NUMERO DOBLE

HABILIDAD MOTRIZ

COLEF DE ANDALUCÍA

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

NÚMERO 24 · 23 2004 - 2005

Habilidad Motriz

Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
COLEF de Andalucía

Edita:

ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE ANDALUCÍA

Consejo Editorial:
Presidente: Jaime Vallejo López.
Vicepresidente: Alejandro Serrano Rodríguez.
Secretario: Antonio Aires Rosales.
Tesorero: Albert Aliaga Rodés.
Vocales: Juan José Camacho Coves, Palma Chillón Garzón, Carlos A. Guillén López, Juan Fco. Martín Encinar y Jesús Saéz Padilla.
Delegados: Raúl Bernal Vigo, J. Ignacio Manzano Moreno y Antonio J. Mena García

Dirección:
Prof. Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

Comité Científico:
Prof. Dr. Delgado Noguera, M. A. (Coordinación)
Prof. Dr. Arráez Martínez, J. M.
Prof. Dr. Blázquez Sánchez, D.
Prof. Dr. Carreiro da Costa, F.
Prof. Dr. Hernández Moreno, J.
Prof. Dr. Gutiérrez Dávila, M.
Prof. Dr. Martínez del Castillo, J.
Prof. Dr. Oña Sicilia, A.
Prof. Dr. Ruiz Pérez, L. M.
Prof. Dr. Sánchez Bañuelos, F.
Prof. Dr. Torres Guerrero, J.
Pfra. Dra. Vernetta Santana M.
Prof. Dr. Sergio Ibañez Godoy
Prof. Francisco León Guzmán

Edición: Habilidad Motriz.
Apartado de Correos 4.136 18080 - GRANADA

Administración: Ilust. COLEF de Andalucía
Carbonell y Morand, nº 9, 14001-CORDOBA

web: http://www.colefandalucia.com

email: colefandalucia@wanadoo.es

Maquetación: Francisco Panadero Bautista

Impresión: Tecnographic S.L.

Depósito Legal: C0-782-1992

ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

Habilidad Motriz es una publicación plural y abierta, que no comparte necesariamente las opiniones expresadas por sus colaboradores. La reproducción del material publicado en esta revista está autorizado, siempre que se cite su procedencia.

NÚMERO DOBLE
VEINTITRES - VEINTICUATRO
2004 - 2005

Contenidos

3 **EDITORIAL**
MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA

5 **UN ESTUDIO SOBRE INTERESES, ACTITUDES Y PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA Y GÉNERO CON POBLACIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.**
FLAVIANO LORENZO CAMINERO, FRANCISCO MARTÍN AYLLÓN LÓPEZ.

20 **TEST DEL OCHO PARA LA SILLA DE RUEDAS EN BALONCESTO. VARIACIONES CINEMÁTICAS SEGÚN LA INCLINACIÓN LATERAL DE LAS RUEDAS.**
PHILIPPE CAMPILLO, ARNAUD FAUPIN

26 **TAI CHI: RELAJACIÓN EN MOVIMIENTO. APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.**
FRANCISCO JOSÉ CASTRO BLANCO

48 **A LA BUSQUEDA DE NUEVOS JUEGOS DEPORTIVOS COLECTIVOS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA: EL EDEBOL**
JOSÉ FRANCISCO GUZMÁN LUJÁN

57 **EL TENIS EN EL ÁMBITO ESCOLAR A TRAVÉS DE SU VERSIÓN MINI: EL MINI-TENIS**
MIGUEL ÁNGEL AGUILAR CRUZ.

66 **ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN DEL ENTRENADOR DE DEPORTE ESCOLAR. UN ESTUDIO EN VOLEIBOL.**
JOSÉ A. JULIÁN CLEMENTE, M. PERLA MORENO ARROYO, ALBERTO MORENO DOMÍNGUEZ, ÁNGELA MUÑOZ RUFO, FERNANDO DEL VILLAR ÁLVAREZ

76 **LA FORMACIÓN DE LOS JUGADORES DE ALTA COMPETICIÓN EN BALONCESTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS COORDINADORES DE CANTERA.**
PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL (COORDINADOR)
FCO. JAVIER GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA
ÁNGELA SIERRA ROBLES.
MAURO SÁNCHEZ SÁNCHEZ.
SERGIO IBÁÑEZ GODOY
RICARDO PÉREZ DE RUEDA

