtener el coeficiente entre el peso del deportista dividido por la altura al cuadrado. (Enverg.) Envergadura. (Pie) Talla de pie.

Diseño

Se utiliza un diseño cuasi-experimental e intergrupo. La variable dependiente queda definida como el tiempo final de colocación de las aletas, el tiempo de nado y el tiempo final de la prueba realizada.

La variable independiente queda definida como los diferentes tipos de aletas utilizados en las pruebas, encontrándonos con tres categorías: sin aletas, aletas tipo a (blandas) y tipo b (duras).

Procedimiento

Todos los sujetos se someten a la realización de dos pruebas una de 50 metros y otra de 100 metros de distancia de nado al estilo crol. Ambas pruebas se realizan sin aletas y con los dos tipos diferentes de aletas referenciados anteriormente. La toma de tiempos se realiza en tres sesiones diferentes, realizándose dos recogidas en cada una de ellas, el tiempo entre prueba y prueba es suficiente para realizar una recuperación completa (más de 8 minutos).

Para cada una de las pruebas realizadas se cuenta con dos cronometradores, que toman dos parciales diferentes. Se registra el tiempo que el sujeto tarda en colocarse las aletas, lapso que va desde la voz de comienzo hasta la separación de los pies del suelo en el impulso que el sujeto realiza para entrar al agua y el tiempo real de nado, registrando parciales cada 25 metros hasta finalizar la prueba. Asimismo es anotado el tipo de viraje que realiza el sujeto, siendo válidos aquellos que contemplan las Reglas y Normativas de Natación de la Real Federación Española de Natación.

El tiempo “oficial” de cada sujeto corresponde a la media realizada entre los datos tomados por cada uno de los dos cronometradores, midiéndose los tiempos de colocación de aletas y nado. Una vez finalizada la prueba, se pregunta por la percepción del esfuerzo al sujeto, aplicando la escala de Liker. Éste indica un número entre el uno y el cinco, donde el uno es muy flojo, dos es flojo, tres normal, cuatro fuerte y cinco muy fuerte.

Desarrollo de las pruebas de 50 y 100 metros nado con los dos tipos de aletas: A la voz de “preparados, ya” comienza la prueba. El sujeto, colocado de pie y frente a la calle de la piscina, con las aletas en la mano, se coloca las aletas de forma correcta y lo más rápido

posible. Seguidamente se realiza la entrada al agua y se nadan los 50 metros ó 100 metros según la prueba, al estilo crol y realizando un viraje de forma libre. Cuando el sujeto toca la pared de llegada finaliza la prueba.

Desarrollo de las pruebas de 50 y 100 metros nado sin aletas: A la voz de “preparados, ya” comienza la prueba. El sujeto, colocado de pie y frente a la calle de la piscina, realiza la entrada al agua y se nadan los 50 metros ó 100 metros según la prueba, al estilo crol y realizando un viraje de forma libre. Cuando el sujeto toca la pared de llegada finaliza la prueba.

Instrumental

El instrumental utilizado fue:

- Dos cronómetros marca NAMASTE, resistentes al agua y con memoria para 100 lap/split, para medir el tiempo de cada prueba.
- Piscina Municipal de Alcantarilla (Murcia) de 8 calles de 25 metros, con una profundidad 1,40 metros en los laterales y 2,40 metros en la parte central.
- Aletas Blandas (Figura 1). Aletas de color negro de marca GABBIANO FRANCIS. Tienen una longitud máxima de 45 cm. y una anchura de 20 cm. El cajetín para el pie es cerrado, con un orificio para los dedos de los pies.
- Aletas Duras (Figura 2). Aletas de varios colores de marca CRESSI-SUB. Tienen una longitud máxima de 59 cm. y una anchura de 20 cm. Su rigidez viene dada por dos nervios que determinan una oblicuidad inicial, y posteriormente adoptan una forma paralela. El cajetín para el pie es cerrado, con un orificio para los dedos de los pies.



Figura 1. Aletas Blandas



Figura 2. Aletas Duras

Estadística

El análisis estadístico de los datos se realizó con el paquete informático SPSS 12.0 en el entorno Windows, llevándose a cabo un análisis descriptivo de los datos (frecuencias absolutas y medias).

Se utilizó la herramienta estadística anova de un factor. En los casos en los que era necesario conocer las diferencias entre grupos concretos, se utilizó las comparaciones múltiples Post Hoc Scheffé (asumiendo varianzas iguales) o T3 de Dunnett (no asumiendo varianzas iguales).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Observando los tiempos medios obtenidos en la prueba de 50 metros (tabla 2) las diferencias en el tiempo total de colocación entre los dos tipos de aletas es muy similar. Respecto al tiempo total de nado es inferior cuando se realiza con aletas, siendo menor cuando se realiza con las blandas. Sin embargo, el tiempo total de la prueba es inferior cuando no se utilizan aletas.

En la prueba de 100 metros (tabla 2), se observa que en las pruebas tanto con aletas como sin aletas los tiempos parciales van de mayor a menor velocidad, al igual que en la prueba de 50 metros. Tampoco se aprecian diferencias en el tiempo total de colocación entre los dos tipos de aletas. En el tiempo total de nado y en el tiempo total de la prueba se observa que el tiempo es inferior con aletas que sin ellas, siendo con las aletas duras con las que menor tiempo se consigue.

Tabla 2. Tiempos medios (parciales y totales) obtenidos en las diferentes pruebas realizadas

	50 metros nado libre*			100 metros nado libre*		
	Sin aletas	Blandas	Duras	Sin aletas	Blandas	Duras
T. T. Colocación Aletas	-	7,61	7,40	-	7,40	7,33
T. T. Nado en 25 metros	17,18	15,33	14,72	18,87	16,08	15,94
T. T. Nado en 50 metros	18,17	16,24	16,91	19,76	17,14	17,12
T. T. Nado en 75 metros	-	-	-	20,07	18,51	18,22
T. T. Nado en 100 metros	-	-	-	20,30	18,58	18,19
T. T. Nado	35,35	31,56	31,63	79,00	70,31	69,46
T. T. de la prueba	35,35	39,17	39,04	79,00	77,71	76,79

Leyenda: (T. T.) Tiempo total de... (Sin aletas) Prueba realizada sin aletas. (Blandas) Prueba realizada con aletas blandas. (Duras) Prueba realizada con aletas duras. (*) Los datos están expresados en segundos y décimas, reflejando los tiempos medios obtenidos entre todos los participantes.

Con respecto a la prueba de 50 metros nado (tabla 3), encontramos que no existen diferencias significativas en el tiempo total de colocación de las aletas. En el tiempo total de nado se encuentran diferencias significativas a favor del nado con aletas blandas ($P=,005$) y también con aletas duras ($P=,006$) frente al nado sin aletas, esto nos indica que las aletas blandas son más eficaces que las duras en esta distancia.

Tabla 3. Tiempos medios (parciales y totales) obtenidos en la prueba de 50 metros nado libre

	50 metros nado libre*		
	Sin aletas	Blandas	Duras
T. T. Colocación Aletas	-	7,61	7,40
T. T. Nado en 25 metros	17,18	15,33 ⁽¹⁾	14,72 ⁽²⁾
T. T. Nado en 50 metros	18,17	16,24	16,91
T. T. Nado	35,35	31,56 ⁽³⁾	31,63 ⁽⁴⁾
T. T. de la prueba	35,35	39,17 ⁽⁵⁾	39,04 ⁽⁶⁾

Leyenda: Anova (Test Post Hoc Scheffé al asumir varianzas iguales; o T3 de Dunnett no asumiendo varianzas iguales): ⁽¹⁾Significación $p=,039$; ⁽²⁾Significación $p=,004$. ⁽³⁾Significación $p=,005$. ⁽⁴⁾Significación $p=,006$. ⁽⁵⁾ Significación $p=,023$. ⁽⁶⁾Significación $p=,030$.

Si observamos los tiempos parciales, en el tiempo total de nado en 25 metros también existen diferencias significativas, siendo más significativas en el nado con aletas duras ($P=,004$) y con menor significación con aletas blandas ($P=,039$), en el tiempo total de nado en 50 metros no existen diferencias significativas, pero los tiempos se invierten siendo menores los parciales en el nado con aletas blandas. Esto puede ser debido a que en el primer parcial de 25 metros con aletas duras la velocidad es más elevada por lo que la fatiga obliga a los nadadores a una bajada de velocidad en el segundo parcial.

En el tiempo total de la prueba se encuentran diferencias significativas a favor del nado sin aletas, en el nado con aletas duras ($P=,030$) y en el nado con aletas blandas ($P=,023$), nos sugiere que la utilización de aletas en esta distancia no es aconsejable si se tiene en cuenta el tiempo de colocación de éstas.

Con respecto a la prueba de 100 metros nado (tabla 4), tampoco encontramos diferencias significativas en el tiempo de colocación entre los dos tipos de aletas. En el tiempo total de nado existen diferencias significativas a favor del nado con aletas, con mayor significación

con aletas duras ($P=,000$) que con aletas blandas ($P=,001$), lo que nos indica que las aletas duras son más efectivas en esta distancia que las blandas.

Tabla 4. Tiempos medios (parciales y totales) obtenidos en la prueba de 100 metros nado libre

	100 metros nado libre*		
	Sin aletas	Blandas	Duras
T. T. Colocación Aletas	-	7,40	7,33
T. T. Nado en 25 metros	18,87	16,08 ⁽¹⁾	15,94 ⁽¹⁾
T. T. Nado en 50 metros	19,76	17,14 ⁽¹⁾	17,12 ⁽¹⁾
T. T. Nado en 75 metros	20,07	18,51 ⁽²⁾	18,22 ⁽³⁾
T. T. Nado en 100 metros	20,30	18,58 ⁽⁴⁾	18,19 ⁽⁵⁾
T. T. Nado	79,00	70,31 ⁽⁶⁾	69,46 ⁽¹⁾
T. T. de la prueba	79,00	77,71	76,79

Legenda: Anova (Test Post Hoc Scheffé al asumir varianzas iguales; o T3 de Dunnett no asumiendo varianzas iguales): ⁽¹⁾ Significación $p=,000$. ⁽²⁾ Significación $p=,044$. ⁽³⁾ Significación $p=,013$. ⁽⁴⁾ Significación $p=,017$. ⁽⁵⁾ Significación $p=,003$. ⁽⁶⁾ Significación $p=,001$.

Si observamos los tiempos parciales nos encontramos con que el tiempo total de nado en 25 metros existe una alta significación tanto de nado con aletas blandas ($P=,000$) como con aletas duras ($P=,000$), al igual ocurre en el tiempo total de nado en 50 metros donde la significación es muy alta con aletas blandas ($P=,000$) y con aletas duras ($P=,000$).

En el tiempo total de nado en 75 metros resulta más significativo el tiempo con aletas duras ($P=,013$) que con aletas blandas ($P=,044$), y finalmente en el tiempo total de nado en 100 metros también existen diferencias significativas a favor del nado con aletas, siendo más significativo el nado con aletas duras ($P=,003$) que con aletas blandas ($P=,017$).

En el tiempo total de la prueba no se encuentran diferencias significativas, a pesar de encontrar éstas en todos los tiempos parciales. Dicho aspecto no lleva a afirmar que para una distancia de nado de 100 metros no es más efectivo el nado con aletas, ya que el tiempo que se emplea en la colocación de las aletas hace que no exista una ventaja significativa.

www.un.org/sport2005

4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados se puede concluir:

1. En las pruebas de 50 metros y 100 metros, no se aprecian diferencias temporales en la colocación en los dos tipos de aletas.
2. En distancias de 50 y 100 metros no compensa la utilización de aletas si se tiene en cuenta el tiempo de colocación de éstas.
3. Existen diferencias significativas a favor de la utilización de aletas si se analiza solamente los tiempos de nado. Siendo las aletas blandas más eficaces en distancias de 50 metros nado, y las duras para distancias de 100 metros.

5. REFERENCIAS

Abraldes, J.A. (2004). Efecto de la utilización de distintos tipos de aleta sobre pruebas de nado y remolque en Salvamento Acuático. En XII Congreso Nacional de Educación Física. La Coruña.

Ávila, L. (1993). *Así es el buceo*. Barcelona: Hispano Europea.

Equipo de Investigación en Actividades Acuáticas (2003). Elección del tipo de aletas más apropiado en Salvamento Acuático. *FEGUI: Revista de Salvamento Acuático y Primeros Auxilios* (25), 10-11.

Federación Española de Actividades Subacuáticas. (1992). *Manual del buceador de dos estrellas*. Barcelona: FEDAS.

Federación Española de Actividades Subacuáticas. (1992). *Manual del buceador de tres estrellas*. Barcelona: FEDAS.

Federación Española de Actividades Subacuáticas. (1999). *Manual del buceador de una estrella*. Barcelona: FEDAS.

Federación Española de Salvamento y Socorrismo. (2003). *Reglamento de Competiciones*. Madrid: Federación Española de Salvamento y Socorrismo.

Iglesias, O. (1997). El buceo en el salvamento acuático, una práctica fundamental. *FEGUI: Revista de Salvamento Acuático y Primeros Auxilios* (2), 27-32.

López, J.E. (1994). Las aletas en las clases de natación. *SEAE-INFO, Revista especializada en actividades acuáticas y gestión* (25), 14-16.

Navarro, F. (1990). *Hacia el dominio de la natación*. Madrid: Gymnos.

Navarro, F., Arellano, R., Carnero, C. y Gosálvez, M. (1990). *Natación*. Madrid: Comité Olímpico Español.

Palacios, J. (2000). *Salvamento Acuático: teoría y recursos didácticos*. La Coruña: Xaniño Editorial.

Palacios, J., Iglesias, O., Zanfaño, J., Angueira, G. y Parada, E. (1998). *Salvamento Acuático, Salvamento Deportivo y Psicología*. La Coruña: Xaniño Editorial.

Paredes, L., Losada, E. y Gesteiro, J. (1996). Estudio de las aletas como medio propulsivo y su aplicación al Salvamento Acuático. *Boletín Informativo «Licencia de Oro»* (1), 10-15.

MATERIAL RECICLADO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Jose Félix Aguayo Camacho (ipalestra@ipalestra.com)
Lorenzo Gozalo Pardo
Jose Ramón De Miguel Gamo
Estudiantes UAM.

RESUMEN

En estos días en los que las aulas empieza a aparecer el problema de la obesidad infantil debemos conseguir que los alumnos participen motivados en las clases de educación física. Pero aun obteniendo la mayor participación en clase de los alumnos, es muy probable que no pudiéramos llegar a paliar este problema si no conseguimos que los alumnos realicen actividad física en su tiempo libre; es por esta razón por la que los profesionales de la educación física debemos proponer actividades motivantes y que los alumnos puedan y quieran llevar a cabo fuera de la escuela.

En la actualidad tenemos la suerte de poder acceder a todo tipo de material estimulante para los alumnos, y así han aparecido los deportes alternativos, pero en muchos casos la práctica de estos juegos se reducen al tiempo escolar, sin que exista una transferencia al tiempo de ocio de los alumnos, pues aunque es ciertamente barato en muchos casos, los padres no ven esa utilidad para sus hijos. Otros materiales no son baratos y además son de uso prácticamente exclusivo de colegios o asociaciones educativas no formales, por lo que tampoco facilita la práctica.

El material reciclado es una alternativa muy interesante como analizaremos más adelante para que el alumnado tenga acceso al material que se utiliza en clase en su tiempo libre y además sienta que el material es suyo, pues ha participado en todo el proceso de construcción, no sólo del instrumento en sí, sino que se le invita a inventar sus propios juegos o adaptar otros juegos a este material tratando de sacarle el mayor partido posible fuera del horario escolar.

PALABRAS CLAVE: Educación física, Primaria, Material reciclado, Práctica, Tiempo libre.

1. Introducción

La Educación Física ha ido variando su importancia y su metodología desde el principio de los tiempos, la gimnasia sueca, fue la gran pionera, después el deporte de Thomas Arnold le dio un cariz distinto, de mayor participación; después llegó la psicomotricidad con Le Boulch y el método natural de Hérbert. Todos han tenido su cabida, muchos profesores los han utilizado mientras que otros lo criticaban abiertamente.

En la actualidad la educación física ha asumido un importante papel dentro del currículo y nadie duda de su necesidad; esto lo demuestra que han salido muchos nuevos deportes, se construyen materiales nuevos para deportes alternativos, y todos ellos son muy llamativos, sin embargo, los chicos, no se sienten atraídos y salvo modas, el disco volador, la indiaca no han calado en los alumnos.

El material reciclado ha llegado a la educación física desde la educación no formal, desde los campamentos, colonias y otras actividades similares. Los alumnos, los chicos se han sentido atraídos por esas actividades, lo identifican con “haberlo pasado bien”, algo distinto, y es una muy buena oportunidad para trasladarlo a la educación formal, al colegio, como método para engancharles, no sólo a la actividad en el horario marcado por el colegio, sino a practicarlo en su tiempo libre.

2. Valores en la educación física

Los denominados temas transversales son trabajados por todos los profesionales de la educación, sin embargo, no hay mejor área que la educación física, porque es el momento en que los alumnos tienen una mayor interacción con los compañeros y cuando más pueden practicar los valores, porque desde nuestro punto de vista, los valores deben experimentarlos, la coeducación, no se aprende estudiando la definición, ni copiándola con la mejor caligrafía, se aprende mediante el contacto con los compañeros, cuando podemos analizar el respeto, la colaboración con compañeros de otras razas o culturas es en la clase de educación física o en el recreo “en el juego se conoce al caballero”. La clase de educación física no se puede entender, como 25 personas diferentes sino como un grupo que se relaciona, que corre, juega, comparte e incluso se pelea junto. En este grupo cada uno tiene su personalidad, y por supuesto es distinto, pero necesita del resto para mejorar; el sólo no puede.

Los valores a los que nos referimos, son el esfuerzo, el respeto al material, al compañero, al profesor, el autocontrol, la higiene, el colaborar con los demás, evitar el consumismo... y por supuesto los temas transversales.

Pero un riesgo que nos encontramos es que la educación física, se confunde en la actualidad o con la gimnasia sueca estática, o con el deporte, y el deporte actual, nos está transmitiendo unos contravalores no propios de la educación, ganar a cualquier precio, hacer trampas para obtener el mejor resultado, jugar para ganar tropecientos millones, pisar al contrario, insultar al contrario árbitro, juez..., olvidar el fairplay, valorar únicamente el resultado y no el camino recorrido para llegar hasta ese punto.

Por eso desde nuestra opinión creemos que los especialistas de educación física debemos buscar nuevos métodos y nuevas estrategias, para que la educación física en el colegio no sea deporte, y por lo tanto no se pueda comparar, con el deporte de alto nivel.

3. Objetivos de la educación física. NUESTRO OBJETIVO

Los objetivos de la educación física están recogidos por la ley en el Real Decreto 1344/1991 son :

Todos estos objetivos, nosotros los resumimos en uno, que es el principal para nosotros:

“Reproducir de manera libre y espontánea actividades aprendidas en la clase de educación física durante su tiempo libre para un óptimo desarrollo de las capacidades físicas y actitudes hacia el deporte”

En definitiva lo único que se pretende es que ellos deseen practicar juegos en su tiempo libre, que al llegar a casa, al parque o a un campo de juego quieran practicar, y jugar, que no anhelan llegar a casa para ver la televisión. Pues si ellos practicaran en su casa los objetivos propuestos por las autoridades competentes serían mucho más fácil; se cumplirían prácticamente solos.

La educación física, al igual que las otras áreas necesita práctica, es impensable que los niños aprendan a sumar si no practican en casa, pero damos por hecho que aprenderán a

jugar con tres horas semanales de educación física. Debemos motivarles para que practiquen en casa, para que quieran jugar.

4. Análisis de materiales alternativos

La idea de utilizar unos materiales diferentes, vino un poco dada por escasez de material en los centros en los que estuve de práctica, en los cuales había mucho espacio, pero había poco material, ante estos lo más fácil era recurrir a actividades y deportes tradicionales, que no siempre motivaban al profesor. Cuando analizamos el trabajo en el Colegio San Alfonso (Lavapiés), observamos que el espacio era reducido, y material variado, pero no siempre se podía adaptar al espacio, por lo que decidimos construir juegos y tener una unidad didáctica de materiales reciclados.

Otra razón que nos llevó a pensar en construir elementos de juegos fue, que los chicos no demostraban felicidad con sus materiales y sus juguetes, jugaban con ellos y en seguida lo olvidaban, a pesar de los esfuerzos de los inventores en conseguir elementos llamativos, sólo valía para la primera impresión, pero no funcionaba para seguir jugando con ello.

El material de reciclado tiene una serie de ventajas y desventajas (Bernal Ruiz 2002):

- Coste económico
- Fácil de construir en tiempo limitado
- Responsabiliza a los alumnos
- Inculca el concepto de cooperación al fabricar y utilizar el material
- Posibilita herramientas para el tiempo libre

Las desventajas

- Material de vida relativamente corta

A estas desventajas que señala el autor, yo añadiría que no es un material homologado y que puede traer protestas de padres, especialmente si no se implican con el proyecto, pues todo el material que han de traer los niños se lo deben proporcionar los padres.

Al construir este material debemos tener muy presente el tema de la seguridad, pues al no estar homologado, cualquier daño que cause a un alumno puede ser responsabilidad del profesor, llegando incluso el seguro a negarse a cubrir el percance

Los beneficios que encuentro a esta construcción son los siguientes:

a) Identificación con el juego o actividad

Los alumnos al construir los propios juegos, se sienten más identificados con el juego, lo sienten como algo propio, creado por ellos, en el cual ellos ponen sus propias normas, y saben que no se juega en otro lado; ellos son los “profesores” cuando tienen que explicar a otros chicos como se juega y como se construye.

b) Participación en el proceso

Relacionado con el punto anterior, ellos sienten que se pueden construir, que incluso se puede trabajar desde otras asignaturas, mejorando su implicación en plástica o tecnología. Pues construyen algo, con lo que después van a jugar.

c) Colaboración-cooperación

En este proceso todos tienen distintas habilidades, pero al relacionarse distintas áreas, provoca que lo que uno hace mejor, otro tenga carencias, y se ayuden, además las normas propuestas por ellos atienden más a sus propias necesidades y características que impuestas por el profesor.

d) Educación ambiental y de consumo

Se debe concienciar a los alumnos del reciclado del material, del uso de distintos materiales de desecho, y que al utilizarlo puedan entender que se puede reciclar a otros niveles y que la cooperación de todos puede construir un mundo mejor.

La felicidad y el disfrute no se consigue teniendo mejores juguetes que el vecino, ni comprando la última video-consola, sino que hay otros medios, por los cuales todos nos sentimos mejor, sin necesidad de realizar gastos económicos.

e) Alternativa en el tiempo libre

El alumnado lleva estos juegos a su tiempo libre, de tal manera que conseguimos que practique sin la necesidad de ponerle una tarea, lo realiza de manera libre y espontánea, que es el principal objetivo.

www.un.org/sport2005

BIBLIOGRAFÍA

Bernal Ruiz, J.A.(2002). *Juegos y actividades con material de desecho* Sevilla Wanceulen

Bernal Ruiz, J.A. Bernal Valderrama M.A. (2002) *Juegos y deportes con material alternativo*. Sevilla Wanceulen.

García Montes, M.E.; Ruiz Juan, F. (2001) *Educación Física a través del juego. Primaria. Materiales no convencionales* Madrid. Inde.

Martinez Gámez, M. (1995) *Educación del ocio y tiempo libre con actividades físicas alternativas* Madrid. Esteban Sanz

Ponce de León, A.; Gargallo, E (1999). “*Reciclo, construyo, juego y me divierto*” Madrid. CCS

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

LAS ESCUELAS DEPORTIVAS MUNICIPALES Y SU RELACIÓN CON EL CENTRO EDUCATIVO

José Miguel Álamo Mendoza (jmalamo@def.ulpgc.es)

Ulises S. Castro Núñez

Alicia Santana Rodríguez

Miriam Quiroga Escudero

Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

RESUMEN:

Presentamos los datos de un estudio realizado en las Escuelas Deportivas de Las Palmas de Gran Canaria y que forma parte de un proyecto de investigación en el que queremos conocer la opinión de los entrenadores, padres y de los niños y niñas de las escuelas deportivas municipales. Conocer la estructura de estas escuelas deportivas y la opinión de los agentes principales que participan en ellas, es un primer paso para intentar que éstas cumplan con una auténtica función preventiva y socializadora en el contexto escolar mediante la practica deportiva.

PALABRAS CLAVE: escuela deportiva, educador.

1.- INTRODUCCIÓN

La necesidad de ofrecer a la población en edad escolar una actividad físico – deportiva de calidad con objetivos educativos, implica obtener un conocimiento de los diferentes agentes que intervienen en la organización y del modelo establecido de escuela deportiva, con el objetivo de contribuir a mejorar las condiciones de las actividades que se realizan y que tienen en los niños y niñas a sus principales protagonistas.

El deporte y su impacto social tiene trascendencia mediática, casi exclusivamente, en una de sus manifestaciones, el deporte competición. La pertenencia de éste al currículum escolar debe considerar, fundamentalmente, el proceso. Una intervención por parte del educador que aproveche el factor de motivación intrínseco a la práctica de actividad física y deportiva, pero también para generar una actitud crítica ante las contradicciones pedagógicas

implícitas en el deporte espectáculo y elitista (LLeixá, 2003). La continuidad del ideario educativo en la práctica deportiva fuera del horario lectivo escolar debe ser también un objetivo para instituciones, directivos de clubes, entrenadores, padres y madres; para poder evitar así estas contradicciones y desarrollar hábitos de práctica deportiva más allá del contexto de una competición deportiva.

Las Escuelas Deportivas, no han evolucionado porque reproducen, en muchos casos, los mismos objetivos y finalidades de hace décadas (Romero, 1997). Sin embargo, también hay que considerar que las actividades de las escuelas deportivas se realizan fuera del horario lectivo y se concretan en actividades extraescolares que pueden suponer una importante contribución para alcanzar los objetivos del Proyecto Educativo del Centro (Pereda, 2000; Álamo, 2004).

Expondremos en este trabajo los resultados de un estudio que forma parte de un proyecto de investigación desarrollado para conseguir los siguientes objetivos:

- a) Estudio de la situación actual de las Escuelas Deportivas Municipales.
- b) Analizar la vinculación que tienen las Escuelas Deportivas Municipales con los Centros Educativos.
- c) Motivos por los que los niños/as participan en las Escuelas Deportivas.
- d) Implicación de los padres en la actividad de las Escuelas Deportivas.
- e) Comprobar si los objetivos de las Escuelas Deportivas Municipales están relacionados con: el deporte competitivo, el deporte educativo, el deporte recreativo, el deporte salud.
- f) Presentar un modelo alternativo de Escuelas Deportivas en función de los intereses de los participantes.

Este proyecto se pudo desarrollar gracias a la colaboración entre el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria a través de la Fundación Universitaria.

El estudio que forma parte del proyecto de investigación es el realizado para conocer la opinión de los niños y niñas de las Escuelas Deportivas Municipales de Las Palmas de Gran Canaria en el curso 2002-2003.

2.- OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es:

- Conocer el perfil de los alumnos de las Escuelas Deportivas Municipales.
- Los motivos por los que participan en ellas.
- Qué opinión tienen de la organización de las Escuelas y sobre los entrenadores y las actividades que realizan.
- Si los padres vienen a ver qué hacen en la Escuela y si les gusta que asistan a ellas.
- Si existe relación entre las actividades que realizan en la Escuela Deportiva y las clases que reciben de Educación Física Escolar.
- Qué opinión tienen de sus entrenadores.

3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Es un diseño descriptivo basado en el análisis de los datos estadísticos obtenidos de las respuestas a la encuesta.

3.1.- Muestra

La muestra son 306 niños y niñas de diferentes Escuelas Deportivas. En la siguiente tabla, concretamos el número según modalidades deportivas:

Tabla n° 1: ítem n° 1 Edad

N° DE NIÑOS Y NIÑAS	DEPORTE
43	Fútbol
16	Gimnasia
63	Balonmano
44	Judo
43	Baloncesto
33	Voleibol
12	Fútbol sala
9	Ballet
43	Kárate

En las tablas 2 y 3 presentamos los datos obtenidos de la muestra de niños y niñas que participan en algunas de las Escuelas Deportivas Municipales:

Tabla n° 2: ítem n° 1 Edad

VALOR DE LA VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
6 AÑOS	25	8,2
7 AÑOS	29	9,5
8 AÑOS	67	21,9
9 AÑOS	70	22,9
10 AÑOS	47	15,4
11 AÑOS	29	9,5
12 AÑOS	11	3,6
13 AÑOS	8	2,6
14 AÑOS	13	4,2
15 AÑOS	3	1,0
16 AÑOS	4	1,3
Total	306	100,0

Tabla n° 3: ítem n° 2 Sexo

VALOR DE LA VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	187	61,1
FEMENINO	119	38,9
Total	306	100,0

3.2.- Instrumento de recogida de datos

Hemos diseñado un cuestionario que contiene aspectos objetivos. La modalidad de encuesta utilizada es la personal que consiste en que cada alumno de forma individual contesta a cada uno de los ítems. El tipo de pregunta utilizado es el de *preguntas cerradas* en las que el encuestado se limita a señalar cuál es la opción que corresponde a su opinión.

3.3.- Procedimiento y análisis de los datos

La encuesta se realizó asistiendo a los lugares en los que están ubicadas las Escuelas. Los alumnos contestaban a las encuestas ante la presencia del investigador para solucionar cualquier duda, en algunos casos, el propio investigador realizaba las preguntas a los encuestados. El análisis de los datos lo realizamos con el programa SPSS 11.0 Windows para obtener un estudio descriptivo de las diferentes variables.

4.- CONCLUSIONES

1.- El mayor grupo de alumnos encuestados y que asisten a las escuelas corresponden a niños y niñas entre 10 y 12 años. Habiendo en la muestra elegida al azar una población cuya edad es entre los 6 y los 16 años.

2.- El tiempo que dedican a las actividades de la Escuela es de dos o tres días a la semana y entre una hora y hora y media cada día, aunque la mayoría afirma que cuando tienen exámenes en el colegio no asisten a los entrenamientos.

3.- El 58,5% de los alumnos encuestados comenzó a practicar deporte cuando era menor de ocho años, el 31% participan por primera vez en la Escuela Deportiva y el 48% afirma que fueron sus padres los que le animaron a practicar deporte.

4.- Más de la mitad de los niños encuestados ha practicado otro deporte diferente al que practica ahora en la Escuela.

5.- El motivo por el que asisten a la Escuela Deportiva es porque les gusta hacer deporte.

6.- Lo que más les gusta de la Escuela es competir contra otras escuelas o clubes.

7.- Los jóvenes encuestados, en general, admiten que abandonarían la práctica del deporte que hacen actualmente por tener malas notas, o porque practicarían otro deporte.

8.- Los objetivos de la Escuela Deportiva para los alumnos deben ser conseguir una buena forma física y mejorar la salud y después prepararlos para ser un campeón.

9.- La mayoría opina que las Escuelas deberían estar en una Instalación Deportiva Municipal y que las Instituciones, en general, apoyan el deporte para los jóvenes.

10.- El 57,2% de los encuestados admite que no conoce la oferta que existe de Escuelas Deportivas Municipales, aunque consideran que el funcionamiento de la Escuela a la que ellos asisten es muy bueno y que el material para los entrenamientos es suficiente o mucho.

11.- Generalmente los padres de estos alumnos acuden a las actividades que realizan y además, según los jóvenes, a éstos les gusta que asistan a las Escuelas Deportivas.

12.- La mayoría de los niños y niñas encuestados (68%) afirma que el profesor de Educación Física del colegio sabe que asiste a la Escuela Deportiva y que los profesores del colegio suelen decirles que practiquen deporte.

13.- Para un 52,6% de los alumnos, el trabajo que realizan en la Escuela Deportiva no debe tener relación con la asignatura de Educación Física aunque también un 39,9% responde que sí.

14.- La opinión que tienen los niños y niñas de sus entrenadores, de forma mayoritaria, es que son muy buenos y que los atienden bien cuando quieren hablar con ellos.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Álamo, J. M. (2004): El deporte escolar en Canarias. En Fraile, A. (coord.): *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

LLeixá, T. (2003): *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ice – Horsori. Universitat de Barcelona.

Pereda, V. (2000): El deporte escolar y su implicación en el centro educativo. En Maiztegui, C. Y Pereda V. (coord.): *Ocio y deporte escolar*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Romero, S. (1997): *El fenómeno de las escuelas deportivas municipales*. Sevilla: Instituto de Deportes. Ayuntamiento de Sevilla.



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

LÍNEAS DE INTERVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN ACTIVA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES POPULARES TRADICIONALES

José Ignacio Alonso Roque (jialonso@pdi.ucam.edu)

Francisco Argudo Iturriaga

Facultad de Ciencias de la Salud, la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica
San Antonio de Murcia.

RESUMEN

La Educación Física se ha convertido en una de las principales herramientas de promoción y rescate de los juegos populares y tradicionales. Con el cambio de la sociedad rural a la urbana, nuestros juegos de siempre lo han hecho también. Sin entrar a discutir sobre los posibles factores que han producido este cambio, planteamos en esta comunicación las fórmulas que hemos adoptado y que venimos realizando desde la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia para el fomento de los juegos tradicionales populares. Desde nuestro ámbito de actuación, venimos realizando tres acciones estratégicas que buscan rescatar del olvido los juegos tradicionales, fomentar su práctica contextualizada e investigar sobre sus diversas manifestaciones. El ánimo de esta comunicación es mostrar tres posibles vías de actuación que atajen un problema creciente, el olvido de una parte de nuestra cultura. Las tres vías estratégicas de intervención inciden en varios grupos poblacionales e involucran a diversos ámbitos educativos: estudiantes de CAFyD, profesionales de la Educación Física, ciudadanos y académicos.

PALABRAS CLAVE: promoción activa, juego tradicional popular

INTRODUCCIÓN

A modo de marco de la comunicación, creemos necesario aclarar el término “juegos y deportes populares tradicionales”, que afortunadamente va tomando un significado más concreto y menos polisémico que hace un tiempo. Son numerosos los autores que han ido aportando sus puntos de vista sobre el problema (Alonso, 2001; Lavega, 2000; Lavega & Olaso, 1999; Castejón & et al; 1999; Trigo, 1994; Martín, 1996), pudiendo determinar el concepto juego popular como un juego muy arraigado en una determinada zona, pero que además es practicado de forma habitual por sus lugareños y juego tradicional como aquellos

juegos que conocemos desde siempre y que se nos han transmitido de generación en generación. Así Castejón et al.(1999) dicen sobre el juego que cuando este “ *se institucionaliza de alguna manera en un colectivo, llegando a transmitirse de generación en generación, lo consideraremos como parte de la tradición, como un juego tradicional, una seña de identidad del colectivo que lo practica.*”

Aunando los dos términos, consideramos que “*los juegos conocidos representativos en una zona o época determinada los vamos a denominar juegos populares y/o tradicionales, en función de si combinan representatividad (muy practicados) con temporalidad (proceso de transmisión entre diversas generaciones o grupos de personas.)* (Lavega, 2000).

“*En el contexto social de hoy día el deporte tradicional, transmitido de generación en generación, reglamentado y con muy diversas formas de juego, parece que ha quedado relegado a micro sociedades muy localizadas que aún luchan por mantener estos juegos como señas de identidad propias y como patrimonio cultural que son.*” (Alonso, 2001). Poco a poco con el cambio social experimentado hace unos años y que todavía observamos, este tipo de juegos fue en cayendo en desuso, aumentado en gran medida los llamados deportes federados o institucionalizados, llegando incluso a caer en la circunstancia de tomarlos como algo merecedor de estar en un museo, contemplado desde la distancia, respetado pero tomado como un “*producto cultural acabado*”.(Renson, 1991). Como este mismo autor plantea, nosotros abogamos por una perspectiva conservacionista activa de estos juegos, tratándolos como objetos culturales con un gran significado popular y cultural que todavía realizan una labor fundamental en nuestra sociedad. Los juegos tradicionales, como patrimonio cultural y social, son de incalculable valor (Castejón (supervisor), 1999; Martín, 1996; Zapico, 1996; Alonso, 2000, 2001, 2002 y 2005; Lavega y Olaso, 1999; Lavega, 2000; Skliar, 2000; Gil, Martínez y Martínez, 2000; Parlebas (2001); Maestro, 2002; Navarro, 2002; Hernández, Castro y Navarro, 2003; Paredes, 2003). Sabemos que “los juegos tradicionales acompañan al ser humano desde la infancia hasta la vejez” (Maestro, 2002). La investigación y práctica de estos juegos, junto a la preservación de los mismos, harán que se consiga este propósito que ya está en marcha. A todo ello hay que unir la inclusión activa y real de estos juegos en el currículum educativo, siendo la Educación Física una responsable directa (que no única) del desarrollo adecuado de estos juegos. A pesar de que se han realizado esfuerzos y mejoras al respecto en el currículum de Educación Física, Alonso (2001), expone como se da un tratamiento nulo o escaso de los juegos populares tradicionales en la mayoría de nuestros

centros ya que no es un contenido susceptible de evaluación, por lo que su peso en las planificaciones de los profesionales puede estar muy mermado.

Esta situación es una de las dificultades más importantes que nos encontramos a la hora de incluir en las programaciones este tipo de contenidos, pero no es el único problema que nos encontramos. Podemos referir otros, como una adecuada formación de los docentes, poco trabajo de tipo interdisciplinar con otras materias, falta de espacios adecuados y material específico, carencia de investigaciones al respecto, etc.

Objetivos de la comunicación

Ante éstos problemas, nos planteamos como objetivo principal mostrar las tres líneas de actuación para el desarrollo, fomento y recuperación del patrimonio lúdico cultural de la Región de Murcia, así como promover el conocimiento de otros juegos tradicionales del resto de España. Para dar respuesta al objetivo nos marcamos tres actuaciones con un mismo fin:

1. Mejora de la formación de los profesionales de la Educación Física, desde los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (en adelante CAFyD), hasta los profesionales en activo.
2. Investigación sobre el patrimonio lúdico de la Región de Murcia y otras provincias limítrofes.
3. Promoción real e involucrada de la ciudadanía mediante festivales y jornadas de juego tradicional.

Los juegos populares tradicionales y la Educación Física.

No es el objeto de esta comunicación revisar el currículum para determinar el papel que tiene estos juegos dentro del mismo. Estudios ya referidos anteriormente (Alonso, 2001) y otros realizados por Trigo (1994) y Ureña et al.(1999), aportan una mayor y más adecuada aproximación a este respecto. Cabe reseñar que este tipo de juegos está reflejado suficientemente en las partes del currículum, como intencionalidades, objetivos generales de etapa y de área y en los contenidos, dándose la paradoja de no encontrarse reflejados dentro de los criterios de evaluación, lo que supone un trabajo ficticio de éstos contenidos lúdicos y culturales, como así lo reflejan estos estudios.

Ahora bien, no cabe en nosotros el desánimo ante tal aspecto, porque la inclusión de los juegos populares tradicionales queda entonces supeditada al trabajo de los profesionales y a las posibilidades que encuentren en ellos. “La forma de tenerlo en cuenta en los diseños

curriculares depende en buena parte de la ideología o manera de concebir la Educación Física del profesional encargado de impartir esta área de conocimiento”. (Lavega & Olasso, 1999). Con este propósito aportamos motivos por los que la Educación Física debe participar en esta labor de conservación activa antes requerida, tratando de justificar la inclusión de estos juegos en las programaciones de nuestros centros.

Entonces, ¿qué puede reportar el juego popular tradicional?. De forma general, podremos realizar una Educación Física basada en la recreación, aportando elementos básicos de ocupación del tiempo libre y en la que además la diversión puede ser un elemento motivacional muy importante y basada en el trabajo multifuncional, trabajando diferentes aspectos en cada una de las sesiones (expresión corporal, condición física, juego-deporte). La gran mayoría de estos juegos son fácilmente adaptables a las características de todos los alumnos, pudiendo ser incluso elementos socializadores (Trigo, 1994). “Un aspecto sumamente llamativo e interesante del juego popular y tradicional, es sin duda, su sociabilidad.” (Lavega & Olasso, 1999).

Podemos decir entonces que estos juegos se asoman a la recreación, motivación, multifuncionalidad, integración y por ende socialización, quedando únicamente por mencionar el mantenimiento y descubrimiento de la propia identidad cultural, debido a que estos juegos forman parte del patrimonio cultural del lugar. La educación, como reflejo de la sociedad y transmisora de cultura, deberá incluir estos juegos que “*presentan un patrimonio cultural irremplazable.*” (Castejón et al., 1999).

De forma más específica tenemos que fijarnos en la magnífica obra que Lavega (2000) nos aporta sobre estos juegos descubriéndonos muchas de las claves que van a justificar de forma más concreta la inclusión de unos juegos en los que la riqueza social, cultural, motriz y recreativa, son los elementos fundamentales.

Para dar respuesta a la mejora de la formación se han venido planteando dentro de la asignatura de Juegos Motores de segundo curso, diferentes modelos de sesión con estudiantes de CAFD en la que se incluye el juego tradicional dentro de la misma. Un ejemplo está reflejado en Alonso (2002), utilizando pautas de tipo recreativo para transmitir valores culturales.

La investigación: pilar básico para la supervivencia.

Dentro de nuestras líneas de actuación, la investigación es un pilar básico. Sólo conociendo podremos valorar y transmitir. La investigación dentro del campo de los juegos tradicionales en la Región de Murcia ha sido impulsada de forma importante mediante la participación como socio colaborador de la UCAM en el proyecto europeo “Cultura 2000”. Desde nuestro ámbito y mediante esta línea de actuación tratamos de evitar la desaparición de los juegos y deportes tradicionales de nuestro país es un hecho incontestable. Cada vez es más difícil observar las manifestaciones lúdicas y deportivas que tuvieron un gran arraigo en nuestra sociedad. Precisamente, los últimos cambios de la misma, han derivado en una pérdida del componente lúdico en nuestros niños y jóvenes. Sólo nuestros adultos y mayores conservan aún los deportes que aprendieron gracias a la transmisión oral por parte de sus allegados. Mediante este proyecto de investigación, tratamos de frenar la desaparición de parte del patrimonio cultural español. La Región de Murcia y provincias limítrofes cuenta con un gran repertorio de estos deportes que sin embargo es desconocido por la gran mayoría de las instituciones y por ende de los ciudadanos. La catalogación sistemática mediante un inventario de juegos tradicionales de adultos y deportes tradicionales en la franja levantina española, supone el primer paso para analizar de forma multidisciplinar este fenómeno. Los aspectos deportivos, los socioculturales y lingüísticos, son los ejes vertebradores del estudio.

De forma concreta podemos resumir el proyecto con los siguientes objetivos:

1. Inventariar y catalogar sistemáticamente los juegos y deportes tradicionales practicados por adultos en la Región de Murcia y en las poblaciones más importantes de las provincias de Alicante, Albacete y Almería.
2. Analizar las principales características de los juegos y deportes tradicionales identificados, así como sus rasgos culturales y lexicales predominantes, comparándolos con las provincias limítrofes.
3. Identificar los distintos modelos de organización y la tipología de los operadores (federaciones, asociaciones, centros educativos, museos...) de la práctica de juegos y deportes tradicionales de la Región.
4. Identificar y analizar las características de las producciones audiovisuales e informáticas (que se muestran en Internet) más representativas de los juegos y deportes tradicionales de adultos editadas en otras regiones españolas y europeas.

5. Desarrollar diferentes actividades formativas y recreativas que favorezcan la difusión de los resultados, el trabajo en red, la sensibilización y el intercambio de conocimientos y experiencias a partir de los juegos y deportes tradicionales.

La divulgación participante de los resultados.

Es el último aspecto con la misma relevancia que los anteriores. La intervención, y más con la intención de promoción, no puede quedarse en niveles académicos. Es fundamental contextualizar el juego dentro de su entorno social y cultural. De lo contrario estaríamos rescatando la parte motriz y nos dejaríamos la riqueza sociocultural que arrastran. Los Festivales de juegos tradicionales que venimos realizando han involucrado a diferentes sectores poblacionales, principalmente el alumnado universitario y escolar. El fomento de que los juegos rescatados sean potenciados desde la propia práctica, es sin duda el gran reto a continuar mejorando. La líneas principales de difusión irían en torno a las siguientes fases:

- 1 Organización de curso de formación para profesores, TAFD y monitores de tiempo libre, sobre Juegos y Deportes Tradicionales.
- 2 Participación en Campus de Verano, mediante talleres de juegos tradicionales, charlas y cursos orientados a la formación de jóvenes monitores culturales.
- 3 Celebración de un festival regional de juegos y deportes tradicionales.
- 4 Publicación de monografía con los resultados del estudio.
- 5 Elaboración de una página web para la publicación de los resultados y de las acciones realizadas o en marcha, conectada con otros organismos nacionales y europeos que traten el juego y el deporte tradicional.
- 6 Edición de un CD interactivo de imágenes que incluya una muestra representativa de las modalidades de juegos y deportes tradicionales identificadas, así como materiales didácticos que faciliten la inclusión de los contenidos en el área de Educación Física.
- 7 Publicación y divulgación de los resultados obtenidos en diversos foros y publicaciones científicas afines a la materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, J.I. (2000, diciembre). *El material alternativo o de reciclaje dentro de la educación física: una experiencia aplicada a un juego popular murciano*. Trabajo presentado en el III Seminario sobre la Educación Física escolar: nuevos retos, innovaciones y valores educativos. Lorca: Murcia. España.

2. Alonso, J.I. (2001, septiembre). *Identidad cultural en el currículum de Educación Física: los juegos populares tradicionales murcianos*. En Universidad de Murcia (Ed.), XIX Congreso Nacional de Educación Física, Vol. 2 (pp. 713). Murcia: Universidad de Murcia.
3. Alonso, J.I. (2002, julio). *¡Bienvenidos a Populandia! Experiencia de una sesión de juegos y deportes populares tradicionales*. Trabajo presentado en el I Congreso de Historia, Juegos y Deportes tradicionales, autóctonos y populares. Salamanca, España.
4. Alonso, J.I. (2005, diciembre). *El caliche en la Región de Murcia*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Luchas y Juegos tradicionales. Fuerteventura, España.
5. Castejón, F. & Alt. (1999). *Juegos populares. Una propuesta práctica para Educación Física*. Madrid. Ed. Pila Teleña.
6. Gil, J., Martínez, D., y Martínez, O. (2000). La enseñanza a través del juego tradicional. *En Actas del III Congreso Ciencias del deporte, la Actividad Física y la Recreación*. Lérida: INEF-Lérida.
7. Hernández, J., Castro, U. & Navarro, V. (2003). *Los juegos y deportes tradicionales de canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Gobierno de Canarias (Ed.).
8. Lavega, P. y Olasso, S. (1999). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Paidotribo Ed.
9. Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: INDE Ed.
10. Lagardera, F. & Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
11. Maestro, F. (2002). *Los juegos tradicionales o la tradición de jugar*. Trabajo presentado en el I Congreso de Historia, Juegos y Deportes tradicionales, autóctonos y populares. Salamanca, España.
12. Martín, J.C. (1996) Reflexiones antropológicas del juego y el deporte tradicional y autóctono. *Actas Curso de verano INEF León*.
13. Navarro, V. (2002). *El afán de jugar*. Barcelona: INDE.
14. Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Madrid: Vanceulen Ed.
15. Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
16. Renson, R. (1991). El retorno de los deportes y juegos tradicionales. *Revista MUSEUM-UNESCO, n° 170, Vol XLIII, n°2*, París.
17. Skliar, M. (2000). Reflexiones en torno al juego. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 25. Extraído el 15 de marzo del 2002, de <http://efdeportes.com>.
18. Trigo, E. (1994). *El juego tradicional dentro del vitae de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
19. Trigueros, C. (2002). *¿Juegos inútiles o juegos educativos? El juego tradicional infantil en el contexto escolar*. Trabajo presentado en el I Congreso de Historia, Juegos y Deportes tradicionales, autóctonos y populares. Salamanca, España.
20. Ureña, F. (Coor.) et al. (1999). *La Educación Física en secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Fundamentación teórica*. Barcelona. Ed. INDE.
21. Zapico, B. (1996). Valores sociales y culturales en los juegos populares. León. *Actas Curso de verano INEF León*.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y AUTÓNOMO APLICADO A LA INICIACIÓN AL DEPORTE DE ORIENTACIÓN

José Antonio Alonso Sancho (jalonso@educa.madrid.org)
Profesor de Educación Secundaria

RESUMEN:

La presente comunicación está centrada en la aplicación del aprendizaje autónomo y cooperativo en la iniciación del deporte de orientación en Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en tercero de ESO. Se ha empleado una metodología y unos desarrollos didácticos sustentados en el aprendizaje autónomo y cooperativo que ha permitido una mayor participación, colaboración, conocimiento del deporte de orientación, y un refuerzo de la autoestima y la empatía ente los miembros del grupo.

1. INTRODUCCIÓN

En la Educación Secundaria Obligatoria hemos observado que en muchas ocasiones no hay una traslación entre los contenidos que se enseñan en las clases de Educación Física referidos a la iniciación deportiva y una posterior práctica en el tiempo de ocio del alumnado. Pensamos que ello se debe a la carencia de una actitud positiva del alumnado hacia los contenidos de iniciación deportiva por la forma de impartirlos por los docentes de Educación Física. Para intentar paliarlo, nos planteamos un cambio en los planteamientos didácticos y metodológicos de la enseñanza, aplicando el aprendizaje autónomo y cooperativo, con la finalidad de conseguir una actitud más positiva del alumnado hacia los deportes en general y el Deporte de Orientación en particular.

¿Qué entendemos por actitud más positiva del alumnado hacia los deportes? Entendemos que el alumno tendrá una actitud más positiva si los ve como algo útil, los aprendizajes son significativos, disfruta con la iniciación deportiva que practica en las clases, les aporta conocimientos nuevos, le permite y facilita una integración en el grupo, un mayor sentimiento de afecto, y experiencias satisfactorias.

Para ello nos planteamos la aplicación del aprendizaje autónomo y cooperativo en la iniciación del **Deporte de Orientación** en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, propiciando situaciones de aprendizaje que fomenten el trabajo en equipo y el

desarrollo de la autonomía personal, el desarrollo de valores como el respeto hacia los demás y la adquisición de aprendizajes significativos en la iniciación de un deporte novedoso como es el Deporte de Orientación, que les ayuden a disfrutar del mismo en las clases y en su tiempo de ocio.

2. EL DEPORTE DE ORIENTACIÓN EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

El Deporte de Orientación siempre ha estado presente dentro de los contenidos del área de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria, desde que se estableció esta etapa, dentro del bloque de actividades en la naturaleza. A pesar de ello, el Deporte de Orientación, actualmente apenas aparece en las programaciones de área de los profesores de Educación Física. Esto se debe, quizá, al desconocimiento de todos los valores educativos y de formación integral de nuestros alumnos que se consiguen con su conocimiento y práctica, y otros aspectos positivos que justifican su integración dentro del currículum de Educación Física, y por lo que debería estar presente en las programaciones de los departamentos de Educación Física de los centros de Secundaria.

A continuación enumeramos algunos de ellos, que se refuerzan si nos basamos en el aprendizaje cooperativo y autónomo:

- Ayuda a los alumnos a conocer y desenvolverse en el medio natural. El conocimiento de las formas de orientarnos es un elemento de seguridad en las actividades en el entorno natural.
- Es una actividad que permite la formación de grupos heterogéneos y mixtos, facilitando la integración y la coeducación. Si la desarrollamos desde el aprendizaje cooperativo todos los miembros de los diferentes grupos participan, colaboran, cooperan, intercambian y confrontan opiniones.
- Todos los alumnos pueden tener éxito independientemente de su condición física.
- Desarrolla la capacidad de toma de decisiones. Continuamente se sitúa a los alumnos ante tareas en las que deben tomar decisiones. Además permite saber rápidamente si esas decisiones han sido apropiadas o no. Mediante el aprendizaje cooperativo también desarrollamos el debate, puesto que ante opiniones y decisiones diferentes entre los miembros del grupo, es necesario llegar a acuerdos.
- Desarrolla las aptitudes cognitivas, motrices, sociales y afectivas.

- El Deporte de Orientación nos permite desarrollar en los alumnos una independencia de criterio con respecto al resto de los compañeros, consiguiendo con ello una mayor autonomía dentro del grupo. Fomenta una alta autoestima, a través de los resultados positivos obtenidos en la resolución de sus propios problemas.
- Es uno de los contenidos de Educación Física que más trabajo interdisciplinar podemos desarrollar: Ciencias Naturales (relieves, curvas de nivel, medio natural...), Geografía (cartografía, meridianos, paralelos, norte magnético y geográfico,..), Matemáticas (escalas del terreno, pendientes, ángulos, grados, rumbos,..), Expresión Plástica y Visual (realización de materiales, representación gráfica, realización e interpretación de planos y mapas,..) Tecnología (construcción de materiales para la práctica de actividades de orientación).
- Es una actividad que permite una posterior práctica en el tiempo de ocio, siendo fácil de realizar y accesible económicamente para los alumnos.
- El material que necesitamos es de fácil elaboración.
- Es desconocido para la mayoría de los alumnos, debido a su escasa difusión por los medios de comunicación. Su práctica es muy motivante, aprendiendo experimentando y contrastando. El avance en el proceso de aprendizaje es rápido, y los alumnos se motivan mucho utilizando elementos que en muchos casos desconocían como brújulas y mapas con representaciones del terreno muy precisas.

3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA, INICIACIÓN AL DEPORTE DE ORIENTACIÓN.

Con la premisa de que la iniciación a la práctica del deporte de orientación con una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo y autónomo es más eficaz que otra metodología más tradicional, en el sentido de que se favorecerá a los alumnos la creación de una actitud más positiva hacia este contenido de la Educación Física, elaboramos una unidad didáctica para 3º de ESO de nueve sesiones. En la secuencia metodológica se trató de enseñar las características más importantes del deporte de orientación, sus elementos, su reglamento y normas de competición, así como algunos juegos relacionados con la orientación.

Los objetivos de la unidad didáctica son los siguientes:

- Conocer nuevas formas de ocupación del tiempo de ocio, incorporando el Deporte de Orientación como práctica habitual de ejercicio físico para la mejora de la salud.
- Desarrollar la condición física general.
- Conocer de forma básica el Deporte de Orientación, sus normas principales, sus técnicas básicas y específicas, los materiales necesarios, recursos y lugares para su práctica.
- Conocer, respetar y ayudar a la conservación del medio natural.
- Conocer la relación entre elementos de la realidad y su simbología en los planos y mapas.
- Planificar ejercicios de forma autónoma y cooperativa para la práctica del Deporte de Orientación, adaptando la longitud y nivel de dificultad del recorrido a sus capacidades físicas y técnicas.
- Favorecer la participación del trabajo en grupo, desarrollando la cooperación, el respeto a las normas y las personas y la aceptación de las diferencias en ideas o capacidades de los compañeros.

4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la unidad didáctica se aborda en tres niveles: primero en el propio centro (sesiones 1, 2, 3 y 4), después en un parque cercano (sesiones 5, 6, 7 y 8), y finalmente en un terreno desconocido (sesión 9).

Se proponen tareas que los alumnos debían ir resolviendo a su ritmo. Se procura que los propios alumnos, mediante el aprendizaje cooperativo y autónomo, encuentren las soluciones a los problemas planteados en las diferentes actividades. El profesor debe dar indicaciones para que los alumnos intenten por sí mismos subsanar los errores que cometan, mediante el descubrimiento guiado. Solamente cuando algún alumno o grupo sea incapaz de resolver adecuadamente las actividades planteadas debe intervenir el profesor dando la solución, pero siempre asegurándose que los alumnos han comprendido como se soluciona el problema planteado.

Hay que responsabilizar a los alumnos del cuidado y respeto del material que utilizemos (brújulas, mapas, balizas, pinzas de marcación, hojas de control).

Es muy interesante que los alumnos fabriquen el material, por lo que siempre que sea posible deberíamos trabajar de forma interdisciplinar con el profesorado de Tecnología y Expresión Plástica y Visual. También es muy positivo desarrollar esta unidad didáctica con el trabajo simultáneo de conceptos relacionados con la Orientación en otras áreas (Matemáticas –escalas, ángulos,...-, Geografía –norte magnético y geográfico, meridianos, paralelos, cartografía,...- Ciencias Naturales –relieves, curvas de nivel,...-)

Los grupos deben ser heterogéneos y mixtos, y que no estén formados por más de cuatro alumnos.

5. EVALUACIÓN

En la primera sesión realizaremos una evaluación inicial, mediante un cuestionario que se pasará a todos los alumnos para saber el conocimiento que tienen del Deporte de Orientación. Los resultados del mismo revelaron el escaso grado de conocimiento del mismo por parte de nuestro alumnado.

A lo largo de todo el desarrollo de la unidad didáctica, llevaremos a cabo una evaluación formativa de los conceptos, los procedimientos y las actitudes. En algunas sesiones de la unidad didáctica, y al final de la misma, los alumnos harán una autoevaluación individual y una evaluación del grupo y las actividades.

En la evaluación final o sumativa de esta unidad didáctica se tendrá en cuenta todo lo recogido en los diferentes instrumentos de obtención de información que se utilizan en esta unidad didáctica: Cuestionarios (se pasará a todos los alumnos dos cuestionarios para evaluar su predisposición y conocimientos hacia el Deporte de Orientación. Un cuestionario se pasará antes de la secuencia de enseñanza-aprendizaje y otro al finalizar la misma), diario de los alumnos (todos los alumnos elaborarán un diario en el que reflejan el proceso seguido en el aprendizaje del Deporte de Orientación), ficha de autoevaluación, hoja de observación, y la información recogida en las diferentes actividades que componen cada una de las sesiones. En prácticamente todas las sesiones se puede recoger algún tipo de documentación realizada por los alumnos (ficha, mapa, hoja de control, autoevaluación,...). Para recoger y valorar toda la información disponible habrá un cuaderno del profesor.

6. CONCLUSIONES

Después de aplicar esta unidad didáctica estamos de acuerdo con Velázquez (1997), quien remarca la enorme importancia que tiene el aprendizaje cooperativo y autónomo en la iniciación deportiva contribuyendo al desarrollo de la autonomía personal y de la capacidad de trabajo en equipo, en un mayor conocimiento de las acciones motrices, y en la formación y desarrollo de valores y actitudes como la responsabilidad, el respeto a las personas, la constancia en el esfuerzo, el reparto de tareas en función de las capacidades y la aceptación de las propias posibilidades.

El alumnado ha participado de forma reflexiva y responsable en las tareas, medios a utilizar y la organización de actividades hasta llegar a planificar su propia actividad. A lo largo de la unidad didáctica se han ido encaminando hacia la consecución de una creciente autonomía, produciéndose una disminución en la toma de decisiones por parte del profesor y un aumento de éstas por los alumnos, al mismo tiempo que se han conseguido unas relaciones más solidarias y comprometidas por parte de los alumnos, incrementándose el espíritu de equipo, la valoración positiva de la diversidad y la cohesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Velázquez, R. (1997). Aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva: una aproximación didáctica basada en la autoevaluación y la coevaluación. *Revista Española de Educación Física*, 4, 22-34.

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN RÍTMICA Y LA DANZA: Un proyecto de innovación docente

Marta Arévalo (marta.arevalo@uah.es)

Sergio Tena

Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá. Madrid.

RESUMEN

El proyecto de innovación docente objeto de esta comunicación se basa en el diseño de recursos instructivos a través de la tecnología, para incorporarlos al programa de la asignatura “Formación rítmica y danza”, de los estudios de Maestro, especialidad Educación Musical. El proyecto pretende además integrar estos recursos dentro del propio proceso de formación del maestro, de tal manera, que experimente, conozca y reflexione sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su futura tarea docente. Este proyecto utiliza una plataforma virtual de enseñanza, la red Internet y los recursos multimedia. En el uso de estos recursos se ha detectado que es una limitación tanto la falta de experiencia del alumnado en la utilización de la tecnología como el cambio de escenario en los procesos de enseñanza, en el que se solicita al alumno, autonomía y responsabilidad en su aprendizaje.

Ahora bien, esta limitación justifica que se lleve a cabo este tipo de proyectos. La incorporación de las tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno universitario es una de las recomendaciones de los acuerdos de Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior. El proyecto de innovación se está desarrollado en el primer cuatrimestre del curso 2005-06 y ha sido subvencionado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá.

PALABRAS CLAVE: ritmo, danza, tecnología, vídeo, Internet.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación docente objeto de esta comunicación se basa en el diseño de recursos instructivos a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (a continuación, TICs). Estos recursos se diseñan a partir de las necesidades del programa de la asignatura “Formación rítmica y danza”. El proyecto pretende, además, integrar estos recursos dentro del propio proceso de formación del maestro, de tal manera, que experimente, conozca

y reflexione sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su tarea futura como docente.

Esta comunicación comenzará con una breve descripción de la asignatura y de los aspectos fundamentales que sustentan el proyecto de innovación docente. A continuación se exponen los objetivos generales y específicos, el método utilizado, las fases a seguir y la problemática surgida hasta el momento. Por último, se hará referencia a la bibliografía consultada.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura objeto del proyecto de innovación es “Formación Rítmica y Danza”. Ésta se encuentra en el plan de estudios de la titulación de Maestro, especialidad Educación Musical de la Universidad de Alcalá, en el 2º curso. Es una asignatura de tipo troncal, con 4,5 créditos (2 teórico y 2,5 prácticos).

Esta asignatura pretende alcanzar objetivos tales como: a) aplicar distintas corrientes y aspectos metodológicos de la formación rítmica y de la danza; b) descubrir los valores educativos de la danza; c) experimentar y aplicar la danza como contenido educativo y como método de la educación rítmica en Primaria; d) comprender la necesidad de integrar el lenguaje corporal en la danza y conocer sus fundamentos básicos y principios didácticos.

Los contenidos del programa se dividen en dos bloques interrelacionados. El primero gira en torno a la formación rítmica dentro de la música y el movimiento, las etapas pedagógicas del ritmo, principales corrientes metodológicas y evaluación del fenómeno rítmico y su aprendizaje. El segundo bloque se centra en la danza como contenido educativo, el diseño de coreografías e improvisaciones y la valoración artística de este tipo de manifestaciones.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se basa principalmente en las grabaciones en formato digital de las coreografías de danzas que se realizan en las clases presenciales prácticas, así como en el uso de una plataforma virtual para compartir y trabajar por grupos dichas grabaciones. La visualización de las coreografías que diseñan y ejecutan los grupos de trabajo sirve para modificar y mejorar dichas danzas, así como para hacer valoraciones sobre el trabajo artístico que se está desarrollando. Además se utiliza Internet y la plataforma virtual para compartir los

contenidos de la asignatura. También se realizan actividades que permiten reflexionar sobre el uso de las TICs en la tarea docente. Trabajando de esta manera, se atiende tanto al proceso como al resultado. Estos recursos son formativos y se llevarán a cabo bajo un diseño metodológico centrado en la construcción de conocimientos y el aprendizaje del propio alumno.

El proyecto de innovación se está desarrollando en el primer cuatrimestre del curso 2005-2006. Este ha sido subvencionado con 1.000 euros, dentro de la convocatoria de ayudas para proyectos de innovación docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá (código asignado: UAH/EV49).

OBJETIVOS

La utilización de las TICs se realiza desde dos perspectivas. La primera corresponde a la utilización de estos recursos para la construcción del conocimiento de los **alumnos**, para que alcancen los objetivos propuestos en la asignatura. La segunda se basa en la utilización de estos recursos hacia una aplicación docente, desde la formación de **futuros maestros**.

Se han fijado los objetivos no sólo desde el punto de vista del conocer y saber hacer, sino de la actitud frente a estos nuevos modos. Los objetivos del proyecto, con relación a la asignatura “Formación Rítmica y Danza”, son:

- Incorporar materiales didácticos de naturaleza tecnológica y valorar su uso: ordenador, videocámara, Internet, programas informáticos y una plataforma virtual.
- Utilizar, por parte de los alumnos, los materiales formativos diseñados para la construcción de su propio aprendizaje, con las consecuencias que ello conlleva de responsabilidad y autonomía del alumno entorno a su formación.
- Analizar las posibilidades de uso de los materiales didácticos entorno a las TICs en la Educación Primaria.
- Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia del uso adecuado de las TICs.
- Fomentar el trabajo en grupo entorno al uso de la tecnología en la educación.

RECURSOS

Para el desarrollo del proyecto se utilizan ordenadores, videocámaras, un portal Web en Internet, una plataforma virtual y diversos programas informáticos. Tanto el hardware, el

software como el apoyo técnico son facilitados por la Universidad. La descripción de cada uno de ellos es la siguiente:

Ordenadores

Los requisitos técnicos son mínimos, los mismos que se necesitan para conectarse a Internet. Actualmente los ordenadores de las aulas de informática de la Universidad de Alcalá cumplen con estas necesidades. El ordenador debe tener, como mínimo los siguiente elementos: un microprocesador compatible, disponer de un mínimo de 16 MB de memoria RAM, un monitor color 15" con una resolución de al menos 800x600 píxeles y a 256 colores, un espacio en disco duro de 200 Mb, una tarjeta de sonido, un modem 28.8 Kbs y altavoces.

Videocámaras digitales

Las videocámaras digitales permiten fotografiar y grabar, pero además permiten transferir las grabaciones en un formato digital al ordenador. Se recomienda utilizar videocámaras de 1,0 Megapíxeles y con trípode. Las películas se guardan como archivos Windows Media Player, AVI, MPG o Quicktime. El peso de estos archivos no deberá superar los 30 megas.

Plataforma de enseñanza virtual

La plataforma utilizada es **WebCT**. Ésta ofrece un conjunto de herramientas para el contenido, la comunicación (foro, chat, correo) y la evaluación (autoevaluación, corrección automática, etc.). Esta plataforma trabaja en áreas protegidas mediante *password*.

Internet y Portal web

La complejidad de la plataforma virtual que se utiliza en la UAH es tal que se ha escogido un portal web de sencillo diseño para dar información sobre la guía de estudio de la asignatura, los contenidos y las actividades. Esta página web es de diseño propio y su dirección es: <http://www2.uah.es/ritmoydanza>

Programas utilizados

Windows Media Player u otro reproductor de archivos multimedia, así como programas de Office 2003

MÉTODO

El alumno es el **motor de su aprendizaje**. Debe comprender y participar como alumno pero reflexionar como futuro docente. El profesor facilitará y apoyará ese proceso de aprendizaje. Para conseguir los objetivos de la asignatura, identificamos tres tipos de

participación: 1) clases presenciales teóricas; 2) clases presenciales prácticas; 3) trabajo en la plataforma y página web (no presencial).

El proyecto se desarrolla desde una triple perspectiva metodológica:

- ◆ Se utilizan las TICs para facilitar el proceso de aprendizaje-enseñanza de la asignatura, realizando actividades de reflexión crítica, meta-análisis y transferencia del uso de la tecnología a la práctica como futuro docente.
- ◆ Se visualizan las grabaciones de las coreografías realizadas por grupos en las clases presenciales. Se analizan estas danzas bajo criterios determinados y se utilizan como una herramienta de retroalimentación y autoevaluación.
- ◆ Se aprovecha el uso de la plataforma virtual pero no se utiliza como única forma de trabajo. Una introducción más paulatina de las TICs permite su mejor manejo y la adaptación paulatina al cambio; en definitiva, que sean verdaderamente herramientas positivas para el aprendizaje.

Durante el curso y con relación a las TICs, se utilizan otros **canales de comunicación** además de los convencionales. Éstos son los siguientes:

- **Correo electrónico:** permite la comunicación dentro de la plataforma y es muy adecuado para hacer consultas de forma personalizada.
- **Foro:** permite debatir y exponer las ideas a través de los mensajes públicos, sirve para plantear temas de interés general.
- **Chat:** permite conversar en tiempo real entre dos o más alumnos.

FASES

Las etapas que requiere este proyecto son las siguientes:

- 1.- Organización de las ideas entorno a la creación de los materiales didácticos partiendo de los objetivos y contenidos de la asignatura.
- 2.- Diseño de una página web sencilla e introducción de las secciones: guía de estudio, contenidos y actividades.
- 3.- Diseño de las áreas de la plataforma WebCT de la asignatura: entrada, grabaciones y calendario.
- 4.- Prueba piloto del uso de estos materiales.

5.- Puesta en marcha de la plataforma y materiales multimedia durante el primer cuatrimestre del curso 2005/06.

6.- Evaluación del proyecto y planteamiento de las conclusiones.

PROBLÉMÁTICA

En el desarrollo de este proyecto se constata una gran dificultad, por parte de los alumnos, para asumir el cambio hacia el uso de recursos y métodos no convencionales. Es una limitación la **falta de experiencia del alumnado** en la utilización de los recursos informáticos así como el cambio de escenario en los procesos de enseñanza, en el que se solicita al estudiante **autonomía y responsabilidad sobre su aprendizaje**. Ahora bien, esta última limitación justifica también la utilización de este tipo de recursos. La experiencia previa con la tecnología es muy diferente de unos alumnos a otros. El grupo de clase es muy heterogeneo en este sentido. Hay que adaptarse a las características y experiencias previas de los alumnos.

Los alumnos deben tener en cuenta que realizar una asignatura utilizando una plataforma virtual y medios multimedia implica **familiarizarse** con una forma nueva de apoyar la construcción del aprendizaje. Por este motivo, se insta a que aborden el trabajo con sosiego y tolerancia hacia lo desconocido. También se fomenta la reflexión sobre el cómo y el para qué utilizar estos recursos tecnológicos, identificando sus ventajas e inconvenientes, sus fortalezas y debilidades.

La **participación activa** que adquiere en su trabajo es una de las claves. Por esto, se aconseja al alumno que tenga presente las distintas herramientas y recursos de participación y el calendario de actividades que se propone. También es fundamental que entienda la necesidad de comprometerse con esa participación activa y el uso de las TICs.

Teniendo en cuenta que el ritmo musical y la danza son manifestaciones artísticas, se fomenta el **trabajo creativo** en las propuestas de los alumnos. Más aún, las TICs utilizadas sirven a este propósito, permitiendo descubrir las posibilidades rítmicas, expresivas y corporales así como valorar las propuestas desde la creatividad.

Una de las limitaciones principales está siendo el acceso a esta plataforma, aunque entendemos que cada vez es menor gracias a los planes de dotación de equipos e instalaciones informáticas de la Universidad en las distintas aulas de informática y centros de la

Universidad de Alcalá. Los centros y universidades están en proceso de adaptación al uso de estos recursos, al igual que los alumnos y los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Alberto Sigüenza, J. *Diseño de materiales docentes multimedia en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* [en línea]. <<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/siguenza.html>> [Consulta: 6 junio 2005]

De la Cruz, O.; Olivares, M.; Pagés, C.; Ríos, R.; Moreno, F. J.; López, M. A. (2005). *Enseñar y aprender a diseñar materiales docentes para la enseñanza virtual: reflexiones desde la práctica en la Universidad de Alcalá*) [en línea]. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. <<http://www.um.es/ead/red/M2>> [Consulta: 26 abril 2005]

Moreno, F; Bailly-Baillièrè, M. (2002): *Diseño instructivo de la formación on-line. Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos*. Ariel Educación, Barcelona.

Ruiz, J. I., y Barros, S. *Procesos Generales de trabajo de la Edición de Vídeo* [en línea]. En Tutorial Adobe Premiere 6.5. <http://www2.canalaudiovisual.com/ezine/books/jrsbPREMIERE65/> [Consulta: 6 junio 2005]

Apuntes del curso de E-learning, generación de contenidos educativos en entornos virtuales (no editado). Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada.

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

**PROMOCIÓN DE LA PRÁCTICA DEL DEPORTE Y DE LA
PREPARACIÓN FÍSICA REALIZADA POR LA ESCUELA CENTRAL
DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LAS FAS, DESDE SU CREACIÓN, Y EN
LA ACTUALIDAD.**



José Calderón Solomando (jcaisol@et.mde.es)
Comandante, Profesor Titular de la Escuela Central de Educación Física
José Ángel Nieto Poblete
Capitán, Profesor Titular de la Escuela Central de Educación Física

RESUMEN:

El objetivo de esta comunicación es informar y dar a conocer la importancia y significación que la Escuela Central de Educación Física del Ejército ha tenido en el pasado y tiene en la actualidad, en la promoción y desarrollo de la práctica deportiva dentro de las Fuerzas Armadas, bien a través de los cursos que de forma reglada se imparten en la misma, con colaboraciones con otras instituciones educativas - públicas o privadas - en el ámbito del deporte, organización de competiciones deportivas militares tanto nacionales como internacionales, así como en la dirección técnica de equipos nacionales.

Destacar la labor de promoción del deporte hacia fuera de nuestras fronteras, llevada a cabo por los Cuadros de Mando de otros países (Italia, Marruecos, Mauritania, Túnez, Egipto, Nicaragua, Guatemala, República Dominicana, Portugal, Colombia, Chile, Uruguay, Honduras, Ecuador, Perú, Salvador y Guinea) que han recibido los diferentes cursos de especialización. Estos oficiales y suboficiales son en muchos casos en sus naciones de origen los que lideran la enseñanza y organización de la Educación Física, tanto en el ámbito civil como militar.

PALABRAS CLAVE: Orígenes, cursos, colaboraciones, direcciones técnicas

www.un.org/sport2005

1. INTRODUCCIÓN: (Síntesis histórica)

La Escuela Central de Gimnasia, se creó en 1919 por el Ministro de la Guerra, General D. José Villalba Riquelme, para formar especialistas en Educación Física entre profesores militares y maestros de instrucción pública, y no sólo como Centro Docente, sino también para investigar y difundir doctrina sobre la Educación Física en todos los ámbitos de la Sociedad.

En 1939, cambia su denominación, al considerarse que el conjunto de enseñanzas era más amplio que la mera gimnasia, pasando a denominarse, Escuela Central de Educación Física.

En 1951 España se afilia al CIMS (Consejo Internacional del Deporte Militar) con una multidependencia, por un lado la de sus Ejércitos y de otro del Consejo Superior de Deportes, hasta que años más tarde se unificara esta en el Consejo Superior de Deportes de las Fuerzas Armadas.

En 1961, se publica la Ley de Educación Física, creándose el Instituto Nacional de Educación Física, y se reconocía a la Escuela Central de Educación Física como Centro colaborador del mismo.

En 1969 se cumple el 50 Aniversario de su creación, celebrándose un emotivo acto que fue presidido por el Delegado Nacional de Educación Física y Deportes D. Juan Antonio Samaranch. En éste acto, el Director del INEF. Sr. Cagigal, tras una breve reseña histórica sobre la labor de la Escuela, finalizó con estas palabras: *“El Instituto Nacional de Educación Física y Deportes, creado por Ley del 23 de diciembre de 1961, es quizás el último fruto sazonado de la tarea que comenzó hace 50 años por la inspiración de un hombre inteligente, con la colaboración de un animoso equipo, y que ha sido continuada por varias generaciones de educadores militares a quienes todos debemos mucho”*. Palabras significativas que hablan por sí solas de la importancia del Centro a nivel nacional. En ese mismo año se le concedió a la Escuela, la Placa de Oro al Mérito Deportivo.

2. MÉTODO:

En el Centro se imparten distintos cursos, con diferente duración y personal a los que van dirigidos, accediéndose a los mismos tras un Concurso-Oposición (control médico, examen teórico y pruebas físicas) o Concurso si este es monográfico.

Los principales objetivos son: Asimilar los conceptos, procedimientos y sistemas teóricos de la actividad física y deportiva, conociendo las distintas reglamentaciones así como el desarrollo en la organización de competiciones y dirección de equipos.

Cursos Reglados:

Curso de Profesores de Educación Física, de especialización (post-grado): dirigido a Oficiales de las Fuerzas Armadas y Fuerzas de Seguridad del Estado, así como a Oficiales de Ejércitos Extranjeros, en general a personal con titulación universitaria. La fase presencial tiene una duración de un curso escolar.

Curso de Instructores de Educación Física, de especialización: similar al Técnico Superior de Formación Profesional, dirigido a Suboficiales de las Fuerzas Armadas, Fuerzas de Seguridad del Estado y de otros países, en general a personal con una titulación de Técnico Superior de FP. La duración de la fase presencial es de 6 meses.

Curso de Monitores de Educación Física, de formación técnica: similar al grado medio de formación profesional, dirigido a personal de Tropa Profesional de las Fuerzas Armadas y Fuerzas de Seguridad del Estado. La duración de la fase presencial es de 3 meses.

Cursos Monográficos de:

Tiro Deportivo y Militar: realizado de forma intensiva con una fase presencial de tres semanas de duración y dirigido a profesionales de las FAS.

Combate Cuerpo a Cuerpo y Defensa Personal: realizado de forma intensiva con una fase presencial de tres semanas de duración y dirigido a profesionales de las FAS.

Otros:

Orientación, Esgrima, Instrucción Físico Militar, Monitor de actividades deportivas en tiempo libre y Deportes Militares, realizados de forma intensiva con duraciones variables en su fase presencial y dirigido a oficiales, suboficiales y personal de tropa.

Colaboraciones:

1.- En cursos impartidos por las Federaciones Deportivas tanto Nacionales y como Autonómicas, para la obtención de las diferentes titulaciones en las disciplinas de: natación, atletismo, voleibol, baloncesto, balonmano, Judo, esgrima, fútbol-sala y salvamento y socorrismo.

2.- Con la Facultad de Ciencias del Deporte de la UCLM.: en el presente curso escolar se van a impartir conferencias y cursos monográficos entre ambos Centros: esgrima, orientación, deporte militar, psicología del deporte. También se va a editar de

forma coordinada una revista divulgativa: “Cuadernos Prácticos de Psicología del Deporte”.

3.- Colaboraciones con la Escuela del Deporte de la Viceconsejería del Deporte de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, para la promoción y perfeccionamiento de los especialistas en Educación Física.

Informes y Asesoramiento:

1.- Informes y estudios sobre criterios de evaluación de pruebas físicas para las diferentes Academias Militares, teniendo en cuenta entre otros factores: el género, la edad y en su caso el Cuerpo al que va dirigido.

2.- Asesorar técnicamente en todos los campeonatos militares nacionales.

Organización:

En 1961, la Escuela Central de Educación Física organizó la I Semana Deportivo-Militar. Desde entonces la organización de las competiciones es una parte fundamental en la vida del Centro sirviendo además para que los alumnos realicen sus prácticas. En la actualidad se desarrollan las siguientes.:

- Campeonato Nacional Militar de Judo.
- Campeonato Nacional Militar de Esgrima.
- Campeonato Nacional Militar de Pentatlón.
- Campeonato Nacional Militar de Tiro Deportivo

En el 2003 se organizó en Toledo el Campeonato del Mundo del CIMS de Pentatlón Militar recayendo la organización en la Escuela Central de Educación Física, recibiendo elogios del Presidente de este Consejo, “como los mejores Campeonatos que hasta ese momento se habían celebrado”.

Este Campeonato Internacional y otros que se han organizado en nuestro país, no son, sino la continuación de aquellos que, en la década de los 60 la Escuela Central de Educación Física estuvo presente (natación, atletismo, fútbol, carrera de campo a través, pentatlón aeronáutico, tiro y paracaidismo).

Deporte de Orientación, modalidad que se puede considerar como la última gran “Transferencia” al ámbito civil en nuestro país. El Deporte de Orientación tiene una de sus génesis (la más importante) dentro de las Fuerzas Armadas empezando a desarrollarse en la década de los sesenta y organizándose competiciones de diferentes niveles, hasta llegar a la

participación de forma continuada en los Campeonatos del Mundo. Organización de Clubes Civiles y del Estamento Federativo a cargo de miembros pertenecientes a las FAS, han llegado a consolidarla hasta llegar a la última Federación Deportiva de nuestro país. En 1996, tuvo lugar en Murcia el Campeonato del Mundo de Veteranos (mas de 3000 corredores de todo el mundo) donde los puestos de mayor responsabilidad en la organización, fueron ocupados por profesionales de las FAS (con varios profesores titulados en la ECEF).

Investigación y Publicaciones:

A lo largo de su dilatada historia se han realizado trabajos de investigación realizados por profesorado del Centro con la consiguiente publicación de Reglamentos, Guiones y Normas, y que fueron la continuación de aquella Cartilla Gimnástica Infantil que en 1924 se publicó para que las Escuelas de Primera Enseñanza y Sociedades Gimnásticas se formasen y que fue la primera publicación de la Escuela que tuvo proyección hacia el ámbito civil.

3. RESULTADOS:

Desde su creación en 1919, el número cursos y titulados han sido los siguientes:

PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA:

84 Cursos 3.299 alumnos (de ellos, 79 extranjeros y 154 maestros)

INSTRUCTORES DE EDUCACIÓN FÍSICA:

99 Cursos 4.439 alumnos (de ellos: 32 extranjeros, 836 Policías Nacionales,
1 Policía Local, 52 G. Civil)

MONITORES DE EDUCACIÓN FÍSICA:

17 Cursos: 457 alumnos

CURSOS BÁSICOS Y MONOGRÁFICOS

34 Cursos Monográficos: 585 Alumnos

La Escuela Central de Educación Física dirige y asesora en la preparación de equipos nacionales militares de varias modalidades deportivas, entre las que se encuentran:

Equipos de Gran Fondo. 100 kilómetros y Maratón: En 1982 se participó por primera vez en los 100 kilómetros Biel-Bienne (Suiza). Prueba cívico-militar, nocturna y por parejas. En las 24 ediciones en las que se ha participado, los números son realmente extraordinarios:

- En 10 ocasiones se consiguió la medalla de oro.
- 5 veces se pulverizó el récord de la prueba.

Reseñar la gran actuación de algunos de los miembros de estos equipos en campeonatos absolutos como es la del Capitán Jiménez Parejo: 2º clasificado en el de España de octubre de 2004, o 5º en el de Europa, septiembre de 2005, en Winschoten (Holanda), con 6 horas 52 minutos. Segunda mejor marca de España de 2005 y 9ª de todos los tiempos.

Equipo Nacional Militar de Pentatlón: La Competición de Pentatlón Militar, nació en 1946 en Francia, teniendo lugar el primer Campeonato del Mundo en 1950 y celebrándose estos de forma ininterrumpida hasta nuestros días. Está formada por 5 pruebas: tiro deportivo, carrera de obstáculos, lanzamiento de granadas (inerte), natación con obstáculos y carrera campo a través, la suma de los puntos obtenidos en cada una de ellas determinan el ganador de la misma. El porqué de estas pruebas y no otras, está en las características que definen el perfil del soldado ideal (tirador, lanzador, ágil, nadador y corredor).

Los resultados se mejoran año tras año, siendo los más destacados la medalla de plata del Campeonato de Europa Turquía.04.

Equipo Nacional Militar de Tiro Deportivo: Actualmente con un equipo consolidado en los últimos años se ha conseguido un gran nivel, prueba de ello es, entre otros a nivel individual: Medalla de Bronce en el Campeonato de Europa. Alemania.98 y finalista 5 veces en los Campeonatos del Mundo (Noruega, Turquía, Croacia, Finlandia y Suiza).

4. CONCLUSIONES:

En el transcurso de este ya largo periodo de tiempo, se ha venido comprobado dos aspectos a tener en cuenta, como son, la importancia de.:

- Promocionar la actividad física entre los miembros de las Fuerzas Armadas y Fuerzas de Seguridad del Estado.
- La aplicación de medidas novedosas en los planes y/o programas de instrucción o enseñanza de las Unidades y Centros, elaborados por los diplomados en educación física por esta Escuela.

Para finalizar, destacar que la promoción del deporte y la actividad física, como partes fundamentales de la formación o educación integral del individuo, han tenido y tienen en la Escuela Central de Educación Física una gran relevancia, dentro del más puro espíritu olímpico, espíritu que inspiró la fundación de este Centro.

5. BIBLIOGRAFÍA:

Archivos internos del Centro

Coronel D. Manuel Vinuesa López y D. Ignacio Vinuesa Jiménez: “La Escuela de Gimnasia de Toledo” 1996.

Memorias anuales del Centro



Deporte 2005

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

PAPEL QUE JUEGA LA EDAD EN EL USO DE LOS MATERIALES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD MOTRIZ EN PRIMARIA

José Manuel Cenizo Benjumea (jmcenizo@yahoo.es)

Doctor en Ciencias de la Educación y maestro especialista en Educación Física.

RESUMEN

La Educación Física debe favorecer el planteamiento revolucionario del pensamiento divergente. Para ello, se debe fortalecer la creatividad motriz de cada uno de los alumn@s, es decir, su *capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporeidad para procesar y producir, ante un estímulo, el mayor número de respuestas motrices y si es posible originales.*

Por otro lado y dentro del grupo de elementos curriculares, el planteamiento metodológico de los materiales supone uno de los problemas del docente de Educación Física: cuáles utilizar, cómo usarlos, cómo relacionarlos con un contenido, cómo favorecer la creación y difusión de materiales didácticos diseñados o creados por el profesorado de Educación Física o adaptados por ellos para su utilización didáctica (Fernández, 1999), cómo fomentar el uso de los recursos materiales con criterios más didácticos y polivalentes para favorecer el proceso creativo del alumnado de los distintos ciclos de Primaria...

Este planteamiento del problema nos ha alentado a diseñar una investigación donde el objetivo que se pretendía era *comparar el grado de desarrollo de la creatividad motriz tras la aplicación de un programa educativo, con los distintos tipos de recursos materiales específicos de Educación Física experimentado por los alumn@s de los tres ciclos en Primaria.*

PALABRAS CLAVE: Creatividad motriz, recursos materiales, pensamiento divergente, Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física debe favorecer el planteamiento revolucionario del pensamiento divergente. Para ello, se debe fortalecer la creatividad motriz de cada uno de los alumn@s, es decir, su *capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporeidad para procesar y producir, ante un estímulo, el mayor número de respuestas motrices y si es posible originales*¹.

Por otro lado y dentro del grupo de elementos curriculares, el planteamiento metodológico de los materiales supone uno de los problemas del docente de E.F.: cuáles utilizar, cómo usarlos, cómo relacionarlos con un contenido, cómo favorecer la creación y difusión de materiales didácticos diseñados o creados por el profesorado de E.F. o adaptados por ellos para su utilización didáctica (Fernández, 1999), **cómo fomentar el uso de los recursos materiales con criterios más didácticos y polivalentes para favorecer el proceso creativo del alumnado de los distintos ciclos de Primaria...**

Dentro de la relación de ambos aspectos de la Educación Física, creatividad motriz y recursos materiales específicos, se diferencian cuatro ámbitos de estudio: participantes, proceso, ambiente motriz y producto. Centrándonos en el último, es importante resaltar el análisis de algunos de los factores en la aplicación didáctica de los materiales para el desarrollo de esta capacidad²: la **originalidad motriz** (respuestas motrices infrecuentes-ingeniosas), la **fluidez motriz** (cantidad de respuestas motrices), la **flexibilidad mental motriz** (acciones motrices que coinciden con distintos tipos de categorías de respuestas) la **elaboración motriz** (calidad de las respuestas motrices), la **redefinición motriz** (elaboración de respuestas motrices haciendo un uso distinto para el que en un principio se creó el/los material/es específico/s).

2. OBJETIVO

Este planteamiento del problema nos ha alentado a diseñar una investigación donde el objetivo que se pretendía era *comparar el grado de desarrollo de la creatividad motriz tras la aplicación de un programa educativo, con los distintos tipos de recursos materiales específicos de Educación Física experimentado por los alumn@s de los tres ciclos en*

¹ Definición de creatividad motriz obtenida del estudio de los conceptos de creatividad motriz ofrecidos por Wyrick (1966) y Maestu y Trigo (1995)

² Indicadores analizados por Trigo (1995) en el ámbito de la Educación Física y Löwenfeld, Guilford y Torrance (cits. Marín 1995), De la Torre (1987), Marín (1995) y De Prado (1998) a nivel general.

Primaria. Para ello, se utilizaron tres grupos de materiales³: fungibles deportivos (sticks de Hockey, pelotas de Tenis...), fungibles alternativos (cajas de cartón, paracaídas...) y no fungibles móviles convencionales (plinto, colchonetas...).

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se ha manipulado una variable independiente experimental, ciclo educativo durante el proceso (Bizquera, 1989:67) para lograr modificaciones en las dependientes (Creatividad motriz, Originalidad motriz, Fluidez motriz, Flexibilidad mental motriz, Calidad motriz y Redefinición Motriz).

La técnica de muestreo utilizada ha sido del tipo probabilístico estratificado:

- 1er paso. Selección intencional de dos centros de Sevilla capital y otros dos de la provincia.
- 2º paso. Selección al azar de los niveles dentro de cada uno de los tres ciclos.
- 3er paso. Selección al azar de los alum@n@s a analizar en cada clase (*tabla 1*).

	SEVILLA CAPITAL				SEVILLA PROVINCIA			
	Niños		Niñas		Niños		Niñas	
<i>1er ciclo</i>	6	6	6	6	11	11	11	11
<i>2º ciclo</i>	7	7	6	6	12	12	12	12
<i>3er ciclo</i>	7	7	7	7	13	13	12	12
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano

Tabla 1. Distribución general de la muestra del grupo experimental⁴.

El instrumento utilizado ha sido uno diseñado y validado con el que se ha pretendido evaluar la creatividad motriz en Primaria mediante el empleo de tres tipos de materiales específicos de E.F.⁵ y a través de tres tareas motrices no definidas⁶.

Para llevar a cabo la investigación se han utilizado dos grupos:

- **Grupo experimental.** Recogida la primera información (pretest) para conocer el grado de creatividad motriz que poseen estos alum@n@s, recibieron una programación basada en una propuesta metodológica que les desarrolló este aspecto. Posteriormente, ejecutaron las sesiones propuestas por el investigador y llevadas a cabo por los maestros

³ Tres grupos de materiales específicos de E. F. siguiendo la clasificación de Fernández (1999: 36-43).

⁴ El grupo control estuvo compuesto por el mismo número de centros así como de la misma distribución de l@s alum@n@s.

⁵ El aro (fungible deportivo), el papel de periódico (fungible no convencional reciclado), el banco sueco (no fungible móvil aparatos).

⁶ “¿Qué eres capaz de hacer con el aro?”, “¿qué eres capaz de hacer con el papel de periódico?”, “¿qué eres capaz de hacer con un banco sueco?”

especialistas en Educación Física correspondientes a dos centros, uno de zona urbana y otro rural. En ellas se utilizaron proporcionalmente un grupo de materiales correspondientes a cada tipo distintos a los que se requieren en el instrumento de valoración. Realizado el tratamiento, se volvió a analizar el grado de creatividad motriz.

○ **Grupo de control.** Recogida la primera información para conocer el grado de creatividad motriz que poseían estos alumnos, éstos siguieron con la programación propuesta a principio de curso por los maestros de dos centros, uno de zona rural y otra urbana. En ocasiones utilizaron materiales excepto aquellos que son requeridos en el instrumento de evaluación. Posteriormente, se volvió a analizar la creatividad motriz.

4. RESULTADOS

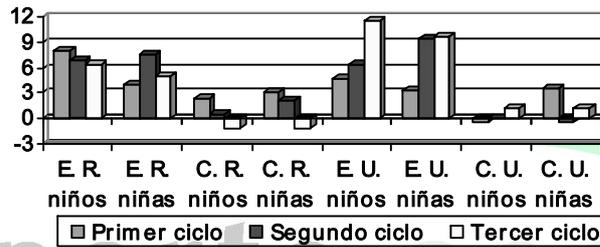
Con los datos obtenidos se ha llevado a cabo un análisis estadístico:

- **Análisis descriptivo**, donde se han calculado las medias aritméticas de los distintos elementos de la creatividad motriz en relación a los ciclos de Primaria para hallar el diferencial de las medias obtenidas entre el pretest y el postest.
- **Análisis de la varianza (ANOVA)**, para determinar si la variable independiente influye o no en la puntuación de cada una de las variables dependientes.

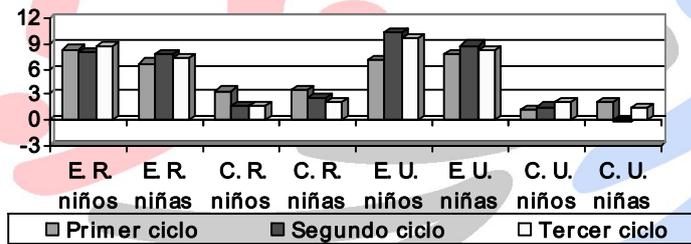
De la evolución de los tres ciclos se han obtenido unos resultados (figura 1):

- Todos los grupos de alumnos que han llevado a cabo el programa de las 22 sesiones (grupos experimentales) han desarrollado más que sus homólogos del control la creatividad motriz: 65,22 puntos más el primer ciclo, 116,099 el segundo y 124,802 el tercero. Esta evolución también es conseguida en el resto de variables dependientes.
- En general, el tercer ciclo es el que ha logrado un mayor desarrollo de las variables dependientes. Así en la creatividad motriz el grupo experimental ha conseguido un diferencial de 138,68 puntos y el primero el que menos con 100.
- Dentro de los grupos experimentales, mientras en los de la zona rural el segundo ciclo es el que mayor evolución de la creatividad motriz ha desarrollado (62,59 puntos), en los de la zona urbana ha sido el tercero (76,334).
- En cuanto a la relación sexo y ciclo, los niños de los grupos experimental han obtenido mejores resultados en el primer y segundo ciclo en la zona rural y en el primero y tercero en la urbana. También en este sentido, apuntar que en ambas zonas son los niños los que han desarrollado más la creatividad motriz tras la utilización de los materiales bajo un planteamiento divergente.

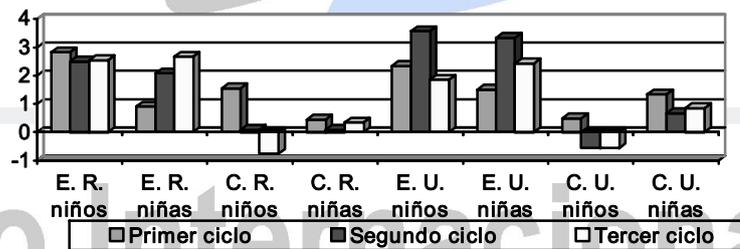
**ORIGINALIDAD
MOTRIZ**



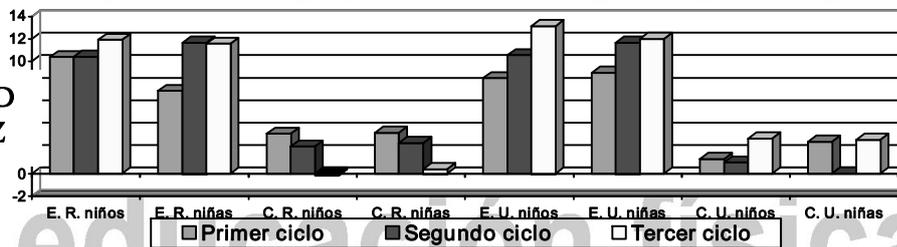
**FLUIDEZ
MOTRIZ**



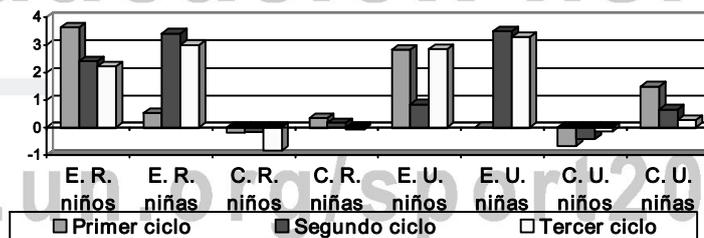
**FLEXIBILIDAD
MENTAL
MOTRIZ**

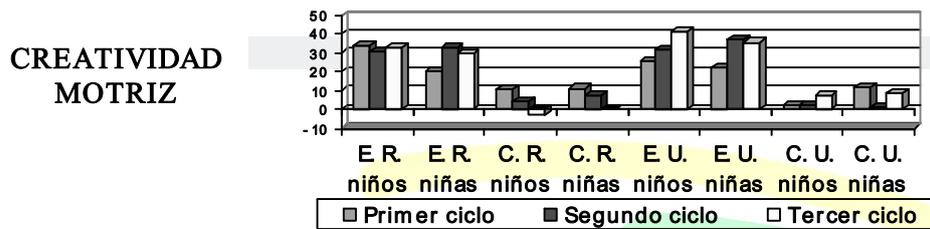


**CALIDAD
MOTRIZ**



**REDEFINICIÓN
MOTRIZ**





E.R. Experimental urbano; C.R. Control rural; E.U. Experimental Urbano; C.U. Control

Figura 2. Diferencias en las medias en las distintas variables dependientes en relación a los ciclos.