96 **ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN 3º DE LA ESO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO, EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE LA MANCOMUNIDAD DEL VALLE DEL GUADIATO.**
LAURA MOLINA PEDRAJAS, ELISA TORRE RAMOS, Mª TERESA MIRANDA LEÓN

EDITORIAL

MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA

BIENVENIDA A LA NUEVA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN ANDALUCÍA

En este curso académico 2003/ 2004 empieza un nuevo centro de formación de licenciados en ciencias de la actividad física y el deporte, la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla. Nuestros mejores deseos para el futuro profesorado, para los futuros estudiantes, para las personas que llevarán la puesta en marcha de este centro.

El inicio de este centro ocurre veinte años después de los inicios del Instituto Nacional de Educación Física de Granada (en la actualidad Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) pienso que ha sido tarde por eso la alegría es mayor, por fin, una nueva Facultad. Es cierto, que no es la segunda Facultad de Andalucía porque habría que tener en consideración la que funciona en la universidad privada de Málaga.

Espero que las autoridades autonómicas y académicas apoyen de forma decidida a esta facultad, lo que no ocurrió cuando se creó el INEF de Granada y de lo que puedo dar fe y aportar datos concretos. Si bien, es cierto, que con la integración en la Universidad de Granada si existió un apoyo decidido.

Su creación va a reportar muchos beneficios a estos estudios:

- Para algunos, se romperá el monopolio de una única facultad pública de ciencias de la actividad física. En este sentido incluso se repartirán las críticas a estos estudios por parte de "algunos profesores frustrados de INEF".
- Estar dentro del marco de una universidad joven, creada en 1997, y con una apuesta decidida por la calidad.
- Para mí, el beneficio estriba en que la nueva creación de un centro provocará una competencia para que los dos centros públicos quieran ser mejores y ofrezcamos más calidad y esto siempre es bueno, marcados por el ánimo de excelencia.
- El beneficio social es evidente para que algunos estudiantes que no podrían desplazarse por motivos económicos, ahora tenga Andalucía occidental una oferta más cercana.
- La calidad de estas enseñanzas va a mejorar porque van a entrar nuevos profesionales, con mucha ilusión y ganas de trabajar e investigar.
- Desde la profesión porque demuestra el interés y avance de los estudios para los profesionales de la enseñanza, recreación, rendimiento deportivo, gestión deportiva y actividad física y calidad de vida. Desde el colegio andaluz, y también desde esta revista nos sumamos a desear mucho éxito al nuevo centro docente universitario.
- Para la investigación también supondrá la incorporación de nuevas líneas de investigación en el deporte y la actividad física. Ya esperamos estudios que se divulguen en nuestra revista profesional por parte del profesorado y futuros investigadores.
- Andalucía, tierra de deporte, va a beneficiarse también de la incorporación del nuevo centro, del que saldrán nuevos profesionales que ejercerán esta profesión para todos los ciudadanos: niños, jóvenes, adultos y mayores para ayudarles a mejorar la calidad de vida de los andaluces.

- La propia universidad andaluza tendrá un nuevo centro que, en muy breve espacio, se incorporará a la producción científica.

- Se incorporará savia nueva a la convergencia europea.

El reto que se les presenta a la dirección, a los futuros profesores y profesoras así como a los ilusionados alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Pablo de Olavide es importante tanto por los objetivos de toda universidad como por el ideario que impulsaba a Don Pablo de Olavide "reformista y emprendedor, valorizando el progreso del hombre y la mujer como verdaderos protagonistas de su tiempo, ejemplifica el espíritu que, con aires de futuro, asume esta Universidad".

La verdad es que su creación es buena para Andalucía y para los profesionales de la enseñanza de la actividad física y el deporte, en lugar de apuestas espurias y fórmulas que en la unión europea no tienen precedentes.

Estamos en el siglo XXI y esta facultad, sin herencias del pasado, tiene que intentar no copiar modelos obsoletos sino propuestas innovadoras y muy especialmente centradas en el mercado de la sociedad del futuro.

Seguro que el peso de Andalucía se tiene que notar en la conferencia de decanos de Facultades de Ciencias de la Actividad Física como lo es en este momento en que el presidente del Colegio Andaluz lo es también del Consejo de Colegios en Madrid.

Las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte tienen que propiciar un acercamiento necesario y más intenso al Colegio profesional y a las Facultades de Educación en aquellas finalidades que nos unen como es la defensa de los intereses de los profesionales de la enseñanza de la EF y la Actividad Física y la formación de estos profesionales.

Debe existir un diálogo con las Facultades de Educación que, en algunos temas, han considerado exclusivos de determinado departamento, independientemente de que las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte tengan otras finalidades como el rendimiento deportivo, la gestión, la actividad física y la salud, como calidad de vida, y la recreación que de forma clara aparecen en las materias troncales de los estudios y que lógicamente no son de exclusividad de nadie.

Lo mismo que el nombre de las Facultades cambió, acorde con los tiempos, también el del departamento de Educación Física y Deportiva se tiene que diversificar también acorde con las corrientes actuales de las ciencias de la actividad física y el deporte.

Granada y Sevilla tienen un motivo más de hermanarse, como se está realizando en este momento con colaboraciones claras entre ambas facultades y, por supuesto, en el futuro con otras. Un buen ejemplo son las actividades que la Facultad de Educación de Sevilla propicia para el buen entendimiento entre los profesionales de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte. No podemos olvidar que los beneficiarios tienen que ser los profesionales actuales y futuros.

En nombre de todos los que hacemos esta revista y, en nombre del Colegio Andaluz y su presidente, desear el mayor éxito profesional a esta nueva Facultad.

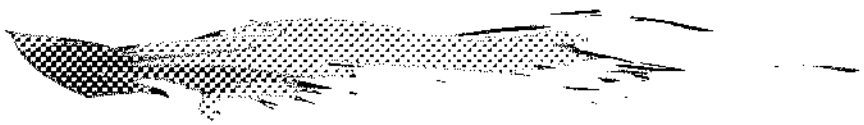
UN ESTUDIO SOBRE INTERESES, ACTITUDES Y PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA Y GÉNERO CON POBLACIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

FLAVIANO LORENZO CAMINERO.

I.E.S. DE EL CARPIO (CÓRDOBA). COLEGIADO Nº 6479.

FRANCISCO MARTÍN AYLLÓN LÓPEZ.

TÉCNICO DE DEPORTES EN EL AYUNTAMIENTO DE EL CARPIO.



RESUMEN

Este trabajo supone un esfuerzo en el intento de arrojar alguna luz en la interconexión de experiencias educativas regladas (de primer tiempo pedagógico) con las experiencias extraescolares (de tercer tiempo pedagógico). Teniendo como población objeto del estudio todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la localidad de El Carpio.

El tema es el ámbito físico-deportivo y el género, tanto en lo que se refiere a prácticas como a actitudes e intereses. Ello se hace teniendo como eje central una actividad complementaria (de segundo tiempo pedagógico). Cuyo diseño y realización es a nivel interinstitucional, ayuntamiento y centro educativo, e interdisciplinar, ya que participan todos los profesores del centro.

1. INTRODUCCIÓN.

En este artículo presentamos el estudio, que sobre las actitudes, motivaciones y nivel de práctica físico-deportiva hemos desarrollado con todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de El Carpio (Córdoba), durante el 2º trimestre del curso 2001-02. Este trabajo ha sido fruto de la colaboración entre el técnico de deportes del Ayuntamiento de El Carpio y un profesor de Educación Física (E.F.) del Instituto de Enseñanza Secundaria (I.E.S.), de la misma población.

El Carpio es una población de 4.500 habitantes, situado en la comarca del Alto Guadalquivir, en la provincia de Córdoba. Su actividad principal es, a partes iguales, industrial y agrícola, con un sector renaciente de servicios, dada la proximidad a la capital de la provincia, escasamente 30 km.

Creemos que la colaboración entre ayuntamientos y centros de enseñanza no es sólo posible, sino muy aconsejable. Se pueden y deben buscar líneas de colaboración entre dos instituciones que deben tener los mismos fines, la educación integral de las personas que en ellas participan. Este trabajo supone un intento, en este sentido. Concretamente buscamos arrojar alguna luz sobre, qué piensan y cuáles son las actitudes y las prácticas de la población de Educación Secundaria Obligatoria de El Carpio respecto a la actividad físico-deportiva y su relación con los aspectos de género. Pretendemos extraer conclusiones, y aplicarlas en el futuro, tanto en la propuesta de escuelas deportivas, por parte del área de deportes del Ayuntamiento, como en la propia programación del área de E.F.