Además del estudio de las medias se realizó el análisis de varianzas una vez se vio que se cumplían las hipótesis para poderlo aplicar. Se obtuvieron los resultados que se muestran a continuación mediante la aplicación de SPSS 12.0.

	SIGNIFICACIÓN	ETA AL CUADRADO PARCIAL
Originalidad Motriz	0,000	0,116
Fluidez Motriz	0,000	0,116
Flexibilidad Mental Motriz	0,000	0,068
Calidad Motriz	0,000	0,125
Redefinición motriz	0,000	0,104
CREATIVIDAD MOTRIZ	0,000	0,125

Tabla 3. Análisis de la varianza de las distintas variables dependientes en relación al ciclo.

Se aprecia que la variable ciclo tiene influencia sobre todas las variables ya que los valores de significación son inferiores a 0,05. Esto permite rechazar la hipótesis nula en estos casos y por lo tanto afirmar que existe un efecto significativo en esta variable independiente sobre las dependientes. Si analizamos la columna de eta al cuadrado parcial podemos observar que el ciclo ejerce una influencia mínima sobre las distintas variables dependientes estudiadas⁷.

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los datos se pueden obtener este grupo de conclusiones:

1. El desarrollo integral del alumn@ lleva consigo el necesario trabajo de la evolución de la creatividad motriz en las sesiones de E.F.

⁷ Los valores que toma este coeficiente se encuentran entre 0 y 1. A medida que éste tome valores más cercanos a 1 significa que el factor explica en un gran porcentaje la variabilidad total del modelo, o dicho de otra forma, el factor correspondiente tendrá un efecto elevado sobre la variable dependiente.

2. La utilización de los materiales específicos de E.F. bajo un planteamiento metodológico divergente supone un aumento de la creatividad motriz y demás elementos de esta capacidad en los alumna@s de los tres ciclos en Primaria.
3. En general, el desarrollo de los niños en las distintas variables dependientes ha sido mayor al de las niñas, en el primer y segundo ciclo en la zona rural y en el primero y tercero en la urbana.
4. Aunque el tercer ciclo sea el que ha obtenido mejores resultados, no existe una diferencia significativa con el logro producido por el segundo ciclo y algo más con el del primer ciclo. Por lo tanto, el ciclo ejerce una influencia mínima sobre el desarrollo de la creatividad motriz con el uso de los materiales específicos de E.F. bajo un planteamiento divergente.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BIZQUERRA, R. *Métodos de Investigación educativa*. Barcelona: Ceac, 1989.
- DE LA TORRE, S. *Educación en la creatividad*. Madrid: Narcea, 1987.
- FERNÁNDEZ TRUAN, J. C. *Aplicación didáctica de los recursos materiales en el diseño curricular de Educación Física*. Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU, 1999.
- PRADO, D. *10 activadores Creativos*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de Intercambio científico. Campus Universitario Sur, 1998.
- MAESTU, J. y TRIGO, E. Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz. *Actas del II Congreso de Ciencias del deporte, la educación física y la recreación*. Lleida: 1995, vol. 2, 157-167.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. *La Creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED, 1995.
- TRIGO AZA, E. Abriendo sendas en la creatividad motriz. *I Congreso de innovación educativa*. 1995, p. 531-538.
- WYRICK, W. *Comparison of motor creativity with verbal creativity, motor ability and intelligence*. Thesis Ed. D. University of Texas, 1966.

www.un.org/sport2005

LAS OLIMPIADAS EN EQUIPO. UNA FORMA DE ABORDAR EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD.

José Manuel Cenizo Benjumea (jmcenizo@yahoo.es)

Doctor en Ciencias de la Educación y maestro especialista en Educación Física.

RESUMEN

La educación en valores se erige como uno de los grandes retos que tiene encomendada la educación, poseyendo nuestra área curricular innumerables connotaciones que la convierten en una actividad didáctica de importante intencionalidad ética. Pero, por el contrario, a menudo nos encontramos con una Educación Física preocupada sólo por el desarrollo de las capacidades físicas, obviando el desarrollo de las facultades sociales, cognitivas...; éstas necesarias para el progreso de la motricidad.

El ejemplo de unidad didáctica que se presenta utiliza la actividad física con un marcado carácter actitudinal en la que se incide fundamentalmente en el desarrollo de la motricidad con todos sus ámbitos y en la que todos l@s alumn@s son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. **Lo importante es la intencionalidad de solucionar los conflictos que se plantean en el aula y en la que la competitividad individual queda relegada a un segundo plano a favor de la participación, la cooperación y al esfuerzo por mejorar por el bien del grupo.**

PALABRAS CLAVE: Equipo, motricidad, juego.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO.

La educación en valores se erige como uno de los grandes retos que tiene encomendada la educación, poseyendo nuestra área curricular innumerables connotaciones que la convierten en una actividad didáctica de importante intencionalidad ética. Pero, por el contrario, a menudo nos encontramos con una E. F. preocupada sólo por el desarrollo de las capacidades físicas, obviando el desarrollo de las facultades sociales, cognitivas...; éstas necesarias para el progreso de la motricidad.

El ejemplo de unidad didáctica que se presenta utiliza la actividad física con un marcado carácter actitudinal en la que se incide fundamentalmente en el desarrollo de la motricidad con todos sus ámbitos y en la que todos l@s alumn@s son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. **Lo importante es la intencionalidad de solucionar los conflictos que se plantean en el aula y en la que la competitividad individual queda relegada a un segundo plano a favor de la participación, la cooperación y al esfuerzo por mejorar por el bien del grupo⁸.**

2. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Se desarrollará en el tercer ciclo de Educación Primaria. A lo largo de este ciclo y continuando el trabajo de los ciclos anteriores, las distintas capacidades motrices se han de desarrollar globalmente.

Maurice Pieron señala que las condiciones de práctica deben propiciar la máxima posibilidad de participación activa en las sesiones de trabajo por parte del alumnado. Así, organizativamente podemos procurar la conformación de grupos de prácticas que permitan un acceso igualitario del aprendizaje.

2.1. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

1. Valorar y utilizar los juegos como medio de disfrute y ocupación del tiempo de ocio.
2. Aceptar el hecho de ganar o perder como elementos propios del juego.
3. Utilizar estrategias de equipo en el desarrollo del juego.
4. Ampliar el desarrollo global de las habilidades motrices básicas y genéricas.
5. Conocer y practicar una batería de juegos con materiales alternativos, predeportivos, tradicionales y de expresión.

2.2. CONTENIDOS

CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none">- Las normas del juego.- El diálogo como medio para buscar soluciones, estrategias en el juego...- Distintos juegos: tradicionales Andalucía, predeportivos, alternativos y expresivos.
PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none">- Ejecución de las habilidades básicas y genéricas de forma coordinada.- Participación en todas las actividades aceptando las normas.- Utilización de las estrategias básicas de equipo aprendidas y creadas.

⁸ Los resultados personales adquieren su valor cuando se integran en el grupo.

ACTITU DINALES	<ul style="list-style-type: none">- Interés por aumentar las competencias motoras.- Aceptación y respeto de las normas del juego.- Anteposición del placer de jugar al de ganar.- Valoración de las posibilidades que el juego posee en el empleo del tiempo de ocio.- Concienciación de la necesidad de tomar agua en E.F. como medio de hidratación.
-------------------	--

2.3. RELACIÓN CON LOS TEMAS TRANSVERSALES.

- **Educación para la vida en sociedad y en convivencia.** El trabajo en equipo supone: respetar lo que digan los demás, aceptar lo que vote la mayoría...
- **Educación cívica y moral.** Se favorecerá el respeto por las normas y reglas de los distintos juegos. Se valorarán los aspectos positivos (físicos y psíquicos) tales como el disfrute, recreación, respeto... así como el desarrollo de las actitudes sociales (colaboración, cooperación, participación...).
- **Educación para la paz.** En los distintos juegos se facilitará la unión de los grupos y la asimilación por parte del alumnado de los conceptos de la vida en sociedad.
- **Educación ambiental.** Con la práctica de la Gymkhana en el parque se favorecerá el cuidado y el respeto de nuestro entorno. La batería de juegos en clase está destinada a la puesta en práctica, de forma autónoma por parte del alumnado, en el tercer tiempo pedagógico (calle, parque, campo...).
- **Educación para la salud y educación del consumidor.** Se manipularán materiales que provocarán suciedad en las manos, por lo que se les requerirá su aseo al finalizar las clases. Asimismo, son sesiones en las que predomina la seguridad al emplearse elementos de escasa peligrosidad.
- **Educación vial.** En las salidas por la zona urbana hasta llegar al parque se deberán tener en cuenta los deberes y derechos del peatón, señales de tráfico...
- **Coeducación.** Las tareas se presentarán de forma que se garantice la igualdad de oportunidades.
- **Cultura Andaluza.** Es importante que el alumnado conozca y practique distintos juegos tradicionales de la Comunidad para el desarrollo cultural de la misma.

2.4. RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS.

Conocimiento del Medio	<ul style="list-style-type: none">• Estudio de los juegos como cultura y tradición popular andaluza.• Estudio de la pintura de Goya a través de los juegos.• Adquisición de hábitos de salud para el tiempo libre.• Higiene personal antes, durante y después del ejercicio físico.• Uso del medio natural para realizar la actividad física.
Lengua	<ul style="list-style-type: none">• Contraste entre la lengua oral y escrita a través de la exposición de los juegos de la pinturas de Goya, recopilado por el alumnado de forma escrita, para practicarlo.• Aumento de vocabulario.
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none">• Valoración de registros cuantitativos sobre las conductas observadas por el resto de compañeros (puntuaciones, numeraciones, tanteos...).• Cálculo de las puntuaciones.• Sistema de rotación en el juego.
Inglés	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulario que se puede utilizar.• Sintaxis de algunas de las frases propuestas en la gymkhana.
Artística	<ul style="list-style-type: none">• Representación gráfica de los juegos empleados (juegos de Goya).• Elaboración de algunos materiales necesarios para los juegos.
Música	<ul style="list-style-type: none">• Música diversa: de carnaval, de Semana Santa...

2.5. TEMPORALIZACIÓN.

Está programada para el tercer ciclo de Primaria, concretamente para el segundo trimestre, contextualizándola dentro de las celebraciones del día de Andalucía y después de estudiar a Goya y sus obras en otras Áreas.

2.6. METODOLOGÍA.

- **MÉTODOS.** Se empleará de forma mixta el deductivo con el inductivo. De esta manera se combinarán unas tareas motrices definidas con otras donde es palpable el desarrollo del pensamiento divergente.
- **ESTILOS DE ENSEÑANZA.** Se recurrirán a los siguientes estilos: mando directo modificado, asignación de tareas, resolución de problemas y microenseñanza.
- **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.** Para la presentación de los distintos juegos se recurrirá a la estrategia global pura.
- **TÉCNICAS DE ENSEÑANZA.** Se utilizarán las demostraciones, las explicaciones y los feed-back intrínsecos y extrínsecos.

2.6.1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON N.E.E. E. F. PARA TODOS.

Todas las tareas motrices se adecuarán a las personas con n.e.e.⁹ Aunque no se trate de un protocolo, puesto que cada niño es diferente a otro, vamos a tener en cuenta:

⁹ Es de gran ayuda las obras: ARRÁEZ MARTÍNEZ, J. M. ¿Puedo jugar yo? Granada: Proyecto Sur, 1997. PÉREZ y otros. La atención a la Diversidad en E.F. Sevilla: Wanceulen, 2004.

- Hacerles ver tanto sus grandes posibilidades como su déficit.
- Enseñarles a que prevenga cualquier situación de riesgo.
- Educar en valores. Los compañeros deben conocer la patología.
- Analizar el informe de salud de los familiares y el contacto directo con el pediatra.
- En algunas ocasiones todos se situarán en las mismas condiciones físicas del alumno con necesidades educativas especiales para realizar la tarea motriz.

Intervención específica en la atención de nuestros dos alumnos con n.e.e.:

Niño con dificultad en la movilidad de un miembro.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del miembro simétrico útil. - Permitir que realice movimientos en la medida de sus posibilidades. - En algunos casos, asignarle un puesto específico de organización (arbitraje, auxiliar...), o de participación (portero, pivot...) adecuado a sus posibilidades.
Niño con deficiencia mental.	<ul style="list-style-type: none"> - Lo agruparemos con compañer@s extrovertidos que les ayuden. - Proporcionaremos apoyo verbal, visual y manual. - Refuerzos positivos ante cualquier logro por mínimo que sea. - Eliminar cualquier elemento que pueda distraerle. - Utilizaremos el orden de los distintos momentos dentro de la sesión. - Le adaptaremos las reglas, eliminando las que resulten un obstáculo. - Tendremos mucha paciencia y confianza en su segura progresión.

2.7. RECURSOS MATERIALES Y USOS DE ESPACIOS.

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Fundible psicomotriz: <i>ladrillos</i> - Fundible deportivo: <i>pelotas de tenis, sticks de Jockey, pelotas de gimnasia rítmica, balones de baloncesto, fútbol-sala y voley.</i> - Fungible alternativo: <i>neumáticos, zancos, latas, pañuelos, piedras, elásticos, carritos, ropa diversa y tiza.</i> - No fungible móvil: <i>colchonetas y vallas.</i>
ESPACIALES	Pista de 40x20, patio de recreo, parque y plaza.
HUMANOS	Especialistas en E.F., tutores, alumnos de magisterio en prácticas.

2.8. DESARROLLO DE LAS SESIONES.

SESIÓN	JUEGO	SISTEMA DE PUNTUACIÓN
1ª A. ¹⁰	La bandera	<i>Punto para el que consiga quitarle antes la/s cinta/s al otro.</i>
1ª P.P.	La torre	<i>4 puntos para el equipo que consiga encestar más pelotas en la columna de neumáticos, 3 puntos para el segundo...</i>
1ª P.P.	El castillo	<i>4 puntos para el equipo que consiga derribar el primero el castillo de ladrillos, 3 puntos para el segundo...</i>
1ª P.P.	Las torres gemelas	<i>4 puntos para el que consiga encestar más pelotas en la columna de neumáticos, 3 puntos para el segundo... Si derriba tres ladrillos no puntúa.</i>
1ª V.C.	Reunión en grupo. ¿En qué y cómo podemos mejorar?	
2ª A.	El pilar	<i>Punto para el equipo que consigue coger antes al otro.</i>
2ª P.P.	Los 5 pases	<i>Punto por cada 5 pases realizados consecutivamente entre los del equipo.</i>
2ª P.P.	Fútbol-valla	<i>Cada gol un punto.</i>

¹⁰ A. Animación

P.P. Parte Principal

V.C. Vuelta a la calma

2ª P.P.	Balonneumático	<i>Cada balón encestando dos puntos.</i>
2ª V.C.	Reunión en grupo. ¿Qué y cómo podemos mejorar?	
3ª A.	Caza del zorro	<i>Punto para el equipo que consiga más cintas.</i>
3ª P.P.	Minihockey	<i>Cada gol un punto.</i>
3ª P.P.	Minibeisbol	<i>Punto por cada carrera realizada.</i>
3ª V.C.	Reunión en grupo. ¿Qué estrategias podemos adoptaren los juegos?	
4ª V.C.	Gymkhana andaluza	<i>8 puntos para el equipo que llegue el primero, 6 para el segundo, 4 para el tercero y 2 para el cuarto.</i>
5ª A.	Visualización de las pinturas de Goya correspondientes a los juegos a realizar.	
5ª P.P.	Equilibrio de objetos	<i>4 puntos para el equipo que llegue el primero, 3 para el segundo...</i>
5ª P.P.	Desplazamientos con carritos	
5ª P.P.	Desplazamientos con zancos	
5ª P.P.	Salto a pídola o burro	
5ª P.P.	Transporte objetos con colchoneta	
5ª V.C.	Visualización de otras pinturas.	
6ª A.	Explicación de la sesión: "Hoy es un día para crear".	
6ª P.P.	Acrosport	<i>4 puntos para el equipo con mejor puntuación obtenida tras la votación de los tres grupos restantes, 3 para el segundo...</i>
6ª P.P.	Representación (procesión)	
6ª P.P.	Escenificación (los carnavales)	
6ª V.C.	Puesta en común: ¿Qué os han parecido las olimpiadas?, ¿cómo las mejoramos?...	

2.9. LA EVALUACIÓN

La triangulación cualitativa y cuantitativa será la técnica empleada para contrastar los datos obtenidos a través de los distintos agentes que intervienen:

¿Qué evaluar?	¿Quién evalúa?	¿Cómo evalúa?	¿Cuándo evalúa?
Alumn@	Alumn@s (autoevaluación)	Autocuestionario	Final
	Alumn@s (coevaluación ¹¹)	Observación directa	Cuando le toque el rol de profesor
	Profesor (heteroevaluación ¹²)	Lista de control	Inicio y final
		Registro anecdótico	Diaria
		Lista de control (asistencia)	Diaria
Profesor	Alumno (heteroevaluación)	Cuestionario	Final
	Profesor (autoevaluación)	Reflexión sobre la práctica	Final
U. D.	Profesor	Lista de control	Final

Los criterios para conocer el grado de aprendizaje de l@s alumn@s son:

- Conoce juegos de equipo.
- Acepta los niveles de competencia sobreponiendo el juego ante el hecho de ganar.
- Establece estrategias de equipo respetando a los compañer@s.

¹¹ Empleado la Microenseñanza el alumn@ desempeña el rol del profesor. Todos l@s alumn@s pasarán por esta situación, momento que aprovechan para evaluar los aprendizajes de sus propios compañer@s.

- Utiliza las habilidades genéricas (fintas, botes, conducciones...) en situaciones de juego de forma coordinada.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ABBRUZZESE, M. (1967). Goya. Los diamantes del arte. Barcelona: Toray.
- ARRÁEZ MARTÍNEZ, J. M. ¿Puedo jugar yo? Granada: Proyecto Sur, 1997.
- BUSTOS y otros. Juegos Populares. Una propuesta práctica para la Educación Física. Madrid: Pila Teleña, 1999.
- CENIZO y otros. Recursos didácticos para el maestro de Educación Física (CD-rom) Sevilla: Wanceulen, 2005.
- GARRIDO, C. Goya. Barcelona: Escudo de oro, 1980.
- MESTRE, J. Juegos y deportes de Goya. Madrid: Deporte, 2000.
- ORLIK, T. Juegos y deportes cooperativos. Madrid: Popular, 1986.
- ORLIK, T. Libres para crear, libres para cooperar. Barcelona: Paidotribo, 1990.
- PÉREZ y otros. La atención a la Diversidad en E.F. Sevilla: Wanceulen, 2004.
- CAMERINO, O. y Castañer, M. (). 1001 ejercicios y juegos de recreación. Barcelona: Paidotribo, 1990.
- MORENO PALOS, C. Aspectos recreativos de los juegos y deportes en España. Madrid: Gymnos, 1993.
- Decreto 105/92 del 9 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. (Boja nº 56).

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

UNA INTERVENCIÓN VERTICAL EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA SALUD PRODUCE MAYORES MEJORAS EN LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA QUE UNA INTERVENCIÓN HORIZONTAL

Palma Chillón Garzón (palma@hotmail.com)

Departamento Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.

Isaac J. Pérez López

Profesor de Educación Secundaria.

Manuel Delgado Fernández

Departamento Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.

Miguel Ángel Delgado Noguera

Departamento Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.

RESUMEN

La Educación Física es un medio idóneo para desarrollar actitudes positivas hacia la práctica de actividad físico-deportiva orientada hacia la salud, siendo éstas una de las variables que dan origen a las conductas humanas que desencadenan los hábitos y, por ende, los estilos de vida saludables.

En este estudio, se evalúan los efectos en las actitudes del alumnado, estudiantes de secundaria de dos centros educativos de Granada, de dos programas de intervención de Educación Física para la Salud que difieren en el tratamiento horizontal o vertical de la misma.

Se muestran resultados positivos en la adecuada orientación inicial que presenta el alumnado, orientadas más hacia el proceso que hacia el resultado de la práctica físico-deportiva. Por otra parte, conscientes de la dificultad de modificar actitudes, el estudio de tratamiento vertical consigue mejoras significativas en el grupo experimental aumentando los valores de las actitudes hacia el proceso ($P \leq 0,000$) y disminuyendo las actitudes hacia el resultado ($P \leq 0,009$), cambios que no son significativos en el estudio del tratamiento horizontal.

Por tanto, es fundamental orientar la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física hacia una intencionalidad explícita de modificación de actitudes en el alumnado.

PALABRAS CLAVE: Salud, Educación Física, actitudes.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de la salud en el currículum, y su vinculación con la práctica de actividad física, resulta ser una postura de gran coherencia. De hecho, la idoneidad de los centros educativos así como el impacto que pueden suponer los programas de E.F. sobre la promoción de actividad física y la salud es una cuestión ampliamente reconocida (Baranowski et al., 1992; Cale, 2000; Harris y Cale, 1997a; Hernández Rodríguez, 1999; Johnson y Deshpande, 2000; Sallis y McKenzie, 1991; Simons-Morton et al., 1987; Strand y Reeder, 1996; Walsh y Tilford, 1998; Yuste, 2005). A consecuencia de lo cual, como recuerda Sánchez Bañuelos (2000:37), *“está ampliamente difundido y aceptado que una buena educación física es un elemento significativo para la calidad de vida del ser humano”*.

El tratamiento de la salud en el ámbito educativo puede llevarse a cabo desde dos perspectivas diferentes: a partir de un enfoque vertical (la salud se convertiría en el centro de interés alrededor de la cual se estructuraría toda la intervención) o, en cambio, mediante un enfoque horizontal (la salud se desarrollaría de manera transversal durante el tratamiento del resto de contenidos).

Por otra parte, la orientación de las actitudes que los adolescentes manifiestan hacia la actividad físico-deportiva representa un aspecto de gran importancia a la hora de promocionar su práctica como hábito de vida saludable, función fundamental en la labor educativa y, en concreto, en la Educación Física. Las actitudes constituyen un elemento fundamental en el origen de las conductas del sujeto, las cuáles configuran los hábitos y determinan los estilos de vida más o menos saludables de la población.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo, ante la escasez de otros estudios a nivel nacional, ha sido valorar la incidencia de dos programas de intervención en E.F. y salud sobre las actitudes del alumnado hacia la actividad físico-deportiva orientada a la salud: uno bajo un enfoque vertical de la salud y el otro sustentado en un enfoque horizontal de ella.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se presenta como un trabajo comparativo de dos estudios: Pérez y Delgado (2003) y Chillón (2005).

Pérez y Delgado (2003) emplean un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y posttest. Los participantes son alumnos de 4º de E.S.O. de un centro educativo granadino, con edades entre 15 y 17 años, conformando el grupo 23 alumnos (16 alumnas y 7 alumnos).

La intervención docente de la asignatura fue la variable independiente, aplicada durante un trimestre en el horario lectivo de EF (2 horas semanales). En el grupo experimental, se aplica en base a un tratamiento vertical de la Salud, tratando los diferentes bloques de contenidos del área de EF de manera intradisciplinar para el desarrollo de cada uno de los contenidos del bloque de salud, los cuáles son el eje de la planificación de contenidos (tabla 1).

Tabla 1. Secuenciación de los contenidos en el enfoque vertical de la salud en EF

<i>Componentes de salud</i>	<i>Sesiones</i>	<i>Bloques de contenidos</i>
Calentamiento - vuelta a la calma (flexibilidad, respiración y relajación)	Las vocales del deporte	Juegos y deportes
Resistencia aeróbica, actividad física saludable	$R = \frac{1}{2} I \cdot t^2$	Actividades en el medio natural
	C:\ pulsaciones	Condición física
	Tras la intensidad desconocida	Juegos y deportes
	Light sports (<i>Deportes de baja intensidad</i>)	Juegos y deportes
	Con la música en los talones	Expresión corporal
Fuerza y resistencia muscular, ejercicios desaconsejados	$FR = FN_{\text{máx}} \cdot t \dots$	Cualidades motrices
	Alternativas al gimnasio	Condición física
Higiene postural	" <i>Espalda sana in corpore sano</i> "	Expresión corporal
Alimentación	Come @ yséfeliz. ya	Juegos y deportes

Chillón (2005) utiliza igualmente un diseño cuasiexperimental, siendo los participantes alumnos de 3° de E.S.O. de un Instituto de Enseñanza Secundaria del cinturón granadino, con edades entre 14 y 16 años. El grupo lo conforman 29 alumnos (13 alumnas y 16 alumnos).

La intervención docente de la asignatura fue la variable independiente, aplicada durante dos trimestres en el horario lectivo de EF (2 horas semanales). En el grupo experimental, se aplica en base a un tratamiento horizontal de la Salud, tratando los diferentes bloques del área de EF, los cuales son el eje de la planificación de contenidos, e intercalando en estos el desarrollo de los contenidos de salud (tabla 2).

Tabla 2. Secuenciación de los contenidos en el enfoque horizontal de la salud en EF

<i>Contenidos salud</i>	<i>Unidades Didácticas</i>	<i>Bloques de contenidos</i>
Condición física salud	Condición física	Condición física
Higiene postural, flexibilidad, fuerza y resistencia muscular	Vamos al circo	Cualidades motrices, Juegos y deportes
Actividad física saludable, resistencia aeróbica, alimentación	Como Michael Jordan	Juegos y deportes
Ejercicios desaconsejados, higiene postural, respiración y relajación	Acrossport y ¡exprésate!	Expresión corporal
Higiene y primeros auxilios, conservación del medio ambiente, cómo llenar la mochila, seguridad en instalaciones	Voleibol y ¡viva la naturaleza!	Juegos y deportes, actividades en el medio natural

La variable dependiente es, en ambos estudios, las actitudes del alumnado hacia la actividad físico-deportiva orientada a la salud, evaluada a través del *Cuestionario de Actitudes de Actividad Física orientada a la Salud* (C.A.A.F.S.), de Pérez Samaniego (1999). En base a estadística descriptiva e inferencial y empleando el paquete estadístico SPSS 12.00 se estudian las Actitudes hacia el proceso y Actitudes hacia el resultado en el alumnado, estudiando previamente la normalidad y aplicando según la distribución de la variables pruebas paramétricas o no paramétricas, adoptando los casos de diferencias significativas para un $P \leq 0.05$.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los niveles iniciales y finales en las actitudes del alumnado, presentan una adecuada orientación hacia el proceso frente a las actitudes hacia el resultado, resultados que coinciden en los grupos control y experimental de ambos estudios (tabla 3). Es en esta línea donde debe continuar la labor educativa. La motivación hacia la práctica de actividad física ha de estar centrada en aspectos intrínsecos y nunca exclusivamente en motivaciones externas, cuya duración en el tiempo será muy limitada (Dishman, 1994; Cervelló, 1996; Peiró, 1996).

Los niveles de actitudes en las medidas pre-post no sufren modificaciones significativas en el estudio del tratamiento horizontal de la salud (Chillón, 2005)(tabla 3); sin embargo, sí se obtienen valores significativos en el estudio del tratamiento vertical (Pérez y Delgado (2003) con un aumento significativo de las actitudes hacia el proceso ($P = 0,000$) y una disminución también significativa de las actitudes hacia el resultado ($P = 0,009$).

Tabla 3. Valores medios de actitudes proceso y resultado en las medidas pre y postest del estudio de tratamiento vertical y horizontal

	Tratamiento vertical		Tratamiento horizontal	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Actitudes Proceso	3,17	3,74***	3,65	3,61
Actitudes Resultado	2,41	2,11**	2,52	2,47

*** $P \leq 0,000$ y ** $P \leq 0,009$ (pre-post intragrupal)

La mayor incidencia de los contenidos de salud en el tratamiento vertical determina en gran parte la implicación del alumnado y la correspondiente mejora en los niveles de actitudes hacia valores de proceso. Delgado y Tercedor (2002) confirman que, considerando el proceso de enseñanza como capaz de generar actitudes en el alumnado, se puede afirmar que en las clases de EF el alumnado va consolidando sus actitudes.

Son diversos los estudios que a nivel internacional, aplican programas de intervención de EF orientados hacia la salud, y menos los que evalúan las actitudes y obtienen resultados favorables, empleando diversos instrumentos siendo el cuestionario el más utilizado. Cabe destacar el proyecto CATCH (Mc Graw et al., 1994) de gran envergadura, los estudios de Manios et al. (1998) y Worsley et al. (1987) y algunos de los trabajos revisados por Stone et al. (1998) y Kahn et al. (2002) como el *Australia School Project* (Hornel et al. 1981) y *Slice of Life* (Perry et al., 1987). Y en la revisión de Harris y Cale (1997b), son seis los estudios que

obtienen resultados actitudinales positivos: Green y Farrally, (1986); Caldecott (1988); Youldon (1988); Jones (1990); Birthwhistle y Brodie (1991) y Goldfine y Nahas (1993).

Por tanto, es fundamental orientar la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física hacia una intencionalidad explícita de modificación de actitudes en el alumnado.

CONCLUSIONES

El alumnado presenta una adecuada orientación de las actitudes enfocadas hacia el proceso más que hacia el resultado.

La aplicación de un tratamiento vertical de la Salud en EF produce un mayor cambio en las actitudes del alumnado hacia la actividad físico-deportiva que un tratamiento horizontal de la Salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Baranowski, T., Bouchard, C., Bar-Or, O., Bricker, T. y Heath, G. (1992). Assessment, prevalence and cardiovascular benefits of physical activity and fitness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 237-247.
- Cale, L. (2000). Physical activity promotion in secondary schools. *European Physical Education Review*, 6 (1), 71-90.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Chillón, P., Pérez, I., Tercedor, P., Delgado, M., Ortega, F., Martín, M., González-Gross, M., Montero, A., Moreno, L.A., de Rufino-Rivas, P., Torralba, C. and Avena Group (2003). Attitudes towards physical activity and sports practice in spanish adolescents. Avena Study. En: *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, CD Rom.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la Salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en Educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Dishman, R.K. (1994). Prescribing exercise intensity for healthy adults using perceived exertion. *Medicine Science in Sport and Exercise*, 26; 1087-1094.
- Harris, J. y Cale, L. (1997a). Activity promotion in physical education. *European Physical Education Review*, 3(1), 58-67.
- Harris, J. y Cale, L. (1997b). How healthy is school PE? A review of the effectiveness of health-related physical education programmes in schools. *Health Education Journal*, 56; 84-104.
- Hernández Rodríguez, A.I. (1999). *Análisis de la demanda de la comunidad universitaria almeriense en actividades físico-deportivas. Estudio de adecuación de la oferta*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.

- Johnson, J. y Deshpande, C. (2000). Health Education and Physical Education: disciplines preparing students as productive, healthy citizens for the challenges of the 21st century. *Journal of School Health*, 70(2), 66-68.
- Kahn, E. B.; Ramsey, L.T.; Brownson, R.C.; Heath, G.W.; Howze, E.H.; Powell, K.E.; Stone, E.J.; Rajab, M.W.; Corso, P. y Task Force on Community Preventive Services (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22(4S): 73-107.
- Manios, Y., Kafatos, A. y Mamalakis, G. (1998). The effects of a health education intervention initiated at first grade over a 3 year period: physical activity and fitness indices. *Health Education Research*, 13 (4), 593-606.
- McGraw, S., Stone, E., Osganian, S., Elder J., Perry, C., Jonson, C., Parcel, G., Webber, L. y Luepker, R. (1994). Design of Process Evaluation within the Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH). *Health Education Quarterly*, supp. 2, S5 – S 26.
- Peiró, C. (1996). *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Pérez, I.J. y Delgado, M. (2000). Modificaciones de las actitudes que manifiestan los alumnos hacia la práctica de actividad física a través de un programa de intervención en secundaria. En: AA.VV. *Educación Física, Ocio y Recreación (Actas del Tercer Congreso Internacional de Educación Física)*. Cádiz: FETE-UGT, 625-637.
- Pérez Samaniego, V.M. (1999). *El Cambio de las Actitudes hacia la Actividad Física Relacionada con la Salud: una Investigación con Estudiantes de Magisterio Especialistas en Educación Física*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- Pérez, I.J., y Delgado M. (2003). Modificación de las actitudes del alumnado de secundaria hacia la práctica de actividad física orientada a la salud tras un programa de intervención. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(2), 165-179.
- Sallis, J.F. y McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137.
- Sánchez Bañuelos, F. (2000). La Educación Física orientada a la creación de hábitos saludables. En: F. Salinas (coord.). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Sector de Enseñanza de CSI-CSIF, 25-41.
- Simons-Morton, B.G., O'hara, N.M., Simons-Morton, D.G. y Parcel, G.S. (1987). Children and fitness: a public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 295-302.
- Stone, E.J., McKenzie, T.F., Welk, G.J., y Booth, M.L. (1998). Effects of physical interventions in youth. Review and Synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*, 15(4): 298-315.
- Strand, B.y Reeder, S. (1996). Increasing physical activity through fitness integration. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 67(3), 41-46.
- Walsh, S. y Tilford, S. (1998). Health education in initial teacher training at secondary phase in England and Wales: current provision and the impact of the 1992 government reforms. *Health Education Journal*, 57(4), 360-373.

Worsley, A. Coonan, W. y Worsley, And. (1987). *The First Body Owner's Programme: An integrated school-based physical and nutrition education programme. Health promotion*, 2(1), 39-49.

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

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA COMO PROCEDIMIENTO DE AYUDA A LA PROGRAMACIÓN. RELACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA

Miguel Chivite Izco (mchivite@unizar.es)
Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte

RESUMEN:

La utilización de un cuestionario con formato de doble entrada referido, respectivamente, al conocimiento percibido y a la importancia otorgada por los estudiantes a una serie de doce ítems alusivos a otros tantos apartados del bloque de evaluación, integrado en el programa de la asignatura “Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas: Planificación, Programación y Evaluación” que cursan los futuros Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad de Zaragoza, permite un diagnóstico de las condiciones previas, lo que facilita la adaptación de dicho programa en lo que se refiere al citado bloque.

Las diferencias que aparecen entre ambas dimensiones permiten focalizar la atención hacia aquellos apartados en los que se manifiesta mayor desequilibrio entre importancia otorgada (expectativa generada) y conocimiento percibido (situación de salida), lo que permite desarrollar el programa de manera más acorde con las necesidades e intereses manifestados por el alumnado. Ello resulta siempre del todo deseable, pero más si cabe, si se pretende una aproximación al desarrollo de la asignatura desde una perspectiva psicologicista.

La aparición de mayores diferencias en aquellos apartados de naturaleza más práctica e instrumental indica la conveniencia de que se desarrolle este bloque del programa otorgando mayor atención a tareas y métodos de tipo procedimental.

www.un.org/sport2005

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que el conocimiento que el programador tenga sobre las condiciones en las que ha de desarrollar su programa resulta un referente de especial trascendencia, de modo que su conocimiento explícito puede llegar a resultar determinante para aquel. El ámbito de la enseñanza-aprendizaje no es excepción a esta conveniencia, y en este sentido se desarrollan buen número de técnicas y procedimientos encaminados a descubrir el estado de la situación en el que el docente va a desarrollar su labor formativa.

Oliveros (1991, 232) se refiere a la evaluación diagnóstica como la “centrada primordialmente en el conocimiento de la situación actual del estudiante, del programa, de la institución, etc.”. Por su parte, Fernández Bennassar y Vázquez (1992) hablan de la “evaluación inicial” o “diagnóstico de las condiciones previas” (Mager & Beach, 1973; Rotger, 1984) cuya finalidad es conocer todas aquellas condiciones relevantes para el proceso educativo a desarrollar, bien sean características personales del alumno o del entorno de aprendizaje.

García Ruso (1997, 24) habla de que los programas de formación del profesorado que defienden modelos de orientación psicologista – personalista – centrada en el proceso, “se basan más en las necesidades e intereses de los futuros profesores que en la adquisición de competencias, provenientes de comportamientos preestablecidos.” Por ello, conocer esas necesidades e intereses debe suponer un referente de partida clave, para a partir de él y como la propia García Ruso indica refiriéndose a Zeichner (1983), arbitrar la confección –o si se quiere la adaptación– de un programa no predeterminado, sino derivado de la participación activa del profesor en su construcción.

Con estas premisas construimos un procedimiento mediante el que pretendemos lograr un conocimiento sobre esas necesidades e intereses suficientemente preciso, para tenerlo en cuenta como referencia en el momento de definir el programa a aplicar en la asignatura “Didáctica de la actividades físicas y deportivas: planificación, programación y evaluación” incluida en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte del campus oscense de la Universidad de Zaragoza.

LA INFORMACIÓN Y SU PROCESAMIENTO

La toma de información se basa en un formato de escala ordinal o de rango (Sánchez Cerezo, 1991), mediante la que se pide al alumno que exprese su opinión referente a dos dimensiones (conocimiento e importancia) sobre cada una de doce variables, que representan otras tantos epígrafes y que a juicio del profesor constituyen referentes clave en una parte programa –el dedicado a la evaluación– dentro de la citada asignatura.

Este formato, que pretende analizar las relaciones existentes entre dos dimensiones de una misma variables, admite la aplicación del modelo SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1988): “El modelo SERVQUAL define la calidad del servicio como la diferencia entre las percepciones reales por parte de los clientes del servicio y las expectativas que sobre éste se habían formado previamente” (MENDOZA AQUINO, 2003).

Aplicado este modelo a la situación que nos ocupa permite, como ya hemos indicado, un análisis comparativo entre las dos dimensiones citadas, para cada una de las doce variables. Para ello construimos un cuestionario que presenta la siguiente disposición:

	conocimiento percibido					importancia otorgada				
	1	2	3	4	5	a	b	c	d	e
A. Definición de evaluación										
B. Elementos fundamentales en el concepto de evaluación										
C. Proceso de evaluación										
D. Calidad del proceso evaluador										
E. Características de una buena evaluación										
F. Tipos de evaluación										
G. Objetos de evaluación										
H. Criterios de evaluación										
I. Instrumentos para la recogida de información										
J. Instrumentos para el tratamiento de la información										
K. Interpretación de la información recogida										
L. Relación entre evaluación y calificación										

y teniendo en cuenta las siguientes categorías:

conocimiento percibido	importancia otorgada
1. No he oído hablar de ello	a. Poco importante
2. Tengo una vaga idea	b. Escasamente importante
3. Conozco bastante del tema	c. De importancia media
4. Puedo manejar el tema con seguridad	d. Importante
5. Puedo explicarlo con claridad y profundidad a un compañero	e. Muy importante

Aun tratándose de escalas ordinales en ambos casos, y por tanto no sometidas a una distribución interválica constante, optamos por realizar un tratamiento estadístico elemental, tal y como De Landsheere (1985, 135) reconoce: “No es sin embargo extraño que el análisis de los datos obtenidos con unas escalas ordinales sea conducido como si se tratara de escalas de intervalo y la experiencia práctica muestra que los resultados así obtenidos a menudo están lejos de estar desprovistos de interés”.

Se justifica esta licencia, esencialmente porque pretendemos una lectura “prognóstica” de la información, en los términos utilizados por Jorba y Sanmartí (1996) que, tomando como referencia a Fraisse (1991) al hablar de la información obtenida a partir de la evaluación predictiva, distinguen entre prognosis, cuando se refiere a un colectivo (grupo-clase) y diagnosis, cuando la información es diferenciada para cada alumno.

De esta manera, procesamos la información recogida, mediante hoja de cálculo Excel, calculando las medias aritméticas para cada categoría y dimensión, así como las diferencias entre cada par de medias (importancia otorgada y conocimiento percibido).

LOS RESULTADOS

En el siguiente cuadro expresamos todos estos datos, ordenando los ítems en función de dichas diferencias:

orden	ítem	importancia otorgada	conocimiento percibido	diferencia	tipo de contenido
1	Interpretación de la información recibida	4,51	2,28	2,23	P
2	Instrumentos para el tratamiento de la información	4,26	2,36	1,90	P
3	Calidad del proceso evaluador	4,03	2,15	1,88	T
4	Proceso de evaluación	4,28	2,53	1,75	T
5	Criterios de evaluación	4,28	2,56	1,70	P
	Objetos de evaluación	4,15	2,45	1,70	P
	Relación entre evaluación y calificación	4,05	2,35	1,70	P
8	Características de una buena evaluación	4,05	2,38	1,67	T
9	Elementos fundamentales en el concepto evaluación	3,79	2,23	1,56	T
10	Instrumentos para la recogida de información	4,18	2,68	1,50	P
11	Tipos de evaluación	3,93	2,75	1,18	T
12	Definición de evaluación	3,73	2,65	1,08	T

Puede apreciarse, fácilmente, cómo en todos y cada uno de los ítems la importancia otorgada está por encima del conocimiento percibido, lo que ya puede dar una idea al

programador de que, por parte de los estudiantes, una clara demanda de atención, ya que en todos los casos las expectativas –expresadas en términos de importancia otorgada a cada apartado– se muestran netamente por encima del nivel actual de conocimientos.

Un análisis más pormenorizado nos lleva a considerar las “distancias” entre las dos medias en cada uno de los ítems; de este modo podremos conocer el desequilibrio que se declara entre una dimensión y la otra y, en consecuencia, afrontar con mayor precisión pautas de intervención a la hora de definir la distribución que debemos llevar a la práctica en el momento del desarrollo del programa. Estas diferencias se encuentran entre 2,23 y 1,08 puntos. Si tenemos en cuenta que los valores totales deben encontrarse entre 1 y 5, es decir en un rango de 4 puntos, puede afirmarse que las distancias son importantes, ya que sobrepasan en todos los casos el 27% del total, llegando a alcanzar una cota máxima de casi un 56%, lo que viene a mostrar, en todos los casos, un reconocimiento explícito de la necesidad de que cada una de esas variables esté presente en el programa, y lo esté de forma altamente significativa.

Por su parte, separamos los ítems propuestos en dos grupos, en función de su carácter más teórico y abstracto, o de su orientación más práctica, instrumental o procedimental. En la ordenación curricular esta agrupación cobra un sentido especial, habida cuenta de que el sistema diferencia entre créditos teóricos y créditos prácticos para cada una de la materias y, por extensión, para cada una de las asignaturas.

Atendiendo a esta clasificación y teniendo en cuenta el orden en el que quedan los ítems como consecuencia de las diferencias entre conocimiento e importancia que los encuestados habían atribuido, apreciamos cómo aquellos ítems de vocación más procedimental están situados en los puestos superiores; en concreto cinco de los seis ítems están en los siete primeros puestos, mientras que los ítems de mayor orientación teórica ocupan, esencialmente, puestos en la segunda mitad de esta ordenación (cuatro de ellos se encuentran entre los cinco últimos puestos).

Evidentemente, los valores resultantes de sumar por una parte las diferencias relativas a ítems más abstractos y las correspondientes a ítems de naturaleza más procedimental, corroboran esta situación de diferencias mayores en el segundo grupo: mientras que el conjunto de ítems más teóricos se sitúa en una diferencia de 9,12 puntos (38%), la suma de las diferencias correspondientes a los ítems más prácticos alcanza los 10,73 puntos, que supone un 44,70%.

LAS CONCLUSIONES

De esta información se desprenden, con claridad varias ideas, a efectos de ser consideradas en la puesta en acción de la programación establecida, de entre las que nos interesa destacar:

- A juicio de los alumnos, todos los ítems mostrados deben ser desarrollados con suficiente atención;
- No todos ellos deben ser tratados con la misma intensidad, apareciendo cuatro ítems (Definición de evaluación, Elementos fundamentales en el concepto evaluación, Instrumentos para la recogida de información, y Tipos de evaluación) que deben ser tenidos en cuenta; otros cuatro que deben ser tratados de forma intensa (Características de una buena evaluación, Criterios de evaluación, Objetos de evaluación y Relación entre evaluación y calificación) y cuatro más a los que habrá que dedicar una especial atención (Calidad del proceso evaluador, Instrumentos para el tratamiento de la información, Interpretación de la información recibida y Proceso de evaluación);
- En general, puede determinarse que habrá que dedicar mayor atención a los ítems de orientación más procedimental, ya que es en esos casos en los que aparecen las mayores diferencias, entre el conocimiento percibido y la importancia otorgada;
- La información así obtenida y tratada supone la utilización de un procedimiento sencillo y de fácil utilización en cualquier circunstancia que, no obstante, ofrece una aplicabilidad precisa en el momento de decidir sobre la puesta en marcha de la programación y en concreto de su adecuación a las condiciones particulares de cada grupo y momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LANDSHEERE, G. (1985): Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas. Oikos-Tau. Barcelona
- FERNÁNDEZ BENASSAR, C. y VÁZQUEZ, A. (1992): Evaluación inicial y construcción del aprendizaje: análisis de una experiencia con profesores en formación, en Marcelo, C. y Mingorance, P.: *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- GARCÍA RUSO, H. (1997): La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas. INDE, Barcelona.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1996): Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- MENDOZA, J. A. (2003): <http://www.monografias.com/trabajos12/calse/calser.shtml>
- OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, L. (1991): Evaluación diagnóstica, en Sánchez Cerezo *Tecnología de la Educación*. Santillana, Madrid.

- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A. y BERRY, L.L. (1988): “SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality”. Journal of Marketing, Vol. 49, Otoño. Págs. 41-50
- SÁNCHEZ CERREZO, S. (1991): Tecnología de la Educación. Santillana, Madrid

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

EXPERIENCIA EDUCATIVA: PROGRAMA DEPORTIVO ESCOLAR, "TO BEGIN AGAIN"

Fernando Cotillas Ayllón (acfernando@ono.com)
Maestro de Educación Física.

RESUMEN.

Esta experiencia, realizada en tres colegios públicos de Cuenca, toma como referencia la Orden de organización de tiempos escolares de la Consejería de Educación de CLM, que establece: *“que es necesario integrar en un mismo proyecto educativo iniciativas orientadas a favorecer una educación para el ocio y que promoverá iniciativas dirigidas a desarrollar proyectos educativos de localidad mediante convenios de colaboración con las distintas administraciones locales...”* La iniciativa, fundamentada en nuestro proyecto, partió de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento y Unidad de Programas de la Delegación de Educación de Cuenca

En los últimos años hemos observado que la demanda de actividad extracurricular ha aumentado, con una tendencia muy significativa hacia las actividades deportivas. El 66% de los alumnos de 1º a 5º están realizando alguna actividad deportiva en: Escuelas Deportivas, centros deportivos privados, clubes etc. En muchos casos está presente la especialización temprana y la competición reglada.

Con nuestro proyecto hemos pretendido sensibilizar a alumnos y padres de la importancia de la práctica deportiva, distinta a la que socialmente suele ser más apreciada y que corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, no siempre compatibles con las intenciones educativas.

Hemos ofrecido un programa fundamentado en la práctica MULTIDEPORTIVA o diversidad deportiva, (cuatro deportes a la semana más convivencias deportivas adaptadas) con una planificación de actividades por bloques deportivos, basados en el desarrollo de las habilidades específicas comunes a todos los deportes, en la creación de hábitos de convivencia, juego limpio y en la globalidad del deporte.

PALABRAS CLAVE: actividad extracurricular; multideporte; valores; diversidad deportiva.

Justificación del Plan.

La Orden de organización de tiempos escolares en nuestra ciudad ha creado una considerable demanda de actividades extracurriculares en los centros de Educación Primaria y en el Municipio, con una tendencia muy significativa hacia las actividades deportivas.

Los estudios consultados y elaborados nos llevan a plantearnos que el actual modelo de iniciación deportiva no garantiza la creación de hábitos de práctica deportiva en la población escolar. Por otro lado las distintas administraciones están destinando más recursos que nunca a esta actividad, cada vez más relacionada con los Proyecto Educativo de Centros.

La escuela ha sacado de su entorno el deporte escolar no existiendo entendimiento entre éste y la E. Física. El profesorado y el centro han pasado de ser el eje del proceso a considerarlo ajeno a su actividad curricular, deporte para pocos, poca motivación hacia la diversidad deportiva, y lo relaciona con los aspectos negativos derivados del deporte espectáculo.

Desde el análisis de esta situación, y por iniciativa de la Concejalía de Educación y el Servicio de Planificación de la Delegación de Educación de Cuenca, un grupo de profesores (de los colegios implicados en el proyecto) y técnicos municipales nos propusimos ofrecer a la ciudad una propuesta educadora deportiva fundamentada en la educación en valores, la formación integral, el uso del tiempo libre desde la libertad y no en el consumo, así como la adherencia a la actividad física como actividad que mejora la salud.

Objetivos.

- Promover la colaboración de distintas administraciones en proyectos educativos enfocados a crear conciencia de ciudad educadora a través del deporte.
- Sensibilizar a alumnos y padres de la importancia de la práctica deportiva, distinta a la que socialmente suele ser más apreciada y que corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad y no siempre compatibles con las intenciones educativas del PEC.
- Planificar el Plan Escolar de Actividades Extracurriculares de ámbito municipal, considerando el deporte como actividad recreativa y educativa, dirigida a la promoción de hábitos de salud.

- Impulsar el “Programa Deportivo Educativo Escolar” de los Centros para que el profesorado pueda disponer de horario lectivo para su coordinación (ORDEN 29-6-1994), y a los padres para colaborar en reforzar hábitos deportivos positivos.
- Elaborar un programa deportivo adaptado a las necesidades de los alumnos, Considerando el deporte como **juego global y adaptado** tanto en sus reglas de competición como en sus técnicas y tácticas de aprendizaje, para que pueda ser asumido por todos los niños y niñas, fomentando la adherencia, la pertenencia a un grupo, la superación individual, la cooperación y el juego limpio.
- Ofrecer un programa basado en la práctica MULTIDEPORTIVA o diversidad deportiva, (cuatro deportes a la semana, sin especialización, con la posibilidad de practicarlos todos.), secuenciado en microciclos, mesociclos y macrociclos y fundamentado en el desarrollo de las habilidades específicas comunes.
- Realizar encuentros deportivos, modificando las reglas de juego (juego modificado) en beneficio de los participantes y generando una competición más igualatoria que evite discriminaciones por razón de sexo o competencia motriz.
- Introducir la iniciación deportiva a través de la simplificación de elementos estructurales propios de la acción deportiva, sin perder la identidad del propio deporte.
- Motivar a maestros de E. F. y centros para que consideren y acepten la actividad como parte del currículo y del PEC del colegio, participando en su diseño y planificación.
- Gestionar un material innovador, de acuerdo con las necesidades del programa y de uso compartido en el aula.

Participación y recursos.

Dos grupos diarios que se corresponden con las franjas horarias de: 16 a 17:15 y de 17:15 a 18:30. La participación ha estado entre 12 y 21 alumnos por grupo de colegio. El comienzo de la actividad en el mes de enero ha limitado la participación de alumnos.

Se han utilizado las instalaciones de los Colegios, municipales y de un IES próximo, así como una dotación económica para la adquisición de material.

Responsables del proyecto.

Un coordinador educativo del Proyecto; un técnico municipal de educación, tres maestros de Educación Física de los tres colegios, uno de ellos coordinador Educativo, tres monitores con perfil de TAAFD.

Cada quince días se realiza una sesión de programación para analizar los incidentes de la semana, la aplicación y el diseño del programa, Este equipo ha desarrollado y compartido el programa sesión por sesión.

Estructura planificación.

- 1.- SESIÓN: Actividad que programamos cada día y que toma como referente un deporte.
- 2.- MICROCILO DE ACTIVIDAD: Actividades específicas de un deporte con el objetivo de desarrollar una convivencia deportiva.
- 3.-MACROCICLO DEPORTIVO.- Actividad deportiva concreta. Se desarrolla un día a la semana a lo largo de un periodo de tiempo. Puede ser desde un trimestre hasta todo el año. Comprende varios microciclos.
- 4.- ESTRUCTURA ANUAL DE ACTIVIDAD.

El conjunto de actividades que desarrollamos a lo largo del año y se corresponden con un bloque deportivo.

5.- PROPUESTA DE ACTIVIDADES SEMANALES.

Cada día de la semana se ha ofrecido una actividad deportiva distinta que se ha ido rotando semanalmente.

Lunes y miércoles, deportes de equipo: pelota en mano, balón pie, baby-basquet, pequevoley, minihockey, tchoukbal, prebeisbol.

Martes, deportes alternativos e individuales: juegos populares y de calle, raquetas, expresión, gooball, bola z, zancos, frisbee, kim-ball.

Jueves: miniatletismo escolar.

6.- TEMPORALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Las convivencias deportivas han sido el medio para conseguir una competición educativa. Cada una se ha relacionado con un valor del deporte: tolerancia, salud, participación, educación, relación y trabajo, entregándose para la lectura compartida padres-hijos.

Convivencia 1. Cuatro semanas. Se programan los microciclos de: miniatletismo escolar; deportes de equipo, balón con el pie; deportes alternativos, raquetas.

Convivencia 2. Cuatro semanas. Se programan los microciclos de: deportes alternativos, expresión; deportes equipo, balón con la mano y balón con el pie.

Convivencia 3. Cuatro semanas. Se programan los microciclos de: miniatletismos escolar; deportes alternativos: frisbee; deportes equipo, prebeisbol.

Convivencia 4: Cuatro semanas. Se programan los microciclos de: deportes alternativos, Kin-ball; deportes de equipo minihockey y pequevoley.

Convivencia 5. Cinco semanas. Se programan los microciclos de: juegos populares tradicionales, billa, boleó, tángano; juegos populares infantiles, zancos, chompo, gomas, canicas, chapas; deportes alternativos, gooball, bola Z; deportes de equipo, baby-basquet y tchoukball.

Convivencia 6: dos semanas. Se programan todos los macrociclos: olimpiada deportiva escolar.

Ejemplo de microciclo: Juegos y deportes en cancha dividida: Peque-voley

1.-OBJETIVOS:

- Facilitar la continuidad del juego reduciendo la complejidad reglamentaria y la exigencia motriz en las acciones del voleibol.
- Propiciar situaciones para situarse en la trayectoria del balón y ocupar los espacios de juego en relación con sus compañeros y el balón.
- Aprender a recepcionar el balón (anticiparse, agarrar y golpear) y pasar el balón.

2.- METODOLOGÍA: Aprendizaje integrado. Las actividades programadas en progresión. Cada uno tiene que situarse en lo realizado el día anterior, repasando los aprendizajes adquiridos.

3.- MATERIAL: red larga o goma, balones adaptados y foam de voleibol.

4.- TEMPORALIZACIÓN: 3 sesiones, segundo trimestre , semanas 4 y 5

5.- ACTIVIDADES

INICIAL : juego de pies quietos con balón lanzado a la espalda.

PROGRESIÓN 1 - Balón prisionero con red. Progresión a la red tres pases sin mover pies.

PROGRESIÓN 2 -Equipos de (3 por3) con la red a una altura de 110cm. Varios campos de juego. Juegan con “saque de oreja” (lanzar el balón desde detrás de la oreja elevando el codo y subiendo la mano contraria), recibir el balón, progresar con pases. El último termina con autopase y lanzamiento con golpeo de mano abierta elevando el codo. Pelota que vuela. Eliminación por punto en contra y rotación. Rescate por punto a favor y rotación.

Eliminaciones por faltas: tocar red, perder el balón en el pase, enviarlo fuera.

PROGRESIÓN 3 - Que el último golpee el balón sin autopase. Adaptar distancias

ACTIVIDADES PROPUESTAS CONVIVENCIA DEPORTIVA: Balón prisionero con red en cuatro campos, eliminaciones según progresión dos. Temporalización 15 minutos.

Conclusiones

La coordinación administrativa desde la gestión municipal debe establecerse a través de convenios de colaboración para que la actividad pueda salir dentro de la oferta de actividad deportiva que se genera a principio de curso. Es positivo la inscripción gestionada desde el colegio

Este proyecto ha puesto de manifiesto la carencia de espacios deportivos en los centros y la complejidad de utilización (para actividad deportiva escolar) de instalaciones municipales en la franja horaria de 16 a 18 horas. La actividad debe estar vinculada al colegio, utilizando sus instalaciones o las más próximas, con prioridad de uso escolar en la franja horaria establecida.

La diversidad de actividad requiere el uso de un material innovador y adaptado. Cada colegio participante debe partir de una dotación económica inicial y otra anual para reposición y conservación. La utilización del material compartido sirve para rentabilizar y reforzar la carencia presupuestaria que en este concepto tienen los colegios de primaria.

El funcionamiento de la actividad se apoya principalmente en la motivación del profesorado coordinador, tanto del proyecto como de la actividad, y no puede suponer una carga horaria lectiva superior a la de otros profesores. La presencia en horario de tarde en las jornadas deportivas, debe contemplar la reducción horaria de acuerdo con la actividad, permitiéndole adaptar el horario personal a la labor que realiza. La retribución económica debe considerarse igual que otros servicios que se prestan en la administración.

Las convivencias deben contar con el apoyo de otros monitores expertos en actividades deportivas. La participación de los padres es positiva, pero la responsabilidad de ejecución no puede recaer sobre ellos, deben colaborar con los monitores de prueba o actividad y en otras funciones de organización.

Los niños se han identificado con el programa pero hemos carecido de elementos identificativos (mascota, camiseta, peto etc.) con los cuales se puede facilitar la adherencia y la pertenencia a su grupo colegio y actividad. La carencia de clasificaciones debemos sustituirla por consecución de metas personales que se identifiquen con la actividad.

No ha propiciado una especialización deportiva temprana y se ha conseguido diversificar, conocer y hacer fácil otros deportes distintos al fútbol. La iniciación deportiva se ha fundamentado a través de la simplificación de elementos estructurales propios de la acción deportiva, sin perder la identidad del propio deporte.

Se ha considerado al centro escolar como canalizador del servicio a la comunidad desde la igualdad y la atención educativa, rentabilizándose espacios y recursos sin duplicar actividades. Se ha podido disponer de personal cualificado para la coordinación del programa.

Los alumnos se han identificado con el multideporte, su monitor, su colegio, su grupo de amigos. Los padres, por lo general, han comprendido el fin de la actividad y valoran positivamente el fin lúdico y la diversidad de actividades. Todos estos factores han facilitado una dinámica positiva, la adherencia al programa y un clima favorable hacia la actividad por parte de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

- Actas 1, 2,3 y 4 Congreso Deporte y Escuela, Diputación de Cuenca.
- CASTEJÓN OLIVA, F.J. (1995) Fundamentos de Iniciación Deportiva y Actividades Físicas Organizadas. Dykinson.
- CASTEJÓN, F.J (COORDINADOR); JIMÉNEZ, F.J.; JIMÉNEZ, F.; LÓPEZ, V. (2003) Iniciación deportiva: enseñanza y aprendizaje comprensivo en el deporte. Wanceulen.
- CHENE, E.; LAMOUCHE, C.; PETIT, D. (1988) Voleibol, Revue EPS.
- DAMAS, J.S; JULIÁN, J.A. (2002) La enseñanza del voleibol en las escuelas deportivas de iniciación. Gymnos
- GIMÉNEZ FUENTES- GUERRA, F.J. (1999). Fundamentos Básicos de la Iniciación Deportiva en la Escuela. Wanceulen.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada por el Congreso de los Diputados el 13 de septiembre de 1990 (B.O.E., nº 238 del 4 de Octubre).
- LEY 1/1995, de 2 de marzo de 1995 del deporte en Castilla la Mancha (BOE de 2-3 96 y DOCM de 7-4-95)
- LLORENTE, B. (2002) Jornadas de Deporte Escolar: La coeducación en el deporte en edad escolar. Diputación de Vizcaya.
- MERINO ,B. AZNAR, S. (1999) Actividad física y salud. Guía para padres. MEC.
- ORDEN MINISTERIAL de 29 de junio de 1994, por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria y de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria, (BOE de 6 de julio)
- ORDEN de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla la Mancha de 6-9-01, por la que se regula autonomía de los centros educativos para definir los tiempos escolares(DOCM de 14 de septiembre)
- ORDEN de la Consejería de Educación y Ciencia de 24-9-04 por la que se convocan ayudas para la realización de planes de act. extracurriculares. En centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad autónoma de CLM. (DOCM de 30 de septiembre).
- REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.(BOE, de 20 de febrero)

- RUIZ, F.; GARCÍA, A.; CASIMIRO, A.J. (2001) La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. *Gymnos*.
- VICIANA, J. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar I. La técnica de enseñanza. *Apunts*, nº 56: 10-16.
- VICIANA, J.; DELGADO, M.A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar II. Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts*, nº 56: 17-24.
- WEB DE L'SPORT CATALÀ. (2004). [Any Europeu de l'Educació per mitjà de l'Esport](http://www16.gencat.net/esport/anyeuropeu2004/manifest.htm). Manifest per l'educació i l'esport. (www16.gencat.net/esport/anyeuropeu2004/manifest.htm)

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

EL CONTEXTO ESCOLAR Y LA PERSONALIDAD DEL DOCENTE COMO MEDIOS INFLUYENTES EN LA FORMACIÓN DE HÁBITOS PERMANENTES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

Marta Domínguez Escribano (eo1doesm@uco.es)

Manuel Guillén del Castillo (eo1decam@uco.es)

Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Córdoba

RESUMEN

Estudiamos las facetas personal y social del docente como elementos influyentes en la enseñanza de hábitos deportivos y actitudes que potencien los valores del deporte y como medio para establecer un perfil acorde con las exigencias del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

La escuela nos ofrece un marco idóneo para la creación de hábitos permanentes de práctica físico-deportiva y un contexto privilegiado para la creación de actitudes positivas hacia una educación en valores que pueden y deben ser transmitidos, entre otras, desde el área de Educación Física.

Para conseguir estos objetivos se necesitan profesionales competentes y comprometidos con su profesión que estará caracterizada, ahora más que nunca, por una función social que va más allá de la mera instrucción.

Ponemos a debate, en esta comunicación, la necesidad de formar a especialistas implicados en la creación de hábitos y actitudes y exponemos las conclusiones de trabajos relacionados con el perfil no académico de los futuros docentes. Pretendemos conocer las demandas que el nuevo Espacio Europeo requiere y la realidad que tenemos, para establecer un perfil acorde con las necesidades actuales de nuestra Sociedad.

Nos interesamos por el “*Autoconcepto no Académico*”, es decir, por las facetas personal y social como elementos que influirán de forma decisiva en la enseñanza de hábitos deportivos y actitudes que potencien los valores del deporte. Pensamos que el “*saber ser*” es algo inherente al proceso educativo pero que merece una atención y dedicación especial.

PALABRAS CLAVE: compromiso docente, hábitos deportivos, Autoconcepto y personalidad

I. INTRODUCCIÓN

La necesidad de crear hábitos y actitudes hacia la práctica de la Actividad Física y el Deporte es una realidad que no necesita ser debatida. La literatura científica actual sobre abandono deportivo es cada vez más abundante, y constata que existe un abandono progresivo, más acusado en un periodo concreto de la adolescencia, hecho que preocupa a todos los profesionales e instituciones que trabajan “por” y “para” el deporte.

No obstante, lo que si debemos debatir es cómo unificar esfuerzos para contribuir todos: instituciones, profesionales del deporte, personas significativas en la vida de la persona en desarrollo y formación, en la consolidación de hábitos de permanencia y mantenimiento en la práctica de actividades físico-deportivas y con qué tipo de profesionales contamos.

Creemos que la Escuela es un contexto primordial, entre otros, para crear actitudes y hábitos permanentes de ejercicio físico y para ello es necesario contar con maestros especialistas y competentes. “*Ser competente*” significa creer en la materia, tener conocimientos específicos sobre ella y estar comprometido con la misma. En consecuencia, creemos que una persona que carezca de alguna de estas cualidades puede que no desempeñe su profesión la Calidad requerida, pues carecerá de las competencias profesionales que le demandará la Sociedad “*Europea*” actual.

Para ello, nos propusimos, desde el curso 2000/01, estudiar el ámbito de las actitudes y de las motivaciones hacia la práctica físico-deportiva de los futuros maestros y qué correlación podía existir entre el binomio (práctica-actitudes) en la elección de la especialidad de Educación Física. Nos interesamos por el “*Autoconcepto no Académico*”, es decir, por las facetas personal y social como elementos que influirán de forma decisiva en la enseñanza de hábitos deportivos y actitudes que potencien los valores del deporte. Pensamos que el “*saber ser*” es algo inherente al proceso educativo pero que merece una atención y dedicación especial. Durante siglos se ha enfatizado, teorizado e investigado sobre la parte académica y sobre los procesos de instrucción pero consideramos, inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, todas aquellas facetas de la persona que son también formadas y educadas paralelamente a lo cognitivo, “*al saber*”, y que se ocupan precisamente del “*saber ser*”.

La forma de ser y de intervenir actúa como modelo ante los alumnos y, como parte inherente a través de procesos inconscientes, va forjando una serie de comportamientos que junto con el resto de métodos y planteamientos pedagógicos va creando, en las personas, hábitos de práctica constante; esto necesita del apoyo de todos los sectores que influyen en la formación de la persona, nos referimos a los otros significativos: la familia, los amigos, los entrenadores y los ídolos del deporte. Todos debemos ser ejemplos a seguir.

El debate de todos estos aspectos que forman parte de un mismo rompecabezas no es posible analizarlo en esta exposición, por ello nos centramos en el estudio del perfil no académico de los alumnos/as en formación.

II. LA BÚSQUEDA DE PERFILES PROFESIONALES

En Europa corren tiempos de cambio y se trabaja de forma incesante buscando puntos de encuentro para formar un Espacio Único de Educación Superior. Entre los objetivos de este ambicioso proyecto, conocido como *Proyecto Tuning*, destacamos el de *desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química).* (González y Wagenaar, 2003:31.)

Se debate sobre las capacidades que van a demandar los nuevos perfiles profesionales europeos. Capacidades generales de un educador y capacidades específicas de un educador “especialista en”. Se debaten las competencias profesionales, definidas en conocimientos o conceptos, en procedimientos y en actitudes.

Son precisamente estas últimas a las que hemos dedicado nuestro estudio.

Además de todas las capacidades que un maestro generalista debe poseer, el especialista de Educación Física, por la especificidad de su materia y las diferencias del medio o contexto en el que trabaja, debe ser: gran comunicador, creativo, hábil organizador, observador y poseer capacidad de liderazgo.

Pero, especialmente, va a ser “*modelo de referencia*” en la formación y educación de actitudes positivas hacia la práctica de actividad física y deportiva.

Sus *competencias profesionales* deben ser trabajadas desde los conocimientos o conceptos (*saber*), desde los procedimientos (*saber hacer*) y desde las actitudes (*saber ser*).

El trabajo que presentamos intenta contribuir a tal fin, aportando datos sobre las autopercepciones en el plano social y emocional que tienen los estudiantes que se están

formando para ser futuros docentes en el ámbito de la actividad física y deportiva en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España). Nos parece primordial conocer la faceta personal y social de los futuros educadores del deporte pues ejercerá influencia directa en el papel que desempeñarán como docentes y en el nivel de compromiso que adquirirán en su profesión.

Este trabajo representa una pequeña parte de los estudios relacionados con el “*Autoconcepto no Académico*” (físico, personal y social) en el ámbito de la formación inicial de maestros/as especialistas en Educación Física que llevamos realizando desde el curso 2000/01 hasta la actualidad.

El estudio hace patente la influencia que las facetas personal, social y familiar de la persona pueden ejercer en la formación y posterior proyección profesional del futuro docente “europeo”, cuya función principal será la educación integral de la persona, *función social que va más allá de la mera instrucción*.

III. LA FACETA PERSONAL Y SOCIAL COMO ELEMENTOS INFLUYENTES EN EL COMPROMISO DEL DOCENTE CON EL DEPORTE

Todas las personas que se dedican al ámbito de la formación están llamadas a cumplir una función social de primer orden. Es, precisamente, a través de la Actividad Física y el Deporte donde encontramos un medio idóneo para realizar una buena labor, en este sentido. Labor, que viene definida por una premisa básica que compartimos: educar “*a través*” del deporte y “*en*” y “*para*” el deporte.

Para conseguirlo, el profesional debe creer en su materia y poseer una buena formación acorde con ello, pero, sobre todo, debe estar comprometido con ello. Sólo así conseguiremos que, no únicamente transmitamos conocimientos a través de una serie de procedimientos sino que, lleguemos a crear actitudes que impliquen al discente, a realizar prácticas físicas con continuidad y con respeto hacia la aceptación de las reglas.

Comprometerse con algo significa implicarse al máximo y persistir en los esfuerzos. Esto lleva inherente una personalidad y forma de ser específicas, pero también hay que añadir el cuidado y la dedicación de una formación (personal y social) que puede y debe ser “*educada*”.

Por esta razón, tratamos de conocer una parte de la personalidad de nuestros alumnos/as y los aspectos que influirán en su grado de compromiso profesional que

condicionarán la forma de llevar a cabo su planificación y su proceso de enseñanza; aspectos como, la motivación intrínseca que posee el propio docente, el grado de autoeficacia o las autopercepciones que posee sobre su propia imagen, su relación con los iguales y con los otros significativos, o incluso el conocimiento que tiene sobre su grado de estabilidad emocional y su capacidad de controlar las emociones.

IV. AUTOCONCEPTO NO ACADÉMICO DEL ESPECIALISTA EN FORMACIÓN: ANÁLISIS DE NUESTRA EXPERIENCIA

Las percepciones positivas relativas a un aspecto o dimensión del sí mismo y el sexo pueden ser una motivación influyente en la elección de la carrera; en este sentido afirmamos que un alto concepto del *self corporal* o *dimensión física* del Autoconcepto influye en la adherencia de prácticas físico-deportivas y en la elección de la especialidad de Educación Física en los estudios de Magisterio. Los datos recogidos durante los últimos años nos confirman esta hipótesis.

Pero además nos encontramos con datos alentadores en el terreno personal, puesto que las mayores puntuaciones en nuestro estudio se alcanzan en las facetas de honestidad, estabilidad emocional además de las de apariencia física y, nos parece significativo que las menores puntuaciones se corresponden con la dimensión de capacidad física; por lo que interpretamos que nuestros futuros docentes especialistas en Educación Física valoran el “*self*” personal y corporal por encima de los demás “yos” y son autoexigentes, en relación a la materia en que han elegido especializarse.

Con el fin de facilitar la comprensión del análisis de los datos empíricos que aquí resumimos añadimos la agrupación factorial de las dimensiones estudiadas:

Dimensión Social. Relación con: mismo sexo; sexo opuesto; Y relación con la familia

Dimensión Física. En correspondencia con Apariencia Física y Capacidad Física

Dimensión Personal. Relativo a Honestidad y Estabilidad Emocional

En resumen, podemos afirmar que, la muestra total compuesta por alumnado de la especialidad de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba (España), considera muy importante ser una persona honesta y fiable, tener buenas relaciones con sus padres y ser emocionalmente estables; de forma significativa parecen coincidir las

mayores diferencias entre su percepción y la importancia que lo atribuyen en estas mismas dimensiones.

El ítem “*soy bueno/a en los deportes y actividades físicas*” nos proporciona información relativa a la percepción que los sujetos tienen sobre su capacidad física y la importancia que atribuyen al serlo. Es decir, nos proporciona información relativa a una parte del *self corporal o dimensión corporal del Autoconcepto*, relativo a la apariencia física.

Aunque “*ser atractivo*” parece el aspecto menos importante para la muestra total, según las valoraciones observadas, debemos destacar el óptimo Autoconcepto físico que muestran los especialistas en Educación Física. Se perciben más atractivos de lo importante que para ellos/as es el serlo; sobre todo los varones: se gustan, están conformes con su físico, y con su *imagen corporal*.

En relación a aspectos relativos a la dimensión social de la muestra, observamos diferencias relativas al sexo, en cuanto a la importancia que atribuyen a las relaciones con el sexo opuesto. Los datos reflejan que los varones de Educación Física se perciben menos competentes en esta habilidad social en relación a lo importante que les parece mantener amistad y captar la atención del sexo opuesto. Es una habilidad social bien valorada por todos los sujetos de la muestra aunque consideran más importante otro tipo de relaciones como las relativas a la familia y al mismo sexo.

A la luz de los datos observamos como la muestra, en general da más importancia a la relación con los iguales del mismo sexo. Observamos buena relación precisión-importancia en mujeres de Educación Física. Una buena relación con los padres es muy importante para todos los sujetos de la muestra, especialmente las mujeres. Por los valores atribuidos a la precisión del término los sujetos tienen buena relación con sus familiares aunque la gran importancia que esto significa implica una mejora en las mismas.

La estabilidad emocional es muy importante para las mujeres de la muestra que, además, se perciben más inestables que los varones. Estos últimos atribuyen valoraciones similares a las que dieron a su atractivo físico, aunque consideran más importante en sus vidas el ser estable emocionalmente.

La honestidad es la dimensión más importante para todos los sujetos de la muestra. Las mujeres de Educación Física se consideran muy honestas, los menos honestos los varones de esta especialidad.

Partiendo del análisis de las ocho dimensiones que estudiamos en la estructura del “*Autoconcepto no académico*” observamos como las valoraciones más destacadas

corresponden a las mujeres de Educación Física en las *dimensiones de orden social*, en la relación con el mismo sexo y relación familiar, y en la *dimensión física*, destacando las altas puntuaciones en apariencia física.

V. CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA

En base a los resultados y al análisis realizado llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Existen diferencias en la estructura del Autoconcepto, en relación a la escala de importancia de las diferentes dimensiones que organizan el Autoconcepto no académico confirmándose la idea de que la organización jerárquica de esta realidad multifacética, varía según la importancia que cada sujeto atribuye a uno de los “selfs” o “yos” personal, social, corporal, etc.

2. Los sujetos de la muestra que eligen especializarse en Educación Física presentan un alto Autoconcepto físico; muestran una autoimagen positiva, parecen estar a gusto con su imagen, se ven atractivos/as y capaces físicamente pero se muestran autoexigentes al valorar esta dimensión por encima de su percepción que es positiva, aún así valoran los requisitos de su especialidad y se evalúan en relación a ello y a las experiencias vividas y al feedback recibido por los otros significativos.

3. La imagen corporal es valorada por toda la muestra pero no ocupa un nivel alto en el orden jerárquico de su persona; no lo consideran el centro de sus vidas a partir del cual encuentran más o menos sentido a todo lo que hacen; contrario a lo que demuestran los estudios realizados con una muestra de adolescentes en la universidad de Exeter. En nuestro estudio, las mujeres se perciben con valoraciones positivas en relación a la apariencia física; la diferencia de la muestra con respecto a los especialistas en Educación Física es que no lo atribuyen la mayor importancia sin embargo se perciben por debajo de la relación de importancia, es decir, que una vez más se observa superioridad en el “self corporal” en la especialidad de Educación Física.

4. En relación, al sexo existen diferencias en facetas específicas del Autoconcepto; los varones se perciben más honestos y fiables que las mujeres y un porcentaje significativamente superior se consideran más estables emocionalmente, es decir, que los varones muestran un Autoconcepto personal más alto que las mujeres. Nos parece significativo que en la dimensión “apariencia física” no existen diferencias de sexo; a un porcentaje alto de varones les interesa la apariencia física. Y, por último, las mujeres se perciben menos capaces

físicamente que los varones, a los que les parece muy importante ser capaces físicamente pero se perciben apropiadamente buenos y resistentes en las actividades físico-deportivas.

5. La importancia que se atribuye al *self personal* y *social* es destacable en toda la muestra, siendo significativas las altas puntuaciones en percepción e importancia que atribuyen a la relación con el mismo sexo y con la familia, en el ámbito social y la honestidad, en cuanto al ámbito personal.

VII. REFLEXIONES FINALES

El Autoconcepto es una imagen compleja de lo que pensamos que somos, de lo que pensamos que podemos conseguir, de lo que pensamos que otros piensan de nosotros y de lo que nos gustaría "ser"; constituye un elemento importante como factor integrador de la personalidad, motivador de la conducta y garantizador de la salud mental del individuo. (Musitu, 1996:250).

Nos parece alentador, como profesionales de la Actividad Física y el Deporte, encontrar resultados tan positivos en el terreno personal. Este dato nos parece muy significativo pues contrasta con la imagen que la sociedad actual intenta transmitirnos sobre los jóvenes "virtuales" del futuro próximo creándonos prejuicios sobre un desinterés generalizado y una aparente falta de valores que nos hace caer en la tentación de generalizar sobre hechos o casos que pueden ser aislados.

Destacamos el papel formativo del especialista y la incidencia de su personalidad en la creación de hábitos saludables y actitudes positivas hacia la práctica del deporte. Y la necesidad de seguir investigando en esta línea.

Y, en último término, realizamos un llamamiento a las Instituciones y a todas aquellas personas y estamentos sociales que puedan apoyar la formación de especialistas en el ámbito de la actividad física y el deporte porque de ello depende que contribuyamos o no a una verdadera Educación de lo físico y a través de lo físico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burns, R.B. (1.990). *El Autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Calderón, E. (1999). *Deporte y límites*. Madrid: Anaya.

- González, j. Y Wagenaar, R. (ed.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Musitu, Román y Gutiérrez, 1996 en: Ruiz Pérez, L.M., y otros. (2001). *Desarrollo, Comportamiento Motor y Deporte*. Madrid:

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

DEPORTE ESCOLAR EN GIPUZKOA: UN DEPORTE PARA TODOS LOS Y LAS ESCOLARES GUIPUZCOANOS

Imanol Fernandez de Larrinoa (Ifernandez@gipuzkoa.net)
Técnico responsable de iniciación deportiva. Diputación Foral de Gipuzkoa

RESUMEN

El deporte escolar en Gipuzkoa comprende todas las prácticas deportivas organizadas realizadas por la población entre los 6 y los 16 años y se incardina dentro del proceso de formación integral de los escolares.

Dado que el objetivo es que toda la población acceda a una iniciación deportiva que le permita mantener hábitos de práctica durante toda su vida, la oferta de actividades o programa anual de actividades de la Diputación Foral de Gipuzkoa incluye actividades diversas, en función de las edades y los intereses de los y las participantes.

Para llevar a cabo el programa se cuenta con una estructura organizativa que incluye cuatro clases de agentes: centros escolares, federaciones y clubes, ayuntamientos y Diputación, trabajando coordinadamente y desarrollando funciones complementarias.

Toda esta tarea ha sido posible llevarla a cabo, en los últimos 15 años, gracias a la existencia de un marco normativo claro que define el deporte escolar, sus objetivos y orientación, las funciones de los diferentes agentes y la regulación de las competiciones deportivas.

Los resultados en cuanto a participación se sitúan en torno al 75% de la población, si bien el reto radica no sólo en aumentar estos índices sino, sobre todo, en mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los diversos deportes.

PALABRAS CLAVE: formación integral, oferta de actividades, estructura organizativa y marco normativo

www.un.org/sport2005

1. ASPECTOS NORMATIVOS Y OFERTA DE ACTIVIDADES

1.1. *Regulación del deporte escolar en Euskadi*

En Euskadi, el País Vasco, existe una normativa específica sobre deporte escolar o, si se prefiere, del deporte en edad escolar.

Así, la Ley 14/1998, de 11 de junio, del deporte del País Vasco dedica el capítulo primero del título V a la regulación del deporte escolar, y los decretos 160/1990 y 337/1994, sobre deporte escolar, establecen los aspectos más importantes referentes a la organización y desarrollo de los programas de deporte escolar.

Concepto de deporte escolar (art. 53 Ley 14/1998 del deporte del País Vasco)

“Se considera como deporte escolar, a los efectos de esta ley, aquella actividad deportiva organizada que es practicada por escolares en horario no lectivo durante el período de escolarización obligatorio”.

Funciones y características del deporte escolar (art. 54 Ley 14/1998 del deporte del País Vasco)

“La práctica del deporte escolar será preferentemente polideportiva y no orientada exclusivamente a la competición, de tal manera que se garantice que toda la población escolar conozca y desarrolle la práctica de diversas modalidades de acuerdo con su voluntad, aptitud física y edad”.

Programas de deporte escolar (art. 55 Ley 14/1998 del deporte del País Vasco)

“Los programas sobre deporte escolar serán aprobados anualmente por los **órganos forales de los territorios históricos** y estarán orientados a complementar la educación escolar integral, al desarrollo armónico de su personalidad, a la consecución de unas condiciones físicas y de salud y a una formación que posibiliten la práctica continuada del deporte en edades posteriores”.

www.un.org/sport2005

Estructuración (art. 56 Ley 14/1998 del deporte del País Vasco)

“La práctica deportiva en edad escolar se estructurará básicamente a través de los centros escolares con la colaboración activa de los clubes y agrupaciones deportivas y asociaciones de padres de alumnos”.

El Plan Vasco del Deporte 2003-2007, objeto de otra comunicación en este Congreso, define **tres tipos de itinerarios: de participación, de iniciación al rendimiento y de identificación de talentos y promesas deportivas**, cada uno de los cuales incluye una serie de actividades.

1.2.- Regulación en el Territorio Histórico de Gipuzkoa

Partiendo de la normativa común mencionado en el punto anterior, la Diputación Foral de Gipuzkoa aprueba anualmente tres órdenes forales, por las que se regulan los programas de deporte escolar:

- Orden Foral por la que se aprueba el “Programa anual de actividades de deporte escolar”.
- *Orden Foral por la que se aprueba el procedimiento para la autorización de competiciones no incluidas en el programa*
- *Orden Foral por la que se aprueba el procedimiento para la resolución de incidencias que se producen en el desarrollo de las actividades del programa*

1.3.- El deporte escolar, base del sistema deportivo de Gipuzkoa

Dada el concepto de deporte escolar antes mencionado, puede decirse que se **identifica el deporte escolar con la base del sistema deportivo**, al englobar bajo esta denominación *todas las prácticas deportivas realizadas por los ciudadanos y las ciudadanas de menos de 16 años.*

Estas son algunas de las principales características del sistema deportivo de Gipuzkoa:

- *Equilibrio demográfico. Población regularmente distribuida en el conjunto del territorio.*
- *Existencia de un número elevado de equipamientos deportivos de titularidad pública.*
- *Estrechamente ligado a la red de equipamientos deportivos, existencia de servicios deportivos municipales con un buen nivel de desarrollo.*
- *Número elevado de practicantes, en las diversas manifestaciones o vertientes de la práctica deportiva: deporte escolar de rendimiento de ocio o participación, etc.*

- Amplia variedad de práctica deportiva, tanto en lo referente a modalidades o disciplinas como a los modos de práctica.

1.4. Programa anual de actividades de deporte escolar de Gipuzkoa para el curso 2004/2005

El borrador del programa se envía a todos los agentes para que hagan sus aportaciones y se debate en el Consejo Territorial de Deporte Escolar de Gipuzkoa.

El programa para el curso actual, 2005-2006, fue aprobado el pasado 20 de julio.

OBJETIVOS

El objetivo general del programa es **"que toda la población escolar pueda iniciarse en la práctica deportiva"**.

Ahora bien, como es lógico, no toda la población escolar posee las mismas capacidades para el deporte, ni tiene los mismos gustos o intereses, ni consecuentemente las mismas necesidades.

Por ello, con el programa de actividades de deporte escolar se trata de dar una **oferta variada**, que atienda a las diferentes expectativas de los y las escolares.

PARTICIPANTES

Las actividades están dirigidas a escolares de entre 6 y 16 años, coincidiendo con el período de escolarización obligatoria.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Se distinguen **tres itinerarios**:

de participación: a partir de los 6 años (1º educ. primaria)

de iniciación al rendimiento: a partir de los 11 años (6ª educ. primaria)

de identificación de talentos y promesas deportivas: : a partir de los 11 años (6ª educ. primaria)

Itinerario de participación:

Incluye tres clases de actividades, dirigidas a toda la población escolar, sin exclusiones:

. actividades de iniciación

- . *competiciones de participación*
- . *actividades deportivo-culturales*

Itinerario de iniciación al rendimiento:

Incluye tres clases de actividades, dirigidas exclusivamente a aquellos y aquellas escolares que tienen más cualidades para el rendimiento deportivo:

- . *actividades de tecnificación*
- . *competiciones e iniciación al rendimiento*
- . *actividades deportivo-culturales*

Itinerario de identificación de talentos y promesas deportivas:

Incluye tres clases de actividades, dirigidas exclusivamente a aquellos y aquellas escolares que cumplan los requisitos para ser considerados posibles talentos o promesas deportivas.

- . *actividades de tecnificación*
- . *competiciones restringidas*
- . *actividades deportivo-culturales*

Las edades de comienzo en cada una de ellas varían en función de los diferentes deportes y de las clases de actividades de las que se traten.

DURACIÓN DEL PROGRAMA

Tiene una duración de **un año**: desde el 1 de setiembre de 2005 hasta el 31 de agosto de 2006.

En el programa se incluyen tanto las actividades que se realizan en los períodos de escolarización como en los de vacaciones, como por ejemplo la campaña UDA, conjunto de actividades de iniciación que se celebra en verano, las actividades de tecnificación que se llevan a cabo en navidad, semana santa y verano, las competencias de algunos deportes náuticos que se celebran en verano, etc.

REGULACIÓN DE LAS COMPETICIONES

Uno de los aspectos importantes del programa de deporte escolar es que en él se regula la organización de las competiciones deportivas en las que toman parte los y las escolares de estas edades o categorías.

Dicha regulación se basa en **tres criterios principales**:

- . Una **iniciación polivalente**, en varios deportes, que posteriormente da paso a la especialización a partir de la categoría infantil.
- . Un **aumento progresivo del número de jornadas** a disputar en cada deporte a medida que los y las escolares avanzan en edad.
- . La existencia de **reglamentos adaptados de juego** en las categorías iniciales, de tal modo que en los deportes colectivos, por ejemplo, las medidas de los terrenos de juego, porterías, canastas, etc., las dimensiones y peso de los balones y pelotas a utilizar, el número de componentes de los equipos, la obligación de que todos los escolares tomen parte al menos en un tiempo mínimo de juego, etc., son condiciones necesarias para la inclusión de las competiciones en el programa.

Igualmente, en los deportes individuales se adecuan aspectos tales como distancias de las pruebas, peso y dimensiones de los objetos a utilizar, etc.

2.- ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

2.1.- Agentes que intervienen

Para llevar a cabo las actividades del programa contamos con una estructura organizativa basada en la colaboración de **cuatro clases de agentes**: centros escolares, federaciones y clubes deportivos que las componen, ayuntamientos y la propia Diputación Foral de Gipuzkoa.

2.2.- Funciones de los agentes

Los cuatro agentes desarrollan funciones complementarias:

- . Los **centros escolares**, con la colaboración de los clubes, son responsables de la iniciación polivalente de los escolares en el itinerario de participación. A partir de la categoría infantil,

los escolares participarán en las competiciones de participación tanto a través de colegios como de clubes.

- . Las **federaciones y clubes deportivos** son responsables de la asistencia técnica a las actividades de los tres itinerarios y del desarrollo de las actividades correspondientes a los itinerarios de iniciación al rendimiento y de identificación de talentos y promesas deportivas.
- . Los **ayuntamientos** coordinan e impulsan el desarrollo del deporte escolar en sus municipios.
- . La **Diputación** tiene la responsabilidad y la obligación de, en colaboración con los agentes mencionados, desarrollar el deporte escolar en Gipuzkoa.

2.3.- Tres niveles organizativos

De este modo se distinguen **tres niveles de articulación organizativa**, en función de su ámbito.

En el **primer nivel** se contempla la existencia de estructuras de atención y gestión del deporte escolar en los centros escolares, que contemplen la prestación de servicios técnico-docentes y administrativos.

En el **segundo nivel** se contempla la existencia de estructuras en los municipios o, en su caso, comarcas, estructuras o asociaciones locales de deporte escolar en las que toman parte los ayuntamientos, los centros escolares y los clubes involucrados en el desarrollo del programa de deporte escolar en el municipio o comarca.

Es en dichas estructuras donde se concretan los programas anuales de actividades de ámbito municipal o comarcal, siguiendo las directrices recogidas en el Programa de Actividades aprobado por la Diputación Foral de Gipuzkoa.

En el **tercer nivel** se encuentra el Consejo Territorial de Deporte Escolar, integrado por representantes de las federaciones deportivas, de los ayuntamientos y de los centros escolares, además de por miembros de la propia Diputación, que es el órgano de asesoramiento y debate de la Diputación Foral de Gipuzkoa para todas las cuestiones relacionadas con el deporte escolar.

3.- ALGUNOS DATOS DE INTERÉS

- . 75% escolares matriculados participan en las actividades del programa
- . Convenios con 56 ayuntamientos (todos los que tienen centros escolares)

- . Convenios con 32 federaciones deportivas
- . 251 centros escolares participantes (96% del total)
- . 2,3 millones de euros de presupuesto de la Diputación, que se triplica con las aportaciones de los ayuntamientos, los centros escolares y los propios participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley 14/1998, de 11 de junio, del deporte del País Vasco
- Decreto 160/1990 sobre deporte escolar
- Decreto 337/1994 sobre deporte escolar
- Orden Foral por la que se aprueba el “Programa anual de actividades de deporte escolar”. Boletín Oficial de Gipuzkoa nº 144 de 1 agosto 2005
- Orden Foral por la que se aprueba el procedimiento para la autorización de competiciones no incluidas en el programa. *Boletín Oficial de Gipuzkoa nº 144 de 1 agosto 2005.*
- Orden Foral por la que se aprueba el procedimiento para la resolución de incidencias que se producen en el desarrollo de las actividades del programa. *Boletín Oficial de Gipuzkoa nº 144 de 1 agosto 2005.*
- “El deporte escolar, base del sistema deportivo” - Imanol Fernández de Larrinoa, Revista Ipurua Kirol Octubre 1996
- “Solución estructural de futuro del deporte escolar en Gipuzkoa” Iñaki Iruretagoiena y otros. Notas técnicas de Kirolarte. Noviembre 1992
- “Evaluación y mejora de la calidad del deporte escolar en la población escolar de Gipuzkoa” Jose Antonio Arruza Gabilondo y otros. Universidad del País Vasco. Informe final. Notas técnicas Kirolarte, octubre 2001

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

PLAN PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN EL DEPORTE ESCOLAR

Imanol Fernandez de Larrinoa (Ifernandez@gipuzkoa.net)
Técnico responsable de iniciación deportiva. Diputación Foral de Gipuzkoa

RESUMEN

Elevar el nivel de calidad de los procesos de **enseñanza – aprendizaje** deportivos es una tarea que requiere una serie de intervenciones complementarias.

El objeto de estas intervenciones ha de ser, por un lado, asegurar una **formación** mínima de todos los técnicos docentes, los cuales han de dirigir las sesiones, tanto las preparatorias (entrenamientos), como las de competición, de acuerdo a una serie de pautas.

Paralelamente, se debe establecer una red de directores técnicos que tutoricen, ayuden y dirijan las prácticas de estos técnicos docentes (monitores de deporte escolar).

Además estos directores o directoras técnicas deberían ocuparse de la **planificación** de las sesiones preparatorias (entrenamientos) a largo plazo, incluyendo la programación anual de las mismas, siendo los monitores o técnicos docentes los responsables de llevar a efecto dicha programación.

Estas programaciones anuales se efectuarán de acuerdo a una planificación general del proceso de enseñanza-aprendizaje de los diversos deportes, estableciendo los objetivos, contenidos de enseñanza y actividades ligadas a ellos en las diversas etapas del proceso, esto es, tomando como referencia las edades del alumnado.

Estas medidas deberían ser completadas con acciones dirigidas a los **padres y madres** de los escolares.

Por último, deben ser tomadas en consideración medidas dirigidas a aumentar la participación femenina en las actividades.

PALABRAS CLAVE: enseñanza – aprendizaje deportivos; formación técnicos; planificación sesiones; acciones padres y madres.

1.- INTRODUCCIÓN

En el año 2001, en el seno del Consejo Territorial de Gipuzkoa se creó una ponencia a fin de analizar la cualificación de la docencia deportiva en el conjunto del deporte escolar guipuzcoano.

Tras realizar un análisis de la situación, partiendo del estudio realizado en colaboración con el grupo Iceberg de la Universidad del País Vasco, sobre *“Evaluación y mejora de la calidad de las prácticas deportivas de los escolares guipuzcoanos”* (Arruza, José Antonio, Ramírez, Amaia y otros), la ponencia propuso la puesta en marcha de una serie de actuaciones tendentes a elevar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje deportivos.

2.- PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN EL DEPORTE ESCOLAR

2.1.- Aspectos relativos a técnicos docentes y coordinadores, formación, dirección técnica y programas de enseñanza .

2.1.1.- Técnicos docentes y coordinadores

Todas las medidas que se proponen a continuación van dirigidas, lógicamente, a mejorar la actuación de los técnicos docentes, que es en los que, en definitiva, recae la responsabilidad última de las enseñanzas deportivas.

Una cuestión central respecto a dichos técnicos docentes es la referente al perfil correspondiente a esta figura, es decir, edad, formación, procedencia, etc.

En este sentido, aunque se entiende que lo ideal sería contar con profesionales con una formación sólida y unas remuneraciones acordes con dicha preparación, lo cierto es que, tal y como se ha recogido a lo largo de los debates de esta ponencia, el número de horas de trabajo que pueden trabajar mensualmente es escaso, por lo que resulta poco realista pensar que se podrá atraer a este campo a licenciados en educación física, profesores especialistas o incluso TAFYDs a quienes, sin embargo, sí se podría contratar para realizar tareas como coordinadores de deporte escolar de los centros escolares.

Por consiguiente, y adecuándonos a los datos de la encuesta, se reflexiona sobre las ventajas de contar con jóvenes de entre 18-25 años, cuya procedencia sea mayoritariamente la de ex-alumnos del centro, o bien procedan de los clubes deportivos del entorno.

Estas características de juventud y proximidad tienen la ventaja, desde el punto de vista del escolar, de constituir referentes próximos que son percibidos como deportistas a los que emular, esto es, como modelos próximos competentes.

El nivel de formación exigible habría de ser el de un curso básico de técnico de deporte escolar, de cuarenta – sesenta horas, completado por acciones periódicas de puesta en común, seguimiento y apoyo.

2.1.2- Formación

Se estima necesario emprender una política de formación de técnicos ajustada a las necesidades reales del deporte escolar de Gipuzkoa.

En efecto, las ofertas de formación en *una sola modalidad deportiva* no resuelven las necesidades detectadas en aquellas categorías, benjamín y alevín, en las que se participa en competiciones de varias modalidades deportivas a lo largo del curso escolar.

Para estas categorías, sería más adecuada una formación global, que podría corresponder a la licenciatura en ciencias de la actividad física y el deporte, el profesor especialista en educación física y el técnico superior en actividades físicas y recreación deportiva.

Ahora bien, tal y como se ha repetido anteriormente, con las posibilidades de trabajo y de remuneración que se dan en el deporte escolar, es difícil atraer a personas que han invertido cinco, tres o dos años de estudio, respectivamente, en su formación.

Por ello, se propone la conformación de cursos específicos para técnicos de deporte escolar, que preparen a los técnicos docentes para formar a los escolares en varias modalidades deportivas y que tengan una duración razonable y proporcional con el tipo de trabajo y los niveles de remuneración alcanzables, esto es, entre 40 y 60 horas teóricas.

Además, en estos cursos se debe profundizar en las características propias de cada edad, y los métodos y estrategias más convenientes para orientar la relación pedagógica en cada una de ellas.

En el diseño y realización de estos cursos se debería prever la continuidad de los mismos de acuerdo al esquema general de titulaciones deportivas, de modo que estas horas iniciales fueran acumulativas con cursos posteriores que diesen acceso a los diversos niveles de las titulaciones oficiales.

Si esto no fuese posible, debería habilitarse a las personas que realizasen estos cursos para ejercer en deporte escolar y, a la inversa, exigir esta titulación como la mínima necesaria

para poder trabajar en este campo, en las categorías benjamín y alevín, en lo que concierne a una serie de modalidades colectivas e individuales que se encuentran en los calendarios polideportivos de todo el territorio de Gipuzkoa: fútbol o fútbol sala, baloncesto, balonmano, atletismo, pelota vasca.

En lo relativo al resto de modalidades (hockey, béisbol y sófbol, rugby, judo, sambo, karate, tenis, tenis de mesa, natación, piragüismo, etc.) y de categorías (fútbol, fútbol sala, baloncesto, balonmano, atletismo y pelota vasca en categorías infantil y cadete), se propone realizar cursos específicos de cada modalidad, con un número de horas y un contenido genérico similar, y exigir la realización de los mismos para el ejercicio de la docencia deportiva en materia de deporte escolar.

De cualquier modo, estas acciones formativas deberían ir acompañadas de acciones de seguimiento y apoyo de la dirección técnica correspondiente.

En el ámbito también de la formación, se estima necesaria una política que en la selección y formación de estos agentes tenga en consideración criterios lingüísticos que permitan que las características de estos se ajusten a la realidad sociolingüística de los escolares que participan en el deporte escolar, mayoritariamente vascoparlantes.

2.1.3.- Dirección técnica

Ligado con el análisis de las tareas que realizan los coordinadores, se ha planteado el problema de la dirección técnica, esto es, de los agentes responsables de la *vertiente formativa* y, consecuentemente, de la *planificación de las enseñanzas*.

Se estima que la posibilidad de liberar a los coordinadores o a otras personas para desarrollar estas tareas específicas va estrechamente ligada a variables tales como número de escolares del centro y pertenencia a la red pública o a la privada.

Reconocidas, por tanto, las limitaciones de un buen número de centros de Gipuzkoa para dotarse con los servicios de dirección técnica, se propone la implantación de una figura externa al centro, cuyo ámbito de actuación fuera local o comarcal, y cuyo nivel de formación debería ser licenciado/a en Educación Física para las modalidades extendidas en los calendarios deportivos de todo Gipuzkoa relativos a las categorías benjamín y alevín.

En lo relativo al resto de modalidades, se estima que la dirección técnica debería ser ejercida por personas con una titulación de entrenador superior o nacional, y su ámbito de actuación variaría en función de la implantación de la modalidad.

Estos directores técnicos deberían cumplir asimismo otra función: tutorizar las prácticas de los técnicos docentes que han recibido la formación teórica básica señalada en el punto anterior.

2.1.4.- Programas de enseñanza

Se estima necesario la elaboración y/o el establecimiento de programas básicos de enseñanza de las diversas modalidades deportivas.

Esta idea no ofrece problemas en determinadas modalidades deportivas, tales como karate, judo, etc., que tienen un sistema de formación muy estructurado.

Es en los deportes colectivos, fundamentalmente, donde se detecta una necesidad más urgente de elaborar estos programas, en los que debieran fijarse los objetivos a alcanzar y los contenidos a desarrollar, técnicos, tácticos, condición física, etc., en las diferentes edades.

Además, se debería ir más allá, e incluir también los objetivos sociales y afectivos, de modo que se preste atención a la adquisición y el desarrollo de valores y actitudes inherente a la práctica deportiva.

Ahora bien, dada la actual estructuración del deporte escolar en Gipuzkoa, se considera que debería desarrollarse un programa tipo, válido para todo el Territorio, que pudiese concretarse a nivel local o comarcal, en el que se recogiese la planificación de la enseñanza deportiva en las distintas edades.

Este programa tipo debería recoger una serie de modalidades deportivas a desarrollar durante el curso escolar: tres modalidades colectivas y dos individuales en categoría benjamín, un planteamiento similar en categoría alevín y al menos dos opciones, una de especialización y otra de actividad polideportiva, para la categoría infantil.

En este esquema las sesiones deberían plantearse con un claro criterio de progresión, tanto a lo largo del curso como de los diversos años que dura esta etapa de formación.

Al plantear esta programación de la enseñanza debe tenerse en cuenta, igualmente, el concepto de *transfèrència* que ayuda a reforzar las destrezas que se desarrollan en determinadas modalidades a partir de la práctica de otras, dadas las similitudes existentes entre la mayoría de los deportes colectivos que constituyen la columna vertebral de los programas de actividades.

Además, deben recogerse los aspectos metodológicos y psicopedagógicos de la enseñanza, así como los higiénicos, etc.

De la realización de estos programas de enseñanza debería responsabilizarse un equipo multidisciplinar, en el que convergiesen licenciados en educación física, directores técnicos federativos, expertos en distintas modalidades deportivas y expertos en aspectos genéricos de la enseñanza, esto es, aspectos psicodidácticos, metodológicos, higiénicos, etc.

2.2.- Actuaciones dirigidas a padres y escolares

Tal y como se ha recogido en el epígrafe anterior, la mejora en la relación pedagógica requiere la realización de acciones dirigidas a todas las personas que intervienen en la misma.

Por este motivo, junto con las acciones dirigidas a aumentar la cualificación de los técnicos docentes se propone que se realicen una serie de acciones de difusión, relativas a las características del programa de deporte escolar, de sus objetivos y contenidos, dirigidas a los usuarios del programa, esto es, a los escolares y sus padres o responsables.

Estas acciones deberán revestir características diversas, debiendo desarrollarse tanto a nivel territorial (folletos divulgativos, informaciones en medios, etc.), como a nivel comarcal, local y en el ámbito interno del centro escolar.

2.3.- Participación femenina en las actividades de deporte escolar

Se considera que deben realizarse acciones para priorizar el acceso de mujeres a los puestos técnicos, de coordinación o docencia, a fin de potenciar la participación femenina en las actividades.

Además, se entiende que la oferta actual de modalidades del Programa de Deporte Escolar contempla pocas modalidades de expresión, como la gimnasia rítmica y el aeróbic, que parecen gozar de las preferencias de la población escolar femenina, frente a la abundancia de deportes de rectángulo y balón.

De cara a corregir este hecho se estima necesario realizar un análisis más profundo de la oferta de actividades, lo que se alejaría de los objetivos de esta ponencia, por lo que su desarrollo se considera que debe realizarse en el seno del Servicio de Deportes de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

3.- CONCLUSIONES

Elevar el nivel de calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje deportivos es una tarea que requiere una serie de intervenciones complementarias.

El objeto de estas intervenciones ha de ser, por un lado, asegurar una formación mínima de todos los técnicos docentes, los cuales han de dirigir las sesiones, tanto las preparatorias (entrenamientos), como las de competición, de acuerdo a una serie de pautas.

Paralelamente, se debe establecer una red de directores técnicos que tutoricen, ayuden y dirijan las prácticas de estos técnicos docentes (monitores de deporte escolar).

Además estos directores o directoras técnicas deberían ocuparse de la planificación de las sesiones preparatorias (entrenamientos) a largo plazo, incluyendo la programación anual de las mismas, siendo los monitores o técnicos docentes los responsables de llevar a efecto dicha programación.

Estas programaciones anuales se efectuarán de acuerdo a una planificación general del proceso de enseñanza-aprendizaje de los diversos deportes, estableciendo los objetivos, contenidos de enseñanza y actividades ligadas a ellos en las diversas etapas del proceso, esto es, tomando como referencia las edades del alumnado.

Estas medidas deberían ser completadas con acciones dirigidas a los padres y madres de los escolares.

Por último, deben ser tomadas en consideración medidas dirigidas a aumentar la participación femenina en las actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- “Solución estructural de futuro del deporte escolar en Gipuzkoa” Iñaki Iruretagoiena y otros. Notas técnicas de Kirolarte. Noviembre 1992
- “Evaluación y mejora de la calidad del deporte escolar en la población escolar de Gipuzkoa” Jose Antonio Arruza Gabilondo y otros. Universidad del País Vasco. Informe final. Notas técnicas Kirolarte, octubre 2001.
- “Contenidos técnicos de la iniciación al baloncesto” Comité técnico de la Federación Guipuzcoana de Baloncesto. Publicado por la Diputación Foral de Gipuzkoa Octubre 2001
- “Adecuación del arbitraje de baloncesto a las diferentes categorías escolares” Julián Sánchez Romero. Publicado por la Diputación Foral de Gipuzkoa Setiembre 2002
- “Proceso de Enseñanza – Aprendizaje del Fútbol “ Markos Amado, Alfredo Cobo, Ina Oiartzabal y Aitor Zinkunegi. Publicado por la Diputación Foral de Gipuzkoa Enero 2004
- “Problemática jurídico-laboral de la prestación de técnicos y coordinadores de deporte escolar en Gipuzkoa y propuestas para su regularización” Koldo Irurzun Ugalde. Universidad del País Vasco. Notas técnicas Kirolarte. Febrero 2001.
- “Cualificación de la docencia del deporte escolar en Gipuzkoa” Imanol Fernandez de Larrinoa, Iñaki Iturrioz, Amaia Ramírez, Luis María Zulaika, Javier Arriaga. Notas técnicas Kirolarte. Marzo 2001.

LA CREATIVIDAD EN LA GIMNASIA AERÓBICA

Rosana Fernández Rodríguez (larosi@uvigo.es)

Becaria de Investigación de la Xunta de Galicia. Facultad de Ciencias da Educación
(Pontevedra)

Aurora Martínez Vidal

Universidade de Vigo

M^a Pino Díaz Pereira

Universidade de Vigo

RESUMEN:

La gimnasia aeróbica es un deporte, relativamente nuevo dentro de las modalidades gimnásticas. Su expansión se produce fundamentalmente en su vertiente orientada al ámbito de la salud, si bien, pocos son los que conocen su rama competitiva. Nació dirigido exclusivamente a competidores seniors, pero, en estos tres últimos años ha visto un enorme crecimiento a partir de la incorporación de las categorías inferiores y de promoción. Entre las dificultades que ha encontrado para su implantación se encuentran ciertos déficits vinculados a su reglamentación, así como, a los criterios para la evaluación del rendimiento deportivo. Entre sus ventajas, se ha visto en él una posibilidad de continuación deportiva para gimnastas que por su edad ya no pueden perdurar en su modalidad de origen (fundamentalmente la Gimnasia Rítmica). Tanto es así, que, todavía hoy, se contempla la posibilidad de convertirlo en deporte Olímpico, habiendo sido deporte de exhibición en las Olimpiadas de Atlanta 1996.

Los objetivos de este estudio se orientan a la mejora de los criterios en la valoración artística de este deporte, en concreto, hemos analizado el criterio “creatividad” con el fin de elaborar un test que posibilite categorizar conductas para obtener una evaluación más homogénea. Por otro lado, una vez construido dicho instrumento, lo aplicamos con el fin de evaluar el impacto que la práctica de la gimnasia aeróbica tiene en el desarrollo de las habilidades creativas. Un total de 33 estudiantes universitarios practicantes de gimnasia aeróbica participaron en este estudio. Los deportistas fueron clasificados en tres grupos en función del nivel de experiencia deportiva. Los resultados obtenidos mostraron puntuaciones significativamente más elevadas en habilidades creativas en el grupo de mayor experiencia (tiempo de práctica en la actividad y nivel competitivo) lo que sugiere el interés de este deporte para el desarrollo de este tipo de capacidades.

PALABRAS CLAVE: Gimnasia aeróbica, creatividad motriz, test

1. INTRODUCCIÓN

Las ciencias aplicadas al deporte buscan la mejora del rendimiento deportivo a través del estudio pormenorizado de la técnica y la táctica. La evaluación del rendimiento deportivo es uno de sus objetivos más importantes, puesto que, a través de la misma, podemos comprobar la trayectoria en la evolución deportiva, identificar las causas de la involución en el rendimiento y detectar errores técnicos o incluso tácticos. Por ello, decimos que la evaluación realizada a través de las ciencias del deporte busca obtener resultados que permitan mejorar el rendimiento deportivo.

La gimnasia aeróbica es un deporte relativamente nuevo, incorporándose en 1994 a la FIG como modalidad gimnástica, y que, en los últimos tres años ha experimentado un enorme crecimiento, sobre todo, a nivel de categorías de promoción y categorías inferiores.

Esta nueva modalidad gimnástica forma parte de aquellos deportes clasificados como artísticos, estéticos o compositivos, caracterizados porque la evaluación del rendimiento deportivo, hablando a nivel de resultados, no puede ser realizada mediante una medición cuantitativa. El juez debe observar la ejecución del deportista, apreciarla y compararla con un modelo de calidad artística, ejecución y dificultad.

La ausencia de un instrumento operativo para resolver la evaluación objetiva nos ha llevado a analizar la creatividad en otros contextos.

El concepto de creatividad motriz ha sido abordado en numerosas investigaciones: Wyrlich (1968), Doddos (1978), Johnson (1977), Torrance (1981), Berstch (1983). La creatividad ha estado siempre muy vinculada al ámbito de las actividades artísticas y, en concreto, es en la danza, dónde se han desarrollado las principales investigaciones. Podemos citar, en este campo, las investigaciones de Little (1966) y Brennan (1983).

El concepto de la creatividad es difícil de abarcar en toda su amplitud, por ello muchos autores coinciden en definir esta capacidad como una forma de comportamiento motor y han optado por aproximarse a ella a través de sus dimensiones. De este modo, identifican las características siguientes:

- Fluidez: número de respuestas por unidad de tiempo
- Flexibilidad: número de respuestas de diferente categoría por unidad de tiempo
- Originalidad: innovación y valía

Nuestro primer objetivo ha consistido en elaborar un instrumento para evaluar la creatividad motriz específica de la gimnasia aeróbica a partir del test de Brennan (1983) para poder, tras su aplicación, comprobar en qué medida el instrumento permite distinguir diferentes niveles creativos en sujetos con distintos niveles de formación deportiva y de experiencia en este deporte.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivos generales.

1. Elaborar un instrumento para evaluar las habilidades creativas específicas del contexto de la gimnasia aeróbica.
2. Analizar las diferencias en las habilidades creativas específicas de la gimnasia aeróbica en función de variables personales, experiencia académica y deportiva de los sujetos.

Hipótesis general.

El instrumento elaborado evaluará un mayor nivel en el grado de las habilidades creativas específicas en sujetos de: mayor grado de experiencia deportiva específica, mayor grado de formación deportiva, mayor edad y sexo femenino.

3. MÉTODO.

3.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por 33 estudiantes universitarios practicantes de gimnasia aeróbica dentro del sistema universitario del Campus de Pontevedra (20 sujetos estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y 13 sujetos de Magisterio por Educación Física)

3.2. Variables

Dependientes

Creatividad motriz en habilidades específicas de gimnasia aeróbica, operativizadas a partir de las siguientes medidas:

- Fluidez en movimientos de piernas, definida como habilidad de realizar el mayor número de patrones de brazos distintos en una unidad de tiempo.
- Fluidez en movimientos de brazos, definida como habilidad de realizar el mayor número de patrones de piernas distintos en una unidad de tiempo.

- Flexibilidad en movimientos de piernas, definida como habilidad de realizar el mayor número de patrones de piernas distintos, pertenecientes a distintas categorías, en una unidad de tiempo.
- Flexibilidad en movimientos de brazos definida, como habilidad de realizar el mayor número de patrones de brazos distintos, pertenecientes a distintas categorías, en una unidad de tiempo.
- Originalidad, definida como la habilidad para variar, modificar o innovar sobre una base diseñada, en nuestro caso sobre una coreografía diseñada por el propio sujeto.

Independientes

Experiencia deportiva previa, operativizada a partir de las siguientes medidas:

- Tiempo de práctica en gimnasia aeróbica
- Práctica en deportes artísticos- No práctica en Deportes Artísticos
- Competidor de Gimnasia Aeróbica deportiva- No competidor de Gimnasia Aeróbica deportiva.

Formación académica específica, operativizada a partir de las siguientes medidas:

- Diplomados en EF o licenciados en CCAFD
- Maestría en Alto Rendimiento en Gimnasia Aeróbica (ARGA) - No Maestría en Alto Rendimiento en Gimnasia Aeróbica (ARGA)

Otras variables personales:

- Edad
- Sexo

3.3. Materiales.

Descripción del test: El test constó de 3 pruebas, utilizando para ellas, habilidades específicas de la gimnasia aeróbica. A los resultados de estas pruebas se adjuntó una hoja dónde se registraron los datos personales que permitió la obtención de las variables independientes

- Prueba 1: consistente en escuchar una música propia de gimnasia aeróbica (a una velocidad de 150 bpm).Tiempo: 1'5''
- Prueba 2: consistente en diseñar una serie coreográfica (32 tiempos musicales). Tiempo: 3'
- Prueba 3: consistente en varias, modificar, reestructurar, innovar la serie coreográfica diseñada en la prueba 2.Tiempo: 2'5''

3.4. Procedimiento

La investigación se desarrolló en dos fases: la elaboración del instrumento y la aplicación del mismo.

Elaboración del instrumento. Esta fase tiene como objetivo adecuar el instrumento de Brennan (1983), al campo específico de la gimnasia aeróbica y esto se realizó a través de las siguientes subfases:

- Selección de indicadores
- Definición operativa de los mismos para su utilidad en la gimnasia aeróbica.
- Categorización de las respuestas y valoración de las mismas
- Elaboración de la hoja de registro.
- Aplicación test piloto y reajuste final

Aplicación del instrumento. El instrumento se ha aplicado en las instalaciones deportivas de la Facultad de Ciencias de la Educación (Pontevedra), fuera del horario escolar y de forma individual, para evitar efectos de aprendizaje previos a la aplicación del test. El tiempo empleado por cada sujeto fue de 7 minutos.

El resultado final al que llega el sujeto en cada prueba (composición, o coreografía...), se grabará en video una vez que finaliza el tiempo dado para su realización.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla.1. SIGNIFICACIÓN ENTRE VARIABLES

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES						
	VARIABLES PERSONALES		FORMACIÓN ACADÉMICA		EXPERIENCIA DEPORTIVA		
	EDAD	SEXO	E.DUCACIÓN FÍSICA/ C.C. DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE	SI/NO ALTO RENDIMIENTO EN GIMNASIA AERÓBICA (ARGA)	SI/NO EXPERIENCIA EN DEPORTES ARTÍSTICOS	SI/NO COMPETIDOR EN GIMNASIA AERÓBICA	TIEMPO DE PRÁCTICA EN GIMNASIA AERÓBICA
FLUP Fluidez en los movimientos de piernas	0,073	0,515	0,001	0,024	0,182	0,020	0,031
FLUB Fluidez en los movimientos de brazos	0,635	0,364	0,217	0,139	0,082	0,055	0,037
FLEP Flexibilidad en los movimientos de piernas	0,705	0,274	0,217	0,187	0,234	0,085	0,021
FLEB Flexibilidad en los movimientos de brazos	0,635	0,364	0,217	0,139	0,082	0,055	0,037
O Originalidad	0,478	0,682	0,130	0,749	0,348	0,055	0,105



No presentó significación

Presentó una significación próxima a la correlación

Presentó significación

La tabla 1 recoge un nivel de especificidad en las variables independientes de menor a mayor, yendo de izquierda a derecha. Podemos observar que la predominancia del blanco (correlación no significativa) corresponde a las filas de la izquierda y conforme avanzan las filas, aparece el gris, para, dejar paso, a la derecha, al negro. Esto nos indica claramente que hay una mayor significación en función de la especificidad de las variables, es decir, que las variables dependientes de creatividad específica correlacionaron con el historial deportivo específico del propio sujeto y manifestaron un nivel más elevado, puntuando mejores resultados.

Las variables tiempo de práctica en la modalidad y ser competidor de la misma, son las variables independientes que se manifestaron de manera más significativa, presentando, los sujetos de la muestra, un mayor nivel en el grado de habilidades creativas, seguidas del haber cursado Alto Rendimiento en Gimnasia aeróbica como contenido curricular. Por lo tanto, la experiencia deportiva específica será determinante para la obtención de unos buenos resultados en el nivel de habilidades creativas.

No todas las variables independientes mostraron significación en relación al nivel de habilidades creativas. El sexo y la edad, variables independientes de poca especificidad deportiva, no correlacionaron con el grado de habilidades creativas específicas.

. Los resultados obtenidos nos llevan a la conclusión de que se obtienen mejores resultados en habilidades creativas específicas en gimnasia aeróbica a mayor tiempo de práctica en la actividad y a mayor nivel competitivo adquirido, como deportista, en la misma. Los mejores resultados corresponden, fundamentalmente, a la experiencia específica en el propio deporte (tiempo de práctica, competidor de dicha modalidad, haber cursado Alto Rendimiento en Gimnasia Aeróbica). La formación académica (Licenciatura o Diplomatura) y la experiencia previa en otras modalidades artísticas presentan también, cierta influencia positiva en el nivel creativo manifestado por nuestros sujetos. El nivel de habilidades creativas no depende nada de las variables personales estudiadas: sexo y edad, es decir los buenos o malos resultados en habilidades creativas no varían en función de las variables personales.

5. CONCLUSIÓN

Los resultados nos indican que el test fué sensible en su contenido, puesto que obtuvimos unos datos coherentes y que respondieron a los objetivos e hipótesis de partida. Con lo cual, podemos decir que las categorías establecidas en el test (en función de los indicadores) respondieron a la evaluación del concepto teórico del estudio. Por ello contemplamos la posibilidad futura de elaborar test, más operativos, que sean capaces de abarcar contenidos aparentemente subjetivos para llegar a una unificación de criterios que permita valorar objetivamente a deportistas de modalidades artísticas y compositivas.

Nuestra conclusión más obvia es que a mayor grado de especificidad deportiva mayor grado de habilidades creativas específicas y a la inversa

Por ello podemos decir que la gimnasia aeróbica, deporte aparentemente mimético y constituido por patrones que el deportista debe automatizar, potencia la creatividad específica, es decir el bagaje que adquiere el deportista con la práctica enriquece su motricidad específica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bertsch, J. (1983). La créativité motrice. *Revue Education Physique et Sport*, 18, 156-58.
- Bertsch, J. (1983). *Tâches motrices et créativité*. Séminaire européen de recherche, Conseil de l'Europe. Le sport et l'enfant: aspects pédagogiques, Paris.
- Brennan, M. (1983). Dance creativity measures: a reliability study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54 (3), 293-295.
- Johnson, W. (1977). *A comparison of motor creativity and motor performance of young children*, Ph.D dissertation: Indiana University.
- Dodos, P. (1978). Creativity in movement: models for analysis. *Journal of creative Behavior*, 12 (4), 265-273.
- Little, A. (1966). Concepts related to the development of creativity in modern dance, U. M. I. Dissertation Services University Microfilms, University of Southern California.
- Martínez, A. y Pino, P. (2002). *Deporte y creatividad*. Ourense: Universidade de Vigo.
- Martínez, R. (Abril de 2003). Método de enseñanza de la Educación Física: Creatividad. *Revista de Educación Física y Deporte*, 59. Extraído desde <http://www.efdeportes.com/>
- Torrance, E. (1975). *Test de pensée créative*. Centre de Psychologie Appliqué: Paris.
- Wyrich, W. (1968). The Development of a Test of Motor Creativity. *Research Quarterly*, 39, 756-765

www.un.org/sport2005

LOS RESPONSABLES DIRECTOS EN EL DEPORTE ESCOLAR. UN ESTUDIO CONCRETO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

José Antonio Ferrando Roqueta (jaferra@unizar.es)

Julio Latorre Peña. (julator@unizar.es)

Profesores de Educación Física. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

RESUMEN:

Se presentan resultados sobre a la opinión de profesores de educación física, monitores y padres de niños de Educación Primaria en relación a la organización y gestión del deporte en edad escolar, aportando algunas propuestas que pretenden mejorar la realidad en este campo.

PALABRAS CLAVE: deporte en edad escolar, responsables de actividades, Educación Primaria

LOS RESPONSABLES DIRECTOS EN EL DEPORTE ESCOLAR. UN ESTUDIO CONCRETO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

El concepto de deporte en edad escolar parece que va ganando terreno frente a otras expresiones, como las de actividades físico-deportivas extraescolares o actividades físicas extracurriculares, que aun siendo más precisas desde el punto de vista técnico y semántico, no consiguen una aceptación generalizada. La expresión deporte en edad escolar al ser más cercana a la población en general, logra expresar las ideas y rasgos fundamentales que lo definen y que podemos concretar en las siguientes:

Actividad motriz deportiva o no deportiva	Con aceptación voluntaria por los practicantes
Realizada por sujetos en edad escolar	Con planteamientos y objetivos dirigidos a la educación integral del sujeto.
Fuera o dentro de los centros escolares	

El tiempo del que dispone la educación física escolar no es suficiente para alcanzar objetivos complejos como la adquisición de hábitos perdurables. Conseguir integrar la práctica de actividad físico deportiva estable y continuada en la vida del sujeto, requiere de estrategias que traspasan el tiempo escolar y nos llevan ineludiblemente al campo de los

extraescolar. Debemos entender, por tanto, el deporte en edad escolar como una continuación de la educación formal, en el que los objetivos y planteamientos estén en concordancia con esta.

Son numerosos los autores como, Blázquez, D. (1998). Fraile, A. (2004), Hernández, J.L. y Velázquez, R. (1996), Sánchez, F. (1996), Romero, C. (2003). Seirul-lo, F. (1998), y Torres, J. (2002), que defienden argumentadamente el interés que este tipo de actividades presenta en el campo educativo para lograr objetivos relacionados con la socialización de los sujetos y con las diferentes capacidades que conforman un desarrollo personal adecuado. Pero también llaman la atención sobre la necesidad de reconducir las condiciones en que estas actividades se llevan a cabo si no se quiere correr el riesgo de perder el potencial que representan, llegando incluso a situaciones en las que los beneficios pretendidos se transformen contradictoriamente en transmisión de valores claramente negativos.

La realidad actual presenta algunas características, que evidentemente no son las más adecuadas para considerar de manera generalizada al deporte en edad escolar como un fenómeno educativo:

Existencia de grupos de población a los que la oferta de actividades no llega	Transmisión de valores no acordes con planteamientos educativos
Abandono prematuro de la práctica	Desequilibrio en la oferta de las actividades
Influencia desmesurada de la práctica deportiva del adulto, del deporte de alto rendimiento y profesionalismo.	Metodologías de trabajo y aprendizaje no adecuadas con planteamientos y objetivos dirigidos a la educación integral del sujeto.
	En demasiados casos influencia no deseable de los medios de comunicación.

Son muchos los elementos o factores implicados en este fenómeno, pero para nosotros presentan una especial importancia aquellos relacionados con los responsables directos de las actividades, es decir, con los monitores de las actividades, los profesores de educación física de los centros y los padres de los escolares. En este sentido disponemos de algunos datos de opinión sobre la organización y responsabilidades de las actividades extraescolares, y referidos a las poblaciones mencionadas. Dichos datos han sido extraídos del trabajo de investigación pendiente de publicar: "El deporte en edad escolar en los colegios públicos de Educación Primaria de la ciudad de Zaragoza". Los datos se refieren a todos los profesores de educación física y los monitores de actividades de una muestra de 24 colegios públicos de E. Primaria y a los padres y madres de una muestra de 594 niños de 28 grupos de los citados

colegios. Al profesor de educación física de manera exclusiva se le preguntó si participaba en la programación y diseño de las actividades extraescolares. A las tres poblaciones estudiadas se les presentó una serie de afirmaciones solicitando su opinión acerca de las mismas. Las posibilidades de respuesta ofrecidas se codificaron para su tratamiento estadístico de manera que a mayor puntuación la opinión esta más de acuerdo con la afirmación presentada.

Estoy muy en desacuerdo	1	Estoy de acuerdo	3
Estoy en desacuerdo	2	Estoy muy de acuerdo	4

Se les plantearon a los sujetos entre otras las siguientes cuestiones:

PREGUNTA	Media padres/madres	Media prof. de EF	Media monitores
1.- Es importante que los profesores de educación física participen en la programación y diseño de las actividades extraescolares.	3,16	2,63	2,60
2.- La capacitación profesional de los profesores y monitores es un elemento fundamental para la calidad educativa de estas actividades	3,50	3,46	3,12
3.- Es necesario tender hacia la profesionalización de los profesores o monitores	3,29	3,29	3,12
4.- Es necesario regular mejor la competición escolar para asegurar planteamientos verdaderamente educativos.	3,26	3,67	3,28
5.- Actualmente el comienzo de la competición se realiza en edades muy tempranas	2,85	3,15	2,73
6 - Actualmente el comienzo de la especialización en una modalidad deportiva se realiza en edades muy tempranas	2,81	3,13	2,90

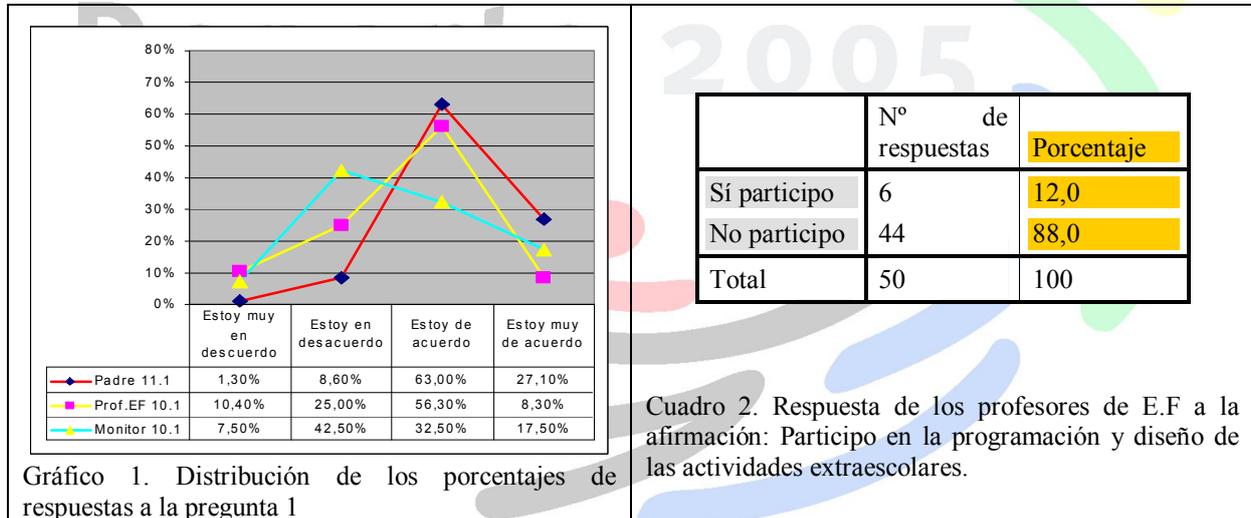
Cuadro 1. Comparación entre las respuestas de las tres poblaciones. Medias de las respuestas obtenidas.

La información que se puede extraer resulta de gran interés, ya que se refiere a cuestiones que directamente inciden en los modelos de gestión y en las decisiones que, en los diferentes niveles de responsabilidades, condicionan la práctica.

Con carácter general, en el cuadro 1 puede apreciarse que hay unanimidad en las respuestas, ya que las diferencias entre las medias correspondientes a cada tipología de sujetos no presentan grandes diferencias. Resultan contundentes las respuestas relativas a las preguntas 2, 3 y 4, importancia de la capacitación de los monitores, la necesidad de tender a la profesionalización de los mismos, y la necesidad de regular la competición asegurando planteamientos verdaderamente educativos. Estas afirmaciones implican la toma de medidas a medio y largo plazo, en algunos casos dependientes de la administración y otros de los propios centros y usuarios indirectos de las actividades.

En relación a la pregunta 1, son los padres los que presenta una respuesta más contundente afirmando la importancia de la participación del profesor de educación física en las actividades, la máxima diferencia, de 0,56 se produce con los monitores. Las medias de

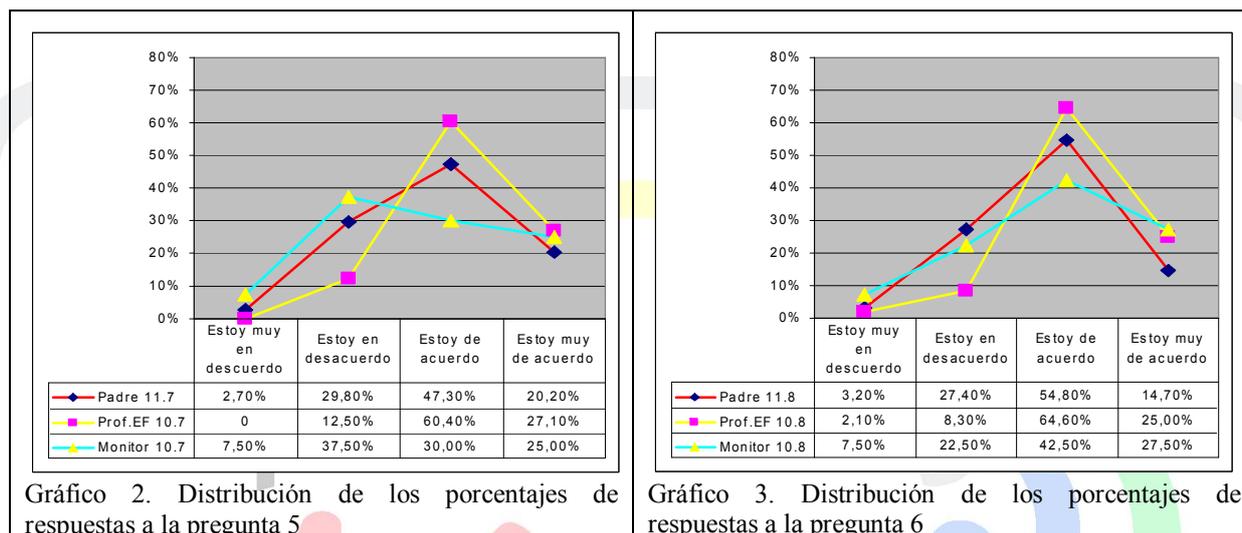
profesores y monitores son muy similares. Curiosamente la media menor es la de los monitores, teniendo en cuenta que de la afirmación se desprende colaboración y asesoramiento técnico cualificado hacia su trabajo. Analizando el gráfico 1 resulta llamativa la concentración de respuesta de los profesores con un 81,3% en valores centrales. Debemos tener en cuenta que la cuestión planteada se refiere directamente a las dimensiones de su ejercicio profesional y que fácilmente podrían ofrecer respuestas de carácter más extremo.



Podemos decir que la respuesta es unánime, todos aceptan como válida la afirmación de la importancia de la participación del profesor en la programación y el diseño de las actividades.

En el cuadro 2 se observa como la participación real del profesor de educación física es muy baja, en contraste con la importancia que todos le otorgan a este aspecto.

En relación a la pregunta 5, en el cuadro 1 podemos observar como los profesores mantienen una respuesta más contundente sobre la afirmación de que la competición comienza prematuramente, con una diferencia máxima con los monitores de 0,42. En el gráfico 2 son los monitores los que presentan una mayor dispersión en la respuesta. Podemos decir que la respuesta es unánime, todos aceptan como válida la afirmación de que el comienzo de la competición se realiza en edades muy tempranas. Esto resulta llamativo ya que en muchos casos, es la presión de los padres la que motiva el adelanto en el comienzo de la competición en determinadas modalidades de práctica, si bien hay que matizar que un porcentaje importante defiende la competición temprana, el 32,5 de los padres y el 45% de los monitores.



En relación a la pregunta 6, en el cuadro 1 podemos observar como los profesores mantienen una respuesta más contundente sobre la afirmación de la especialización prematura, con una diferencia máxima con los padres de 0,32. Puede verse en el gráfico 3 como todas las categorías de sujetos presentan una distribución de respuesta similar. Puede decirse que la respuesta es unánime, todos aceptan como válida la afirmación de que el comienzo de la especialización se realiza en edades muy tempranas.

Si relacionamos los dos análisis anteriores, podemos concluir que no debería haber razones para que estas situaciones no deseadas se mantengan. Tanto los profesores como técnicos con presencia en el colegio, los monitores como responsables directos de las actividades, y los padres como usuarios indirectos que pueden exponer sus criterios mediante las asociaciones de padres y madres de alumnos o directamente hacia los otros responsables, pueden influir de manera efectiva en la puesta en práctica de soluciones.

A modo de conclusión presentamos unas propuestas de mejora en este campo:

1. Fomentar la participación del profesor de educación física en la organización y gestión del deporte en edad escolar.

- Programas para incentivar a los profesionales en activo.
- Incorporar en los programas de formación inicial y permanente del profesorado el tratamiento de competencias específicas en este sentido.

2. Concienciar a los monitores de las actividades de la importancia y conveniencia de la participación de los profesores de E.F. en la organización y gestión.

- Programas específicos dirigidos a la modificación de opinión.

3. Aumentar el nivel de profesionalización y prestigio social de los técnicos.
 - Programas de formación permanente para adecuar la actuación de los técnicos a las necesidades docentes de las actividades.
 - Exigir el cumplimiento de la legalidad en materia de contrataciones y tender a una remuneración económica adecuada.
 4. Exigir niveles adecuados de capacitación y formación a los técnicos responsables..
 - Regulación del ejercicio profesional.
 - Implicar a los padres en la organización y gestión de las actividades, ya que como usuarios indirectos deben ejercer un control sobre la calidad de la oferta.
 5. Concienciar a la sociedad en general y de manera concreta a los padres y sus representantes, y a los responsables indirectos de la necesidad de incorporar a estas actividades a profesionales con titulaciones académicas adecuadas.
 - Programas para la concienciación de padres y sus representantes.
 6. Controlar adecuadamente la aparición de la competición y especialización temprana.
 - Incorporar a los procesos de formación inicial y permanente de técnicos y profesores de E.F. el tratamiento de estos aspectos.
- Programas específicos de concienciación de padres y responsables directos.
 - Programas de ayuda específica a las actividades polideportivas y multideporte
 - Adecuar la regulación de los diferentes programas de competición y juegos escolares para asegurar planteamientos verdaderamente educativos.

BIBLIOGRAFÍA:

Ajuntament de Barcelona (1999). Una escola més esportiva i un esport més educatiu: conclusions del Congrés de l'Esport i l'Educació Física en Edat Escolar a la ciutat de Barcelona.1998. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació y Direcció d'Esports.

Amigo, E. et al. (2004). Adolescencia y deporte. Barcelona: Inde.

Blázquez Sánchez , D.(dir) (1998). La iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona : Inde

Delgado Noguera, M.A. (2002). El deporte en los centros de enseñanza andaluces 2001. En Ayuntamiento de Dos Hermanas. II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. (pp. 55-92). Sevilla: Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.

DÍAZ, A. (2003). Deporte escolar y educativo. Lecturas: educación física y deporte [en línea]. nº67. Diciembre de 2003. [Consulta: 1 de junio de 2005]. <<http://www.efdeportes.com/efd67/educat.htm>>

Ferrando, J. A. y Latorre, J. (2005). La actividad física extraescolar como medio educativo, valoración de la situación actual. En Diputación General de Aragón. XXIII Seminario Aragonés "Municipio y Deporte". La educación a través del deporte. (pp. 55-68) Zaragoza: DGA.

Fraile Aranda. (coord.) (2004). El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea. Barcelona: Graó.

Hernández, J. L. y Velázquez, R. (1996). La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Madrid: MEC.

Petrus, A. (1997). El deporte escolar hoy. Valores y conflictos. Aula de innovación educativa, nº 68, pp. 6-10

Romero Cerezo, C. (2003). El deporte en edad escolar. En González del Hoyo, E.P. y Ruiz, F. (coord.). Dimensión europea de la Educación Física y el deporte escolar. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. (pp. 95-107). Valladolid: Asociación Vallisoletana de profesores de EF.

Romero Granados, S. (1999). El deporte educativo, fracaso de la enseñanza pública. Elide. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física, nº 1, enero de 1999, pp. 21-28

Sánchez Bañuelos, F. (1996). La actividad física orientada hacia la salud. Madrid: Biblioteca Nueva.

Seirullo, F. (1998). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, D.(dir). La iniciación deportiva y el deporte escolar. (pp. 61-75). Barcelona: INDE.

Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde una perspectiva municipal. En Ayuntamiento de Dos Hermanas. II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. (pp. 19-53). Sevilla: Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.

Año Internacional del deporte y la educación física

www.un.org/sport2005

“ESCAPAR DE MI CUERPO”

LA REPRESENTACIÓN DE UN CASO (FICCIÓN) EN E.F.

Jorge Fuentes Miguel (jjorgefuentes@hotmail.com)

Universitat de València, (España)

José Devís Devís

Universitat de València, (España)

Andrew C. Sparkes

University of Exeter, (Reino Unido)

“Con la lectura uno es capaz de cambiar totalmente su existencia y, en consecuencia, la de quienes le rodean” (Juan José Millás, 2001:285).

“Escribir es ir descubriendo lo que se quiere decir” (Max Aub, 2003:75).

RESUMEN

Las experiencias de personas transexuales representan un tema escasamente explorado en el contexto de la educación física (EF) y el deporte. Esta situación se produce simultáneamente ante el auge de nuevas formas de escritura y representación en investigación cualitativa. La intención de esta comunicación es indagar en la escritura como método de investigación. Con este propósito, mostramos un breve relato de ficción creativa sobre los recuerdos de Mar (antes Mario), una mujer transexual que a los 17 años decidió ‘escapar de su cuerpo’. El relato muestra sus deseos, sentimientos y temores, tomando como centro de interés las experiencias en la asignatura de EF. Finalmente, señalamos algunas cuestiones que puede plantear el relato y que esperamos estimulen futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVE: educación física, cuerpo, ficción, relato, transexualidad.

INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales pasan actualmente por lo que Denzin (2001) denomina ‘momento narrativo’ porque los investigadores han tomado plena conciencia de que los documentos que escriben son tipos particulares de relatos y lo que estudian lo representan de

forma narrativa. La investigación, sea del tipo que sea, nunca capta la realidad sino que la representa de una determinada manera. Para ello los autores utilizan recursos literarios con los que no sólo transmiten información sino que con ellos tratan de plasmar adecuadamente la realidad que pretenden captar y resolver el problema de la transformación de la experiencia en texto (Denzin y Lincoln, 2000). La escritura se convierte así en algo más que el último momento del proceso de investigación para revelarse como un elemento crítico fundamental.

Algunos investigadores sociales incluso van más allá al señalar que el lenguaje que contiene la escritura “no sólo representa la realidad social sino que produce significado y, por tanto, crea la realidad social” (Richardson, 2000a:928). Desde este punto de vista, las formas de escritura son artefactos que crean conocimiento y el proceso de redacción se convierte en una forma de análisis e investigación en sí misma. Por esta razón han evolucionado tanto las formas de representación durante la última década, llegando a desarrollar maneras alternativas, especialmente dentro de la investigación cualitativa. Una de las nuevas formas de representación son los relatos ficticios que pueden ser de dos tipos: las ficciones etnográficas, conocidas también como ficciones no creativas, y las ficciones creativas (Sparkes, 2002). Aunque en ocasiones no es fácil distinguirlas, la principal diferencia es que las ficciones etnográficas están elaboradas a partir de la recolección sistemática de datos en una investigación, mientras que las ficciones creativas, dan más libertad a la imaginación narrativa de quien escribe, sin tener la necesidad de haber estado en el campo. Como señala Sparkes (2002: 161, 157), si en una ficción etnográfica el autor “estuvo en la acción”, “el relato se basó en personas y acontecimientos reales, y los datos fueron recogidos por métodos diversos”, en la producción de una ficción creativa se “inventan personas, acontecimientos y lugares”.

En esta comunicación, presentamos un breve relato de ficción sobre un tema ‘invisible’ en el contexto de la educación física (EF) y el deporte, a juzgar por la escasa atención que se le ha prestado (1). Nos referimos a las experiencias de género en las clases de EF que vive el alumnado que “ha nacido en un cuerpo equivocado” (Bolin, 1997; Cromwell, 1999). En concreto, se trata de la historia de Mar, una mujer transexual, que a los 17 años decidió ‘escapar de su cuerpo’. El relato recrea los deseos, sentimientos y temores cuando era Mario, tomando como centro de interés los recuerdos de sus experiencias en la asignatura de EF. Tanto los personajes, como los acontecimientos y lugares, son todos productos de la

imaginación. De hecho, el relato lo hemos elaborado sin haber estado ‘en el campo’ recogiendo datos de forma sistemática. Sin embargo, en su producción, hemos tenido en cuenta diversos documentos de carácter escrito y visual. En concreto hemos utilizado estudios que enfocan las experiencias de mujeres transexuales desde perspectivas académicas diversas (Bogdan, 1998; Ekins y King, 1999, 2001; Lewins, 1995; Masson-Schrock, 1996). Incluso nos hemos ayudado de textos periodísticos, películas y un documental que han abordado la temática transexual (Montero, 1996; *Boys don't cry*, 1999; *Normal*, 2003; *El camino de Moisés*, 2003). En ocasiones, se han reproducido literalmente las voces de personas transexuales procedentes de los documentos fuente, mientras que en otros momentos, se ha optado por la pura ficción.

El objetivo del trabajo es hacer visible las experiencias de personas insatisfechas con su cuerpo en el contexto de la EF a través de la ejemplificación de un caso, esto es, una persona transexual. Con ello esperamos estimular la reflexión y sensibilizar a la comunidad educativa de las discriminaciones y problemas que viven las personas que poseen identidades de género y sexualidad diferentes a las socialmente dominantes. El caso de Mario/Mar resulta paradigmático y radical porque permite pensar sobre el género y la sexualidad en personas que transitan por distintas identidades de este tipo. De esta manera, el relato puede contribuir a problematizar y desafiar la concepción que sobre el género y la sexualidad posee el profesorado de EF. En este sentido, la ficción creativa que presentamos puede ayudar, parafraseando a Butler (2001), a poner en crisis la realidad del género y la sexualidad, aspecto previo al desarrollo de acciones pedagógicas coherentes con la igualdad en las clases de EF.

Escapar de mi cuerpo

Cuando cumplí diecisiete, decidí escapar de mi cuerpo. Por aquel entonces ya había empezado a dejarme el pelo largo y llevaba ropa más ajustada. Celia, mi mejor amiga, me ayudaba a elegirla. Ella sí me comprendía. Dos o tres veces al mes, cuando nos quedábamos a solas en su casa, aprovechábamos para transformarnos en quienes realmente deseábamos ser. Jugábamos a modelos, perfilándonos los labios, probándonos pelucas, perfumándonos. Cómo pasaba el tiempo, ¡las horas eran minutos! Desgraciadamente, cuando escuchábamos el sonido de la llave en la puerta de entrada, todo acababa. El sentimiento de ser única se disolvía. Yo ya no podía aguantar más. Camino de casa volvía a ser Mario y, eso, me

machacaba. Me sentía hueca. Necesitaba de una vez por todas gritar a los cuatro vientos quien era, ser yo misma en público siempre.

Carne de gallina al pensar en la educación física. De tercero de Bachillerato tengo recuerdos relacionados con el teatro, 'sketchs' de los que se montan en expresión corporal. Celia, Vera y yo, llevábamos dos semanas ensayando en el garaje de mi casa, ¡vaya si le pusimos empeño! Personalmente, lo de la expresión me gustaba. Representar me iba como anillo al dedo. No era como lo de las pruebas físicas, que por cierto, nunca entendí. ¡Cuántas veces contuve mi rabia! No sólo por lo crueles que me parecían, siempre te estaban comparando, sino porque odiaba tener que ajustarme a un baremo, a marcas que reafirmaban precisamente lo que yo no era, un cuerpo masculino desarrollándose, un chico. Para no hacerlas fingía lesiones. Un día el tobillo, otro la espalda. Y qué decir cuando tocaba deportes. No logro quitar de mi memoria a los dos capitanes, yendo y viniendo, eligiendo a los miembros de los equipos. Primero a los mejores y, luego, al final, a los peores. Yo siempre era elegida cerca del final. ¡Era agonizante!, estar ahí sentada, esperando y esperando, quedan tres personas, quedan dos personas. Fue realmente traumático. Además, yo no quería ir con los chicos. No me querían, me ignoraban, durante los juegos casi nunca me pasaban y me decían que tenía que ir con las chicas. No es que me supiera mal, en el fondo, yo prefería estar con ellas, pero los comentarios a mis espaldas eran del tipo: 'este es mariquita', o "no eres normal". A veces, se reían de mí. Recibía burlas sobre mi cuerpo. Y eso, me hacía daño. Soy de las que piensan que la colectividad perdona mucho menos a un niño afeminado que a una niña chicozo. Y también lo del vestuario. Desde que cruzaba la puerta, me parecía una zona terrible. Tener que desvestirme delante de otros chicos, que no hacían otra cosa más que comparar sus cuerpos, o delante del profesor, el cual siempre comprobaba que los alumnos se duchaban. Me veía obligada a adoptar un rol masculino, algo incómodo para mí.

Todo comenzó cuando la profesora sustituta de Educación Física dijo nuestros nombres: "Venga, el grupo siguiente y no perdamos tiempo, que vamos retrasados. Celia, Vera y Mario. Título del sketch, 'Tránsito'. Se llamaba Luz y era interina. No acabó el año, estuvo unos tres meses. Ojalá se hubiera quedado todo el curso. Como era de esperar, yo estaba en el otro vestuario. Me temblaban hasta las cejas. Por fin, aunque fuera en una representación, iba a ser mujer ante un puñado de miradas. 'Tránsito' me permitía el lujo de

mostrar mi verdadero yo. Me armé de valor. Abrí la vieja puerta del vestuario y... salí. Había dos biombos hechos de madera. En realidad, eran dos marcos de puerta recubiertos por una tela negra cada uno, de manera que, si nos colocábamos detrás de ellos, no nos podían ver. Estaban separados, más o menos, dos metros uno del otro. Es decir, entre ambos había un espacio libre. La idea era pasar, mejor dicho, transitar entre el espacio creado por los biombos. Cada una de nosotras interpretábamos un personaje. Celia era la profesora coja, Vera la fumadora nerviosa y yo, la bailarina resfriada. ¡Vaya cuadro! Fue fantástico, estar ahí durante un par de minutos, descalza, con las uñas de los pies pintadas, mis mallas, los labios rojos, mis pendientes favoritos y venga estornudar. Me puse un sujetador con relleno para insinuar que tenía pechos, aquellos con los que soñaba todas las noches. La gente reaccionó mejor de lo que pensábamos. Aunque tuve que aguantar algunas burlas de los de siempre, muchas de mis amigas me felicitaron. La profesora también nos felicitó entre los aplausos. Un hecho que me llamó la atención fue que no pasara por alto el comentario despectivo que hizo un compañero. Le dijo delante de todo el grupo que volviera a pensar sus palabras. Recuerdo que al acabar la clase, estuvo hablando con él. Siempre he tenido curiosidad en saber qué le dijo. Me marcó tanto aquella mañana, llegó tan hondo aquel 'Tránsito'. Fue punto y aparte en mi identidad. Por ello decidí, tras comentarlo en casa con mi familia y, esto no fue nada sencillo, que era el momento de empezar poco a poco, día a día, a ser Mar. Quería vivir como una mujer, porque era una mujer. Me embarqué así en un viaje a un país extranjero, una aventura sin retorno para la cual sólo anhelaba tener un billete de ida.

La relación con Luz era fluida. La primera vez que hablamos a solas, parecía que nos conocíamos de toda la vida. Creo que ya llevaba unos dos meses en el instituto y estaba a punto de incorporarse el fijo. Estuvimos hablando un par de semanas más durante los recreos. Ella se sorprendió cuando le dije que me angustiaba convertirme en un hombre. Odiaba que mi vello facial empezara a crecer, detestaba los pelos de las piernas y brazos y no me gustaba mi voz profunda. Me comprendió perfectamente y fue sincera conmigo. Me venía a decir que le llamaba la atención lo que me pasaba, que nunca había tenido una alumna así y que desconocía la manera de ayudarme. Parecía muy preocupada por atender mis necesidades. Al menos, me escuchaba. Antes de irse me proporcionó información sobre una asociación de Madrid y me regaló, 'El salt de l'àngel' y 'El enigma', dos autobiografías de mujeres transexuales. Las devoré en cuestión de días. Fue impactante descubrir que mi

vida privada era una réplica de las vidas de otras personas. Gané confianza. Con todo, mi viaje dio un giro de ciento ochenta grados al reincorporarse el profesor. Fue muy duro. Me había prometido a mí misma que no pararía hasta eliminar al hombre que, por equivocación, había en mí. Convertí en una prioridad mostrar en todas partes mi verdadera identidad. Sabía que no podía hacerlo de la noche a la mañana, el cambio sería lento. Necesitaba depilarme, hacerme las uñas, perfumarme, cambiar gestos y posturas. Una mañana, después de mucho meditar, decidí ir a clase con pendientes de clip. Era lo mínimo que podía hacer para ser coherente con mi cuerpo, mis deseos, mi vida. Antes de salir de casa me detuve ante el espejo, me puse uno, me puse el otro. Al ver mi rostro reflejado, sentí satisfacción y suspiré pensando en lo que me iba a venir encima. Durante el trayecto hasta el Instituto, las miradas se clavaban como puñales en mi espalda. Intentaba no ir cabizbaja. Pisé el vestuario sin decir nada a ninguno de los chicos. Entre el murmullo escuché una voz que decía, “¡qué asco!”. Salí andando y me senté en el banco de madera donde, habitualmente, el profesor de educación física pasaba lista para comprobar la asistencia a clase. Sucedió todo muy rápido, unos segundos que fueron eternos:

- ¿Mario Marzo?
- Sí, presente.
- ¿Qué es eso?, ¡quítate esos pendientes!
- No.
- He dicho que te los quites. ¡Dámelos!
- No, no puedo.

Pensó que era una broma o algo parecido. Rogó varias veces que me los quitara. El grupo enmudeció. ‘Solo son unos pendientes, solo son unos pendientes’, me decía a mí misma. Me negué a quitármelos y sufrí las consecuencias. Fui expulsada de clase. Me sentía fuera de lugar. Estuve cerca de dos semanas sin ir al Instituto y caí en una profunda depresión.

Hoy, cumpla 34 años y sigo escapando de mi cuerpo. Desde hace dos años tomo hormonas femeninas y visto y vivo como una mujer. Aparte de los cambios de humor, la hormonación ha redistribuido mi masa corporal. Mis caderas son más redondeadas, he perdido corpulencia en brazos y espalda, la piel la tengo más suave y los pechos empiezan a desarrollarse aunque todavía tienen un largo camino que recorrer. Mi pene y mis testículos

parecen que sean más pequeños y hace meses que las erecciones han cesado. Aunque lo he meditado profundamente, no tengo clara la posibilidad de someterme a una operación de reasignación genital. El proceso es largo, cuesta mucho dinero y es física y psicológicamente doloroso. Además, la operación es un círculo vicioso. Para obtener dinero necesito trabajar, hasta aquí bien. Pero cuando entrego el DNI para formalizar el contrato y ven mi nombre masculino, se quedan de piedra.

En general, soy feliz de ser una mujer, por fin. Sin embargo, en algunos lugares sigo topándome con situaciones difíciles, por ejemplo, cuando voy al gimnasio a hacer yoga. Estoy allí con el resto, satisfecha por realizar todos los ejercicios, a gusto con mi cuerpo y cuando entro en el vestuario, lo de siempre, la ducha sin puerta. Tengo que esconder mis genitales, mentir, decir que me voy a duchar a casa aunque me muera de ganas por salir fresca como cualquiera. Para mí, ser una más, es imposible.

Comentarios finales

Como profesionales de la EF interesados en el discurso coeducativo, deseamos que la lectura del texto sirva para estimular debates sobre la ‘natural’ creencia de que sólo existen en sociedad, dos sexos y dos géneros perfectamente definidos y relacionados unívocamente entre ellos: un sexo, un género (Nieto, 2003). Algunas cuestiones concretas que puede plantear el relato son: ¿hemos pensado qué repercusión tiene nuestra enseñanza de la EF en estudiantes que se sienten atrapados en cuerpos equivocados?, ¿qué estrategias utilizan estos/as estudiantes para sobrevivir en contextos que reprimen el desarrollo de sus identidades?, ¿puede la EF constituir una experiencia traumática en sus vidas?, ¿qué permanece oculto en el discurso coeducativo cuando pensamos en estudiantes transexuales y en temas de igualdad de género?, ¿qué supondría en el contexto de la EF y el deporte, desafiar la concepción de que el género no equivale a la prolongación del sexo de nacimiento?, ¿por qué los temas de género y sexualidad son ‘invisibles’ en los programas universitarios de educación física y ciencias de la actividad física y el deporte?, ¿cuál es el discurso o planteamiento teórico que subyace, cuando abordamos temas relacionados con los sexos, los géneros, las sexualidades y las identidades? Los relatos ficticios sobre personas transexuales que transitan por distintas identidades de género nos ofrecen la oportunidad de profundizar en los problemas de identidad de los jóvenes de las sociedades postmodernas. En este sentido, las personas

transexuales se convierten en sujetos extremadamente vulnerables que viven exageradamente los problemas de identidad y, por ello, los relatos ficticios nos permiten comprender los entresijos de las identidades de género y sexualidad.

Por otra parte, la producción de relatos ficticios tiene también sus desventajas. Como señala Sparkes (2002), tomar la decisión de involucrarse en la elaboración de representaciones ficticias es una tarea arriesgada. A la dificultad de producir un ‘buen relato’, se suman los dilemas surgidos cuando se remite un escrito de estas características a una revista para ser publicado. En ocasiones, quienes revisan los textos, “han sido entrenados para esperar ciertas cosas de los textos convencionales que no se encuentran en los textos postmodernistas” (Nilges, en Sparkes, 2002:183). De ello se deriva que las formas utilizadas para juzgar las ficciones no pueden ser las mismas que las empleadas en los ‘tradicionales’ modos de escritura académica. Booth (1998), por ejemplo, mantiene que las pruebas de fiabilidad y validez, no son adecuadas para juzgar estos relatos, sino que sería conveniente utilizar criterios estéticos, su fuerza emotiva o la capacidad de comprometer emocionalmente al lector en la historia que se cuenta. Algo parecido sugiere Ellis (1995, en Sparkes, 1997:33), cuando propone que la “validez” de un relato, puede ser juzgada si evoca, en quien lo lee, el sentimiento de que la experiencia descrita tiene un carácter auténtico, que es creíble y posible.

Al hilo de algunas cuestiones señaladas por Ellis, un modo de juzgar nuestro relato sería: ¿la lectura te ha estimulado para pensar y tratar el tema del género y la sexualidad de manera diferente en tus clases?, ¿las experiencias de Mario/Mar te aportan alguna luz para abordar de otras maneras algunos acontecimientos acaecidos en tu vida profesional?, ¿el relato te ha ayudado a comprender emocionalmente e imaginar otras experiencias relacionadas con la transexualidad en el ámbito de la EF y deporte?

“Escapar de mí cuerpo”, es una experiencia alternativa de escritura que permite acercarnos a lo desconocido. Una forma, entre otras, de dar ‘voz’ a quienes no son escuchados y escuchadas dentro del contexto de la EF y el deporte, en este caso, las personas con identidades transgenéricas (2). Somos conscientes, que se necesita mucha más investigación sobre estos temas y desde posiciones teóricas y perspectivas metodológicas diversas. También lo somos, de que la manera en que escribimos tiene consecuencias para la disciplina de la EF y para nosotros mismos. Correr el riesgo de intentarlo, pensamos que merece la pena. Sin embargo, como nos recuerda Richardson (2000b:15), “las oportunidades para escribir textos

dignos son múltiples, excitantes, y exigentes, pero el trabajo es duro. Las garantías pocas. Tenemos mucho que pensar sobre ello”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aub, M. (2003): *Aforismos en el laberinto*. Edhasa, Barcelona.
- Birrel, S. y Cole, C. L. (1990): “Double fault: Renée Richards and the construction and naturalization of difference”, *Sociology of Sport Journal*, 7, 1-21.
- Bogdan, R. (1998): “The autobiography of Jane Fry”. En S. J. Taylor y R. Bogdan (Eds.) *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*, John Wiley and Sons, Inc, New York, pp. 182-191.
- Bolin, A. (1997): “Transforming transvestism and transsexualism: polarity, politics, and gender”. En B. Bullough, V.L. Bullough y J. Elias. (Eds.) *Gender blending*, Amherst, New York, Prometheus Books, pp. 25-32.
- Booth, T. (1998): “El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje”. En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y sociedad*, Morata, Madrid; Fundación Paideia, La Coruña.
- Brooks, G. D. (1999): Enigmatic ensemble: narrative accounts of gender identity and gender expression from a transgendered perspective. (Doctoral dissertation University of Tennessee, Knoxville, 1999) *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61, (1-B):522.
- Butler, J. (2001): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Universidad Nacional Autónoma de México; Paidós, México
- Cromwell, J. (1999): *Transmen and FTMs: identities, bodies, genders, and sexualities*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago.
- Davis, L. y Delano, L. (1992): “Fixing the boundaries of physical gender: side effects of and anti-drug campaigns in athletics”, *Sociology of Sport Journal*, 9, (1), 1-19.
- Denzin, N. K. (2001): *Interpretive interactionism*, Second edition, Sage, Thousand Oaks.
- Denzin, N. y Lincoln, Y (Eds.) (2000): *Handbook of qualitative research*, Second edition, Sage, Thousand Oaks.
- Ekins, R. y King, D. (1999): “Towards a sociology of transgendered bodies”, *Sociological Review*, 47, 580-602.
- Ekins, R. y King, D. (2001): “Telling body transgendering stories”. En K. Backett-Milburn y L. Mckie (Eds.), *Constructing gendered bodies*, Palgrave, New York, pp. 179-203.
- Hill, D. (1997): Understanding, knowing, and telling transgender identities. (Doctoral dissertation, University of Windsor, Ontario, 1997). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 59, (8-B), 4537.
- Hood-Williams, J. (1995): “Sexing the athletes”, *Sociology of Sport Journal*, 12, 290-305.
- Lewins, F. (1995): *Transsexualism in society: a sociology of male-to-female transsexuals*, Macmillan Education Australia, Melbourne.
- Mason-Schrock, D. (1996): “Transsexual’s narrative construction of the ‘true self’”, *Social Psychology Quarterly*, 59, (3), 176-179.
- Millás, J. J. (2001): *Articuentos*, Alba Editorial, Barcelona.
- Montero, R. (1996): “Transexuales. La cárcel del cuerpo”. *El País Semanal*, 25 de Agosto.

- Nieto, J. A. (2003): "La intersexualidad y los límites del modelo «dos sexos/dos géneros». En O. Guasch y O. Viñuales (Eds.) *Sexualidades: diversidad y control social*, Bellaterra, Barcelona, pp. 69-104.
- Richardson, L. (2000a): "Writing". En N. K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, Second edition, Sage, Thousand Oaks, pp. 923-948.
- Richardson, L. (2000b): "New writing practices in qualitative research". *Sociology of Sport Journal*, 17, 5-20.
- Sparkes, A. C. (1997): "Ethnographic fiction and representing the absent other", *Sport, Education and Society*, 2, (1), 25-40.
- Sparkes, A. C. (2002): *Telling tales in sport & physical activity: a qualitative journey*, Human Kinetics Press, Champaign, IL.

Recursos visuales

- Boys don't cry (1999): Largometraje. EEUU. Dirección: Kimberly Peirce. Intérpretes: Hylary Swank, Chloe Sevigny, Peter Sarsgaard, Brendan Sexton III. Edición: Fox Searchlight. Producción: Killer Films. Duración: 114 minutos.
- El camino de Moisés (2003): Documental historiado en la serie Documentos TV (La 2 de Televisión española). Dirección: Pedro Erquicia. Guión: Martha Zein. Realización: Cecilia Barriga. Intérpretes: Moisés Martínez. Producción: TVE. Duración: 55 minutos. Fecha de emisión: 25/06/03.
- Normal (2003): Largometraje. EEUU. Dirección: Jane Anderson. Intérpretes: Jessica Lange, Tom Wilkinson, Clancy Brown, Hayden Panettiere. Edición: DeAPlaneta Producción: Avenue Pictures. Duración: 110 minutos. (Basada en la obra *Looking for normal* de Jeff Anderson).

Notas

- (1) Existen meritorias excepciones como el estudio de Birrell y Cole (1990) en el que exploraron las implicaciones de la entrada de Renee Richards, una mujer transexual, dentro del circuito profesional de tenis femenino. Otras contribuciones próximas a la temática del tránsito de géneros y las sexualidades son las de Davis y Delano (1992) que indagaron en lo oculto de las campañas antiesteroides en torno al cuerpo y al género, así como la de Hodd-Williams (1995) que estudió las pruebas de verificación sexual en atletismo.
- (2) Según Brooks (1999), Virginia Prince acuñó el término 'transgénero' en la década de 1970 para dirigirse a personas que viven permanentemente en el género opuesto al determinado por su sexo biológico de nacimiento y no desean someterse a una operación de reasignación genital. Hill (1997) aborda lo 'transgénero' desde dos perspectivas, como identidad personal y como identidad social. Como identidad personal, se refiere a las personas que necesitan expresar una identidad de género diferente a la que una sociedad asocia con sus genitales. Como identidad social se refiere a un 'concepto paraguas' que abarca a una serie de colectivos y comunidades, incluida la transexual, que desean cambiar su género tanto de manera permanente como temporal.

EL CONOCIMIENTO EXPERTO EN EL DEPORTE. APLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES TENISTAS.

Luis García González (lgarciag@unex.es)
Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.
Alberto Moreno Domínguez
Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.
Damián Iglesias Gallego
Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura.
Fernando Del Villar Álvarez
Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.

RESUMEN:

El presente estudio trata de acercarse a las claves del comportamiento experto, concretamente a la manifestación del conocimiento durante el juego de los deportistas experimentados con el fin de obtener los aspectos más relevantes de los mismos, para, de este modo, conocer cuales son los factores principales a desarrollar en jóvenes jugadores de tenis. Para este fin se ha utilizado una metodología consistente en la medición del conocimiento sobre la acción de tres jugadoras de tenis de alto nivel, a través de entrevistas que se realizaban nada más terminar cada punto y posteriormente su codificación mediante el sistemas de categorías de McPherson (1999, 2000). Se observa como los jugadores expertos tienen y utilizan para tomar sus decisiones una base de conocimiento mucho mayor y variada, además analizan en mayor profundidad las condiciones del entorno y obtienen más detalles de las acciones que suceden durante el juego. Ante estos aspectos del conocimiento experto se proponen diferentes estrategias formativas para su desarrollo como pueden ser: programas de enseñanza deportiva, programas de simulación en el laboratorio, programas de supervisión reflexiva para la mejora de la capacidad de análisis.

PALABRAS CLAVE: conocimiento, pericia, formación, tenis.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro del paradigma del conocimiento, desde su perspectiva cognitiva, siendo este uno de los elementos determinantes de la pericia en el deporte (French y Thomas, 1987; McPherson y Thomas, 1989). Thomas et al. (1986) establecieron como las representaciones del conocimiento de los individuos puede influir en su precisión al seleccionar respuestas durante la participación deportiva. De ahí la importancia de la representación del conocimiento sobre la toma de decisiones del deportista y, por ello, finalmente sobre el rendimiento deportivo.

La investigación sobre la pericia en el deporte contrastando el nivel de conocimiento entre distintas poblaciones durante la competición en deportes de alta estrategia es bastante limitada (McPherson, 1999). Además, el número de estudios sobre la naturaleza o el contenido del pensamiento en deportistas de alto nivel es bastante reducido, especialmente en deportes de alta estrategia y de habilidades abiertas (McPherson, 2000). Dentro del paradigma experto-novel no existen apenas estudios que comparen la representación de conocimiento, si bien podemos encontrar distintas aplicaciones en deportes de habilidades abiertas, todos ellos usando el análisis de protocolo (McPherson, 1993a; McPherson, 1993b; McPherson y Thomas, 1989).

En lo referente al conocimiento de los jugadores expertos con relación a los noveles, se puede establecer que este conocimiento experto es: más elaborado, estructurado, organizado y sofisticado, y mayor en cantidad (Del Villar et al, 2004; Doods et al, 2001; Iglesias et al, 2005; McPherson, 1999; Moran, 2004; Rink et al, 1996); el conocimiento experto también es seleccionado y aplicado de forma más apropiada por los jugadores expertos (Singer y Janelle, 1999); y por último identifican, recuerdan y manipulan más adecuadamente la información relevante (Moran, 2004).

Hasta el momento se han desarrollado diferentes herramientas para analizar la ejecución de tareas y los informes verbales en diferentes niveles de análisis (ver McPherson, 1994; Rink, French y Tjeerdsma, 1996). El análisis de las verbalizaciones realizadas por los sujetos durante la solución de problemas o ejecución de tareas se ha usado con frecuencia para examinar la representación del conocimiento declarativo y procedimental y para ver como este conocimiento guía el proceso de resolución (ver Chi, Glaser, y Rees, 1982; Glaser y Bassok, 1989; Voss, 1989).

2. MÉTODO

Participantes

Para el desarrollo del presente estudio se ha contado con la participación de tres jugadoras pertenecientes al grupo de alto rendimiento de la Federación de Tenis de Madrid, todas ellas clasificadas entre los 40 primeros puestos de la clasificación absoluta de la Real Federación Española de Tenis, considerándolas como jugadoras expertas.

Algunas de las características en cuanto a edad, experiencia y entrenamiento, quedan definidas a través de la siguiente tabla.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos sobre las características de los sujetos del estudio (n=3).

	MEDIA	D.T.
Edad	17,33	,577
Años de experiencia	6,67	,557
Horas de entrenamiento semanales	20,0	,00

Igualmente, el número de competiciones que disputan anualmente superan los 20 torneos.

Procedimiento de las entrevistas:

Para conseguir la representación del conocimiento de los jugadores de tenis, se utilizó el protocolo de medición desarrollado inicialmente por McPherson y Thomas (1989), de forma que los deportistas responden a las siguientes preguntas entre los puntos de cada partido durante la competición que era grabada:

- *¿En qué estabas pensando mientras jugabas este punto?*

Desarrollada originalmente por McPherson y Thomas (1989), a través de la cual se pretende que los jugadores recuerden sus pensamientos del punto previo. Las verbalizaciones realizadas ante esta pregunta están encuadradas dentro de la *representación de problemas*.

- *¿En qué estás pensando ahora?*

Desarrollada originalmente por McPherson (2000), a través de la cual se intenta que los jugadores informen acerca de sus pensamientos actuales, posibilidades sobre los puntos/s posteriores, así como evaluar su planificación. Las respuestas obtenidas en este caso son consideradas como *planificación de estrategias*.

Los participantes disputan un set completo, de forma que se seleccionan aleatoriamente los puntos en los cuales los investigadores intervienen para realizar las entrevistas, accediendo a ellos en un mínimo de dos ocasiones por juego. Las entrevistas son desarrolladas nada más terminar los puntos disputados entre ambos jugadores, de forma que no existía presión por el tiempo para responder. Previamente los jugadores fueron instruidos para responder a las preguntas con tanta precisión como fuera posible. Finalmente, se analizaron 15 entrevistas de cada jugador.

Codificación de las respuestas verbales

En primer lugar los informes verbales fueron transcritos, y posteriormente los conceptos o unidades de información se clasificaron de acuerdo a tres niveles de análisis, tanto para la representación de problemas como para la planificación de estrategias:

Nivel 1: Categorías conceptuales principales (McPherson, 1999):

Se desarrolla en torno a cinco categorías conceptuales principales: los conceptos que pueden ser codificados son: finalidad, condición, acción, regulatorios y conceptos sobre “cómo realizar una acción”

Nivel 2: Subcategorías conceptuales (McPherson, 1999, 2000):

En segundo lugar, a cada concepto codificado en alguna de las 5 primeras categorías principales, se le asignó un subconcepto o tema, que está directamente relacionado con la categoría asignada en primer lugar. Son diferentes en función de las categorías principales, en función de si se hace referencia a finalidades, condiciones o acciones.

Nivel 3: Sofisticación conceptual (McPherson, 1999):

El tercer nivel de análisis hace referencia a la calidad de los conceptos desarrollados por las jugadoras. Se consideran criterios diferentes en función de la categoría conceptual principal asignada. Por ello, dentro del las “Finalidades” encontramos 3 niveles jerárquicos diferenciados (0, 1 y 2), mientras que para las “Condiciones” y “Acciones” se establecen 4 niveles de calidad (0, 1, 2 y 3).

3. RESULTADOS

Tabla 2. Distribución de los conceptos generados por tenistas expertos en la representación de problemas.

Variables	% sobre el total.	% sobre el total.
	<i>Representación de problemas</i>	<i>Planificación estrategias</i>
Finalidades	46,40 %	56,46 %
Condiciones	25,76 %	31,76 %
Acciones	10,30 %	2,36 %
Regulatorios	17,54 %	9,42 %
Conceptos sobre “cómo realizar una acción”	0,00 %	0,00 %

Se observa como en los valores relativos de los conceptos desarrollados por las jugadoras expertas, los conceptos con mayor frecuencia de aparición son las finalidades, seguidas de las condiciones, presentando valores menores las acciones y los conceptos regulatorios, mientras que los conceptos sobre como realizar una acción no tienen presencia. Todas estas proporciones se producen de manera similar tanto en la representación de problemas como en la planificación de estrategias.

Tabla 3. Frecuencias obtenidas sobre el contenido conceptual de las respuestas verbales

Variables	Representación de problemas		Planificación de estrategias	
	M	D. T.	M	D. T.
Contenido conceptual				
Total de finalidades	15,00	2,65	16,00	4,00
Variedad de finalidades	6,33	,578	5,67	1,53
Total de condiciones	8,33	3,51	9,00	4,36
Variedad de condiciones	4,67	1,15	4,67	1,53
Total de acciones	3,33	2,52	,67	1,15
Variedad de acciones	2,67	2,08	,67	1,15
Total de regulatorios	5,67	3,21	2,67	1,53
Total de “cómo realizar una acción”	,00	,00	,00	,00
Total de frases reactivas	1,00	1,00	1,00	1,73
Total de afirmación de concentración	,67	1,15	,67	1,15

En cuanto a las frecuencias absolutas observadas en ambos parámetros, los conceptos que mayor número de aparición tienen ya han sido comentados anteriormente a través de la tabla 2. Mientras que por otro lado, en lo referente a la variedad de los conceptos desarrollados, vemos como aparece una mayor variedad en los conceptos de finalidad (Tabla 3), seguidos por las condiciones y las acciones, con un valor menor, tanto en la representación de problemas como en la planificación de estrategias.

Tabla 4. Frecuencias obtenidas sobre la sofisticación

de los conceptos desarrollados en las respuestas verbales.

Variables	<i>Representación de problemas</i>		<i>Planificación de estrategias</i>	
	M	D. T.	M	D. T.
<i>Jerarquías de las finalidades</i>				
0-Habilidad – ellos mismos	5,33	2,52	3,67	3,51
1-Oponente – ellos mismos	6,67	1,53	4,33	1,53
2-Atributos de victoria	3,33	4,04	8,00	5,57
<i>Calidad de las condiciones</i>				
0-Débil / inapropiado	,00	,00	,00	,00
1-Apropiado, sin matices	1,67	1,15	1,33	,58
2-Apropiado, 1 matiz	4,33	2,31	4,67	2,08
3-Apropiado, 2 ó más matices	3,00	1,00	3,33	2,52
<i>Calidad de las acciones</i>				
0-Débil / inapropiado	,00	,00	,00	,00
1-Apropiado, sin matices	1,00	1,00	,33	,58
2-Apropiado, 1 matiz	1,33	1,15	,33	,58
3-Apropiado, 2 ó más matices	1,00	1,00	,33	,58

En lo referente a la sofisticación de los conceptos desarrollados durante las entrevistas, podemos establecer como en la representación de problemas predominan las finalidades referidas a las propias habilidades del jugador y a aspectos sobre el oponente, mientras que los atributos de victoria se encuentran en menor medida. Sin embargo, cuando hacen referencia a sus planes de acción, estas finalidades están referidas principalmente a los atributos de victoria (ganar un punto, un juego o el partido), quedando relegadas aquellas finalidades que se refieren al oponente o a sus propias habilidades.

La calidad de las condiciones tiene un comportamiento muy similar en ambas manifestaciones del conocimiento, ya que se observa como predominan los conceptos sobre condición apropiados con un solo matiz o detalle, junto con los que tienen dos o más detalles. La calidad de las acciones por el contrario tiene una distribución muy similar entre los conceptos apropiados sin matices, con uno y con dos o más detalles.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como podemos observar a través de los resultados anteriores, en lo referente a la representación de problemas, podemos obtener cómo se desarrolla el conocimiento utilizado por los jugadores durante la resolución de problemas y la planificación de estrategias que influye en su toma de decisiones, tanto de forma cuantitativa como de forma cualitativa. En torno a la representación de problemas observamos cómo los datos obtenidos en nuestro

estudio se distribuyen de forma similar a los expuestos por McPherson (1999), existiendo una predominancia de los conceptos de finalidad y condición con respecto a los conceptos de acción por parte de los jugadores expertos. Ante estos resultados podemos determinar cómo los jugadores expertos desarrollan mayor número de conceptos de finalidad y condición, además de una mayor variedad de conceptos de finalidad y condición en comparación con los jugadores noveles estudiados por McPherson (1999) y García, Fuentes, Sanz, Julián y Del Villar (2005). En lo referente a la sofisticación de los conceptos desarrollados durante la entrevista, podemos establecer como los jugadores expertos de nuestro estudio se comportan de forma similar a los de otros estudios (McPherson, 1999) con predominancia de conceptos de condición y acción apropiados a la situación y con uno o más detalles o matices. En comparación con jugadores noveles (McPherson, 1999; Garcia y cols., 2005) se puede determinar como los jugadores expertos tienen una interpretación más profunda del análisis de las condiciones, junto con una asignación de parámetros más detallados a las acciones que suceden durante el juego.

En cuanto a la planificación de estrategias, podemos observar como estos planes de acción están basados en finalidades del juego y en condiciones que se dan en el mismo, quedando relegadas en cierta medida las acciones, regulaciones, etc., asemejándose en gran medida al perfil experto de otros estudios similares (ver McPherson, 2000) en lo referente a finalidades y condiciones, mientras que los jugadores de nuestro estudio desarrollan menor número de acciones en comparación al perfil experto establecido en anteriores estudios. Por otro lado, en comparación con jugadores noveles (McPherson, 2000 y García, Moreno e Iglesias, 2005) vemos como existe un mayor número total de conceptos de finalidad y condición desarrollados por los jugadores expertos, así como una mayor variedad de los mismos. La sofisticación de los conceptos de condición se distribuyen de forma similar a la representación de problemas, mientras que los conceptos de acción quedan repartidos en los tres niveles de conceptos apropiados (sin detalles, con 1 detalle y con 2 o más detalles).

Por todo lo anteriormente comentado, podemos establecer en primer lugar como los jugadores expertos utilizan una gran variedad de conocimiento a la hora de tomar sus decisiones tanto durante el juego, como para planificar comportamientos posteriores. Asimismo este conocimiento utilizado está más elaborado, más detallado, en atención a gran cantidad de elementos del entorno y basado en las finalidades principales del juego, desarrollando por tanto un conocimiento más sofisticado, de mayor calidad, lo que repercutirá posteriormente en una toma de decisiones más adecuada y acertada. Asimismo, podemos

observar como el conocimiento táctico de los jugadores es un elemento que discrimina en el nivel de pericia en el deporte.

Como resultado de todo esto, podemos establecer la importancia, en primer lugar, de evaluar este aspecto en nuestros jugadores, de forma que obtengamos el nivel de conocimiento táctico que son capaces de desarrollar durante el juego real. Asimismo, la evaluación de la representación de problemas de los jugadores a la que acceden durante la competición, puede ser una fuente muy válida de información para los entrenadores interesados en mejorar los aspectos de planificación de los jugadores durante el juego, así como una fuente de mejora de la capacidad decisional de los jugadores. Por otro lado, podemos destacar la importancia de mejorar este aspecto en los deportistas, ya que como hemos comentado anteriormente, una mejora del conocimiento táctico de los jugadores puede redundar en una mejora de su capacidad decisional y por tanto de su rendimiento. Para ello, se necesitan desarrollar estrategias formativas de este aspecto cognitivo, dentro de las cuales proponemos la utilización de distinto tipos de programas formativos (para una revisión, Iglesias, 2005):

- *programas de enseñanza deportiva* (French, Werner, Rink, Taylor, y Hussey, 1996; Gabriele y Maxwell, 1995; Griffin, Oslin, y Mitchell, 1995)
- *programas de simulación deportiva en laboratorio* (Alain y Sarrazin, 1990; Starkes y Lindley, 1994; Singer, Cauraugh, Chen, Steinberg, Frehlich y Wang, 1994)
- *programas de supervisión reflexiva para la mejora de la capacidad de análisis* (Iglesias, 2005)

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alain, C., y Sarrazin, C. (1990). Study of decision making in squash competition: A computer simulation approach. *Canadian Journal of Sport Science*, 15 (3), 193-200.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. y Rees, E. (1982). Expertise y problem solving. In R.J. Sternberg (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Del Villar, F., Iglesias, D., Moreno, M. P., Fuentes, J. P., y Cervelló, E. M. (2004). An investigation into procedural knowledge and decision-making: Spanish experienced-inexperienced basketball players differences. *Journal of Human Movement Studies*, 46, 407-420.
- Dodds, P., Griffin, L. L., y Placek, J. H. (2001). A selected review of the literature on development of learners' domain-specific knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 301-313.

- French, K. E., y Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K., y Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 418-438.
- Gabriele, T. E., y Maxwell, T. (1995). Direct versus indirect methods of squash instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (Suppl.): A-63.
- García, L., Fuentes, J. P., Sanz, D., Julián, J.A. y Del Villar, F. (2005). *La representación de problemas en jugadores de tenis. Un estudio en jugadores noveles durante la competición*. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Córdoba.
- García, L., Moreno, A. e Iglesias, D. (2005). *La planificación de estrategias cognitivas durante el juego en tenistas escolares*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física, en respuesta a la demanda social de la actividad física. Jaen.
- Glaser, R., y Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- Griffin, L. L., Oslin, J. L., y Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (Suppl.): A-64.
- Iglesias, D., Moreno, M.P., Santos-Rosa, F.J., Cervelló, E.M, y Del Villar, F. (2005a). Cognitive expertise in sport: relationships between procedural knowledge, experience and performance in youth basketball. *Journal of Human Movement Studies*, 49, 65-76.
- Iglesias, D. (2005). *Conocimiento táctico y toma de decisiones en la formación de jóvenes jugadores de baloncesto*. Ed. CV Ciencias del Deporte. Madrid.
- McPherson, S. L. (1993a). The influence of player experience on problem solving during batting preparation in baseball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 304-325
- McPherson, S.L. (1993b). Knowledge representation and decision-making in sport. In J.L. Starkes, y F. Allard (Eds.) *Cognitive issues in motor expertise* (pp. 159-188). Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- McPherson, S. L. (1994). The development of sport expertise: Mapping the tactical domain. *Quest*, 46, 223-240.
- McPherson, S. L. (1999). Expert-novice differences in performance skills and problem representations of youth and adults during tennis competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 233-251.
- McPherson, S.L. (2000). Expert-novice differences in planning strategies during collegiate singles tennis competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 39-62.
- McPherson, S. L., y Thomas, J. R. (1989). Relation of knowledge and performance in boys' tennis: age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.
- Moran, A. P. (2004). *Sport and Exercise Psychology. A critical introduction*. Washington, DC: Taylor & Francis.

- Rink, J. E., French, K. E., y Tjeerdsma (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.
- Singer, R. N., Cauraugh, J. H., Chen, D., Steinberg, G. M., Frehlich, S. G., y Wang, L. (1994). Training mental quickness in beginning/intermediate players. *The Sport Psychologist*, 8, 305-318.
- Singer, R. N., y Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 117-150.
- Starkes, J. L., y Lindley, S. (1994). Can we hasten expertise by video simulations? *Quest*, 46, 211-222.
- Thomas, J. R., French, K. E., y Humphries, C. A. (1986). Knowledge development and sport performance: Directions for motor behaviour research. *Journal of Sport Psychology*, 8, 259-272.
- Voss, J.F. (1989). Problem solving and the educational process. En A. Lesgold y R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Año Internacional del deporte y la educación física

www.un.org/sport2005

PLAN DE FOMENTO DEL DEPORTE ENTRE LOS 12 Y LOS 18 AÑOS EN GIPUZKOA

Julián Gómez Fuertes (jugomez@gipuzkoa.net)
Jefe de programas del Servicio de Deportes. Diputación Foral de Gipuzkoa

RESUMEN:

La **disminución en la práctica deportiva de los 12 a los 18 años**, corroborada por los estudios citados anteriormente y reflejada en los gráficos del apartado anterior, es motivo suficiente para llamar la atención de los agentes deportivos implicados y aconsejar la puesta en marcha de acciones específicas para contrarrestar esta tendencia.

Cabe concluir, por tanto, que es de gran interés para el conjunto del sistema deportivo guipuzcoano realizar una reflexión amplia sobre la situación del deporte entre los 12 y los 18 años y establecer estrategias específicas de actuación en dicho tramo de edad, además de la **obtención y actualización de datos contrastados** sobre la práctica deportiva que se realiza.

Este conjunto de reflexiones y estrategias lo denominaremos PLAN DE FOMENTO DEL DEPORTE ENTRE LOS 12 Y LOS 18 AÑOS o, coloquialmente, Plan para el deporte “juvenil” o PDJ.

Dado que, fundamentalmente, el PDJ pretende paliar la disminución de la práctica deportiva entre los 12 y los 18 años, el objetivo general del Plan será **POTENCIAR la práctica físico-deportiva entre la juventud guipuzcoana situada en la franja 12-18 años**.

Por consiguiente, para la consecución del objetivo general del PDJ de potenciar la práctica físico-deportiva de los SDJ, se perseguirán los siguientes OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- **Incrementar el número de practicantes habituales y permanentes** entre los 12-18 años.
- **Mejorar la calidad de la práctica** de los referidos practicantes habituales.

www.un.org/sport2005

1.- LA ACTIVIDAD DEPORTIVA ENTRE LOS 12 Y LOS 18 AÑOS

El mensaje que habitualmente se trasmite, desde cualquier instancia que observa la práctica deportiva entre los 12 y los 18 años, es el de una paulatina disminución, según aumenta la edad, del volumen de práctica respecto al de edades anteriores.

Esta tendencia también existe en Gipuzkoa. En efecto, el sistema deportivo guipuzcoano posibilita, principalmente a través de los centros escolares, que los niños y niñas tomen contacto con alguna modalidad deportiva, dándose una alta participación antes de los 12 años. No obstante, a pesar de que la práctica deportiva entre los 12 y 18 años es también importante, el sistema deportivo guipuzcoano no escapa a la tendencia general y presenta un descenso de participación notable a partir de los 12 años.

Diversos estudios han analizado este fenómeno en nuestro territorio (*“Estudio sobre los hábitos deportivos de la población de Gipuzkoa”*; *“Motivos de participación y causas de abandono de la práctica físico-deportiva en jóvenes de Gipuzkoa de 15 a 18 años”*; *“Proyecto Itxaso”*) y han constatado el descenso de la participación deportiva en la adolescencia, señalando diversas causas que lo originan.

Este conjunto de reflexiones y estrategias lo denominaremos PLAN DE FOMENTO DEL DEPORTE ENTRE LOS 12 Y LOS 18 AÑOS o, coloquialmente, Plan para el deporte “juvenil” o PDJ.

2.- PDJ: OBJETIVOS E INDICADORES

Dado que, fundamentalmente, el PDJ pretende paliar la disminución de la práctica deportiva entre los 12 y los 18 años, el objetivo general del Plan será POTENCIAR la práctica físico-deportiva entre la juventud guipuzcoana situada en la franja 12-18 años.

Conseguir que las niñas y niños y jóvenes entre 12 y 18 años (en adelante, SDJ o sujetos a los que va dirigido el PDJ) practiquen deporte con asiduidad, no sólo esporádicamente, y a lo largo de todo el tramo de edad entre los 12 y los 18 años. Es decir, se pretende que adquieran el hábito de hacer deporte de forma regular y continuada. Se considera que un

mínimo de 120 sesiones anuales sería el umbral óptimo para estas edades, en consonancia con el modelo de estándar europeo COMPASS, creado por el CONI (Comité Olímpico Nacional Italiano) y Sport England (English Sports Council) y admitido en 10 países de la UE (España entre ellos).

Esta práctica deportiva continuada y habitual debe responder a criterios de calidad homologables a los de otras sociedades de similar desarrollo socio-económico y similares a los que se van implantando en otros sectores de la sociedad.

Por consiguiente, para la consecución del objetivo general del PDJ de potenciar la práctica físico-deportiva de los SDJ, se perseguirán los siguientes OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Incrementar el número de practicantes habituales y permanentes entre los 12-18 años.
- Mejorar la calidad de la práctica de los referidos practicantes habituales.

Este primer objetivo para lograr la potenciación de la práctica físicodeportiva entre la juventud guipuzcoana es de carácter cuantitativo, es decir, persigue que el tiempo de práctica y la persistencia en ella se incrementen hasta unos niveles suficientes como para considerar al SDJ “deportista habitual” (se considera que la actividad físico-deportiva esporádica está suficientemente extendida entre los SDJ como para que no pueda ser valorada como un logro específico).

De acuerdo a lo expuesto, el primer indicador que utilizaremos para medir los resultados del PDJ es el NÚMERO DE PRACTICANTES HABITUALES de cualquier modalidad o actividad deportiva y el % respecto al total de SDJ de cada edad o categoría.

El segundo indicador será el NÚMERO DE AÑOS DE PERSISTENCIA de los deportistas en esa práctica deportiva habitual en el tramo 12-18 años. Y, el tercer indicador, que pretende así mismo reflejar la adherencia a la práctica deportiva de los SDJ, será el de jóvenes de 18 años que hayan sido DEPORTISTAS HABITUALES A LO LARGO DE TODO EL PERIODO 12-18 AÑOS.

Mejorar la calidad de la práctica deportiva de los SDJ

La calidad de la práctica deportiva está relacionada con multitud de factores. Entre otros:

- La estructura y organización del club o entidad en que se desarrolla la práctica.

- La consonancia entre los objetivos del club o entidad que acoge la práctica deportiva del SDJ y los objetivos y expectativas del propio deportista.
- Los valores formativos que se promuevan -consciente o inconscientemente- en las prácticas deportivas.
- Las instalaciones y otros recursos materiales.
- La actitud y aptitud de los docentes y técnicos implicados.
- La calidad y atractivo de las actividades de competición (arbitrajes, sistemas de competición...).
- La idoneidad del enfoque hacia la salud y la educación física que posean las actividades (seguimiento médico, prácticas preventivas...).

El primer indicador de la calidad docente es el NÚMERO DE TITULADOS/AS y el % respecto al total de TD.

El segundo indicador para medir el grado de calidad de las y los TD será el NÚMERO DE TD PROFESIONALES y el % respecto al total.

3.- LÍNEAS DE ACTUACIÓN DEL PDJ

3.1 Potenciación de las modalidades deportivas colectivas de gran implantación

El fútbol, el baloncesto y el balonmano, tanto en categoría masculina como femenina, constituyen -desde el punto de vista cuantitativo- el eje fundamental de desarrollo de la práctica deportiva tanto entre los 8 y los 12 años como desde los 12 a los 18. Parece interesante, por tanto, establecer como una línea de actuación del PDJ la de potenciar estas tres modalidades colectivas.

Estas modalidades ya están implantadas en la franja 8-12 años, sin embargo, en la adolescencia hay un importante abandono de su práctica. Como estrategia general, el PDJ tratará de consolidar en edades superiores (12-18 años), los niveles de práctica deportiva alcanzados antes de los citados 12 años. Por tanto, las actuaciones en las modalidades convencionales, irán encaminadas a incrementar los índices de participación más allá de los 12 años.

www.un.org/sport2005

3.2 Potenciación de otras modalidades deportivas colectivas.

Las *otras* modalidades deportivas colectivas, con menor grado de implantación, pero presentes actualmente en el panorama deportivo guipuzcoano, deberán diseñar estrategias para dar a conocer su oferta a la juventud guipuzcoana, con el fin de incrementar o, en algunos casos, cuando menos mantener sus índices de participación entre los SDJ. El PDJ deberá propiciar *oportunidades* de desarrollo para estas modalidades.

3.3 Potenciación de las modalidades deportivas individuales.

Cada una de las modalidades individuales precisa de un análisis singular y pormenorizado. Las características particulares de cada una de ellas (en particular, las diferentes edades de inicio de itinerarios si se trata de prácticas de rendimiento o de participación) demandan un tratamiento diferenciado, tanto en el caso de las que tienen una importante implantación en la franja 8-12 años como en el resto de modalidades (algunas de las cuales inician sus procesos de implantación en edades posteriores a los 12 años).

Conviene subrayar que, en el análisis de estas modalidades individuales, conviene tener en cuenta que lo que se pretende conseguir con el PDJ es la práctica habitual y no necesariamente la práctica intensiva encaminada al alto rendimiento.

3.4 Potenciación de otras actividades deportivas o físico-deportivas.

Como ha quedado establecido en los objetivos del PDJ, también debemos considerar una línea de actuación la potenciación de *otras* prácticas deportivas o físico-deportivas que no son, *a priori* y en este momento, catalogables como *tradicionales*. La condición para que la potenciación de estas prácticas se incluya como objeto de atención del PDJ es que su práctica sea habitual (un mínimo de tres sesiones semanales o 120 al año) o que, junto con otras modalidades o actividades, tradicionales o no, formen parte de un programa identificado y concreto de práctica habitual.

Estas actividades físico-deportivas tienen por lo general el carácter de *individuales* (aunque se practiquen en grupo) y entre ellas citaremos actividades como el aeróbic y similares, deportes de aventura, escalada, etc. También encuadraremos dentro de este grupo las actividades que, aunque por su naturaleza pudieran considerarse prácticas deportivas *tradicionales* (andar en bicicleta, footing, frontón...), se realizan de manera libre y espontánea, y por lo tanto, deben tener una consideración y un tratamiento distintos.

En este momento y en general, los principales focos de este tipo de práctica deportiva radican en Servicios Deportivos Municipales (SDM), en empresas de servicios deportivos o se desarrollan de manera libre y espontánea. Por ello, la ordenación de estas prácticas y su inserción en programas deportivos que conlleven la práctica habitual objeto del PDJ será fundamentalmente tarea de los SDM.

3.5 Potenciación de la práctica polideportiva.

En la medida de lo posible, el PDJ promoverá la compatibilidad de distintas prácticas deportivas. Por ejemplo, una jugadora de una modalidad colectiva (por ejemplo, el baloncesto) deberá poder compatibilizar (cuando menos en el itinerario de “participación”) esta práctica deportiva (2 entrenamientos/semana + competición) con la práctica de un deporte individual u otro tipo de actividad (por ejemplo, el aeróbic), y esta misma jugadora podrá practicar otro deporte (por ejemplo, el surf) durante los meses de verano.

4- ESTRUCTURAS DEPORTIVAS PARA DESARROLLO DEL PDJ.

4.1.- Los clubes deportivos.

Estructuras deportivas básicas donde desarrollar la práctica deportiva habitual y permanente a lo largo de la franja de edad 12-18 años.

La consecución de los objetivos del PDJ exigen un protagonismo fundamental de los clubes deportivos y, al tiempo, el desarrollo del PDJ es una buena oportunidad para ofrecer a los clubes deportivos la posibilidad de potenciarse y de adecuar su oferta y la calidad de la misma a las aspiraciones de la juventud guipuzcoana.

4.2.- Los centros escolares.

Los centros escolares tienen un papel fundamental e insustituible en la iniciación deportiva de los niños y niñas guipuzcoanos. Es más, en este momento garantizan un nivel de práctica importante en el primer tramo de edad 12-14 años (categoría infantil).

En particular, en la categoría infantil y, en diferente medida, en la cadete, es decir, en las edades en que la práctica deportiva debe ser transferida al ámbito de los clubes deportivos (salvo en las modalidades donde la iniciación ya se produce directamente en los clubes),

corresponderá a los centros escolares un papel clave para orientar y canalizar a los escolares hacia los clubes y posibilitar una implantación de los clubes entre los jóvenes.

4.3.- Los servicios deportivos municipales.

Coordinadores en su ámbito de la oferta deportiva entre los 12 y los 18 años.

El papel de los SDM para el éxito del PDJ es básico: garantizar la compatibilidad y coherencia de las ofertas que se produzcan en su ámbito. En efecto, si lo que se persigue es la práctica habitual del deporte y actividades físicas y que un mismo SDJ pueda practicar varias actividades, es muy importante que se facilite a los SDJ y a sus familias itinerarios o “paquetes” deportivos globales.

5.- COORDINACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS MODALIDADES DEPORTIVAS

Para poder conseguir los objetivos del PDJ, es necesario estructurar la oferta global de las modalidades deportivas entre los 12 y los 18 años. Para ello deberá alcanzarse un acuerdo básico entre las modalidades deportivas.

En primer lugar debería promoverse un acuerdo para la organización de las *modalidades colectivas de gran implantación* (fútbol, baloncesto y balonmano), en su doble versión masculina y femenina. Previamente, sería deseable que cada una de estas modalidades adecuara su estructura a la realidad social y deportiva actual (como ejemplo, ver el documento sobre “Estructuración del fútbol femenino guipuzcoano” recientemente redactado y aprobado por los Comités constituidos para la reorganización del fútbol femenino).

Posteriormente o, si se prefiere, de forma simultánea, deberían alcanzarse acuerdos (además de aquellos específicos que surjan de procesos generales de reorganización de modalidades concretas) con el resto de las modalidades deportivas colectivas e individuales.

ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS POR GÉNERO Y NIVEL EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LAS HABILIDADES DEPORTIVAS DEL HOCKEY

Miguel Ángel Gómez Ruano (magor_2@yahoo.es)
Francisco Manuel Cerro Barroso
Miguel Ángel Carpintero Tordesillas
Profesores de Enseñanza Secundaria.