La estructura de este documento es la siguiente. En primer lugar, abordamos la génesis del estudio y los problemas que nos hemos encontrado. Seguidamente exponemos cuál ha sido nuestra planificación y desarrollo del trabajo: describiendo todas las fases del mismo. Para finalizar con unas conclusiones de la experiencia. También presentamos, bajo el epígrafe de anexos, todos los cuestionarios y fichas que nos han servido para el

trabajo directo con el alumnado y que pueden servir de base para estudios similares.

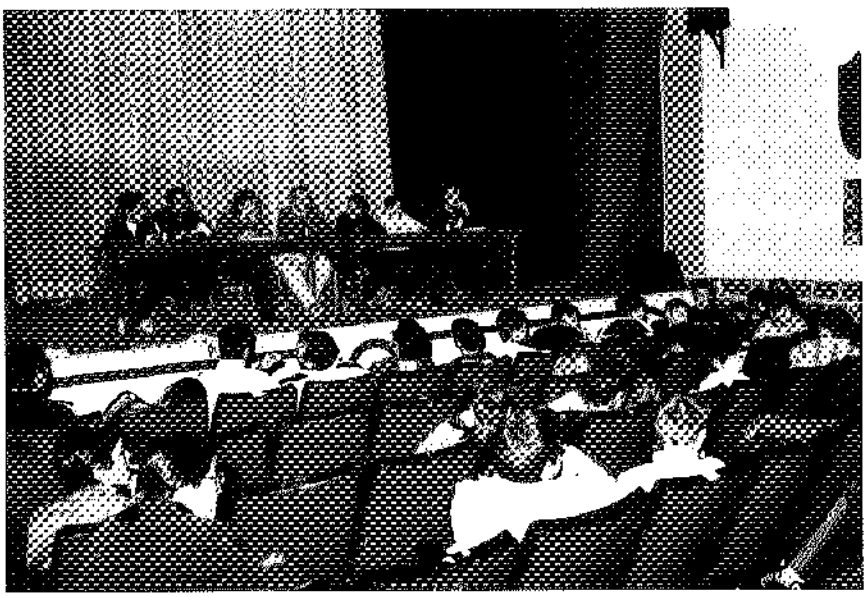
2. GÉNESIS DEL PROYECTO. PROBLEMAS INICIALES.

Los primeros contactos que existieron entre el técnico de deportes y el profesor de Educación Física se produjeron a iniciativa del primero para promocionar las escuelas deportivas de la localidad, principalmente entre las mujeres. Teniendo en cuenta que es un momento clave para engancharse o desvincularse de las prácticas físico-deportivas, de forma voluntaria.

Tras el análisis de participación durante el curso 2000/01 de las Escuelas Deportivas Municipales (EDM) observamos que existía un desequilibrio bastante pronunciado entre los chicos y chicas que participaban en las Escuelas Deportivas (70 % chicos y 30 % de chicas de entre 12 y 16 años). Estas desproporciones son lo habitual en muchos municipios del entorno. Las chicas en esas edades dejan de acercarse al ejercicio físico y al deporte. Además, se produce un distanciamiento que va paralelo al aumento de edad; nos encontramos que a los 8, 9 o 10 años el número de chicas y chicos es prácticamente el mismo, pero conforme vamos subiendo en el grupo de edad vemos que hay deserciones en masa, sobre todo en las chicas de entre 14 y 16 años.

Llegados a esta tesitura, nos planteamos el realizar un estudio con la intención primera de conocer ¿Por qué disminuye bruscamente la actividad física extraescolar en las chicas de entre 14 y 16 años? Con el fin de poder paliarlo, en lo posible, desde nuestros ámbitos.

Por otro lado, y no por ello menos importante, también queríamos tener una experiencia para concretar las posibilidades y dificultades que el trabajo entre Ayuntamiento e Instituto nos pueden ofrecer.



Llegado este momento nos hacemos una serie de planteamientos iniciales a los cuales vamos respondiendo:

¿Qué actividad o actividades podemos realizar para conocer el tema (problema)?