RESUMEN:

El objetivo del estudio se centra en analizar las diferencias por género y niveles de competencia en la ejecución técnica (pases y dribling) y táctica (situaciones de 2x1) de las habilidades deportivas implicadas en el hockey durante las clases de Educación Física. Sobre una población de 102 alumnos de ESO del Sur de la Comunidad de Madrid (chicos:72; chicas: 30), con una media de edad de 13.2 ± 0.7 años. Las conclusiones más importantes muestran: 1º) Los chicos manifiestan mejores valores en las habilidades técnicas y tácticas en el hockey que las chicas. 2º) El alumnado que realiza actividad deportiva destaca por encima del que no lo hace en los aspectos técnicos y tácticos, aunque entre géneros no existen tantas diferencias dentro de los que hacen deporte (principalmente elementos técnicos). 3º) Los factores sociales, culturales, así como la práctica fuera del centro escolar condiciona los resultados a nivel técnico (más coordinación), táctico (transferencia de otros deportes colectivos) y condicional (debido a su práctica externa).

PALABRAS CLAVES: hockey, género, nivel de competencia, educación física.

1. INTRODUCCIÓN:

En la ESO, dentro del área de Educación Física destaca como contenido a trabajar, los deportes colectivos, entre los que se puede señalar el hockey (Durán y Lasierra, 1987; Martínez de Dios, 1991; Ruiz Alonso, 1996). Así, si analizamos la actividad del hockey, ésta, destaca por una gran importancia de los aspectos coordinativos en el manejo del stick, el dribling y su utilización táctica en situaciones de juego (Elferink-Gemser et al., 2004),

debiendo ser valoradas desde la eficacia y eficiencia de los procedimientos (Balan y Davis, 1993; Fernández et al., 2002).

Aunque dicho tratamiento debe tenerse en cuenta de acuerdo a las diferencias por género en el aprendizaje de las actividades físico deportivas, ya sea por aspectos cuantitativos del movimiento (Wilmore, 1982), por el diferente tiempo de práctica de nuestro alumnado fuera del centro escolar (Helsen et al., 2000; Velázquez et al., 2001; Pope y O'Sullivan, 2003), por las diferentes motivaciones, su autoestima o la competencia percibida durante los aprendizajes de habilidades deportivas (Clifton y Gill, 1994; Crocker et al., 2000; Allen, 2003; Weiss y Smith, 2003), por la diferente valoración que hacen los chicos y las chicas de las tareas y el deporte practicado en nuestras clases (Marsh, 1998; Ruiz, 2001; Kulinna et al., 2003; Solmon et al., 2003; Kruisselbrink et al., 2004; Hannon y Ratliffe, 2005), o bien por los aspectos sociales, culturales y expectativas de la sociedad de cada uno de los sexos (Ruiz, 1994; Ruiz et al., 1998; Vázquez, 2000; Fernández et al., 2002; Allen, 2003; Pfister, 2003), además de la implicación del profesor en sus clases y en la elaboración de su programación de aula (Napper-Owen et al., 1999; Lowry, 2004).

También, dentro de nuestras clases debemos tener en cuenta las diferencias por niveles de actividad, ya que el alumnado participante en deportes fuera del centro escolar suele presentar mayor nivel de competencia y condición física (Fernández et al., 2002; Moreno y Cervello, 2005), mayor motivación e interés en nuestras clases (Papaioannou, 1997; Spray, 2000; Kim et al., 2003), más expectativas en sus posibilidades, mejor competencia percibida y mayor autoconcepto (Marsh, 1998; Goudas et al., 2001).

Todo ello, exige una mayor implicación en la motivación a lo largo de la educación secundaria, según avanzan en edad (Weiss y Smith, 2002), así como una evaluación teniendo en cuenta el género y el nivel de competencia (Fernández et al., 2002; Molina et al., 2005).

Por ello, el objeto de la presente comunicación no es otro que analizar las diferencias en las habilidades de dribbling y pases en hockey en situaciones técnicas y tácticas, en función del género y el nivel de competencia en nuestras clases de Educación Física.

2. MATERIAL Y MÉTODO:

El diseño utilizado es cuasiexperimental con observaciones solo post (León y Montero, 2003). Analizando una muestra de 102 chicos y chicas, estudiantes de la ESO, con una media de 13.2 ± 0.7 años, se trata de analizar las diferencias por género, y según el nivel de competencia siguiendo a Matsudo et al. (1987) clasificando al alumnado según las categorías

1 (alumnado de EF) y 3 (alumnado de EF que practica deportes con competición, en nuestro estudio l@s que practican fútbol sala) del citado autor.

Las pruebas a realizar serán *técnicas*: test de pase y dos tests de dribling se realizan por el lado derecho e izquierdo (HD, HI), adaptados de Strand y Wilson (1993).

Las *pruebas tácticas*, son de 2x1 ya que al ser situaciones favorables para el ataque facilitan su realización y evaluación (López y Castejón, 1998), empleando la metodología denominada "estimulación del recuerdo" (Marcelo, 1987), buscando conocer los procesos cognitivos del jugador en posesión de la pelota, mediante un instrumento de recogida de datos sobre las acciones de 2x1 y entrevistas de verbalización. Las variables están centradas en Iglesias et al., (2002) buscando conocer las *variables perceptivas del entorno de juego durante sus acciones, las opciones técnico tácticas elegidas y su adecuación a la situación* durante el desarrollo. Para la recogida de datos hemos utilizado cámara de vídeo y magnetoscopios para registrar las verbalizaciones de los alumnos.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS 11.5. Analizando los resultados de los test de pase y dribling comparando las medias mediante la prueba T de Student para muestras independientes. Y la prueba de Chi Cuadrado de Pearson para establecer relaciones entre las variables nominales (género y nivel de competencia en percepción, decisión y ejecución).

3. RESULTADOS:

Los resultados del estudio referido a las habilidades de pases y dribling en hockey, tabla 1, muestran que hay diferencias significativas entre los grupos, excepto en el nivel 3 de competencia, donde no hay diferencias significativas en la prueba de pases y en dos pruebas de dribling entre chicos y chicas.

Tabla 1. Prueba T para muestras independientes en función del género y nivel de competencia.

	GÉNERO		NIVEL		CHICOS		CHICAS		NIVEL 3 x GÉNERO		NIVEL 1 x GÉNERO	
	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
H D 1	-4,16	,000*	-4,67	,000*	-4,29	,000*	-2,40	,023*	-3,47	,000	-2,81	,007*
H I 1	-3,78	,000*	-5,25	,000*	-4,77	,000*	-2,70	,011*	-3,61	,000	-2,36	,022*
H D 2	-5,32	,000*	-3,87	,001*	-3,52	,000*	-2,26	,032*	-4,05	,000*	-3,81	,000*
H I 2	-4,33	,000*	-4,03	,028*	-3,42	,000*	-2,46	,020*	-3,51	,000*	-3,04	,009*
P H	2,49	,001*	3,07	,000*	2,29	,000*	2,07	,047*	1,41	,164	2,11	,040*

Analizando las diferencias en las acciones de 2x1, se puede observar que en todas las categorías existen diferencias significativas, destacando que los chicos fallan menos que las chicas, al igual que los que hacen deportes extraescolar tienen menos errores perceptivos que el resto (tanto en chicos como en chicas), siendo los fallos más comunes por el defensor, la recepción del pase y el espacio donde se juega (ver tabla 2).

Tabla 2. Prueba de Chi cuadrado en la fase perceptiva en función del género y nivel de competencia

	GÉNERO		NIVEL		NIVEL 3 x GÉNERO		NIVEL 1 x GÉNERO		CHICOS x NIVEL		CHICAS x NIVEL	
	M	F	1	3	M	F	M	F	1	3	1	3
SIN FALLO	51,5%	48,5%	45,5%	54,5%	77,8%	22,2%	86,7%	13,3%	23,5%	76,5%	12,5%	87,5%
DEFENSOR	51,7%	48,3%	70,7%	29,3%	52,9%	47,1%	51,2%	48,8%	70,0%	30,0%	71,4%	28,6%
PORTERO	55,6%	44,4%	55,6%	44,4%	100%	0%	20,0%	80,0%	80,0%	20,0%	100%	0%
COMPAÑERO	33,3%	66,7%	100%	0%	27,3%	72,7%	33,3%	66,7%	100%	0%	100%	0%
RECEPCIÓN	33,3%	66,7%	54,2%	45,8%	0%	0%	38,5%	61,5%	62,5%	37,5%	50,0%	50,0%
ESPACIO	61,9%	38,1%	66,7%	33,3%	42,9%	57,1%	71,4%	28,6%	76,9%	23,1%	50,0%	50,0%
X²	32,46		104,637		72,208		119,763		54,052		210,857	
Sig.	p<,000*		p<,000*		p<,000*		p<,000*		p<,000*		p<,000*	

En lo referido a las diferencias en la toma de decisiones, todas las categorías muestran diferencias significativas entre los grupos, los chicos presentan más variedad de decisiones atacando que las chicas, además los que practican deporte suelen variar más en sus decisiones. Encontrando en los que no juegan (chicos y chicas) decisiones muy constantes como tirar, pasar o retener demasiado la pelota sin toma de decisión, lo cual lleva a la pérdida de la pelota y al fallo (ver tabla 3).

Tabla 3. Prueba de Chi cuadrado en la fase decisional en función del género y nivel de competencia

	GÉNERO		NIVEL		NIVEL 3 x GÉNERO		NIVEL 1 x GÉNERO		CHICOS x NIVEL		CHICAS x NIVEL	
	M	F	1	3	M	F	M	F	1	3	1	3
PASAR Y CORTAR	100%	0%	0%	100%	50,6%	49,4%	100%	0%	0%	100%	0%	100%
PASAR Y ACLARAR	100%	0%	0%	100%	53,6%	46,4%	100%	0%	0%	100%	0%	100%
PASAR Y TIRAR	46,2%	53,8%	50,0%	50,0%	43,6%	56,4%	53,8%	46,2%	58,3%	41,7%	60%	40%
1X1	45,5%	54,5%	50,0%	50,0%	38,5%	61,5%	63,6%	36,4%	70,0%	30,0%	57,1%	42,9%
TIRAR	27,3%	72,7%	45,5%	54,5%	27,3%	72,7%	33,3%	66,7%	66,7%	33,3%	66,7%	33,3%
PASAR	41,9%	58,1%	35,5%	64,5%	20,0%	80,0%	40,0%	60,0%	61,5%	38,5%	50,0%	50,0%
PASES	100%	0%	0%	100%	45,5%	54,5%	100%	0%	0%	100%	33,3%	66,7%
X²	153,232		112,354		13,228		135,197		70,068		210,857	
Sig.	p<,000*		p<,000*		p<,004*		p<,000*		p<,000*		p<,000*	

El último aspecto registrado, la ejecución de todo el proceso de 2x1 (tabla 4), se observan diferencias significativas entre grupos, así los chicos presentan más acciones positivas que las chicas, al igual que en los alumnos y alumnas que realizan actividad deportiva fuera del centro escolar.

Tabla 4. Prueba de Chi cuadrado en la fase de ejecución en función del género y nivel de competencia

	GÉNERO		NIVEL		NIVEL 3 x GÉNERO		NIVEL 1 x GÉNERO		CHICOS x NIVEL		CHICAS x NIVEL	
	M	F	1	3	M	F	M	F	1	3	1	3
POSITIVO	60,8%	39,2%	44,6%	55,4%	77,8%	22,2%	86,2%	13,8%	24,2%	75,8%	12,5%	87,5%
NEGATIVO	38,8%	61,2%	68,8%	31,2%	48,7%	51,3%	48,8%	51,2%	68,9%	31,1%	68,8%	31,3%
X²	0,398		62,813		34,224		74,725		2,992		162,000	
Sig.	p<,008*		p<,000*		p<,000*		p<,000*		p<,004*		p<,000*	

4. DISCUSIÓN:

Analizando los resultados que diferencian a los chicos de las chicas de forma global, destacan los primeros en mejores valores en habilidades técnicas y en habilidades tácticas, aspectos que se pueden asociar con mejores niveles de velocidad y fuerza (Wilmore, 1982; Pfister, 2003), mayores niveles de motivación y concentración en nuestras clases de Educación Física (Crocker et al., 2000; Weiss y Smith, 2002; Allen, 2003), mayor tiempo de práctica fuera del centro que tiene una transferencia positiva en las tareas del hockey (Helsen et al., 1998; Velázquez et al., 2001) o la importancia de percibir la tarea del 2x1 como competitiva, ya que las chicas pueden interpretar dicha tarea como una comparación con los chicos, restando motivación hacia ella o generando cierta ansiedad (Cliffon y Gill, 1994; Ruiz, 2001; Kruisselbrink et al., 2004).

Si comparamos por niveles de juego, los resultados son muy diferentes entre los grupos, lo que nos lleva a pensar en una relevancia del papel de la actividad deportiva en los recreos y fuera del centro escolar (Helsen et al., 1998; Pope y O'Sullivan, 2003; Goudas et al., 2001), elevando los niveles de coordinación, condición física y uso de los medios tácticos colectivos en este alumnado (Ruiz, 1994; Papaioannou, 1997; Crocker et al., 2000; Velázquez et al., 2001), lo cual les lleva a tener un nivel de partida superior en deportes colectivos de naturaleza similar al que practican fuera del centro.

Comparando chicos y chicas por niveles de competencia, en el caso de los que sólo realizan Educación Física, los valores son superiores en los chicos que en las chicas, tienen menos fallos en el 2x1 y ejecutan con mejores tiempos y puntuaciones, lo que vuelve a

resaltar el papel de la práctica fuera de la escuela, así como la importancia de la motivación y la selección de tareas, instrucciones, feedback y refuerzos del profesor en la enseñanza de nuevas habilidades como son las del hockey (Marsh, 1998; Napper-Owen et al., 1999; Spray, 2000; Moreno y Cervello, 2005).

En el caso de los que realizan EF y un deporte fuera del centro, las diferencias entre chicos y chicas muestran más igualdad en las habilidades técnicas, y menor diferencia en el 2x1, así como similitudes en la percepción y toma de decisiones en situaciones de juego, debido en parte a una mayor igualdad de la práctica extraescolar, motivación o competencia percibida (Fernández et al., 2002), lo que lleva a pensar en el hockey como una actividad más neutra que otros deportes colectivos, facilitando la transferencia y no valorando en este grupo de alumnos la tarea de forma negativa (Solmon et al., 2003).

En cuanto a las diferencias entre chicos de los dos niveles y chicas de los dos niveles, las diferencias se mantienen, aunque matizamos que en los chicos es menor esa diferencia a nivel técnico y táctico debido a la mayor práctica de otros deportes colectivos en los recreos y su tiempo libre no organizado, que conduce a mejores niveles de condición física y cierto dominio de habilidades técnicas y tácticas, así como mayor motivación en EF (Velázquez et al., 2001; Moreno y Cervello, 2005).

Por último, hay que resaltar que las diferencias encontradas, no hacen más que resaltar la importancia de aspectos como la práctica deliberada (mejora la coordinación, condición física, transferencia de medios tácticos, toma de decisiones, percepción deportiva), la escuela o el entorno social y cultural, en las diferencias en el rendimiento motor entre chicos y chicas, debiendo reflexionar sobre nuestra práctica docente en la forma de evaluar (teniendo presentes las diferencias), de seleccionar contenidos, de elegir las tareas, presentarlas y llevarlas a cabo, no asumiendo que ni el género, ni el nivel de competencia son el factor limitante del alumnado. Siendo necesario la incorporación de valores como la significación cultural del deporte, y los usos y abusos que la sociedad hace de ellos, tratando de incluirlos como aspectos centrales en nuestras clases no manteniendo los estereotipos de género y nivel de competencia (Devis, 1990).

www.un.org/sport2005

BIBLIOGRAFÍA:

- Allen, J., y Howe, B. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3).
- Allen, J. B. (2003). Social Motivation in Youth Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- Balan, C. M., y davis, W. E. (1993). Ecological task analysis: An approach to teaching Physical Education. *JOPERD*, 4, 54-61.
- Clifton, R. T., y Gill, G. L. (1994). Gender Differences in Self-confidence on a Feminine-typed Task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 150-162.
- Crocker, P., Eklund, R, y Kowalski, K. (2000). Children's physical activity and physical self perceptions. *Journal of Sports Science*, 18(6), 383-394.
- Devis, J. (1990). Renovación pedagógica en la Educación Física: Hacia dos alternativas de acción. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, 4-7.
- Durán, C. y Lasierra, G. (1987). Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación a los deportes colectivos. *Revista de Investigación y documentación sobre las ciencias de la Educación Física y del deporte*, 7, 91-128.
- Elferink-Gemser, M., Visscher, C, Lemmink, K, y Mulder, T. (2004). Relation between multidimensional performance characteristics and level of performance in talented youth field hockey players. *Journal of Sports Science*, 22(11), 1053-1063.
- Fernández, E., Sánchez, F, y Fernández, C. (2002). Estudios de las habilidades de resolución de problemas en el fútbol sala desde una perspectiva de género. In B. D. Vázquez (Ed.), *Estudios sobre ciencias del deporte. Mujeres y actividad físico deportiva* (Vol. 35). Madrid: MEC y D. CSD.
- Goudas, M., Dermitzaki, I, y Bagiatis, K. (2001). Motivation in Physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological reports*, 88, 491-496.
- Hannon, J., y Ratliffe, T. (2005). Physical Activity Levels in Coeducational and Single-Gender High School Physical Education Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(2).
- Helsen, W., Starkes, J. L, y Hodges, N. (1998). Team sports and the theory of Deliberate Practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1).
- Iglesias, D., Moreno, P, Ramos, L. A, Fuentes, J. P, Jualián, J, y Del Villar, F. (2002). Un modelo para el análisis de los procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones en deportes colectivos. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, XIV(2), 9-14.
- Janelle, C. M., y Hillman, C. H. (2003). Expert performance in sport. Current perspectives and critical issues. In J. L. y E. Starkes, K. a (Ed.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kim, M.-S., Chang, D-S, y Gu, H. (2003). Difference in Skill Levels and Gender Achievement Golas, perceptions of Motivational Atmosphere, and Motivation in Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (Supplement) NASPSA Abstracts., S81.
- Kruisselbrink, L., Dodge, A, Swanburg, S y MacLeod, A. (2004). Influence of Same-Sex and Mixed-Sex Exercise Settings on the social Physique Anxiety and Exercise Intentions of Males and Females. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 616-622.
- Kulinna, P., Martin, J, Lai, Q y Kliber, A. (2003). Student Physical Activity Patterns: Grade, Gender, and Activity Influences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 298-310.
- León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

- López, V. y. Castejón, F. J. (1998). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Su implicación en el aprendizaje y la enseñanza (II). *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 68, 12-16.
- Lowry, R. (2004). Gender differences in the acquisition of a novel Skill After verbal or Visual Instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(Supplement)NASPSA Abstracts 2004, S126.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marsh, H. (1998). Age and Gender effects in Physical Self-Concepts for Adolescent elite athletes and nonathletes: A Multicohort-Multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3).
- Turner y Martinek (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15-31.
- Martínez de Dios, M. C. (1991). *Jugar y Disfrutar con el hockey*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Matsudo, V., Rivet, R, y Pereira, M. (1987). Standard score assessment on physique and performance of Brazilian athletes in a six tiered competitive sports model. *Journal of Sports Science*, 5, 49-53.
- Molina, E., Torre, E, Miranda M. T, y Martínez, O. (2005). La evaluación en Educación Física desde la perspectiva del género. In R. Bielsa, Rivero, A, Molina, J y Manzano, A (Ed.), *Libro de Comunicaciones del Congreso Internacional UEM. Actividad Física y Deporte en la sociedad del Siglo XIX* (pp. 311-319). Madrid.: Ed. Gymnos.
- Moreno, J. A. y. Cervello, E. M. (2005). Physical Self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Napper-Owen, G., Kovar, S, Ermler, K, y Mehrhof, J. (1999). Curricula Equity in Required Ninth Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1).
- Papaioannou, A. (1997). perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Pfister, G. (2003). *Sport and Gender*. Paper presented at the XIth European Congress of Sport Psychology. new Approaches to Exercise and Sport Psychology, Copenhagen. Denmark.
- Pope, C., y O'Sullivan, M. (2003). Darwinism in the Gym. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 311-327.
- Reilly, T. y. S., A. (1990). Physiological strain unique to field hockey. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 30, 695-702.
- Ruiz Alonso, J. G. (1996). *Juegos y Deportes Alternativos. En la programación de Educación Física Escolar*. Lérida: Ed. Agonos.
- Ruiz, L. M. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Editorial Visor.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L, y Gutiérrez, M. (1998). Género y coordinación motriz entre los escolares españoles. In A. Gracia, Andújar, F, y Casimiro, A. (Ed.), *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 498-501). Almería: Instituto Andaluz del Deporte.
- Ruiz, L. M., Gutiérrez, M, Graupera, J. L, Linaza, J. L, y Navarro, F. (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Solmon, M., Lee, A, Bolcher, D, Harrison, L y Wells, L. (2003). Beliefs about gender appropriateness, Ability, and Competence in Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3).

- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207-1215.
- Strand, B. N., y Wilson, R. (1993). *Assesing sport skills*. Human Kineticas, Champaign, IL.
- Vázquez, B. (2000). Educación Física y Género. In J. D. Cardona (Ed.), *Modelos de Innovación educativa en la Educación Física* (pp. 299-328). Madrid: U.N.E.D.
- Velázquez, y. c. (2001). *Relaciones que se dan entre la imagen del deporte que tienen los chicos y las chicas y sus hábitos de práctica deportiva durante el ocio*. Paper presented at the Actas XIX Congreso Nacional de Educación Física., Murcia.
- Weiss, M., y Smith, A. (2002). Friendship Quality in Youth Sport: Relationship to Age, Gender, and Motivation variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(4).
- Wilmore, J. (1982). The female athlete. In R. y. c. Magill (Ed.), *Children in sport*. Human Kinetics.



Año Internacional del deporte y la educación física

www.un.org/sport2005

LOS PADRES ANTE LA PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD DEPORTIVA DE LAS CHICAS EN EDAD ESCOLAR

Ángel M. González (angel.gonzalezs@ehu.es)

Montserrat Otero

Luis M. Zulaika

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad del País Vasco.

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo consistió en analizar las actitudes de los padres con hijas en edad escolar ante la práctica deportiva que realizan éstas fuera del horario de clases. Particularmente, se pretendió conocer la atribución de responsabilidad que hacen los padres a las diferentes personas e instituciones que pueden estar vinculadas a la promoción de las actividades deportivas entre las chicas en edad escolar. Asimismo, se recabó información directamente de los padres acerca de las medidas específicas de promoción que consideraban necesarias para estimular y mantener la participación de sus hijas en actividades deportivas. Finalmente, se analizó la relación entre las actitudes de los padres ante la práctica deportiva de sus hijas y la participación o no que ellos mismos tenían en actividades deportivas.

* Este estudio ha sido posible gracias a una beca de investigación otorgada por la Dirección de Deportes de la Diputación Foral de Bizkaia (Orden Foral 3.767/2004)

PALABRAS CLAVE: participación deportiva, promoción, chicas, padres

INTRODUCCIÓN

La participación de niños y jóvenes en actividades físicas y deportivas va reduciéndose paulatinamente durante la infancia y en la adolescencia presenta ya tasas de sedentarismo realmente preocupantes, especialmente en el caso de las chicas. En nuestro país, la cifra de chicas que realiza ejercicio físico intenso es la más baja de todos los países europeos (Mendoza, 2000). Además, son las que presentan mayores diferencias con respecto a los chicos. El mismo panorama se observa con respecto a la participación en deporte extraescolar, que a la edad de 18 años sólo es practicado con una frecuencia de al menos dos días por semana por el 29% de chicas españolas. Más aún, a la edad de 11 años tres de cada diez

chicas dice no hacer nunca deporte fuera del horario escolar. La cifra se eleva progresivamente hasta llegar al 48% de las chicas que se encuentran en la misma situación con 18 años, más del triple que los chicos de la misma edad.

En la edad escolar, la actividad física constituye un elemento fundamental de la educación integral de los niños y jóvenes, no sólo por su función de socialización y transmisión de valores positivos, sino porque uno de sus objetivos fundamentales es la promoción de la práctica deportiva futura de los escolares (Sallis, McKenzie, Alcaraz, Kolody, Faucette y Hovell, 1997; González y cols., 2004). A través de la cobertura institucional que encuentra dentro del sistema educativo, la Educación Física debiera desempeñar el papel destacado que le corresponde en el desarrollo de habilidades motoras necesarias para poder disfrutar participando en actividades físicas y deportivas, en la promoción del mantenimiento de la forma física y en el impulso de actitudes positivas hacia estilos de vida activos. Sin embargo, no parece que la Educación Física como materia escolar esté resultando efectiva de cara al establecimiento de estos vínculos, ya que estudios como el de Sánchez Bañuelos y col. (1997) con estudiantes de Bachillerato evidencian que las clases de EF tienen más bien un escaso impacto en la formación de hábitos de actividad física y deportiva fuera del horario escolar. Tal y como ha señalado Mendoza (2000), más de un tercio del alumnado muestra indiferencia o rechazo hacia las clases de Educación Física, que en su concepción actual no parecen resultar muy eficaces a la hora de motivar a los jóvenes para que adopten estilos de vida activos.

Puesto que la actividad física y deportiva de los niños y adolescentes está afectada no sólo por factores relativos a su situación escolar, a la par que se intentan superar las limitaciones que presenta el sistema educativo en su objetivo de promocionar la participación de niños y jóvenes en actividades físicas y deportivas fuera del horario escolar, resulta necesario incorporar a los padres desde el primer momento en cualquier medida encaminada a estimular la adopción y el mantenimiento de estas conductas por parte de sus hijos (Escartí y Ballester, 1993; Stucky-Ropp y DiLorenzo, 1993; Sallis, 1994; Carratalá, 1996; Castillo, Balaguer y Tomás, 1997). En este sentido, es preciso determinar la forma que tienen los padres de concebir la actividad físico-deportiva en general, y la de sus hijos en particular, dado que esta concepción constituye uno de los factores que más contribuye a determinar las

actitudes de los propios niños y jóvenes, así como su tipo y grado de participación en estas actividades (Melcher y Sage 1978; Fernández y cols. 2002).

El objetivo del presente trabajo consistió en analizar las actitudes de los padres con hijas en edad escolar ante la práctica de actividad física y deportiva que realizan fuera del horario de clases. De manera especial, se pretendió conocer sus percepciones acerca de la responsabilidad que puede corresponder a cada una de las personas e instituciones vinculadas con la promoción de la práctica físico-deportiva de las chicas en edad escolar y de las medidas concretas que, en su opinión, deberían ponerse en marcha para elevar el nivel de participación y la calidad de la experiencia que tienen sus hijas en este tipo de actividades.

MÉTODO

Participantes. La población objetivo de este trabajo la constituyen los padres de chicas en edad escolar de la provincia de Bizkaia. La muestra está compuesta por un total de 654 padres y madres de alumnas de entre 8 y 18 años que han sido seleccionadas entre la población de chicas en edad escolar mediante un muestreo polietápico estratificado (Edad de las escolares, Tipo de centro de enseñanza y Tamaño del centro). Para establecer el tamaño muestral, se han empleado los datos sobre población escolar el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2004), siendo el error muestral del 2,8% y el nivel de confianza el 95%. El 54,1% de las encuestas corresponden a centros públicos y el 45,9 a centros privados. El 49,8 de los cuestionarios han sido cumplimentados por el padre o la madre de niñas de de 3º a 6º curso de Educación Primaria, siendo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) el 38,5% de los padres y de Bachillerato el 11,6%. Para el análisis de algunas de las variables sometidas a estudio, los padres han sido agrupados en función de su participación o no en actividades físico-deportivas.

Instrumento. El instrumento utilizado en este estudio es un cuestionario construido *ad hoc* para los propósitos de este proyecto: evaluar las actitudes y propuestas de los padres de chicas en edad escolar con respecto a la promoción de la práctica de actividades físicas y deportivas por parte de sus hijas. Además de datos referidos a información demográfica, como la edad del padre o madre que cumplimentaba el cuestionario, la edad de la hija, el colegio y el curso al que pertenecía, en el estudio se han analizado las variables referidas a la práctica de actividades físicas y deportivas por parte del padre o madre encuestado/a, así como por parte de su hija, además de variables referidas a las actitudes de los padres ante la promoción

de la participación deportiva de las chicas (grado de responsabilidad percibida en personas e instituciones para animar y sostener la participación deportiva de las chicas, y medidas específicas que los padres consideran importantes para aumentar la participación de las chicas en actividades deportivas, bien sea en su centro escolar o fuera de él).

Procedimiento. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario anónimo que cumplimentaron de manera voluntaria el padre o la madre de las chicas participantes en un estudio sobre la práctica física y deportiva de chicas en edad escolar (González, 2005).

RESULTADOS

a) **Práctica de actividad físico-deportiva.** Con respecto a la práctica habitual de actividades deportivas por parte de los padres y madres participantes en este estudio, el 62% responde que no participa en actividades físico-deportivas de forma habitual. El porcentaje de madres que toma parte en actividades deportivas habitualmente es significativamente inferior al de padres ($\chi^2 = 32,72$; $p < .0001$). En el caso de los estos, el 53,7% practica deporte de forma habitual, mientras que sólo el 30,1% de las madres lo hace.

Los resultados muestran una relación significativa entre la práctica regular de actividades físico-deportivas de los padres y la participación en actividades deportivas de las hijas fuera del horario escolar ($\chi^2 = 13,20$; $p < .0001$). Así, en el grupo de padres que no hace deporte habitualmente el 41,4% de ellos indica que su hija tampoco practica actividades deportivas, mientras que entre los padres que participan en actividades deportivas habitualmente el porcentaje de chicas que no hace deporte se reduce al 26,9%. Los datos sobre la valoración que hacen los padres de la *cantidad de deporte practicado por sus hijas* indican que más de la mitad de los padres (53,8%) creen que sus hijas no hacen suficiente deporte. La comparación de las valoraciones de los padres según participen o no en actividades deportivas de manera habitual muestra diferencias significativas ($\chi^2 = 5,30$; $p < .05$). En este sentido, en el grupo de padres que no practica habitualmente actividades deportivas el porcentaje que considera que su hija no hace suficiente deporte es el 57,5%, mientras que en el grupo de padres que practica habitualmente deporte este porcentaje es el 48,1%.

b) **Promoción de la práctica físico-deportiva: responsabilidad percibida y medidas propuestas.** En cuanto a la responsabilidad percibida en la promoción de la práctica deportiva

de las chicas en edad escolar, los resultados indican que la madre y el padre son las figuras a las que en un mayor porcentaje de cuestionarios (en el 93% y el 92,5% de los casos, respectivamente) se les atribuye bastante o mucha responsabilidad en esa labor de ánimo y apoyo. Los porcentaje de padres que creen *bastante importante* o *muy importante* la responsabilidad de promoción de otras personas o instituciones es, en orden decreciente, la siguiente: el entrenador/a (86,2%), los amigos/as, los hermanos/as (82,3%), el Centro Escolar (77,3%), los Medios de Comunicación (69,6%), el Personal Sanitario (68,9%), el Ayuntamiento (64,8%), el Gobierno Autonómico (64,3%), la Diputación (64%) y “Otros” (59,4%). Además de las valoraciones de responsabilidad percibida por el conjunto de padres encuestados, en la Tabla 1 pueden apreciarse por separado las valoraciones del grupo que hacen deporte habitualmente y las expresadas por los que no lo hacen. La comparación entre ambos grupos arroja diferencias estadísticamente significativas con respecto a la importancia en la labor de promoción que atribuyen al padre ($\chi^2 = 11,56$; $p < .05$), a la madre ($\chi^2 = 11,25$; $p < .05$), al Ayuntamiento ($\chi^2 = 12,80$; $p < .05$), a la Diputación ($\chi^2 = 15,73$; $p < .01$), al Gobierno Autonómico ($\chi^2 = 12,12$; $p < .05$), y a los Medios de Comunicación ($\chi^2 = 10,85$; $p < .05$).

Al pedir a los padres participantes en el estudio que, además de valorar la responsabilidad de cada persona e institución, identifiquen de entre todas ellas la que en su opinión tiene que prestar el mayor apoyo a sus hijas para que hagan actividades físico-deportivas el 54,6% señala que son los padres. El 15,9% se decanta por el Centro Escolar, y el 6,3% los amigos. Todas las demás opciones son señaladas por menos del 5% de los padres encuestados. Al comparar los grupos de padres que practican o no deporte habitualmente, no aparecen diferencias significativas.

del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

		PERCEPCIÓN DE RESPONSABILIDAD EN LA PROMOCIÓN DE LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA DE LAS CHICAS														
		Muestra total					Padres que hacen deporte					Padres que no hacen deporte				
		Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Padre *	5,5	0,3	5,5	36,0	56,5	0,4	0,4	3,0	32,9	63,2	2,4	0,3	7,2	37,2	52,9	
Madre *	1,3	0,6	5,1	34,8	58,2	0,4	0,4	2,9	30,5	65,7	1,8	0,8	6,6	36,6	54,2	
Hermanos	2,9	1,2	13,6	40,1	42,2	2,7	2,2	9,3	42,1	43,7	3,1	0,6	16,3	38,4	41,6	
Amigos	0,9	2,7	12,0	40,8	43,6	0,5	4,7	12,1	41,6	41,1	1,2	1,5	12,2	39,9	45,2	
Entrenador	3,4	2,3	8,0	33,1	53,1	3,2	1,6	7,9	32,1	55,3	3,7	2,7	8,2	32,9	52,4	
Profesores	5,2	6,1	17,6	38,4	32,7	3,5	4,5	16,2	40,9	34,8	6,2	7,1	18,1	36,8	31,8	
Centro escolar	4,7	4,9	13,0	39,2	38,1	2,4	4,2	13,7	38,2	41,5	6,3	5,4	12,9	39,3	36,1	
Ayuntamiento *	9,8	8,5	16,9	31,5	33,3	7,8	8,9	10,4	35,4	37,5	11,3	8,4	21,0	28,8	30,4	
Diputación **	9,3	10,5	16,1	31,3	32,7	6,3	11,5	9,4	36,1	36,6	11,4	10,1	20,1	28,2	30,2	
Gobierno Vasco *	9,4	9,7	16,6	28,8	35,5	7,2	10,8	10,8	30,3	41,0	10,9	9,3	20,6	27,3	31,8	
Personal Sanitario	8,2	6,3	16,6	36,6	32,3	6,5	8,7	13,0	37,0	34,8	9,3	4,7	18,9	36,2	30,9	
Medios de comunicación *	7,6	8,2	14,6	37,0	32,6	7,9	8,5	7,9	40,7	34,9	7,5	8,1	18,6	34,5	31,3	
Otros	12,6	6,9	21,1	29,1	30,3	11,7	7,4	16,0	34,0	30,9	13,3	6,6	24,1	26,5	29,5	

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

Tabla 1. Porcentajes que alcanzan las diferentes valoraciones de los padres sobre la responsabilidad de promocionar la práctica físico-deportiva de sus hijas

Finalmente, se plantea a los encuestados la siguiente pregunta: “En tu opinión, ¿qué podría hacerse para aumentar la participación de las chicas en las actividades deportivas (en su centro escolar o fuera del mismo)?”. A esta cuestión el 14,32% de los padres sugiere que debería ofrecerse a las chicas “más estímulo para hacer deporte”, el 11,57% que se necesitan “actividades que les gusten”, el 10,19% “más instalaciones deportivas, el 8,26% “más

información”, el 7,43% un “aumento en la oferta deportiva sólo para chicas”, y el 5,23% una “oferta deportiva adaptada a los intereses y preferencia de las chicas”. El resto de las sugerencias no alcanza, en conjunto, una tasa de respuestas del 5% de los padres encuestados. La comparación entre el grupo de padres que hacen deporte y el grupo de los que no lo hacen no muestra diferencias significativa.

DISCUSIÓN

La integración de los padres en cualquier iniciativa encaminada a estimular la adquisición y mantenimiento por parte de sus hijas en edad escolar de estilos de vida activos resulta imprescindible. En este sentido, es necesario tomar en consideración las actitudes y percepciones en torno a la práctica de sus hijas y sobre algunos factores que condicionan de forma importante dicha práctica, así como su participación o no en este tipo de actividades. De hecho, la investigación en este campo ha puesto de manifiesto que la participación regular de los padres en actividades deportivas guarda estrecha relación con las actitudes y participación de sus hijas (Melcher y Sage, 1978; Zakarian, Hovell, Hofstetter, Sallis y Keating, 1994), y que la influencia de las actitudes y creencias de los padres sobre la actividad de sus hijos constituyen igualmente un factor determinante en su práctica física y deportiva, junto con el apoyo directo que les prestan a la hora de participar en este tipo de actividades (Dempsey, Kimiecik y Horn, 1993; Brustad, 1993, 1996).

Por lo que respecta a los resultados de nuestro estudio, la información proporcionada por los padres encuestados a propósito de su participación en actividades deportivas indica que aproximadamente la mitad de los padres y algo más de las dos terceras partes de las madres no hace deporte de manera habitual. Por otro lado, la baja participación de sus hijas en actividades deportivas fuera del horario escolar son consistentes con los resultados encontrados en otros trabajos a nivel nacional (Garcés de los Fayos, 1995; García Ferrando, M, 2001; Fernández, Contreras, Sánchez y Fernández-Quevedo, 2002; Hernán, Ramos y Fernández, 2004; Martín, Tercedor, Pérez, Chillón y Delgado, 2004) e internacional (Sallis, 1993; Armstrong y Van Machelen, 1998; Mendoza, 2000). Los resultados de nuestro estudio evidencian también una estrecha relación entre la participación de las chicas en actividades deportivas y la de sus padres, de manera que entre las chicas cuyos padres no hacen deporte habitualmente nos encontramos tasas significativamente más elevadas de inactividad en comparación con las chicas con padres que practican actividades deportivas de manera

habitual.. Como se ha comentado anteriormente, estos resultados son consistentes con los encontrados en estudios previos en los que se evidencia una estrecha relación entre la práctica de actividades físicas y deportivas por parte de los padres y los niveles de participación de sus hijas en estas actividades (Melcher y Sage, 1978; Zakarian, Hovell, Hofstetter, Sallis y Keating, 1994; Garcia, A. W., Norton, M.A., Frenn, M., Coviak, C., Pender, N.J. y Ronis, D.L., 1995).

Los datos indican que los padres son conscientes de estos bajos niveles de actividad de las chicas, y que más de la mitad de ellos considera insuficiente la cantidad de deporte que practican sus hijas. Esta percepción es mayor aún en los padres que no hacen actividades deportivas de manera regular, lo que una vez más parece apoyar la idea de que una cosa es la opinión favorable a la práctica de actividades físicas y deportivas, y otra bien distinta la participación real en ellas y el apoyo que de forma directa y sostenida se hace a la práctica de los hijos (Sánchez Bañuelos, 1996; García Ferrando, 1997; Fernández y cols., 2002). Como ocurre en otros ámbitos del comportamiento humano, el inicio y mantenimiento de estilos de vida activos que incluyan la práctica de actividades físicas y deportivas parece estar determinado no sólo por valoraciones racionales, sino también por los procesos afectivos y disposicionales que resultan de las experiencias personales y los intercambios sociales en este ámbito.

En línea con los resultados anteriores, la responsabilidad de la promoción de la práctica deportiva de las chicas en edad escolar es atribuida por más del 90% de los padres a ellos mismos, hagan o no deporte, y en mucha menor medida estiman que son el centro escolar y los amigos quienes principalmente deben compartir ese apoyo y estímulo para que sus hijas hagan deporte. En cuanto a las sugerencias de promoción que hacen los padres encuestados, sin que haya diferencias entre padres que hacen y que no hacen deporte de forma habitual, destacan la necesidad de ofrecer más estímulo para hacer deporte, más actividades que les gusten, más instalaciones deportivas, más información, un aumento en la oferta de deporte sólo para chicas, y una oferta deportiva que se adapte a los intereses y preferencias de las chicas.

REFERENCIAS

- Armstrong, N. y Van Mechelen, W. (1998). Are young people fit and active? En S. Biddle, J. Sallis y N. Cavill (eds), *Young and Active? Young people and health-enhancing physical activity-evidence and implications* (pp. 69-97). London: Health Education Authority.
- Biddle, S., Cavill, N. A. y Sallis, J. F. (1998). Policy framework for young people and health-enhancing physical activity. En S. Biddle, J. F. Sallis y N. A. Cavill (eds), *Young and Active? Young people and health enhancing physical activity: Evidence and implications* (pp. 3-16). London: Health Education Authority.
- Brustad, R.J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 316-323.
- Carratalá, V. (1996). La influencia de los agentes sociales en la participación deportiva en la adolescencia. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Tomás, I. (1997). Predictores de la práctica de actividades físicas en niños y adolescentes. *Anales de Psicología*, 13 (2), 189-200.
- Dempsey, J.M., Kimiecik, J.C. y Horn, T.S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.
- Escartí, A. y Ballester, A. (1993). Perfil familiar, clima familiar deportivo y práctica deportiva en la adolescencia. En S. Barriga y J.L. Rubio (eds), *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico* (pp. 165-170). Sevilla: Eudema.
- Fernández, E., Contreras, O.R., Sánchez, F. y Fernández-Quevedo, C. (2002). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud. En: B. Vázquez (comp), *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp.21-60). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- Garcés de los Fayos, E. J. (1995). *La situación actual de la práctica deportiva en el alumnado femenino: actitudes de las niñas adolescentes ante el deporte en la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales de la Región de Murcia.
- García, A. W., Norton, M.A., Frenn, M., Coviak, C., Pender, N.J. y Ronis, D.L. (1995). Gender and developmental differences in exercise beliefs among youth and prediction of their exercise behavior. *Journal of School Health*, 65 (6), 213-219. .
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995 (un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores)*. Valencia: Tirant lo Blanch-Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes
- González, A.M. (2005). *Medidas de promoción de la actividad deportiva de la chicas en el deporte escolar*. Bilbao: Departamento de Cultura de la Diputación Foral de Bizkaia. Dirección General de Deportes.
- González, J.M., Sarría, L. y Coca, S. (2004). Cinco años, una vida. Actividad física y hábitos sanos en la adolescencia. Donostia-San Sebastián: Erein.
- Hernán, M., Ramos, M., Fernández, A. (2004). *Salud y Juventud*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Martín, M., Tercedor, P., Pérez, I., Chillón, P. y Delgado, M. (2004). Los adolescentes españoles ante la práctica de actividad física y deporte. Estudio Avena. Ponencia presentada en el III Congreso Vasco del Deporte. Deporte y socialización. Vitoria-Gasteiz.

Melcher, N., y Sage, G.H. (1978). Relationship between parental attitudes toward physical activity and the attitudes and motor performance of their daughters. *International Review of Sports Sociology*, 13, 75-88.

Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En Educación física y salud. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Física. Cádiz: FETE-UGT-Cádiz, 765-790.

Sallis, J.F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 62, 403-408.

Sallis, J. F. (1994). Determinants of physical activity behavior in children. En R. R. Pate y R. C. Hohn (eds), *Health and Fitness through Physical Education* (pp.31-43). Champaign, IL: Human Kinetics.

Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N. y Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87, 1328-1334.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez Bañuelos, F. y cols. (1997). Actitudes de los estudiantes de tercero de BUP frente a la Educación Física dentro del contexto general del plan de estudios de la Enseñanzas Medias. En VVAA, *Nuevas Perspectivas Didácticas y Educativas de la Educación Física* (pp. 21-56). Madrid. Investigaciones en Ciencias del Deporte. Ministerio de Educación y Ciencia, Consejo Superior de Deportes.

Stucky-Ropp, R. C. y DiLorenzo, T. M. (1993). Determinants of exercise in children. *Preventive Medicine*, 22, 880-889.

Zakarian, J.M., Hovell, M.F., Hofstetter, C.R., Sallis, J.F. y Keating, K.J. (1994). Correlates of vigorous exercise in a predominantly low SES and minority high school population. *Preventive Medicine*, 23, 314-321.

Año Internacional del deporte y la educación física

www.un.org/sport2005

LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Dña. María Dolores González Rivera (marilingr6@yahoo.es)

Licenciada y maestra en Educación Física.

Dr. D. Antonio Campos Izquierdo (Antonio.Campos@ua.es)

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Alicante

Dra. Dña. Josefa Blasco Mira (josefa.blasco@ua.es)

Licenciada en Educación Física. Universidad de Alicante

RESUMEN

En este estudio se analizan los aspectos metodológicos, las características laborales, demográficas y formativas del profesorado así como el contexto escolar y organizativo de las actividades físico-deportivas que se desarrollan en los centros educativos fuera del horario escolar. Esta investigación se enmarca dentro de la metodología de tipo cualitativo ya que los elementos, objeto de estudio, se han analizado a través de dos grupos de discusión participativa: uno compuesto por profesorado del área de Educación Física y el otro por profesorado que imparte clase en las actividades físico-deportivas extraescolares. Ambos grupos de discusión coinciden en algunos aspectos de los temas tratados pero en otros difieren, por lo que se establece una serie de conclusiones que pretenden mejorar los diferentes elementos estudiados dentro de las actividades físico-deportivas de los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: Extraescolares, Deporte Escolar, Metodología, Profesorado, Formación.

INTRODUCCIÓN

Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), de entre la diversidad de actividades extraescolares que se ofertan en los centros educativos las actividades físico-deportivas son las más practicadas por el alumnado con porcentajes superiores al 60%.

La actividad física y deportiva favorece un desarrollo integral que beneficia la obtención de enriquecedoras situaciones motrices y la adquisición de valores educativos para la

consecución de una vida social y saludable en los niños/as y jóvenes en edad escolar. Para ello, se necesita un adecuado desarrollo de la actividad física complementaria al área de Educación Física debido a que el horario lectivo de esta área de conocimiento no es suficiente para alcanzar los beneficios de la actividad físico-deportiva (Sánchez Bañuelos, 2001) y para que ésta alcance un enfoque educativo y coherente, debe llevarse a cabo como una actividad física que forme parte o complemente los objetivos de dicha área (Burriel y Carranza, 1995).

Pero sin embargo, si estas actividades no están organizadas y/o desarrolladas por personas cualificadas con titulación oficial, los beneficios de la misma no serán garantizadas e incluso se pueden producir situaciones contraproducentes para la salud y la educación del alumnado (Campos Izquierdo, 2005; Fraile Aranda 1996; Vizuete, 1994).

Nuestro estudio se centra en las actividades físico- deportivas que se llevan a cabo en los centros educativos a través de las denominadas “actividades extraescolares”. Éstas se definen como un conjunto de programas y actividades físico-deportivas que se realizan en el centro fuera del horario lectivo con un carácter voluntario, no discriminatorio y diversificado, que complementen los objetivos y propósitos de la Educación Física reglada, y cuya gestión depende de los centros educativos. Éstas deben centrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las características del alumnado, favoreciendo la formación integral del alumnado y la creación de hábitos, actitudes y valores adecuados, y deben estar coordinadas con el profesorado de Educación Física y con otros agentes implicados (Santos y Sicilia, 1998; Hernández Álvarez y Velázquez, 1996; Romero, 2001; Campos Izquierdo, 2004).

OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Conocer los aspectos metodológicos que se desarrollan en las clases de actividades físico- deportivas extraescolares.
2. Determinar las características laborales, demográficas y formativas del profesorado de actividades físico-deportivas extraescolares.
3. Estudiar el contexto escolar y organizativo de las actividades físico-deportivas extraescolares, con especial atención en conocer la relación existente entre el área de conocimiento de Educación Física y las actividades extraescolares.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca dentro de la metodología de tipo cualitativo. Como instrumento de recogida de información utilizamos los grupos de discusión y para el desarrollo los mismos se ha seguido lo determinado por Miquel et al. (2000), Ibáñez (2002) y Ortí (2002). Los participantes fueron dos grupos de profesores, uno de ellos integrado por profesorado de Educación Física - tres Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y tres Maestros especialistas en Educación Física- y el otro grupo, compuesto por el profesorado de las actividades físico-deportivas extraescolares - un licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, dos TAFAD, dos maestros especialistas en Educación Física y un técnico deportivo.

Para el análisis de los datos, obtenidos a partir de la grabación de las diferentes sesiones de los distintos grupos de discusión, se ha utilizado el programa informático AQUAD Five (Huber, 2000).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a los aspectos metodológicos de las actividades físico-deportivas extraescolares, el profesorado de dichas actividades los orienta únicamente hacia la competición, ya que la considera como un objetivo principal, mientras que el profesorado de Educación Física percibe que, en efecto, la competición se lleva a cabo imitando el modelo de competición federado y, en contraposición, expone que la competición debería desarrollarse como un recurso didáctico más, es decir, como un medio y orientada adecuadamente desde una perspectiva educativa, como también exponen Mestre y Orts (2005). Al respecto, Contreras, De la Torre y Velázquez (2001) y Vázquez (2000) indican que en estas actividades se da más importancia al elemento competitivo que al lúdico y recreativo. Fraile Aranda (2001) expresa que para desarrollar su enseñanza se debe impulsar y fomentar un tipo de formación polivalente, que recoja los diversos ámbitos de la actividad física, no sólo la deportiva y que cubra las carencias en los aspectos educativos que existen actualmente.

El profesorado de Educación Física percibe que en las actividades extraescolares se centra en el trabajo de la técnica y opina que debería desarrollarse más los aspectos tácticos de los deportes basándose en la estructura interna y principios básicos comunes que facilitará después el aprendizaje de un deporte específico y/o la consecución de alumnos inteligentes motivadamente. En este sentido, autores como, Campos Izquierdo y Tomás (2005) y Devís y Peiró (1992, 1995) proponen dar prioridad al trabajo de los elementos tácticos en la enseñanza

de los juegos deportivos con el fin de desarrollar los aspectos cognitivos en el alumnado en contra del aprendizaje mecánico de habilidades físicas aisladas. Por su parte, el profesorado de las actividades extraescolares expresa que el trabajo de la técnica debe desarrollarse desde el primer ciclo de la Etapa de Primaria de forma prioritaria para un mejor rendimiento de cara a los partidos que se realicen entre los centros. Al respecto, Contreras, De la Torre y Velázquez (2001) constan que la importancia excesiva que se proporciona a la competición genera un problema en la enseñanza de las actividades físico- deportivas extraescolares ya que conduce a la repetición de las tareas y habilidades aisladas priorizando la mejora de la técnica a las capacidades cognitivas y motrices del alumnado. El grupo de discusión de Educación Física propone que el profesorado de extraescolares debería desarrollar una programación de acorde con los objetivos y contenidos del área de Educación Física y adaptada a las características del alumnado, así como al entorno y contexto escolar, tal y como muestra Fraile Aranda (1996) al explicar que tanto los objetivos como los contenidos deberían plantearse e ir en la misma consonancia que en el área de Educación Física. Por su parte, el grupo de profesores de actividades extraescolares no alude a la necesidad de la misma.

Dentro de las características laborales y formativas de las personas que imparten las actividades extraescolares, el profesorado de Educación Física resalta que los procedimientos metodológicos y los planteamientos didácticos dependen esencialmente de la formación que dispongan las personas que vayan a impartir dichas actividades y proponen que su formación tenga una orientación clara en el contexto educativo. Igualmente, Fraile Aranda (1996) y Campos Izquierdo (2004) exponen que el profesor de actividades extraescolares es el elemento principal y fundamental, y que la carencia de personas con titulaciones oficiales de la actividad física y del deporte universitarias influye directamente en la orientación que se establezca a la hora de alcanzar los objetivos y del desarrollo de unos valores educativos y saludables en dichas actividades. Los dos grupos de discusión coinciden en la inestabilidad, precariedad laboral y la no contratación que existe en la actualidad en las actividades extraescolares además de la inadecuada remuneración económica. Estas consideraciones concuerdan con los estudios de Martínez del Castillo (1991), Fraile Aranda (1996) y Campos Izquierdo (2005) donde se establece que la situación de empleo es precaria debido a la alta temporalidad, inestabilidad laboral y baja remuneración económica. Igualmente, estos autores nos muestran la gran cantidad de personas sin ningún tipo de titulación de la actividad física y del deporte trabajando en este tipo de actividades, e incluso el estudio de Campos Izquierdo (2005) realizado en la Comunidad Valenciana determina que en esta función de actividad

física y deporte, los no titulados son más del 50%. Ambos grupos proponen que las personas que deberían desarrollar este trabajo, si se superaran las malas condiciones laborales actuales, son los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y los Maestros especialistas en Educación Física, aunque también incluyen a los Técnicos Superiores en Animación de Actividades Físicas y Deportivas, siempre y cuando éstos tengan una mayor orientación educativa. Además, el grupo de profesores de actividades extraescolares, a diferencia del de Educación Física, consideran que también podrían desarrollar estas actividades los entrenadores y monitores de las federaciones e incluso algunos deportistas que realizaran algún curso de actividades extraescolares en alguna academia de formación.

En lo referente a la estructura organizativa los dos grupos de discusión consideran que no existe suficiente implicación por parte de los centros educativos. Romero (2001) explica que esta escasa implicación propicia el fracaso del deporte en la escuela y dificulta el cumplimiento de las finalidades educativas. Ambos grupos creen en la necesidad de una mayor implicación coordinada por parte de diferentes agentes: equipos directivos, profesorado de Educación Física, AMPA y profesorado de extraescolares; aunque para el profesorado de Educación Física todo ello debe estar organizado, planificado, dirigido, contratado y controlado por la Generalitat Valenciana en colaboración con los Ayuntamientos. Esta última cuestión está siendo abordada en Comunidades Autónomas como Extremadura. Autores, como Mestre y Orts (1997, 2005) consideran que en la organización de estas actividades es importante la democratización y participación de la sociedad para dotarle de los valores educativos y sociales adecuados y necesarios. Los dos grupos afirman que no existe relación entre el profesorado de Educación Física y el de actividades extraescolares y exponen que si se coordinaran mejoraría la orientación educativa y el cumplimiento de objetivos en las clases de Educación Física. Al respecto, Fraile Aranda (2001) señala que los maestros del área de Educación Física deberían implicarse en las tareas de supervisión y control de los programas de las actividades físico-deportivas extraescolares, con objeto de posibilitar una mayor conexión entre los programas de Educación Física y las actividades extraescolares con una aprobación en los proyectos educativos de centro. Además en el caso de la Comunidad Valenciana existe una normativa, que obliga a incluir dichas actividades en el Proyecto Educativo de Centro. Por último, en los dos grupos de discusión se expone que la falta de relación se debe a que el profesorado de Educación Física no se ve recompensado en caso de implicarse. Fraile Aranda (1996) y Mestre y Orts (2005) explican que el profesor de Educación Física, con el fin de favorecer una oferta escolar que dé continuidad a los

programas de Educación Física escolar, sería aconsejable que realizara un seguimiento de dicha actividad extraescolar, siendo compensada dicha dedicación, con una retribución económica o con una reducción en su horario escolar. Los dos grupos de discusión añaden que también se puede recompensar a través de convalidaciones de créditos por cursos de formación permanente.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se expondrán los aspectos más relevantes del estudio:

- El profesorado del área de Educación Física considera que en la actualidad el objetivo principal y final de las actividades físico-deportivas extraescolares es la competición basada en una reproducción del modelo federado de competición, centrándose excesivamente en la técnica y propone que la competición se utilice como un recurso didáctico más y se desarrolle la metodología para conseguir un alumnado inteligente motivado capaz de adaptarse a las diversas situaciones, mientras que el profesorado de extraescolares considera que la competición y el desarrollo de la técnica es lo más importante.
- Los dos grupos de discusión coinciden en que actualmente existe una gran precariedad e inestabilidad laboral, con una mala remuneración económica y con un alto índice de no contratación y de profesorado sin titulación oficial. Proponen que se solucione este panorama laboral y que impartan estas actividades personas con titulación oficial para que la calidad sea adecuada (aunque el grupo de extraescolares expone que también estarían cualificadas personas que realicen algún tipo de curso en una academia).
- El profesorado de E.F. considera que en las actividades extraescolares se deben seguir los objetivos del currículo escolar de E.F., cuestión que el de extraescolares no lo tiene tan clara.
- Ambos grupos coinciden en la falta de organización de estas actividades así como la carencia de implicación por parte de los centros educativos y con especial énfasis en que no existe ninguna relación entre el profesorado de Educación Física y el de extraescolares. Ambos grupos exponen como propuestas de mejora que exista una coordinación entre ambos profesorados así como una mayor implicación e interrelación de diferentes agentes en la organización de las actividades: equipos directivos, profesorado de Educación Física, AMPA, Ayuntamiento, Generalitat, profesorado de extraescolares

BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez, D. (1995). *A modo de introducción*. En Blázquez, D. (dir.) La iniciación deportiva. Barcelona: Inde.
- Burriel, J.C. y Carranza, G.D. (1995). *Marco organizativo del deporte en la escuela*. En Blázquez, D. (dir.) *La iniciación deportiva*. Barcelona: Inde.
- Campos Izquierdo, A. (2004, octubre). Actividades físico-deportivas extracurriculares: perspectiva educativa. Ponencia presentada en Jornadas sobre didáctica de la Educación Física. Universidad de Alicante. Alicante, España.
- Campos Izquierdo, A. (2005). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana (2004)*. Tesis de doctorado para la obtención del título en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Valencia, España.
- Campos Izquierdo, A. y Tomás, X. (2005). *La organización y estructura reglamentaria de los juegos deportivos municipales de Valencia*. En Ajuntament de València (org.) I Congrés d'esport en edat escolar (pp.30-40). Ajuntament de València y Fundació Esportiva Municipal: Valencia.
- Campos Izquierdo, A. y Viaño, J. (1998). *La regulación jurídico-profesional de los ámbitos de la actividad física y el deporte como mejora de la calidad de vida*. En J. Martínez del Castillo (Ed.), *Deporte y Calidad de vida* (pp. 215-224). Madrid: Esteban Sanz.
- Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física, la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Peiró, C. (1995). *Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los deportes de equipo*. En Blázquez, D. (ed.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp. 333-350. Barcelona: Inde.
- Faile Aranda, (2001). *Una propuesta de deporte recreativo para el tiempo extraescolar*. En Manzón, V.; Sarabia, D.; Canales, F.J. y Ruiz, F. (Coords.). *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Actas del IV Congreso Internacional. Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Fraile Aranda, A. (1996). Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Revista de educación Física* (64), 5-10.
- González Rivera, M^a D., Blasco, J. y Campos Izquierdo, A. (2005). *El deporte escolar en los centros educativos: aspectos metodológicos, formativos y laborales en las actividades físico-deportivas extraescolares desde la perspectiva del profesorado*. En Ajuntament de València (org.) Comunicaciones del I Congrés d'esport en edat escolar. Ajuntament de València y Fundació Esportiva Municipal: Valencia.
- Hernández Álvarez J.L. y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.
- Huber, G.L.(2000). *Análisis of qualitative Data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau: Huber.
- Ibáñez, J. (2002). *Perspectivas de investigación social: el diseño en las tres perspectivas*. En F. Alvira, M. García Ferrando y J. Ibáñez (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3^a ed.) (pp. 49-84). Madrid: Alianza editorial
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001). *Actividades del alumno fuera del horario escolar. Actividades extraescolares*. INCE (11). www.ince.mec.es
- Martínez del Castillo, J. (Dir.) (1991). *La estructura ocupacional del deporte en España. Encuesta realizada sobre los sectores de Entrenamiento, Docencia, Animación y Dirección*. Madrid: CSD.

- Martínez, M.A. y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los alumnos: una perspectiva situada*. Alicante. ECU.
- Mestre, J.A. y Orts, F. (1997). *Las escuelas deportivas municipales. Un modelo de organización del deporte de base*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.
- Mestre, J.A. y Orts, F. (2005). *La organización del deporte en edad escolar en la ciudad de Valencia desde una perspectiva educativa*. En Ajuntament de València (org), I Congrés d'esport en edat escolar (pp.11-29). Ajuntament de València y Fundació Esportiva Municipal: Valencia.
- Miquel, S., Bigné, E., Cuenca, A.C., Lévy, J. y Miquel, M.J. (2000). *Investigación de Mercados*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ortí, A. (2002). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed.), pp. 219-282. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez Bañuelos, F. (2001). *Perspectivas y orientaciones para el deporte escolar*. En Carratalá, V., Guzmán, J y Fuster, Mª A (cord.) *nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*, pp. 175-187. Valencia: Universitat de València.
- Santos, M. y Sicilia, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares*. Barcelona: Inde.
- Torres, J.(2005). *Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna* . En Ajuntament de València (org), I Congrés d'esport en edat escolar (pp.107-129). Ajuntament de València y Fundació Esportiva Municipal: Valencia.
- Vázquez B. (2001). *Deporte y educación*. En B. Vázquez (coord). *Bases educativas de la actividad Física y el deporte*.
- Vizuite, M. (1994). *La identidad de la Educación Física en un contexto europeo. Habilidad motriz*(5), 15-19.

Año Internacional del deporte y la educación física

www.un.org/sport2005

**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A NIVEL INTERNACIONAL DE
LOS DEPORTISTAS ESPAÑOLES EN LA MODALIDAD DE
GIMNASIA AEROBICA.
PERSPECTIVAS FUTURAS DE PROMOCIÓN EN EDAD ESCOLAR.**

Águeda Gutiérrez Sánchez (agyra@uvigo.es)
Profesora de la Universidade de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte.
Rosana Fernández Rodríguez (larosi@uvigo.es)
Departamento de Didácticas Especiales. Universidade de Vigo.

RESUMEN

Nuestro estudio se basa en un análisis de los resultados obtenidos en competiciones internacionales por deportistas españoles de Gimnasia Aeróbica, así como en su posicionamiento en el ranking mundial, pudiendo tras ello, identificar perspectivas futuras de promoción en edad escolar, teniendo en cuenta la cantera existente en nuestro país.

PALABRAS CLAVE: Gimnasia Aeróbica, Competiciones internacionales, Federación Internacional de Gimnasia.

INTRODUCCIÓN

La Gimnasia Aeróbica es sin duda una de las actividades físicas más practicadas en el mundo; es raro el gimnasio o centro deportivo que no cuente entre sus actividades con clases de aeróbic. Sus orígenes como especialidad de gimnasia y danza aeróbica surgen en la década de los 70 y su principal objetivo se basa en el desarrollo de la actividad para la mejora de la condición física con elementos recreativos. El importante auge hace que en la década de los 80 se constituya como actividad física de competición, y se consolide como una “nueva especialidad deportiva” con sus estamentos oficiales que han evolucionado y desarrollado de forma vertiginosa.

Esta modalidad competitiva consiste en la realización de una composición coreográfica con acompañamiento musical, combinando de forma simultánea y a una alta velocidad,

movimientos aeróbicos de alto y bajo impacto y elementos de dificultad que implican fuerza estática, fuerza dinámica, potencia, flexibilidad y equilibrio.

Existen cinco modalidades diferentes:

- Individual masculino
- Individual femenino
- Parejas mixtas
- Tríos (femeninos, masculinos o mixtos)
- Grupos (compuesto por seis integrantes, mixtos o no)

La integración de esta disciplina, como nueva modalidad junto a la Gimnasia Rítmica y Artística es todavía muy reciente. El primer reglamento de “*Aerobicsport*” data del año 1982 por la A.A.U.U (Amateur Athletic Union), realizándose dos años más tarde el primer Campeonato; constituyendo estos campeonatos el origen de dos grandes circuitos internacionales de aeróbic competitivo:

- a- El primer *World Aerobic Championship* del ICAF (International Competitive Aerobics Federation), San Diego, USA.
- b- La primera *Suzuki World Cup* de la IAF (International Aerobics Federation) Tokio, Japón.

La FIG, como anteriormente hemos citado, es en 1994 cuando decide acoger a la Gimnasia Aeróbica como una disciplina más, una medida que asumió la mayor parte de las federaciones nacionales. El primer campeonato del mundo organizado por la FIG tuvo lugar en París en 1995. La española Carmen Valderas obtuvo el triunfo en la categoría individual femenina. Un año después, Alba de las Heras y Jonathan Cañada lograron la victoria por parejas. Hasta la actualidad los Códigos de Puntuación han ido modificando su contenido, haciendo más fácil su comprensión a entrenadores, gimnastas y jueces. Los Códigos editados por dicha federación son:

- C.P. edición 1995
- C.P edición 1996
- C.P. edición 1997-2000
- C.P. 2001-2004
- C.P. 2005-2008

Con el tiempo, la Gimnasia Aeróbica de competición ha ido creciendo en profesionalidad, aumentando considerablemente el número de países participantes en tales eventos. Ante la gran expectación alcanzada, la FIG (Federación Internacional de Gimnasia) optó por reconocerla oficialmente en 1994 como disciplina competitiva dentro de sus modalidades deportivas. En la actualidad el presente Código de Puntuación (2005-2008) le ha dado el nombre de Gimnasia Aeróbica, para seguir la misma línea que las demás disciplinas gimnásticas (Gimnasia Rítmica, Gimnasia Artística, Gimnasia Acrobática...)

CARACTERÍSTICAS DE LA GIMNASIA AERÓBICA COMO MODALIDAD DEPORTIVA

Este deporte, tiene como objetivo medir la habilidad general de todo competidor/a mediante la presentación de una rutina o ejercicio de estilo libre donde demuestren al máximo sus cualidades físicas, técnicas y artísticas.

Podemos indicar que como cualquier deporte de alto rendimiento, la Gimnasia Aeróbica desarrolla al máximo las cualidades físicas. En un ejercicio de duración relativamente larga, 1 minuto y 45 segundos +/- 5 segundos el competidor debe demostrar fuerza, resistencia y flexibilidad al máximo nivel. Todo ello en el marco de una coreografía (utilización de una serie de pasos básicos) de alta dificultad coordinativa, donde el factor cansancio se constituye como barrera principal para la performance.

Según el Código de Puntuación de la Federación Internacional de Gimnasia (FIG), la G.A. es definida como la habilidad para realizar complejos patrones de movimientos aeróbicos (originarios del aeróbic tradicional) ejecutados de forma continuada y a alta intensidad con el más alto grado de perfección en la ejecución de los elementos de dificultad. La rutina debe demostrar creatividad, con una perfecta integración de todos los movimientos con la música y la expresión.

De forma global, basándonos en Sebastiani (1995), podemos adelantar las siguientes características de esta modalidad deportiva:

1. Su carácter competitivo se centra fundamentalmente en la superación de uno mismo.
2. Es un deporte que exige una gran complejidad en el funcionamiento del mecanismo de ejecución.
3. Al practicarse en un medio estable (conocido), los gimnastas tienen decidido con anterioridad las soluciones motrices a aplicar.

4. En función del tipo de actuación según la clasificación de Parlebás (1988), podemos indicar dos tipos según las modalidades:

- Actuación en solitario. Gimnasia Aeróbica en las especialidades individuales: masculina y femenina.
- Actuación simultánea con otros deportistas. Gimnasia Aeróbica en las especialidades de parejas, tríos y grupos.

En estas actividades se producen situaciones sociomotrices, ya que la relación entre los gimnastas es constante, siendo ésta en todo caso, una relación de colaboración.

5. Su sistema de valoración depende de una puntuación estandarizada claramente definida en su reglamento, cumpliendo éste con tres finalidades básicas:

- a) Establecer el marco general de la competición.
- b) Establecer los límites técnicos.
- c) Aplicar de forma objetiva los sistemas de medición.

LA GIMNASIA AERÓBICA A NIVEL INTERNACIONAL. PRÁCTICA Y DIFUSIÓN

La creciente difusión de esta disciplina deportiva, ha llevado a todos los organismos internacionales en sus respectivas competiciones, a ampliar su campo de participación a edades más tempranas, por lo que su práctica se ha visto enormemente favorecida. La aparición de categorías infantiles, juveniles y junior (Age Group: 12-14 y 15-17 años) ha hecho crecer tanto las expectativas como el número de participantes y espectadores que acuden a las competiciones. Nos referimos a dichas expectativas por el enorme aumento de una cantera de jóvenes deportistas con un nivel cada vez mayor que se refleja en los resultados. Destacamos a los Clubes de Valencia (entre ellos Valencia Mar y Mocada) como cuna del deporte en categorías inferiores, así como los Clubes de Barcelona (Studio), aunque con mejores resultados en categoría Senior., Hacer mención por tanto, a la gran cantera que se está creando como por el nivel cada vez superior que estos jóvenes competidores están marcando al realizar sus rutinas.

A continuación exponemos los Campeonatos del Mundo celebrados desde su inclusión en la FIG, así como el número de países participantes en dichos eventos.

www.un.org/sport2005

Año	Lugar de celebración	País	*	CAMPEONATOS DEL MUNDO FIG
1995	París	FRA	33	Primeros Campeonatos oficiales del Mundo de la FIG
1996	Guarida Haag	NED	36	2do Campeonatos del Mundo de la FIG
1997	Perth	AUS	41	3ro Campeonatos del Mundo de la FIG
1998	Catania	ITA	35	4to Campeonatos del Mundo de la FIG
1999	Hannover	GER	38	5to Campeonatos del Mundo de la FIG
2000	Riesa	GER	37	6to Campeonatos del Mundo de la FIG
2002	Klapeida	LTU		7to Campeonatos del Mundo de la FIG
2004	Sofia	BUL		8° Campeonatos del Mundo de la FIG

* = número de federaciones participantes

El objeto de este estudio es el análisis de los eventos Internacionales más importantes que han acogido a dicha competición dentro del marco de la Federación Internacional de Gimnasia:

- Ocho Campeonatos del Mundo (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2002, 2004)
- Los 5° Juegos del Mundo – Lahti (Finlandia) 1997
- Los 6° Juegos del Mundo – Akita (Japón) 2001
- Los 7° Juegos del Mundo – Duisburg (Alemania) 2005
- Siete Copas del Mundo: Rimini 2001 / Sofia(Bulgaria) 2002 / Leipzig (Alemania)2003 / México 2003 / Montlucon 2004 / Rodez (Francia) 2005 / Sofia (Bulgaria) 2005
- 1ª Competición Internacional de Age Group. Sofia 2004

RESULTADOS DE LOS MEDALLISTAS ESPAÑOLES EN COMPETICIONES INTERNACIONALES

Cada vez son más los países participantes en eventos internacionales, aunque todavía sigue existiendo por parte de algunos países un nivel muy superior al resto, sobretodo en determinadas categorías.

Así, en lo referente a Campeonatos, Copas del Mundo y Juegos Mundiales celebradas por la FIG desde 1995 y hasta el 2005, el país que más medallas de oro ha conseguido en la modalidad de Individual Masculino es España, con 6 medallas más 1 de plata, seguido de Francia con 5 y Corea con 3. En la categoría de Individual Femenino, es en la que menos destaca España con 2 medallas de oro y 1 de bronce. Los países con mas medallas en esta categoría son Rumania con 12 e Italia con 9, seguidos de Japón y Brasil con 6 medallas. En

Parejas Mixtas, España ha obtenido un total de 7 medallas (3 oros, 2 platas y 2 bronce). A mucha distancia se encuentra Rusia con un total de 14 medallas, seguido de Rumania con 9 y Bulgaria con 7. En la modalidad de Tríos hemos obtenido un total de 5 medallas (2 oros, 1 plata y 1 bronce) Rumania es el país que mas destaca en dicha categoría con un total de 15 medallas, seguido de Francia con 12. Por último en Grupos la modalidad de más reciente aparición, España ha obtenido 2 medallas 1 de plata y 1 de bronce, siendo Rusia la más destacada con 8 medallas, seguida de Francia y Rumania con 6 respectivamente.

Como podemos observar hemos hecho un análisis de un total de 18 Competiciones Internacionales FIG, en las cuales los competidores españoles han estado entre los 8 mejores del mundo. En la gráfica 1 se aprecia que la modalidad de Ind. masculino, la categoría Individual Masculino es la que mayor número de medallas de oro ha conseguido con un total de 6, En los últimos años.

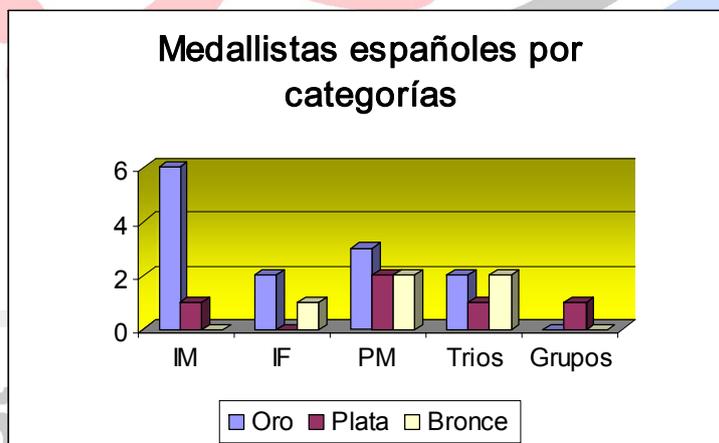


Figura 1

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE PROMOCIÓN EN EDAD ESCOLAR.

En cuanto al Ranking mundial España tiene a tres competidores en Individual Masculino entre los 20 mejores (puesto 3º, 6º y 17) de un total de 55 gimnastas. En Individual Femenino encontramos a dos competidoras con una 4ª y 12ª posición de un total de 45 gimnastas. En la Categoría de Parejas Mixtas son tres parejas en un 2º, 20º y 22º puesto, de 55 participantes. En la Categoría de Tríos el 4º y 15º y 27º puesto de 58. Y por último en la categoría más reciente, los Grupos España ocupan un 5º lugar de un total de 12 países.

En cuanto a la 1ª competición internacional "Age Group" celebrada en Sofía (Bulgaria) en 2004, dentro del rango de edad 12-14 años no encontramos gimnastas españoles entre los

finalistas, sin embargo dentro del rango de edad 15-17 años, en Individual Masculino (Iván Parejo) y Femenino (Sara Moreno) se obtuvo una 2ª posición respectivamente.

Esto nos lleva a creer que las competiciones de “Age Group” a nivel nacional están empezando a obtener buenos resultados, si tenemos en cuenta el creciente número de participantes en los últimos 5 años. Las competiciones de promoción constituyen una posibilidad de participación de aquellos cuyas cualidades y capacidades no corresponda con el nivel requerido en competiciones oficiales y permiten que este deporte se expanda a todos los niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Federación Internacional de Gimnasia. (2005) *Código de Puntuación de Gimnasia Aeróbica*. Edición 2005-2008.

Federación Internacional de Gimnasia. (2001) *Código de Puntuación de Gimnasia Aeróbica*. Edición 2001-2004.

Federación Internacional de Gimnasia. (1997) *Código de Puntuación de Gimnasia Aeróbica*. Edición 1997-2000.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de Sociología del Deporte*. Málaga: Unisport

Sebastiani, E.M. (1995). En Blázquez (Ed.) *La Iniciación Deportiva y el Deporte Escolar*. (pp. 311-323). Barcelona: Inde.

Vernetta, M., Gutiérrez A., López, J. (2003). El aeróbic deportivo en la educación física. *Iniciación a través del juego*. *Revista Digital www.efdeportes.com Buenos Aires - Año 9 - N° 59*.

Página consultada en Internet: www.fig-gymnastics.com

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

DEL JUEGO IMITATIVO AL JUEGO CREATIVO

Susa Herrera Ruiz (herrera@uvigi.es)

Facultad de Ciencias de la Educación de Pontevedra. Universidad de Vigo

RESUMEN

Las propuestas que presentamos en esta comunicación consisten en juegos en los que pretendemos trabajar las capacidades perceptivo motrices (organización perceptiva, organización y orientación espacial, estructuración espacio-temporal), las propiamente motóricas (coordinación, equilibrio, control del propio cuerpo) y las capacidades neuromotoras (lateralidad).

El trabajo se basa en una presencia constante de juego motor, utilizado simultáneamente como recurso y como contenido. Desde el primer enfoque, trabajaremos las cualidades físicas, las habilidades motrices y las cualidades expresivo-creativas. En cuanto al segundo enfoque, nuestras propuestas favorecen las interacciones afectivas y motrices que se transfieren eficazmente a ámbitos cognitivos y afectivos fundamentales para la educación integral del alumnado.

Los ejemplos concretos: a) Del juego percusivo a la expresividad del blues; b) De la palabra al juego dramático y c) Del juego auditivo a la coreografía.

PALABRAS CLAVE: valores, ritmo, movimiento, expresión.

INTRODUCCIÓN

Comenzaremos reflexionando sobre el juego, a partir de la definición del diccionario DURVAN:

“Actividad –muscular, sensorial, mental o bien una combinación de ellas- desplegada espontáneamente por la satisfacción inherente a ella, sin que obedezca a un impulso externo. El juego universal y presente en todas las culturas y épocas, ha dado origen a un sin número de teorías que intentan explicar su razón de ser, pero, como bien dice John Dewey, si la actividad es un atributo inherente al hombre, la existencia del juego no necesita explicación. Pueden requerirla las formas que adopte, pero nunca su motivación. Incluso los pueblos, cuando disponían de suficiente tiempo y energía para el juego, se entregaban a él en forma de danza y movimientos rítmicos, mímica, pantomima, histrionismo, canto, acertijos,

adivinanzas y cuentos, artes y oficios, certámenes, concursos y competiciones”. (vol. 11: 466).

Otra definición que nos resulta útil para centrar el tema de este trabajo es la de P. Arnaiz:

“El juego se centra en una serie de actividades motoras a través de las que el niño puede expresar, comunicar, aprehender y configurar el mundo que le rodea a través de la relación que establece él mismo con los objetos, el espacio, los otros niños y los adultos”. (Arnaiz en Escribá, 1999:11).

Sabemos por observación, que el juego es el eje fundamental alrededor del cual giran las acciones y experiencias de los primeros años de vida en el ser humano. Por medio del juego, niños y niñas disfrutan, se entretienen, buscan, encuentran, crean, recrean, empiezan a conocer el mundo y a socializarse.

El juego cumple un importante papel en el desarrollo físico y psíquico del ser humano en formación. Es por ello por lo que reivindicamos la importancia del juego en las aulas, dado su valor en cuanto a la conciencia muscular, a la coordinación de los segmentos corporales, al dominio del esquema corporal, a la expresión gestual y corporal, a la dramatización, a la percepción sensorial en todas sus variantes, a la utilización del lenguaje en toda la riqueza de sus variadas manifestaciones, a la disciplina de atenerse a unas reglas establecidas y al fomento de la creatividad.

Siguiendo a Bravo, Fernández y Merino, partimos de su afirmación:

“Al juego se le puede entender como la actividad corporal natural más importante de la vida del niño, pues en su práctica efectúa movimientos globalizados para los que necesita intuición, destreza, equilibrio y un aporte de energía que facilite su realización”. (VV.AA. 1999:21).

A las características citadas en el párrafo anterior, debemos añadir para situar nuestra propia concepción del juego en el aula dentro del currículum de la educación física, la necesidad de atención, concentración, creatividad y espíritu cooperativo.

Por otra parte, una adecuada estrategia respecto a la presencia del juego en las aulas, puede ayudar enormemente a la formación de la personalidad del niño o la niña a través de propuestas encaminadas al afianzamiento de la autoestima, a alcanzar unas cotas de éxito que den lugar a sentimientos de aptitud y seguridad. La resolución de problemas a través del juego

también contribuye a crear una sensación de complacencia que puede tener efectos liberadores de ansiedades y tensiones, además de ofrecer la oportunidad de manifestar el talento creador.

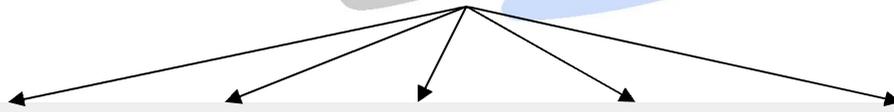
FUNDAMENTOS DEL TRABAJO

Las propuestas que vamos a realizar consisten en juegos en los que pretendemos trabajar las capacidades perceptivo motrices (organización perceptiva, organización y orientación espacial, estructuración espacio-temporal), las propiamente motóricas (coordinación, equilibrio, control del propio cuerpo) y las capacidades neuromotoras (lateralidad).

Los juegos que figuran en el presente trabajo son colectivos y no competitivos, diseñados con la manifiesta intención de favorecer la socialización y la cooperación entre el alumnado.

Consideramos un excelente referente para el análisis integral de los juegos que vamos a proponer, el panel de capacidades-destrezas propuesto por Garrote (1999:33).

PANEL DE CAPACIDADES-DESTREZAS



***Motoras Afectivas Cognitivas Socializadoras
Comunicativas***

También queremos concretar que la recepción de la información estableciendo las reglas del juego tendrá un carácter sensorial, teniendo en cuenta la importancia de estos sistemas en su relación con el desarrollo, evolución y aprendizaje del alumnado.

Siguiendo a Escribá: *“El juego sensorial lo definimos como la actividad lúdica, de poca intensidad, que desarrolla los sentidos, el conocimiento corporal, la estructuración espacio-temporal, las coordinaciones básicas y la expresión verbal y corporal, así como otros ámbitos cognoscitivos (memoria, inteligencia, creatividad, atención, ...); con el objetivo fundamental de la integración grupal y social”.* (1999:33).

Dado que la percepción a través de los sentidos está directamente relacionada con el desarrollo de la memoria sensorial y la capacidad de resolver problemas y adaptarse mejor al mundo que nos rodea, trataremos de ofrecer la mayor riqueza y variedad a este respecto, escogiendo las palabras acertadas en el tono más adecuado, así como unos materiales elegidos con esmero para cada una de las propuestas.

En nuestro enfoque, existe una presencia constante de juego motor, utilizado simultáneamente como recurso y como contenido. Considerando el primer enfoque, trabajaremos las cualidades físicas, las habilidades motrices y las cualidades expresivo-creativas. Si nos referimos al segundo enfoque, nuestras propuestas favorecen las interacciones afectivas y motrices que se transfieren eficazmente a ámbitos cognitivos y afectivos fundamentales para la educación integral del alumnado.

Igualmente hemos de señalar que cada una de las actividades sugeridas, ha sido desarrollada en el tiempo de una sesión de aula. Todas ellas han pasado por la experiencia de su aplicación directa con alumnado de primaria y secundaria, realizando las oportunas adaptaciones a los diferentes niveles educativos.

PROPUESTAS CONCRETAS DE TRABAJO EN EL AULA.

(A) Del juego percusivo a la expresividad del blues.

Número de participantes: Grupo-aula.
Nivel educativo: Tercer ciclo de primaria y Primer ciclo de la E.S.O.
Colocación inicial: Círculo

Percepción auditiva de la estructura rítmica: / _ // _ // _ // //

Realizamos el ritmo con palmas.

Lo percutimos en el suelo con pies alternos.

Lo percutimos con las palmas planas sobre las piernas, siempre alternando derecha / izquierda.

Giramos 90 grados hacia la derecha y percutimos el ritmo en los hombros de la persona que nos precede. Repetimos en sentido contrario.

Giramos de nuevo hacia el centro y realizamos la variante de repetir las dos últimas percusiones en el mismo lado. Observamos los cambios desde el punto de vista de la lateralidad.

Colocamos las sillas en círculo y nos situamos detrás de ellas (una silla por cada participante).

Realizamos el ritmo en su segunda versión, percutiendo en el respaldo de las sillas.

Añadimos el desplazamiento lateral, cambiando de silla con cada célula rítmica. 8 veces hacia un lado y 8 veces hacia el otro con parada en el cambio de sentido.

Practicamos el cambio de sentido sin parada, haciendo la percusión alternada en el 8 para que surja de forma natural.

Percepción auditiva de la estructura armónica: I I I I IV IV I I V IV I I .

El alumnado inventa individualmente tres posiciones, una para cada sonido.

Se adopta cada una de ellas en función de la música que suena.

Para el juego final, dividimos el grupo-aula en dos subgrupos, adjudicando a uno de ellos la representación rítmica percusiva y al otro la representación expresiva del sonido.

Música propuesta: “*Come On This House*” (Junior Wells)

(B) De la palabra al juego dramático.

Número de participantes: Grupo-aula.

Nivel educativo: A partir de segundo ciclo de primaria.

Colocación inicial: Círculo.

Aprendemos los gestos correspondientes a la parte común a todo el grupo:

< acción de ‘detener’ con la mano derecha

< acción de ‘detener’ con la mano izquierda

< acción imitativa del avance de las ruedas del tren

< juntar el dorso de las palmas de las manos y ‘abrir el telón’

Esta última acción requiere un trabajo especial de inhibición del movimiento, debido a la contención que requiere su lentitud, con lo cual resulta más delicado el control espacio-temporal.

Considerando una unidad rítmica de cuatro pulsaciones, practicaremos la disociación que supone el caminar en 1 y 3, realizando chasquido de dedos en 2 y 4.

El grupo se coloca de forma aleatoria por todo el espacio de trabajo.

Al son de la música previamente grabada o tarareada ‘in situ’ por la persona que conduzca la sesión, realizamos al completo la parte común, que consta de ocho compases de cuatro pulsaciones cada uno:

- compases 1 a 4, caminar ‘con swing’, avanzando los pies en las pulsaciones 1 y 3, chasqueando los dedos en 2 y 4

- compás 5, acción de ‘detener’ con las manos (D en el 1; I en el 3)
- compás 6, acción imitativa de las ruedas del tren en avance
- compases 7-8, ‘abrir el telón’

Cuando el grupo haya integrado el movimiento, añadimos en la segunda parte el texto correspondiente:

“No te detengas, sigue adelante ...

¡pues el color cambiará al instante!”

Practicamos los movimientos anteriores añadiendo la letra del estribillo.

Regresamos a la colocación en círculo y pedimos al alumnado que verbalice nombres de diferentes colores que tengan solamente dos sílabas, centrando la atención en si su ritmo es tético (acentuada la primera sílaba: ‘rojo’) o anacrúsico (acentuada la segunda sílaba: ‘azul’).

Proponemos el juego de rellenar los huecos con palabras. Si la palabra que representa el color es de carácter tético, la estructura de la frase será:

a) _____ es _____ de _____ color,
_____.

Si la palabra que representa el color es de carácter anacrúsico, la estructura de la frase será:

b) _____ es _____ de color _____,
_____.

Cada una de las frases inventadas por el alumnado se canta repetida dos veces y se añade al final el estribillo que ya conocemos.

El alumnado elige por votación las cuatro frases que más les gustan para memorizarlas y poder encadenarlas, unidas todas ellas por el estribillo. Cada participante escenificará el texto con movimientos expresivos improvisados.

Para terminar la sesión, se canta el texto que ha sido creado específicamente como soporte del cuento “Colores Saltarines” (Ed. sm).

Dividimos el grupo-aula en siete subgrupos y cada uno de ellos se encarga de coreografiar la estrofa que le haya correspondido, la cual será representada en el momento de ser cantada por el resto del alumnado.

(C) Del juego auditivo a la coreografía.

Número de participantes: Grupo-aula.
Nivel educativo: Tercer ciclo de primaria.
Posición inicial: Ocupando aleatoriamente el espacio de trabajo.

El juego consiste en plantear al alumnado una serie de consignas sonoras que deberán tener una determinada respuesta motriz.

CONSIGNA SONORA	RESPUESTA MOTRIZ
cinco sonidos descendentes	flexionar rodillas con pies juntos
trino en registro agudo	4 pasos hacia delante y 4 hacia atrás sobre una línea imaginaria
trino en registro grave	añadir dos palmadas en los primeros pasos de la propuesta anterior
ritmo: ta tirota tan Z	molinillo con pareja; 4 saltos brazo D y 4 saltos con el izquierdo
ritmo: tirota tirota tan Z	're-bo-te'; rodilla estira-dobla-estira, con la pierna en diagonal

El juego se juega hasta que el alumnado sea capaz en conjunto de reaccionar adecuadamente a las consignas sonoras, planteadas de una en una.

El resumen de esta sesión será ordenar las consignas de tal forma que den lugar a una coreografía.

Música: "Oficirsko Kolo" (Servia).

CONCLUSIONES.

Los juegos aquí presentados, desembocan en todos los casos en una actividad de expresión corporal/danza. La experiencia de haberlos realizado con alumnado de diferentes comunidades nos otorga la plena seguridad de su eficacia en las aulas para los niveles que se especifican en cada uno de ellos.

Hemos podido apreciar que, realizando las propuestas encadenadas, tal como se muestran en las descripciones anteriores, el alumnado se implica desde el principio de la sesión y muestra una actitud francamente colaboradora y de concentración en la tarea.

Nos convencemos cada día más de la necesidad de trabajo expresivo en las aulas en todos los niveles, tanto de primaria como de secundaria. Asimismo, echamos de menos talleres de juego/expressión/danza en las universidades (abiertos a todo el alumnado y en horarios posibles para facilitar la asistencia), en los barrios, en las asociaciones vecinales, etc.etc.

Es una lástima que no seamos capaces de crear espacios lúdicos que, además de enriquecernos como seres humanos, inviten a compartir y a crear hermosos lazos de convivencia.

Para una educación humanística y rica en valores. ¿Hay algo mejor que el juego?

BIBLIOGRAFÍA.

- ESCRIBÁ, A. (1998): *“Los juegos sensoriales y psicomotores en educación física”*. Madrid, Gymnos.
- GALERA, A. (1999): *“Juego motor y educación física: Bases para una reforma”*. Barcelona, CIMS97.
- GARROTE, N. (1999): *“Juegos populares. Análisis pedagógico y aplicación didáctica”*. Valladolid, Excma. Diputación Provincial.
- VV.AA. (1999): *“El juego: medio educativo y de aplicación a los bloques de contenido”*. Málaga, Aljibe.

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

**EXPECTATIVAS EN RELACIÓN A LA ASIGNATURA DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN ALUMNOS DE 7° Y 8° DE ENSEÑANZA
BÁSICA, EN PROFESORES QUE IMPARTEN DICHA ASIGNATURA
Y DIRECTIVOS DOCENTES, EN TRES ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES DE DIFERENTES COMUNAS DE SANTIAGO DE
CHILE**

Lucía Ernestina Illanes Aguilar (luciaillanes@vtr.net)
Salomé Makarena Aguayo Cortés
Antonio Alejandro Julio Salgado
Ramón Luís Sepúlveda Flores
Escuela de E.F, Facultad de Educación, Universidad Andrés Bello. Santiago. Chile.

RESUMEN

La planificación de la asignatura de educación física generalmente realizada por los profesores especialistas, tiene como referente principal los objetivos fundamentales verticales, transversales y los contenidos mínimos entregados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Esta situación sin embargo, en ocasiones, no considera las expectativas de los actores educativos más importantes como son los alumnos, por lo tanto en esta investigación se pretende analizar las expectativas que manifiestan los alumnos, considerar además la opinión de los profesores y directivos docentes con relación a la asignatura de educación física.

La muestra seleccionada se obtuvo de tres establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago de Chile; esta constituida por un curso de 7° y un curso de 8° de enseñanza básica de cada establecimiento, además se consideró a los profesores que imparten la asignatura en los cursos seleccionados y los directivos docentes a cargo de dichos establecimientos.

Los instrumentos utilizados para el estudio, son un cuestionario aplicado a los alumnos, una entrevista realizada a los profesores y directivos docentes. La utilización de procedimientos cuantitativos y cualitativos pretende a través de la triangulación de la información dar mayor certeza en los datos recogidos.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Planificación, Expectativas.

1.- INTRODUCCIÓN

Mediante esta investigación se pretende reflejar la realidad existente en tres establecimientos educacionales de comunas diferentes de la ciudad de Santiago de Chile, con relación a las expectativas que tienen acerca de la asignatura de educación física, los alumnos NB5 y NB6 (7° y 8° de enseñanza básica respectivamente), los profesores que imparten dicha asignatura y los directivos docentes de los establecimientos en estudio. Entendiéndose como expectativas lo que se espera de ella.

Para la muestra se seleccionó un curso de 7° y un curso de 8° de enseñanza básica de cada establecimiento en estudio, los profesores que imparten la asignatura en los cursos seleccionados y los directivos docentes a cargo de dichos establecimientos.

En síntesis, esta investigación presenta los resultados más significativos y relevantes, cuyo objetivo es analizar, teniendo como centro, la asignatura de educación física y las relaciones existentes entre las expectativas de alumnos, profesores y directivos docentes de los centros educacionales en estudio.

2.- Objetivos

Objetivo General

- Analizar las expectativas en relación a la asignatura de educación física en alumnos de NB5 y NB6, en profesores y directivos docentes en tres establecimientos educacionales de diferente comunas de Santiago de Chile.

Objetivos Específicos

- Identificar la percepción que tienen los alumnos de la clase de educación física.
- Identificar la percepción que tienen los alumnos del profesor de educación física.
- Determinar la valoración que los alumnos le asignan a los materiales de educación física.
- Identificar las expectativas en relación a la asignatura de educación física que tienen los profesores que imparten la asignatura en dichos niveles.
- Identificar las expectativas en relación a la asignatura de educación física que tienen los directivos docentes de los establecimientos en estudio.

3.- MÉTODO

Población y muestra: La población objeto de estudio esta compuesta por 186 alumnos (104 mujeres y 82 hombres) de 7° y 8° de enseñanza básica, 9 profesores de educación física (2 mujeres y 7 hombres) que imparten la asignatura en estos cursos y 3 directivos docentes (1 hombre y 2 mujeres) de tres establecimientos educacionales pertenecientes a las comunas de Las Condes, La Florida y Peñalolen de la ciudad de Santiago de Chile.

Diseño de Investigación: El diseño de la investigación es de carácter no experimental, descriptivo y seccional.

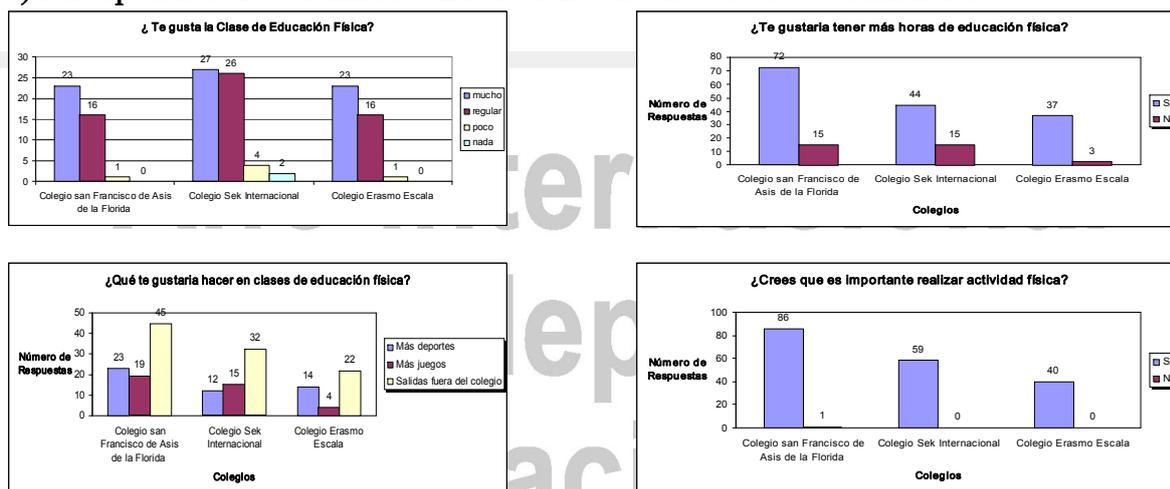
Material: Los instrumentos empleados en el estudio son:

- Cuestionario; aplicados al alumnado.
- Entrevistas; aplicadas al profesorado y al directivo docente.

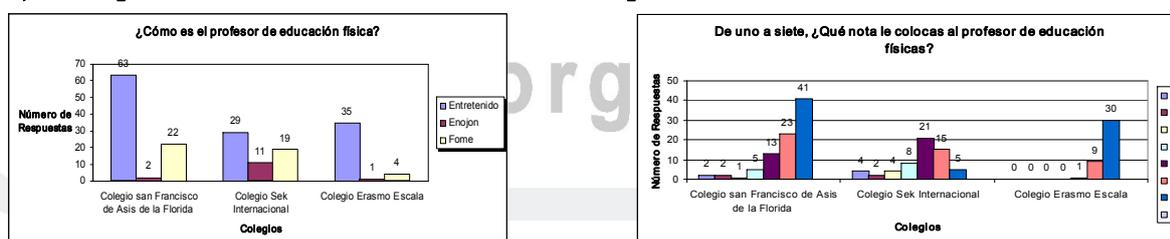
4.- RESULTADOS

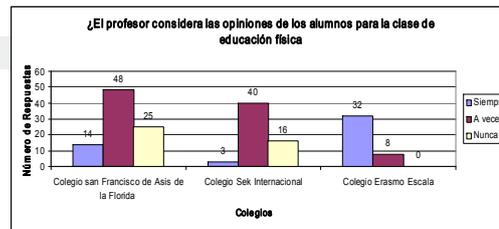
Con el propósito de entregar la información con mayor claridad, los resultados se presentan en el siguiente orden:

a) Percepción de los alumnos con relación a la clase de educación física:

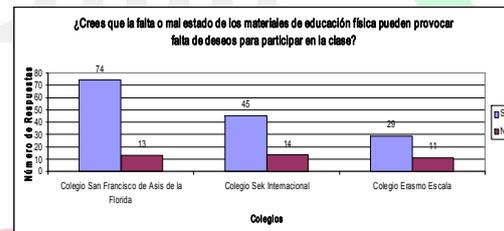
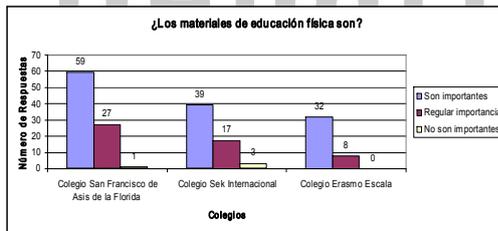


b) Percepción de los alumnos con relación al profesor de educación física:





c) Percepción de los alumnos con relación a los materiales:



d) Resumen de las Percepciones de los profesores de educación respecto de la asignatura:

De la entrevista realizada a los profesores se obtuvieron los siguientes resultados:

Los profesores al ser consultados acerca de las expectativas que tienen con relación a la asignatura de educación, un 22% señaló salud, 22% aprendizaje, 22% rendimiento, 22% actividad física y un 11% el cumplimiento de los planes y programas dados por el MINEDUC. Otro aspecto importante a considerar es el que las expectativas de los profesores han cambiado desde que egresaron de la universidad lo cual se ve reflejado en un 56% del total de profesores, y solo un 44% señala que sus expectativas no han cambiado.

Acerca de los aportes o beneficios que la educación física les aporta a los alumnos, los mayores índices están dados en un 67% en el desarrollo integral de los alumnos y un 33% en el buen uso del tiempo libre.

En cuanto a la percepción que los profesores creen que los alumnos tienen de su clase, el 89% cree que a sus alumnos les gusta su clase de educación física, y solo el 11% piensa que a sus alumnos no les gusta su clase, y el 60% de los alumnos ven a los profesores como entretenidos, 30% fome y sólo el 10% lo cualifica como enojón.

Para el 20% de los profesores los materiales no son necesarios, no así como para el 80% restante.

e) Resumen de las percepciones de los directivos docentes respecto de la asignatura de educación física:

Los directivos, dentro del marco curricular, basados en los planes y programas del MINEDUC, ubican a la Educación Física como un aporte al desarrollo integral del alumno, siendo un sector integrador de los otros subsectores y como agentes promotores de calidad de vida y entretención.

No existe argumento en cuanto a calificación, la educación física en comparación con las otras asignaturas del plan curricular, las notas varían desde 3.0 a 7.0, siendo esta última la máxima calificación en el país.

Con relación a las horas asignadas a educación física, los directivos docentes coinciden que son insuficientes, siendo un número ideal 4 y 6 horas de educación física

5.- CONCLUSIONES

Para presentar este capítulo, seguiremos el orden de los objetivos del estudio.

Con relación a la percepción de la asignatura que tienen los alumnos de NB5 y NB6 de los tres colegios estudiados, se puede señalar que la mayoría de los alumnos independiente del genero o dependencia del establecimiento al que pertenecen manifiestan “gusto” por la clase de educación física.

La actividad física es percibida por los alumnos, en una alta mayoría, con valores cercanos al cien por cien, como un aporte para mejorar la salud. De acuerdo a las actuales tendencias en salud y educación en nuestro país representa un dato significativo que obliga a orientar y poner en práctica los contenidos señalados, a modo teórico, en los planes y programas del MINEDUC.

Los alumnos manifiestan interés por aumentar la carga horaria en la asignatura de educación física, es posible que esta situación, de deba en parte, a la conclusión precedente, así como también a la valoración positiva que tienen del profesor.

Con respecto a la percepción del profesor es señalado, en general por los alumnos, sin distinción del género o dependencia del establecimiento como un profesor entretenido y preocupado por explicar los contenidos de la clase. No obstante, se presenta diferencias con relación a considerar, por parte del profesor, las opiniones de los alumnos; de los tres

establecimientos encuestados se señala en uno, que sólo en ocasiones el profesor considera las sugerencias de los alumnos.

Los materiales de educación física son percibidos como un factor de motivación importante para el desarrollo de la clase, según la opinión de los alumnos, sin embargo, el resultado de los mismos en general evidencia bajos niveles de participación en la clase.

Los profesores manifiestan con respecto a la asignatura de educación física expectativas relacionadas en igual proporción con salud, aprendizaje, rendimiento y actividad física; cabe señalar que sólo un docente tiene como expectativa el cumplimiento de los planes y programas del MINEDUC. Respecto de los aportes que la educación física entrega a los alumnos, los profesores manifiestan que éstos se centran en el desarrollo integral de los mismos, así como también, en la toma de conciencia del buen uso del tiempo libre; parcialmente los profesores coinciden en que la salud debiera ser un aporte importante a desarrollar en sus alumnos.

Los profesores al ser consultados acerca de cómo sus alumnos valoran sus clases, creen que los alumnos los perciben como entretenidos y sólo una minoría cree que los ven como aburridos.

La planificación es desarrollada, en la mayoría de los profesores encuestados basándose en tres aspectos; planes y programas del MINEDUC, proyecto curricular del establecimiento y aportes personales.

Como estrategias motivacionales utilizadas con mayor frecuencia por los docentes encuestados se encuentran las siguientes: Actividades entretenidas e innovadoras, explicación de las razones de la actividad, mostrar la utilidad práctica del trabajo a realizar, además de recopilar información actualizada.

Las limitaciones que perciben los profesores para el desarrollo de sus clases, se relacionan fundamentalmente con la escasa infraestructura, en menor grado con la falta de materiales, y el poco tiempo disponible para el desarrollo de los distintos objetivos. Al solicitar a los profesores encuestados que calificarán su gestión docente, se encontraron resultados que alcanzan un promedio de 6.0.

Los docentes señalan, en su mayoría, que explican, como conducta habitual, los beneficios que otorga la educación física. Respecto si considera la opinión de los alumnos para el desarrollo de su clase, las opiniones se encuentran divididas en “siempre” y “a veces”.

Respecto de los materiales, los profesores de educación física manifiestan que son importantes en la motivación de sus alumnos, permitiendo además un trabajo sistemático y fluido en la clase.

Finalmente, la experiencia docente, en promedio 10 años, ha significado para la mitad de los profesores encuestados un aumento en la motivación, el 50% restante ha disminuido la motivación o bien se ha mantenido estable.

Los directivos, ubican a la Educación Física como un aporte al desarrollo integral del alumno, siendo un sector integrador de los otros sub sectores y como agentes promotores de calidad de vida y entretenimiento. No existe consenso en cuanto a calificación de la educación física en comparación con las otras asignaturas del plan curricular.

Con relación a las horas asignadas a educación física, los directivos docentes coinciden que son insuficientes.

Finalmente la permanencia de los profesores, en opinión de los directivos, no depende de la evaluación que realicen los alumnos así como ocurre, en ocasiones, con las evaluaciones que ellos realizan de sus docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) ARNAL, DEL RINCÓN Y LA TORRE. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona. Lábor.
- 2) COX, C. (1990). La formación del profesorado en Chile 1842-1987. Santiago. CIDE.
- 3) GARCÍA - HUIDOBRO, J. (2000). La reforma educacional chilena. Madrid. Popular.
- 4) GARCÍA, H. (1997). La formación del profesorado de educación física: Problemas y expectativas. Barcelona, INDE.
- 5) MANZANO, J. I. (Dir). (2003). Currículo deporte y actividad física en el ámbito escolar. Málaga. Junta de Andalucía.
- 6) MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). Planes y Programas. Santiago. MINEDUC.

la educación física

www.un.org/sport2005

VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN Y ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE ÚLTIMO AÑO DE PRE GRADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA EDUCACIÓN BÁSICA CON RELACIÓN A SU PRÁCTICA PROFESIONAL

Lucía Ernestina Illanes Aguilar (luciaillanes@vtr.net)
Escuela de E.F, Facultad de Educación, Universidad Andrés Bello. Santiago – Chile.
Jesús Manuel Medina Casaubón (jmedinac@ugranada.es)
Dep. de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva. Universidad de Granada. España

RESUMEN

La gran demanda por educación superior de los estudiantes chilenos ha propiciado que en los últimos años proliferen universidades privadas. Siendo la carrera de Educación Física una de las más apetecidas. Este auge sin embargo no ha traído aparejado un análisis de los procesos formadores, por tanto es prácticamente desconocida la calidad de éstos.

El estudio intenta acercarse a esta realidad, a través de la descripción e interpretación de las situaciones problemáticas que perciben y exhiben alumnos terminales de dicha carrera.

La muestra fue seleccionada entre alumnos de último año de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Andrés Bello de Chile.

Se utilizaron como instrumentos para la recolección de datos, la observación sistemática, el cuestionario y la entrevista. El cuestionario fue aplicado al total de los alumnos de último año de la carrera, posteriormente se aplicó la entrevista y la observación sistemática a una muestra de alumnos también de último año que realizaron su práctica profesional (PP) en el primer semestre de 2004, los sujetos fueron una mujer y dos hombres. La utilización de procedimientos cuantitativos y cualitativos tuvieron el propósito de triangular la información permitiendo de esta manera lograr una interpretación más acabada de la realidad.

Posteriormente el análisis se realizó de la siguiente manera: Análisis de las expectativas con relación a la PP de los alumnos terminales, cuya PP fue realizada en el segundo semestre de 2004, análisis de la entrevista y observación sistemática de los tres sujetos cuya PP fue realizada el primer semestre de 2004.

PALABRAS CLAVE: Practicum. Formación del profesorado. Educación Física.

1.- INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende abordar el proceso de formación de profesores desde el ámbito de la práctica profesional (PP); para este propósito se utilizó una muestra de alumnos de Educación Física, decantando por un estudio de casos de carácter exploratorio - descriptivo, cuyo propósito es averiguar las expectativas que éstos manifiestan y exhiben durante la PP, por medio de la aplicación de instrumentos cualitativos como la entrevista y cuantitativos como son el cuestionario y la observación sistemática.

Los tópicos a tratar en este estudio, cuyo desarrollo conforman el sustento teórico de la investigación se relacionan con; Perspectivas Paradigmáticas en la Formación de Profesores de Educación Física, Formación Inicial del Profesorado de Educación Física, Pensamiento del Profesor, Problemas del Profesor en Práctica y Proceso de Práctica Docente.

Es preciso señalar que estudios con relación al tema tratado, son prácticamente inexistentes en el ámbito chileno, situación que es considerada preocupante debido a que los problemas que evidencian los alumnos en PP son vagamente conocidos y en consecuencia tratados sólo en el ámbito local (Escuela Formadora) o de manera sistemática.

Finalmente, es preciso señalar que durante este proceso, se lleva a cabo la última instancia de aprendizaje tutelado al interior de las Escuelas Formadoras; por tal razón las PP debería ser objeto de constante análisis.

2.- OBJETIVOS

1. Identificar las expectativas expresadas por alumnos de último año de Pedagogía en educación física previo a su práctica profesional.
2. Valorar los comportamientos docentes fundamentales de los alumnos de último año de pedagogía en educación física durante su práctica profesional.
3. Analizar la correspondencia entre las expectativas y el desempeño de las clases impartidas en la práctica profesional por alumnos de último año de pedagogía en educación física.

3.- METODOLOGÍA

El diseño que más se ajusta a este estudio es el método descriptivo Arnal, Del Rincón y Latorre (1992). El estudio de caso se enmarca dentro de la investigación cualitativa, cuyo enfoque se centra en la Formación del Profesor, asumiendo el paradigma del Pensamiento del Profesor.

Se utilizaron procedimientos cuantitativos y cualitativos con el propósito de triangular la información, permitiendo de esta manera conseguir una interpretación más acabada de la realidad.

En definitiva lo que se pretende es describir una situación y posteriormente profundizar en ella.

Los sujetos que participan en este estudio están divididos en tres grupos, todos pertenecientes a la carrera de pedagogía en educación física para la enseñanza básica en la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile: En primer lugar los estudiantes de último año, quienes realizaron su PP el segundo semestre de 2004, en segundo término se encuentran los estudiantes, también de último año, pero que realizaron su PP el primer semestre de 2004, (grupo de donde se obtuvo la muestra) y finalmente están los observadores, alumnos de diferente promoción en relación a los dos primeros grupos.

4.- RESULTADOS

Debido a la extensión de los resultados, inherente a este tipo de metodología, se presentará los resultados y posterior análisis sólo de un caso; utilizando para ello el orden siguiente:

- 1.- Resultados de las expectativas con relación a la práctica profesional (cuestionario).
- 2.- Resultado de los comportamientos observados en la práctica profesional. (guion de observación).
- 3.- Resumen de la entrevista y la observación sistemática, Perfil de un sujeto en estudio.

www.un.org/sport2005

- 1.- Resultados de las expectativas con relación a la práctica profesional (cuestionario).

Tabulación Cuestionario Hombres y Mujeres							
Dimensión	Preguntas	Excelente	Bueno	Aceptable	Regular	Malo	Total
Personal	1	18	13	11	3	0	45
	2	3	24	11	6	1	45
	3	3	27	9	6	0	45
	4	7	18	13	5	2	45
	5	11	13	9	10	2	45
	6	9	15	12	5	4	45
	7	3	21	14	7	0	45
Aula	8	0	15	19	11	0	45
	9	8	21	12	3	1	45
	10	1	18	20	5	1	45
	11	4	21	17	3	0	45
	12	5	25	12	3	0	45
	13	4	23	14	4	0	45
	14	4	22	13	5	1	45
	15	15	25	5	0	0	45
	16	3	24	17	1	0	45
	17	4	26	13	2	0	45
	18	3	20	12	8	2	45
Institucional	19	0	18	18	7	2	45
	20	2	16	18	8	1	45

Tabla N° 1: Resultados de las expectativas con relación a la PP.

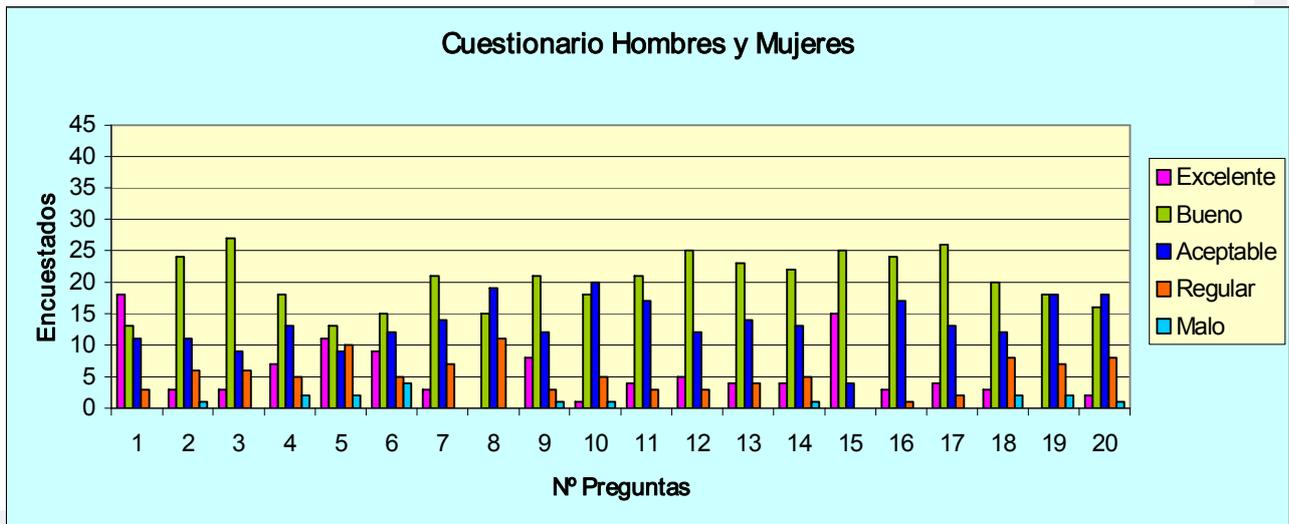


Gráfico N° 1: Resultados de las expectativas con relación a la PP.

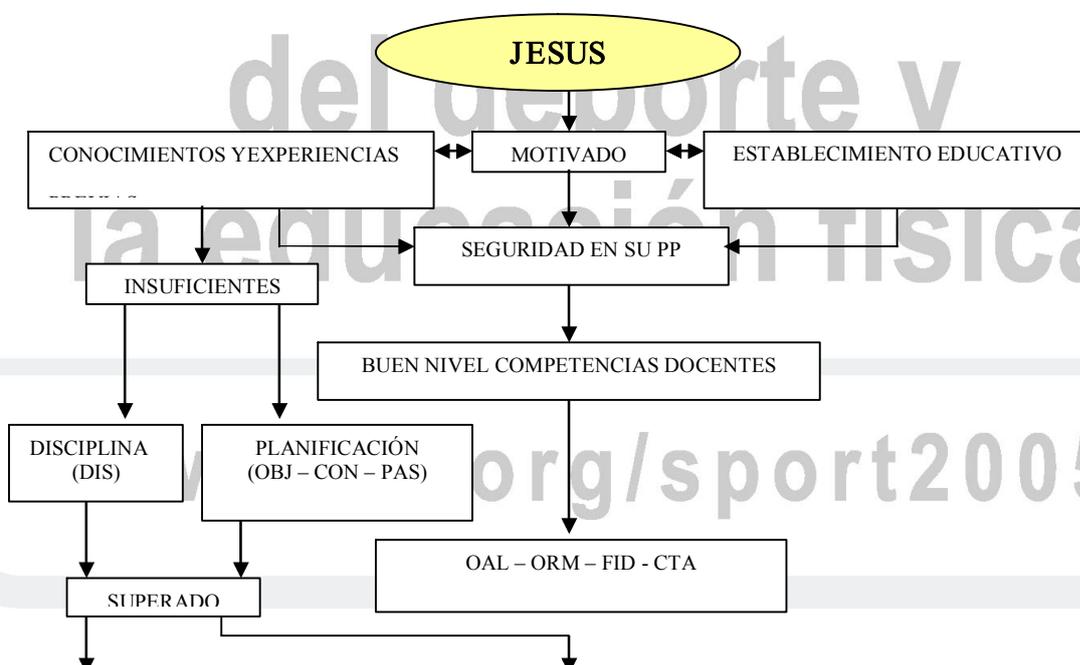
www.un.org/sport2005

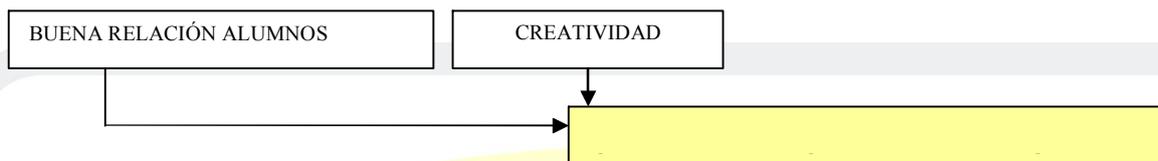
2.- Resultado de los comportamientos observados en la práctica profesional. (guión de observación).

SUJETO "1" JESÚS																		
Cate	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5		Clase 6		Clase 7		Clase 8		Total	
	Fre	%	Frec.	%	Frec.	%												
OBJ	1	1.20	N/O	0	1	0.14												
CON	1	1.20	N/O	0	N/O	0	N/O	0	N/O	0	1	0.80	N/O	0	N/O	0	2	0.28
PAS	1	1.20	N/O	0	N/O	0	N/O	0	N/O	0	1	0.80	N/O	0	N/O	0	2	0.28
MAL	2	2.41	N/O	0	3	3.23	1	1.15	5	5.43	N/O	0	N/O	0	N/O	0	11	1.56
INT	7	8.43	8	16.33	9	9.68	3	3.45	10	10.87	11	8.80	17	13.71	1	1.67	66	9.34
CTA	11	13.25	11	22.45	21	22.58	20	22.99	15	16.30	21	16.80	25	20.16	4	6.67	128	18.21
VAR	0	0	N/O	0	9	9.68	11	12.64	10	10.87	9	7.20	17	13.71	12	20	58	8.25
FID	13	15.66	1	2.04	15	16.13	N/O	0	12	13.04	12	9.60	14	11.29	10	16.67	77	10.95
OAL	13	15.66	4	8.16	7	7.53	8	9.20	10	10.87	16	12.80	17	13.71	7	11.67	82	11.66
ORM	4	4.82	6	12.24	1	1.08	28	32.18	2	2.17	7	5.60	5	4.03	11	18.33	64	9.10
DIS	8	9.34	4	8.16	6	6.45	5	5.74	15	16.30	28	22.40	11	8.87	5	8.33	82	11.66
CNI	1/1	1.20	2/2	4.08	1/1	1.08	3/3	3.45	N/O	0	N/O	0	N/O	0	N/O	0	7	1
RAL	10/2	12.05	5/3	10.20	18/20	19.35	5/3	5.74	5/6	5.43	11/11	8.80	12/15	9.67	4/4	6.67	70	9.96
PAL	NO	0	4	8.16	N/O	0	4	0.57										
ESP	11	13.25	4	8.16	3	3.23	3	3.45	8	8.70	8	6.40	6	4.84	6	10	49	6.97
EVD	NO	0	N/O	0	0	0												
EVF	NO	0	N/O	0	0	0												
EVS	NO	0	N/O	0	0	0												
	83	100	49	100	93	100	87	100	92	100	125	100	124	100	60	100	703	100
Fiab	0.77		0.88		0.88		0.83		0.83		0.94		0.83		0.83		703	100

Tabla N° 2: Observaciones durante la PP Sujeto "Jesús"

3.- Resumen de la entrevista y la observación sistemática, sujeto N° 1, "Jesús".





4.- CONCLUSIONES

Las expectativas que manifiestan los alumnos encuestados, antes de iniciar su PP, desde el ámbito personal, revelan gran motivación y seguridad en los juicios que deban emitir como Profesores en Práctica. Señalan tener confianza en la capacidad para organizar, relacionarse y atender las diferencias de sus alumnos; además expresan seguridad para organizar las tareas de aprendizaje que demande su PP. Las inseguridades declaradas por ellos guardan relación con la planificación y conducción de las tareas. Además evidencian deficiencias en la formación profesional, hasta el momento recibida de la institución formadora.

Los datos recabados a través de la aplicación de la entrevista a los sujetos de la muestra, reflejan expectativas positivas con relación a la aplicación del feedback, como también a la participación y relación con los alumnos, situación común entre los sujetos. En cuanto a las debilidades que perciben, éstas se centran en relación con su desempeño en la planificación, instrucción, conducción y variación de tareas; con respecto al aula, suponen falencias en la organización de los alumnos y materiales.

Con relación a lo observado en la PP, los sujetos de la muestra manifiestan sus fortalezas en, conducción de tareas, relación y organización de alumnos. En cuanto a las debilidades expuestas, se observó deficiencias en la planificación y en el control de imprevistos. Esta situación, en parte, coincide con lo planteado por García, H. (1997), quien señala que las mayores dificultades de los alumnos en PP se relacionan con el manejo de situaciones imprevistas y el control de la clase.

La relación entre las expectativas manifestadas y los comportamientos exhibidos por cada uno de los alumnos de la muestra, reflejan un bajo nivel de concordancia.

En el caso particular del sujeto N° 1 "Jesús", presentado en esta comunicación exhibe desde un comienzo motivación, relacionada ésta con los conocimientos y experiencias previas que él tiene, además se manifiesta satisfecho con el establecimiento donde realizará su PP. Jesús comienza su PP con seguridad, pero con carencias que se van manifestando en el transcurso de la misma, es así como el control de la disciplina y la planificación le suponen altos niveles de estrés. Respecto de otras competencias docentes tales como organización de alumnos y materiales, aplicación del feedback y la conducción de tareas, sumado a la buena

relación con los alumnos y su creatividad le permiten finalmente “superar la supervivencia” y concluir exitosamente su proceso de PP.

5.- BIBLIOGRAFÍA

1. ANGUERA, M.T. (1983). Manual de prácticas de observación. México. Trillas.
2. AVALOS, B. (2002). Profesores para Chile, historia de un proyecto. Santiago. MINEDUC.
3. BISQUERRA, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Barcelona: CEAC.
4. COX, C. (1990). La formación del profesorado en Chile, 1842 – 1987. Santiago. CIDE.
5. DELGADO, M. A. (coord.) (1997). Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del Entrenador Deportivo. Sevilla. Wanceulen.
6. GARCÍA, H. (1997). La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas. Barcelona. INDE.
7. GARCÍA – HUIDOBRO, J. (2000). La Reforma Educacional Chilena. Madrid. Popular.
8. HIMMEL, E. Y OTROS. (2000). Hacia una evaluación educativa 2000. Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
9. MARCELO, C. Y LÓPEZ, J. (coord.) (1997). Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona. Ariel. S.A.
10. MEDINA CASAUBÓN, J. (1995). Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesor de educación física. Un estudio preliminar. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada
11. PIERÓN, M. (1988). Pedagogía de la actividad física y el deporte. Málaga. UNISPORT.
12. PIERÓN, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico - deportivas. Barcelona. INDE.
13. SÁENZ – LÓPEZ, P. (2000). El Maestro Principiante de Educación Física. Análisis y Propuestas de Formación Permanente durante sus primeras experiencias. Huelva. Universidad de Huelva.
14. SIERRA ROBLES, A. (2000). Influencia de un programa de prácticas para la formación del maestro especialista en educación física sobre el compromiso fisiológico del alumnado de educación primaria en la clase de educación física. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.

la educación física

www.un.org/sport2005

INTERDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REALIDAD EDUCATIVA

Flor del Mar Izquierdo Vaquero (fizquvaq@uax.es)
Universidad Alfonso X El Sabio. Madrid
Olalla Jarque Tamayo (olijarque@hotmail.com)
Profesor de Educación Secundaria

RESUMEN

Cada año, los profesores de Educación Física debemos plantearnos nuevos retos en nuestra práctica docente, buscando mejorar e innovar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Además, debemos tener en cuenta que nuestro alumnos no solo deben asimilar una serie de conceptos, procedimientos o actitudes, sino que deben transformarlos y sobretodo crear los suyos propios. Desde este planteamiento, el área de Educación Física nos permite utilizar el movimiento para alcanzar nuestros objetivos, de modo que el aspecto lúdico y dinámico de la misma nos ayuda a enseñar a nuestros alumnos partiendo de un nivel de motivación más elevado que el que pueden presentar en el aula.

Desde nuestro punto de vista la interdisciplinariedad se presenta como una herramienta fundamental dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, ya que permite integrar e interrelacionar contenidos, de modo que el alumno comprenda que todo aquello que aprende esta relacionado entre sí y es aplicable en la vida real. Obviamente este trabajo interdisciplinar solo puede hacerse si los propios docentes estamos concienciados y queremos trabajar en equipo.

La experiencia que presentamos se basa en la realización, durante un curso académico, de un trabajo interdisciplinar con el área de Tecnología. Para ello desarrollaremos una UD para 1º de la ESO realizada en un instituto de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid, donde se verá claramente cómo podemos trabajar conjuntamente con otras áreas, llevando a la práctica lo que tantas veces se plantea de manera teórica.

PALABRAS CLAVE: Interdisciplinariedad, Educación Física, Tecnología.

1.- INTRODUCCIÓN

Cada año, los profesores de Educación Física debemos plantearnos nuevos retos en nuestra práctica docente, buscando mejorar e innovar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Además, debemos tener en cuenta que nuestros alumnos no solo deben asimilar una serie de conceptos, procedimientos o actitudes, sino que deben transformarlos y sobretodo crear los suyos propios. Desde este planteamiento, el área de Educación Física nos permite utilizar el movimiento para alcanzar nuestros objetivos, de modo que el aspecto lúdico y dinámico de la misma nos ayuda a enseñar a nuestros alumnos partiendo de un nivel de motivación más elevado que el que pueden presentar en el aula. No obstante, muchas veces somos nosotros mismos los que no nos damos cuenta de la responsabilidad que tenemos, ya que nos limitamos a educar el movimiento, olvidando la educación a través del mismo.

Hoy en día, los planteamientos pedagógicos apuntan hacia un aprendizaje activo, globalizador y adaptado a las características del alumno y de la sociedad en la que vive, en definitiva, se busca una educación integral para lo cual es imprescindible relacionar los diferentes ámbitos de la conducta del ser humano: cognitivo, afectivo, social y psicomotor. Cualquier área puede trabajar los tres primeros, pero solo a través de la Educación Física alcanzaremos este desarrollo completo, siempre y cuando relacionemos y trabajemos conjuntamente con las demás áreas del currículo escolar.

Es por ello que la interdisciplinariedad se presenta como una herramienta fundamental para integrar y relacionar contenidos, de modo que el alumno comprenda que todo aquello que aprende esta relacionado entre sí y es aplicable en la vida real. Obviamente este trabajo interdisciplinar solo puede hacerse si los propios docentes estamos concienciados y queremos trabajar en equipo.

La comunicación que hoy vamos a presentar plantea cómo podemos trabajar interdisciplinariamente con otras áreas. En este caso desarrollaremos una UD para 1º de la ESO realizada en un instituto de enseñanza secundaria de la comunidad de Madrid.

2.- ¿POR QUÉ INTERDISCIPLINARIEDAD?

Como hemos comentado anteriormente a la hora de hacer la programación anual se planteo la cuestión interdisciplinar: ¿Cómo podríamos trabajar en nuestro aula, interdisciplinariamente, buscando que los alumnos se implicasen y comprendiesen el enfoque globalizador del proceso?.

La interdisciplinariedad se plantea como una cuestión que todos conocemos pero que raramente aplicamos. Muchas veces incluso aparece reflejada en nuestras programaciones, a través de la relación con asignaturas como matemáticas (sumar y restar puntos, agruparse en diferentes números) o lengua (utilización correcta del lenguaje, construcción de frases, vocabulario), sin embargo somos nosotros mismos quienes luego no las aplicamos o lo hacemos “por encima”. Si realmente quiero conseguir que mis alumnos establezcan relaciones entre la Educación Física y las Matemáticas, por ejemplo, debo trabajar de manera constante y sistemática sobre este objetivo. Como consecuencia de este hecho, nos planteamos cómo podríamos realmente llevar a cabo este trabajo interdisciplinar de manera significativa para los alumnos.

Entonces se nos ocurrió la idea de realizar una propuesta, conjuntamente con el área de Tecnología, de modo que los alumnos podrían fabricar sus propios “juguetes”, en el aula de Tecnología, utilizando material de desecho para después utilizarlos en las sesiones de Educación Física.

El marco elegido fue el Instituto de Enseñanza Secundaria Avenida de los Toreros, ubicado en el barrio de ventas de la ciudad de Madrid. El grupo estaba formado por unos 25 alumnos y en general la motivación en la asignatura de Educación Física era elevada.

3.- PLANTEAMIENTO PRÁCTICO

En un primer momento hablamos con la profesora titular de la asignatura de tecnología para proponerle la posibilidad de llevar a cabo un trabajo conjunto entre ambos departamentos. Tras varias reuniones, la profesora de tecnología propuso realizar un trabajo utilizando diversos materiales, que ellos debían estudiar a lo largo del curso: madera, plástico...etc.

Durante la primera evaluación, en la asignatura de Tecnología, los alumnos desarrollaron los contenidos relacionados con los diferentes materiales con los que posteriormente trabajarían en la fabricación de juguetes, de modo que no sería hasta la tercera evaluación cuando pudiésemos trabajar con ellos en nuestro aula.

Las propuestas planteadas fueron las siguientes:

- Construcción de palas de madera.
- Construcción de pelotas de malabares.
- Construcción de una.

A medida que los alumnos finalizaban el proceso de elaboración del juguete, eran evaluados por la profesora de Tecnología y la profesora de EF guardaba el material para su posterior utilización en el desarrollo de la UD.

4.- DESARROLLO DE LA UD

Para el desarrollo de la UD se tomó como referencia el RD 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y concretados por el RD 34/2002, de 7 de febrero, para la Comunidad de Madrid.

Título: “Fabricamos nuestros juguetes”.

Vinculación con el currículo oficial:

Objetivos: respecto a los objetivos generales de etapa (O.G.E.) la vinculación se establece fundamentalmente con el E, F, G, L y M. Para los de área (O.G.A.) destacamos el 6, el 7 y el 9.

Contenidos: esta UD queda recogida en el bloque de contenidos “Habilidades específicas: Juegos y deportes. Cualidades motrices personales”, para 1º y 2º de ESO

Objetivos didácticos:

- Fabricar los juguetes: palas, cariocas y pelotas de malabares.
- Demostrar agilidad y destreza con los distintos implementos.

- Participar en situaciones de oposición con otros compañeros, sin que la competición sea el centro del juego.
- Ser conciente de los múltiples materiales que podemos utilizar para fabricar un juguete.
- Fomentar el juego limpio en la competición.

Contenidos:

- Agarre de la pala.
- Distintos tipos de golpes: altos, bajos... y saque.
- Utilización de la carioca.
- Distintos tipos de lanzamientos y juegos.
- Lanzamientos y recogida de la pelota de malabares. Variaciones.
- Reglas básicas del juego.
- Respeto y cuidado del material y las instalaciones.
- Aceptación de las individualidades de cada alumno o compañero.

Evaluación:

- Implicarse de forma activa en la construcción del material de juego.
- Respetar las normas del juego y las diferencias individuales de los demás compañeros.
- Ser capaz de indagar, de forma autónoma, sobre diferentes aspectos de los juegos.
- Cuidar y respetar el material de trabajo y las instalaciones.

Conexiones interdisciplinarias: Con la asignatura de Ciencias de la Naturaleza (el cuerpo y su funcionamiento) y con la de tecnología, para la fabricación de material (palas, pelotas de malabares...).

4.- REFLEXIONES FINALES

Debemos reflexionar sobre la necesidad de trabajar conjuntamente con otras áreas, basándonos en el principio educativo fundamental de formar integralmente a nuestros alumnos. En nuestro caso, se han utilizado dos áreas que pueden ser consideradas como “prácticas”, ya que en tecnología también se desarrollan muchos contenidos procedimentales, sin embargo podemos y debemos fomentar la interdisciplinariedad con todas las áreas, ya que los contenidos más “teóricos” pueden aprenderse más fácilmente si utilizamos juegos y lo

vinculamos a otro tipo de actividades desarrolladas en Educación Física. Al fin y al cabo esta demostrado que los alumnos aprenden mejor y más rápido si aquello que se les enseña se presenta de manera lúdica y agradable.

Uno de los aspectos más destacables de nuestra experiencia fue el hecho de que el nivel de motivación en los algunos fue bastante elevado, debido a que ellos mismos habían construido sus juguetes y poder utilizarlos les causaba gran emoción. En algunos casos esto mejoró la autoestima y el concepto que algunos tenían de sí mismos, ya que a pesar de no ser los más aventajados en Educación Física, sí habían construido buenos juguetes y por ello se sentían muy satisfechos.

No obstante, también surgieron problemas que debemos tener en cuenta para posteriores aplicaciones:

Una vez finalizada la construcción de las pelotas de malabares, los alumnos se las llevaron a casa a la espera de utilizarlas más adelante en la clase de EF. Cuando llego el momento de traerlas a clase, la mitad se habían perdido, de modo que tuvimos que hacer algunas adaptaciones para el desarrollo de las sesiones.

No todos los alumnos se implicaron de igual manera al fabricar y utilizar el juguete, lo cual se veía reflejado en el resultado final.

No hubo tiempo para llevar a cabo la fabricación de todos los juguetes planteados a principio de curso, ya que los alumnos necesitaron más tiempo del planificado para la construcción de las palas.

Por tanto, como conclusión final, recordar la importancia de la educación integral de nuestros alumnos, vinculando la práctica de actividades físicas y deportivas a otras situaciones de la vida cotidiana. En este caso en particular, es importante que los alumnos sean conscientes de su capacidad para elaborar sus propios juguetes que les permitirán utilizar su tiempo libre de una manera saludable y eliminando el consumismo tan presente en nuestra sociedad.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castañer Bacells, M. Y Trigo Aza, E. (1995): *La interdisciplinariedad en Educación secundaria Obligatoria*. Ed. Inde. Barcelona.
- Vazquez, B. (2001): *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Ed. Síntesis. Madrid

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

DIFERENCIAS EN CAPACIDAD DE SALTO Y VELOCIDAD DE ACELERACIÓN ENTRE FUTBOLISTAS DE CAMPO Y FUTBOLISTAS DE SALA

Daniel Juárez Santos-García (daniel.juarez@uclm.es)
Laboratorio de Entrenamiento Deportivo. Facultad de Ciencias del Deporte. UCLM.
Rosa María Aceña Rubio (rmacena@dep-to.uclm.es)
Facultad de Ciencias del Deporte. UCLM
Germán Díaz Ureña (german.diaz@uclm.es)
Laboratorio de Entrenamiento Deportivo. Facultad de Ciencias del Deporte. UCLM.
Fernando Navarro Valdivielso (fernando.navarro@uclm.es)
Profesor Facultad de Ciencias del Deporte. UCLM

RESUMEN.

En este estudio, se analizan las diferencias en la altura de salto vertical y el tiempo de aceleración en carrera en futbolistas de campo y futbolistas de sala. Se contó con la participación de 127 sujetos (71 futbolistas de campo, 38 de sala y 18 sujetos de control), los cuales efectuaron tests de salto vertical (SJ y CMJ) y un test de sprint de 20 m (tomándose los tiempos a los 5, 10 y 20 m). Se registraron valores de $36,3 \pm 3,3$ y $44,6 \pm 4,8$ cm, $35,0 \pm 3,7$ y $44,6 \pm 5,2$ cm, y $37,8 \pm 7,1$ y $47,5 \pm 7,9$ cm en SJ y CMJ para los futbolistas de campo, futbolistas de sala y sujetos de control, respectivamente. Los tiempos de carrera para los futbolistas de campo fueron $1,116 \pm 0,067$ s, $1,879 \pm 0,079$ s, y $3,187 \pm 0,117$ s para 5, 10 y 20 m, respectivamente. Para los futbolistas de sala, estos tiempos fueron de $1,129 \pm 0,084$ s, $1,890 \pm 0,096$ s, y $3,206 \pm 0,188$ s. Por su parte, los tiempos de los sujetos de control fueron $1,133 \pm 0,073$ s, $1,914 \pm 0,099$ s, y $3,244 \pm 0,152$ s. No se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos de participantes en ninguna de las pruebas realizadas.

PALABRAS CLAVE: salto, aceleración, fútbol, fútbol sala.

www.un.org/sport2005

1. INTRODUCCIÓN.

El fútbol sala es una modalidad deportiva que cada vez cuenta con un mayor número de practicantes. La popularidad que va adquiriendo este deporte, sobre todo en España, se va acercando a la del fútbol, si no tanto por el número de aficionados que acuden a los terrenos de juego o lo presencian por televisión, sí por el número de practicantes, sobre todo en el ámbito recreativo. Los constantes éxitos, tanto de la Selección Nacional, como de algunos clubes de fútbol sala puede ser un acicate más para el auge de esta disciplina. La estrecha relación mantenida entre ambos deportes ha llevado en ocasiones a jugadores de élite de uno de ellos a lanzarse a la práctica del otro (sobre todo jugadores de fútbol sala en búsqueda de un mayor incentivo económico en el fútbol); pero en la mayoría de los casos sin fructíferos resultados. Las diferencias existentes en el plano físico, técnico, táctico y reglamentario entre las dos modalidades nos indica la existencia de un perfil característico en cada una de estas disciplinas.

Podemos clasificar de forma global las acciones explosivas de ambos deportes en golpes de balón, saltos y aceleraciones en carrera. En un estudio anterior, se encontró que los futbolistas de campo obtenían una velocidad máxima de tiro significativamente superior a los futbolistas de sala ($28,839 \pm 1,682$ m/s y $27,561 \pm 1,829$ m/s para los de campo y sala respectivamente). Sin embargo, cabe destacar que en dicho estudio no participaron jugadores de élite, por lo que las diferencias en la experiencia y dedicación al entrenamiento pudo influir en gran medida en los resultados obtenidos, ya que los futbolistas de campo participantes presentaban un mayor número de años de práctica y un mayor volumen de entrenamiento en el momento de la realización del estudio que los futbolistas de sala (Juárez, Díaz, Aceña, & Navarro, 2005). En cuanto al salto, sólo se ha encontrado un estudio comparando los valores de practicantes de las dos modalidades, no observándose diferencias significativas en diversas mediciones de salto obtenidas con el test de Bosco entre 32 futbolistas de 1ª División y 22 jugadores de fútbol sala de División de Honor (Casajús, 2001). Respecto a la aceleración en carrera, no se han encontrado estudios que comparen los valores de los practicantes de ambas disciplinas.

Son escasos los datos publicados sobre valores de salto y sprint de jugadores de fútbol sala; de cualquier manera, comparar los valores de futbolistas de campo y sala obtenidos en diversos estudios sería aproximativo, ya que las condiciones de realización de los tests

tendrían elementos diferenciadores que podrían tener que ver con la existencia o no de diferencias entre unos y otros.

En un partido de fútbol, un jugador realiza de media en torno a 8 saltos (Bangsbo, Norregaard, & Thosoe, 1991; Castellano, Masach, & Zubillaga, 1996), aunque en función de la demarcación ocupada pueden existir variaciones importantes en estos valores. Bangsbo et al. (1991) habla de unos 11 saltos para los delanteros, 8 para los centrocampistas, y 6 para los defensas (en este caso sería conveniente diferenciar a los centrales de los laterales, ya que los primeros pueden realizar un número bastante más elevado de saltos).

En relación al fútbol sala, se ha afirmado que un jugador puede realizar entre 2 y 6 saltos verticales por partido (García Pellicer, 2002). Esta frecuencia es inferior a las registradas habitualmente en fútbol, ya que en el fútbol sala existe poco juego aéreo. Sin embargo, pueden ser muy determinantes, ya que pueden ocasionar un gol.

En cuanto a las aceleraciones en carrera, los estudios realizados en fútbol muestran valores un tanto dispares. Recientemente se ha hablado de una media de 40 sprints durante un partido de fútbol (sin contabilizar los que tienen una duración inferior a 2 segundos) (Martínez, Pérez, & Perarnau, 2004). En fútbol sala, se ha encontrado una media de $44,73 \pm 1,43$ esfuerzos de máxima intensidad por partido (Barbero, Granda, & Soto, 2003). En cualquier caso, hay que tener en cuenta que en el caso del fútbol sala se realizan en un volumen de tiempo inferior.

Todas estas acciones explosivas y elástico-explosivas son de vital importancia tanto en el fútbol como en el fútbol sala, ya que pueden decidir al ganador de un encuentro.

Por esto, el objetivo de este estudio es analizar las posibles diferencias en la altura de salto vertical y la aceleración en carrera entre futbolistas de campo y futbolistas de sala, de tal forma que esto contribuya a un mayor delimitación del perfil del practicante de ambas modalidades con el objetivo de mejorar la metodología del entrenamiento y conseguir un mayor rendimiento.

2. MÉTODO.

Muestra.

La muestra estaba compuesta por un total de 127 sujetos, distribuidos en futbolistas ($n=71$), jugadores de fútbol sala ($n=38$) y sujetos de control ($n=18$). Los participantes del grupo de control eran estudiantes de Ciencias del Deporte que no practicaban ni habían practicado con regularidad ninguno de los dos deportes.

Procedimiento.

El protocolo de los tests fue el siguiente:

Test de salto vertical: se realizaron entre 3 y 5 ensayos consecutivos con el fin de obtener la mayor reproducibilidad posible de dos de los saltos verticales propuesto por Bosco, el Squat Jump (SJ) y el Countermovement Jump (CMJ), utilizando la plataforma de contactos Ergo Jump Bosco System (Bosco, 1994).

Test de sprint de 20 metros: se llevan a cabo 2 ensayos no consecutivos de un test de sprint propuesto para deportes de equipo (Ellis et al., 2000), utilizando el sistema de registro de Newtest Powertimers, colocándose 4 fotocélulas: en el inicio, a los 5, a los 10 y a los 20 metros.

Análisis estadístico.

Para la realización de los cálculos se utilizó el programa estadístico SPSS v. 13.0 para Windows XP. El nivel de significación se fijó en $p<0.05$. Para comparar los tres grupos entre sí se realizó la prueba ANOVA de un factor.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Altura de salto (SJ y CMJ).

No se encontraron diferencias significativas entre los grupos ni en SJ ($F=2,838$; n.s.) ni en CMJ ($F=2,207$; n.s.) (tabla 1).

Tabla 1.- Altura de salto de cada grupo de participantes

GRUPO	SJ (cm) Media (DS)	CMJ (cm) Media (DS)
F. de campo (N= 71)	36,3 (3,3)	44,6 (4,8)
F. de sala (N= 38)	35,0 (3,7)	44,6 (5,2)
Sujetos de control (N= 18)	37,8 (7,1)	47,5 (7,9)

En el citado estudio de Casajús (2001), tampoco se observaron diferencias significativas en diversas mediciones obtenidas con el test de Bosco entre jugadores de élite de ambos deportes.

Esto puede deberse a que, a pesar de que los futbolistas de campo realicen un mayor número de saltos por partido, tanto en el fútbol como el fútbol sala se requieren buenas cualidades de fuerza explosiva y elástico-explosiva (aunque la frecuencia y duración de estas acciones pueda ser diferente). De todas formas, la media de los futbolistas de campo es ligeramente superior en SJ que la de los futbolistas de sala, encontrándose idéntica media para ambas disciplinas en el CMJ.

Por su parte, la media del grupo de control, al estar formado por sujetos que practican deporte, no difiere significativamente de las otras; es más, es incluso más alta tanto en SJ como en CMJ. En este caso, habría que considerar que una de las tres pruebas de acceso a la Facultad para estos estudiantes es el salto vertical, lo que puede tener que ver con los altos valores que alcanzaron. Además, los saltos realizados no son específicos ni del fútbol ni del fútbol sala, por lo que, los jugadores, a pesar de que posean (o deban poseer) buenas características explosivas, no están habituados a saltar con las condiciones en las que se ha hecho en este estudio.

Cabe destacar también la no profesionalidad de los jugadores, lo que puede contribuir en parte a los resultados obtenidos, aunque en el citado estudio de Casajús et al. (2001), todos los jugadores eran profesionales y, como ya se ha dicho, tampoco se encontraron diferencias significativas.

Tiempo de aceleración en carrera (5, 10 y 20 m).

En ninguno de los tres tiempos tomados se observaron diferencias significativas entre grupos. En todos los casos, el mejor tiempo correspondió a los futbolistas, seguido de los jugadores de fútbol sala y de los sujetos de control (tabla 2).

Tabla 2.- Tiempos de carrera de cada grupo de participantes

GRUPO	5 m Media (DS)	10 m Media (DS)	20 m Media (DS)
F. de campo (N= 71)	1,116 (0,067)	1,879 (0,079)	3,187 (0,117)
F. de sala (N= 38)	1,129 (0,084)	1,890 (0,096)	3,206 (0,188)
Sujetos de control (N= 18)	1,133 (0,073)	1,914 (0,099)	3,244 (0,152)

Aunque en este caso los jugadores de ambos deportes sí que están más acostumbrados a realizar este tipo de esfuerzos, el hecho de no contar, como se dijo anteriormente, con

jugadores de alto nivel en ninguno de los grupos, puede haber influido en los resultados hallados. Sin embargo, se puede apreciar como, debido posiblemente a la mayor similitud del test realizado con las propias acciones de aceleración de carrera de los futbolistas y jugadores de fútbol sala, y el no haber supuesto, como en el caso de los saltos, un posible entrenamiento específico para los estudiantes de Educación Física, los futbolistas de campo y sala presentan mejores tiempos que los sujetos del grupo de control. El hecho de haber encontrado mejores valores en los futbolistas de campo (aunque no de manera significativa) podría estar afectado por el mayor número de horas de entrenamiento semanales que los futbolistas de campo participantes en este estudio realizan en la actualidad en comparación con los de sala, al igual que por el mayor número de años de práctica (estos datos fueron recogidos en una planilla que se pasó a todos los participantes).

El perfil de fuerza explosiva y elástico-explosiva de los futbolistas de campo y sala puede ser en cierta medida similar, ya que no se han encontrado diferencias en la altura de salto vertical (SJ y CMJ) y en los tiempos en diferentes distancias de sprint (5, 10, 15 y 20 m). En cualquier caso, debido en parte a la no existencia de diferencias significativas respecto al grupo de control, a la distinta cantidad de sujetos que conformaron ambos grupos y a la no participación en el estudio de jugadores de élite, sería necesario tener en cuenta estas consideraciones a la hora de realizar cualquier interpretación sobre los datos obtenidos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bangsbo, J., Norregaard, L., & Thosoe, F. (1991). Activity profile of competition soccer. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 16(2), 110-116.
- Barbero, J. C., Granda, J., & Soto, V. (2003, 12, 13, 14 y 15 de noviembre). *Perfil de esfuerzos durante la competición en fútbol sala*. Comunicación presentada en el II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Deporte y Calidad de Vida, Granada.
- Bosco, C. (1994). *La valoración de la fuerza con el test de Bosco*. Barcelona: Paidotribo.
- Casajús, J. A., Aragonés, M.T., Echavarrí, J.M. y Ferrando, J.A. (2001). Physiological differences between soccer and futsal (indoor). *Archivos de Medicina del Deporte*, 18(85), 364-365.
- Castellano, J., Masach, J., & Zubillaga, A. (1996). Cuantificación del esfuerzo físico del jugador de fútbol en competición. *Training Fútbol*(7), 27-41.
- Ellis, L., Gatin, P., Lawrence, S., Savage, B., Buckeridge, A., Stapff, A., Tumilty, D., Quinn, A., Woolford, S., & Young, W. (2000). Protocols for the physiological assessment of team sport players. In A. I. o. Sports (Ed.), *Physiological tests for Elite Athletes* (pp. 128-144). Champaign: Human Kinetics.

- García Pellicer, J. J. (2002). Control y evaluación del rendimiento físico en fútbol-sala. In J. Viciano (Ed.), *Tecnología y metodología científica aplicada al control y evaluación del rendimiento deportivo* (pp. 277-291). Granada: Reprografía Digital.
- Juárez, D., Díaz, G., Aceña, R. M., & Navarro, F. (2005). Diferencias en la velocidad máxima de tiro entre futbolistas de campo y futbolistas de sala. En Universidad Europea de Madrid (Ed.), *Congreso Internacional UEM. Actividad física y deporte en la sociedad del siglo XXI* (pp. 612-618). Madrid.
- Martínez, J. L., Pérez, E., & Perarnau, O. (2004). Análisis de la competición. In J. L. Martínez (Ed.), *Fútbol. Bases científicas para un óptimo rendimiento* (pp. 13-20). Madrid: Ergon.

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

LA CARRERA DE LARGA DURACIÓN, EL CLIMA MOTIVACIONAL Y LA DIVERSIÓN DEL ALUMNADO DENTRO DE UN PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE

José Antonio Julián Clemente (jajulian@unizar.es)

Facultad de Ciencias Humanas y Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza.

Javier López Bernués

Profesor de Enseñanza Secundaria

Eduardo Generelo Lanaspá

Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca. Universidad de Zaragoza.

Carmen Peiró Valert

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal Universitat de València.

RESUMEN

Esta comunicación se circunscribe dentro de una de las líneas de investigación que tiene el grupo *emergente de investigación "Educación Física y promoción de la Actividad Física"*, en la CCAA de Aragón.

El carácter internivelar de los miembros del grupo, posibilita la realización de trabajos aplicados al marco escolar, tanto de primaria como de secundaria, con una clara vocación de mejorar los procesos instructivos del alumnado. Es por ello que en este trabajo presentamos el recorrido seguido para la elaboración conjunta de una unidad didáctica de Carrera de Larga Duración y la búsqueda de patrones adaptativos del alumnado, medidos con instrumentos ligados a la Teoría de Metas de Logro.

El trabajo para desarrollar la unidad didáctica de Carrera de Larga Duración tuvo como principal marco de referencia las estrategias de las áreas del TARGET (Ames, 1995).

Una primera aproximación a los resultados nos muestran que el clima motivacional con más peso en la aplicación de esas unidades es de marcado carácter de *tarea*, así como un alto porcentaje del factor *diversión* durante las sesiones.

PALABRAS CLAVE: Formación permanente, Grupo de investigación internivelar, Carrera de larga duración, Clima motivacional, Diversión,

INTRODUCCIÓN

La comunicación que presentamos recoge una parte de los resultados del trabajo realizado durante el curso 2003-04 con referencia al proyecto “Repercusiones de una Unidad Didáctica de carrera de resistencia en el clima motivacional y el compromiso fisiológico del alumnado de ESO. Propuesta para la creación de materiales curriculares”¹³. Éste ha sido llevado a cabo por un **grupo de profesores** de carácter internivelar (docentes de Educación Primaria, Secundaria y Universidad) implicados en la formación permanente y con una trayectoria de varios años trabajando juntos. Recientemente, este grupo de trabajo ha merecido el reconocimiento de Grupo Emergente¹⁴ cuya actividad se encuentra incluida dentro de la línea de investigación “Educación Física y promoción de la actividad física” y con una vocación de continuidad, que nos hace situarnos frente a un trabajo, pendiente de concluir, pero del que extraemos aspectos que permiten ser comunicados en el ámbito de un encuentro profesional como el que propicia este congreso. Así pues no debe entenderse esta comunicación como una aportación científica en su sentido estricto y si como la descripción de un proceso en el que se sitúan diferentes proyectos de investigación para los que habrá tiempo de comunicar sus resultados.

CONCRECIÓN DEL ÁMBITO DE ACTUACIÓN

Hemos advertido en la introducción que el trabajo no empieza con este proyecto. Otros estudios, pendientes incluso de su terminación, han sido junto a otras referencias anteriores los antecedentes de una línea de investigación cuyo exponente ahora es la presente comunicación. Nos referimos particularmente a los trabajos “*Evaluación de la Enseñanza de la Educación Física en la ESO en Aragón e implementación de un programa de entrenamiento en habilidades y estrategias docentes implicadas en la promoción de actitudes y conductas saludables*” (Polo, Gimeno, Generelo, 2002) y “*Análisis del clima motivacional de las clases de Educación Física*” (Julián, Del Villar, Cervelló, 2003), que son el punto de partida de nuestro interés por conocer, el efecto que la Educación Física escolar y la Actividad Física en general, produce en la calidad de vida de las personas, y a partir de allí, estudiar qué estrategias o fórmulas son razonables y efectivas, para promocionar la práctica de actividad física.

www.un.org/sport2005

¹³ Convocatoria de 27-2-04 aparecida en el BOA del 24-3-04 para Departamentos de Institutos de Enseñanza Secundaria y Departamentos Universitarios de la Comunidad autónoma de Aragón.

¹⁴ Resolución 2581 del 1 de octubre, (BOA de 15 de octubre de 2004).

Nuestra primera motivación nace por la preocupación por el impacto que la Educación Física como asignatura de la Educación Secundaria produce en el alumnado con relación a actitudes y hábitos orientados hacia la salud. Convencidos de la necesidad de realizar propuestas de intervención didáctica apoyadas en materiales curriculares suficientemente atractivos y orientados hacia este objetivo, nuestro trabajo se dirige a la búsqueda de soluciones en esta línea.

El tratamiento que desde la Educación Secundaria se da al acondicionamiento físico, determinará la adherencia a la práctica de la Actividad Física para la vida presente y futura de los alumnos. Se hace necesaria una intervención que favorezca un clima motivacional adecuado. Nuestra preocupación estará orientada a coordinar el tratamiento de determinados aspectos de la condición física y la motivación de ésta en los estudiantes.

La interconexión de los aspectos de condición física y salud, con el clima motivacional en las clases de educación física era un aspecto apenas estudiado hasta el momento. Pese a que la relación entre ambos elementos estaba ponderada por todos los autores que trataban el tema, encontramos muy pocos estudios de carácter general sobre la educación física y el clima motivacional del alumnado y muchos menos orientados a la creación y puesta en práctica de materiales curriculares de condición física y salud, en relación con las variables fisiológicas, sociológicas y psicológicas de los escolares.

La elección del contenido, la Resistencia Aeróbica, y más concretamente la Carrera de Larga Duración no ha sido casual. Tradicionalmente ha sido un contenido cuyo desarrollo se suponía tedioso, aburrido e incluso conflictivo, al negarse una parte del alumnado a trabajarlo. Pero por otra parte, resultaba un contenido procedimental básico en el Currículo de la Educación Física.

Consideramos que el contenido de la Carrera de Larga Duración no es en sí mismo ni aburrido, ni conflictivo; que únicamente podía ser conflictiva o tediosa la estrategia didáctica empleada para aplicarlo. Por eso nos propusimos indagar en los recursos pedagógicos que hacen que un contenido sea motivante o no.

El objetivo de esta investigación ha sido diseñar una Unidad Didáctica del Contenido de Carrera de Larga Duración, aplicándose en varios contextos, con las mejores condiciones de intervención didáctica, que generará motivación hacia la carrera. Hemos tratado de esclarecer cuáles son las orientaciones didácticas más aptas para el contenido de Carrera de Larga Duración, en el seno de un grupo de trabajo. Hemos valorado la Formación Permanente como el medio para elaborar y construir los docentes su pensamiento práctico, gracias a un proceso

de reflexión “en la acción” y “sobre la acción” al enfrentarnos a los problemas de la vida en el aula.

EL PROCESO DE ACTUACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

El diseño que hemos empleado, ha sido sin duda complejo, como respuesta a la propia naturaleza de la acción educativa y a la naturaleza de nuestro grupo de Investigación.

El trabajo se organizó en 5 fases, que a continuación enunciamos:

En la Fase 1, nos ayudamos de la existencia de un grupo de Investigación Emergente, que trabaja desde octubre de 2002. Se establecieron las pretensiones y los objetivos de la investigación, así como la realización de la puesta en común de lo que se entendía por el contenido de *carrera de larga duración*. Al mismo tiempo se realizó una profunda revisión bibliográfica y se establecieron las bases de la unidad didáctica a impartir.

En la Fase 2, el grupo de profesores/as que conforma el grupo, se dispusieron en parejas, constituidas por un docente de secundaria y un profesor de la universidad. Este **binomio** trabajó independientemente del resto con la intención de centrar la unidad de aplicación a su contexto particular (alumnado, conocimientos del alumnado, contexto escolar, etc).

En la Fase 3, se realizaron los estudios de caso único, entre cada pareja de las anteriormente descritas. Se aplicó una unidad didáctica de carrera de larga duración y se valoraba el impacto que tenía la misma, sobre el clima motivacional y la diversión percibidos por el alumnado.

Los momentos de toma de datos fueron a la mitad de la aplicación y al final de la misma.

BINOMIO	DOCENTE/ INVESTIGADOR	CENTRO DE ENSEÑANZA	CURSO	n
1	Docente: A. Investigador: 1	n°1	2°	69
2	Docente: B. Investigador: 2	n°2	2°	29
3	Docente: C. Investigador: 3	n°3	5°	49
4	Docente: D. Investigador: 4	n°4	6°	24

Para medir la percepción del alumnado del clima motivacional en el aula de Educación Física se utilizó el instrumento desarrollado por Jiménez, Julián, Santos-Rosa, Fenoll, Garcia y Cervelló (2002), que parte de los estudios de la medición del clima motivacional en el deporte de la versión traducida al castellano por Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997),

del Perception of Motivational Climate in Sport Questionnaire (Newton y Duda, 1993). La característica más particular de este cuestionario, es que mide a partir de las áreas del TARGET (Ames, 1995).

Este cuestionario es una escala compuesta por 24 ítems, los cuales constan de seis dimensiones (cada una de las áreas del TARGET: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo), con ítems formulados para identificar un clima motivacional que implique al ego y a la tarea.

Todos los ítems están formulados en una escala tipo Lickert de “0” a “100”, donde el “0” se corresponde con “*totalmente en desacuerdo*” y el “100” con “*totalmente de acuerdo*”.

El cuestionario original en inglés para medir la diversión en las clases de Educación Física fue diseñado por Duda y Nicholls (1992). Este cuestionario consta de 8 ítems que se agrupan en dos factores denominados *Aburrimiento* y *Diversión*. Existe una versión en castellano traducida por Cervelló, Escartí y Balagué (1998) aplicada al ámbito deportivo que consta de un solo factor denominado *Diversión*.

Todos los ítems están formulados en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100, donde el 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 100 a *totalmente de acuerdo*.

La Fase 4, se realizó una discusión entre el binomio profesor de secundaria y profesor universitario, para ordenar el material abordado y proponer una primera lista de orientaciones didácticas, para situar desde el punto de vista motivacional la unidad didáctica elaborada, dentro de lo que se entiende adecuado, en los estudios al respecto.

Por último, en la **Fase 5**, se llevó a cabo una discusión en grupo, de todas las personas que han conformado los binomios de trabajo, y se procedió a analizar los resultados y se esgrimieron algunas orientaciones de intervención didáctica.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A RESULTADOS DEL TRABAJO

Procederemos en primer lugar al análisis de la fiabilidad de los instrumentos utilizados y posteriormente al análisis de los estadísticos descriptivos de cada factor. No debe entenderse en este apartado otra intención que la de describir algunos de los primeros resultados de nuestro trabajo, que nos han servido como estudio piloto.

a) Fiabilidad de los instrumentos por sujeto y por toma de investigación.

INSTRUMENTOS		Docente A		Docente B		Docente C		Docente D	
		ALPHA TOMA 1 ¹⁵	ALPHA TOMA 1 ¹⁶	ALPHA TOMA 2 ¹⁷	ALPHA TOMA 1 ¹⁸	ALPHA TOMA 2 ¹⁹	ALPHA TOMA 1	ALPHA TOMA 2	
CLIMA CONTEXTUAL	TAREA	0,5841	0,6503	0,6070	0,7040	0,5763	0,6012	0,6012	
	EGO	0,6231	0,7317	0,7910	0,6273	0,6573	0,5906	0,6140	
DIVERSIÓN	DIVERSIÓN	0,8385	0,8052	0,7560	0,8346	0,8530	0,6029	0,4820	
	ABURRIMIENTO	0,7058	0,6311	0,6958	-----	0,4201	0,4451	0,6231	

Como sabemos el índice de fiabilidad de los instrumentos debe situarse por encima de .70, aspecto que se ha logrado alcanzar en más del 50% de los factores calculados. Pero debido al número bajo de casos por clase, se puede establecer como aceptable el .60. Sólo en el 15% de los casos es un índice no alcanzado. Este aspecto es contrarrestado en la mayoría de los cuestionarios por que un factor habilita al otro y posibilita el cálculo de los descriptivos, como hemos hecho a continuación. Por lo que podemos concluir que los instrumentos poseen una fiabilidad aceptable para proseguir la investigación.

b) Estadísticos descriptivos por sujeto y por toma de la investigación.

Los estadísticos descriptivos de los instrumentos utilizados en la investigación de las variables estudiadas, diferenciados por tomas y por sujetos, viene representado por la siguiente tabla.

¹⁵ Para incrementar el alpha, en factor ego de la toma uno, hemos eliminado el ítem 5, 12 y 13. Del mismo modo en el factor aburrimento hemos hecho lo mismo con el ítem 3.

¹⁶ Para incrementar el alpha de la toma uno, en el factor tarea hemos eliminado el ítem 9, 14 y 16. Del mismo modo en el factor aburrimento hemos hecho lo mismo con el ítem 3 y el 5 en el diversión.

¹⁷ Para incrementar el alpha de la toma dos, en el factor tarea hemos eliminado el ítem 14, 16 y 18. Del mismo modo en el factor aburrimento hemos hecho lo mismo con el ítem 3 y el 8 en el de diversión.

¹⁸ Para incrementar el alpha de la toma uno, en el factor tarea hemos eliminado el ítem 6 y 14, y del factor ego hemos eliminado el 8, 10 y 12. Del mismo modo en el factor diversión hemos hecho lo mismo con el ítem 5 y 8.

¹⁹ Para incrementar el alpha de la toma dos, en el factor tarea hemos eliminado el ítem 4, 23 y 19, y del factor ego hemos eliminado el ítem 8, 10 y 20. Del mismo modo en el factor aburrimento hemos hecho lo mismo con el ítem 4.

INSTRUMENTOS		Docente A	Docente B		Docente C		Docente D	
		TOMA 1 MEDIA (DT)	TOMA 1 MEDIA (DT)	TOMA 2 MEDIA (DT)	TOMA 1 MEDIA (DT)	TOMA 2 MEDIA (DT)	TOMA 1 MEDIA (DT)	TOMA 2 MEDIA (DT)
CLIMA CONTX.	TAREA	83,09 (8,62)	78,39 (13,15)	81,53 (12,10)	74,89 (12,44)	81,8687 (10,24)	74,2529 14,86513	87,42 (11,46)
	EGO	15,31 (10,39)	23,0 (15,09)	18,0 (14,57)	14,34 (11,87)	11,7460 (9,96)	27,7241 17,85496	12,73 (9,02)
DIVER.	DIVER.	92,42 (8,69)	93,60 (12,35)	91,66 (13,11)	95,00 (9,12)	85,6667 (17,89)	89,6121 11,26633	93,96 (7,73)
	ABURR.	12,32 (18,83)	13,80 (22,32)	13,66 (22,92)	10,15 (10,51)	21,2500 (23,78)	17,7011 15,47439	13,96 (16,12)

VALORACIÓN DE LOS PRIMEROS RESULTADOS

Como podemos observar, la percepción de un clima que favorece la percepción a la tarea es alta, sobrepasando en la mayoría de los casos el 80% del clima generado por los docentes. De la misma forma, aparece asociada una alta diversión a las sesiones de Educación Física, con el contenido de Carrera de Larga duración.

Sabemos que si el docente involucra en la toma de decisión a su alumnado favoreciendo su autonomía, el éxito es definido y evaluado en función de esfuerzo y progreso hacia las metas individuales, los errores forman parte del aprendizaje, enfatiza la participación, el compromiso hacia la actividad, el aprendizaje, presenta una gran variedad de tareas a diferentes niveles de dificultad, emplea diferentes estilos de enseñanza, entonces el alumnado podrían percibir un *clima motivacional implicante a la tarea* (Ames y Archer, 1988; Butler, 1987, 1988; Carver y Scheier, 1982).

Esto posee una importancia capital de cara a generar una serie de respuestas cognitivas, afectivas y conductuales adaptativas asociadas, como puede ser la socialización deportiva a través del responsable del grupo (Crespo y Balaguer, 1994), la creación de un estilo de vida saludable adecuado, que podría influir en la supresión del consumo de drogas, en correctos hábitos alimenticios y de descanso, así como en la práctica habitual de actividad física y deportiva, fomentado la participación, el aprendizaje, el disfrute y la autoconfianza de los discentes, favoreciendo el desarrollo de la autonomía, la conciencia crítica, el sentido de la disciplina y la igualdad de trato necesaria (Jiménez, 2004), para el buen desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Para concluir esta comunicación, queremos resaltar la importancia que tiene para la formación permanente del profesorado, las dinámicas planificadas y sistemáticas dentro de una propuesta de investigación internivelar.

El trabajo para desarrollar la unidad didáctica de Carrera de Larga Duración tuvo como principal marco de referencia las estrategias de las áreas del TARGET (Ames, 1995).

Como muestran los resultados de los cuestionarios, se obtuvieron unas medidas del clima motivacional tarea y de diversión del alumnado altas, para un contenido que tradicionalmente presenta unos rasgos importantes de aburrimiento y de comparación entre iguales.

Estos datos nos hacen pensar que lo oportuno para la continuidad de esta línea de trabajo, es el establecimiento de unas estrategias didácticas específicas para el contenido y el desarrollo de programas de intervención para formar a los docentes de Educación Física, en este contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ames, C. (1995): Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. En **Roberts, G. C.** (1995): Motivación en el deporte y el ejercicio. *Ed. Desclée De Brouwer. Biblioteca de Psicología.* Bilbao.

Ames, C. y Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J.L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.

Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

Carver, C., y Scheier, M. (1982). Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18, 184-200.

Cervelló, E. M., Escartí, A., y Balagué, G. (1998). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1), 7-19.

Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones*, 17-59. Valencia: Albatros Educación.

Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992): Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Education Psychology*, **84**, 290-299.

Jiménez, R., Julián, J.A., Santos-rosa, F. J. Fenoll, A. Garcia, T., y Cervelló, E. (2002): Elaboración de un instrumento de medición para analizar el clima motivacional en las clases de Educación Física. *Actas del II Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Madrid.

Jiménez, R. (2004). Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria. *Tesis Doctoral*. Universidad de Extremadura.

Julián, J., Del Villar, F. y Cervelló (2003). Influencia de un programa de prácticas formativas del maestro de Educación Física, sobre el clima motivacional del aula. *Actas del 1^{er} Congreso Europeo FIEP 2003 "La E. F. en Europa y la Calidad Didáctica de las actividades físico deportivas"* (Federation Internationale D'Education Physique), organizado por la FIEP y la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres (Universidad de Extremadura).

Newton, M. L., y Duda, J.L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, **15** (Suppl.), S59.

Polo, I., Gimeno, F. y Generelo, E. (2002). Evaluación de la Enseñanza de la Educación Física en la ESO en Aragón e implementación de un programa de entrenamiento en habilidades y estrategias docentes implicadas en la promoción de actitudes y conductas saludables. *Proyecto de tesis doctoral*. Universidad de Zaragoza.

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

LA NECESIDAD DE UN CAMBIO EN LA CLASIFICACIÓN DE LOS DEPORTES EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: HACIA LA BÚSCUDA DE UNA ALTERNATIVA

M. Lisbona Moreno (mariolisbon@yahoo.es)

Profesor de Enseñanza Secundaria

J. E. Pérez Sevilla

Profesor de Enseñanza Secundaria

A.C. Mingorance Estrada

Profesor de la Universidad de Granada

RESUMEN

Proponemos hacer una reflexión entorno a la **clasificación** utilizada en el **currículo** de la EF respecto a los deportes. Creemos que esta clasificación tradicional debe ser cambiada y adaptada atendiendo a las nuevas tendencias en la enseñanza.

Presentaremos un análisis de los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas que corresponden a la EF en la **Secundaria**, citando su relación con **Primaria**. Veremos sus limitaciones y propondremos como alternativa la clasificación de **Almond, Bunker y Thorpe** regida por los principios tácticos comunes de los juegos deportivos.

PALABRAS CLAVE: deporte, currículo, clasificación, enfoque comprensivo,

INTRODUCCIÓN

Proponemos hacer una reflexión entorno a la **clasificación** utilizada en el **currículo** de la EF respecto a los deportes. Creemos que esta clasificación tradicional debe ser cambiada y adaptada atendiendo a las nuevas tendencias en la enseñanza.

Presentaremos un análisis de los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas que corresponden a la EF en la **Secundaria**, citando su relación con **Primaria**. Veremos sus limitaciones y propondremos una alternativa basada en la clasificación de Almond, Bunker y Thorpe (1986) regida por los principios tácticos comunes de los juegos deportivos.

Esta comunicación aborda el cambio basándose en las nuevas tendencias metodológicas de las enseñanzas de los juegos deportivos, que tal y como ha sucedido en los

países del entorno anglosajón, se lleva produciendo durante varios años y que en España creemos incipiente.

LOS DEPORTES EN DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Hoy por hoy, en los RD de la educación **primaria**, el término “deporte” no aparece en el currículo y sí el de “habilidades deportivas”; lo que es aprovechado por determinadas maestr@s en EF para incluir unidades un tratamiento del deporte dentro de las programaciones quizás no el más adecuado para las características de los niñ@s . Al llega a la educación **secundaria**, observamos dentro de las “habilidades específicas”, una importante referencia a los deportes. El currículo oficial refleja el término individual y colectivo desde el primer ciclo de secundaria, relegando únicamente al de adversario a 3º de la ESO.

Si observamos esta clasificación (individual, adversario y colectivo), no tiene en cuenta algunos **elementos** que son **comunes** en ciertos juegos deportivos y agrupa a los deportes por las relaciones que establecen los participantes: cooperación, oposición, etc. o por el número de participantes.

El tratamiento que se hace en los deportes siguiendo esta clasificación individuales (ej. atletismo, gimnasia artística, etc.), adversario (ej. tenis, judo, etc.) y colectivo (ej. baloncesto, fútbol, etc.), parece favorecer un tratamiento en **compartimentos estancos**. Con esto no queremos decir que el **tratamiento vertical** sea incorrecto, pero que se abusa basándose teóricamente, de juegos deportivos colectivos como el voleibol que nada tiene que ver con el baloncesto.

Otra limitación importante es la **red de conocimiento** del profesorado. En su formación (INEF, Escuelas de magisterio, etc.), los deportes son tratados de manera estanca y sin relación entre ellos, de tal manera que el baloncesto y el balonmano, por ejemplo, no tienen una unión, y eso luego el profesorado lo plasma en la docencia.

No obstante, vemos algunas **ventajas** como la que el profesorado conozca esta clasificación. También existen muchos materiales curriculares que la soportan.

VENTAJAS DE UNA CLASIFICACIÓN ALTERNATIVA

La **clasificación** que proponemos como alternativa es la propuesta de los juegos deportivos de Almond (1986; citado en Devís y Peiró, 1992):

-  De blanco y diana.
-  De bate y campo (no tiene gran significatividad en el contexto español).

 De cancha dividida y muro.

 De invasión (más populares).

Facilita un tratamiento horizontal en la EF en **primaria**; atiende a la **complejidad** de los juegos deportivos; está pensada en base a una **progresión** estructurada en función de las dificultades tácticas; evita caer en la utilización abusiva de **materiales curriculares** comerciales, favoreciendo la creación, personalización, creatividad, etc. del material curricular teniendo presente al **alumnado**; apoya la utilización de **espacios** no habituales, de **materiales** variados (ej. autoconstruidos, reciclados, etc.) Esta clasificación también permite un tratamiento más acorde a las nuevas **tendencias metodológicas** de los juegos deportivos, es decir, dando prioridad a los elementos tácticos sobre los técnicos.

Hay que decir que el uso de esta metodología no deja de lado una profundización de las habilidades deportivas; lo que si se hace es tratarlos desde la táctica. Va de la táctica a la técnica (Bunker y Thorpe, Griffin y Oslin , Wein como los más representativos a nivel mundial).

ESTRUCTURACIÓN DE UNA ALTERNATIVA

¿Cómo sería la aplicación de la propuesta presentada? Se pretendería siguiendo autores que como Devís 1992, Méndez 2003, un tratamiento horizontal, estructural o centrado en el juego, en 3º ciclo de primaria y en el 1º ciclo de secundaria, pudiendo tratarse verticalmente, a partir del 2º ciclo de secundaria.

Como hemos comentado anteriormente, identificamos relación entre esta metodología y los estilos de enseñanzas cognitivos, los cuales nos permiten promocionar los siguientes **valores** (Delgado Noguera, 1991): emancipación, libertad, originalidad, curiosidad (heurístico), motivación (intrínseca) y humanismo.

En **Primaria** no existe el deporte como contenido en sí, pero ¿no es en la realidad de una alumna de 3º Ciclo de Primaria una necesidad? La relación con el juego y la adaptación constante a la persona que practica en el TGfU, pueden justificarnos su inclusión en esta etapa.

Dentro de la utilización de los principios tácticos para clasificar los juegos deportivos, el hecho de darle una prioridad a los elementos decisionales y perceptivos, hace que este enfoque parta de los elementos tácticos para llegar a los elementos técnicos; del por qué al cómo.

Las habilidades se aprenderán función de la necesidad de dichas habilidades, pero esto no significa que las habilidades no tengan importancia. Thorpe (2003). defiende la importancia de la técnica, y dice “la técnica no es secundaria es segunda”. Esto supone entender y reconocer la importancia técnica pero siempre en función de los conocimientos tácticos.

Lisbona (2005) siguiendo las aportaciones entre otros de Méndez (2003), propone un ejemplo de propuesta desde el TGfU:



Pero no todo son ventajas. Encontramos **limitaciones** a la alternativa propuestas como la no contemplación de otros deportes, ej. individuales y de lucha. Además tiene que superar ciertas **resistencias al cambio**, tales como: conocimientos previos de profesoras y alumnas de la clasificación curricular, dificultad de una intervención ecológica (escolar, extraescolar y universitaria), déficit en la formación inicial y continua del profesorado, alumnas monolíticas en los estilos de enseñanza tradicionales, falta de materiales curriculares, escasa investigación del enfoque comprensivo...

CONCLUSIÓN

No queremos abolir la clasificación anterior, tal vez la mejor idea sea intentar la coexistencia de las dos clasificaciones, pero no podemos dejar de lado las nuevas tendencias en la enseñanza de los juegos deportivos que desde nuestro humilde punto de vista, puede facilitar una mejor calidad en la enseñanza y el aprendizaje de los juegos deportivos en el área de educación física.

La idea deba hacernos llegar a la reflexión de que si el currículum realmente está abierto a los cambios que se producen en las materias, en nuestro caso la educación física, creemos que el planeamiento comprensivo (TGfU) es idónea para el ámbito de la educación

física y que por tanto debe ser incluido en los elementos curriculares (contenidos , metodología y como no la evaluación.)

BIBLIOGRAFÍA

- DELGADO NOGUERA, M. A. (1991). *“Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza”*. Granada: Universidad de Granada.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *“Nuevas perspectivas curriculares en EF: La salud y los juegos modificados”*. Barcelona: INDE.
- LISBONA MORENO, M. ET AL (2005). “El baloncesto desde un enfoque comprensivo: aplicaciones a la Educación Física Escolar”. En *“Nuevas tendencias en la enseñanza de los deportes de invasión en Educación Física”*. Melilla: CPRM.
- LÓPEZ GUTIÉRREZ, C. J. (1998:209) "Educación para la diversidad. Un nuevo reto para los estilos de enseñanza". En Actas del IV congreso nacional de educación física de facultades de educación y XV de escuelas universitarias de magisterio. Melilla: Universidad de Magisterio.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2003) *“Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales”*. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- THORPE, R. (2001) en Kidman L. (2001) *“Developing decision makers: an empowerment approach to coaching.”* Innovative Print Communications.

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

MOTIVOS DE ABANDONO DEPORTIVO EN JÓVENES

David Llopis Goig (David-Llopis@terra.es)

Psicólogo. INFES-Merton

Ramón Llopis Goig (Ramon.Llopis@uv.es)

Universidad de Valencia.

Pilar Corts Pérez.

Trabajadora Social. Ayuntamiento de Alzira

RESUMEN

La iniciación deportiva es una de las preocupaciones fundamentales de las diversas Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El concepto de iniciación deportiva ha sido objeto de diferentes definiciones. Para Blázquez (1999) la iniciación se vincula con un proceso de tres elementos: 1) socialización, alguien inicia a otro en una actividad deportiva, 2) competición, relacionada con la madurez para enfrentarse a otros y al compromiso físico que implica el entrenamiento y 3) la intencionalidad educativa. En este contexto el abandono deportivo es una de las máximas preocupaciones y objeto de estudio. En este trabajo representan los datos obtenidos en una muestra de 385 jóvenes que han abandonado la práctica de algún deporte. Se realiza un Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax. A los resultados obtenidos utilizando del Cuestionario de Causas de Abandono de la Práctica Deportiva elaborado por Gould y col. (1982).

1.- INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los temas que preocupa a investigadores, educadores, entrenadores, directivos, padres y otros profesionales del deporte es el abandono deportivo de los jóvenes (Weinberg y Gould, 1996; Roberts, 1992; Cruz, J. 1997; García Ferrando, 2001)

Las cifras de jóvenes deportistas que se retiran a edades tempranas son cada vez más elevadas. Así, según la naturaleza del estudio que se consulte, del país de procedencia y de la metodología utilizada, las cifras oscilan entre el 30 por ciento y el 60 por ciento de tasa de abandono en edad escolar (Centers for Disease Control 1989; Cale, L. A. 1992; King, A., y col. 1996; Allen, J. B. 2003). Similares cifras encontramos en los estudios realizados en nuestro país (Balaguer y col. 1994; Mendoza, R., y col. 1994; Castillo, I. 1995; Casimiro, A. J. 2002).

Consideramos que el concepto de abandono deportivo debe ser aclarado, ya que en muchos estudios se utiliza haciendo referencias a aspectos diferentes. Cuando se habla de abandono deportivo nos estamos refiriendo a los jóvenes que cesan totalmente su práctica deportiva, pero también se incluyen los que cambian de deporte. De la misma manera estamos recogiendo a los que cesan momentáneamente su actividad pero, con el tiempo, la reanudarán, aunque sea con intensidad u objetivos diferentes (Gould, D. y col. 1983; Swing, M. E. y Seefeldt, V. 1989).

Un tercer elemento a tener en cuenta es que los términos abandono y motivación están estrechamente ligados. Se produce abandono cuando la motivación para practicar un deporte ha desaparecido o disminuido considerablemente (Weiss, M. R. y Chaumeton, N. 1992). En este sentido debemos tener presente cuales son los motivos que aducen los jóvenes para iniciarse en algún deporte. También es importante que tengamos en cuenta que los motivos por los que una persona se inicia en un deporte pueden ser diferentes a los que, con el tiempo lo mantienen en él. Habitualmente se produce un cambio en la motivación con la edad (Gould, D. y Petlichkoff, L. M. 1988; Rowland, T. W. 1990; Roberts, G. C. 1992).

A través de esta investigación se pretende conocer cuales son los motivos por los cuales los jóvenes adolescentes abandonan un deporte y cual es la estructura factorial de la Escala de Causas de Abandono deportivo utilizando una muestra amplia (Gould y col.; 1982)

2.- METODOLOGÍA

2.1.-Muestra

La muestra del presente estudio la componen 385 jóvenes que practicaban algún deporte y lo han abandonado por alguna razón. Las edades de estos jóvenes oscilan entre los 12 y los 18 años, siendo todos estudiantes de 1º a 4º de la ESO. En relación a la variable sexo, el 53% son chicas y el 47% restantes chicos.

2.2.- Instrumento

Para la recogida de datos se utilizó la adaptación española realizada por Salguero, Tuerdo y Márquez (2003) del “Cuestionario de Causas de Abandono de la Práctica Deportiva” elaborado por Gould y col. (1982).

La adaptación española del “Cuestionario de Causas de Abandono de la Práctica Deportiva” está formada por 26 items, a los cuales los jóvenes tenían que indicar el grado de

importancia que ese motivo tenía en su decisión de abandonar o cambiar de deporte. De esta forma, disponían de cinco opciones de respuesta dentro de una escala, donde 1 indicaba que ese motivo había sido poco importante y 5 cuando el contenido del ítem había sido muy importante para su abandono deportivo.

2.3.- Resultados:

2.3.1.- Estadísticos descriptivos

En la tabla 1 se muestran las medias de las puntuaciones correspondientes a los distintos ítems para la totalidad de la muestra junto con las desviaciones típicas. Los datos se presentan ordenados según las medias.

	Media	Desv. típ.
Tenía otras cosas que hacer	2,86	1,72
No podía estar con mis amigos/as	2,82	1,71
Quería practicar otro deporte	2,81	1,71
No me divertía lo suficiente	2,79	1,69
El entrenamiento era muy duro	2,70	1,69
No había espíritu de equipo	2,67	1,72
No estaba lo bastante en forma	2,62	1,66
No me gustaba la presión	2,60	1,74
Mis habilidades no mejoraban	2,56	1,67
No había trabajo en equipo	2,50	1,66
Era aburrido	2,40	1,64
No era apreciado/a	2,37	1,60
No obtenía el suficiente reconocimiento	2,36	1,57
No me gustaba el entrenador /la entrenadora	2,33	1,61
No me gustaba competir	2,31	1,63
No era suficientemente excitante	2,30	1,60
No competía lo bastante	2,20	1,57
No me gustaba estar en el equipo	2,19	1,57
No ganaba lo suficiente	2,06	1,47
Era demasiado mayor	2,05	1,50
No recibía bastantes recompensas	2,05	1,48
No viajaba bastante	2,02	1,53
No me gustaban las recompensas	2,02	1,50
Mis padres y amistades ya no querían que compitiese	1,98	1,48
No me sentía lo bastante importante	1,95	1,43
No era popular	1,94	1,42

Como podemos observar la causa más importante de abandono es “tenía otras cosas que hacer” (media 2,86). También destacan como causas principales “quería practicar otro deporte (media 2,81), “no me divertía lo suficiente” (media 2,79) y “el entrenamiento era muy duro (media 2,70). Por otra parte podemos observar que los ítems señalados como menos

importantes fueron “no era popular” (media 1,94) “no me sentía lo bastante popular (media 1,95), mis padres y amistades ya no querían que compitiesen (media 1,98)

2.3.2.- Análisis Factorial

Con la finalidad de determinar la estructura del “Cuestionario de Causas de Abandono de la Práctica Deportiva” y con la finalidad de reagrupar los items para realizar posteriores análisis e investigaciones, se ha realizado un Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax.

En la tabla siguiente se exponen los resultados del Análisis Factorial de la escala, especificando la saturación de cada item en cada uno de los cinco factores obtenidos cuando esta ha sido superior a 0,4.

Tabla 2.- Análisis factorial. Saturación de los items y porcentaje de varianza					
	<i>Factores</i>				
	F. 1	F. 2	F. 3	F. 4	F. 5
No me gustaba la presión				0,745	
No me gustaba el entrenador /la entrenadora				0,626	
No obtenía el suficiente reconocimiento				0,681	
No era apreciado/a				0,598	
No era popular	0,666				
No me divertía lo suficiente		0,426	0,457		
Quería practicar otro deporte			0,643		
Era aburrido			0,687		
No era suficientemente excitante			0,503		
Tenía otras cosas que hacer			0,550		
No me gustaba competir	0,408				
No ganaba lo suficiente	0,728				
No me sentía lo bastante importante	0,691				
Era demasiado mayor	0,533		0,430		
No me gustaba estar en el equipo	0,601				
Mis padres y amistades ya no querían que compitiese	0,638				
No viajaba bastante	0,632				
No me gustaban las recompensas	0,548				
El entrenamiento era muy duro		0,610			
Mis habilidades no mejoraban		0,712			
No estaba lo bastante en forma		0,717			
No podía estar con mis amigos/as		0,637			
No recibía bastantes recompensas	0,524				
No competía lo bastante	0,469				0,506
No había trabajo en equipo					0,822
No había espíritu de equipo					0,790
Porcentaje de Varianza	17,29	10,88	9,53	9,17	8,42
Total varianza explicada			55,315		

Tal y como se puede observar en la tabla 2, el porcentaje de varianza explicada por los cinco factores obtenidos es del 55,315%. El primer factor, como es habitual, es el que más varianza explica, con un 17,29% del total. El último factor explica un 8,42% de la varianza total. El resto de los factores explican entre 9 y 11% de la varianza total (el factor 2, 10,88%; el factor 3 el 9,53% y el factor 4 el 9,17%).

Para la formación e interpretación de los cinco factores se ha seleccionado los items que en cada factor tenían saturaciones (pesos) más altos.

A continuación, para una mayor visualización, se exponen las tablas correspondientes a cada uno de los factores, indicando el porcentaje de varianza explicada, los items que la componen y la saturación de cada item con el factor.

<i>Factor 1.-</i>	<i>Varianza explicada 17,292</i>
<i>Items</i>	<i>Saturación</i>
No era popular	0,666
No ganaba lo suficiente	0,728
No me sentía lo bastante importante	0,691
Era demasiado mayor	0,533
No me gustaba estar en el equipo	0,601
Mis padres y amistades ya no querían que compitiese	0,638
No viajaba bastante	0,632
No me gustaban las recompensas	0,548
No recibía bastantes recompensas	0,524
No competía lo bastante	0,469

<i>Factor 2.-</i>	<i>Varianza explicada 10,883</i>
<i>Items</i>	<i>Saturación</i>
El entrenamiento era muy duro	0,610
Mis habilidades no mejoraban	0,712
No estaba lo bastante en forma	0,717
No podía estar con mis amigos/as	0,637

<i>Factor 3.-</i>	<i>Varianza explicada 9,535</i>
<i>Items</i>	<i>Saturación</i>
No me divertía lo suficiente	0,457
Quería practicar otro deporte	0,643
Era aburrido	0,687
No era suficientemente excitante	0,503
Tenía otras cosas que hacer	0,550
Era demasiado mayor	0,430

<i>Factor 4.-</i>	<i>Varianza explicada 9,179</i>
<i>Items</i>	<i>Saturación</i>
No me gustaba la presión	0,745
No me gustaba el entrenador /la entrenadora	0,626
No obtenía el suficiente reconocimiento	0,681
No era apreciado/a	0,598

<i>Factor 5.-</i>	<i>Varianza explicada 8,425</i>
<i>Items</i>	<i>Saturación</i>
No competía lo bastante	0,506
No había trabajo en equipo	0,822
No había espíritu de equipo	0,790

3.- CONCLUSIONES

Los resultados aquí presentados nos muestran que las causas principales de abandono son “tenía otras cosas que hacer” “quería practicar otro deporte”, “no me divertía lo suficiente” y “el entrenamiento era muy duro”. Tras la aplicación del Análisis Factorial de Componentes Principales a los datos obtenidos a través de 385 entrevistas a jóvenes, la solución factorial proporciona cinco factores. Posteriores análisis nos permitirán conocer las diferencias que existen en función de otras variables como la edad, el sexo, el nivel de frecuencia de práctica deportiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (4), 551-566.
- Balaguer, I., Tomás, I., Castillo, I., Martínez, V., Blasco, P. y Arango, C. (1994). Healthy lifestyles and physical activity. 8th Conference of The European Health Psychology Society. Alicante.
- Blázquez, D. (1999). A modo de introducción, en D. Blázquez (ed.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona, INDE.
- Cale, I. A. (1992). Physical activity levels of secondary-aged children: a review of the evidence. *Health Educational Journal*, 51.
- Casimiro, A. J. (2002). Hábitos deportivos y estilo de vida de los escolares almerienses. Almería. Universidad de Almería, Servicio de publicaciones.
- Castillo, I. (1995). Socialización de los estilos de vida y de la actividad física: un estudio piloto con jóvenes valencianos. Tesis de licenciatura. Universitat de València. Facultad de Psicología.
- Centers for Disease Control (1989). Progress towards achieving the 1990 national objectives for physical fitness and exercise. *MMWR*, 38, 449-453.

- **Cruz, J. (1997).** Factores motivacionales en el deporte infantil, en J. Cruz (ed.) *Psicología del Deporte*, Madrid. Síntesis.
- **García Ferrando, M. (2001).** Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del Siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Superior de Deportes, Madrid, 2001.
- **Gould, D. y Petlichkoff, L. M. (1988).** Participation motivation and attrition in young athletes, en F. Smoll, R. Magill y M. Ash (eds.), *Children in sport*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- **Gould, D., Feltz, D., Weiss, M. R. y Petlichkoff, L. M. (1982).** Participation motives in competitive youth swimmers. V World Congress of Sport Psychology. Ontario, Canada.
- **Gould, D., Horn, T. y Spreemann, J. (1983).** Participation motivation in young athletes, en J. M. Silva y R. S. Weinberg (eds.) *Psychological foundations of sports* (pp. 359-370). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- **King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. and Harel, Y. (1996).** The health of youth. A cross-national survey. WHO regional publications. European series n° 69.
- **Mendoza, R., Sagreda, M. R. y Batista, J. M. (1994).** Conductas de los escolares españoles relacionados con la salud (1986-1990). Madrid: C.S.I.C.
- **Roberts, G. C. (1992).** Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (ED.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- **Rowland, T. W. (1990).** Exercise and children's health. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- **Salguero, A.; Tuero, C. y Márquez, S. (2003).** Adaptación española del Cuestionario de Causas de Abandono en la Práctica Deportiva: validación y diferencias de género en jóvenes nadadores. *Lectura: Educación Física y Deporte, Revista Digital, Año 8 n° 56, enero de 2003. Consulta 26/05/2004.*
- **Swing, M. E. y Seefeldt, V. (1989).** Participation and attrition, patterns in American agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary. Informer final, Sporting Goods Manufacturer's Association, North Palm Beach, FL.
- **Weinberg, R. S. y Gould, D. (1995).** Foundations of sport and exercise psychology. Champaign, Ill.: Human Kinetics (versión española: *Fundamentos de psicología del deporte*. Barcelona: Ariel, 1996).
- **Weiss, M. R. y Chaumeton, N. (1992).** Motivational orientations in sport, en T. Horn (ed.), *Advances in sport psychology*, Champaign, Ill.: Human Kinetics.

la educación física

www.un.org/sport2005

LA EDUCACIÓN FÍSICA, EL APRENDIZAJE MOTOR Y LOS CAMPEONATOS DEPORTIVOS ESCOLARES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Juan Carlos Luis Pascual (jcluis@edu.ucm.es)
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Los campeonatos escolares de la Comunidad de Madrid se convierten en un referente interesante para su estudio. Tanto, que incluso se pueden anticipar los posibles efectos colaterales, que puede tener la difusión del deporte extraescolar, en relación con las clases de Educación Física del propio centro, con sus valores y con los aprendizajes motores que en ésta se llevan a cabo.

El deporte educativo tiene que mantener una serie de requisitos en cualquier competición, máxime cuando se representa a un centro educativo. Algunos de estos requisitos son: - Estar incluido en el proyecto educativo del centro, comprometiéndose a realizar actividades paralelas donde se reflexione sobre las conductas y valores que mantiene el alumnado del centro participante en las mismas. - Utilizar un sistema de competición que asegure una participación mínima de todo el alumnado. - Desarrollar y fomentar la competición deportiva interna, que se ajusta más al número de participantes del propio centro educativo.

PALABRAS CLAVE: deporte, educación, aprendizaje, valores, madrid.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias escolares deportivas en la Comunidad de Madrid tienen dos grandes antecedentes:

- Las olimpiadas deportivas escolares en La Peineta, donde participaban centros de la DAT Madrid-Este y DAT Madrid – Capital.

Para sacar adelante unos campeonatos escolares, bajo el auspicio de los Centros de profesores (actualmente CAPs) el profesorado de Educación Física se organiza en seminarios o en grupos de trabajo. El alumnado participante era, mayoritariamente, de los últimos cursos de la EGB (actualmente 1º Y 2º de secundaria) aprovechando las clases de Educación Física, para dar soporte a la preparación de determinadas especialidades atléticas, cuya fiesta final se organiza en La Peineta. Principalmente se interesan los centros de primaria de las zonas cercanas, especialmente Coslada, San Fernando, Las Musas, San Blas, Hortaleza y la Alameda de Osuna.

- Los encuentros deportivos para la igualdad, organizados por la asociación del profesorado ADAL, de la DAT Madrid – Sur y posteriormente también de la DAT Madrid – Este, donde colabora alumnado del TAFAD como parte de su formación en centros de trabajo.

En estos encuentros, se facilita el acceso a los encuentros entre diferentes centros, donde las modalidades deportivas son juegos alternativos, y donde los encuentros son mixtos.

OBJETIVOS

- Difundir distintas experiencias organizativas deportivas del ámbito escolar.
- Reflexionar sobre las ventajas y los inconvenientes de esta propuesta deportiva escolar.
- Valorar las implicaciones de los campeonatos deportivos escolares en el aprendizaje motor y en la Educación Física.

METODOLOGÍA

Revisión documental sobre:

- Los antecedentes de competición escolar no federativa.
- Los valores educativos del deporte.
- Las actividades deportivas extraescolares en los centros educativos.

DISCUSIÓN

El deporte educativo debe servir al profesorado de Educación Física para desarrollar, al máximo, las capacidades: cognitivas; motrices; de equilibrio personal; y relacionales de todo su alumnado. Convirtiéndose este propósito en una máxima imprescindible para cualquier intervención en el deporte escolar.

El deporte es un recurso social que debe estar al alcance de todos los ciudadanos (universalidad) según nos indican diferentes autores: Blázquez (1999); Prat y Soler (2003) o Romero (2003). Es decir, el deporte es un fenómeno que tiene que contribuir al desarrollo de los valores democráticos, al margen de cualquier tipo de diferencia, sea ésta: física, de sexo, cultural o económica.

El educador deportivo, en general, y el profesor de Educación Física en particular, debe asegurarse que se cumplen las condiciones que permiten una participación satisfactoria de su alumnado, asegurando la equidad en la competición deportiva a través de: un establecimiento de 'handicaps' adecuados que permitan la compensación en el juego; un planteamiento de turnos aleatorios que aseguren, independientemente de las capacidades personales, la iniciativa en la práctica; un desarrollo de problemáticas motrices que requieran, necesariamente, la cooperación de todos.

El sexo, puede ser un factor determinante a la hora de discriminar la práctica femenina en determinados deportes, especialmente en aquéllos asentados como típicamente masculinos.

La inmigración ha generado una gran cantidad de alumnado que a veces tiene otras formas y otras pautas en la selección y participación en las actividades deportivas, viéndose obligados a ejecutar tareas que no le resultan familiares, ni atractivas.