En primer lugar, como actividad previa una encuesta individual, a toda la población, sobre el tema a tratar.

Como actividad principal pensamos en alguna desvinculada de la práctica habitual: de las aulas, de la organización de los grupos-clase, de las Escuela Deportivas... podría resultar idónea para conseguir nuestros objetivos. Optamos por encuadrarlo dentro de una actividad complementaria del centro, en una jornada escolar, para todos los alumnos; que tras aprobarlo en Claustro y Consejo Escolar, se fija para el día 27 de febrero de 2002, dentro de las actividades del Día de Andalucía.

Dentro de esa Jornada, buscamos dos foros, con dos módulos diferentes: por un lado, en el Pabellón Poli-

deportivo de la localidad, donde se iban a realizar actividades de práctica deportiva y de observación de la misma, y por otro el Teatro Municipal de El Carpio para realizar un trabajo de reflexión en grupo, exposición de opiniones y un debate-coloquio.

¿Con quién vamos a realizarla y cómo organizar los grupos?

En un primer momento se pensó que esta actividad sólo debería ir dirigida a las alumnas, pero ello nos conllevaba un gran problema organizativo debido al horario del profesorado y los lógicos celos que se podían producir en el alumnado, además, podíamos perder muchísima información sobre la realidad si no teníamos la perspectiva de los chicos. Finalmente decidimos hacer la actividad con los dos sexos, aunque eso sí, segregadamente: todos los alumnos por un lado, y todas las alumnas por otro. Harían las mismas actividades, pero no se relacionarían durante toda la mañana. Esta perspectiva nos pareció interesante desde un primer momento.

La distribución del alumnado en el curso 2001/02, en el centro, era la siguiente:

- Varones de primer ciclo: 66
- Varones de segundo ciclo: 60
- Mujeres de primer ciclo: 60
- Mujeres de segundo ciclo: 69

¿De quién necesitamos colaboración para realizar la actividad?

En primer lugar, del Claustro de profesores del Instituto. Su colaboración era de todo punto importante, ya que una actividad como la que íbamos a plantear entrañaba una gran complejidad organizativa que no podíamos obviar, y se iba a desarrollar dentro del horario escolar y con todo el alumnado.

También era necesaria la logística que nos podía proporcionar el Ayuntamiento de El Carpio: espacios (Pabellón Polideportivo y Teatro Municipal), materiales y humana.

Otra colaboración que preveíamos interesante, era la del Centro Comarcal de la Mujer que nos podía ayudar en los aspectos de género, así como la del Técnico Comarcal de Deportes de la Comarca del Alto Guadalquivir.

3. FASES DEL ESTUDIO.

A continuación, detallamos las distintas fases temporizadas que ha tenido el estudio y que se ha hecho en cada una de ellas.

3.1. CUESTIONARIO INICIAL. 15 ENERO AL 5 DE FEBRERO.

A través de este cuestionario deseábamos realizar una primera toma de contacto con las actitudes y motivaciones que el alumnado tenía respecto al ejercicio físico y los roles de género.

1.1. Diseño inicial de un cuestionario.

Sobre actitudes y prácticas físico-deportivas, adaptado a la población objeto de estudio.

1.2. Estudio piloto.

Con una muestra de 24 alumnos/as, de los cuatro cursos de E.S.O., se pasa el cuestionario inicial y se constatan dudas y dificultades sobre las preguntas.

1.3. Diseño definitivo del cuestionario.

Se corrige la propuesta inicial y se rediseña. El formulario definitivo que se pasa al alumnado, está en el ANEXO 1.

1.4. Proceso encuestador.

Entre el 28 y el 31 de Enero del 2002, se pasa el cuestionario a todos los grupos-clase. Se hace dentro del centro educativo. Toda esta fase la ejecuta el profesor de E.F., en aras de la mayor objetividad y fiabilidad posible.

También se aprovecha esta sesión, para la formación de grupos de 6 personas, que será la estructura en que se trabaje el día 27 de Febrero. Se nombra un coordinador o persona encargado/a de cada uno de los grupos.

1.5. Análisis de los resultados del cuestionario.

Se hacen 4 grupos; por sexo y ciclo educativo, y se tabulan todas las respuestas. Un ejemplo de análisis aparece en el ANEXO 2.

Tabla 1. Cuestionarios iniciales válidos.