Algunas de las propuestas que podríamos considerar en nuestra intervención docente son: promover la colaboración; orientar a nuestro alumnado hacia el deporte más adecuado; respetar la progresión propia, estimular la comparación intrapersonal; favorecer los foros de debate y de reflexión; evitar los estereotipos; utilizar una gran variedad de juegos y de deportes; promover y habilitar espacios compartidos; realizar actividades tradicionales de conocimiento mutuo y punto de encuentro; seleccionando actividades físicas novedosas.

El deporte educativo, y lo ideal sería que fuera el deporte en sí, requiere del máximo respeto a las normas y reglas que justifican su existencia. Este hecho obliga a que el profesorado de Educación Física tenga que reflexionar junto a su alumnado, en relación con la ética deportiva, cuestionando los límites de las conductas deportivas que se llevan a cabo.

La educación, y en Educación Física el deporte educativo, no se puede considerar una conducta instintiva, sino educable. Para ello, para asegurar que el deporte sea educativo, se deben incorporar de forma explícita: objetivos, tareas y criterios de evaluación que aseguren que así lo sea. Existen diferentes niveles de reflexión que denomina Cervelló (2003, 112) "razonamiento moral en el deporte" que pasan desde la justificación de la conducta agresiva,

el “ojo por ojo”, la empatía que permite ponerse en lugar del oponente, el seguimiento de las reglas y por último la superación de las reglas.

Los resultados satisfactorios y exitosos en la práctica deportiva son la condición de partida para los aprendizajes relevantes. Para ello el docente de Educación Física debe incorporar a su alumnado en la selección, organización y evaluación de dichos aprendizajes deportivos, orientando sus patrones de conducta hacia la implicación en la tarea, relacionado con su progreso personal.

La competición en el deporte no se debe desechar ‘a priori’. El profesorado de Educación Física debe mantener los niveles de ejecución y participación individuales para que resulten motivantes y atractivos fomentando, siempre que sea posible, hábitos de práctica frente a otros hábitos más sedentarios.

Cuando la competición deportiva se convierte en la mejora de las capacidades de uno mismo y la mejora de los demás, se transforma en deporte cooperativo, con una meta común, que hace aunar diferentes esfuerzos.

El deporte colaborativo aparece si todo el alumnado participa, además, en la organización, valoración y toma de decisiones que forman parte de la actividad deportiva.

CONCLUSIONES

Respecto a la valoración del deporte educativo,

- No todo el deporte que se realiza en edad escolar es un deporte educativo.

Nos cuestionamos, tal y como hace Muñoa (2005, 25) si realmente existe un deporte educativo. La práctica deportiva “puede” ayudar a los alumnos a ser cívicos, generosos y solidarios, tal y como se pretende en estos campeonatos pero también puede fomentar que se hagan más salvajes, egoístas e insolidarios.

- Es importante que las actividades extraescolares deportivas estén reflejadas (y fiscalizadas) en el proyecto educativo e incluso recogidas por la programación del Departamento de Educación Física.

- No todos los alumnos que quieran participar en las actividades deportivas de los campeonatos deportivos escolares de Madrid pueden hacerlo, porque tiene que haber una selección. Se podría pensar que mejor sería promocionar y llevar a cabo una competición interna especialmente en los centros muy grandes.

Respecto a la valoración ética en la competición.

- Existe una tendencia muy fuerte hacia que sólo compitan los mejores alumnos, dado que representan a su centro escolar. Por tanto, a pesar de lo que dicen los responsables, se prima la excelencia frente a la participación.
- Los resultados de la competición son importantes, máxime cuando es un sistema combinado liga - copa, donde los que pierden quedan eliminados. Es importante jugar el mayor tiempo posible. Se debe cambiar el sistema de competición por un sistema suizo.

Respecto a como afectan esta práctica deportiva a la clase de Educación Física.

- La dirección de los centros da más importancia a que algunos alumnos participen en actividades extraescolares deportivas frente a mantener un seminario de Educación Física para segundo de bachillerato, que existan recuperaciones de los diferentes cursos: 1º, 2º, 3º de la E.S.O. y 1º de bachillerato. (Si no da importancia a las recuperaciones menos a las profundizaciones en Educación Física).
- Puede caerse en la tentación, por parte de las administraciones educativas, de la sustitución parcial de horas de Educación Física escolar por las horas del deporte extraescolar, donde el profesorado de Educación Física es sustituido por cualquier monitor deportivo para dicho centro.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, P.J. (1991). "Las consecuencias sociales y morales de la deportividad". En P.J. ARNOLD, *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- ATERO CARRASCO, C. et al. (2004). "Encuentro intermunicipal 2003: Iniciativas de desarrollo colectivo". En *Arian*, 12, 2-7.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1999). "Elegir el deporte más adecuado". En D. BLÁZQUEZ SÁNCHEZ (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- CERVELLÓ GIMENO, E.M. (2003). "Conductas agresivas en el deporte en edad escolar: Estado de la investigación y estrategias de intervención". En E.P. GONZÁLEZ DEL HOYO y F. RUIZ JUAN, *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en la edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior*. Valladolid: AVAPEF.
- MUÑO A BLAS, J. (2005). "El juego limpio. Violencia en el deporte". En *Aro azul. 10 valores del deporte*. Madrid: Conserjería de Cultura y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- PRAT GRAU, M. y SOLER PRAT, S. (2003). "Enseñanza / aprendizaje de los contenidos actitudinales: estrategias metodológicas y de evaluación". En M. PRAT GRAU y S. SOLER PRAT, *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: INDE.

ROMERO CERREZO, C. (2003). "El deporte en la edad escolar". En E.P. GONZÁLEZ DEL HOYO y F. RUIZ JUAN, *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en la edad escolar. hacia un espacio europeo de educación superior*. Valladolid: AVAPEF.

SERUL VARGAS, F. (1999). "Valores educativos del deporte". En D. BLÁZQUEZ SÁNCHEZ (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2003). "La práctica deportiva de los niños en edad escolar". En J.L. AGUADO GARNEL (dir.), *Estrategias de fomento del deporte de los niños ciegos y deficientes visuales en edad escolar*. Madrid: MECD / Federación española de deportes para ciegos.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2002). "Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica". En *Tandem, Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20.



Año Internacional del deporte y la educación física

www.un.org/sport2005

¿PODEMOS CAMBIAR LA PERCEPCIÓN QUE LOS ALUMNOS TIENEN DE LOS CRITERIOS DE ÉXITO DE SU MAESTRO DE E.F.? EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

Laura Elvira Macagno (laura.elvira@ucv.es)

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte- Universidad Católica de Valencia

José Francisco Guzmán Luján

Facultat de les Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport – Universitat de Valencia

Ángel García Ferriol

Facultat de les Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport – Universitat de Valencia

RESUMEN

En la presente comunicación presentamos realizamos un estudio cuasiexperimental de cohortes aplicado en dos promociones de estudiantes de Magisterio, especialidad de Educación Física. Mientras que en la primera promoción no se aplicó ningún programa específico, en la siguiente promoción se aplicó un programa de intervención docente destinado a aportar a los futuros docentes habilidades para crear en sus clases climas motivacionales de maestría o tarea, basándose en la aplicación del TARGET (Ames, 1992). Comparamos la percepción que 377 alumnos de Primaria tuvieron de los criterios de éxito de 17 maestros, estudiantes de la primera promoción (grupo control) en sus prácticas docentes, con la percepción que 354 alumnos de Primaria tuvieron de 18 maestros, estudiantes de la segunda promoción (grupo experimental). Los niños que recibieron clases de los alumnos de magisterio sometidos a la intervención mostraron mayor percepción de criterios de éxito del maestro de maestría o tarea y menor percepción de criterios de éxito de rendimiento o ego que los niños del grupo control.

PALABRAS CLAVE: Metas de logro, Percepción criterios de éxito, Intervención, TARGET

www.un.org/sport2005

1- INTRODUCCIÓN

Según la teoría de las metas de logro, (Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989, 1992; Ames, 1984, 1992) cuando las personas actuamos en contextos de logro los objetivos que nos marcamos están afectados por las percepciones que tenemos de los objetivos que pueden tener las personas que nos rodean. El clima motivacional percibido en un contexto depende de los “otros significativos”, es decir, de las personas importantes para la persona que en ese entorno emiten señales que serán percibidas por sujetos como las claves del éxito o el fracaso. En las clases de Educación Física, por ejemplo, el maestro ejerce una gran influencia en el alumnado, creando un ambiente o clima de clase con el que transmite una determinada forma de entender el éxito o fracaso en la actividad que puede ser de tarea o de ego. La percepción de criterios de éxito de tarea en el maestro, supone que el alumno ve que éste juzga la capacidad y competencia basándose en un proceso de autocomparación, tomando a cada alumno como punto de referencia. Tiene como objetivo la mejora personal en la actividad, considera que las mejoras en la actividad dependen del esfuerzo ejercido en ésta y no percibe el fracaso como tal, sino como una falta de aprendizaje y de dominio de la tarea. Por el contrario, la percepción de criterios de éxito de ego en el maestro, significa que el alumno supone que éste juzga la habilidad en función de la comparación social con los demás y que percibe a las personas como competentes y por tanto con éxito, si demuestran que son superiores a otras personas. En un estudio de Elvira, Guzmán y García Ferriol (2003) los resultados apoyaron la importancia de la percepción de criterios de éxito de tarea del maestro puesto que éstos se relacionaron positivamente con los niveles de satisfacción y diversión que los alumnos experimentaban en sus clases.

Las áreas de actuación que el maestro puede emplear para manipular el clima motivacional fueron agrupadas y nombradas con el acrónimo inglés TARGET (task, authority, recognition, grouping, evaluation, time) por Ames (1992), que bien utilizadas pueden ayudar al maestro a crear climas motivacionales de tarea o maestría.

La teoría de metas de logro, así como la importancia de crear óptimos ambientes de aprendizaje ha tomado en los últimos años un gran auge, sin embargo, consideramos que el reflejo de este cuerpo de conocimientos sigue siendo escaso en las propuestas prácticas y de aplicación de los contenidos a desarrollar por la Educación Física. Considerando todo lo anterior los objetivos generales de nuestro estudio son: Diseñar un programa de intervención docente que capacite al alumnado de magisterio de la especialidad de Educación Física para crear climas motivacionales de tarea, así como estudiar la repercusión que la formación de los maestros tiene sobre la percepción de los criterios de éxito de los alumnos de primaria.

2- MÉTODO

2.1. Participantes

El estudio se realizó sobre una muestra de 35 alumnos de Magisterio de la especialidad Educación Física (17 del gr. experimental y 18 del gr. control), más 731 niños de 6° curso de Educación Primaria (n = 354 gr. experimental y n = 377 gr. control) que participaron en las clases que impartieron los alumnos de magisterio durante el período de prácticas de la enseñanza.

2.2. Procedimiento

Se utilizó un diseño cuasiexperimental de cohortes, analizando los efectos de la intervención en un grupo (una promoción), y comparándolo con otro grupo (otra promoción), en el que no se produjo intervención.

El programa se aplicó durante los tres cursos de los estudios de magisterio y desde diferentes asignaturas, intentando que los alumnos pudieran trabajar prácticamente los contenidos de éstas creando climas motivacionales de maestría o tarea.

Se les administró una medida de la percepción de criterios de éxito del maestro a alumnos de 6° curso que tuvieron como maestros (en prácticas) a alumnos no sometidos a la intervención (grupo control) y a alumnos de 6° curso que tuvieron como maestros (en prácticas) a alumnos sometidos a la intervención (grupo experimental).

2.3. Instrumento

La percepción que tienen los niños de los criterios de éxito del maestro se midió con el TEOSQ (Cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte) (Duda, 1989; Duda y Nicholls, 1992), que consta de 13 ítems, seis pertenecen a la orientación al ego y siete a la orientación a la tarea. Las respuestas quedan reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta del 1 al 5. El enunciado del cuestionario era “Para mi maestro de E. F. tengo éxito cuando...”

www.un.org/sport2005

3- RESULTADOS

Se realizó un análisis factorial de la escala.,La tabla 1 demuestra que existen dos factores (ego y tarea) que en conjunto explican el 47,647% de la varianza.

Tabla 1- *Análisis del instrumentos.*

Instrumentos	% de la varianza	Coefic. Alpha
TEOSQ Percepción de los criterios de éxito del maestro	47,647	
EGO	25,017	.8074
TAREA	22,629	.7676

Para estudiar la repercusión del programa de intervención se realizó un análisis de varianza multivariado, tomando como variables independientes el grupo (control y experimental) y el sexo del alumnado. Las variables dependientes fueron la percepción de criterios de éxito del maestro orientadas al ego y la percepción de criterios de éxito del maestro orientadas a la tarea.

Tabla 2- *Análisis de los efectos principales e interacción.*

Fuente	Variable dependiente	SC tipo III	gl	MC	F	Significación
GRUPO	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	51,124	1	51,124	56,196	,000
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	18,002	1	18,002	49,216	,000
SEXO	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	15,878	1	15,878	17,453	,000
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	3,667	1	3,667	10,025	,002
GRUPO * SEXO	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	,431	1	,431	,474	,491
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	,156	1	,156	,428	,513

Los valores indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los efectos del grupo y del sexo sobre las variables percepción de criterios de éxito del maestro (orientados a la tarea y al ego). Las tablas 3 y 4 muestran los valores obtenidos de las variables dependientes en función del grupo y del sexo respectivamente.

Tabla 3- *Descriptivos de las variables dependientes en función del grupo.*

Variable dependiente	Grupo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	Grupo control	2,864	,050	2,765	2,962
	Grupo experimental	2,328	,051	2,228	2,428
Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	Grupo control	4,045	,032	3,983	4,107
	Grupo experimental	4,363	,032	4,299	4,426

Tabla 4- Descriptivos de las variables dependientes en función del sexo.

Variable dependiente	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	Chicas	2,447	,052	2,345	2,549
	Chicos	2,745	,049	2,649	2,842
Percepción criterios de éxito maestro orientados a la tarea	Chicas	4,132	,033	4,067	4,197
	Chicos	4,276	,031	4,214	4,337

En el grupo control la percepción de criterios de éxito de ego fue mayor que en el grupo experimental, por el contrario la percepción de criterios de tarea fue mayor en el grupo experimental respecto al grupo control. En cuanto al sexo, los valores demostraron que los chicos tuvieron una mayor percepción de criterios de éxito tanto de ego como de tarea que las chicas.

3- CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Los alumnos de magisterio que fueron formados con el programa de intervención para crear climas motivacionales de tarea, fueron capaces de manipular el clima motivacional de tal manera que la percepción de los criterios de éxito, determinante del clima motivacional percibido, fue la esperada. Los resultados indicaron que los chicos tuvieron una mayor percepción de criterios de ego y de tarea que las chicas..

Concluimos que sí es posible cambiar la percepción que los alumnos tienen de los criterios de éxito del maestro, sobre todo cuando los maestros cuentan con los conocimientos y recursos necesarios. La formación tanto de maestros como de licenciados debería contemplar la necesidad de capacitar a los futuros educadores en Educación Física y de poner en marcha programas que favorezcan esta línea de actuación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. (1992a). Classroom: goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-671
- AMES, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.) *Motivational in sport and exercise* (pp. 161-176) Champaign, IL: Human Kinetics
- AMES, C. Y ARCHER, J. (1988). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. Pp. 161-176.
- ELVIRA, L., GUZMÁN, J. Y GARCIA FERRIOL, A. (2003) *La diversión y el aburrimiento en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Un estudio con alumnos de Educación Primaria*. Comunicación presentada en el 1º Congreso Europeo de Educación Física, Cáceres.
- MAEHR, M.L. Y NICHOLLS, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- NICHOLLS, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

RECURSOS DOCENTES PARA EL TRABAJO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA SALUD

David Martínez Gómez (martinezgomezdavid@hotmail.com)

Oscar L. Veiga Núñez (oscar.veiga@uam.es)

Ariel Villagra Hernández (ariel.villagra@uam.es)

Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN:

En esta comunicación se presentan un conjunto de recursos docentes que el profesorado puede utilizar para trabajar los contenidos curriculares relacionados con la actividad física y la salud. Se trata de instrumentos que tratan de hacer consciente al alumnado de sus niveles de actividad física y condición física, las relaciones entre la actividad física y la salud, y las posibilidades presentes en su entorno para ser físicamente activos. Con ello se pretende modificar las actitudes del alumnado hacia la actividad física como elemento mediador de la salud individual, y de ese modo contribuir a incrementar su interés por mantener o incrementar sus niveles de actividad física.

PALABRAS CLAVE: educación física orientada a la salud; estilos de vida; promoción actividad física; recursos docentes

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presentan seis recursos docentes cuya función es contribuir a concienciar al alumnado de enseñanza secundaria sobre su nivel de actividad física, su estado de condición física, los beneficios de la actividad física sobre su salud, y las posibilidades de práctica en el entorno cercano. Las herramientas que se presentan son: 1) diario del uso del tiempo; 2) diario de actividades físico-deportivas y gasto energético semanal; 3) diario de la valoración de la condición física; 4) directorio de posibilidades de práctica de actividad física en el entorno próximo; 5) tormenta de ideas sobre los beneficios de la actividad física en la salud; 6) diccionario de conceptos sobre actividad física y salud.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS RECURSOS DOCENTES PRESENTADOS.

Estas herramientas docentes dirigidas al trabajo con el alumnado de enseñanza secundaria, pueden ser desarrolladas tanto en una unidad didáctica específica sobre salud y condición física como simultáneamente con otros contenidos del área de educación física. Las herramientas se presentan están orientadas a su realización autónoma por parte del estudiante, de modo que el docente no necesite utilizar un tiempo específico dentro de sus sesiones de clase para que el alumno las lleve a cabo.

2.1. Diario del uso del tiempo

El objetivo de esta herramienta es que el alumnado analice y reflexione sobre las actividades que realiza cada día y, por tanto, cual es el uso que realiza de su tiempo diario. Para ello, el alumnado recogerá en su cuaderno las actividades que realiza cada día durante una semana completa, incluido el fin de semana. Una vez realizado el diario, el alumno clasificará las actividades realizadas en: (i) actividades sedentarias: dormir, colegio, ver TV, etc. (ii) actividades físicas: andar, subir escaleras, deporte, etc. (iii) otras actividades: estar con amigos, estar con la familia, etc. Cada tipo de actividad se recoge junto con el tiempo de realización y el alumno debe calcular el porcentaje de tiempo diario empleado en cada una de ellas, tal y como muestra la *Figura 1*. Finalmente, realizará una representación gráfica donde quede reflejado la proporción del tiempo que cada alumno dedica a cada tipo de actividad (Figura 3)

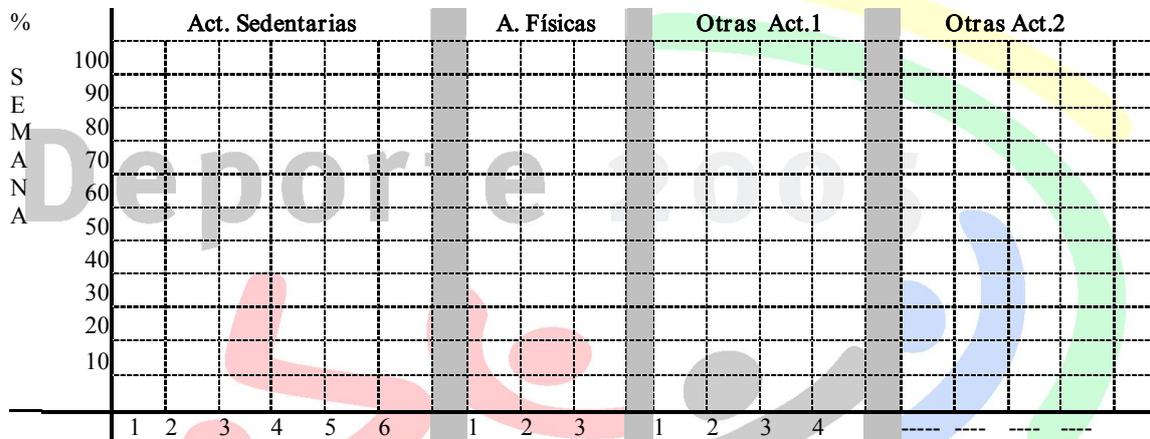
LUNES

Actividades Sedentarias		Actividades Físicas		Otras actividades	
Horas	%	Horas	%	Horas	%
1. Dormir		1. Andar		1. Estar con la familia	
2. Colegio		2. Subir escaleras		2. Estar con amigos/as	
3. Estudiar/deberes		♦ A.F. o deporte		3. Tareas domésticas	
4. Ver televisión		3. Fútbol		4. Lavarse y asearse	
5. Escuchar música		4. Baloncesto		♦ Otras	
6. Leer		5. Aerobic		5. _____	
♦ Otras:		6. _____		6. _____	
7. _____		7. _____		7. _____	
8. _____		8. _____		8. _____	
<u>TOTAL (TL1)</u>		<u>TOTAL (TL2)</u>		<u>TOTAL (TL3)</u>	

www.un.org/sport2005

Figura 1: Cuadro de recopilación de actividades y tiempo semanal dedicado a cada una de ellas

Figura 2: Cuadro de representación gráfica del uso del tiempo semanal



2.2. Diario de actividades físico-deportivas y gasto energético semanal

El objetivo de esta actividad será que el alumno sea consciente del nivel de actividad física que realiza y del nivel de gasto energético asociado a la misma, comparándolo con los valores propuesto como deseables para el mantenimiento y desarrollo de un buen estado de salud. Para ello, el alumno deberá extraer del diario del uso del tiempo las actividades físicas desarrolladas en el tiempo ocio, recogiendo asimismo el tiempo durante el cual las realiza, lo que le permitirá estimar el gasto energético semanal a partir de los valores promedio de intensidad de cada actividad (*Figura 4*). El alumno podrá evaluar su nivel de actividad física semanal a partir del baremo de valores deseables que se le proporciona (*Figura 3*).

Figura 3: Tabla de intensidades promedio para diferentes actividades físicas

TABLA DE INTENSIDAD DE ACTIVIDADES

Actividades Físicas de Intensidad Alta	METS	Actividades Físicas de Intensidad Moderada	METS	Actividades Físicas de Intensidad Moderada	METS
- Fútbol	8	- Footing (correr suave)	6,5	- Andar	3
- Aeróbic	8	- Ir en bicicleta	6	- Subir escaleras	3,5
- Baloncesto	7,8	- Nadar	6		
- Balonmano	8	- Danza	6		
- Judo	8	- Gimnasia Rítmica	5,5		
- Correr (Fuerte)	8	- Voleibol	5,5		

Figura 4: Cuadro de estimación del gasto energético semanal

CÁLCULO DE GASTO ENERGÉTICO SEMANAL

Actividades Físicas	H/Sem	METs	METs por SEMANA (Horas/Sem X METs)	Peso Corporal (kgr)	Gasto Energético Semanal (METs semana x Peso)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
		TOTAL		TOTAL	

EVALÚATE SEGÚN EL RESULTADO

GASTO ENERGÉTICO SEMANAL		VALORACIÓN
De 81 a 100	7	EXCELENTE
De 61 a 80	6	MUY BUENO
De 41 a 60	5	BUENO
De 31 a 40	4	ACEPTABLE
De 21 a 30	3	REGULAR
De 11 a 20	2	POBRE
De 0 a 10	1	MALO

2.3. Diario de valoración de la Condición Física

Su objetivo es que el alumno valore de forma crítica y objetiva su nivel de condición física, individualmente y en relación al grupo de clase y aprenda pruebas de campo sencillas para su valoración. Para ello, cada alumno recogerá en su cuaderno las diferentes pruebas de valoración de la condición física y capacidades el profesor proponga en clase para su realización. El alumno describirá el protocolo de cada prueba, cuáles son las capacidades que valora y la marca conseguida. Después analizará y reflexionará sobre los resultados obtenidos en cada prueba, valorando su nivel de forma física individual y respecto a las marcas realizadas por el grupo, es decir, si es más alta, más baja, o se encuentra en la media del grupo (

Figura 5)

Figura 5: Cuadro de recopilación de resultados de las pruebas de evaluación de la condición física individual

Nombre de la prueba:		Marca individual	
----------------------	--	------------------	--

Nombre de la prueba:		Marca individual	
Protocolo:		Marcas Grupales	Más Alta: Más Baja:
Capacidad Evaluada:		Media del grupo	
Valoración individual			
Valoración respecto al grupo			

2.4. Directorio de posibilidades de práctica de actividad física en el entorno próximo

El objetivo que pretende esta actividad es que el alumnado conozca las posibilidades de práctica de actividad física dirigida que puede encontrar en su entorno próximo. Para ello, el alumno deberán indagar sobre los diferentes centros de enseñanza, polideportivos, asociaciones deportivas, centros de *fitness*, centros socioculturales, etc. que existen en su entorno, así como la oferta de actividades físicas y prácticas deportivas que en cada una de ellas se pueden realizar. Después el alumno deberá recopilarlas en un directorio y valorará en que medida resultan accesibles para él y despiertan su interés.

Figura 6: Directorio de oferta actividades físicas y deportivas existentes en el entorno próximo

Actividades Físicas	Lugar de realización	Distancia a casa	Posibilidades de transportes	Horarios a la semana	Precio al mes	Material necesario	Valoración
1							
2							
3							

2.5. Tormenta de ideas sobre los beneficios de la actividad física sobre la salud

Con esta actividad se pretende inducir a que el alumno reflexione sobre los beneficios de la actividad física sobre la salud. El docente planteará conceptos relacionados con la salud y la condición física para que cada alumno realice una breve reflexión en su cuaderno de clase, expresando su opinión y percepciones, exponiendo datos e información que conozca, así como su propias creencias. Posteriormente, se realizará una puesta en común en clase donde se contrasten las reflexiones y opiniones del conjunto de los alumnos, lo que además permitirá al profesor dar explicaciones sobre los temas tratados. La *Figura 7* recoge un modelo de organización de este trabajo en el cuaderno de clase.

Figura 7: Modelo de organización del trabajo de reflexión sobre contenidos relacionados con la actividad física y la salud

Fecha	Conceptos relacionado con la AF y la salud	Tormenta de Ideas

2.6. Diccionario de conceptos teóricos

Con esta actividad se pretende que el alumnado conozca el significado de términos relacionados con la actividad física y la salud. El docente pedirá a los alumnos que busquen el significado de diferentes conceptos relacionados con la actividad física y la salud (p.ej: hábitos saludables, dieta, sedentarismo, obesidad, resistencia cardiovascular, etc.). Esto les permitirá conocer de forma precisa el significado de estos conceptos que han sido tratados de forma intuitiva a través de la tormenta de ideas y su puesta en común. La figura muestra un modelo para incorporar este trabajo al cuaderno de clase.

Figura 8: Modelo de organización del diccionario de conceptos sobre actividad física y salud

DICCIONARIO DE CONCEPTOS SOBRE ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD			
Concepto	Significado	Fuente utilizada	Fecha
1			
2			
3			

3. CONCLUSIONES

En la actualidad una importante línea de pensamiento dentro de la educación física señala que el principal objetivo de la educación física escolar debería ser estimular el desarrollo de hábitos de actividad física a largo plazo (Pate & Holh, 1994). Sin embargo, en la actualidad no existe un cuerpo de conocimiento científico que nos de pautas sobre cómo es posible conseguir este ambicioso objetivo (Pate & Holh, 1994).

Con las actividades presentadas en esta comunicación hemos pretendido presentar algunos instrumentos al profesorado para poder trabajar en esta línea, buscando que el alumno se haga consciente de su nivel de actividad física y condición física, de las relaciones de éstas con su estado de salud actual y futura, así como de las posibilidades que tiene en el entorno

próximo para mantenerse físicamente activo. Con ello es posible pensar que se puede tener cierto impacto en sus actitudes hacia la actividad física como mediador del estado de salud individual, de modo que este cambio de actitud pueda promover la adquisición o el mantenimiento de conductas activas como parte del estilo de vida individual.

4. BIBLIOGRAFÍA

Pate, R.R. & Hohn R.C. (1994) A contemporary Mission of Physical Education. En R.R. Pate & R.C. Hohn (Eds.) *Health and fitness through physical education*. Human Kinetics. Champaign



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

DESINHIBICIÓN EN LA EF ESCOLAR: UNA NUEVA PERSPECTIVA

David Martínez Gómez (martinezgomezdavid@hotmail.com)
Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN:

La expresión corporal dentro de la educación física escolar se ha ocupado del desarrollo de la desinhibición de los alumnos y alumnas. La desinhibición como es entendida actualmente, de modo reduccionista, produce que la intervención del maestro se desarrolle en el bloque de contenidos de expresión corporal y desde un tratamiento donde se polariza la atención casi exclusivamente en el alumnado. Con esta comunicación, se plantea el estudio y análisis de la desinhibición e inhibición, y sus tipos, propiciando una nueva perspectiva del tratamiento en el aula independientemente del contenido trabajado y donde se tengan en cuenta otros factores del proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo de capacidades del alumnado.

PALABRAS CLAVE: desinhibición, inhibición.

1. INTRODUCCIÓN:

Actualmente la desinhibición del alumnado en las clases de educación física es trabajada explícitamente en el bloque de contenidos ligado a la expresión corporal. La expresión corporal busca la desinhibición con propuestas de acción que motivan a los alumnos y alumnas, tanto individual como colectivamente, a romper sus bloqueos, miedos e incapacidades a la hora de realizar unas u otras actividades. Este planteamiento está produciendo que la desinhibición se desarrolle como objetivo dentro de un número de sesiones específicas y en la mayoría de los casos sea la expresión corporal la que asuma esta función. Así, podemos encontrar en las programaciones objetivos como: “favorecer la desinhibición” (Bailach et al, 1997) o “favorecer el no provocar bloqueos” (Ruibal, 1997) para sesiones de primaria y secundaria respectivamente.

En esta comunicación, trataré de presentar una nueva perspectiva de tratamiento de la desinhibición en la educación física escolar, desde una conceptualización del problema que trascienda más allá de un tratamiento exclusivo en sesiones específicas de expresión corporal.

2. DESINHIBICIÓN E INHIBICIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL

En el bloque de contenidos de expresión corporal de los currículos de las distintas etapas (RD 1344/1991; 1345/1991; 1179/1992) se alude a la desinhibición desde un significado relacionado con la rotura de bloqueos por parte de los alumnos y alumnas en las clases. Es esta área la que se ocupa de forma explícita, en la programación docente, de favorecer la desinhibición en nuestras clases.

Especialistas en expresión corporal interpretan de forma muy similar la desinhibición. En Pineda, Pareja y Lanzas(1997), podemos ver una división del bloque de contenidos para primaria en tres apartados: un primer apartado denominado “*Expresión y comunicación mediante el cuerpo. Dramatización*”, un segundo apartado denominado “*Adecuación a ritmos y a bailes*” y un tercero al que llaman “*Desinhibición*”. En el apartado de desinhibición, hace referencia a la problemática dentro del aula de la “vergüenza” a la hora de realizar muchas de las tareas propuestas. También en Hernández y Rodríguez(1996) nos habla de la desinhibición como “miedos, sentimientos de ridículo y autoconcepciones negativas”.

Tanto el currículum oficial como las propuestas que los distintos especialistas, manifiestan características comunes en cuanto a que es durante las clases de expresión corporal donde se trabaja la desinhibición, y que la interpretación de la desinhibición se relaciona con bloqueos socioafectivos de nuestro alumnado. Ante estas dos características, nos debemos plantear varios interrogantes: ¿no puede tener el alumnado los mismos bloqueos realizando actividades de expresión corporal que realizando prácticas deportivas, ejercicios de condición física y salud o en actividades de carácter psicomotricista? ¿Qué provoca que un alumno o alumna se encuentre desinhibido? ¿Y qué se encuentre inhibido?

El hecho de que sea el ámbito de la expresión corporal escolar el que en la mayoría de las ocasiones se ocupe del objetivo de la desinhibición, y que en los otros contenidos de educación física generalmente no se produzca, se debe a un conocimiento de la desinhibición desde un significado reduccionista o a un desconocimiento de éste. Del mismo modo, al

hablar de desinhibición como rotura de bloqueos, miedos o incapacidades (sociales, afectivas, emocionales, psicológicas), se produce que únicamente atribuyamos al alumnado el problema de la inhibición en nuestras clases.

3. DESINHIBICIÓN E INHIBICIÓN: CONCEPTUALIZACIÓN

La Real Academia de la Lengua Española (RALE) nos habla de desinhibición como *“Acción y efecto de desinhibirse”*, y desinhibirse como *“Hacer que alguien pierda sus inhibiciones”*. De estas definiciones podemos interpretar que cuando el alumno o alumna no está desinhibido se encuentra inhibido, que existen distintos tipos de inhibiciones, por tanto, debemos hablar de las *“desinhibiciones”* como objetivo del área de educación física y que las inhibiciones pueden ser producidas por factores internos (el alumno o alumna) o externos (contexto, docente) que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz, 1994, 1995; Sanchez Bañuelos, 1984).

La inhibición también es definida desde distintos ámbitos científicos (Nelligan, 1969). Desde la psiquiatría como *“la personalidad restringida, suprimida y constrictiva, que no puede expresar libremente sus emociones”*. Este significado de la inhibición ha sido el hegemónico dentro de la educación física escolar, lo que ha producido que se relacione con los contenidos de expresión corporal al asociarlo a expresión de las emociones por parte del alumnado. Sin embargo, desde otros ámbitos como el experimental-psicológico, se amplía más el concepto de inhibición al definirlo como *“reducción o extinción de una respuesta”* (Gasser en Nelligan, 1969). De este modo, desde la amplitud del término que nos aporta el ámbito experimental-psicológico, la búsqueda de objetivos en nuestras clases, es decir, de respuestas o aprendizajes, se puede ver influenciada por la inhibición de nuestro alumnado dentro de todas y cada una de las clases independientemente del contenido trabajado. Por tanto, deberemos atender a la desinhibición del alumnado en el acto docente si deseamos una *“facilitación”* del aprendizaje de los objetivos propuestos.

La atención del alumnado por parte del docente, debe procurar un análisis de los tipos de inhibición consiguiendo así conocer que aspectos pueden influir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nelligan (1969) realiza una clasificación. En ella, determina *“el tipo de inhibición”*, *“el inhibidor”* como fenómeno que impide la respuesta, y *“el origen”* de este fenómeno.

<i>TIPOS DE INHIBICIÓN</i>	<i>INHIBIDOR</i>	<i>ORIGEN DEL INHIBIDOR</i>
Proactiva	Una Interferencia	Experiencias anteriores
Coactiva	Una Interferencia	Situaciones inmediatas
Retroactiva	Una Interferencia	Experiencias posteriores
Adaptativa	El Agotamiento	El No-Refuerzo No satisfacer necesidades
Por ansiedad	El Miedo	El castigo ante una respuesta
Reactiva	La Saciedad La Acomodación	La continuidad del estímulo
Cortical	El Sistema Nervioso Central	El control
Retardadora	Una Interferencia Cortical	Un retardo Un retraso
Semántica	La Comunicación Verbal Las Palabras	La sugestión
Sináptica	El Sistema Nervioso	Fallo Bloqueo
Química	Sustancias Químicas	Consumo
Refleja	Mecanismos Nerviosos: automáticos y subcorticales	Reacción refleja

Adaptado de Nelligan 1969

Las características de uno u otro tipo de inhibición, determinarán la intervención del docente tanto en aspectos del aprendizaje del alumnado (factores internos) como también en aspectos que el maestro puede modificar de su enseñanza o del contexto donde se desarrollan las clases (factores externos). Con el análisis de los distintos tipos de inhibiciones, el docente deberá incidir, atender y tomar decisiones de su estilo de enseñanza (Hernández Álvarez) así como en otros elementos del proceso de enseñanza que facilitarán una intervención más individualizada en alumnos y alumnas que lo necesiten. Algunos aspectos que el docente deberá tener en cuenta serían: modelos y técnicas de enseñanza, estrategias en la práctica, la significatividad de las tareas, la reeducación, la atención a los aprendizajes previos, la situación espacio-temporal, el tiempo de práctica motriz, la complejidad de las tareas, la motivación, la reflexión y verbalización de los aprendizajes, uso de refuerzos, el conocimiento

de la salud integral de nuestros alumnos y alumnas, uso de sociogramas, la observación, la comunicación verbal, las necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares, etc.

4. CONCLUSIONES

La desinhibición como objetivo dentro de nuestras clases, desde la perspectiva presentada, implica un tratamiento más global donde se debe atender a todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en todos los contenidos del área de educación física y no sólo como objetivo explícito del bloque de contenidos de expresión corporal.

Las desinhibición o desinhibiciones, deben ser objeto de trabajo docente de manera simultánea a otros objetivos de aprendizaje, ya que el alumno o alumna inhibido no facilita el desarrollo de capacidades que el profesorado de educación física pretende. Aspectos como la situación del docente en las clases o la no utilización de refuerzos durante la práctica, pueden provocar por sí solos que el alumno o alumna se encuentre inhibido, lo que repercutirá en su aprendizaje. Estos aspectos como otros deben ser objeto de análisis y reflexión por parte del docente para una intervención individual o grupal, diaria o específica.

REFERENCIAS

- Bailach MJ; Melendez F; Minguillón A; Romero F; Salvador MP. (1997): Unidades didácticas para primaria VI. Inde. Barcelona.
- Hernández Álvarez J.L.: *“Cómo enseñar y como interactuar en el aula: métodos y organización de la enseñanza”*. Sin publicar.
- Hernández V; Rodríguez P. (1996): Expresión corporal con adolescentes. CCS. Madrid.
- Nelligan M. (1969): Psicología de la inhibición. Herrero Hermanos. Mexico.
- Pineda J; Pareja, J; Lanzas M.J.(1997): El cuerpo: expresión y comunicación: juegos de educación física para primaria estructurados según los contenidos de LOGSE. Wanceulen. Cadiz.
- Real Academia de la Lengua Española (1992): Diccionario de la lengua española (21.^a ed.). Espasa Calpe. Madrid.
- Real Decreto 1344/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación de primaria.
- Real Decreto 1345/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.
- Real Decreto 1179/1992, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Ruibal O. (1997): Unidades didácticas para secundaria. Expresión Corporal. Inde. Barcelona.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994): Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades. Visor. Madrid.

Ruiz Pérez, L.M. (1995): Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física. Gymnos. Madrid.

Sanchez Bañuelos (1984): Didáctica de la educación física. Gymnos. Madrid.



Deporte 2005

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

ANÁLISIS DE LA OPINIÓN Y EL USO QUE LOS DOCENTES HACEN DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Miguel Ángel Méndez Pérez (migueldoctoref@yahoo.es)
Profesor de Enseñanza Secundaria.

RESUMEN

Analiza la capacidad e interés que muestran los maestros especialistas en Educación Física para determinar el grado de competencia curricular de los alumnos en su área, basándose en el uso y manejo de pruebas objetivas. El análisis en el empleo de estas pruebas, muestra la falta de unificación de criterios, así como la pluralidad en las diferentes estrategias pedagógicas de los docentes, en temas relacionados con la evaluación, la programación del área y la atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: Competencia curricular, pruebas objetivas, Educación Primaria, evaluación.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos del uso de test en el área de Educación Física, es necesario hablar de evaluación, pues los test que hasta hace algunas décadas se pasaban en las sesiones de Educación Física, eran de carácter calificador y normalmente determinaban la evaluación. Pero a partir de la Reforma la evaluación aumenta su significado y no se concibe como una mera calificación o suma de las mismas, pasa a concebirse como, "la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en cualquier proceso, con el fin de encaminar cuales son o han sido sus resultados y poder adoptar las decisiones más adecuadas para la positiva consecución de los objetivos conseguidos" (Delgado Noguera et. al. 1993, p. 1073). Con lo que es el propio proceso de enseñanza aprendizaje, junto con los objetivos marcados por la administración lo que debe marcar el proceso de evaluación dentro de nuestra área.

En este sentido el M.E.C dentro de las orientaciones Ministeriales que desarrollan la derogada pero sobreviviente LOGSE, indica que la evaluación debe de recoger la mayor información objetiva y subjetiva sobre el proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje,

cumpliendo la evaluación las funciones de identificación , de diagnóstico, de pronóstico u orientativa y finalmente la de motivación, estableciendo como instrumentos los sistemas de observación y registro, los momentos o situaciones puntuales y significativas de evaluación y los instrumentos objetivos. Sobre los sistemas de observación y registro, son de especial relevancia (así lo especifica el MEC) y tratan de observar al cuerpo y sus comportamientos. Si bien en sus comienzos de evaluación apuntaban a sistemas de conductas aisladas e incluso test que simplemente medían capacidades físicas, la proliferación y mayor aceptación de los deportes de equipo, da lugar ha evaluaciones más dinámicas y de situaciones de grupo que ha mediciones individuales y aisladas.

Si nos centramos en las pruebas objetivas, observaremos que las pruebas con el adjetivo “objetivo”, se les da un carácter absoluto, que guarda estrecha relación con todo lo susceptible de medirse, de poder cuantificarse. La evaluación se ha entremezclado en términos y en la práctica con la calificación, utilizándose en ocasiones indistintamente. Actualmente la calificación forma parte de la evaluación, como un factor más, dentro de la suma de factores que la condicionan. En este sentido la pruebas objetivas suponen un serio factor a tener en cuenta, a la hora de establecer la evaluación del alumno, pues nos van a permitir medir de una manera matemática la realidad motriz del alumno.

Son muchos los autores que realizan estudios sobre la motricidad y su medición, estableciendo instrumentos para ello, entre otros podemos citar a Brace (1927) con un test de evaluación de las habilidades motoras, Bayley (1937 citado en Bayle 1993) con escalas de desarrollo para niños, Adams (1954 citado en Burton y Miler 1998) con pruebas de carácter deportivo, Cratty(1969) con su test de motricidad gruesa, o el archiconocido y pionero, Oseretsky (1923 citado en Herderson y Sugden 1992) quien creo un test de eficiencia motriz, que traspasó fronteras para convertirse en uno de los test más utilizados y adaptados en la materia (ejemplo la Bateria Movement ABC de Henderson y Sugden (1992) que es una adaptación de dicho test).

La cantidad de investigaciones llevadas acabo, así como el esfuerzo emprendido por gran número de disciplinas científicas, nos hace suponer que la medición de habilidades motrices, no es una moda pasajera y que merece ser estudiada con detenimiento, tanto por los profesionales de la Educación Física, como por los legisladores y políticos encargados de la educación en nuestro país. Además si seguimos a Ruiz (2005) la aplicación de test puede ayudarnos, por un lado a conocer la situación del escolar en un momento dado y su evolución

en el tiempo; a conocer los procesos que actúan en los escolares y determinar sus respuestas para poder obrar en esas situaciones y además, determinar que hacer a través de una retroalimentación de carácter informativo, que le permita conocer el efecto de la actuación pedagógica que se este llevando acabo, sobre los escolares en cuestión.

Esto se traduce en que los profesores que conocen y son capaces de utilizar los instrumentos de medición de forma correcta, no solo están incrementando su capacidad como docentes, sino que al poder prevenir posibles deficiencias y el tratar con rigor científico los datos obtenidos, esta mejorando la calidad de la enseñanza, permitiendo comparar a los alumnos con otras poblaciones y pudiendo individualizar las actuaciones en función de los resultados, cumpliendo así los objetivos de prevención e individualización de la enseñanza.

MÉTODO

Nuestra investigación surge de la observación diaria que como docente percibo en el día a día en el aula, pues se observa que los especialistas en Educación Física actuales, no utilizan los test motores en sus diferentes variantes dentro del área de Educación Física, además creemos que existe un profundo desconocimiento en el uso de pruebas objetivas, que se traduce en una amplia impericia a la hora de escoger el tipo de pruebas o test, protocolos y tablas de baremación que dan utilidad a las mencionadas pruebas. Conocido el problema, la investigación se propuso los siguientes objetivos:

Como objetivo principal de la investigación nos planteamos:

- ❑ Conocer el grado de utilización de test y el uso de los mismos en la actividad docente por parte maestros especialistas en Educación Física en Educación Primaria.

Como objetivo secundario pretendemos:

- ❑ Indagar sobre la importancia que dan al realizar programaciones como instrumento práctico y marco común donde adaptar las prescripciones del currículum.

- ❑ Conocer el uso de criterios de evaluación para marcar las promociones y evaluar al alumno.

- ❑ Averiguar si la utilización de test esta influido por las experiencias deportivas previas de los docentes o/y de su formación académica.

- ❑ Conocer la opinión sobre la importancia de poder establecer el nivel de competencia curricular para los alumnos en el área de E.F.

MATERIAL Y PROCEDIMIENTO

La recogida de información se ha hecho mediante la aplicación de un cuestionario, el cual previamente se envió a la facultad para que especialistas en Ciencias del Deporte ratificaran la adecuación de dicho cuestionario para el objeto de la investigación. El cuestionario consta de 22 preguntas y la duración aproximada ha sido de 10 a 15' minutos.

SUJETOS

Treinta profesionales de la Educación Física (Diplomados y Licenciados) con plaza en la Educación Primaria y que en la actualidad están en activo.

RESULTADOS

Tras la recogida de datos, su posterior codificación y análisis obtuvimos una muestra representada por maestros, en su mayoría varones, con un nivel alto de antigüedad en la profesión y todos ellos especialistas en Educación Física, con un el porcentaje de funcionarios de carrera frente a interinos elevado (76,9% frente al 23,1%), presentándose o obteniendo la plaza, todos ellos por dicha especialidad, para la etapa de Educación Primaria.

Si atendemos a los objetivos formulados para la investigación encontramos que :

Los especialistas en Educación Física ha tenido o tienen contacto directo con el deporte, bien practicándolo o entrenando. Entre estos, los deportes de equipo, tanto desde el rol de entrenador como el de deportista, son las experiencias deportivas previas de los docentes más practicadas.

La escasa utilización de pruebas objetivas en la mencionadas experiencias previas, incide en una falta de hábitos de utilización y manejo en dichas pruebas, produciendo un desconocimiento de la mayoría de estas y la no utilización en sus sesiones. Del porcentaje minoritario que ha practicado o entrenado deportes el 75% afirma utilizar pruebas o test entre sus instrumentos de evaluación, mientras que si observamos la muestra mayoritaria de maestros que han practicado deportes colectivos observaremos que tan sólo el 46% admite utilizar algún tipo de prueba objetiva o test en sus evaluaciones.

La totalidad del profesorado considera importante la utilización de programaciones didácticas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y el 96,4%, utilizan criterios en sus evaluaciones.

Los profesores pese a considerar importantes las programaciones, no tienen unificación de criterios en cuanto al uso de las mismas y no dominan los elementos fundamentales de estas como son los criterios de evaluación.

Los instrumentos de evaluación más utilizados son de carácter subjetivo primando las hojas de registro y control para la adquisición de hábitos y la observación indirecta.

Del escaso 39% que dice utilizar pruebas objetivas, sólo un 4,5% de maestros utiliza pruebas validadas, el resto las adapta o las inventa.

Los profesores no tienen un concepto claro del término competencia curricular aunque consideran importante su determinación, contrastando con su percepción respecto a la importancia concedida por otros miembros de la comunidad educativa, como padres y profesores, de los cuales la mayoría de docentes señalan que no es de su interés (no es importante determinarlo), se cree por la falta de consideración que sufre nuestra área.

Prácticamente la mitad de los maestros de Educación Física no es capaz de establecer el nivel de competencia curricular del alumno y consideran que la bibliografía que manejan normalmente es insuficiente para este fin.

En relación al objetivo principal:

Los docentes apenas (39%) utilizan pruebas objetivas dentro de las sesiones de Educación Física. La mayoría de las pruebas que catalogan como objetivas las inventan (59,1%) o las adaptan (36,4%) y son mínimos los profesores que las extraen de pruebas normalizadas y estandarizadas. Solo una parte de estas pruebas suele utilizarse directamente para valorar los criterios de evaluación y no supera el 9% de profesores que comparan las pruebas establecidas fuera del grupo-clase o el propio colegio.

DISCUSIÓN

Este desinterés y falta de formación evidente en los profesionales de la Educación Física, como son los maestros con esta especialidad, debe ser corregido en virtud de la calidad de la enseñanza y del propio prestigio académico y social de nuestra área.

La diversificación de nuestra ciencia, no puede incidir en un deterioro en los fundamentos de la misma, siendo imprescindible una reflexión desde los partícipes de esta (Universidad (teoría) y docentes (práctica)) para afirmar y fijar el eje fundamental de la

Educación Física que reside en la motricidad. De esta forma, desde la formación universitaria de los futuros docentes y desde el trabajo y la puesta en común para una reflexión de los actuales, podemos contribuir a una mayor profundización en los mínimos motores que el niño debe adquirir para un correcto desarrollo de su “yo” integral. Mínimos que pasan por la objetivación de muchas rutinas y didácticas docentes, que pasarían del anonimato que las sumerge su excesiva subjetividad, a los datos susceptibles de valoración y que contribuyen al conocimiento científico. Estamos hablando de que los docentes tengan la posibilidad de disponer de pruebas objetivas, con protocolos específicos, creados y adaptados a sus necesidades reales y actuales del área, pruebas que les permitan conocer lo más exactamente posible el grado de desarrollo motor del alumno, siendo capaces de determinar algo tan simple como la pertenencia a determinado nivel académico (curso, ciclo...). Pruebas que sin ser el grueso de la evaluación, contribuyan a la misma, con valores reales, contrastados y validados científicamente, permitiendo un apoyo más en la amplia y ardua labor de los docentes en Educación Física que debe encaminarse a la eficiencia motriz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bayle, N (1993). *Bayley Scales of Infant Development*. Therapy Skill Builders. San Antonio
- Blázquez, D., Camerino, O., Castañer, M., Coste, A., De la Rica, M^aJ., Delgado, N., et al (1993). *Fundamentos de Educación Física para enseñanza Primaria*. Vol 1. Barcelona: Inde.
- Bolton, T.L. (1903). *The relation of motor power to intelligence*. *American Journal of Psychology*, 14, 377-381.
- Brace, D. K. (1927). *Measuring motor ability: A scale of motor ability test*. Barnes. New York.
- Cagigal, J.M^a (1979). *Bases antropológicas para una educación física*. *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz..
- Contreras Jordan. O.R. (1998) *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Inde. Barcelona.
- Corbetta Piergiorgio (2003): *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: McGraw-Hill
- Cratty, B.J. (1969) B.J. *Perceptual-motor behavior and educational processes*. Springfield.
- Fernández, C.; Baptista, P; & Hernández, R. (2005): *Fundamentos de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herdenson, S.E. & Sudgen, D.A. (1992). *Movement Assesent Battery for chlidrem*. Therapy Skill Builders. Kent, England

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992) . *Orientaciones Didácticas. Áreas Curriculares*.
Hermanos Marín. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Adaptaciones Curriculares*. Hermanos Marín.
Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Proyecto Curricular*. Hermanos Marín.. Madrid.

Real Decreto 1334/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la
Educación Primaria. (B.O.E. 220/91 de 13 de septiembre de 1991).

Rey Cao, A.& Trigo Aza, E (2000). Motricidad ¿Quién eres?. Apunt de Educación Física y
deportes.59.91-98

Ruiz Pérez, L.M.(2005) *Moverse con dificultad en la escuela*. Wanceulen. Sevilla.



Año Internacional del deporte y la educación física

www.un.org/sport2005

PSICOLOGÍA EN LA CANTERA DEL REAL BETIS BALOMPIÉ S.A.D. (EDUCAR, FORMAR Y ACOMPAÑAR EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEPORTISTA EN EL MUNDO DEL FÚTBOL)

Beatriz Aurora Miñarro (beamirrob@hotmail.com)
Licenciada en Psicología - Especialista en Deporte.
Club de Fútbol Real Betis Balompie SAD Sevilla España



Los sitios del psicólogo en el fútbol

Cuando un jugador se lesiona tienen un "recuperador de lesiones físicas" entonces nosotros actuamos de un modo similar al trabajo del experto recuperador cuando hay conflictos que corresponden a nuestra área.

Algunas de las tareas del psicólogo en el fútbol: a) entrenadores de habilidades mentales b) estabilizadores emocionales c) convertir esto en algo cotidiano c) fortalecer la confianza, la motivación, la concentración y el control de las presiones (internas-externas) la cohesión grupal d) optimizar en el tiempo las habilidades mentales (significa que siempre se puede mejorar)

El jugador de fútbol es capaz de soportar las presiones, la exigencia, la demanda y quizás hasta reconocerlas, (entrenador, compañeros, equipo rival, institución, árbitros, afición, prensa, familia, amigos) tal vez pueda dar una respuesta que satisfaga a cada una de las partes y si eso no es así se irá cargando de cierto malestar hasta sentirse molesto incómodo, momentos que suelen ir acompañados a veces de los malos resultados y olvidando el escenario deportivo "entrenador-jugador" Este malestar se convierte en una pequeña sensación que si no se controla se convierte en ansiedad negativa y comienza a descontrolarse, a resquebrajarse la autoestima, que sostiene la presión interna, la autoconfianza, la autoexigencia, ésta ansiedad es el primer síntoma que aparece y muestra que comienza a hacerse insoportable el tema y al no poder decir "no puedo" con ésta situación, algo me

pasa, porque ni siquiera sabe definir que le sucede, se siente sólo incomprendido, entonces puede llegar a mostrarlo con un síntoma más grave, algo físico, se descompensa (y así no puede jugar y no tiene que justificarse, está mal) entonces comienza la angustia por no tener respuesta a sus invasoras sensaciones ante ese quiebre emocional que comienza a padecer. Con el psicólogo esto se puede prevenir. Por eso digo que la alternativa de prevenir disminuye la de intervenir.

Somos entrenadores mentales ¿que es eso? mejoradores del control emocional e intentamos que los jugadores no sigan en estas situaciones extremas, y puedan saber que todo esto puede sucederles pero pueden controlarlo, trabajando en el tiempo y con metas-objetivos somos optimizadores de habilidades mentales. Cuando ya ha sucedido e intervenimos en emergencia somos recuperadores mentales - estabilizadores emocionales.

Psicología en la cantera – Real Betis Balompie

Asesoramiento - Acompañamiento – Observación, Análisis e Intervención durante el desarrollo y evolución del niño futbolista y futuro deportista de Elite del Betis
Intercambios y asesoramiento con entrenadores - preparadores físicos - recuperadores.



www.un.org/sport2005

Seguimiento Colectivo e individual: Convertir la satisfacción de la acción espontánea bien realizada en algo permanente provocando el mayor rendimiento posible en entrenamiento y competencia, potenciando y entrenando mentalmente actitudes

psicológicas como - La confianza – La motivación – La concentración - El control de las presiones - La Cohesión del Grupo

Trabajar con el equipo deportivo promoviendo la mayor cantidad y calidad del número de jugadores de la cantera construyendo y reafirmando la formación integral en cada uno con una personalidad sólida, inteligente, con confianza en sus decisiones, solidario con su grupo, conociendo el proceso de cambios y presiones del fútbol.

Los padres: Recepción de jugadores nuevos junto a su familia en el club y los que continúan intentando conseguir la integración desde el inicio de temporada, Evitar que sean inductores de agresión competitiva, de exigencias sin tener en cuenta la edad, de dobles mensajes, estrés.

Escuela de padres con charlas de pautas, normas y orientación que disminuyan sus ansiedades y presiones que aprendan a liberar a sus hijos de sus deseos y frustraciones personales, que puedan llegar a contenerlos, comprenderlos y aceptarlos como son.

OTROS TEMAS:

AGRESIVIDAD

Actitud Afectiva

DISGUSTO

ENOJO

SENSACIÓN DE

IMPOTENCIA

Actitud del Comportamiento

ACTOS IMPULSIVOS

ACTOS AGRESIVOS

AGRESIÓN INCONTROLADA

AGRESIÓN VIOLENTA

Actitud Cognitiva

ACTITUD DISPERSA

PENSAMIENTO NEGATIVO

PENSAMIENTOS REPETITIVOS

NO DORMIR BIEN

Cuando el futbolista logra el reconocimiento de sus acciones actúa un sólo cuerpo el de pensamientos y sensaciones que veremos jugar.

EL ENFRENTAMIENTO DEPORTIVO GENERA RIVALIDAD Y
COMPETENCIA : HAY UNA “PELEA” POR EL RESULTADO

www.un.org/sport2005

MOTIVACIÓN PRINCIPAL EN EL DEPORTE
“FÚTBOL”

CUMPLIR EL OBJETIVO

SUPERAR AL RIVAL
“METIENDO GOLES”

SI ES CON UN BUEN RESULTADO
MUCHOS GOLES “MEJOR”

OTRAS MOTIVACIONES:

MEJORA PERSONAL:
AUTOCONFIANZA - AUTOEXIGENCIA
(MADURAR – APRENDER – CRECER)

APOYO SOCIAL
(LOS DEMÁS ME VALORAN)

LAS RECOMPENSAS
(RECONOCIMIENTO – PREMIOS – DINERO)

¿Qué solicitan con más frecuencia los entrenadores?

- motivación individual y grupal
- mejora de la atención y la concentración
- superación de adversidades
- capacidad de decisión - autoexigencia
- confianza en sus acciones
- comunicación en el campo (que hablen)
- control de las presiones (internas-externas)
- conocimiento y control de la ansiedad
- luchar hasta el final sin bajar su eficacia
- cohesión grupal
- competitividad - implicación - compromiso
- pensamiento ganador

www.un.org/sport2005

MAPA CONCEPTUAL BETIS B

INSTITUCIÓN

resultados

falta de líder/es

jugadores	B	vestuario y campo
calidad de sus	E	Nº de futbolistas
futbolistas	T	“32”
categoría : 3ª	I	nadie confía
profesionalidad?	S	en este grupo
personalidad?	“B”	
bloqueada-agrietada		

3 entrenadores diferentes en 1 año

OBJETIVO : ASCENDER A 2ª B

(Imposible con las condiciones actuales - es irreal)

Actividad : sanear el malestar del grupo, hablar del tema, corregir pensamientos negativos.

División de honor – Real Betis Balompié.

Entrenador : José Luis Mena

La preparación mental para enfrentar cada partido dependerá de que sienta cada uno durante la semana de entrenamiento y antes de la competición, la actitud y la calidad del compromiso consigo mismo y con su equipo y sabiendo que se juega en cada partido, conociendo las herramientas con que cuenta para manejar las presiones (internas y externas) que siempre se presentan ante la necesidad de conseguir buenos resultados y llegar a ser primeros en la puntuación y mantenerse con la confianza que provoque la concentración necesaria para cada situación. En cuanto a la preparación mental previa al partido lo más importante es que cada uno conozca cual es su forma de funcionamiento óptimo y que le permita tener un nivel de ansiedad con el que pueda alcanzar su mejor rendimiento. Este es nuestro objetivo, conocernos y saber utilizarlos.

“Antes de cada partido es muy motivador y fortalece pensar que el proyecto más ambicioso es ganar ese partido”

Automandatos

“Nunca debo conformarme con los logros porque siempre puedo mejorar”

“Actitud: con ella presente siempre puedo mejorar, necesito recordarlo”

“Tendrá que llegar mi momento???? “Mi momento siempre es hoy”

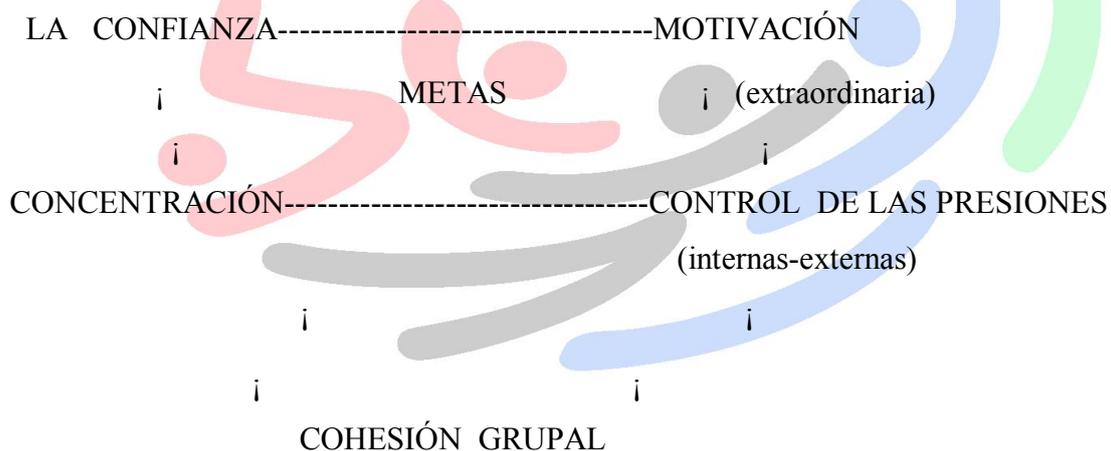
“No importa que futbolista haya sido sino que futbolista quiero ser hoy”

“Si te falla esa acción se paciente!!!! La próxima te saldrá.

“Contagiar tu energía positiva hablando siempre es necesario!!!”

“En momentos difíciles debe aparecer tu motivación extraordinaria

“No debemos compensar el malestar con conformismo, nunca debes dudar de tus posibilidades”



Después del partido: Puntuación Individual de 1 a 10

- Ansiedad Pre-competitiva.....
- Ansiedad en competición.....
- Nivel de Tensión.....
- Motivación.....
- Satisfacción x Jugar al Fútbol.....
- Confianza en mi juego.....
- Confianza en el Grupo.....
- Deseos de ganar.....

- “El pensamiento ganador nos dá fuerza a la hora de jugar mantengamos esa fortaleza los 90 minutos”

- *No importa que futbolista haya sido sino: “que futbolista quiero ser hoy”*
- *“competitividad - implicación - compromiso- autoexigencia - control de las presiones - cohesión con mi grupo : esta sumatoria nos dá un pensamiento ganador”*

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

DESARROLLO DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS TÁCTICAS EN VOLEIBOL. UNA APLICACIÓN AL DEPORTE ESCOLAR.

Alberto Moreno Domínguez. (amorenod@unex.es)
M. Perla Moreno Arroyo,
Luis García González
Fernando del Villar Álvarez.
Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.

RESUMEN.

La pericia deportiva se ve determinada por dos variables: las destrezas técnicas y las destrezas tácticas. Desde la psicología cognitiva entendemos que no sólo las variables que determinan las destrezas técnicas (ejecución técnica) van a ser las que influyan de forma significativa en el rendimiento, sino también aquellas destrezas cognitivas determinantes de la acción táctica, como son el conocimiento y la toma de decisiones. La evaluación de estas últimas nos puede ayudar a valorar los aspectos claves que pueden influir en el rendimiento.

El propósito de este trabajo es presentar el desarrollo de una serie de instrumentos que son utilizados para evaluar la acción táctica en voleibol y que estamos aplicando en diversas investigaciones desarrolladas por el grupo de investigación “Análisis Didáctico de la Enseñanza y del Rendimiento Deportivo” de la Universidad de Extremadura.

PALABRAS CLAVES: Evaluación, acción táctica, conocimiento, toma de decisiones y voleibol.

1. INTRODUCCIÓN.

Diversos estudios enmarcados dentro del paradigma experto-novel establecen la diferencia entre destrezas técnicas y destrezas cognitivas, variables que determinan la pericia deportiva (Thomas y Thomas, 1994; Del Villar et al., 2003; Del Villar e Iglesias, 2004).

De igual manera, Janelle y Hillman (2003) estipulan que el rendimiento experto en deporte se basa en cuatro dominios fundamentales: fisiológico, técnico, cognitivo y

emocional. Dentro del dominio cognitivo establecen un subdominio cognitivo/táctico (conocimiento táctico) y otro subdominio perceptivo/decisional.

De acuerdo con esto, podemos entender que no sólo las variables que determinan las destrezas técnicas (ejecución técnica) van a ser las que influyan de forma significativa en el rendimiento, sino también aquellas destrezas cognitivas determinantes de la acción táctica, como son el conocimiento y la toma de decisiones.

En relación a este respecto, especialmente en deportes de habilidades abiertas, como es el voleibol, las destrezas cognitivas se desvelan como factores fundamentales para el rendimiento debido al constante cambio al que el entorno deportivo está sometido y del que el jugador forma parte, creándose una gran incertidumbre a la hora de seleccionar una posible acción de juego. En los deportes de habilidades cerradas, como puede ser la gimnasia deportiva, este entorno es menos cambiante y las destrezas cognitivas pueden estar previamente preestablecidas a la hora de realizar la ejecución. Cognición y ejecución se solapan (Thomas y Thomas, 1994). Una buena ejecución técnica está mediatizada por el nivel de automatización del individuo que ejecuta.

Thomas, French y Humphries (1986) definieron el dominio deportivo como un sistema complejo de producción de conocimiento sobre la situación presente y sucesos pasados, combinados con la habilidad del jugador para desarrollar las destrezas técnicas requeridas.

En este sistema complejo, la capacidad y experiencias previas del individuo aportarán una mayor precisión a la hora de seleccionar la respuesta más adecuada en cada momento.

La evaluación de las diferentes destrezas cognitivas facilitarán una mejor intervención en busca de la mejora de dichas variables que, combinadas con una buena y adecuada ejecución técnica, proporcionarán una influencia determinante en el rendimiento deportivo.

2. LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS COGNITIVAS EN VOLEIBOL.

En un primer momento, Anderson estructuró el conocimiento en declarativo y procedimental, partiendo de la teoría que desarrolló (1982, 1983 y 1987). El modelo del *control activo del pensamiento (ACT)* de Anderson es una de las teorías que establecen la importancia del conocimiento y cómo éste está basado en una serie de producciones responsables de realizar acciones apropiadas bajo condiciones específicas. La distribución del modelo en tres tipos diferentes de memoria (declarativa, de procedimiento y de trabajo) determina la importancia que pueden llegar a tener el conocimiento declarativo y procedimental en el rendimiento deportivo.

En el contexto deportivo, el paradigma deportivo formulado inicialmente por Thomas et al. (1986), y desarrollado posteriormente por McPherson y Thomas (1989), establece que el conocimiento deportivo tiene características específicas y propias del deporte, como resultado de la interacción entre el proceso de selección de respuesta y la ejecución de respuesta. El conocimiento específico de la acción deportiva fue estructurado por diferentes autores en declarativo, procedimental y estratégico, especialmente (Chi, 1978; Thomas y Thomas, 1994). Algunos autores incluyeron el conocimiento condicional (Alexander y Judy, 1988) y el metacognitivo (Abernethy, Thomas y Thomas, 1993; Brown, 1975).

El conocimiento deportivo, entendido como la conciencia del procedimiento de selección de la respuesta, es objeto de estudio de diversos investigadores (Iglesias, 2003; McPherson y Thomas, 1989; McPherson, 1999, 2000; Moreno et al., 2005a, 2005b, 2005c).

Por otro lado, el proceso de toma de decisiones es considerado como el proceso de selección de la respuesta. Este proceso, de acuerdo con Del Villar e Iglesias (2004), es identificado como acción táctica deportiva.

En este proceso de selección de la respuesta (toma de decisiones), podemos diferenciar un componente cognitivo o de conciencia de selección de la respuesta y un componente conductual o de actuación de selección de la respuesta (Del Villar e Iglesias, 2004). Ambos componentes son determinantes a la hora de evaluar este proceso.

El proceso de toma de decisiones puede ser evaluado a través del nivel de precisión y por la velocidad (Janelle y Hillman, 2003). La precisión, entendida como la realización de una

acción de forma apropiada o inapropiada (French y Thomas, 1987; Iglesias, 2003; Oslin, Mitchell y Griffin, 1998) en un momento determinado y entendida como conocimiento, probablemente dependa de la instrucción y de la práctica (Iglesias, 2003). Por otra parte, la velocidad debería incrementarse con la experiencia, pero la práctica no es garantía de tomar decisiones rápidas (Thomas, 1994; Thomas y Thomas, 1994). Existe una creencia tradicional en la que las decisiones (selección de la respuesta) están basadas en conceptos (conocimiento declarativo) y que cuantos más conceptos posea el sujeto, más procedimientos elaborados podrá desarrollar y, por tanto, le permitirá tomar decisiones más acertadas (Iglesias, 2003).

En voleibol, tanto el conocimiento como el proceso de toma de decisiones son dos factores de gran importancia, especialmente por las características particulares de este deporte. El escaso tiempo en el que el jugador está en contacto con el balón realza la importancia de la toma de decisiones. Si, de acuerdo con Thomas y Thomas (1994), determinamos que los factores claves en este proceso son la precisión (*accuracy*) y la velocidad, trabajar ambos aspectos en un contexto en el que existe poco tiempo para decidir, se torna de gran importancia. De igual manera, si las decisiones están basadas en conceptos (conocimiento declarativo) y el jugador posee una mayor claridad conceptual, podrá elaborar procedimientos más sofisticados que le garantizarán seleccionar decisiones más acertadas. En un deporte como el voleibol, entonces, el conocimiento del mismo puede ser un indicador relevante de éxito en el proceso de toma de decisiones.

En líneas sucesivas, plantaremos diferentes instrumentos que estamos utilizando el grupo de investigación “Análisis de la Enseñanza y del Rendimiento Deportivo” (Universidad de Extremadura) para la evaluación y medición de la acción táctica en voleibol.

3. MEDICIÓN DEL CONOCIMIENTO.

En este apartado vamos a determinar diferentes instrumentos utilizados para medir el conocimiento general del juego del voleibol, aislado de la acción deportiva.

Para medir el conocimiento sobre los procedimientos de selección de la respuesta, podemos diferenciar:

– *Cuestionarios de conocimiento declarativo y procedimental (Moreno, 2005).*

A través de los cuestionarios, especialmente en investigación social, se mide de forma objetiva y cuantificada el pensamiento humano. En investigaciones sobre conocimiento en el deporte, podemos plantear como pioneros a McGee y Farrow (1987), que con su trabajo, elaboraron varios cuestionarios de conocimiento en diferentes deportes: bádminton, baloncesto, bolos, hockey sobre hierba, golf, gimnasia, deportes de raqueta, tenis, baile recreativo, softball, natación y voleibol. En nuestros últimos estudios en voleibol, han sido desarrollados dos cuestionarios diferentes (uno para la medición del conocimiento declarativo y otro para la medición del conocimiento procedimental) con los que pretendemos evaluar el conocimiento general que posee el jugador sobre el voleibol.

– Instrumentos de verbalización del conocimiento.

A través de estos instrumentos pretendemos rastrear el pensamiento del sujeto e indagar en los procesos cognitivos utilizados para la selección de la respuesta. Para ello, utilizamos el análisis de contenido de las verbalizaciones (en tenis, McPherson, 1999; en voleibol, por ejemplo Moreno et al., 2005a).

Podemos distinguir:

- *Entrevistas diferidas (tras la competición).*- con la intención de hacer reflexionar al jugador sobre una o varias acciones referidas al partido disputado. De este modo, el investigador intenta centrar la reflexión y verbalización en los momentos más significativos del partido (Moreno et al., 2005a, 2005b, 2005c).

- *Autoinformes.*- de igual manera, mediante el registro del deportista sobre su propia actuación, podemos facilitar la reflexión sobre una acción determinada. Iglesias (2003) utilizó este instrumento en sus investigaciones sobre conocimiento y toma de decisiones en las acciones de bote, pase y lanzamiento en jóvenes jugadores de baloncesto.

4. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES.

Se identifica como el proceso de selección de respuestas (Del Villar e Iglesias, 2004).

Como indicamos en líneas anteriores, podemos distinguir dos componentes: un componente cognitivo y otro conductual.

4.1. Evaluación del conocimiento en la acción.

Igualmente, a través de la verbalización del conocimiento de los jugadores, podemos acceder tanto al nivel de conocimiento como a la relación existente entre los nodulos de conocimiento. Esta evaluación nos garantiza obtener resultados sobre el conocimiento en la acción (conciencia de la selección de la respuesta) de los jugadores.

– Entrevista inmediata tras la acción.

McPherson y Thomas (1989) establecen un protocolo de entrevistas (en la acción) para evaluar el componente cognitivo de la toma de decisiones (ver también McPherson y French, 1991; McPherson, 1994, 1999, 2000). En el entrenamiento, planteamos una situación de juego real 6 contra 6 y tras realizar una acción de unas características determinadas (preestablecidas por el investigador), el jugador abandona el campo y es entrevistado en la misma pista. De esta manera, podemos obtener información sobre su decisión tomada y ejecutada en ese mismo momento. En trabajos anteriores (Moreno et al., 2005a, 2005b, 2005c), fue utilizado este instrumento para el análisis de la colocación en jugadoras de voleibol. En actuales trabajos, estamos planteando entrevistas para la reflexión sobre las acciones técnico-tácticas del remate y del bloqueo.

– Entrevista diferida.

A través del recuerdo estimulado, ofrecemos el visionado de diferentes situaciones del partido (seleccionadas por el investigador), con el fin de que el jugador reflexione sobre sus acciones tácticas seleccionadas en relación a una acción técnica determinada. Tras el visionado de las decisiones adoptadas, el jugador responde. Iglesias y Del Villar (2003) llevaron a cabo un programa de intervención en baloncesto, utilizando este instrumento para evaluar este componente (como actividad formativa). Igualmente, en voleibol, desarrollamos un programa de intervención para la mejora del proceso de toma de decisiones en las colocadoras de la selección nacional femenina (ver Moreno et al., 2005a). En estos momentos, estamos diseñando un programa formativo para el análisis del bloqueo y del remate.

4.2. Evaluación del componente conductual.

Mediante la observación sistemática de la toma de decisiones podemos obtener resultados que determinen si una decisión fue llevada a cabo de manera apropiada o

inapropiada. Existen diferentes instrumentos que han sido elaborados por los investigadores para medir este componente: en baloncesto, French y Thomas (1987); en bádminton, Blomquist et al. (2001); en hockey, Turner y Martinek (1992); en tenis, Nielsen y McPherson (2001).

Oslin, Mitchell y Griffin (1998), desarrollaron el GPAI, *game performance assessment instrument*, un instrumento que permite evaluar diferentes parámetros o componentes: base, ajuste, **toma de decisiones**, ejecución técnica, apoyo, cobertura y marcaje. Este instrumento fue diseñado especialmente para profesores e investigadores, permitiendo que sean ellos mismos los que seleccionen los criterios observables en cada uno de los parámetros establecidos. Esto nos posibilita el determinar, con la ayuda de expertos, cuáles son los criterios que debemos tener en cuenta para considerar si una decisión es apropiada o inapropiada en una acción concreta en voleibol. En la actualidad, estamos desarrollando una adaptación de este instrumento (GPAI) para observar el componente conductual de la toma de decisiones en la acción del remate.

Algunos investigadores han adaptado el GPAI para observar y evaluar determinadas acciones en voleibol (por ejemplo Griffin, Mitchell y Oslin, 1997; Liu, 2004; Mesquita y Graça, 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.
- Blomqvist, M., Luhtanen, P., y Laakso, L. (2001). Comparison of two types of instruction in badminton. *European Journal of Physical Education*, 6, 139-155.
- Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. En R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 73-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Del Villar, F. e Iglesias, D. (2004). Conocimiento y toma de decisiones en jóvenes deportistas. *Ponencia presentada en el I Congreso Vasco del Deporte*. Vitoria.
- Del Villar, F., Iglesias, D., Moreno, E. M., Cervelló, E. y Ramos, L. (2003). Study of the efficiency of starting to dribble in basketball and its technical/tactical implications. *Journal of Human Movements Studies*, 44, 273-284.
- French, K. E., y Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A. y Oslin, J. L. (1997). Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach. Ed. Human Kinetics, Champaign IL, p. 225.

- Iglesias, D. (2003). *Influencia de un programa de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución, en jóvenes jugadores de baloncesto*. Proyecto de tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Janelle, C. M. Y Hillman, C. H. (2003). *Expert performance in sport: current perspectives and critical issues*. In *Expert Performance in sport: Advances in research on sport expertise*. Human Kinetics, (Edited by J. L. Starkes and K. A. Ericsson), Champaign IL, pp 19-48.
- Liu, R. (2004). Teaching games for understanding: implementation in Hong Kong context. *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. Melbourne, Australia: University of Melbourne.
- McGee, R., y Farrow, A. (1987). *Test questions for Physical Education Activities*. Human Kinetics. Champaign, IL.
- McPherson, S. L. (1994). The development of sport expertise: Mapping the tactical domain. *Quest*, 46, 223-240.
- McPherson, S. L. (1999). Expert-novice differences in performance skills and problem representations of youth and adults during tennis competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 233-251.
- McPherson, S. L., y French, K. E. (1991). Changes in cognitive strategy and motor skill in tennis. *Journal of Sport and Exercise Science*, 13, 26-41.
- McPherson, S. L., y Thomas, J. R. (1989). Relation of knowledge and performance in boys' tennis: age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.
- McPherson, S.L. (2000). Expert-novice differences in planning strategies during collegiate singles tennis competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 39-62.
- Mesquita, I., y Graça, A. (2002). Probing the strategic knowledge of an elite volleyball setter: a case study. *International Journal of Volleyball Research*, 5, 1, 6-12.
- Moreno, M. P., Moreno, A., Iglesias, D., Ureña, A. y Del Villar, F. (2005a). *Tactical problem representations in volleyball players of the Spain national teams: expertise effect*. Artículo en elaboración.
- Moreno, M. P., Moreno, A., Iglesias, D., Ureña, A. y Del Villar, F. (2005b). *Effective mentoring through reflection in cognitive knowledge, decision-making and performance in female setters of the Spain national team*. Artículo en elaboración.
- Moreno, M. P., Moreno, A., Ureña, A., Iglesias, D. y Del Villar, F. (2005c). *Estudio del conocimiento procedimental en jugadoras de voleibol expertas*. Artículo en elaboración.
- Nielsen, T. M. y McPherson, S. L. (2001). Response selection and execution skills of professionals and novices during singles tennis competition. *Perceptual and Motor Skills*. 93, 541-555.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A. Y Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*. 17, 231-243.
- Thomas, J. R., French, K. E., y Humphries, C. A. (1986). Knowledge development and sport performance: Directions for motor behaviour research. *Journal of Sport Psychology*, 8, 259-272.
- Thomas, K. T. (1994). The development of sport expertise: From Leeds to MVP legend. *Quest*, 46, 211-222.
- Thomas, K. T., y Thomas, J. R. (1994). Developing expertise in sport: The relation of knowledge and performance. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 295-315.

- Turner, A., y Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29, 15-31.



Deporte 2005

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

UNA INTERVENCIÓN VERTICAL EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA SALUD PRODUCE MAYORES MEJORAS EN LOS CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA QUE UNA INTERVENCIÓN HORIZONTAL

Isaac J. Pérez López (isaacjperez@mixmail.com)

Profesor de Educación Secundaria.

Palma Chillón Garzón

Departamento Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.

Manuel Delgado Fernández

Departamento Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.

Pablo Tercedor

INTRODUCCIÓN

La inclusión de la salud en el currículum, y su vinculación con la práctica de actividad física, resulta ser una postura de gran coherencia. De hecho, la idoneidad de los centros educativos así como el impacto que pueden suponer los programas de E.F. sobre la promoción de actividad física y la salud es una cuestión ampliamente reconocida (Baranowski y cols., 1992; Cale, 2000; Harris y Cale, 1997; Hernández Rodríguez, 1999; Johnson y Deshpande, 2000; Sallis y McKenzie, 1991; Simons-Morton y cols., 1987; Strand y Reeder, 1996; Walsh y Tilford, 1998; Yuste, 2005). A consecuencia de lo cual, como recuerda Sánchez Bañuelos (2000:37), *“está ampliamente difundido y aceptado que una buena educación física es un elemento significativo para la calidad de vida del ser humano”*.

El tratamiento de la salud en el ámbito educativo puede llevarse a cabo desde dos perspectivas diferentes: a partir de un enfoque vertical (donde ésta se convertiría en el centro de interés alrededor de la cual se estructuraría toda la intervención) o, en cambio, mediante un enfoque horizontal (donde la salud se desarrollaría de manera transversal durante el tratamiento del resto de contenidos).

Si la E.F. se ha caracterizado por algo en especial dentro del ámbito escolar ha sido por desarrollar un currículum eminentemente práctico, dejando *completamente* de lado, la dimensión conceptual, lo que ha provocado, por tanto, una gran laguna en la formación integral del alumnado, pues éstos carecen, en general, de conocimientos básicos sobre la teoría de la materia (Téllez, 1998). Sin embargo, Desde el Decreto 148/2002, por el que se modifica el currículum de la E.S.O. en Andalucía, y en concreto dentro del área de E.F., ya se advierte del valor de que el desarrollo motor se vincule al desarrollo cognitivo. Es más, autores como, por ejemplo, Brynteson y Adams (1993) consideran que aquellos alumnos con una determinada base conceptual tendrán mayor posibilidad de tomar decisiones correctas en cuanto a la salud, fitness y comportamientos sobre la actividad física.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo, ante la escasez de otros estudios a nivel nacional, ha sido valorar la incidencia de dos programas de intervención en E.F. y salud sobre los conocimientos del alumnado: uno bajo un enfoque vertical de la salud y el otro sustentado en un enfoque horizontal de ella.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación consiste en un trabajo comparativo de dos estudios: Pérez (2002) y Chillón (2005). En el primero de ellos se emplea un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest. Los participantes son alumnos de 4º de E.S.O. (en un número total de 23, 16 chicas y 7 chicos), de un centro educativo de una provincia andaluza.

La intervención docente de la asignatura fue la variable independiente, aplicada durante un trimestre en el horario lectivo de E.F. (2 horas semanales). En ella se aplica un tratamiento vertical de la Salud, tratando los diferentes bloques de contenidos del área de E.F. de manera intradisciplinar para el desarrollo de cada uno de los contenidos del bloque de salud, los cuáles son el eje de la planificación de contenidos (tabla 1).

www.un.org/sport2005

Tabla 1. Secuenciación de los contenidos en el enfoque vertical de la salud en E.F.

COMPONENTES DE SALUD	SESIONES	BLOQUES DE CONTENIDOS
Calentamiento - vuelta a la calma (flexibilidad, respiración y relajación)	Las vocales del deporte	Juegos y deportes
Resistencia aeróbica, actividad física saludable	$R = \frac{1}{2} I \cdot t^2$	Actividades en el medio natural
	C:\ pulsaciones	Condición física
	Tras la intensidad desconocida	Juegos y deportes
	Light sports (<i>Deportes de baja intensidad</i>)	Juegos y deportes
	Con la música en los talones	Expresión corporal
Fuerza y resistencia muscular, ejercicios desaconsejados	$FR = FN_{\text{máx}} \cdot t \dots$	Cualidades motrices
	Alternativas al gimnasio	Condición física
Higiene postural	"Espalda sana in corpore sano"	Expresión corporal
Alimentación	Come @ yséfeliz. ya	Juegos y deportes

Por otro lado, Chillón (2005) utiliza igualmente un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest. En esta ocasión los participantes son alumnos de 3º de E.S.O. (29 en total, 13 alumnas y 16 alumnos) de un centro educativo perteneciente a una población cercana de una provincia andaluza.

La intervención docente de la asignatura fue también la variable independiente, aplicada durante dos trimestres en el horario lectivo de E.F. (2 horas semanales). El tratamiento que se aplicó en esta intervención fue a través de un enfoque horizontal de la Salud, tratando los diferentes bloques del área de E.F., los cuáles son el eje de la planificación de contenidos, e intercalando en estos el desarrollo de los contenidos de salud (tabla 2).

www.un.org/sport2005

Tabla 2. Secuenciación de los contenidos en el enfoque horizontal de la salud en E.F.

<i>CONTENIDOS SALUD</i>	<i>UNIDADES DIDÁCTICAS</i>	<i>BLOQUES DE CONTENIDO</i>
Condición física salud	Condición física	Condición física
Higiene postural, flexibilidad, fuerza y resistencia muscular	Vamos al circo	Cualidades motrices, Juegos y deportes
Actividad física saludable, resistencia aeróbica, alimentación	Como Michael Jordan	Juegos y deportes
Ejercicios desaconsejados, higiene postural, respiración y relajación	Acrossport y ¡expresate!	Expresión corporal
Higiene y primeros auxilios, conservación del medio ambiente, cómo llenar la mochila, seguridad en instalaciones	Voleibol y ¡viva la naturaleza!	Juegos y deportes, actividades en el medio natural

La variable dependiente es, en ambos estudios, los conocimientos del alumnado sobre la actividad física relacionada con la salud, utilizando como herramienta de toma de datos un cuestionario de 25 preguntas, en el enfoque vertical (Pérez López y Delgado, 2002) y uno muy similar (ampliado a 30 preguntas) en el horizontal (Chillón, 2005).

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

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe destacar el bajo nivel de partida en ambas intervenciones (tabla 3), pues en ellas la media obtenida por los grupos no logró alcanzar ni siquiera la mitad de respuestas correctas, 8,12 (sobre un total de 25 preguntas), en el grupo donde se llevó a cabo el enfoque vertical (Pérez López y Delgado, 2002), y 13,48 en el enfoque horizontal (Chillón, 2005). A pesar de que aparentemente puede parecer sensiblemente superior el resultado de

este último acaba siendo relativamente homogéneo con respecto al anterior, pues en él el rango de respuesta es ligeramente superior (entre 1 y 30).

	Pretest	% R.c.	Postest	% R.c.	Significatividad
<i>Enfoque vertical</i>	8,12 ± 1,94	32,48	15,7 ± 3,62	62,8	.000
<i>Enfoque horizontal</i>	13,48 ± 3,1	44,93	20,10 ± 3,5	67	.000

% R.c.: Porcentaje de Respuestas correctas

Tabla 3. Media, desviación típica, porcentaje de respuestas correctas y grado de significatividad de los conocimientos del alumnado sobre la actividad física relacionada con la salud en ambas intervenciones

Sin embargo, una vez desarrollados los programas de intervención los datos revelan una alta incidencia de éstos a raíz de la comparación entre pretest-postest, pues en los dos casos se produjeron diferencias significativas (tabla 3). Las posibilidades de mejora en el ámbito conceptual del currículum se ratifican gracias a los trabajos (con alumnos de secundaria) de Perry y cols (1987) o Killen y cols. (1988), quienes a través de sus intervenciones también lograron un incremento de los conocimientos de los alumnos sobre los que se actuó. Kahn y cols. (2002), en un artículo de revisión, mencionan varios estudios de intervención donde se obtienen similares resultados a los expuestos hasta ahora, con mejoras en el nivel de conocimientos del alumnado al finalizar la intervención sobre salud y actividad física. Entre ellos destaca el de Fardy (1996), donde se evalúan los conocimientos con un cuestionario de 50 preguntas con múltiples respuestas. Tras 11 semanas de intervención en secundaria, basada en sesiones diarias de E.F. con 5 minutos impartándose contenidos de salud, se produce una mejora de 28,5% de aciertos en chicos y 19,2% en chicas.

Las mejoras mencionadas refuerzan la idea de las posibilidades reales que existen en el ámbito escolar de cara a producir una mejora en el conocimiento teórico-práctico de los alumnos, lo que favorecerá su autonomía en el diseño y realización de actividad físico-deportiva. Además, cuando se analizan los resultados del presente estudio en función del porcentaje de aciertos (tabla 3), mientras que en el tratamiento horizontal de la salud la evolución fue ligeramente superior al 22% (pasando de un 44,93%, en el pretest, a un 67%, en el postest) en la intervención a través de un enfoque vertical la mejora se situó por encima del 30% (32,48% en el pretest y 62,8% en el postest). Circunstancia que puede justificarse en el

hecho de que en el primero de ellos, por sus características intrínsecas, se incide de manera más especial en la salud que en el segundo.

De todos modos, a consecuencia de la significatividad obtenida tanto en uno como en otro, desde este trabajo se apuesta por un tratamiento complementario de ambos, en el que se partiera de la salud como centro de interés, mediante un tratamiento vertical de la misma para, posteriormente, a la hora de desarrollar el resto de bloques de contenido, se introdujera el mencionado enfoque horizontal, donde el protagonismo lo tuvieran éstos últimos pero a su vez no se dejara de lado lo realizado previamente con relación a la salud. De esta manera se lograrían afianzar los conocimientos, hábitos o procedimientos trabajados con antelación, que es uno de los requisitos principales en el desarrollo de hábitos saludables de vida y actividad físico-deportiva.

CONCLUSIONES

- 1º. El alumnado de secundaria tiene un nivel muy bajo de conocimientos en relación con la actividad física orientada a la salud.
- 2º. Los conocimientos mejoran significativamente con intervenciones dirigidas a la actividad física orientada a la salud, pero lo hacen en mayor medida con un tratamiento vertical de la salud que con un tratamiento horizontal de ésta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baranowski, T., Bouchard, C., Bar-Or, O., Bricker, T. y Heath, G. (1992). Assessment, prevalence and cardiovascular benefits of physical activity and fitness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 237-247.
- Bryntson, P. y Adams, T. (1993). The Effects of Conceptually Based Physical Education Programs on Attitudes and Exercise Habits of College Alumni After 2 to 11 Years of Follow-up. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, (2), 208-212.
- Cale, L. (2000). Physical activity promotion in secondary schools. *European Physical Education Review*, 6(1), 71-90.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la Salud en adolescentes de 3º de E.S.O.* Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 75, de 27 de junio 2002).

Harris, J. y Cale, L. (1997). Activity promotion in physical education. *European Physical Education Review*, 3 (1), 58-67.

Hernández Rodríguez, A.I. (1999). *Análisis de la demanda de la comunidad universitaria almeriense en actividades físico-deportivas. Estudio de adecuación de la oferta*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Johnson, J. y Deshpande, C. (2000). Health Education and Physical Education: disciplines preparing students as productive, healthy citizens for the challenges of the 21st century. *Journal of School Health*, 70 (2), 66-68.

Kahn, E.B., Ramsey, L.T., Brownson, R.C., Heath, G.W., Howze, E.H., Powell, K.E., Stone, E.J., Rajab, M.W., Corso, P. y the Task Force on Community Preventive Services. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 22 (4S), 73-107.

Killen, J.D., Telch, M.J., Robinson, T.N., Maccoby, N., Taylor, C.B. y Farquhar, J.W. (1988). Cardiovascular disease risk reduction for tenth graders: a multiple-factor school-based approach. *JAMA*, 260, 1728-1733.

Pérez López, I.J. y Delgado, M. (2002). Modificaciones de los conocimientos aplicados a la práctica de la actividad física relacionada con la salud tras un programa de intervención en secundaria. *Revista de Educación Física*, 86, 5-11.

Perry, C.L., Klepp, K.I. y Harper, A. (1987). Promoting healthy eating and physical activity patterns among adolescents: a pilot study of "Slice of Life". *Health Education Research*, 1, 93-103.

Sallis, J.F. y McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2), 124-137.

Sánchez Bañuelos, F. (2000). La Educación Física orientada a la creación de hábitos saludables. En: F. Salinas (coord.). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Sector de Enseñanza de CSI-CSIF, 25-41.

Simons-Morton, B.G., O'hara, N.M., Simons-Morton, D.G. y Parcel, G.S. (1987). Children and fitness: a public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 295-302.

Strand, B. y Reeder, S. (1996). Increasing physical activity through fitness integration. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 67 (3), 41-46.

Téllez, C. (1998). Preparación teórica: influencia para la mejora de la práctica y formación del alumnado sobre temas relacionados con la actividad física-salud. En: A. García, F. Ruiz y A. Casimiro (coord.). *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, 115-118.

Walsh, S. y Tilford, S. (1998). Health education in initial teacher training at secondary phase in England and Wales: current provision and the impact of the 1992 government reforms. *Health Education Journal*, 57 (4), 360-373.

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

LA DINÁMICA INTERNA DEL VOLEY PLAYA EN LA ENSEÑANZA

José Antonio Pérez Turpin (jose.perez@ua.es)
Concepción Suárez Llorca,
Facultad de Educación de la Universidad de Alicante

RESUMEN:

El artículo desarrolla el análisis de las características implicadas en la identificación del voley playa como deporte. Además, supone una fuente de información para la organización y el diseño de futuros estudios sobre la enseñanza y el entrenamiento en este deporte.

Para desarrollar el estudio que presentamos, se delimitan las características propias del deporte, basándonos en su reglamentación, junto a una minuciosa delimitación de su estructura interna de juego compuesta por: número de jugadores, adversarios e incertidumbre del medio. Además, se realiza el análisis praxiológico, en donde se profundiza sobre el espacio individual de juego y la comunicación en el voley playa, con el fin de definir los mecanismos que singularizan a este deporte.

Por último, se descubren las aportaciones que pueden realizar los distintos campos del conocimiento de las ciencias de la actividad física y el deporte, para el desarrollo del voley playa.

PALABRAS CLAVE: Voley Playa, estructura de juego, dinámica interna y ciencias aplicadas.

INTRODUCCIÓN:

Para conocer el voley playa, lo mejor es realizar un breve repaso histórico. El voley playa es un fantástico deporte que apareció en 1920 en Santa Mónica (California). Desde esta fecha, Kiraly (2000) su difusión ha sido meteórica, de forma que en 1930 ya había alcanzado países como Checoslovaquia, Latvia y Bulgaria, para después expandirse por toda Europa, Asia, y Australia. Este nuevo deporte ha tenido como países más importantes de su desarrollo, Estados Unidos, Brasil y Francia.

Debemos destacar, que en las décadas de los años 50 y 60, Mata (2004) gracias a los Torneos que se celebraron en Estados Unidos, el voley playa llegó a ser un deporte popular y

gracias a la aparición de los primeros ídolos de masas, se consiguió afianzar este como espectáculo. Su desarrollo ha sido tan potente, que desde esta fecha hasta hoy día, se ha convertido en uno de los deportes con más progresión y con mejor perspectiva de futuro. Su inclusión en el catálogo olímpico en 1996 (Atlanta) lo empujaron hacia el estrellato. A pesar de ello, no debemos olvidar que su corta y emergente vida, lo posicionan, como un deporte por definir, estructurar e investigar, a la altura de los grandes deportes actuales.

Características:

El voley playa es un deporte que se juega en el medio natural, al aire libre, lo que lo distingue por ser una modalidad que tiene como elementos clave, la arena, el sol y el viento, aunque en algunos torneos se juega con luz artificial. Se juega en pareja de jugadores y su puntuación, se basa en un tanteo a tres sets, de forma que se juega sobre 21 puntos, los dos primeros sets y el tercero sobre 15 puntos, debiendo ganar con diferencia de dos puntos, lo que produce que los sets sean impredecibles.

Se juega en una superficie de 16 m. X 8 m. Justo en el centro se posiciona la red y cada campo de juego consta de un cuadrado de 8m. X 8m, en donde, los jugadores deben desarrollar su juego

Estructura Interna del voley playa:

Para estudiar la estructura interna del voley playa, debemos recordar la literatura histórica en la sociología de los deportes, en Parlebas (1988), el cual expuso, que hay distintos parámetros para definir los deportes de equipo. Para este autor, cualquier situación motriz es un sistema de interacción global entre un individuo que se mueve, el entorno físico en que lo hace y los otros participantes.

Es conocido, que el número de compañeros, el número de adversarios y la incertidumbre del juego predeterminan un deporte respecto al resto.

Estos parámetros son determinantes, junto a la consideración del equipo como una estructura dinámica cuyas transformaciones originadas en su actividad depende de las interacciones de los participantes, y con la relación a dicha estructura, y teniendo también en cuenta el entorno o medio en el que se produce la acción, verifican la consideración del voley playa como un deporte de compañero y con adversarios, además de con incertidumbre del medio.

Es preciso, por tanto, matizar que la estructura del voley playa, se halla en un proceso de definición, el cual consideramos imprescindible para diseñar los futuros estudios sobre este deporte.

Para Parlebas (1988), la singularidad de un deporte, viene determinada por los rasgos de diferenciación con los otros deportes. Por ello, el voley playa tiene unos rasgos distintivos que observamos en los siguientes apartados:

- El Reglamento

Sus reglas lo definen como un deporte propio, de la misma forma que el número de golpes al balón, las acciones técnicas con el balón, junto al tanteo, a las normas específicas de que no hay cambios, y la ausencia de entrenador, lo definen como un deporte único.

- El Espacio

El espacio en donde se desarrolla el juego es un campo dividido por dos cuadrados de 8m X 8m, separados por una red que varía en altura entre jugadores masculinos y femeninos. La arena es el elemento fundamental del juego, ya que su estado nos va a proporcionar la dificultad en el desplazamiento y en el salto.

- La Comunicación

Dos jugadores interactúan entre sí, para conseguir que el balón caiga en el cuadrado de los jugadores adversarios. Por lo tanto, existe una situación de comunicación motriz entre dos jugadores, y de contra-comunicación motriz entre la pareja y los dos adversarios.

Por lo tanto, el reglamento, el espacio y la comunicación son las señas de identidad, que diferencian este deporte de los demás.

Análisis praxiológico del voley playa:

Para analizar el voley playa debemos profundizar en su dinámica interna de juego.

Partimos de que el espacio individual de juego en voley playa, es distinto al de otros deportes. Para poder llegar a esta afirmación, hemos analizado la diferencia entre dicho espacio, entre dos de los deportes del catálogo olímpico, que presentan algunas similitudes. De esta forma hemos hallado el espacio individual de juego en cada uno de los deportes seleccionados (voleibol y voley playa), consiguiendo los siguientes resultados:

El espacio individual de juego en voley playa es de: 32 metros cuadrados

El espacio individual de juego en voleibol es de: 13, 5 metros cuadrados

Se comprueba que la cantidad de espacio de juego en voley playa, es más del doble al que le corresponde al jugador de voleibol en su espacio lúdico, lo que determina que en voley playa hay una responsabilidad territorial mayor, además de un aumento de metros cuadrados en los desplazamientos. Esta característica nos proporcionará una tipología de jugador y de entrenamiento, y en definitiva una singularidad propia de este deporte.

En cuanto a las redes de comunicación, al disminuir el número de integrantes a solo dos y al no existir cambios posibles en los integrantes de la pareja de juego, hacen que la red de comunicación entre los jugadores sea un aspecto fundamental en la consecución del juego. Debemos recordar, que según Parlebas (1988), los juegos deportivos se pueden distinguir en sociomotrices y psicomotrices, en el caso del voley playa lo definimos como un deporte sociomotriz con un enfrentamiento entre dos equipos, en donde aparece la cooperación entre los dos jugadores o jugadoras para poder vencer a la pareja adversaria.

Igualmente, el producir una comunicación efectiva entre los dos jugadores o jugadoras, producirá una mejora en la ocupación racional del espacio. Es evidente, que al tener que cubrir una gran superficie de terreno, la responsabilidad entre los jugadores aumenta, y una falta de comunicación puede producir que no se llegue a cubrir todos los metros cuadrados que tienen bajo su responsabilidad.

Por lo tanto, la comunicación debe trabajarse desde las primeras sesiones de entrenamiento o de enseñanza del deporte del voley playa, ya que, al igual que la condición física o la adquisición de las habilidades motrices, la comunicación es un elemento fundamental en este deporte.

Es necesario, comparar situaciones de juegos deportivos, en donde los integrantes sobre una superficie tan difícil de desplazarse como la arena, tengan que ocupar un espacio tan grande de juego. Esta característica magnifica la función de la comunicación verbal y no verbal como elemento a entrenar y a desarrollar desde el aprendizaje.

Las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte al servicio del voley playa:

Indudablemente, la expansión de un deporte viene determinada por la profundización de la aportación de la Ciencia hacia su investigación. En el caso del voley playa debemos ser conscientes de que falta una aportación importante, y lo que aquí vamos a reflejar en este apartado, es una pincelada de los caminos que se deben tomar para ahondar, en los futuros artículos e investigaciones en voley playa.

Nuestro planteamiento radica en la aportación de estas ramificaciones de la ciencia. En primer lugar, debemos apostar por introducir a las Ciencias de la Educación como método para divulgar en los distintos currículos oficiales y extraescolares la enseñanza del voley playa, partiendo del interés de los más jóvenes. En segundo lugar, las Bases del Entrenamiento Deportivo debe producir ciencia del entrenamiento del voley playa, desde los técnicos deportivos de la Real Federación Española de Voleibol, hasta los técnicos en animación deportiva, para conseguir un aumento en la calidad del entrenamiento de nuestros futuros practicantes.

La Sociología deportiva, instrumento para contestar a las problemáticas de la actividad física y deportiva de hoy día, hace hincapié en el posicionamiento del voley playa como deporte ecológico, practicado en un entorno natural como es la playa, y en sintonía con el desarrollo sostenible. Todo ello, debe ser aprovechado para hacer del voley playa, un deporte más social (popular).

Las ciencias de la Salud y el voley playa deben unirse en el fin de producir en la sociedad un objetivo de mejora de la calidad de vida. ¿Hay algo más gratificante que realizar actividad física en un entorno natural, con elementos tan asociados al bienestar como: sol, agua y ejercicio físico?. Igualmente la medicina en general y la biomecánica pueden, desde sus perspectivas ayudar a posicionar este deporte en el lugar que por idiosincrasia le corresponde.

En cuanto a la Psicología del deporte en voley playa, deberá avanzar hasta colocarse como un elemento fundamental para la mejora en el entrenamiento y en la competición de los aspectos de atención, concentración, motivación, activación, emoción y cohesión de la pareja.

www.un.org/sport2005

CONCLUSIÓN:

Aunque, somos conscientes de que hemos omitido muchos aspectos de la enseñanza y el entrenamiento en voley playa, creemos firmemente que hemos analizado la dinámica interna de este deporte, desde sus características como juego, (tanteo, número de jugadores, posibilidades del reglamento, etc..), hasta su estructura interna, en donde se han descubierto sus parámetros estructurales de reglamentación, espacio y posibilidades de comunicación motriz. Hemos profundizado en el análisis praxiológico del juego en este deporte, en donde hemos hecho hincapié, en el espacio individual de juego y su comparación con el voleibol.

Pero, lo que queremos destacar con este artículo, es la necesidad de que las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte presten una especial atención al deporte del voley playa como actividad física emergente, ya que como hemos expuesto, es un deporte con características significativamente distintas, que lo distinguen como tal, y con grandes posibilidades de expansión en las presentes y futuras generaciones. Son muchas las investigaciones científicas, que deben dirigirse a estudiar este deporte, para proporcionarnos respuestas a todas las preguntas que nos provoca. Por ejemplo, la visualización de un partido de voley playa. Las características de los jugadores y jugadoras de voley playa, las distintas formas de juego, o la dinámica del propio público que se congrega en cada uno de los partidos. Todo ello, como elementos que hacen que esta actividad física presente uno de los mejores futuros de expansión en la gran masa social.

Tal vez estemos ante uno de los deportes, que en su desarrollo, pueda ayudar junto a otras actividades físicas, a que nuestra sociedad camine hacia una mejora en su calidad de vida y en un desarrollo sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

- Año. V. (1997): *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Ed. Gymnos. Madrid
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde: Barcelona
- Brosser, S. (1989). *Cooperative activities in the classroom*. Review of Research in Education. 15, 225-228
- Buceta, J.M. (2001): *Actividad física y deporte en la infancia y la adolescencia*. (Cursos de Otoño, Ávila 2001). UNED Fundación cultural santa teresa.

- Davidson, N. (1995). *International perspectives on cooperative and collaborative learning*. International Journal of Educational Research, 23, 197-200.
- Delgado, M.A. (1991): *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Ed. Universidad de Granada
- Dogv. del 18-08-2000 Comunidad Valenciana. Donde se regula los Juegos Deportivos de la temporada 2000/2001.
- Dosil, J. (2003): *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Dubois, Paul (1980): *Competition in Youth Sports: Process or Product?* Physical Education (nº 3, p151-154).
- Dubois, P. (1986): *The effect of participation in sport on the value orientations of young athletes*. Sociology of sport journal, (Champaign, III), Mar 1986, 29-42 refs: 20
- Donovan, M. (1998): *Nobody gets hurt in our type of competition. A case study of one school's competitive approach to physical education*. Bulletin of Physical education (Nafferton, England), 34, 1998, 117-132, refs: 21
- Duran, M. (1987). *El niño y el deporte*. Editorial Paidós. Madrid.
- Hernández Moreno, J. (1994): *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Inde. Barcelona
- Hernández Moreno, J. (2000): *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Inde. Barcelona
- Huizinga, J. (1972): *Homo ludens*. Madrid. Alianza Editorial
- Kay, T. (2000): *Sporting excellence: a family affair?* European physical education review (London) 6 (2), 151-169.
- Kiraly, K. (2000): *Voley Playa, Técnicas, Entrenamiento y Tácticas*. Paidotribo. Barcelona
- Mata Verdejo, D. (2004): *Un estudio etnográfico sobre el voley playa*. Apunts (1º Trimestre 2004). Generalitat de Cataluña
- Mata Verdejo, D., De la Encarnación, G. Y Rodríguez, F. (1994): *Voley Playa, aprendizaje, entrenamiento y organización*. Editorial Alianza Deporte. Madrid
- Mosquera, Mª (2000): *No violencia y deporte*. Editorial Inde. Barcelona
- Nuviala, Alberto (2001): *Estrategias de análisis del deporte en edad escolar en la provincia de Huelva*. Apunts (1º Trimestre 2001). Generalitat de Cataluña.
- Parlebas, P. (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Edición Junta de Andalucía. Málaga
- Pérez Turpin J.A. (2002): *El equipo deportivo. 20-05*. Diario Información. Alicante
- Rodríguez Lopez, J. (2000): *Historia del deporte*. Editorial Inde
- Ruiz Pérez, L.M. y Otros (1997): *Análisis Psicométrico de la escala de actitudes cooperativas y competitivas en la infancia y estudios de su validez para la evaluación de un programa alternativo escolar*. Editado por El Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes. Madrid
- Veiga, O. (2001): *Niveles de práctica de la actividad física y deportiva en niños y jóvenes: revisión de estudios españoles*. (II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). Noviembre. Valencia.

www.un.org/sport2005

EL TENIS DE MESA COMO CONTENIDO ALTERNATIVO EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA E.S.O.

Francisco Pradas de la Fuente (franprad@unizar.es)

Luis Carrasco Páez

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte. Universidad de Zaragoza.

RESUMEN

Los deportes de raqueta y pala aparecen a lo largo del siglo XX como respuesta a una demanda social que difiera de los deportes tradicionalmente practicados (Pradas, 2004). La enorme expansión de la actividad física en general y del deporte en particular, ha contribuido al crecimiento rápido e imparable de los deportes de raqueta y pala, como un medio más de aprendizaje de habilidades. El desarrollo y evolución de este tipo de deportes, entre ellos el tenis de mesa, se asocia a una nueva concepción del tiempo libre, del ocio y de la recreación, favoreciendo con su práctica el desarrollo motor.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el deporte del tenis de mesa se fundamenta en el desarrollo de la habilidad de golpear un móvil con un material determinado, a la vez que se evoluciona en torno a un espacio concreto: el conjunto de la mesa y red. La propuesta de intervención didáctica que se presenta, está orientada como un medio educativo más en la enseñanza de la Educación Física en los centros de E.S.O.

PALABRAS CLAVE: Tenis de mesa, habilidad, enseñanza-aprendizaje, educación física.

INTRODUCCIÓN

El tenis de mesa se caracteriza por ser sin lugar a dudas un deporte para todos (Lehman, 1987) de fácil aprendizaje. De entre sus múltiples ventajas podemos destacar que no necesita de un gran espacio para su práctica, porque puede jugarse en casi cualquier lugar, siendo relativamente barato y especialmente interesante para el desarrollo de la concentración y de la coordinación (Muhr, 1997).

Desgraciadamente, este deporte es un contenido poco frecuente o casi inexistente en las programaciones de aula de los centros, ya sea por falta de tradición o por falta de formación específica, pero que se adecúa perfectamente a los planteamientos de la L.O.C.E., en el área de Educación Física. En este sentido, consideramos que la introducción del tenis de mesa como deporte de raqueta y pala, con las diferentes adaptaciones que realicemos en función de las necesidades educativas del alumnado, es una actividad idónea para realizar en los centros de E.S.O., contribuyendo, de una forma motivante hacia la consecución de los distintos objetivos generales de etapa y de área (Herrero et al., 2004).

Las condiciones para su desarrollo, así como la adquisición de materiales para su práctica a nivel escolar son mínimas, debido a que su enseñanza, en definitiva, se va a realizar como un juego o una forma jugada más, pudiendo ser sustituidas las mesas convencionales por materiales alternativos (mediante la unión de mesas escolares y con libros haciendo la función de red), por lo que solamente sería necesario tener raquetas y pelotas con un ínfimo coste económico en cuanto a inversión.

MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el tenis de mesa va a tener un punto de partida muy similar al resto de deportes de raqueta y pala (tenis, bádminton, padel, etc.), como consecuencia de presentar unos principios comunes de acción para la resolución de un problema muy similar, y compartiendo, además, los siguientes elementos: un adversario, una red, un móvil y un implemento, raqueta o pala (Pradas, 2002).

La enseñanza del tenis de mesa ha reposado demasiadas veces sobre situaciones fijas, basadas en el exclusivo aprendizaje de los gestos técnicos (Fougines, 1991), sin tener en consideración una perspectiva lúdica con objetivos educativos precisos, es por ello que urge la necesidad de solucionar este problema a la vez que fomentar su práctica a nivel escolar. La solución más idónea se centra en desarrollar una metodología de intervención, basada en el planteamiento de situaciones ricas en las tres dimensiones posibles de evolución del móvil en el espacio, es decir, mediante la utilización de las formas jugadas en todas sus manifestaciones posibles (Pradas, 2004).

El objetivo principal de este planteamiento didáctico es el de proponer a los docentes un procedimiento lógico, basado en el juego y las formas jugadas, construyendo situaciones de aprendizaje que ayuden al alumno a conocer y practicar este deporte.

Las diferentes etapas que proponemos son las siguientes:

1. *Familiarización: Juegos y formas jugadas adaptados fuera y dentro de la mesa.*
2. *Iniciación: Juegos adaptados mediante la modificación de las superficies de la mesa.*
3. *Desarrollo: El juego reglado en la mesa.*

Este planteamiento de progresión de actividades en torno al deporte del tenis de mesa debe ser adaptado a la edad, al número de alumnos, al material a utilizar (conos, aros, picas, etc.), al lugar y al tiempo de desarrollo de la actividad (Cabello et al., 2002). Este proceso de enseñanza-aprendizaje técnico evolucionará desde la presa de raqueta, al contacto de la raqueta y la pelota, finalizando con los juegos y formas jugadas propuestos en las mesas (Sthathopoulos, 1990).

Para desarrollar este contenido se propone, a nivel didáctico, la utilización de la técnica de enseñanza por instrucción directa, en aquellas situaciones que requieran un aprendizaje más dirigido por parte del docente, como en la adquisición de una técnica gestual determinada (servicio, topspin, sidespin) y la técnica de indagación donde sea más adecuado que el alumno consiga el aprendizaje descubriendo poco a poco cada parámetro, como en el caso del golpe de derecha o de revés y en el trabajo de habilidades (Torres y Carrasco, 2005).

De igual forma, los estilos de enseñanza irán en relación a la técnica de enseñanza, utilizando el *mando directo y la modificación del mando directo* cuando se quiera enseñar un gesto técnico concreto, la *asignación de tareas* para trabajar por estaciones elementos distintos, la *enseñanza recíproca* para corregir unos alumnos más aventajados a otros con menor nivel de conocimientos, la *microenseñanza* creando grupos pequeños de enseñanza-aprendizaje, la *resolución de problemas* para que el alumno descubra el modo de ejecución más eficaz y el *descubrimiento guiado* con planteamientos de consecución de metas a corto plazo que pretenden llegar a una meta final (Torres 2002; Torres y Cabello 2004).

El objetivo principal de este planteamiento educativo reside en el aprendizaje y mejora de las habilidades, a través de situaciones adaptadas a las características propias de los participantes (Lenzen, 1996). En esencia, la idea de esta intervención docente, no es otra que la de dotar al educador de unos conocimientos y herramientas básicas, posibilitándose así el poder suscitar y mantener el interés de sus alumnos sobre un contenido alternativo en la clase de Educación Física, la enseñanza del deporte del tenis de mesa.

Por último, destacar que este planteamiento didáctico es, en si mismo, un medio recreativo con una finalidad educativa, fácilmente desarrollada en el bloque de contenidos del área de educación física con una orientación mixta y coeducativa.

REFERENCIAS

Cabello, D. et al. (2002). *Análisis de los fundamentos básicos de los deportes de raqueta y pala. Hacia una iniciación conjunta*. En Cabello, D. Fundamentos y enseñanza de los deportes de raqueta y pala. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Granada. Granada.

Fougines, L. (1991). Être acteur de sa formation. *Education Physique et Sport*. 227, 22-26.

Herrero, R., Pradas, F., Díaz, A. (2004). *La enseñanza del tenis de mesa en el ámbito escolar*. Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Cancún. México

Lehman, A. (1987). Iniciación al tenis de mesa. *Revista de Entrenamiento Deportivo*. Vol. 1, 4-5, 12-19.

Lenzen, B. (1996). Situations d'initiation au tennis de table. *Revue de l'Education physique*, Vol. 36, 3-8.

Muhr, K. (1997). Table tennis in Secondary Schools. *British Journal of Physical Education*. Winter, 14-16.

Pradas, F. (2002). *De la iniciación al perfeccionamiento en el juego de dobles. Un caso práctico en tenis de mesa*. El proceso de enseñanza-aprendizaje en tenis. En Cabello, D. Fundamentos y enseñanza de los deportes de raqueta y pala. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Granada. Granada.

Pradas, F. (2004). Fundamentos técnicos de los deportes de raqueta y pala. En Torres, G. *XVI Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta. La práctica de los deportes de raqueta y pala durante toda la vida: educación, competición y ocio*. Instituto de Estudios Ceutíes. Albolote (Granada).

Pradas, F. (2004). Práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes de raqueta y pala. En Torres, G. *XVI Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta. La práctica de los deportes de raqueta y pala durante toda la vida: educación, competición y ocio*. Instituto de Estudios Ceutíes. Albolote (Granada).

Sthathopoulos, Y. (1990). Tennis de table les bases de l'apprentissage. *Education Physique et Sport*. Mars-abril, 222, 22-24.

Torres, G. (2002). Métodos y medios de la enseñanza en los deportes de raqueta y pala en las primeras etapas. El proceso de enseñanza-aprendizaje en tenis. *En Cabello, D. Fundamentos y enseñanza de los deportes de raqueta y pala. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Granada. Granada.*

Torres, G. y Cabello, D. (2004). Métodos y medios de la enseñanza de los deportes de raqueta y pala. En Torres, G. *XVI Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta. La práctica de los deportes de raqueta y pala durante toda la vida: educación, competición y ocio.* Instituto de Estudios Ceutíes. Albolote (Granada).

Torres, G. y Carrasco, L. (2005). *Tenis en la escuela.* Barcelona. Inde.

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

CUÁL ES LA INFORMACIÓN VISUAL CLAVE PARA LA REALIZACIÓN DEL ATRAPE DE PELOTA CON UNA MANO.

Natalia Rioja Collado (natalia.rioja@uclm.es)
Universidad de Castilla La Mancha. Facultad de Ciencias del Deporte. Toledo
Luis Miguel Ruiz Pérez
Universidad de Castilla La Mancha. Facultad de Ciencias del Deporte. Toledo
Giorgos Angelakopoulos.
Universidad Libre de Ámsterdam.

RESUMEN:

Para que el atrape de pelota con una mano se lleve a cabo con éxito, el deportista tiene que ser capaz de predecir la trayectoria del movimiento de la pelota y producir la respuesta motriz adecuada para que la pelota coincida con la mano en el lugar y en el momento preciso (Montagne, Laurent y Ripoll, 1993). Por lo tanto será necesario tener información tanto espacial como temporal del vuelo de la pelota (Alderson, Sully y Sully, 1974; Montagne y Laurent, 1994; Montagne, Laurent y Ripoll, 1993; Savelsbergh y Bootsma, 1994; Savelsbergh y Van der Kamp, 2000). Dicha información la proporcionará la información de la trayectoria de la pelota, del brazo ejecutor y del entorno. Aunque estas tres fuentes de información son importantes, existen investigaciones que afirman que se puede obtener un nivel de rendimiento elevado en el atrape cuando no se dispone de la información continua del vuelo de la pelota (Coull, Bennett, Elliott y Rioja, 2000; Bennett, Elliott, Weeks y Keil, 2003; Lyons, Fontaine y Elliott; 1997; Rioja, 2005), cuando no se dispone de información visual del brazo ejecutor (Bennett, Button, Kingsburry y Davids, 1999), cuando no se dispone de un entorno estructurado (Montagne y Laurent, 1994; Rosengren, Pick y Hofsten, 1988; Savelsbergh y Whiting, 1988; Whiting, Savelsbergh y Faber., 1988) y además, mediante práctica, el ser humano es capaz de adaptarse ante ciertas condiciones visuales desfavorables (Coull, Bennett, Elliott y Rioja, 2000; Lyons, Fontaine y Elliott, 1997; Rioja, 2005; Savelsbergh y Whiting, 1992).

PALABRAS CLAVE: atrape, información visual, entorno, trayectoria, visión intermitente

Para realizar un atrape de pelota con una mano adecuado, será necesaria la participación de las habilidades visuales tales como la agudeza visual, la percepción binocular, la percepción de la profundidad y del movimiento, el tiempo de reacción visual, y la acomodación en combinación con otros niveles de percepción como el sistema vestibular o la propiocepción (Loran y MacEwen, 1997; Williams, Davids y Williams, 1999). Aunque la importancia de las habilidades visuales es clara, existen muchas investigaciones en las que se ha observado que no es necesario disponer de habilidades visuales perfectas (Williams, Davids y Williams, 1999).

De forma más concreta, para que el atrape se lleve a cabo con éxito, el deportista tiene que ser capaz de predecir la trayectoria del movimiento de la pelota y producir la respuesta motriz adecuada para que la pelota coincida con la mano en el lugar y en el momento preciso (Montagne, Laurent y Ripoll, 1993). Por lo tanto será necesario tener información tanto espacial como temporal del vuelo de la pelota (Alderson, Sully y Sully, 1974; Montagne y Laurent, 1994; Montagne, Laurent y Ripoll, 1993; Savelsbergh y Bootsma, 1994; Savelsbergh y Van der Kamp, 2000).

Un ejemplo claro sería la actuación de un jugador de béisbol que debe atrapar la pelota lanzada por el oponente. En este caso el jugador deberá ser capaz de detectar e interpretar la información de la luz reflectada en la superficie de la pelota, de este modo podrá precisar información sobre su localización (dónde está) en un momento específico (cuándo). La información espacio-temporal en relación a un objeto que se aproxima hacia nosotros tiene que obtenerse rápidamente para poder coordinar en el espacio y en el tiempo los movimientos esqueleto-musculares apropiados, en el caso del jugador de béisbol, esto supondría iniciar el movimiento del brazo ejecutor en el momento adecuado e iniciar el cierre de la mano en la posición espacial adecuada y de nuevo, en el momento adecuado. Además, el sistema visual de este jugador apoyará el equilibrio y el control postural necesario para organizar la respuesta, el atrape (Williams, Davids y Williams, 1999).

Savelsbergh, Whiting y Pijpers (1992) han definido como fuentes fundamentales de información visual para que el atrape se realice con éxito, la información visual de la pelota, del brazo ejecutor y del entorno:

1. La pelota en movimiento. La percepción de la trayectoria del vuelo de la pelota es muy importante para determinar el espacio y el momento en el que se va a realizar el atrape. Esta afirmación es obvia pero es preciso anotar que no es necesaria la percepción completa del vuelo

para obtener dicha información y por lo tanto, para obtener un buen rendimiento tal y como han mostrado autores como Coull, Bennett, Elliott y Rioja (2000), Elliott, Zuberec y Milgram (1994), Lyons, Fontaine y Elliott (1997) y Rioja (2005). Concretamente Elliott, Zuberec y Milgram (1994) afirman que incluso para ciertas tareas abiertas tales como el atrape, parece ser que proporcionar muestras visuales intermitentes sería suficiente para obtener un nivel razonable de rendimiento siempre y cuando, los intervalos de oclusión sean relativamente cortos.

De forma más específica, se han obtenido resultados que indican que el ser humano es capaz de mantener el rendimiento en el atrape, que cuando las muestras binoculares son de 20 ms. y están separadas por tiempos de oclusión comprendidos entre los 40 y los 80 ms aproximadamente (Bennett, Elliott, Weeks y Keil, 2003; Elliott, Chua y Pollock, 1994; Elliott, Pollock, Lyons y Chua, 1995; Elliott, Zuberec y Milgram, 1994; Lyons, Fontain y Elliott, 1997). De hecho, recientemente, Rioja (2005) confirmó que con información visual intermitente de 20 ms de visión separados por 40 ms de oclusión visual, el rendimiento del atrape no disminuye significativamente con respecto al rendimiento que se obtiene con información visual continua cuando los sujetos que realizan la tarea, son expertos.

A este respecto hay una línea de investigación muy interesante que tiene como objetivo analizar las diferencias entre expertos y novatos y entre práctica y no práctica, en el rendimiento del atrape cuando se impide la visión de parte de la trayectoria del vuelo de la pelota (Fischman y Schneider, 1985; Rioja, 2005; Robertson, Collins, Elliott y Starkes, 1994; Savelsbergh y van der Kamp, 2000; Savelsbergh, van der Kamp, Oudeans y Scott, 2004). En esta línea se enmarcan temas como la especificidad-generalidad de la práctica (Bennett, Ashford, Rioja, Coull y Elliott, pendiente de publicación; Bennett, Button, Kingsburry y Davids, 1999; Tremblay y Proteau, 1998; Proteau, 1992) o la adaptabilidad a las condiciones de visión intermitente (Elliott y Lyons, 1998; Elliott, Chua, Pollock y Lyons 1995; Savelsbergh y Whiting, 1992).

También hay que anotar que aunque la información que proviene del movimiento de la pelota es utilizada en el atrape (p.e. Savelsbergh, Whiting y Bootsma, 1991), varios autores indican que esta información sola no es suficiente para que los participantes alcancen su mejor nivel de rendimiento (Rosengren, Pick y Hofsten, 1988; Savelsbergh y Whiting, 1988; Whiting, Savelsbergh y Faber, 1988). Estos autores exponen que cuando los participantes disfrutaban únicamente de información visual de la pelota (mediante bolas fosforescentes en la oscuridad o utilizando bolas reflectantes bajo iluminación ultravioleta), los niveles de rendimiento disminuyen ya que incrementa el error espacial y el error temporal.

2. Visión del brazo ejecutor. Se han realizado diversas investigaciones en las que se ha impedido la visión del brazo ejecutor y los resultados han sido diversos, de hecho, todavía no existe un consenso a nivel científico. Un ejemplo es la investigación de Bennett, Button, Kingsburry y Davids (1999) en la que un grupo de niños practicaron el atrape de pelota con una mano bajo diferentes condiciones, entre ellas, sin visión del brazo ejecutor, y los resultados indicaron que los participantes que practicaron sin disponer de información visual del brazo ejecutor, mejoraron el rendimiento del atrape cuando se les requería realizar dicha tarea con visión normal.

3. Percepción del entorno. Se han realizado varias investigaciones en las que se ha eliminado la información visual del entorno apagando la luz y proyectando, por ejemplo, pelotas fluorescentes (Bennett, Davids y Woodcock, 1999; Savelsbergh, 1990; Whiting, Savelsbergh y Pijpers, 1995; Whiting, Savelsbergh y Faber, 1988) y en ciertos casos el rendimiento ha sido significativamente peor que en condiciones normales de luz (Montagne y Laurent, 1994; Rosengren, Pick y Hofsten, 1988; Savelsbergh y Whiting, 1988; Whiting, Savelsbergh y Faber, 1988). Por ejemplo en el caso de Montagne y Laurent (1994) los resultados indicaron que la imagen de la pelota en movimiento sola, no permite a los participantes obtener un rendimiento óptimo y que para calcular de forma precisa el lugar de llegada de la pelota, será necesario utilizar información visual del entorno.

Gracias a estas tres fuentes de información se consigue información temporal e información espacial. Metodológicamente estas dos características son fundamentales para el análisis del rendimiento en el atrape de pelota con una mano (Montagne y Laurent, 1994), de hecho, a partir del estudio realizado por Smyth y Marriott (1982), la descripción de estas dos características, ha servido como la base para clasificar los errores del atrape en investigaciones posteriores dividiendo los errores en dos tipos:

- Error temporal cuando la bola contacta con la mano del sujeto sin ser atrapada (especialmente en la región metacarpofalangeal).
- Error espacial cuando la bola contacta con otra región de la mano que no sea la metacarpofalangeal o cuando no se toca.

Por lo tanto, gracias a la información del vuelo de la pelota, del brazo ejecutor y del entorno, se consigue información temporal y espacial:

1. Información Temporal. El deportista necesita anticipar el momento exacto en el que la pelota golpeará la mano para cerrar los dedos alrededor de ésta (Montagne y Laurent, 1994), para lo cual, según Según Savelsbergh y Van der Kamp (2000) y Whiting (1969), entre otros, es determinante tener información de la distancia, la velocidad y la aceleración de la pelota. Concretamente, muchos estudios (p.e. Lee, Young, Reddish, Lough y Clayton, 1983; Savelsbergh, Whiting y Bootsma 1991) parecen mostrar que el *timing* de una tarea de interceptación, donde existe un objeto acercándose o alejándose del sujeto, se basa en el uso de una variable visual denominada *tau*, variable que ha sido y es muy utilizada por los defensores del enfoque ecológico.

Esta variable implica que cuando una pelota se aproxima a un sujeto, produce un aumento de la imagen retiniana de dicha pelota y de la tasa de expansión que estarían en función de su velocidad de aproximación. Este hecho significa que cuando la variable *tau* alcanza un valor determinado, servirá para determinar el momento de inicio de la acción de interceptación (Savelsbergh, Whiting y Pijpers, 1992). Particularmente en la tarea en cuestión, el atrape, es necesario anotar que existen evidencias de la utilización de la variable *tau* para el control del movimiento en un conjunto de experimentos llevados a cabo por Savelsbergh y sus colaboradores, defensores de la percepción directa (Savelsbergh, 1990; Savelsbergh, Whiting y Bootsma, 1991; Savelsbergh, Whiting, Pijpers y van Santvoord, 1993). Los resultados obtenidos en la Tesis Doctoral llevada a cabo por Savelsbergh (1990) se demostró la evidencia del uso de la variable *tau* en la acción de cerrar la mano en el atrape, utilizando la variable *tau* para predecir el tiempo de contacto (T_c).

2. Información Espacial. Para poder realizar un atrape exitoso, el deportista no sólo tiene que predecir el tiempo preciso para realizar el atrape sino que también tiene que orientar y localizar la mano en la posición correcta en el momento oportuno (Saverlsberg y Van der Kamp, 2000). La visión de la pelota y del brazo ejecutor es necesaria para poder obtener esta información pero también es importante, aunque no para todos los autores, la visión del entrono (Montagne y Laurent, 1994).

De hecho, Rosengren, Pick y Hofsten, (1988) realizaron un estudio en el que compararon el rendimiento del atrape en dos situaciones diferentes: (1) en una habitación a oscuras y con la única visión de la pelota bajo luz ultravioleta (2) en una habitación a oscuras pero con el fondo estructurado y con la visión de la pelota con luz ultravioleta. La comparación indicó que el

rendimiento en la segunda situación fue significativamente superior que en la primera, por lo que la información del entorno podrían jugar un rol fundamental en la planificación espacial del atrape. Por lo tanto, disponer de un fondo estructurado, permitirá calibrar la localización de la pelota y del brazo ejecutor y realizar así, un atrape adecuado (Rosengren, Pick y Hofsten, 1988). Dichos autores sugieren que la presencia de un entorno estructurado podría permitir una estructura estable de referencia en las bases en las que el movimiento espacial es calibrado y la acción es realizada adecuadamente. Por el contrario Savelsbergh (1990), no observaron un decrecimiento en el porcentaje de errores espaciales cuando el atrape se realizó bajo luz ultravioleta sin presencia de estructuras visuales ya que en uno de sus estudios, la puntuación de los sujetos fue similar bajo luz ultravioleta con o sin estructura visible del entorno.

Por lo tanto, para que el atrape de pelota con una mano se lleve a cabo con éxito, el deportista tiene que ser capaz de predecir la trayectoria del movimiento de la pelota y producir la respuesta motriz adecuada para que la pelota coincida con la mano en el lugar y en el momento preciso (Montagne, Laurent y Ripoll, 1993). Por lo tanto será necesario tener información tanto espacial como temporal del vuelo de la pelota (Alderson, Sully y Sully, 1974; Montagne y Laurent, 1994; Montagne, Laurent y Ripoll, 1993; Savelsbergh y Bootsma, 1994; Savelsbergh y Van der Kamp, 2000). Dicha información la proporcionará la información de la trayectoria de la pelota, del brazo ejecutor y del entorno. Aunque estas tres fuentes de información son importantes, existen investigaciones que afirman que se puede obtener un nivel de rendimiento elevado en el atrape cuando no se dispone de la información continua del vuelo de la pelota (Coull, Bennett, Elliott y Rioja, 2000; Bennett, Elliott, Weeks y Keil, 2003; Lyons, Fontaine y Elliott; 1997; Rioja, 2005), cuando no se dispone de información visual del brazo ejecutor (Bennett, Button, Kingsburry y Davids, 1999), cuando no se dispone de un entorno estructurado (Montagne y Laurent, 1994; Rosengren, Pick y Hofsten, 1988; Savelsbergh y Whiting, 1988; Whiting, Savelsbergh y Faber., 1988) y además, mediante práctica, el ser humano es capaz de adaptarse ante ciertas condiciones visuales desfavorables (Coull, Bennett, Elliott y Rioja, 2000; Lyons, Fontaine y Elliott, 1997; Rioja, 2005; Savelsbergh y Whiting, 1992).

www.un.org/sport2005

BIBLIOGRAFÍA:

- Alderson, G.J.K., Sully, D.J. & Sully, H.G. (1974). An operational analysis of a one handed catching task using high speed photography. *Journal of Motor Behavior*, 6, 217-226.
- Bennett, S.J., Ashford, D., Rioja, N., Coull, J. & Elliott, D. (pendiente de publicación). Integration of intermittent visual simples over time and between the eyes. *Journal of Motor Behavior*.
- Bennett, S.J., Ashford, D., Rioja, N. & Elliott, D. (2004). Intermittent vision and one-handed catching: the effect of general and specific task experience. *Journal of Motor Behavior*, 36 (4), 442-449.
- Bennett, S.J., Button, C., Kingsburry, D. & Davids, K. (1999). Manipulating visual informational constraints during practice enhances the acquisition of catching skill in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 220-232.
- Bennett, S.J., Davids, K. & Woodcock, J. (1999). The structural organization of practice: The effects of practicing under different informational constraints on the acquisition of one-handed catching skill. *Journal of Motor Behavior*, 31, 3-9.
- Bennett, S.J., Elliott D., Weeks D.J. & Keil D. (2003). The effects of intermittent vision on prehension under binocular and monocular viewing. *Motor Control*, 7(1), 46-56.
- Coull, J., Bennett, S.J., Elliott, D. & Rioja, N. (2000). Effects of off-period duration between intermittent visual samples and viewing on one-handed catching. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, S28.
- Elliott, D., Chua, R., Pollock, B.J. & Lyons, J. (1995). Optimizing the use of vision in manual aiming: The role of practice. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48A(1), 72-83.
- Elliott, D. & Lyons, J. (1998). Optimizing the use of vision during motor skill acquisition. In J. Piek (Ed.), *Motor Behavior and Human Skill: A Multidisciplinary Approach* (pp. 57-72). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Elliott, D., Pollock, B.J., Lyons, J. & Chua, R. (1995). Intermittent vision and discrete manual aiming. *Perceptual and Motor Skills*, 80, 1203-1213.
- Elliott, D., Zuberec, S. & Milgram, P. (1994). The effects of periodic visual occlusion on ball catching. *Journal of Motor Behavior*, 26, 113-122.
- Fischman, M.G. & Schneider, T. (1985). Skill level, vision and proprioception in simple one-handed catching. *Journal of Motor Behavior*, 17, 219-229.
- Lee, D.N., Young, D.S., Reddish, P.E., Lough, S. & Clayton, T.M.H. (1983). Visual timing in hitting an accelerating ball. *Quarterly Journal or Experimental Psychology*, 35, 333-346.
- Loran, D.F.C. & MacEwen, C.J. (1997). *Sports Vision*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Lyons, J., Fontaine, R. & Elliott, D. (1997). I lost it in the lights: The effects of predictable and variable intermittent vision on unimanual catching. *Journal of Motor Behavior*, 29, 113-118.
- Montagne, G. & Laurent, M. (1994). The effects of environmental changes on one-handed catching. *Journal of Motor Behavior*, 26(3), 237-246.

- Montagne, G., Laurent, M. & Ripoll, H. (1993). Visual information pick-up in ball-catching. *Human Movement Science*, 12, 273-297.
- Proteau, L. (1992). On the specificity of learning and the role of visual information for movement control. In L. Proteau & Elliott, D. (Eds.), *Vision and Motor Control* (pp. 67-103). Amsterdam: North-Holland.
- Rioja Collado, N. (2005). Condiciones de práctica e información visual: El efecto de diferentes programas de práctica e información visual en el aprendizaje y transferencia del atrape con una mano. Tesis Doctoral no publicada, U.C.L.M. España.
- Robertson, S., Collins, J., Elliott, D. & Starkes, J.L. (1994). The influence of skill and intermittent vision on dynamic balance. *Journal of Motor Behavior*, 26, 333-339.
- Rosengren, K.S., Pick, H.L. & Hofsten, C.Von. (1988). Role of vision in ball-catching. *Journal of Motor Behavior*, 20, 150-164.
- Savelsbergh, G.J.P. (1990). *Catching behavior*. Unpublished doctoral dissertation, Free University, Amsterdam: The Netherlands.
- Savelsbergh, G.J.P. & Bootsma, R.J. (1994). Perception-action coupling in hitting and catching. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 331-343.
- Savelsbergh, G.J.P. & Van der Kamp, J. (2000). Information in learning to co-ordinate and control movements: Is there a need for specificity of practice. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 467-484.
- Savelsbergh, G.J.P., Van der Kamp, J., Oudejans, R.D. & Scott, M.A. (2004). Perceptual learning is mastering perceptual degrees of freedom. In A.M. Williams & N.I. Hodges (Eds.), *Skill Acquisition in Sport. Research, Theory and Practice*. London: Routledge.
- Savelsbergh, G.J.P. & Whiting, H.T.A. (1988). The effect of skill level, external frame of reference and environmental changes on one-hand catching. *Ergonomics*, 31, 1655-1663.
- Savelsbergh, G.J.P. & Whiting, H.T.A. (1992). The acquisition of catching under monocular and binocular conditions. *Journal of Motor Behavior*, 24, 320-328.
- Savelsbergh, G.J.P., Whiting, H.T.A. & Bootsma, R.J. (1991). "Grasping" TAU. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19, 315-322.
- Savelsbergh, G.J.P., Whiting, H.T.A. & Pijpers, J.R. (1992). The control of catching. In J.J. Summers (Ed.), *Approaches to the Study of Motor Control and Learning* (pp. 314-342). Amsterdam: North-Holland.
- Savelsbergh, G.J.P., Whiting, H.T.A., Pijpers, J.R. & Van Santvoord, A.A.M. (1993). The visual guidance of catching. *Experimental Brain Research*, 93, 146-156.
- Smyth, M.M. & Marriott, A.M. (1982). Vision and proprioception in simple catching. *Journal of Motor Behavior*, 14, 143-152.
- Tremblay, L. & Proteau, L. (1998). Specificity of practice: The case of powerlifting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 284-289.
- Whiting, H.T.A. (1969). *Acquiring Ball Skill: A Psychological Interpretation*. London: Bell.
- Whiting, H.T.A., Savelsbergh, G.J.P. & Faber, C.M. (1988). Catch questions and incomplete answers. In A.M. Colley & J.R. Beech (Eds.), *Cognition and Action in Skilled Behaviour* (pp. 257-271). Amsterdam, North-Holland: Elsevier Science.

Whiting, H.T.A., Savelsbergh, G.J.P. & Pijpers, J.R. (1995). Specificity of motor learning does not deny flexibility. *Applied Psychology: An International Review*, 44, 315-332.

Williams, A.M., Davids, L. & Williams, J.G. (1999). *Visual Perception and Action in Sport*. London: E & FN SPON.



Deporte 2005

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN VISUAL EN EL ÁMBITO DEPORTIVO Y LA MANIPULACIÓN DE LAS CONDICIONES VISUALES.

Natalia Rioja Collado (natalia.rioja@uclm.es)

Universidad de Castilla La Mancha. Facultad de Ciencias del deporte. Toledo

Luis Miguel Ruiz Pérez

Universidad de Castilla La Mancha. Facultad de Ciencias del deporte. Toledo

Giorgos Angelakopoulos.

Universidad Libre de Amsterdam

RESUMEN:

Dentro de nuestro ámbito, son numerosos los autores que subrayan que la información visual es una de las fuentes de información más importantes en el comportamiento motor (Bootsma, 1988; Elliott, 1992; Fitch y Turvey, 1978; Schmidt y Lee, 1999; Turvey, 1990). Es por ello por lo que se ha investigado sobre los efectos de la manipulación de la visión en el comportamiento motor, entre dichas manipulaciones destacamos el retraso del feedback visual (Pratt y Abrams, 1996; Smith y Bowen, 1980), la distorsión del campo visual (Elliott, Calvert, Jaeger y Jones, 1990) y la oclusión del entorno o del propio sujeto (Bennett, Ashford y Elliott, 2003; Savelsbergh y Whiting, 1992). Concretamente, dentro de la oclusión se incluye la manipulación de la visión de forma intermitente. Los efectos de dicha manipulación están condicionados por una serie de factores tales como el tipo de tarea, el nivel de experiencia y la práctica. Realizando una revisión de los resultados obtenidos en diferentes investigaciones (Elliott, Chua y Pollock, 1994; Lyons, Fontaine y Elliott, 1997; Whiting, Savelsbergh y Faber, 1988), se puede afirmar que en determinadas tareas, disponer de un fragmento de la representación visual, podría ser suficiente para guiar el movimiento cuando no se dispone de visión continua. Incluso ciertas investigaciones han mostrado que con la práctica, el ser humano es capaz de adaptarse a situaciones adversas en las que no disponga de visión continua (Coull, Bennett, Elliott y Rioja, 2004; Lyons, Fontaine y Elliott, 1997; Rioja, 2005; Robertson, Collins, Elliot y Starkes; 1994).

PALABRAS CLAVE: visión, manipulación visual, oclusión visual, visión intermitente, práctica.

IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN VISUAL EN EL ÁMBITO DEPORTIVO:

Muchas tareas motrices están reguladas por información perceptiva, permitiendo así un control preciso ante los cambios del entorno o ante entornos inciertos. Normalmente, las modificaciones del entorno producen cambios en la ejecución de las tareas, las cuales han sido utilizadas para determinar qué y cómo es utilizada la información perceptiva (Savelsbergh, Whiting y Bootsma, 1991; Lee, Young, Reddish, Lough, y Clayton, 1983). De forma general, entre los diferentes tipos de información perceptiva, Munar, Rosselló y Sánchez-Cabaco (1999) expusieron que *“parece claro que el sistema visual tiene una prevalencia clara en nuestra sintonización con el espacio en el que vivimos, en relación a otras modalidades sensoriales”*(pág. 235).

Por lo tanto, dentro de nuestro ámbito, son muchos los autores subrayan que el sistema visual es el sistema que mejor permite conocer los acontecimientos que se desencadenan a nuestro alrededor durante la actuación deportiva (p.e. Elliott, 1992; Williams, Davids, Burwitz y Williams, 1994; Fitch y Turvey, 1978; Schmidt, 1988; Schmidt y Lee, 1999; Turvey, 1990). De forma concreta, Schmidt (1988) describe el sistema visual como el sistema receptor más importante para suministrar información sobre el movimiento de objetos en el mundo que nos rodea, y Khan y Franks (2000) exponen que: *“generalmente se acepta que la visión juega un rol importante tanto en el control como en la adquisición de los movimientos intencionados”*(p.227).

Debido a que la información visual es una de las fuentes de información más importantes, aparece como tal en muchos estudios relacionados con comportamiento motor, por ejemplo el acercamiento o frenado de objetos (Bardy y Laurent, 1989), lanzamiento de objetos (Pelli, 1986), tareas de locomoción (Laurent y Thomson, 1988; Alfano y Michel, 1990), tareas de mantenimiento del equilibrio y la postura (Lee y Aronson, 1974; Lee y Lichman, 1975, Stoffreger, 1985), tareas de precisión manual (Elliott, Calvert, Jaeger y Jones, 1990; Elliott, Pollock, Lyons y Chua, 1995), percepción de trayectorias y atrape de pelota (Elliott y col. 1994; Oliver, Weeks, Lyons, Ricker y Elliott, 1998; Savelsberg, 1990).

Manipulación de las condiciones visuales:

Aún siendo el número de investigaciones muy elevado, todavía no entendemos completamente los procesos que sirven para obtener una competencia y un rendimiento casi impecable (Proteau y Marteniuk, 1993) y ni mucho menos, cómo se utiliza la visión y de qué forma cambia su rol como función de la práctica (Khan y Franks, 2000). Para determinar y comprobar la importancia de la información visual en determinados contextos se han llevado a cabo un conjunto de investigaciones donde se ha manipulado las condiciones visuales utilizando diferentes técnicas.

Debido a su importancia en el ámbito deportivo hay gran número de investigaciones que intentan verificar experimentalmente qué y cómo la información visual regula las tareas perceptivo-motrices (Khan y Franks, 2000; Savelsbergh, Whiting y Bootsma, 1991). Se han utilizado muchos métodos para investigar el rol de la visión en el control del movimiento. Muchos de estos métodos han examinado cómo el rendimiento se ve afectado mediante alteraciones sistemáticas del campo visual. Por ejemplo, entre dichas manipulaciones podemos encontrar:

- la distorsión del campo visual a través de lentes prismáticas (Elliott, Calvert, Jaeger y Jones, 1990),
- el retraso del el feedback visual (Pratt y Abrams, 1996; Smith y Bowen, 1980),
- la facilitación de visión binocular y/o visión monocular (Bennett, Ashford y Elliott, 2003; Bennett, Elliott, Weeks y Keil , 2003; Coull, Weir, Tremblay, Weeks y Elliott, 2000; Olivier, Weeks, Lyons, Ricker y Elliott, 1998; Rioja, Coull y Bennett, 2002; Savelsbergh y Whiting, 1992).
- la alteración de la escena visual mediante un telestereoscopio con espejos que aumenten o disminuyan la disparidad relativa de las imágenes percibidas (Bennett, Van der Kamp, Savelsbergh y Davids, 1999; Van der Kamp, Bennett, Savelsbergh y Davids, 1999).
- La eliminación de de parte de la información visual del entorno (Coull, Weir, Tremblay, Weeks y Elliott, 2000; Khan, Elliott, Coull, Chua y Lyons, 2002;

Proteau, 1992; Proteau y Cournoyer, 1990; Rosengren, Pick y Hofsten, 1988; Savelsbergh y Whiting, 1988) o de parte del propio cuerpo (Bennett, Button, Kingsburry y Davids, 1999; Smyth y Marriott, 1982). Dentro de la eliminación u oclusión visual, se puede distinguir un tipo muy concreto de manipulación y que se presenta en el siguiente punto,

- la presentación de muestras visuales intermitentes mediante la utilización de un par de gafas con cristal líquido, para controlar qué (p.e. binocular y monocular), cuándo (p.e. antes del movimiento o durante la ejecución del movimiento) y por cuánto tiempo (p.e. muestras de información visual cortas o largas) será disponible la información visual (Bennett, Ashford, Rioja, Coull y Elliott, pendiente de publicación; Lyons, Fontaine y Elliott, 1997; Olivier, Weeks, Lyons, Ricker y Elliott, 1998; Rioja, 2005; Robertson, Collins, Elliott y Starkes, 1994; Whiting, Gill y Stephenson, 1970).

Khan y Franks (2000) indican que quizá la manipulación visual que más se ha utilizado en el ámbito de la investigación, ha sido la oclusión del feedback visual (por ejemplo por Savelsbergh, Whiting y Pijpers, 1992; Williams, Davids, Burwitz y Williams., 1992; Rioja, 2005). Algunos de estos estudios han fundamentado su análisis en determinar y distinguir las fuentes de información específicas.

Debido a que este tipo de manipulación ha sido el más utilizado, nos centraremos en él. La oclusión implica la eliminación de algún o algunos aspectos específicos del entorno o incluso del propio cuerpo (Bennett y Davids, 1998; Proteau y Marteniuk; 1993) y la variación del tiempo durante el cual se dispondrá de dicha información (Coull, Weir, Tremblay, Weeks y Elliott, 2000; Chua y Elliott, 1993; Elliott, Chua y Pollock, 1994; Elliott, Chua, Pollock y Lyons, 1995; Lyons, Fontaine y Elliott, 1997; Robertson, Collins, Elliott y Starkes (1994).

Habitualmente, cuando la manipulación implica visión intermitente, los expertos utilizan las gafas de oclusión líquida denominadas PLATO (PLATO System, Translucent Technologies) (Fig. 1). Estas gafas permiten eliminar rápidamente la visión (p.e. 2 ms) sin alterar drásticamente la cantidad de luz que llega a la retina (Milgram, 1987). Dicha técnica permite ver durante periodos de tiempo predeterminados y de forma muy precisa (milisegundos) el entorno que nos rodea, por ejemplo una línea por la que desplazarse, el vuelo de una pelota, un objetivo

estático que alcanzar, etc. De esta forma se ha intentado verificar la existencia de periodos críticos de tiempo para procesar, por ejemplo, la información que se obtiene a partir de la trayectoria del vuelo de una pelota (pe. Whiting, Alderson y Sanderson, 1973; Sharp y Whiting, 1974).

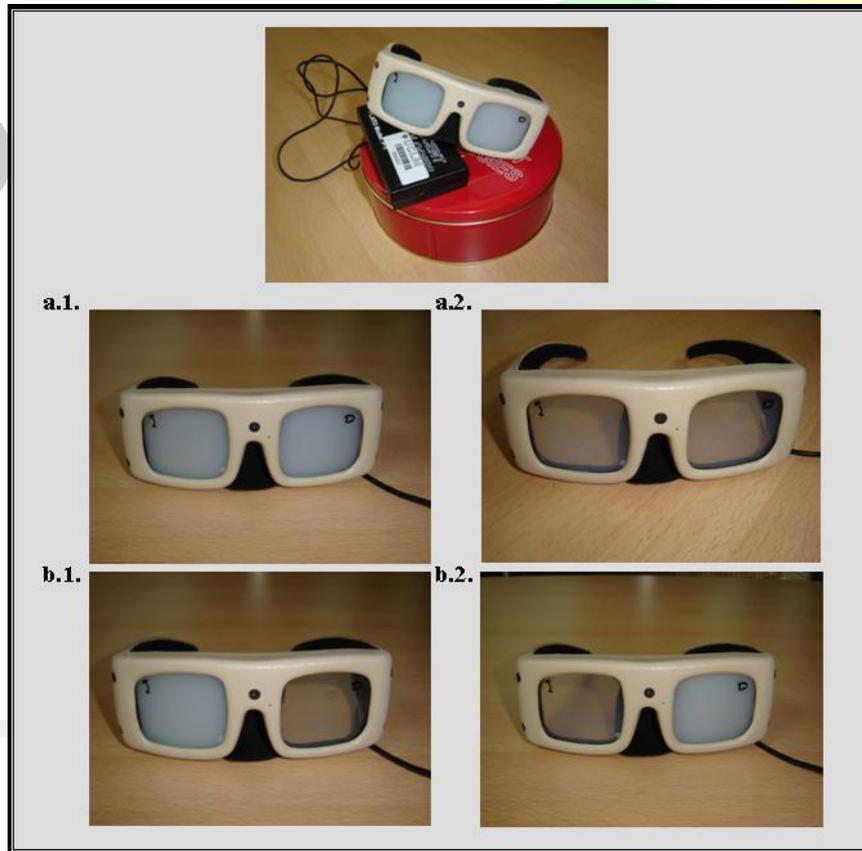


Fig. 1 Gafas de oclusión líquida (PLATO System). **a.1.** Visión Binocular. **a.2.** Oclusión Binocular. **b.1.** Visión Monocular con ojo izquierdo. **b.2.** Visión Monocular con ojo derecho.

El número de investigaciones que se ha llevado a cabo para analizar los efectos de la visión intermitente ha aumentado en los últimos tiempos y ha supuesto la publicación de una revisión por parte de Elliott (1990) y de Rioja (2005). En la primera de ellas, Elliott (1990), recoge estudios que han analizado dichas influencias en el rendimiento de la marcha y de la precisión manual, y en la segunda de ellas, Rioja (2005), se presenta una revisión centrada en el rendimiento del atrape de pelota con una mano ante diferentes condiciones visuales intermitentes.

En ambas revisiones, se exponen los efectos de diferentes condiciones visuales donde se manipulan los tiempos de visión y de oclusión visual, efectos que estarán condicionados

por una serie de factores tales como el tipo de tarea, el nivel de experiencia y la práctica. Ambos autores afirman, al igual que Elliott, Chua y Pollock, (1994), Elliott, Zuberec y Milgram (1994), Lyons, Fontaine y Elliott (1997), Robertson y col. (1994), Whiting, Gill y Stephenson (1970) que en determinadas tareas, disponer de un fragmento de la representación visual, podría ser suficiente para guiar el movimiento cuando no se dispone de visión continua. Incluso los resultados de determinadas investigaciones han mostrado que con la práctica, el ser humano es capaz de adaptarse a situaciones adversas en las que no disponga de visión continua (Coull, Bennett, Elliott y Rioja, 2004; Lyons, Fontaine y Elliott, 1997; Rioja, 2005; Robertson, Collins, Elliott y Starkes; 1994).

Por lo tanto, aún sabiendo que la información visual es muy importante para conseguir una respuesta adecuada, hay casos en los que no es necesario disponer de información visual continua.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alfano, L. & Michael, G. (1990). Restricting the field of view and performance effects. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 33-45.
- Bardy, B. & Laurent, M. (1989). Use of peripheral vision in the decision to brake. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 163-166.
- Bennett, S.J., Ashford, D. & Elliott, D. (2003). Intermittent vision and one-handed catching: the temporal limits of binocular and monocular integration. *Motor Control*, 7(4), 378-387.
- Bennett, S.J., Ashford, D., Rioja, N. & Elliott, D. (2004). Intermittent vision and one-handed catching: the effect of general and specific task experience. *Journal of Motor Behavior*, 36 (4), 442-449.
- Bennett, S.J., Ashford, D., Rioja, N., Coull, J. & Elliott, D. (pendiente de publicación). Integration of intermittent visual simples over time and between the eyes. *Journal of Motor Behavior*.
- Bennett, S.J., Button, C., Kingsburry, D. & Davids, K. (1999). Manipulating visual informational constraints during practice enhances the acquisition of catching skill in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 220-232.
- Bennett, S.J. & Davids, K. (1998). Manipulating peripheral visual information in manual aiming: Exploring the notion of specificity of learning. *Human Movement Science*, 17, 261-287.
- Bennett, S.J., Elliott D., Weeks D.J. & Keil D. (2003). The effects of intermittent vision on prehension under binocular and monocular viewing. *Motor Control*, 7(1), 46-56.
- Bennett, S. J., Van der Kamp, J., Savelsbergh, G.J.P., & Davids, K. (1999). Timing a one-handed catch I: Effects of telestereoscopic viewing. *Experimental Brain Research*, 129(3), 362-368.

- Chua, R. & Elliott, D. (1993). Visual regulation of manual aiming. *Human Movement Science*, 12, 365-401.
- Coull, J., Weir, P.L., Tremblay, L., Weeks, D.J. & Elliott, D. (2000). Monocular and binocular vision in the control of goal-directed movement. *Journal Motor Behavior*, 32(4), 347-360.
- Elliott, D. (1990). Intermittent visual pickup and goal directed movement: A review. *Human Movement Science*, 9, 531-548.
- Elliott, D. (1992). Intermittent versus continuous control of manual aiming movements. In L. Proteau & D. Elliott (Eds.), *Vision and Control Motor* (pp. 33-47). Amsterdam: North-Holland.
- Elliott, D., Calvert, R., Jaeger, J. & Jones, R. (1990). A visual representation and the control of manual aiming movements. *Journal of Motor Behaviour*, 22, 327-346.
- Elliott, D., Chua, R. & Pollock, B.J. (1994). The influence of intermittent vision on manual aiming. *Acta Psychologica*, 85, 1-13.
- Elliott, D., Chua, R., Pollock, B.J. & Lyons, J. (1995). Optimizing the use of vision in manual aiming: The role of practice. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48A(1), 72-83.
- Elliott, D., Pollock, B.J., Lyons, J. & Chua, R. (1995). Intermittent vision and discrete manual aiming. *Perceptual and Motor Skills*, 80, 1203-1213.
- Elliott, D., Zuberec, S. & Milgram, P. (1994). The effects of periodic visual occlusion on ball catching. *Journal of Motor Behavior*, 26, 113-122.
- Fitch, H. & Turvey, M.T. (1978). On the control of activity: Some remarks from an ecological point of view. In D. Landers & R.W. Christina (Eds.), *Psychology of Motor Behavior and Sport*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Khan, M.A., Elliott, D., Coull, D., Chua, R. & Lyons, J. (2002). Optimal control strategies under different feedback schedules: kinematic evidence. *Journal of Motor Behavior*, 34, 45-58.
- Khan, M.A. & Franks, I.M. (2000). The effect of practice on component submovements in dependent on the availability of visual feedback. *Journal of Motor Behavior*, 32(3), 227-237.
- Laurent, M. & Thomson, J.A. (1988). The role of visual information in control of a constrained locomotor task. *Journal of Motor Behavior*, 20, 17-37.
- Lee, D.N. & Aronson, E. (1974). Visual proprioceptive control of standing in human infants. *Perception Psychophysics*, 15, 527-532.
- Lee, T.D. & Lishman, R. (1975). Visual proprioception control of stance. *Journal of Human Study*, 1, 87-95.
- Lee, D. N., Young, D.S., Reddish, P.E., Lough, S., & Clayton, T.M.H. (1983). Visual timing in hitting an accelerating ball. *Quarterly Journal or Experimental Psychology*, 35, 333-346.
- Lyons, J., Fontaine, R. & Elliott, D. (1997). I lost it in the lights: The effects of predictable and variable intermittent vision on unimanual catching. *Journal of Motor Behavior*, 29, 113-118.
- Milgram, P. (1987). A spectacle-mounted liquid-crystal tachiscope. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 19, 255-268.

- Munar, E., Rosselló, J. & Sánchez-Cabaco, A. (1999). *Atención y Percepción*. Madrid: Alianza.
- Olivier, I., Weeks, D.J., Lyons, J., Ricker, K.L. & Elliott, D. (1998). Monocular and binocular vision in one-handed ball catching: Interocular integration. *Journal of Motor Behavior*, 30, 343-351.
- Pelli, D. (1986). *The visual requirements of mobility*. New York: Springer-verlag.
- Pratt, J. & Abrams, R.A. (1996). Practice and component submovements: the roles of programming and feedback in rapid movements. *Journal of Motor Behavior*, 28, 149-156.
- Proteau, L. (1992). On the specificity of learning and the role of visual information for movement control. In L. Proteau & Elliott, D. (Eds.), *Vision and Motor Control* (pp. 67-103). Amsterdam: North-Holland.
- Proteau, L. & Cournoyer, J. (1990). Vision of the stylus in a manual aiming task: The effects of practice. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 42B, 811-828.
- Proteau, L. & Marteniuk, R.G. (1993). Static visual information and the learning and control of a manual aiming movement. *Human Movement Science*, 12, 515-536.
- Rioja, n. (2005). Condiciones de práctica e información visual: El efecto de diferentes programas de práctica e información visual en el aprendizaje y transferencia del atrape con una mano. Tesis Doctoral no publicada, U.C.L.M. España.
- Rioja, N., Coull, J. & Bennett, S.J. (2002). *Efectos de la visión intermitente monocular y binocular en el atrape de pelota con una mano*. Presentado en el II Congreso de Ciencias del Deporte, INEF, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Robertson, S., Collins, J., Elliott, D. & Starkes, J.L. (1994). The influence of skill and intermittent vision on dynamic balance. *Journal of Motor Behavior*, 26, 333-339.
- Rosengren, K.S., Pick, H.L. & Hofsten, C.Von. (1988). Role of vision in ball-catching. *Journal of Motor Behavior*, 20, 150-164.
- Savelsbergh, G.J.P. (1990). *Catching behavior*. Unpublished doctoral dissertation, Free University, Amsterdam: The Netherlands.
- Savelsbergh, G.J.P. & Whiting, H.T.A. (1988). The effect of skill level, external frame of reference and environmental changes on one-handed catching. *Ergonomics*, 31, 1655-1663.
- Savelsbergh, G.J.P. & Whiting, H.T.A. (1992). The acquisition of catching under monocular and binocular conditions. *Journal of Motor Behavior*, 24, 320-328.
- Savelsbergh, G.J.P., Whiting, H.T.A. & Bootsma, R.J. (1991). "Grasping" TAU. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19, 315-322.
- Savelsbergh, G.J.P., Whiting, H.T.A. & Pijpers, J.R. (1992). The control of catching. In J.J. Summers (Ed.), *Approaches to the Study of Motor Control and Learning* (pp. 314-342). Amsterdam: North-Holland.
- Schmidt, R.A. (1988). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R.A. & Lee, T.D. (1999). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis (3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sharp, R.H. & Whiting, H.T.A. (1974). Exposure and occluded duration effects in a ball-catching skill. *Journal of Motor Behaviour*, 6(3), 139-147.

- Smith, W.M. & Bowen, K.F. (1980). The effects of delayed and displaced visual feedback on motor control. *Journal of Motor Behavior*, 12, 91-101.
- Smyth, M.M. & Marriott, A.M. (1982). Vision and proprioception in simple catching. *Journal of Motor Behavior*, 14, 143-152.
- Stoffregen, T. (1985). Flow structure versus retinal location in the optical control of stance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 11(5), 554-565.
- Turvey, M.T. (1990). Coordination. *American Psychologist*, 45, 938-953.
- Van der Kamp, J., Bennett, S.J., Savelsbergh, G.J.P. & Davids, K. (1999). Timing a one-handed catch II: Effects of telestereoscopic viewing. *Experimental Brain Research*, 129(3), 369-377.
- Whiting, H.T.A., Alderson, G.J.K. & Sanderson, F.H. (1973). Critical time intervals for viewing and individual differences in performance of a ball-catching task. *International Journal of Sport Psychology*, 4, 155-156.
- Whiting, H.T.A., Gill, E.G. & Stephenson, J.M. (1970). Critical time intervals for taking in flight information in a ball-catching task. *Ergonomics*, 13, 265-272.
- Williams, A.M., Davids, K., Burwitz, L. & Williams, J.G. (1992). Perception and Action in Sport. *Journal of Human Movement Studies*, 22, 147-204.
- Williams, A.M., Davids, K., Burwitz, L. & Williams, J.G. (1994). Visual search strategies in experienced soccer players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2, 127-135.

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN LA CONDICIÓN FÍSICA EN ESCOLARES PREPUBERALES EXTREMEÑOS.

Pedro Antonio Sánchez Miguel

Ernesto de la Cruz Sánchez

Fátima Agúndez González

José Miguel Saavedra García (jsaavdra@unex.es)

Grupo de investigación AFIDES. Universidad de Extremadura.

RESUMEN

Los objetivos de este estudio son: (i) conocer el nivel de condición física de escolares extremeños y (ii) comparar dicho nivel en función del género. Los sujetos que participaron en este estudio fueron 166 varones ($9,81 \pm 1,12$ años) y 47 mujeres ($9,98 \pm 1,40$ años). Todos los sujetos fueron valorados a través de la batería Eurofit. Se presentan descriptivos básicos de las variables, y se realiza la prueba *t* de Student para muestras independientes para conocer las diferencias entre los dos grupos. Las conclusiones que se pueden extraer de este trabajo son: (i) la muestra se encuentra dentro de los parámetros normales en comparación con otras comunidades autónomas, a excepción de la flexibilidad; y que (ii) los niños tienen una mejor condición aeróbica que las niñas, no existiendo diferencias en el resto de variables analizadas.

PALABRAS CLAVES: Batería Eurofit, actividad física, deporte.

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los estudios que analizan la condición física en función del género. Así, tenemos estudios que analizan la condición física a 1097 niños y niñas de 10 a 14 años en la provincia de Córdoba mediante las pruebas de 1000 metros lisos, 50 metros lisos, abdominales en 30 segundos, flexibilidad profunda del cuerpo y salto horizontal, obteniendo que los niños presentan mejores valores que las niñas en todas las pruebas, a excepción de la flexibilidad, dónde el sexo femenino obtiene mejores resultados debido a razones genéticas y hormonales (Gómez et al., 2002).

En Cataluña se midieron 1185 niños y 1228 niñas (utilizando la batería Eurofit) de edades comprendidas entre los 10 y 14 años y, 952 y 872 de entre 15 y 18 años, existiendo una tendencia general en ambos sexo de mejora progresiva de la velocidad de desplazamiento y, en la velocidad segmentaria del miembro superior se produce a los doce años mejores resultados por parte de las niñas y, después se invierten los valores. Al igual que en los estudios anteriores, la niñas presentan mejores valores en la flexibilidad. Por lo que respecta a la fuerza explosiva, se produce una tendencia progresiva en ambos sexos que se acentúa a los 15 años, siendo a partir de ahí incrementados los valores de los chicos y estabilizados los de las chicas. En el course navette se incrementa los valores hasta los 12-13 años en las chicas al igual que en la resistencia abdominal (14 -15 años), donde a partir de esas edades se estabilizan, mientras que en los chicos es progresivo ese aumento y en la fuerza mantenida de brazos se produce un gran aumento en los chicos de 13-17 años, no seguido por las chicas (Prat et al., 1993).

En estudios realizados en el País Vasco (1996) con la batería Eurofit, valoran a 6658 sujetos de 9 a 17 años, obteniendo resultados decrecientes en el golpeo de placas y en la carrera 10 x 5 metros con el paso de los años, en la flexibilidad son las chicas las que presentan mejores valores, en el salto de horizontal, dinamometría, resistencia abdominal, suspensión con flexión de brazos y course navette son los chicos los que presentan mayores valores y ambos grupos, crecientes con la edad (Sainz, 1996).

En la Comunidad Autónoma de Aragón se analizaron 1068 escolares (549 niños y 519 niñas) de entre 7 y 12 años mediante la batería Eurofit, corroborando los resultados obtenidos en el estudio del País Vasco, a resaltar que las niñas a los 7 años obtienen mejores resultados en la suspensión con flexión de brazos, además de presentar los niños y niñas mejores valores con el paso de los años en el course navette (Leiva y Casajús, 2004). En la misma comunidad autónoma se valoró la condición física mediante el test de esfuerzo en banco y realización de espirometría a 2731 escolares (1902 niños y 829 niñas) deportistas federados durante tres temporadas de entre 7 y 16 años, llegando a la conclusión que las chicas tienen una peor adaptación al esfuerzo que los niños tanto mediante la prueba del banco como con la espirometría (Muniesa et al., 2003).

Así pues, una vez analizados los estudios que sobre la condición física hay en diferentes Comunidades Autónomas en nuestro país, nos planteamos realizar una primera aproximación a la realidad de Extremadura, planteándonos los objetivos: ((i) conocer el nivel de condición física de escolares extremeños y (ii) comparar dicho nivel en función del género.

2. MÉTODO

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 166 niños ($9,81 \pm 1,12$ años) y 47 niñas ($9,98 \pm 1,40$ años) pertenecientes a 4 colegios de Mérida (Badajoz) y Plasencia (Cáceres).

A todos los sujetos antes de comenzar las valoraciones se les suministró el cuestionario de aptitud para la actividad física (C-AAF) (Thomas et al., 1992; Rodríguez, 1996) al objeto de identificar a los individuos con síntomas de enfermedad o factores de riesgo que debería someterse a una valoración médica más completa antes realizar las pruebas de valoración funcional. Del mismo modo, los padres de los escolares cubrieron un consentimiento informado sobre la actividad.

Los sujetos participantes en el estudio fueron evaluados con la Batería Eurofit (Council of Europe, 1988):

- Talla y peso.
- Suspensión en barra. Valora la fuerza resistencia del miembro superior, a través del tiempo que el sujeto es capaz de estar suspendido en una barra con prensión manual.
- Carrera 10 x 5 m. Valora la coordinación y velocidad, a través de la carrera de diez tramos (5 ida y vuelta) de 5 m.
- Golpeo de placas. Valora la velocidad gestual de tren superior a través del golpeo alternativo con una mano de dos círculos de 20 cm de diámetro y que están separados sus centros, 80 cm. Se completan 25 ciclos de ida y vuelta.
- Flexión profunda de tronco. Valora la flexibilidad de los músculos isquiotibiales y columna vertebral.
- Salto horizontal. Valora la fuerza explosiva del tren inferior a través de un salto horizontal hacia delante con pies juntos.
- Abdominales en 30 s. Valora la fuerza resistencia abdominal.
- Dinamometría manual. Valora la fuerza máxima de prensión a través de la dinamometría manual de mano derecha e izquierda.
- Equilibrio del flamenco. Valora el equilibrio a través del equilibrio monopodal con visión, consistente en mantener el equilibrio durante un minuto sobre una barra.
- Carrera de ida y vuelta. Valora la resistencia cardiorrespiratoria, a través de una prueba progresiva dividida en estadios de 1 minutos sobre una distancia de 20 m.

Se realiza un análisis de los datos, en el que se presentan los descriptivos básicos (media, desviación típica) de la condición física de los dos grupos. Igualmente, comparamos los dos grupos mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes.

3. RESULTADOS

En la tabla 2 se muestran los descriptivos básicos (media y desviación típica) y las diferencias significativas de las variables estudiadas entre los dos grupos, a través de la prueba *t* de Student para muestras independientes.

Tabla 2. Descriptivos básicos (media±desviación típica) de las pruebas de la batería Eurofit de los grupos masculino-femenino y diferencias significativas de los dos grupos a través de la prueba *t* de Student para muestras independientes.

Variable	Masculino	Femenino	p
Talla (m)	1,41 ± 0,08	1,40 ± 0,01	0,249
Peso (kg)	35,67 ± 9,58	38,19 ± 10,13	0,909
Suspensión en barra (s)	12,64 ± 13,80	14,12 ± 13,06	0,961
Carrera 10 x 5 metros (s)	22,80 ± 3,78	25,40 ± 3,03	0,321
Golpeo de placas (s)	18,58 ± 4,62	16,29 ± 5,06	0,650
Flexión adelante de tronco (cm)	-2,85 ± 6,56	0,59 ± 6,25	0,680
Salto horizontal (m)	1,35 ± 0,24	1,18 ± 0,20	0,082
Abdominales (repeticiones)	17,86 ± 4,80	18,19 ± 3,82	0,053
Dinamometría m. derecha (kg)	15,87 ± 3,80	16,09 ± 4,82	0,190
Dinamometría m. izquierda (kg)	14,49 ± 3,79	14,87 ± 4,75	0,102
Equilibrio del flamenco (intentos)	8,75 ± 4,73	6,17 ± 5,28	0,122
Carrera ida y vuelta (estadio)	3,59 ± 1,98	2,67 ± 1,46	0,025

p = nivel de significación

4. DISCUSION

Los valores de las pruebas de la batería Eurofit se encuentran entre el percentil 45 y 65 de los estudios en muestras de escolares catalanes (Prat et al. 1993), vascos (Sainz, 1998) y aragoneses (Leiva y Casajús, 2004) salvo los valores de la flexibilidad, que se encuentran por debajo del percentil 30. De este modo, podemos afirmar que en todas las pruebas, salvo en la flexibilidad, los valores de nuestros sujetos se encuentran dentro de la normalidad.

En este estudio observamos como existen en muchos parámetros mejores resultados en las niñas que en los niños en sus valores medios pero sin ser significativamente diferentes, por el contrario en la única prueba que existen diferencias significativas (course navette; $p=0,025$) los valores alcanzados por los niños son mayores que en las niñas.

Estos resultados se oponen a otros estudios realizados en Cataluña con la Batería Eurofit (Prat et al., 1993), sobre niños y niñas de 10 a 18 años en donde se encuentran diferencias significativas a favor de los niños a partir de los 15 años en la *fuerza explosiva y resistencia abdominal*, de los 13 años en el *course navette* y en entre los 13 y 17 años en la *fuerza mantenida de brazos* (Prat et al., 1993): Las diferencias en estas edades, pueden ser atribuidas a que son edades peri o postpuberales, en donde las diferencias entre niños y niñas se hace palpable, debido sobre todo a la regulación hormonal.

Asimismo, en el País Vasco se valoraron a 6658 escolares de 9 a 17 años mediante Batería Eurofit (Sainz, 1996), existiendo diferencias significativas en la mayoría de las variables pero de igual forma en edades peri o postpuberales. Así, en el golpeo de placas existen diferencias significativas a mayor de los niños a partir de los 14 años, en el salto de longitud, carrera 10 x 5 metros y *course navette* a partir de los 11 años; en la resistencia abdominal y la suspensión mantenida de brazos sólo hasta los 13 años.

Por lo que respecta a la Comunidad de Aragón se midieron 1068 escolares (549 niños y 519 niñas) obteniendo diferencias significativas en la flexión de tronco adelante, salto horizontal, dinamometría manual, resistencia abdominal, suspensión mantenida de brazos, carrera 10 x 5 metros y *course navette*, teniendo en todos ellos un nivel de significación de inferior a 0,001 (Leiva y Casajús, 2002). Además estos resultados continúan y se acentúan con la edad. Así, estudios en 1501 niños de 13 a 16 años se encontraron diferencias significativas en todas las variables de la Batería Eurofit (Ferrando et al., 2000).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente estudio deben ser interpretadas con cautela por dos motivos, en primer lugar por que la muestra no se ha seleccionado al azar, ni a través de conglomerados, sino por accesibilidad; y en segundo lugar por que existe una desproporción evidente en el tamaño de la muestra de niños y niña. No obstante, podemos afirmar que (i) la muestra se encuentra dentro de los parámetros normales en comparación con otras comunidades autónomas, a excepción de la flexibilidad; y que (ii) los niños tienen una mejor condición aeróbica que las niñas, no existiendo diferencias en el resto de variables analizadas.

www.un.org/sport2005

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Council of Europe. (1988). Committee for the development of sport: European test of physical fitness. *Handbook for the Eurofit Test of Physical Fitness*. Roma: CONI.
- Ferrando, J.A., Quílez, J. y Casajús, J.A. (2000). La condición física en los escolares aragoneses (13 a 16 años). Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Leiva, M.T. y Casajús, J.M. (2004). *Cineantropometría, condición física y estilos de vida de los escolares aragoneses (7 a 12 años)*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Prat, J., Casamort, J., Balagué, N., Martínez, M., Povill, J., Sánchez, A., Silla, D., Santigosa, S., Pérez, G., Riera, J., Vela, J. y Portero, P. (1993). *La batería Eurofit a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Rodríguez, F.A. (1996). Versión española del Cuestionario de Aptitud para la actividad física (C-AAF/rPAR-Q). *Archivos de Medicina del Deporte*, 13, 63-68.
- Sainz, R. (1996). *La batería Eurofit en Euskadi*. Vitoria: Instituto Vasco de Educación Física.
- Thomas, S., Reading, J. y Shepard, R.J. (1992). Revision of the Physical Activity Readiness Questionnaire (PAR-Q). *Canadian Journal Sports Science*, 17, 338-345.

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a los siguientes Colegios, personificados en su Director, Maestro de Educación Física y Monitor de Actividades Formativas Complementarias, su colaboración y total apoyo al estudio.

- Colegio Público Alfonso VIII (Plasencia). Director: Sr. D. Pedro Jiménez Barriga. Maestro de Educación Física: Sr. D. Carlos Merchán Pérez.
- Colegio Atenea (Mérida). Directora: Sra. Dña. Alicia Martínez.
- Colegio San Calixto (Plasencia). Director: Sr. D. Juan José Núñez Sánchez. Monitor de Actividades Formativas Complementarias: Sr. D. Gerardo Sánchez Hernández.
- Colegio La Salle (Plasencia): Director: Sr. D. Gerardo Durán Proenza. Maestra de Educación Física: Sra. Dña. Paloma Martín Nevado.

Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

APROXIMACIÓN A LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LOS RECREOS ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

José Ramón Serra Puyal (jrserra@unizar.es)

Javier Zaragoza Casterad

Diego Rábano Sánchez

Irene López Iñiguez.

Facultad de Salud y Deporte. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

RESUMEN

La mayoría de estudios demuestran; a) un descenso de la actividad física (AF) que coincide con la adolescencia, sobre todo en población femenina, b) durante la primavera y la jornada escolar se realiza mayor AF que durante el invierno o el fin de semana, siendo esta actividad fundamentalmente moderada. El objetivo de este estudio es conocer los niveles de actividad física realizada por los adolescentes de E.S.O. durante los recreos escolares, ya que consideramos que puede suponer un espacio de tiempo que no se puede desaprovechar de cara a favorecer estrategias que fomenten la práctica de actividad física.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia, Niveles de actividad física, Gasto energético, recreos.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de la actividad en los recreos puede tener importantes implicaciones para la salud y para el desarrollo físico, social y cognitivo de los niños según las teorías desarrolladas por Pellegrini (en Watkinson y col., 2005). Pellegrini y col. (en Jarrett 2002) definen el recreo como “un rato de descanso para los niños, típicamente fuera del edificio”. En comparación con el resto del día escolar, el recreo es un tiempo en que los niños gozan de más libertad para escoger qué hacer y con quien. Martínez y col. (2004) ensalzan el recreo como el lugar donde se desarrolla el juego libre en toda su grandeza y definen el recreo como “*el tiempo de juego por excelencia dentro de la escuela. Es un momento extraordinario en lo cotidiano..... jugar libremente, poder elegir o la posibilidad de crear.....el recreo es un*

ingrediente de la cultura escolar constituido por varios elementos que se articulan entorno a la motricidad.” Como vemos el recreo no solo es un espacio de tiempo, sino que arrastra una serie de connotaciones realmente interesantes desde el punto de vista de la motricidad.

Bonnemaison y col. (2005) en un estudio de observación sobre los recreos de varias localidades andaluzas concluyeron que los recreos son espacios de gran utilidad educativa que pueden verse favorecidos con la colaboración de los docentes que contribuyen al desarrollo y aprendizaje y la potenciación de valores como la responsabilidad o la autoestima.

El fenómeno del creciente y excesivo sedentarismo que se produce en sociedades avanzadas, constituye un serio problema para la salud pública ya que la inactividad prolongada es uno de los factores de riesgo más importante respecto a las enfermedades cardiovasculares, y por tanto se ha convertido en un tema de numerosos estudios. En este tipo de sociedades, es para muchos escolares la escuela, y más concretamente, la clase de educación física y el tiempo de recreo los únicos momentos de practicar actividad física. El recreo podría ser la única oportunidad en el día de un niño o una niña de hacer ejercicio, jugar y relacionarse con los compañeros (Sindelar, 2003). Pero, ¿son realmente activos en los tiempos de recreo?. Parece que de un tiempo atrás los escolares han cambiado sus aficiones. Según cita Jarrett (2002), Kraft en 1989 halló que los niños de la escuela primaria participaban en actividad física durante el 59% del tiempo de recreo, el 21% en actividad física vigorosa (un poco más del 15% se daba en la clases de educación física). Mota et. y col. (2005) estudiando una población portuguesa de primaria concluyeron que el recreo es una importante forma de promover las actividades moderadas y vigorosas, especialmente en mujeres.

OBJETO DE ESTUDIO

Con estos antecedentes y dentro de la línea de estudio del grupo de investigación (EFYPAF¹) nuestra preocupación se centra en conocer, en el marco de un estudio más ambicioso, en el que se analizan los niveles e influencias de la práctica habitual de actividad física, cuales son las características de la práctica de actividad física durante el recreo escolar.

(1) EFYPAF. Grupo de investigación emergente “Educación Física y Promoción de la Actividad Física” de la universidad de Zaragoza.

MÉTODO

Para nuestro estudio se administró a una muestra de 959 alumnos y alumnas de diferentes institutos y colegios concertados de la provincia de Huesca cuatro cuestionarios (dos en periodo lectivo y otros dos en periodo de fin de semana) en los meses de enero y de mayo para obtener datos sobre su actividad física habitual a lo largo de un curso escolar. Finalmente los alumnos que respondieron correctamente a los cuatro cuestionarios fueron 831 de los que 427 eran hombres y 404 mujeres y 380 sujetos pertenecían al 1º ciclo de la ESO y 451 al 2º ciclo.

No todos los centros tenían el mismo periodo de tiempo disponible para el recreo. La mayoría tenía un recreo de 30 minutos, pero en otros centros dividían el recreo en dos tiempos, uno de 20 minutos y el otro de 15 minutos.

Está generalmente admitido que uno de los instrumentos más adecuados para la medición del gasto energético son los métodos de autoinforme y se ha centrado especialmente la atención en aspectos relacionados con su estandarización y validación. (Tuero y col. 2000), (Staten y col. 2001)

Dentro de este tipo de autoinformes se encuentran las encuestas de recuerdo, y en particular el “7-day Physical Activity Questionnaire” (7-d PAR) elaborado por Blair (1984) y que sirvió de base a Cale (1994) para su cuestionario “Four by one-day Physical Activity Questionnaire” de la Universidad de Loughborough, adaptado posteriormente por Cantera (1997) para una población de Teruel. Este instrumento volvió a ser revisado, modificado y validado (Soler, 2004) para la recogida de nuestros datos. El test estima la actividad física total, dentro y fuera del ámbito escolar y registra todo tipo de actividad física, (deportiva, cotidiana o laboral), medido en METs (kcal.kg.h).

En el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 13.0

Para el periodo de recreo los alumnos y alumnas podían responder en su cuestionario entre varias opciones divididas en tres categorías:

A. Categoría de actividades ligeras:

1. Sentarme a almorzar.
2. Hablar con los amigos / as
3. Estudiar o leer.
4. Juegos de mesa.

B. Categoría de actividades moderadas o vigorosas. (lúdico-recreativas).

1. Jugar a fútbol.
2. Otros juegos de pelota.

C. Categoría “otras actividades”

RESULTADOS

En el análisis de los datos, se comprueba como para las actividades lúdico-recreativas que se desarrollan en los recreos escolares (actividades moderadas y vigorosas), los alumnos tienen mayor gasto energético que las chicas; de media 1,55 METs frente a 0,25 de las chicas. Estas diferencias son significativas y ese gasto es entre 1,08 METs y 1,51 METs mayor en alumnos que en alumnas.

De igual manera, los sujetos pertenecientes al 1º ciclo de la ESO (1º y 2º curso) realizan un mayor gasto energético que sus compañeros del 2º ciclo de la ESO (3º y 4º de la ESO). En concreto la media del primer ciclo es de 1,05 METs y la del 2º ciclo 0,8 METs. Las diferencias vuelven a ser significativas.

En cuanto al periodo invierno o primavera, es en este último donde mayor gasto energético se produce: 0,39 METs de media en el invierno y 0,52 METs de media para la primavera, detectándose diferencias significativas. (Tabla 1).

Si nos fijamos en el gasto total en todo el periodo de recreo escolar (actividades moderadas, vigorosas, ligeras y muy ligeras), los datos son congruentes con los descritos anteriormente. Por sexos, los hombres tienen de media 2,88 METs frente al gasto medio de las mujeres que es de 1,94 METs, siendo las diferencias significativas. Para el 1º ciclo la media es de 2,53 METs y para el segundo ciclo de 2,33 METs. ($P < 0,05$). Finalmente el gasto total en el recreo, atendiendo a la estación climática, es de 1,11 de media en invierno frente a 1,13 METs de media para la primavera, con diferencias significativas. (Tabla 2).

En la tabla 3 se relacionan los datos medios de gasto energético de las actividades lúdico-deportivas en el recreo y del gasto total en el recreo con el gasto en METs de cada periodo (invierno y primavera) y el conseguido como gasto de niveles de actividad física habitual, tanto por sexos como por ciclos educativos.

DISCUSIÓN

En nuestro estudio, recogemos que las tendencias de niveles de actividad física habitual por parte de los adolescentes (mayor gasto en chicos que en chicas, y una disminución de los niveles de actividad física a medida que se aumenta la edad) confirmadas por numerosos autores (Castillo y col. 1998; Telama y col. 2000; Sallis, 2000; o Valderas y col. 2002), se ven reflejadas también en el periodo de recreo.

Existe una gran dificultad a la hora de comparar datos dados los pocos estudios de esta naturaleza que encontramos sobre los recreos (Jarrett y col. 2000). Además la mayoría de ellos hacen referencia a la etapa educativa de primaria.

La media del gasto en actividades de la muestra estudiada en los recreos es de 1,21 METs, lo que supone tan solo el 3% de todo el gasto energético diario. Para encuadrar este dato, si los alumnos y alumnas hubiesen realizado 20 minutos de una actividad vigorosa (Ej.: jugar a fútbol), en cada recreo hubiesen obtenido un gasto de 2,66 METs.

El que las alumnas obtengan menor gasto energético que sus compañeros es congruente con los datos obtenidos por otras investigaciones sobre la actividad diaria desarrollada, pero además parece apoyada por las observaciones de Bonnemaïson y col. (2005) que reparan en la utilización de los espacios de recreo por parte de las niñas, las cuales ocupan las periferias y zonas más seguras, mientras que los chicos se sitúan en el centro. Por otra parte estas autoras señalan como se puede apreciar como las niñas conforme van creciendo van dejando los juegos a un lado y pasan a realizar actividades más pasivas, mayoritariamente pasan a hacer pequeños grupos y se dedican a pasear y hablar mientras que sus cosas, o algunas se sientan en zonas periféricas, para no molestar pero siempre estando cerca del gran grupo. Mota y col. (2005), en su estudio de población portuguesa, obtiene datos no coincidentes con los nuestros, ya que las mujeres son un poco más activas que los hombres.

Respecto al comportamiento de los chicos y chicas a lo largo de todo el año (figura 1), las chicas casi no alteran su comportamiento para con las actividades lúdico-recreativas del recreo, mientras que los chicos presentan un importante aumento de gasto en estas actividades en el periodo de primavera. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad, primeramente, de disponer de unas instalaciones cubiertas para que la climatología no suponga un obstáculo a la hora de realizar actividad física. Por otra parte se tendría que sopesar la necesidad de favorecer actividades que rompan con los patrones culturales femeninos para así realizar una actividad física razonable. Pero este tipo de acciones podrían atentar contra la idea de libertad y no-reglas que caracteriza al recreo.

BIBLIOGRAFIA

BLAIR, S. N. (1984). How to assess exercise habits and physical fitness. En Matarazzo, J.D; Miller, N.E; Weiss, S.M & Herd, J.A. (eds.) *Behavioral Health: a handbook of health enhancement and disease prevention*. New York

BONNEMAISON, V. , TRIGUEROS, C. (2005). Utilización de los recreos como espacios educativos. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital* - Buenos Aires, Año 10, N° 80.

CALE, L.(1994). Self-report measures of children's physical activity: recommendations for future development and a new alternative measure. *Health Education Journal*. 53: 139-153.

CANTERA, M. A. (1997). Niveles de actividad física en la adolescencia. Estudio realizado en la población escolar de la provincia de Teruel. Tesis doctoral no publicada.. Universidad de Zaragoza.

CASTILLO, I., BALAGUER, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts: Educación física y deportes*. 54, 22-29.

JARRETT, O. (2002). El recreo en la escuela primaria: ¿Qué indica la investigación?. *Eric Digest*. EDO-PS-02-9. University of Illinois. Champaign.

JARRETT, O., MAXWELL, D. (2000). What research says about the need for recess. En. *Clements R. L (Ed.), Elementary school recess: Selected readings, games, and activities for teachers and parents*. Lake Charles, LA: American Press.

MARTINEZ, J. SANTOS PASTOR, J.L., FRAILE A. (2004): Un recreo para una motricidad en juego. *Tandem* N° 14, 83-92.

MOTA, J.; SILVA, P.; SANTOS, M.; RIBEIRO, J.; OLIVEIRA, J.; DUARTE, J. (2005): Physical activity and school recess time: differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. *Journal-of-sports-sciences*, London 23(3), 269-275. Porto.

SALLIS, J.F.(2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine and science in sports and exercise*. 32(9), Sept 1598-1600. Hagerstown.

SIDELAR, R. (2003): El recreo: ¿Es necesario en el siglo XXI?. Clearinghouse on Early Education and Parenting. En, *Early Childhood and Parenting* (ECAP) <http://ceep.crc.uiuc.edu/index.html> University of Illinois at Urbana-Champaign.

SOLER, J. (2004). Análisis de la frecuencia cardiaca registrada en clases de Educación Física y su relación con los niveles de actividad física habitual de un grupo de alumnos de ESO. Implicaciones para la salud y la labor docente. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza.

STATEN, L; TAREN, D; HOWELL, W; TOBAR, M; POEHLMAN, E; HILL, A; REID, P; RITENBAUGH, C. (2001). Validation du questionnaire utilise en Arizona sur la frequence de la pratique d' une activite physique a l' aide d' une methode de mesure des depenses energetiques. *Medicine and science in sports and exercise*. Hagerstown. 33 (11), Nov 2001, 1959-1967.

TELAMA R., YANG, X. (2000): Decline of physical activity from youth to young adulthood an Finland. *Medicine and science in sports and exercise*, 32 (9), pp.1617-1622.

TUERO, C., MARQUEZ, S., DE PAZ, J.A.(2000). Análisis de un modelo de Cuestionario de Valoración de la Actividad Física durante el Tiempo Libre (II): validación y adaptación a población española del LTPA. <http://www.efdeportes.com/> , *Revista digital* 5,28, Dic. Buenos Aires.

VALDERAS M. (2002). Estudio de la actividad física en alumnos de 3º y 4º curso de ESO en la población de Puerto Real (Cadiz). *Tavira*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cadiz. Nº 18. pp.63-73

WATKINSON, E.; DWYER, S.; NIELSEN, A.(2005).Children Theorize About Reasons for Recess Engagement: Does Expectancy-Value Theory Apply?. *Adapted physical activity quarterly*. Champaign. 22(2), 179-197.

TABLAS y FIGURAS

		Media	DS	95% interval confianza	Sig.
Mpatd	Masculino	1,55	2,06	1,08 / 1,51	P = 0,000
	Femenino	0,25	0,84		
Mpatd	1º ciclo	1,05	1,88	0,01 / 0,48	P = 0,023
	2º ciclo	0,8	1,55		
Mpatd	Invierno	0,39	0,92	-0,2 / -0,05	P = 0,000
	Primavera	0,52	1,08		

(TABLA 1)

MpatdT	Masculino	2,88	1,78	0,75 / 1,13	P = 0,000
	Femenino	1,94	0,86		
MpatdT	1º ciclo	2,53	1,68	-0,006 / 0,4	P = 0,017
	2º ciclo	2,33	1,3		
MpatdT	invierno	1,11	0,84	-0,28 / -0,15	P = 0,000
	primavera	1,13	0,91		

(TABLA 2)

www.un.org/sport2005

		METS diario	MpatdJE1	MpatTJE1	MTOTJE1	MpatdJE2	MpatTJE2	MTOTJE2
TODOS DATOS	Media	39,53	0,39	1,10	38,93	0,53	1,32	41,95
	DS	4,28	0,93	0,85	5,69	1,09	0,92	5,71
CHICOS	Media	40,82	0,66	1,29	40,34	0,89	1,59	43,04
	DS	4,67	1,15	1,02	6,35	1,33	1,12	6,13
CHICAS	Media	38,17	0,12	0,90	37,43	0,14	1,04	40,79
	DS	3,34	0,47	0,55	4,43	0,54	0,49	4,99
1º CICLO	Media	39,87	0,45	1,14	39,02	0,61	1,39	41,87
	DS	4,55	1,03	0,96	5,54	1,15	0,99	5,87
2º CICLO	Media	39,53	0,35	1,07	38,85	0,45	1,26	42,01
	DS	4,28	0,83	0,74	5,81	1,03	0,85	5,59

(TABLA 3. Gasto energético para los diferentes momentos, según género y ciclo)

NOMENGLATURAS

Mpatd JE1: Gasto en METs de actividades moderadas o vigorosas (lúdico-recreativas) en los recreos de invierno.

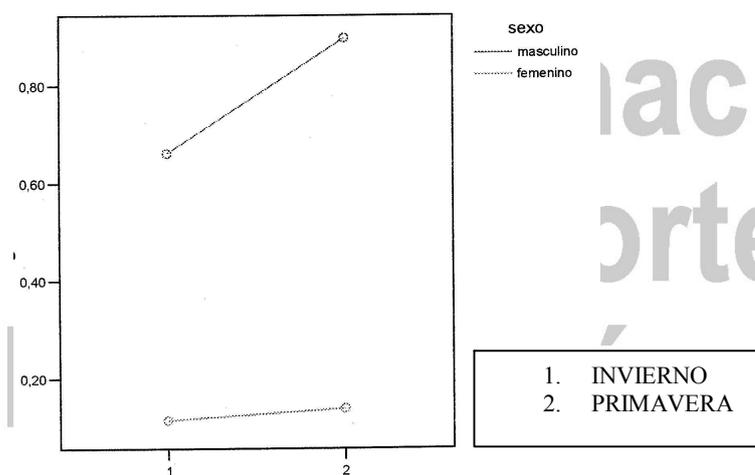
MpatT JE1: Gasto total en METs de actividades en los recreos de invierno.

Mpatd JE2: Gasto en METs de actividades moderadas o vigorosas (lúdico-recreativas) en los recreos de primavera.

MpatT JE2: Gasto total en METs de actividades en los recreos de primavera.

MTOTJE1: gasto habitual en METs del periodo de invierno.

MTOTJE2: gasto habitual en METs del periodo de primavera.



(FIGURA 1)

www.un.org/sport2005

LA EDUCACIÓN FÍSICA ES EDUCACIÓN INTELECTUAL UN PLANTEAMIENTO DESDE EL MODELO DE CAMPO PSICOLÓGICO

Josep Solà Santesmases (josepss@blanquerna.url.es)

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Lull.

RESUMEN:

La educación física no es una actividad que realice un sujeto como manifestación de alguna facultad interna y cognoscitiva que se lo permita. Educarse en la motricidad cotidiana y deportiva, significa el propio ser humano construyéndose psicológicamente como tal persona diferenciada. Éste planteamiento naturalista de inteligencia desde el modelo de campo funcional, nos permite identificar el carácter multidimensional de la misma que, en un sentido amplio del concepto, nos invita a plantearnos la conveniencia del apellido de nuestra educación “física”. Y, en segundo lugar, desde un planteamiento restringido de la misma, comprender que la motricidad humana es educación intelectual que funde la sensorialidad propioceptiva con la temporalidad como criterio de éxito: el atleta o el jugador inteligente que realiza los movimientos en el momento oportuno, independientemente del nivel funcional rígido o cambiante del comportamiento motor o deportivo a educar:

...”La carrera del hombre no es la carrera de un animal con una inteligencia humana sobreañadida, sino que es una nueva forma de correr, la del hombre, no sólo diferenciada por su específica contextura corporal y su particular locomoción, sino en cuanto que es un ser inteligente que corre: la propia carrera es inteligencia (Cagigal, 1986, p.17).

PALABRA CLAVE: Educación Física, Inteligencia, Modelo de Campo Psicológico.

1. INTRODUCCIÓN.

En demasiadas ocasiones, nos planteamos innecesariamente la relación existente entre la inteligencia humana y su comportamiento motor. También nos planteamos, acaso, la defensa de la Educación Física en sus aportaciones intelectuales, en la formación de la persona, en comparación con el resto de materias curriculares académicas.

En nuestra buena intención, partimos de planteamientos erróneos, puesto que el comportamiento motor humano es ya inteligencia y, lógicamente, aunque el apellido de nuestra ciencia no nos ayude, supera la finalidad adaptativa meramente perceptiva y física al construir secuencias de movimiento en la interacción social de los individuos, esto es, en el entendimiento entre las personas. Sin embargo, una idea resulta crucial en éste planteamiento: responder a la relación entre la inteligencia y el comportamiento motor significa abordar un **modelo teórico explicativo sobre la individualidad humana**, no tan sólo para la educación física, sino de todo el psiquismo de la persona que incluye, lógicamente, la construcción ontogenética de habilidades motrices y saberes interactivos.

2. EL MODELO COGNOSCITIVO DE INTELIGENCIA.

El planteamiento inicial de la cuestión conlleva la trampa del dualismo explicativo que tiende a manejar un concepto disposicional y orgánico de inteligencia, situada ésta en el interior del individuo y de la cual, el comportamiento motor (como el cognoscitivo), es una de sus manifestaciones. Este es el concepto de inteligencia en el modelo cognitivo-cibernético, concepto con fuerte aceptación científica según se deduce de la revisión de artículos y bibliografía en los últimos años. Inteligencia que responde del comportamiento motor humano en los procesos mentales que configuran entidades internas que explican nuestra ejecución, o bien, en la linealidad biológica de la Percepción (Sentidos) – Decisión (Cerebro) - Ejecución (Sistema locomotor). La influencia de la reactividad biológica en la explicación psicológica no es nada despreciable, y se trata al equiparar teóricamente funcionalismos que son diferentes.

El **dualismo** cognitivista impregna la pregunta sobre la relación entre la inteligencia y el comportamiento motor ya que este planteamiento inicial, así redactado, ya duplica el fenómeno a estudiar. Sin darnos cuenta, suponemos que existe una entidad intelectual interna (facultad, capacidad...), normalmente entendida como innata, que se manifiesta en los diversos comportamientos humanos, entre ellos su comportamiento motor. Se produce un círculo cerrado de explicaciones que, sintéticamente y en forma de bucle, expresan que aquello que un individuo hace (motricidad) se debe a la existencia de una entidad interna que se lo permite (inteligencia). Es por ello que se afirma que, para el cognitvismo, la inteligencia

es **disposicional**, en forma de entidades internas necesarias para su explicación sólida y, en segundo lugar, que sigue un criterio de **extensión** que ultrapasa el cuerpo cartesiano, ya que necesita identificar la inteligencia con un espacio concreto, con una localización específica, en el cerebro humano.

Pero la influencia de la explicación biologista se extiende en la linealidad del modelo que reproduce el esquema reactivo vital. Se parte de unos estímulos aferentes (modalidades sensoriales) que, en un determinado momento de su recorrido orgánico y sin saber exactamente cómo, mutan de fenómeno vital a fenómeno psicológico (percepción, entendimiento), para seguir su camino eferente con la información necesaria para la ejecución motora. Como escribe Caparrós (1985), Redondo (1992) i Roca (1999), la influencia de la cibernética en el establecimiento de modelos circulares de explicación (feed-back) provocó también tener que asumir el **mecanicismo** de aquellos procesos mentales internos. Ante este concepto de inteligencia, se debería responder, en primer lugar, cómo es posible que un organismo biológico pueda provocar comportamiento psicológico y, en segundo lugar, porqué se hacen sinónimos la inteligencia y el cerebro, asumiendo la influencia cibernética.

3. LA INTELIGENCIA Y EL MODELO PSICOLÓGICO DE CAMPO.

Sin embargo, existe un modelo teórico antidualista que se remonta a la Gestalt y a la Teoría de Campo Social (Lewin, 1988) como primer antecedente, continuado por la Psicología Inetrconductual (Kantor, 1980) y la Psicología de la Relación (Ribes, 1990), totalmente opuesto a cualquier causalidad explicativa de tipo ambiental ni, por supuesto, interna o orgánsmica. Concepciones teóricas que confluyeron decididamente en el paradigma definido como Modelo de Campo Psicológico y Funcional (Roca, 1999).

La dimensión cualitativa del Modelo Psicológico de Campo diferencia claramente las funcionalidades en la naturaleza en base a su distinto comportamiento: la funcionalidad física o commutación energética, biológica o reactiva vital, psicológica o asociativa y social o convencional. Al mismo tiempo, cada funcionalismo diferenciado, exige del precedente como materialidad para su realización; así, son necesarios los cambios energéticos físicos para provocar un estímulo o una respuesta vital; pero, al mismo tiempo, no existiría la psicología sin la biología, ya que el comportamiento asociativo psíquico significa relación de dependencia y ocurrencia ontogenéticamente construida entre reacciones vitales. Por último,

es necesario saber que el comportamiento psicológico se puede dar para adaptarse al comportamiento físico (Percibir), al comportamiento biológico (Condicionarse) o al comportamiento social (Entender).

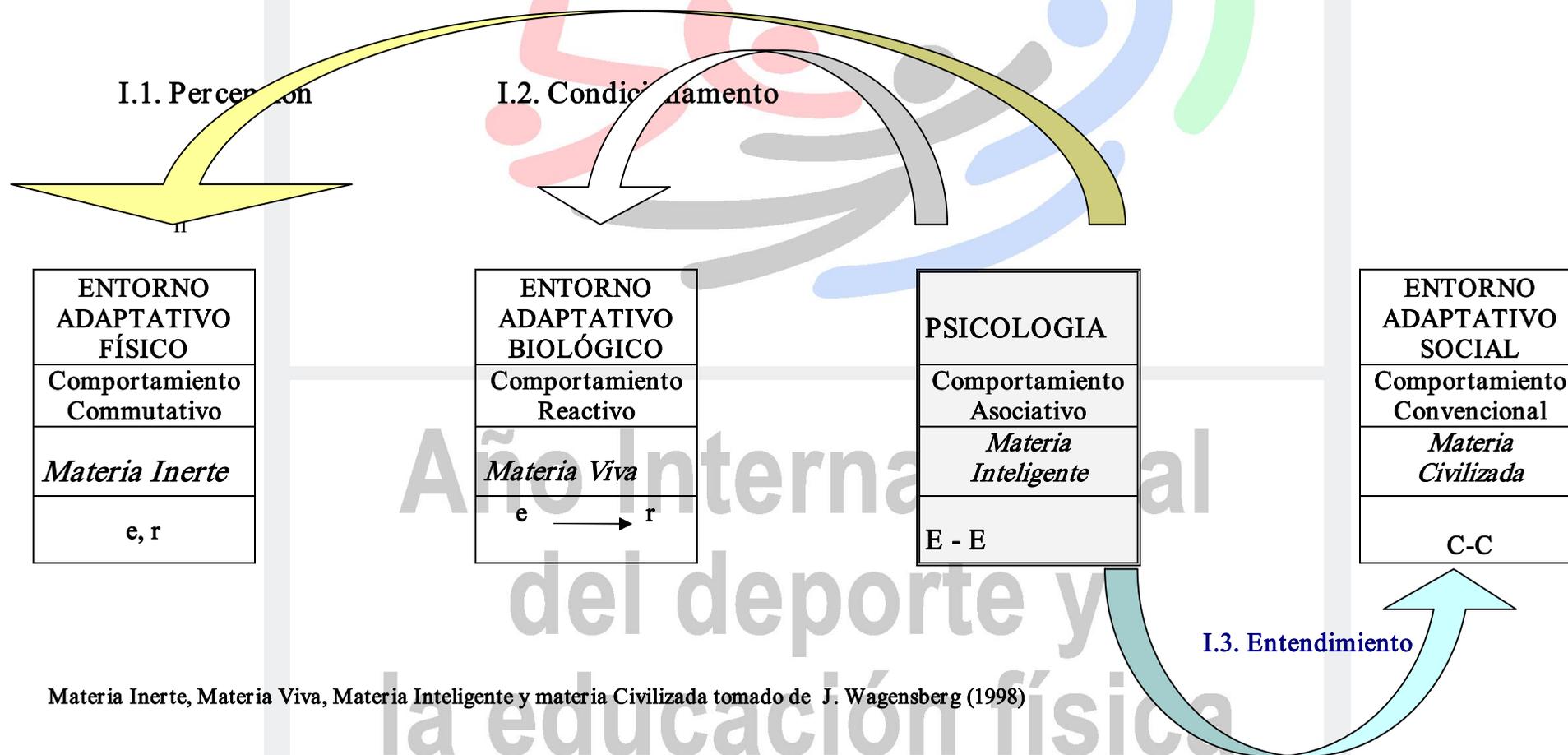
Una concepción nítidamente de campo sobre la educación física, plantea que el comportamiento motor humano es ya inteligencia. Como afirma Roca (1999), tener inteligencia significa que una persona actúa de manera ajustada respecto de los comportamientos que le exigen adaptación. En consecuencia, **inteligencia y adaptación son sinónimos** y presenta una formulación de la misma en base a la acción, al funcionalismo y no en función de disposiciones internas: la persona se construye inteligente en la medida que percibe y entiende. Pero si inteligencia y adaptación son sinónimos y el modelo de campo psicológico define la “psique” humana como funcionalidad asociativa de adaptación a los diversos universos de la realidad, se concluye que **cualquier fenómeno psicológico es inteligencia**. Se supera, asimismo, el dualismo explicativo, ya que el modelo de campo implica cambiar el criterio de extensión por un criterio comportamental: la psique humana no se localiza en ningún sitio, sino que es una funcionalidad diferenciada de la naturaleza.

La inteligencia funcional del modelo de campo funcional, exige una doble comprensión:

1. Un **sentido amplio** de la inteligencia, que sería general y válida para todas las construcciones adaptativas del ser humano, que no debe confundirse con el factor de inteligencia general que buscaban algunos modelos psicométricos, sino una visión natural y multidimensional de la misma, para la adaptación ontogenética a los entornos comportamentales físico, biológico y sociocultural, y funcionalmente justificada, a diferencia de las Inteligencias Múltiples disposicionales y descriptivas ofrecidas en las recientes revisiones (Gardner, 1999).

www.un.org/sport2005

la inteligencia desde una perspectiva funcional i natural



Materia Inerte, Materia Viva, Materia Inteligente y materia Civilizada tomado de J. Wagensberg (1998)

2. Un **sentido restringido** de la inteligencia atendiendo a las particularidades concretas del nivel funcional asociativo (rígido o cambiante) y a la intervención específica de los parámetros de modalidad sensorial y de temporalidad como criterio de éxito, para explicar comportamientos específicos, como la motricidad.

INTELIGENCIA HUMANA EN EL MOVIMIENTO	MOVIMIENTO: APRENDIZAJE MOTOR <i>Parámetros: Tiempo y Modalidad</i> <i>Sensorialidad: E (Exteroceptiva) y E_p (Propioceptiva)</i>	
	PERCEPCIÓN	ENTENDIMIENTO
Nivel Rígido	1. Percepción de Habilidades en la Constancia	3. Saber Interactivo en el Conocimiento
Nivel Cambiante	2. Percepción de Habilidades en la Configuración	4. Saber Interactivo Interpretativo

4. EDUCACIÓN FÍSICA ES EDUCACIÓN INTELECTUAL.

El sentido restringido de la inteligencia acotada en la motricidad humana, nos la caracteriza como una adaptación esencial tanto al entorno físico (Percepción) como al entorno sociocultural (Entendimiento), residiendo aquí la gran limitación de la denominación Educación Física. El comportamiento motor, deportivo, recreativo, se compone de habilidades motrices y de saberes interactivos, ya que existe aprendizaje motor que requiere de las relaciones interpersonales en su construcción. Además, el comportamiento motor se da en un nivel funcional rígido (correr, tirar con arco, nadar, pasar una barra de equilibrio) o cambiante (todas las secuencias de juego en ataque y en defensa de los deportes de equipo, las carreras...), con el tiempo como criterio de éxito distintivo y con la sensorialidad material propioceptiva necesaria en su construcción. Ser inteligente no significa tan sólo el dominio lingüístico o el razonamiento matemático que es la manera tradicional en que se la valoró académicamente. La actividad física y el deporte ofrecen un marco inigualable para la educación intelectual.

BIBLIOGRAFÍA:

- Cagigal, J.M^a (1986). Al voltant de l'educació pel moviment. Apunt antropofilosòfic. *Apunts d'Educació Física i Esports* (6), 11-22.
- Caparrós, A. (1985). *Los Paradigmas en Psicología*. Barcelona: Horsori.
- Castelló, A. (2001) *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Damasio, A.R. (2003). El error de Descartes. Barcelona: Crítica.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*". Barcelona: Paidós.
- Kantor, J.R. (1980) Manifiesto of Interbehavioral Psychology. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. (6), 3-16.
- Lewin, K. (1988). La Teoría del Campo en la ciencia social. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Massion, J. (2000). *Cerebro y Motricidad*. Barcelona: INDE.
- Meinel, K. I Schnabel, G. (1988). *Teoría del Movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires: Stadium.
- Moreno, R. , Martínez, R. I Trigo, E. (1992). Modelo de Campo y la interpretación mental de lo cognitivo. *Inteligencia y cognición*. Madrid: Universidad Complutense.
- Pons, E. i Roquet-Jalmar, D. (2003). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Barcelona: Altamar.
- Redondo, R. (1992). Entendimiento y percepción desde el paradigma de H. Rorschach. *Inteligencia y cognición*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad Humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid: Augusto Pila Teleña.
- Roca, J. (1995b). Movimientos y Causas. Manifiesto para una Psicología Natural.
- Roca, J. (1999). *Psicología: una introducció teòrica. Volum I-II*. Barcelona: Edimac.
- Roca, J. (1998). L' ajust temporal: criteri d'execució distintiu de la intel·ligència esportiva. *Apunts. Educació Física i Esports* (53), 10-17.
- Roca, J.(2004). *Psicología. Una introducció teòrica*. (en línia). www.liceupsicologic.org (Col·lecció Liceu).
- Solà, J. (1998). Formació cognoscitiva i rendiment tàctic. *Apunts. Educació Física i Esports* (53), 33-41.
- Solà, J. (2005). Motricitat i Temporalitat. *ALOMA* Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull, Núm. 15,2005.
- Solà, J. (2005). *Tècnica, Tàctica i Estratègia. Un enfocament funcional*, Tesi Doctoral no publicada. Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Wagensberg, J. (1998). Ideas para la Imaginació

www.un.org/sport2005

UN MODELO GLOBAL PARA LAS PRÁCTICAS LÚDICAS, MOTRICES Y TRADICIONALES

Carlos Suari Rodrigue (suarirodrigue@hotmail.com)
Estudiante de la FCAFD León.

RESUMEN

Las manifestaciones lúdicas y físicas de carácter tradicional han sido estudiadas desde muy diferentes perspectivas en los últimos años, mas todas ellas han apuntado sobre la diana de dichas actividades físicas sin una idea global que articulse una explicación general acerca de su significado, su clasificación, en fin, sus lógicas externa e interna. En el presente trabajo se analiza dicha realidad con la confianza de que un modelo general, científico y didáctico, pueda constituirse como base para el desarrollo de ciertas estrategias encaminadas a la conservación de la riqueza motriz y lúdica de las culturas y a su utilización como herramienta insuperable en el ámbito de la Educación Física. Para todo ello se acude a la Praxiología Motriz como ciencia pionera en la investigación de la acción motriz, intentado originar las bases de un discurso centrado en lo que podría entenderse como una nueva visión de dichas actividades: la etnoludomotricidad (ELM). El concepto de ELM se propone como la mejor opción para aludir al conjunto de las actividades físicas de carácter lúdico y tradicional, para desde ese punto, realizar un recorrido por las vías y los marcos por los que se origina, y las familias que configura, como mejor sistema de ordenación (y ahí su utilidad) de un campo que resulta de capital importancia entendido como fundamento e instrumento en E.F.

PALABRAS CLAVE: Etnoludomotricidad, tradicional, interpretación global.

OBJETIVOS

Como objetivos fundamentales de esta comunicación marcamos:

1. Comentar los antecedentes en el estudio de la etnoludomotricidad (ELM), esto es, las actividades físicas lúdicas y tradicionales vistas desde distintas disciplinas que han intentado explicarlas, darles definición, o que simplemente, han hecho referencia a este campo.

2. Apostar por una visión conjunta de las diferentes manifestaciones de la ELM, subrayando las conexiones que entre ellas existen y que nos permiten afirmar desde un punto de vista praxiológico que hablamos de un mismo campo al cual queremos dotar de científicidad.
3. Acudir a los términos que nos permiten hablar de etnoludomotricidad (etnomotricidad y etnoludicidad) aludiendo mejor a una realidad muy concreta que tratamos de estudiar.
4. Justificar el uso del término etnoludomotricidad (ELM) por razones de precisión y economía del lenguaje, básicamente.
5. Analizar el proceso de generación de ELM desde las fuentes (o fines que determinan el inicio de dicho proceso) pasando por las vías y los marcos que la caracterizan hasta llegar a las familias o grupos identificadores, gracias a los cuales podemos entender de manera práctica este modelo.
6. Explicar someramente los elementos que intervienen en el proceso de generación de ELM, anteriormente mencionados.
7. Fundamentar la utilidad de este modelo de explicación general de la ELM dentro del ámbito de las Ciencias de la Actividad Física.

ANTECEDENTES

En general, el estudio de lo que de aquí en adelante llamaremos etnoludomotricidad (ELM) se ha realizado desde ámbitos y disciplinas muy diferentes que se han preocupado más por hacer un uso particular e independiente (y no por ello menos valioso) que en buscar realmente su significado, su lógica original. Pero no sólo la fragmentación o la diversidad de estudios proviene de la naturaleza de las ciencias o disciplinas que de ello se encargan, sino que en muchos casos, esa variedad de visiones surge por la falta de una idea común de la existencia de un ámbito diverso pero a la vez solidario, el de las manifestaciones lúdicas, físicas y tradicionales, esto es, la ELM. Son disciplinas y ámbitos reconocidos en estos estudios la antropología, la etnología, la etnografía, la etología, las ciencias de la actividad física en general, predominando normalmente enfoques que podríamos llamar “folkloristas” aunque últimamente haya crecido el interés en el mundo de la Educación Física. Por otro lado, cabe señalar que los juegos tradicionales (denominados en otras ocasiones populares, autóctonos, rurales...) han sido los que han acaparado la gran mayoría de los esfuerzos, quedando otras manifestaciones como el baile, la danza o la lucha en un segundo plano marginal, dando una idea clara de cómo esa visión parcial de la realidad común de la ELM, ha determinado que por diferentes motivos, sólo uno de los tipos de prácticas haya recibido una

consideración aceptable por parte de la comunidad científica interesada: normalmente antropólogos, psicólogos y fundamental y últimamente, educadores.

HACIA UN CONCEPTO UNITARIO

En este punto se hace especialmente importante justificar el porqué de la necesidad de un concepto unitario de ELM. Es interesante intentar entender para ello que la etnoludomotricidad es el fruto común de unas determinadas necesidades de los miembros de una sociedad. Un fruto, que aunque puede adquirir, siguiendo el símil, diferentes sabores, formas, colores, aromas... viene a responder al hambre, fundamentalmente, de recreación. También es fundamental ver que dichas necesidades y la forma de satisfacerlas tiene mucho que decir de cómo es y cómo vive y siente una cultura concreta. Por ello parece lógico que reconocer ELM como un concepto más abierto y global, es, paradójicamente, una forma de “bucear” más profundamente en la cultura de los pueblos. Por otro lado, es evidente que todas las manifestaciones que circunscribimos a la ELM tienen tres elementos que les hacen compartir un mismo ámbito conceptual: el elemento motor, el elemento lúdico y el elemento étnico, tradicional o cultural. Como argumento importante a la hora de justificar esta apuesta nos encontramos con que la mejor manera de clasificar y poder acceder ordenadamente a la inmensidad de la ELM, va a ser precisamente la que parta de un modelo general que defina y acote semánticamente el campo y que dé explicación a los mecanismos que lo generan a través de vías y marcos, configurando finalmente unas familias que todos conocemos y que permiten asimilar los conceptos del modelo a ejemplos de manifestaciones lúdicas, motrices y tradicionales. De esta manera, el planteamiento se desarrolla gracias a unas premisas totalmente opuestas a las que regían hasta la fecha los intentos de conceptualización y ordenación del panorama de la actividad física lúdico-tradicional, abandonando la urgencia que supone partir de cada práctica y cada enfoque para dar una respuesta aislada e intentando, muy al contrario, partir del significado fundamental de la ELM, para así, ir desmigajándola con el fin de conocerla pormenorizadamente y de utilizarla con maestría eficaz en diferentes ámbitos y apreciarla como un elemento cultural de primer nivel que nos permite no sólo verla como una herramienta educativa, sino como un fundamento central que abre las puertas a las más avanzadas concepciones educativas: críticas, interrogativas, en valores...

Tendremos pues que hacer un esfuerzo para poder designar a esta realidad amplia bajo un mismo concepto, que como ya hemos adelantado será ELM. Antes de esto, es preciso explicar el origen de tal denominación ecléctica. De un lado, nos encontramos con el término

etnomotricidad (EM), de otro, etnoludicidad (EL) y finalmente, ludomotricidad (LM). Podríamos dar una explicación etimológica en un primer momento analizando las partículas “etno”, “motor” y “ludo”, que respectivamente hacen referencia a “cultura”, “movimiento” y “diversión”, de manera que entenderíamos que la EM es la motricidad tradicional vinculada a una cultura, la EL, las diversiones tradicionales vinculadas a una cultura, y la LM, las formas motrices que responden a patrones lúdicos, en general. Además podemos cotejar algunas definiciones que propone Parlebas (2001) para EM (*“Campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado”*), para etnoludismo, similar a EL (*“... constatación de que los juegos están en consonancia con la cultura a que pertenecen, que ilustran los valores y el simbolismo subyacentes de esa cultura...”*), y para LM (*“Naturaleza y campo de las situaciones motrices que corresponden a los juegos deportivos”*), tal y como señala Parlebas, opuesto a la noción de ergomotricidad. En este punto habría que señalar tres posibles problemas que pueden encontrarse en estas definiciones:

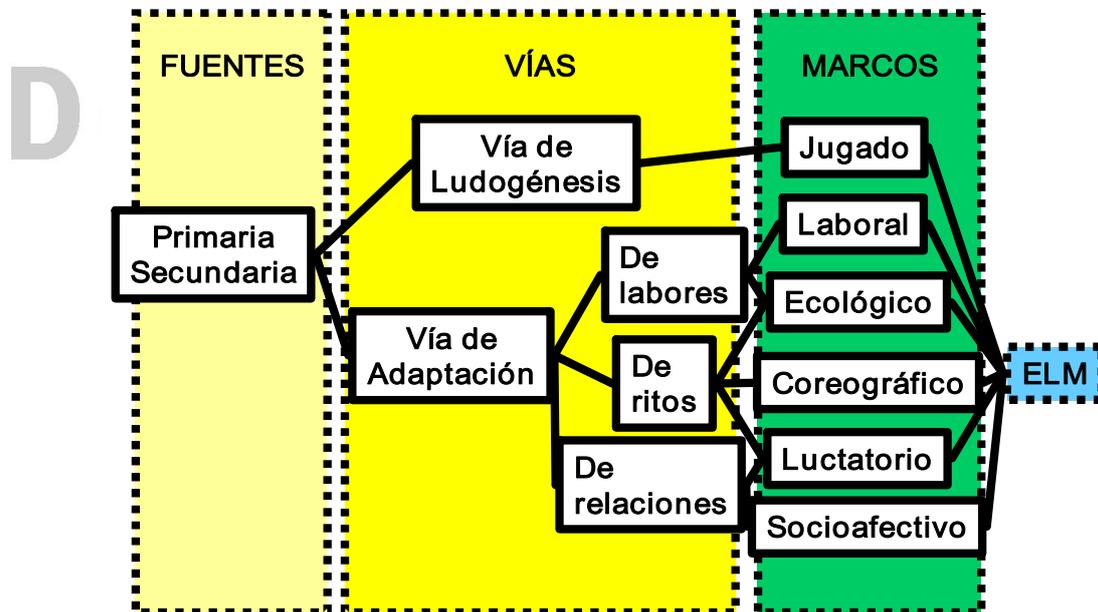
1. En EM no se especifica que dichas prácticas motrices sean únicamente lúdicas, llevándonos a pensar que hablamos de un concepto más general (ergomotricidad más ludomotricidad).
2. En EL no se especifica que dichos juegos hayan de ser motores.
3. En LM y EL se hace una reducción al hablar de “juego” como única práctica ludomotriz, siendo fácil reconocer que con esta afirmación quedan fuera otras prácticas muy importantes.

Intentando hacer una unión de conceptos vemos que la EM forma un conjunto de prácticas que podríamos destacar por su sentido siempre tradicional, siempre motor, pero no obligatoriamente lúdico, mientras que en EL vemos que aparece siempre el elemento tradicional, siempre lúdico, pero no obligatoriamente motor. LM, a su vez, es la constatación de la posibilidad de unión conceptual de lo lúdico y lo motriz en un ámbito más general. Por lo tanto, queda claro que es posible empastar ambos conjuntos de actividades tradicionales (EM+EL) para buscar su intersección que corresponderá con los rasgos “siempre tradicional”, “siempre motor” y “siempre lúdico”. Ya estamos ante ELM, con el matiz que le reporta “etno”, el vínculo con la cultura a partir de la cual se desarrolla tan especial forma de LM.

FUENTES, VÍAS Y MARCOS DE ELM

Para comprender la visión global que ofrece este modelo, será preciso entender a su vez que la generación de ELM tiene un origen común, o lo que es lo mismo, unas fuentes (primaria y secundaria) que siempre son las que determinan el resto del proceso, y no como al contrario se ha entendido habitualmente, diferentes motivaciones que den lugar a manifestaciones independientes; en este modelo se sostiene que esas mismas necesidades pueden cubrirse mediante diferentes prácticas. En la base del significado de la ELM se encuentra el porqué de su surgimiento, una idea que nos remite irremediamente a la necesidad de diversión a través del movimiento activo y significativo de los miembros de una comunidad, lo que podríamos denominar la fuente fundamental o primaria de ELM por ser la que siempre se encuentra en el origen y la que desencadena la posible y frecuente existencia de una necesidad de aprendizaje mediante la primera fuente, lo que podríamos entender como una segunda fuente subsidiaria de la primera. Como respuesta a las fuentes de ELM nacen las vías de desarrollo de ELM, dos rutas mediante las cuales se conforma el proceso de generación de ELM y que distinguiremos con los nombres de (a) vía artificial o generadora (ludogénesis) y (b) vía natural o transformadora por ludización. La primera consiste en la invención de prácticas motrices lúdicas que nacen con esa única vocación, mientras que la segunda trata de ludizar actividades motrices que no eran necesariamente lúdicas, en tres sub-vías: (1) ludización de rituales y ceremonias, (2) de ocupaciones y obligaciones laborales y (3) de comportamientos, roles y relaciones. Cabe señalar la relatividad de la independencia de las vías pues el planteamiento “vía artificial / vía natural” no deja de ser una simplificación didáctica de una realidad más compleja en la que, aunque surjan actividades motrices lúdicas e independientes de la realidad cotidiana, pueden darse algunas interferencias naturales simbólicas. Esas vías traspasan ciertos marcos, configurando así el último paso del proceso previo a la generación definitiva de ELM. Los marcos son ámbitos propicios para la consecución del fin que indican las fuentes, y distinguimos fundamentalmente seis: (1) el laboral, referente al trabajo y sus tareas, (2) el socio-afectivo, vinculado a las relaciones y los roles sociales, (3) el ecológico, relacionado con el descubrimiento y el dominio del medio natural, (4) el coreográfico, más afín a las actividades musicales y expresivas, (5) el luctatorio, ámbito de los duelos, las luchas y los enfrentamientos en general y (6) el jugado, en lo que tiene que ver con una definición en sentido estricto-praxiológico del juego. El proceso finaliza con la generación de ELM que adquiere formas muy diversas y que podemos clasificar en familias, que a su vez estarán plenamente vinculadas con las vías y los marcos en

las que se han desarrollado. En principio nos encontraremos con estas familias de prácticas lúdicas motrices cuyo análisis ya sería motivo de otros trabajos: (1) ELM laboral, (2) ELM ecológica, (3) ELM danzada, (4) ELM bailada, (5) ELM luchada, (6) ELM de roles y (7) ELM jugada.



BIBLIOGRAFÍA

Lagardera Otero, F. y Lavega Burgués, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Editorial Paidotribo: Barcelona.

Lagardera Otero, F. y Lavega Burgués, P. (2004) (ed.) *La ciencia de la acción motriz*. Universitat de Lleida: Lleida.

Parlebas, P. (1998). *Elementos de Sociología del Deporte*. Unisport: Málaga.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Editorial Paidotribo: Barcelona.

www.un.org/sport2005

EL DEPORTE EN EL PLAN VASCO DEL DEPORTE 2003/2007

Iñaki Ugarteburu Artamendi (iugarteburu@gipuzkoa.net)
Director General de Deportes. Diputación Foral de Gipuzkoa

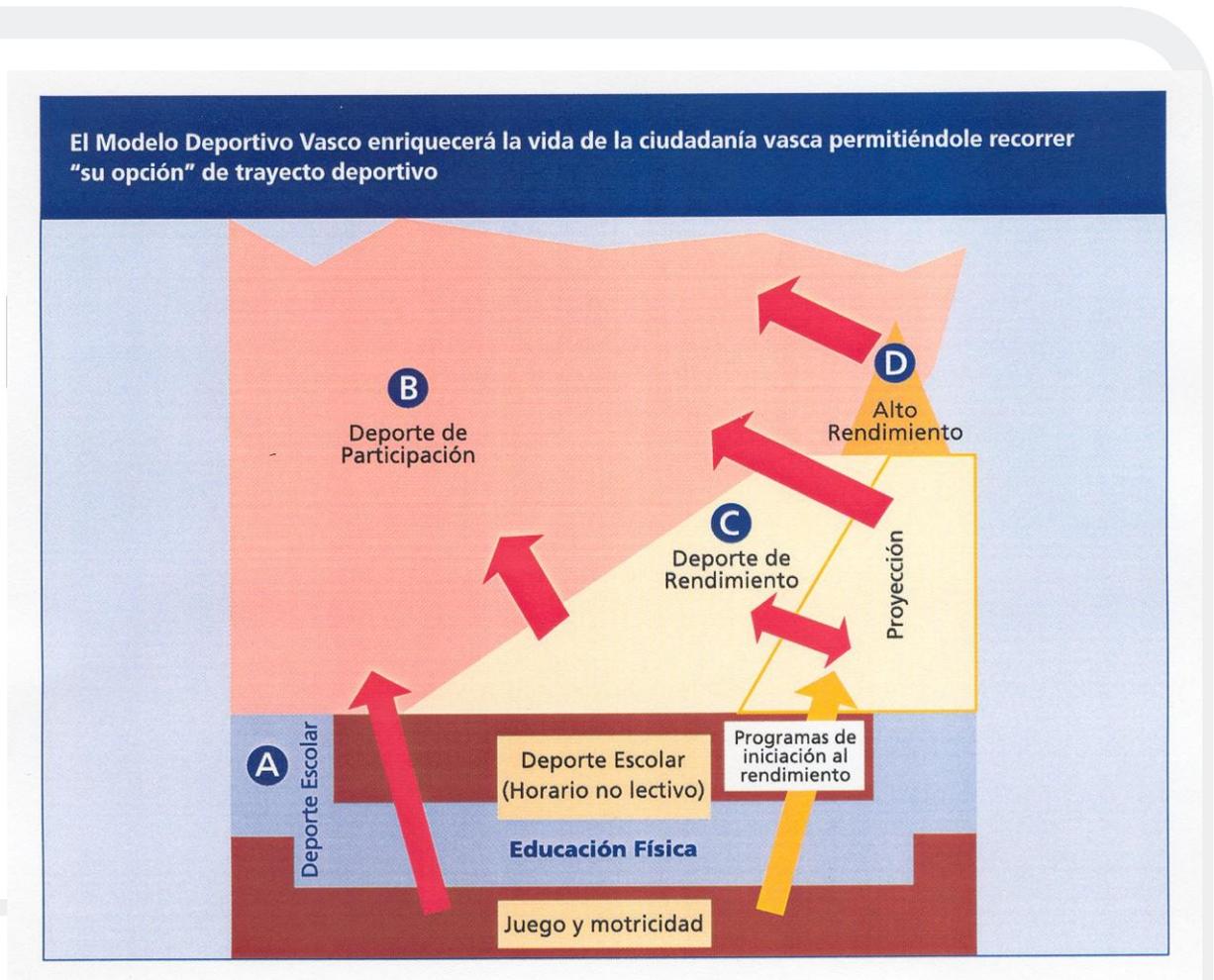
OBJETIVOS Y LINEAS ESTRATÉGICAS

El desarrollo futuro del Plan Vasco del Deporte se articula en torno a cuatro objetivos estratégicos que constituyen los cuatro ejes fundamentales sobre los que pivotan quince líneas estratégicas

Objetivos estratégicos	Líneas estratégicas
1 <i>Desarrollar un Modelo Deportivo propio para Euskadi</i>	1.a Definir un Modelo de deporte escolar. 1.b Elevar y mantener la tasa de actividad de nuestros ciudadanos. 1.c Garantizar la existencia de una importante variedad de competiciones deportivas en el ámbito del rendimiento. 1.d Disponer de un número determinado de agentes que permita obtener un reconocimiento estatal e internacional.
2 <i>Estructurar el Sistema Vasco del Deporte que permita desarrollar el Modelo Deportivo definido y optimizar los esfuerzos de todos los agentes implicados</i>	2.a Definir las responsabilidades de las Instituciones Públicas en el Sistema Vasco del Deporte. 2.b Determinar las responsabilidades de otros agentes públicos y privados en el Sistema Vasco del Deporte. 2.c Definir los Mecanismos de Coordinación los distintos agentes implicados en el Sistema Vasco del Deporte.
3 <i>Elevar la calidad de la oferta de servicios deportivos en la CAPV</i>	3.a Realizar una planificación de infraestructuras y equipamientos deportivos. 3.b Elevar la capacitación de Agentes. 3.c Fomentar los valores de calidad. 3.d Realizar una planificación de eventos deportivos.
4 <i>Fomentar el deporte como transmisor de la imagen de país desarrollado y de la identidad cultural vasca</i>	4.a Diseñar una estrategia de Proyección exterior de la CAV a través del deporte. 4.b Fomentar las modalidades de los deportes autóctonos. 4.c Buscar sinergias con otras zonas geográficas con el objeto de promover la identidad cultural vasca. 4.d Fomentar el uso del euskera en el Sistema Vasco del Deporte.

www.un.org/sport2005

EL MODELO DEPORTIVO VASCO



A. Deporte Escolar

El practicado por los niños y niñas de 0 a 16 años con independencia de las estructuras o agentes del Sistema Vasco del Deporte que participen en la organización de la oferta correspondiente.

Consecuentemente, el deporte escolar estará constituido por el conjunto de actividades motrices, físicas y/o deportivas que se realizan por los niños de 0 a 16 años, organizadas o espontáneas, en horario lectivo o fuera de él.

B. Deporte de Participación

El practicado por la o el deportista con la finalidad de satisfacer sus necesidades personales de ocio, recreación, relación, estética y/o salud, con independencia de que la misma sea realizada en ámbitos deportivos organizados, de competición, reglamentados o no.

C. Deporte de Rendimiento

Aquel practicado por las y los deportistas con una vocación fundamentalmente competitiva y de obtención de resultados deportivos. La o el deportista ve en este tipo de actividad la posibilidad de satisfacer sus necesidades de práctica deportiva en un ambiente donde la competición y la superación de resultados son el objetivo fundamental y/o el camino que es necesario recorrer para acceder al máximo nivel deportivo (alto rendimiento).

D. Deporte de Alto Rendimiento

Aquel en el que el objetivo de la o el deportista es alcanzar las mayores cotas competitivas de su especialidad, convirtiéndose en el mayor de los casos, en un referente deportivo para la sociedad.

EL MODELO DEPORATIVO VASCO: DEPORTE ESCOLAR

Definición del modelo de deporte escolar: El equilibrio entre itinerarios.

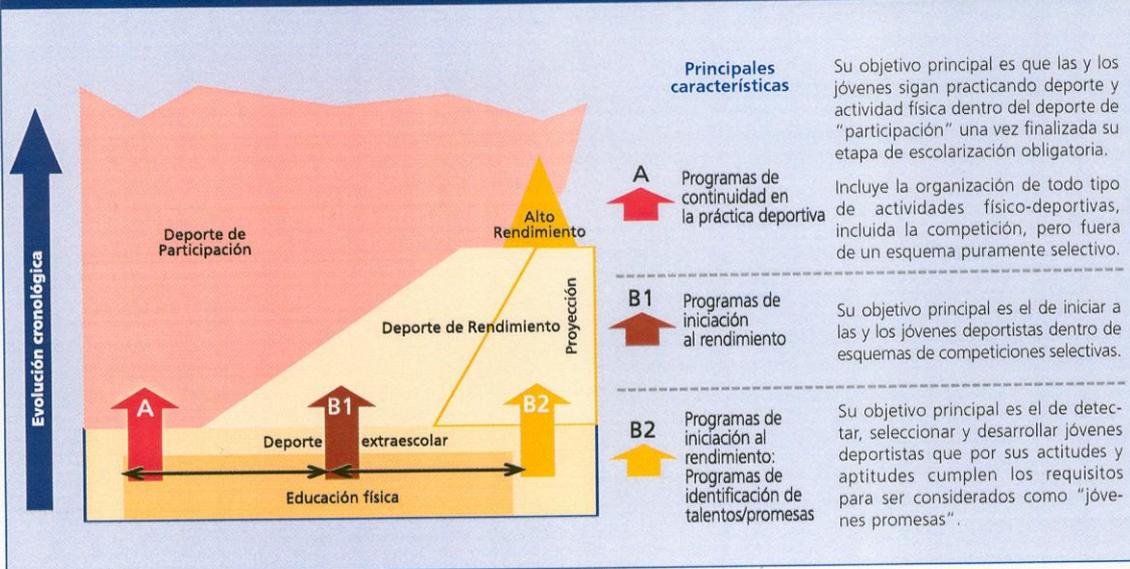
El Modelo de Deporte escolar debe articularse teniendo en cuenta el equilibrio entre los distintos itinerarios deportivos futuros del colectivo al que se dirige, sin menoscabo de su educación integral. Así, los diferentes retos, programas y acciones que el modelo defina deberán desarrollarse en torno a los tres itinerarios que se describen a continuación:

- Continuidad en la práctica deportiva de participación (A)
- Iniciación al deporte de rendimiento (B1)
- Identificación de talentos y promesas deportivas (B2)

El deporte escolar deberá completar el desarrollo educativo del niño y niña practicante, a la vez que satisfacer las necesidades individuales de cada deportista, completando cuando fuere necesario al siguiente ciclo:

www.un.org/sport2005

Definición del modelo de deporte escolar: El equilibrio entre itinerarios



A. (escolarizada o no) y el mundo del juego, motricidad y la actividad físico-deportiva. Buscará la involucración, desde las edades más tempranas, del niño y de la niña en la realización de juegos, actividades físicas y motrices desde una perspectiva de juego y divertimento.

B. Educación Física escolar, que debe satisfacer las necesidades de formación física, motor y práctica físico-deportiva de la población escolar. En esta etapa básica para el conjunto de las y los ciudadanos vascos, los objetivos serán los marcados por la ley de educación (LOCE / LOGSE) que se pueden resumir en los cuatro siguientes:

- Contribuir al desarrollo físico y motor armónico del niño o niña
- Garantizar unos niveles adecuados de actividad física a las y los escolares.
- Generar en el educando hábitos y modos de vida saludables.
- Generar hábito deportivo entre las y los escolares.

C. Iniciación a la práctica deportiva. De forma necesariamente ligada y coordinada a la Educación Física, la iniciación deportiva buscará:

- Completar el desarrollo educativo del niño mediante los valores que aporta la práctica del deporte, incluyendo los específicos de la competición deportiva, desarrollados en entornos que garanticen valores educativos positivos.

- Fomentar el conocimiento de un amplio espectro de modalidades deportivas, incluidas las que impliquen actividades competitivas.
- Reforzar la generación del hábito deportivo en la o el menor educando en modos de vida saludables y la formación de futuras y futuros practicantes y espectadores y espectadoras del deporte en sus diferentes tipos de actividad deportiva.

D. Iniciación al rendimiento deportivo, en este tipo de práctica deportiva se buscará:

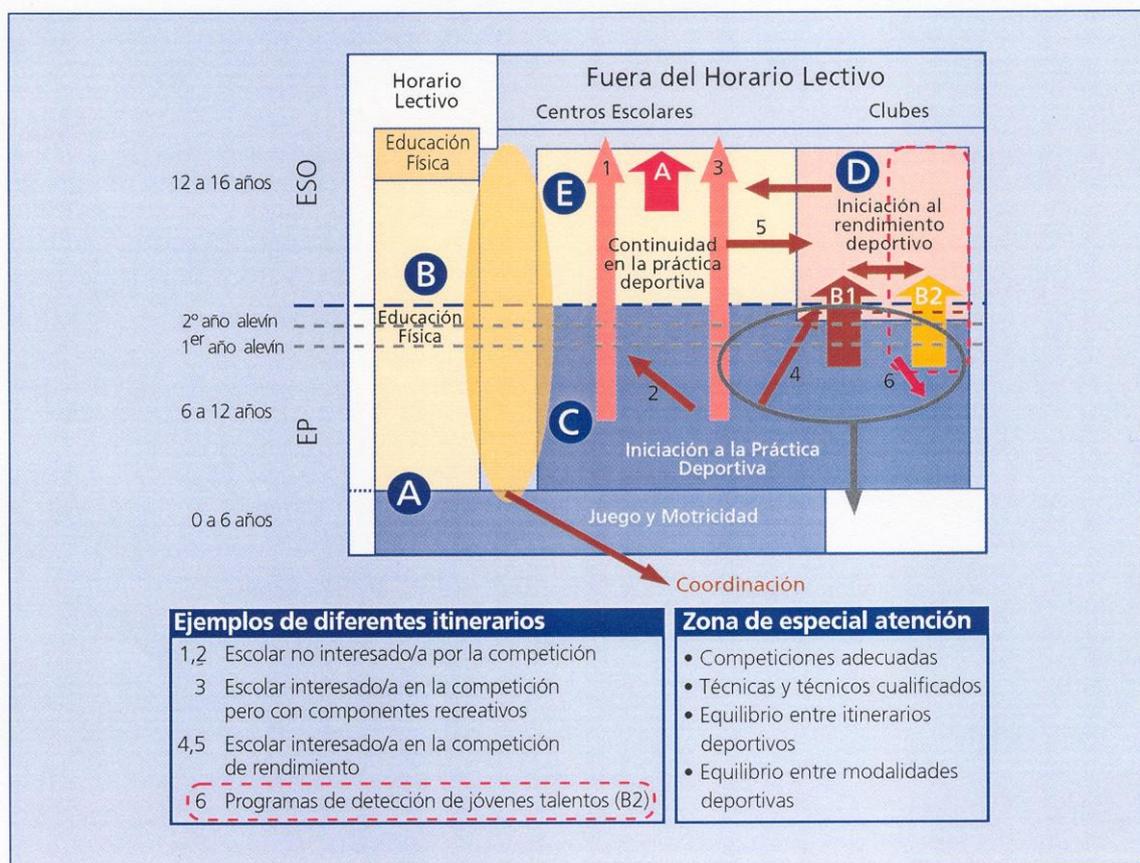
- Facilitar a aquellos niños y niñas que deseen la iniciación a una práctica deportiva focalizada hacia el rendimiento y la superación de objetivos.
- Propiciar las condiciones adecuadas de tecnificación para las y los jóvenes promesas que previamente han sido detectados y seleccionados por sus aptitudes y actitudes.
- Además, la iniciación en las prácticas del deporte de rendimiento deberá realizarse sin menoscabo del desarrollo armónico e integral, tanto físico como intelectual y social del niño o niña.

E. Continuidad en la práctica deportiva:

- Se garantizará la existencia de oferta deportiva adecuada para la continuidad en el deporte de las y los escolares que no deseen incorporarse al rendimiento deportivo o no reúnan las condiciones adecuadas para ser seleccionados en programas de detección de promesas deportivas.

En el gráfico siguiente se ilustra, a modo esquemático, el modelo de deporte escolar definido en la página anterior. En él se pueden observar la relación entre los diferentes programas (A, B, C, D, y E), los posibles itinerarios a recorrer (a modo de ejemplo; 1, 2, 3, 4, 5, 6), los agentes involucrados y una relación de edades (estos dos últimos aspectos –agentes y edades– serán objeto de una descripción más detallada en el apartado 7.1.4 Aspectos Clave en la implantación del Modelo de Deporte Escolar).

www.un.org/sport2005



- 1 Homogeneización del Modelo en los tres territorios históricos**

– La implantación y desarrollo del Modelo en cada territorio deberá adaptarse a las características específicas del territorio manteniendo en todo momento los principios generales, características y objetivos que se definen en el Plan Vasco del Deporte.
- 2 Proximidad Geográfica de la práctica de Deporte Escolar al entorno natural de la o el menor**

– Evaluar la posibilidad incluso de definir distancias máximas.
- 3 Polideportividad; entendida en dos sentidos**

– En una etapa inicial de la o el escolar, fomento del conocimiento de diferentes modalidades deportivas.

– En el conjunto del Sistema Deportivo, conseguir un equilibrio razonable entre la práctica de las diferentes modalidades deportivas.
- 4 Equilibrio entre los tres itinerarios deportivos**

– Adecuando la oferta deportiva (actividades físico-deportivas, competiciones, programas de desarrollo de talentos,..) de cada modalidad permitiendo la cohabitación de los tres itinerarios deportivos.
- 5 Fomento y desarrollo de los programas de detección, selección y desarrollo de talentos** mediante la priorización de modalidades deportivas y la selección de las futuras promesas en función del potencial de desarrollo como deportista (evaluación de la actitud y aptitud).
- 6 Exigencia de una capacitación mínima y regularización laboral del sector:** conforme a las titulaciones oficiales correspondientes de los equipos técnicos y de los agentes gestores de los programas de Deporte Escolar.

EL INFORME DE EDUCACION FÍSICA, COMO HERRAMIENTA ORIENTADORA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Vela Fernández, José Manuel (jmvela@car.edu)
Licenciado en Educación Física (Departamento de Planificación - CAR Sant Cugat)
Galilea Ballarini, Pedro (galilea@car.edu)
Licenciado en Medicina y especialista en Medicina Deportiva (Departamentode Fisiología -
CAR de Sant Cugat)
info@car.edu www.car.edu.

RESUMEN

Nuestra propuesta presenta un modelo de informe muy gráfico y asequible, sobre los resultados de una batería de pruebas físicas y antropométricas, denominada EFYD (Educación Física y Deporte), que puede ayudar al profesor de Educación Física mejorar el análisis del estado físico y motriz del escolar.

Este informe, acompañado de observaciones y orientaciones del profesor, desea ser una herramienta para que su acción pedagógica tenga continuidad en otros ámbitos extraescolares, pudiéndose utilizar por padres, monitores, pediatras, etc ...

Hemos aplicado, esta batería la batería EFYD a un total de 1.152 alumnos en edades comprendidas entre 9 y 11 años. El análisis de los resultados obtenidos, nos confirman que las pruebas que valoran una misma habilidad (v.g. carrera), están relacionadas íntimamente entre ellas. Por lo tanto, en los escolares que hayan obtenido resultados muy dispares, en la misma habilidad, deberemos buscar la explicación a estas diferencias en aspectos coordinativos o condicionales.

PALABRAS CLAVE: Evaluación en Educación Física / Informe motriz

INTRODUCCIÓN

La pieza clave para que los padres sean sensibles a la necesidad de que sus hijos practiquen actividad física, es informarlos claramente sobre su estado físico actual, y convencerlos de la importancia de practicar ejercicio físico en ambientes que favorezcan su formación integral.

En este sentido, el Consejo de Europa, mediante el (CDDS) “Comité para el Desarrollo del Deporte” (1992), creó un manual para aplicar una batería de pruebas físicas denominado EUROFIT, con la finalidad de hacer un seguimiento de la aptitud física de los europeos.

La evaluación de la evolución física y motriz de los escolares, es competencia de profesor de Educación Física. Éste, debe afrontar un difícil y complejo análisis integral de múltiples factores en edades de rápido desarrollo biológico, y de cambios en la personalidad del niño.

Queremos destacar la importancia del rol del profesor de Educación Física en motivar a los escolares en practicar ejercicio físico y en orientar a los padres sobre su necesidad.

Desgraciadamente, los profesores, no disponen ni de los medios necesarios, ni del tiempo suficiente para ofrecer una práctica física adaptada a las necesidades de los escolares en etapas críticas de su desarrollo físico.

Por otra parte, el gran volumen de alumnos a los que han de atender no les permite hacer una adecuada evaluación individual que oriente adecuadamente a los padres y se restringe, en muchas ocasiones, a ofrecer comentarios escuetos sobre la evolución de sus hijos.

Por todo ello, en nuestro proyecto, queremos ayudar al profesor de Educación Física en su rol de asesor, ofreciendo un informe del estado físico de los escolares, sencillo y práctico para que lo utilicen padres, pediatras y técnicos en actividades físicas

extraescolares como una herramienta de seguimiento físico.

Con ello se conseguiría que su acción pedagógica tuviera incidencia y continuidad en actividades extraescolares.

En definitiva, se trata de utilizar el informe de la evaluación como medio de comunicación entre los diferentes



Fig. 1 Los ámbitos de práctica de los escolares

ámbitos en los que se desenvuelven los escolares: familia, escuela y centros de práctica extraescolar; con la intención de afrontar conjuntamente, su formación integral.

www.un.org/sport2005

Un modelo explicativo de la motricidad humana

Para definir una batería de test explicativa de la motricidad humana, utilizamos el modelo propuesto por Prat (1993) de la pirámide del rendimiento motor de Broenkhoff (1976).

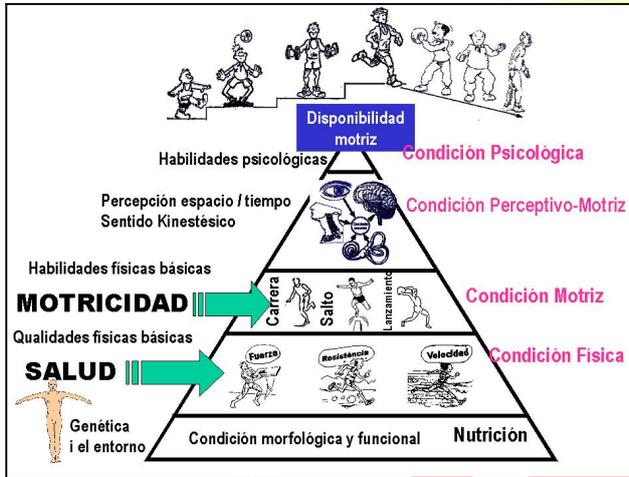


Fig. 2 Pirámide del rendimiento motor. Adaptado de Broenkof (1976) y Prat (1985)

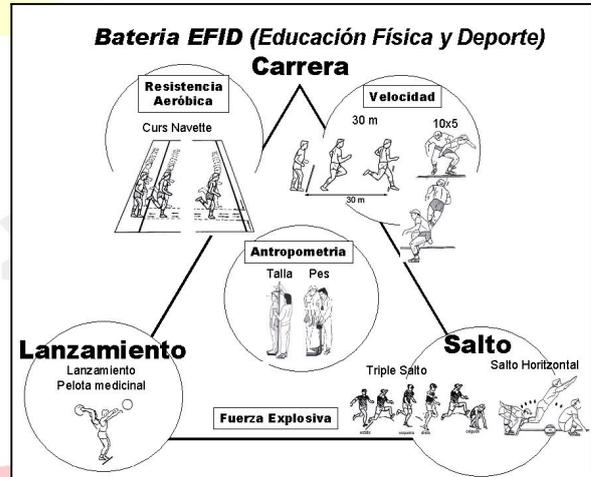


Fig. 3 Bateria de pruebas físicas EFYD

Nuestra batería de pruebas, denominada EFYD (Educación Física y Deporte), intenta expresar los dos primeros niveles de la motricidad humana, mediante las habilidades más básicas: carrera, salto y lanzamiento. Hemos de reconocer que hemos sacrificado algunos componentes de la condición física con el fin de mantener los siguientes criterios: A) Fácil, fiable y rápida de aplicar, B) Utilizar pocos recursos materiales, C) Que mida los componentes más básicos del perfil físico, D) Que oriente la práctica de actividad física

La evaluación vs valoración

La evaluación es un proceso de interpretación de las informaciones conseguidas de diferentes fuentes (tests físicos, observaciones de las clases, conversaciones..) que pretende orientar la acción pedagógica.

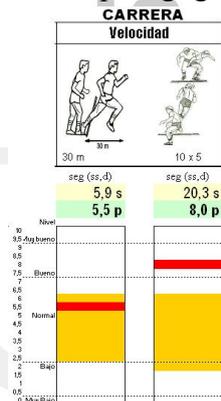


Fig. 4 Tabla de normalización de resultados

En nuestra propuesta, proponemos utilizar los resultados de las pruebas físicas y antropométricas como otra fuente de información organizada para facilitar su análisis.

Utilizamos criterios cuantitativos (medidas) para valorar una calidad física (velocidad) a través de una habilidad motriz (la carrera).

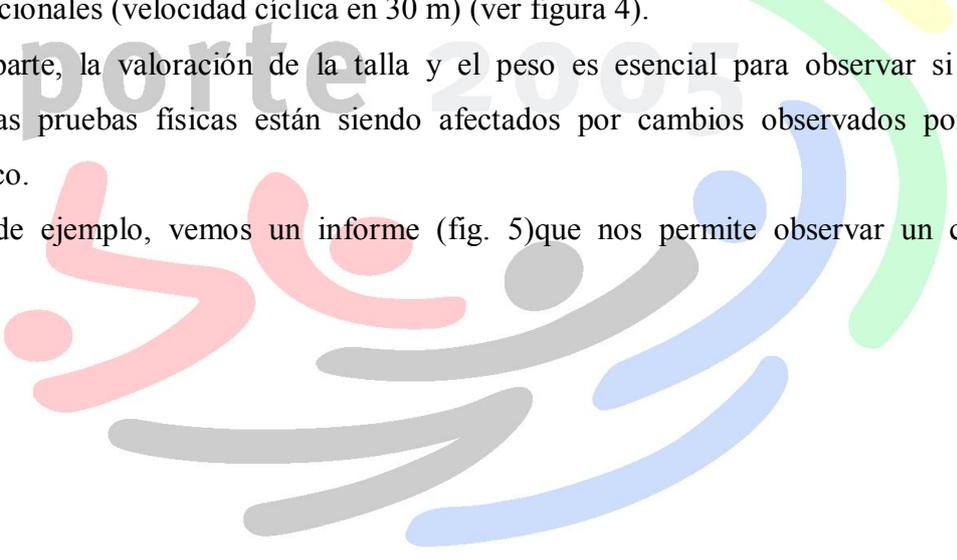
Los resultados de las pruebas son normalizados a través de la creación de un baremo que atribuye a la marca un valor (percentil) en una escala de 0 a 10 puntos.

Cada prueba está representada a modo de un termómetro en el que podemos observar el resultado del sujeto como una línea oscura horizontal y el resultado del grupo de escolares al que pertenece lo podemos observar en un rango oscuro más difuminado (corresponde a la media aritmética del grupo \pm la desviación estándar).

En la batería EFYD, algunas pruebas miden la misma cualidad física (v.g. velocidad) con la intención de contrastar elementos coordinativos (los cambios de dirección en el 10x5) versus los condicionales (velocidad cíclica en 30 m) (ver figura 4).

Por otra parte, la valoración de la talla y el peso es esencial para observar si los resultados de las pruebas físicas están siendo afectados por cambios observados por el crecimiento físico.

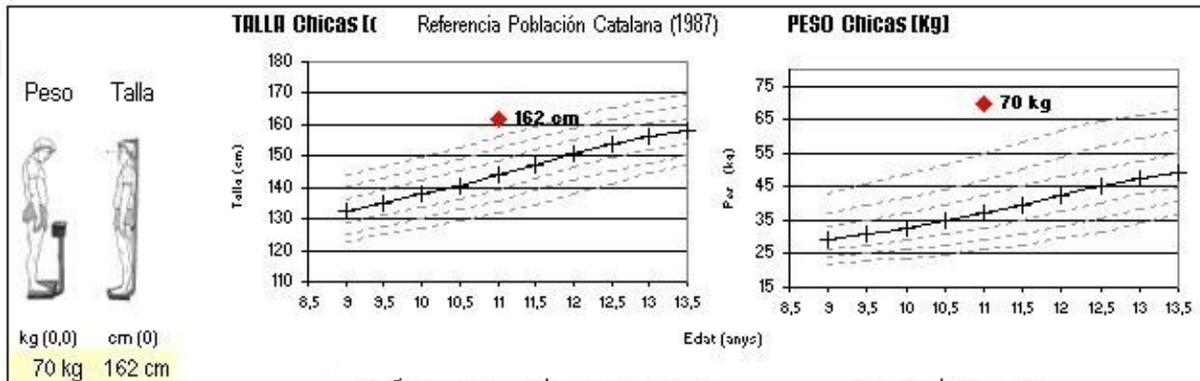
A modo de ejemplo, vemos un informe (fig. 5) que nos permite observar un caso concreto.



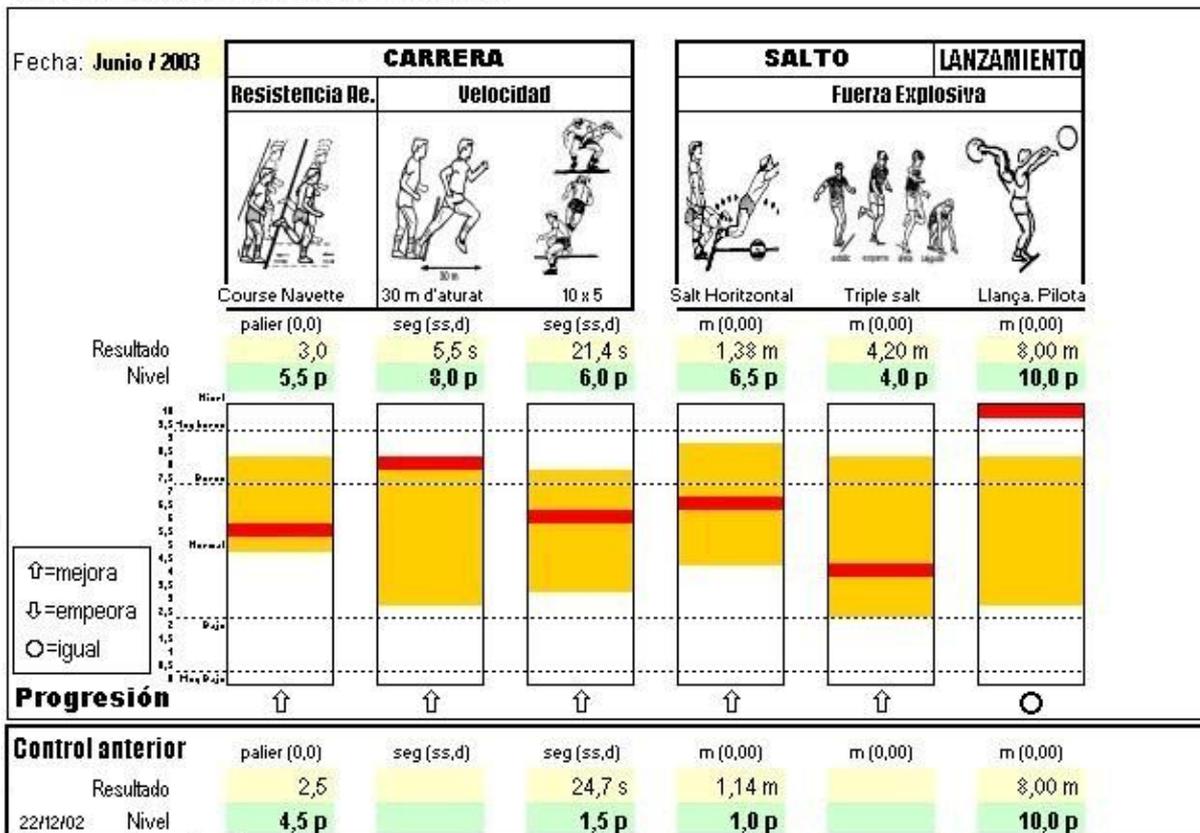
Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005

ANTROPOMETRIA



RESULTADOS PRUEBAS FÍSICAS



la educación física

www.un.org/sport2005

OBJETIVOS

- * Crear un perfil físico integral del escolar que ayude al profesor en la evaluación física.
- * Favorecer la comunicación entre la escuela y otros ámbitos (sanidad, deporte, recreación..)
- * Promocionar la práctica de actividad física, informando a los padres de su necesidad.

MATERIAL Y MÉTODOS

En nuestro estudio participaron un total de 11 escuelas (6 públicas y 5 privadas) de diferentes comarcas de Barcelona, con una muestra total de 1152 alumnos distribuidos según la tabla 1.

Edad	9 años	10 años	11 años
Niñas	143	235	211
Niños	128	233	202
Total	271	468	413

Tabla 1 Población analizada

La batería de pruebas EFYD consta de las pruebas relacionadas en la tabla 2

Habilidad física	Cualidad física	Factor	Prueba
carrera	Velocidad	condicional	30 m (desde parado)
carrera	Velocidad	coordinativo	10 x 5
carrera	Resistencia aeróbica	condicional	Course Navette
Salto	Fuerza explosiva	condicional	Dentent Horizontal
Salto	Fuerza explosiva	coordinativo	Triple Salto
Antropometría	Peso y Talla		

Tabla 2 Relación de pruebas con sus elementos

Para la administración de las pruebas, se instruyó a los profesores, y los requisitos del material fueron: cronómetro digital, cinta métrica, grabación “course navette” con protocolo de 1 minuto en distancias de 20 m (versión Prat), pelota medicinal de 1 kg. El análisis estadístico se hizo con el programa estadístico SPSS 13.0.

RESULTADOS

En el estudio de la información que aportan todas las variables de rendimiento consideradas en su conjunto, se ha realizado un análisis de componentes principales (ACP)

Para la selección del número de componentes a retener, se ha determinado que el eigenvalue del estudio inicial sea superior a 0,5, para conservar el máximo posible de información.

El estudio inicial de las comunalidades nos indica que conservamos gran parte de la información original de las variables tras la extracción (tabla 3).

	Inicial	Extracción
Salto horizontal	1,000	,868
Triple salto	1,000	,839
Velocidad	1,000	,715
10x5	1,000	,861
Lanzamiento pelota medicinal	1,000	,979
Course-navette	1,000	,696

Tabla 3.

En la tabla 4 se indican los resultados del estudio inicial. En base al criterio antes indicado, elegimos continuar el estudio con solo 3 componentes, con los que conservamos algo más del 80% de la información total del sistema

Componente	Eigenvalues iniciales			Extracción inicial de los factores			Rotación de los factores		
	Total	% Varianza	% Varianza Acumulada	Total	% de Varianza	% de Varianza Acumulada	Total	% de Varianza	% de Varianza Acumulada
1	3,721	62,013	62,013	3,721	62,013	62,013	1,926	32,101	32,101
2	,699	11,643	73,656	,699	11,643	73,656	1,791	29,853	61,954
3	,540	8,993	82,649	,540	8,993	82,649	1,242	20,695	82,649
4	,427	7,119	89,768						
5	,385	6,423	96,192						
6	,228	3,808	100,000						

Tabla 4.

En la tabla 5 se puede ver el resultado del estudio final, después de aplicar una rotación equamax con la normalización de Kaiser para facilitar la interpretación de los resultados.

En la tabla podemos observar como se relacionan nuestras nuevas variables con las variables originales, lo cual nos ayuda a darle un nombre a cada una de las nuevas variables obtenidas.

El componente 1 se relaciona de forma estrecha con el salto horizontal y el triple salto. Esto quiere decir que este componente condensa la información contenida en las variables originales salto horizontal y triple salto, con lo que podríamos considerarlo como una nueva variable que nos informa sobre la capacidad de salto.

El componente 2 se relaciona de forma estrecha con la velocidad en 30 metros, el 10x5 y la Course-Navette, con lo que podríamos considerarlo como una nueva variable que nos informa sobre la capacidad de carrera.

Finalmente el componente 3 se relaciona de forma estrecha tan solo con el lanzamiento de pelota medicinal. Podríamos considerarlo, por lo tanto, o como esta misma variable, o como un índice de fuerza general.

Matriz de Componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Salto horizontal	,855	-,245	,277
Triple salto	,771	-,329	,370
Velocidad	-,553	,623	-,147
10x5	-,146	,872	-,282
Lanzamiento pelota medicinal	,209	-,161	,953
Course-navette	,479	-,670	,133

Tabla 5.

DISCUSIÓN

El análisis de los datos nos ha confirmado que las pruebas están relacionadas específicamente con las habilidades que habíamos propuesto: Carrera, Salto y Lanzamiento. Según esto, los escolares que tengan una buena marca en 30 m, deben tener un nivel equivalente en 10x5.

En la práctica, en los casos que no son resultados equivalentes, el informe nos ayuda a detectar qué factores (coordinativos, condicionales o de desarrollo biológico) pueden ser el motivo de estas diferencias.

En las conversaciones con los profesores que administraron las pruebas, comprobamos que, en un elevado número de casos, eran satisfactorio el análisis que se deducía del informe; pero hemos de reconocer que, en otros muchos casos, existían factores de otra índole (psicológicas, lesiones...) que no están controladas por el informe y que el profesor de educación física deberá indagar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pérez, M^a.J., y García, J. y Gil, G. (1998) *Evaluación de la Educación Física en primaria..* Madrid: INCE
- Broekhoff, J. (1976) *Performance pyramid: a model for measuring physical performance.* Physical education, sports and the sciences: papers presented in honor of H. Harrison Clarke, Eugene, Microform Publications
- Prat, J.A. (1993) Eurofit. *La batería eurofit a Catalunya.* Barcelona: Direcció general de l'Esport.
- CDDS (1992) *Eurofit. Test europeo de aptitud física.* Madrid.. Madrid: MEC/CSD
http://www.coe.int/T/E/cultural_co-operation/Sport/Sport_for_all/Eurofit/
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física* Barcelona: Inde

DEPORTE Y FAMILIA

Yolanda Pilar Vicente Mateos (yovima@yovima.com)
Maestra de Educación Física. Licenciada en Pedagogía

RESUMEN

No hay que olvidar que el deporte solamente puede ayudar a la formación de los hijos si se sabe practicar y presenciar inteligente y prudentemente, tampoco hay que olvidar que puede tener aspectos de peligro a tener siempre en cuenta, recordar que los ambientes deportivos pueden ser un terreno abonado para cultivar actitudes negativas, consiguiendo así el efecto contrario de los que es saludable y positivo.

Existen razones que nos inducen a pensar que la única alternativa válida para amortiguar el efecto que los diferentes agentes que rodean al deporte pueden generar en la formación de nuestros jóvenes, es la creación de una estructura deportiva con técnicos especialistas que sean capaces de llevar a cabo una planificación basada en la transmisión de actitudes y valores positivos del deporte.

PALABRAS CLAVE: Aspectos positivos y negativos. Cualidades personales. Hábitos. Beneficios. Actitudes.

El deporte forma parte de todo plan de estudios por su importancia educativa ya que a través de él ayuda a adquirir sentido de la disciplina y responsabilidad, así como el desarrollo de la inteligencia táctica y estratégica, además de aportar beneficios para la salud, tan importantes como los hábitos de higiene y alimentación.

Pero para que una actividad sea educativa es necesario plantearse objetivos en los tres ámbitos de la conducta que en deporte podrían ser:

Cognitivos:

- Favorecer el paso del período de las operaciones concretas al desarrollo del pensamiento formal (hipotético deductivo) (J. Piaget).
- Contribuir al desarrollo de los procesos de: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (B. Blom).

Afectivos (Actitudinales):

- Cubrir sus necesidades orgánicas de realizar ejercicio.
- Integrar al alumno en el grupo y el medio.
- Satisfacer necesidades de autoidentificación limitaciones e independencia
- Satisfacer sus intereses recreacionales
- Mejorar su capacidad de realizar trabajo en grupo y sociabilidad
- Admitir su derrota y respetar al oponente

Psicomotores (Procedimentales):

- Desarrollar la conducta motriz en los aspectos de desarrollo corporal y psico-socio motriz
- Coordinación y equilibrio
- Cualidades físicas varias (velocidad, resistencia...)
- Autoconfianza y relacional
- Mejorar mecanismos del acto motor, percepción, decisión y ejecución (Feed-Back).

Según Paglilla R. O. (2002) el deporte escolar es motor de aprendizaje, es afianzamiento de esquemas motores y de desarrollo de contenidos de educación en valores.

Cuando el deporte se practica inteligentemente, desarrolla cualidades personales como solidaridad, comprensión, trabajo en común, búsqueda de soluciones, el logro de metas, etc, que facilitan la participación en proyectos colectivos como el de la misma vida en sociedad. Siendo el fin principal de la educación formar progresivamente a los alumnos para que una vez terminado este proceso puedan introducirse dentro del mundo social, dominarlo y adaptarse a sus cambios de manera objetiva y eficaz.

www.un.org/sport2005

También nuestra asignatura puede ayudar a este fin a través de:

- Alcanzar un perfecto dominio del cuerpo.
- Mejorar la capacidad de adaptación a situaciones nuevas

- Curiosidad e interés por mejorar y utilizar nuevas formas de aprendizaje.
- Aumentar el número de relaciones interpersonales.
- Aprender a desarrollar el trabajo cooperativo.
- Fomentar la educación social y del ocio.
- Aumentar la responsabilidad, la imaginación.

Todos estos factores junto con otros aprendizajes, ayudarán al alumno y le facilitarán a introducirse en el mundo social y evitar frustraciones, de ahí la importancia del deporte como medio socio-cultural. Pero para afianzar los hábitos y conductas individuales adquiridos a través del deporte, hay que aplicarlo en otras actividades distintas en la escuela o el hogar.

Si los educadores se valen en esta forma del deporte, comprobarán que es un magnífico medio en la formación del carácter y para el desarrollo de virtudes personales. Aunque, como cualquier otra actividad humana, el deporte puede estar mal enfocado y sus aspectos positivos degenerar en actitudes negativas que hay que evitar.

El amor propio y el coraje, son imprescindibles, y pueden convertirse en actitudes vanidosas o conllevar a una enfermiza obsesión de triunfo que pasa por encima de cualquier consideración ética. Del mismo modo, el espíritu de equipo mal entendido muchas veces conduce a una competitividad exagerada y rechazo de los otros, llevando incluso a la violencia. Por lo que hay que cuidar esos aspectos positivos que tiene y no sobrevalorarlos.

El deporte no es una armadura invencible o un sustituto de los valores humanos; no porque se hace deporte, de forma individual o en grupo, un joven está menos en peligro o es más sano. No hay que olvidar que, por desgracia, peligro, corrupción, perversores de la juventud los hay en todos los ambientes, como lo muestran las noticias de deportistas conocidos que tiene problemas con el alcohol, la drogadicción o la delincuencia, en muchos casos por haber asumido actitudes y roles equivocados que han acabado por destruir a la persona. En realidad el peligro que corren los jóvenes, es el mismo si se encuentran en un café o en la cancha deportiva; todo dependerá de las personas que tengan alrededor y, sobre todo, de la formación moral que hayan recibido de sus padres, para hacer frente a las dificultades.

Sólo unos pocos consideran el deporte, como un entretenimiento inútil que distrae de los estudios y de las cosas importantes en la vida. Esta actitud, en términos generales, quizá no sea

la más adecuada para ayudar a la formación de los hijos, ya que ignora que el deporte es un hecho social muy estimado y que influye en gran manera en su vida. Independientemente del gusto deportivo de los padres, convendría que mantuvieran una actitud abierta y de valoración justa del deporte. Eso les facilitaría la **comunicación y la comprensión** con sus hijos, además podrían apoyarse precisamente en los mil incidentes de los sucesos deportivos, para orientarlos sobre la correcta y equilibrada manera de ver y disfrutar los deportes con provecho. Son ocasiones ideales para explicar cuestiones de ética y urbanidad esenciales para la vida. Toda confrontación deportiva, individual o de equipo, es una pequeña imitación de la vida: se compete, se lucha, se goza para alcanzar las metas, los objetivos propuestos, transmitiendo esas actitudes de forma honesta.

Pero si los padres cierran de entrada la comunicación, rechazando sin escuchar los gustos de sus hijos, porque en su escala de valores el deporte no es importante, o porque es incompatible con un título universitario, ninguna orientación será posible. Depende de la forma de enseñar, que se fomenten o no los valores educativos que indiscutiblemente posee el deporte.

Si introducimos la competición en nuestro proceso de enseñanza, debemos tener claro que esto no supone aceptar que su objeto sea únicamente conseguir éxitos, victorias, campeones. Puede ser un objeto secundario que no debemos rechazar, pero el fin principal es ofrecer una gama, lo más extensa posible, de experiencias formativas.

El deporte que se oferta a los jóvenes posee una serie de riesgos:

- El estrés que genera la importancia sobredimensionada de la victoria.
- El aumento de la violencia.
- La presión sobre los jóvenes talentos para conseguir éxito.
- La falta de iniciativa personal en el juego.
- Entrenamientos y competiciones cada vez más severas.

La competición bien orientada es educativa y motivante:

- La interacción con el adversario es superación de uno mismo
- El entrenamiento es búsqueda de perfección, aprendizaje, convivencia.
- La valoración del esfuerzo es búsqueda de la excelencia
- La vocación deportiva es legítima y posible camino de felicidad personal.

Si consideramos que la competición deportiva es educativa y deseamos controlar el proceso de enseñanza para no caer en los riesgos que conlleva

¿Cuál será el papel de los padres y técnicos?, ¿Cómo evitar los brotes de violencia en el deporte infantil?

Algunos padres convierten la afición de sus hijos al deporte en una inversión queriendo rentabilizarla. Los inscriben en clubes o centros deportivos constituidos a este efecto, esperando en un futuro, obtener contraprestaciones de tipo social o económico. Convirtiendo la práctica deportiva en una vía de escala profesional. Otros, sitúan su proyección personal en sus hijos y pretenden suplantar en ellos sus fracasos. Ya no se trata de ganar o perder un partido, sino de lavar, en aquel resultado, las frustraciones, problemas profesionales, desengaños, desplazando al hijo todos sus complejos.

Pero no solo los padres utilizan el deporte como vía de progreso económico, muchos técnicos que actúan en el deporte base, no miden sus exigencias con el debido respeto a las posibilidades de los jóvenes. El deseo de triunfar y ser reconocido en el mundo de los entrenadores les conduce a abusos no siempre justificados. El rendimiento prematuro provocado por un entrenamiento forzado es algo habitual en la iniciación deportiva. Pero, como es bien sabido, los triunfos demasiado tempranos suelen acabar en abandonos prematuros.

Resulta increíble ver el alto grado de violencia y agresividad que suele acompañar a las competiciones deportivas de base. Una actividad que se promueve con la intención de formar a la juventud, y vinculada normalmente a entornos educacionales. Los padres en las tribunas incitan a sus hijos a la victoria por encima de todo. Los entrenadores presionan a los jugadores como si de deportistas se tratara. El árbitro, es amenazado por unos y otros. Los jugadores en ese clima se ven incitados a actitudes agresivas hacia los oponentes que, en esas circunstancias llegan a considerar como legítimas dado que la victoria está por medio.

Es difícil que un padre inculque a sus hijos sentimientos de imparcialidad, si cuando están viendo un partido juntos, su padre elogia a deportistas tramposos o agresivos, debemos recordar que el niño en sus primeros años de vida y en años posteriores actuará por imitación y sus padres serán el espejo donde mirarse. También es difícil que un muchacho no se distancie de su padre cuando lo ve alegrarse desmesuradamente por la victoria de su equipo profesional

favorito, y sin embargo no se interesa por sus juegos o por los resultados de su propio equipo del colegio, del club o del barrio; o que hace interminables filas y paga exagerada "reventa" para ver un juego, pero jamás asiste a verlo competir en el colegio o se enfurece por el precio de las deportivas o el uniforme para el equipo.

En el caso de los padres que sí le gusta el deporte, y asisten a los juegos o los ven a través de la televisión, la prensa, o hasta lo practican, la responsabilidad es aún mayor, porque el buen ejemplo cobra una importancia singular, sobre la manera de presenciarlo, en las gradas o en el sillón de casa, existe una propia "deportividad" del espectador que obliga a intentar ser objetivo, a ser mesurados al celebrar o resignarse con los resultados del juego; a no alegrarse nunca de las desgracias del equipo contrario, ni mucho menos aplaudirlas. Además tienen la oportunidad de comunicación y de crear amistad con sus hijos, que le servirá para enseñarle a enjuiciar críticamente las cosas pero con fundamento, sobre todo a valorar el mérito del entrenamiento diario, monótono y repetitivo; la continua necesidad de privaciones para mantenerse en forma y la gran satisfacción que se logra triunfando gracias a esos sacrificios.

También le podrá enseñar que cualidades o habilidades naturales heredadas como la altura, o fortaleza para el deporte son recibidas, y no tiene sentido atribuirse el mérito de tenerlas, pero sí la responsabilidad de aprovecharlas y mejorarlas; también podrá inculcarle el sentido de cooperación, equipo, imprescindible para conseguir buenos resultados; ayudarle a valorar las cualidades de las "estrellas" del deporte y hacer notar las incoherencias o errores de comportamiento o sus opiniones sobre asuntos ajenos a su campo. Es frecuente leer o escuchar declaraciones de ayudar a la educación de sus pequeños deportistas, y consiste en apoyarlos, asistiendo a sus juegos, pero manteniéndose siempre a la distancia justa, sin pretender cambiar las funciones de su entrenador o el maestro, intentando sobreproteger al hijo, ocasionando generalmente que se sienta avergonzado o sea burla de sus compañeros, por eso, los padres han de ser extremadamente prudentes cuando vayan a ver a sus hijos hacer deporte. Deben procurar animar a todos y no sólo al propio hijo, reconocer lo que hace bien, estimular más el esfuerzo que los triunfos, para evitar frustraciones futuras cuando no exista la victoria, no hacerle consideraciones humillantes transmitiéndole que no está a la altura, no regañarlo en público; no morirse de celos ni hacer rabieta porque el entrenador grita al hijo o lo hace jugar menos que a los otros y mucho menos hacer pleitos con los padres de otros niños cuando pierde o gana el equipo del hijo.

No hay que olvidar que el deporte solamente puede ayudar a la formación de los hijos si se sabe practicar y presenciar inteligente y prudentemente, tampoco hay que olvidar que puede tener aspectos de peligro a tener siempre en cuenta, recordar que los ambientes deportivos pueden ser un terreno abonado para cultivar actitudes negativas, consiguiendo así el efecto contrario de los que es saludable y positivo.

Existen razones que nos inducen a pensar que la única alternativa válida para amortiguar el efecto que los diferentes agentes que rodean al deporte pueden generar en la formación de nuestros jóvenes, es la creación de una estructura deportiva con técnicos especialistas que sean capaces de llevar a cabo una planificación basada en la transmisión de actitudes y valores positivos del deporte.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLAMO J. M.; AMADOR F.; PINTOR P. (2002). "Función social del deporte escolar". *El entrenador del deporte escolar*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. (En Línea). <http://www.efdeportes.com/Revista_Digital> - Buenos Aires - Año 8 - N° 45.
- FRAILE, A. (1998). *La presencia de los valores educativos en la actividad físico - deportiva*. En: Deporte y Calidad de Vida. Madrid. Ed. Estaban Sanz S. L.
- GILL, D., GROSS, J.B. y HUDDLESTON, S.(1983). "Participation motivation in youth sports". *International Journal of Sport Psychology*, 14, pp.1-4.
- GORDILLO, A.(1992). "Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva". *Revista de Psicología del Deporte*, 1, pp.27-36.
- JIMÉNEZ, F. (2000). *Estudio Praxiológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación - oposición de espacio común y participación simultánea: Balonmano y Fútbol Sala*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- LAWTHER J. D. (1987). *Psicología del Deporte y del Deportista*. Barcelona, Paidós.
- LE BOULCH, J. (1991). *El deporte educativo*. Barcelona. Ed. Paidós.
- MESTRE, J. A.; García, M. (2002). *Los Hábitos Deportivos de la Población de Valencia*. Valencia, Colección Aula Deportiva.
- MIRÓ, P. (1984). *El Deporte. Concepto y Tendencias*.
- P., Y. y BALAGUER, I. (2001). *Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos*. Elche, Universidad Miguel Hernández.
- PAGLILLA R. O. (2002, marzo). "El deporte escolar en la animación socioinstitucional". Secretaría de Educación G.C.B.A. Argentina. (En Línea). <http://www.efdeportes.com/Revista_Digital> - Buenos Aires - Año 8 - N° 46.

- PIAGET, J. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, Ed. Planeta Agostini.
- PETRUS, A. (1998). “El deporte escolar hoy. Valores y conflictos”. En: Aula de Innovación educativa, (68), 1er semestre, Barcelona.
- PRAT, M. (2001). “Actitudes, valores y normas en educación física”. En: *Tándem*(2); Enero-marzo; pp. 7 - 20.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid. Ed. Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- SAURA, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Lleida. Ed. Fundació Pública Institut d’Estudis Llerdencs.
- SMOLL, F.L.(1991). “Relaciones padres-entrenadores: mejorar la calidad de la experiencia deportiva”. En *Psicología Aplicada al Deporte* (pp.91-107). Madrid. Biblioteca Nueva.
- THOMAS, A. (1982). *Psicología del Deporte*. Barcelona, Herder.
- WILLIAMS, J (1991). *Psicología aplicada al Deporte*. Madrid Biblioteca Nueva.

Año Internacional del deporte y la educación física

www.un.org/sport2005

EL DEPORTE ESCOLAR CON EL QUE SOÑAMOS

M^a Teresa Vizcarra Morales (tmpvimot@vg.ehu.es)
Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, UPV-EHU
Ana M^a Macazaga López (tmpmaloa@lg.ehu.es)
Escuela de Magisterio de Bilbao, UPV-EHU
Itziar Rekalde Rodríguez (topreroi@lg.ehu.es)
Escuela de Magisterio de Bilbao, UPV-EHU

RESUMEN:

El trabajo que damos a conocer en estas páginas se ha gestado en el seno de un proyecto de investigación-formación más amplio cuyo título es: *Diagnóstico de carácter formativo que valore la necesidad de coordinar la educación física y el deporte escolar*. Éste tiene como fin el analizar las opiniones, deseos, creencias y vivencias que la comunidad educativa de tres centros escolares (Ikastola *Azkué*, *Betiko* y *Seber Altube*) pertenecientes a la Federación de Ikastolas de Bizkaia (BIE), tiene en torno al deporte escolar, para poder plantear, en un segundo momento, un plan de intervención.

Es una investigación cualitativa cuyo marco metodológico es la investigación-acción-formación. El proceso de acción-reflexión se ha articulado a través de reuniones de seminario en el que hemos confluído personas de distintas culturas profesionales y diferentes sensibilidades ante el deporte escolar (profesorado universitario, profesorado de ikastolas, padres-madres y representantes de gestión de BIE).

De los seis objetivos planteados en la fase de diagnóstico de la investigación, en el presente trabajo abordamos el primero de los mismos: establecer un perfil deportivo-educativo entre toda la comunidad implicada en el deporte escolar, y de éste sólo nos centramos en el análisis de uno de los aspectos trabajados: *Con qué deporte educativo sueñan los participantes en el seminario (coordinadores de centro)*.

PALABRAS CLAVE: Deporte escolar, Perfil deportivo-educativo, Sueños, Ikastolas.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que damos a conocer en estas páginas se ha gestado en el seno de un proyecto de investigación-formación más amplio cuyo título es: *Diagnóstico de carácter formativo que valore la necesidad de coordinar la educación física y el deporte escolar*. Éste tiene como fin el analizar las opiniones, deseos, creencias y vivencias que la comunidad educativa de tres centros escolares (Ikastola *Azkue*, *Betiko* y *Seber Altube*) pertenecientes a la Federación de Ikastolas de Bizkaia (BIE), tiene en torno al deporte escolar, para poder plantear, en un segundo momento, un plan de intervención.

Dado que los principios metodológicos en los que se asienta la investigación, así como el planteamiento y el desarrollo de la misma se ha tratado en el trabajo que precede a éste titulado “Luces y sombras en torno a la vivencia del deporte escolar”, pasamos, a continuación, a abordar el contenido de las discusiones suscitadas en el seno del seminario en torno al tercero de los ejes que componen el perfil deportivo-educativo establecido en el contexto del seminario para responder al primero de los objetivos que fueron planteados en la fase de diagnóstico (2004-2005) de nuestra investigación: *Con qué deporte educativo sueñan los participantes en el seminario (coordinadores de centro)*. Y que mejor que comenzar con la reflexión que uno de los participantes hace en relación al deporte que tenemos y del cual disfrutamos, y sobre el deporte que nos gustaría tener para que podamos, así, enlazar el contenido del trabajo precedente con el que ahora presentamos:

“Estamos acostumbrados a hablar más de aquello que nos gustaría, que de aquello que ya tenemos. Sin dejar de lado lo conseguido, y felicitándonos por lo hecho hasta ahora, no es malo mirar hacia delante, hubo quién dijo que la utopía era el motor del cambio” (Coordinador *Seber Altube* Ikastola, en respuesta a los interrogantes lanzados el 21/3/05).

EL DEPORTE EDUCATIVO CON EL QUE SOÑAMOS

Son muchos y muy diferentes los sueños que se han ido vertiendo en el seminario y todos ellos, en su conjunto, nos describen el deporte que se desea construir.

Todas estas aportaciones las hemos agrupado bajo siete claves distintas.

- ***Reconocimiento del deporte escolar como ámbito profesional.***

Dos sueños vienen unidos al reconocimiento del ámbito profesional: que el deporte escolar esté coordinado por un profesional al que se le valore su trabajo, y que los monitores que impartan deporte escolar estén formados. En el deporte escolar es habitual que se den

situaciones en las que “niños grandes, entrenan a niños pequeños”, en general, son tareas mal pagadas, con poco reconocimiento social, pero que cumplen una función fundamental en el sistema de la escuela. No puede existir un deporte escolar con planteamientos educativos, si los formadores (técnicos o monitores) y los coordinadores no están preparados para asumir determinadas intenciones educativas. Son dos sueños que pudiéramos llamarlos de base, puesto que hacen referencia al reconocimiento que todo ser humano ha de tener del trabajo realizado, y al convencimiento de poder llevar a cabo una mejor tarea deportiva educativa siempre y cuando aquellos docentes que la impartan estén formados para dicha tarea (Martínez Álvarez, García Monge, Borés Calle, 2005: 129).

Cuando se habla de formación no todo el mundo habla del mismo tipo de formación, algunos de los participantes hacen una autocrítica en este sentido, explica que va a ser difícil que haya un planteamiento crítico, cuando ni siquiera los profesores de educación física (EF) somos capaces de hacer una reflexión en torno a esta cuestión, idea que Tinning comparte (1992: 25).

Alguno de los participantes señala, además, el deseo de poder compartir su trabajo, ideas, inquietudes con otros compañeros para poder contrastar su quehacer. En este sentido, Cohran-Smith y Lytle (2002: 38) remarcan el hecho como una de las dificultades ante la promoción de la investigación en el profesorado, ya que, suelen tener excesivas cargas docentes, rigidez en el horario laboral, escasos apoyos económicos, falta de tiempo, escasos foros locales para difundir sus experiencias. Las razones que dirigen al profesorado hacia la investigación tienen que ver con las discrepancias existentes entre las intenciones y los hechos, las rutinas didácticas que se tambalean, los conflictos o tensiones con el alumnado, o el deseo de ensayar nuevos métodos, lo que le lleva a sumergirse en procesos reflexivos, para los que suele buscar la ayuda de otros profesionales que se encuentren con los mismos problemas que ellos.

Se remarca el deseo de que el coordinador sea una figura regulada y apoyada por los centros. Esta reivindicación viene a remarcar el papel fundamental de esta figura para velar por la formación de los monitores y salvaguardar sus necesidades e intereses. Este planteamiento no es nuevo pues estudios anteriores ya lo recogen (Vizcarra, 2004; Martínez Álvarez, García Monge, Borés Calle, 2005).

- *Un deporte educativo integrado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).*

Es un sueño común a todos los participantes que el deporte escolar esté integrado en el PEC. Se reconoce que sería necesario que varias personas se comprometieran a llevar a cabo un proyecto de deporte escolar que estuviera en sintonía con los valores recogidos en el perfil del centro.

Lo más interesante de esta idea es cómo se ha de gestar esta integración. Se reconoce la necesidad de comenzar dicha tarea por diseñar e integrar el deporte escolar desde la reflexión que el propio ámbito de la EF nos ha de facilitar. Esto es; si deseamos que el deporte escolar sea verdaderamente pedagógico debemos hacer una revisión, previamente, de si el deporte que se practica en las clases de EF cumple unos mínimos educativos, para que coherentemente podamos lanzar y apoyar un proyecto de deporte escolar. Se reivindica, por tanto, la necesidad de una reflexión interna que conlleve la revisión del deporte practicado en las horas lectivas para poder pronunciarnos, con posterioridad, en relación al deporte extraescolar. Como alude (García Aranda, 1995: 396) se debe invertir un tiempo para programar y para desarrollar el deporte con una finalidad educativa, y para que éste esté coordinado con el área de EF.

Como señala Kirk (1990: 30-32) es necesario realizar una consulta del contexto de cada centro, porque en el currículo están dialécticamente relacionados el conocimiento, la interacción y el contexto, y no podemos definir uno de ellos sin tener en cuenta al resto. Según este mismo autor, sólo se podrá conseguir una adecuada comprensión de los problemas cuando se vea en qué manera se puede alterar, adaptar y mediar el conocimiento, y ver cómo lo hacemos significado a través de las relaciones entre alumnos y profesor, entendidas en una escuela, como institución que intenta servir a una comunidad.

- ***Un deporte educativo coordinado con las instituciones.***

Otro de los sueños que comparten todos los participantes del seminario es la necesidad de que el deporte escolar esté integrado en proyectos municipales en los que participen los clubes y asociaciones. Se comenta que es necesario trabajar primero con los docentes de EF de los centros, para poder poner en marcha proyectos de este tipo, proyectos que tiendan a la integración. Se pretende que la oferta de deporte escolar no esté desgajada sino que exista una unidad entre todas las actividades deportivas que se oferten bajo el adjetivo de escolares, sin olvidar la participación en las mismas de los clubes de las localidades.

En torno a la gestión y al tratamiento curricular se añade que el deporte escolar debe formar parte de un proyecto más amplio aún, que el proyecto propio del recinto de la ikastola, es lo que algunos profesionales han venido llamando el proyecto deportivo de centro.

- ***Un deporte educativo con planteamientos metodológicos actuales.***

Varios miembros del seminario recogen como sueño la posibilidad de introducir planteamientos pedagógicos y metodológicos más actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes, basándose más en planteamientos constructivistas y dialécticos, y no tanto, en posicionamientos más tradicionales. Reconocen no ser innovadores en sus estrategias a pesar de esforzarse en introducir pequeños cambios en la práctica deportiva diaria, como puede ser: intentar acercarse al alumnado a través de su lenguaje y de las actividades que propone, trabajar a favor de la integración y en contra de la segregación, y no sólo ahondar en cuestiones de conocimiento y técnica, sino también en que el alumnado viva el deporte desde su sentido más lúdico.

Estos sueños son los que con más fuerza han emergido y se han trabajado en las sesiones de seminario, pero otros también han ido apareciendo en el desarrollo del trabajo: disponer de suficientes recursos materiales, mejorar las relaciones de amistad a través del trabajo sobre la comunicación y la expresión corporal, trabajar la salud emocional, psicológica, fisiológica, así como aprender a controlar las emociones y conocernos mejor.

- ***Un deporte educativo que forme alumnos críticos.***

El tema de los valores es siempre una constante al hablar de deporte escolar, y por este motivo no podía faltar a la hora de describir el sueño. Una de las aspiraciones de los participantes en el seminario es formar a través del deporte a un alumnado con una sólida base crítica en valores; entendiendo como tales, los valores de responsabilidad y asertividad (Goñi, 1996; Rokeach, 1973; Escamez y Ortega, 1986; Comellas, 1992; Gutiérrez, 1995).

Los participantes en el seminario tienen claro, que a través del deporte se han de enseñar y aprender una serie de valores, ya que consideran que van implícitos en el trabajo que se realice en el deporte escolar, aunque al mencionar sus sueños, hablan de la necesidad de trabajar en torno a los valores de una manera distinta a lo que han realizado hasta ahora, y hablan de reflexionar con los escolares en torno a la propia práctica deportiva. A través de ésta, además de conocer una modalidad deportiva, podemos aprender, experimentar, y vivir valores tales como: la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias, la amistad,... y

si esto no fuera poco, nos da la posibilidad de dialogar con los escolares sobre sus vivencias. En este sentido en el seminario se concede una gran importancia a la labor del docente (profesorado EF y monitores) porque ha de enseñar a reflexionar a su alumnado en torno a la experiencia que las prácticas deportivas le reportan a cada cual. Con ello se pone de manifiesto la trascendencia que tiene la presencia constante del alumnado, a través de sus opiniones y deseos, en los temas relacionados con el deporte escolar.

En definitiva, se busca desarrollar el juicio crítico en el escolar y para ello, se ha de contar con su participación, con sus opiniones, con sus distintos puntos de vista, con la frescura que desprende el contenido de sus mensajes que, a menudo, los adultos obviamos aunque en el fondo sepamos que nos están reclamando que les escuchemos.

- ***Un deporte educativo abierto a todo el que quiera participar.***

Los coordinadores destacan su deseo de entender el deporte escolar como una actividad que recoja los intereses de todos los escolares y que esté abierto a todo el que quiera participar independientemente de la edad, sexo, condición física, cultural, social o personal. Se aboga porque el deporte escolar sea un instrumento que favorezca la integración social y cultural del alumnado, y por erradicar comportamientos excluyentes. Según Toral (2005: 12) en el deporte no es difícil trabajar en esta línea pues la propia práctica tiende a concebir la necesidad de colaborar con los demás, siempre y cuando se tengan en cuenta los aspectos personales y diferenciadores de cada grupo de edad. En este sentido entendemos que las estructuras y el planteamiento pedagógico al que se ajustan deben tener en cuenta a todos los escolares del centro, pudiendo acceder a este tipo de actividades con igualdad de derechos y de oportunidades (Santiago, 2002). Además, hay quién opina que cualquier planteamiento que se dé en la escuela, debe entender más a la persona, que al fenómeno que desencadena, de tal manera que no debe ser el movimiento el que ocupe el centro de atención, sino el sentido que se le asocia desde un planteamiento educativo (Blázquez, 1995:29).

- ***Un deporte educativo que fomente la participación de los agentes implicados.***

Este sueño va encaminado a implicar en las acciones que se lleven a cabo en torno al deporte escolar a todas aquellas personas que directa o indirectamente están vinculadas con el: familias, profesorado, alumnado, monitores,... Se trata, por tanto, de formar grupos constituidos por todas las partes implicadas en el deporte escolar en el seno del propio centro.

Un grupo de centro que congregue a representantes de todos los agentes implicados y,

especialmente a las familias con el objetivo de que participen activamente y estén informadas en todo momento de lo que se hace en el centro sobre deporte escolar. Un grupo de centro que se encargue, entre otras acciones, de llevar el seguimiento y el control de este espacio.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Nos ha resultado interesante rescatar los sueños que los participantes en el seminario tienen en torno al deporte escolar, para utilizarlos como guías a la hora de enfocar el trabajo a desarrollar en el futuro; un trabajo dirigido a la intervención. Podríamos concluir diciendo que los sueños nos descubren hacia donde tenemos que dirigir el trabajo para conseguir el deporte escolar deseado; un deporte: que implique y haga participar a todos los miembros de la comunidad educativa; que se contemple dentro del proyecto deportivo-educativo del centro y que éste, a su vez, esté integrado en el PEC; que cuente con la ayuda y el apoyo institucional para coordinar y sumar esfuerzos; que requiera de un programa consensuado y revisado por todos los participantes; que desarrolle programas atractivos, que fomenten la implicación y que estén coordinados con el deporte practicado en el horario lectivo; que contemple la formación de los monitores, para que el trabajo que éstos realizan tenga una misma perspectiva en valores y un enfoque afin con el de la EF; que requiera de un previo trabajo de formación con las familias y otros agentes implicados, y, finalmente, que no excluya sino que sea un deporte al que puedan acceder todos los escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blázquez, D. (Coord.) y otros (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- García Aranda, J. (1995). "Un deporte escolar para el futuro". En Blázquez (ed.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Macazaga, A. M^a., y Rekalde, I. (2005). El proceso de formación a través de la investigación participativa: una experiencia en torno al deporte escolar. *Revista Guiniguada*, 14.
- Martínez Álvarez, L.; García Monge, A., y Borés Calle, N. (2005). "Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades extraescolares". En Borés, N. (Coord.). *La formación de los educadores de las actividades físico-deportivas extraescolares*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- Santiago, J. J. (2002). "El desarrollo de los valores sociales positivos dentro del deporte escolar". *Revista digital efdeportes.com* <http://www.efdeportes.com/efd47/valores.htm>, Buenos Aires: año 8, nº 47 Abril de 2002. Consulta realizada el 28/06/02.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

Toral, G.; Vicente, A., y García, I. (2005). *Dejad que los niños jueguen. Entrenamiento integral y comunicación positiva*. Bilbao: Bizkaia kirolak. Diputación Foral de Bizkaia.

Vizcarra, M. T. (2004). Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar, a través de un programa de habilidades sociales. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco (serie tesis doctorales).

Deporte 2005



Año Internacional
del deporte y
la educación física

www.un.org/sport2005