SEXO Y CICLO EDUCATIVO	Nº DE ENCUESTAS VÁLIDAS	% SOBRE EL TOTAL DE ALUMNOS/AS
Varones de primer ciclo	58	87,87%
Mujeres de primer ciclo	49	66,66%
Varones de segundo ciclo	54	83,33%
Mujeres de segundo ciclo	63	91,30%

3.2 PREPARACIÓN DE LA JORNADA. 6-26 DE FEBRERO.

2.1. Diseño del cuestionario-base para debate en el Teatro.

Se realiza a partir de los resultados extraídos en la encuesta previa. Pretendemos que suponga un punto de partida de reflexión en grupos, primero, y luego conjunta, para obtener información sobre los aspectos que nos parecían más interesantes.

Este cuestionario será el mismo para todos los grupos de sexo y ciclo educativo, y no lo conocerán hasta el mismo día 27 de febrero. Dicho cuestionario se presenta completo en el ANEXO 3.

2.2. DISEÑO DE FICHA DE VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL FÚTBOL SALA.

Paralelamente a la actividad anterior se diseña una ficha donde cada grupo de 6 personas tiene que observar y valorar cada uno de los partidos de fútbol sala que se juegue. En ésta, el resultado final se obtiene como suma de puntos por resultado del partido más una escala de puntuación por deportividad. En el dorso de la ficha están las normas básicas que se deben respetar: tanto para jugar como para arbitrar, que serán los mismos participantes. Todo ello está en el ANEXO 4.

Con esta actividad pretendemos que todos tengan una experiencia práctica de una actividad deportiva competitiva, con un sistema de puntuación que puede ser para muchos, algo novedoso, donde lo más importante no es ganar de cualquier manera.

Se elige el fútbol sala como uno de los deportes asociados tradicionalmente al rol masculino, aunque con limitaciones. Por otra parte, ambos grupos tienen que hacer 20 minutos de aeróbic, como una actividad tradicionalmente asociada al rol femenino. Para posteriormente extraer conclusiones sobre la práctica de dos actividades, tradicionalmente asociadas a roles de género distinto.

2.3. INFORMACIÓN PREVIA A LOS GRUPOS.

Durante los días 25 y 26 de febrero el profesor de E.F. vuelve a pasar por todas las clases para dar la siguiente información y documentación:

- Constatación de los grupos de 6 personas. Cambio de algunos alumnos, ante bajas o ausencias de última hora.

- Se informa sobre la organización de la jornada del día 27: chicos y chicas por separado y los dos módulos que se van a desarrollar: uno en el teatro y otro en el polideportivo.

- Se les entrega la ficha de valoración de partidos a los coordinadores y explica como rellenarla.

3.3. JORNADA. 27 DE FEBRERO.

A lo largo de la mañana (6 horas) se realizan por parte de todo el alumnado dos actividades paralelas y simultáneas, segregados chicos de chicas. Los chicos, a las 8 horas comienzan con el módulo del polideportivo, y las chicas con el módulo de debate-coloquio, a desarrollar en el teatro Municipal. A las 11 se produce el cambio de módulos, todo ello acompañados por profesores del centro.

MÓDULO A. Actividad del polideportivo

A.1. Aeróbic masivo.

Durante 15-20 minutos se hace una actividad masiva de aeróbic, dirigida por dos alumnos/as que previamente han sido avisados y lo han preparado. Los demás no conocen esta actividad. Es aeróbic básico, obligatorio para todos y a la vez sirve de calentamiento general.

A.2. Fútbol Sala.

Cada equipo de 6 alumnos disputa un partido de 20 minutos, contra un equipo de similar edad. Además, cada equipo debe rellenar la ficha de observación del resto de los partidos.

MÓDULO B. Actividad del teatro.

B.1. Realización del cuestionario por grupos de 6 personas del mismo curso. 20 minutos.

A la llegada, se distribuyen en los grupos de 6 personas, y sacan ideas sobre las preguntas del cuestionario base. En cada grupo coordina un alumno/a.

B.2. Puesta en común por grupos del mismo curso. 20 minutos.

Todos los coordinadores de cada grupo se juntan y sacan conclusiones, por cursos. Nombrando una persona, que expondrá, por curso. Es decir, de aquí saldrá una persona de 1º, otra de 2º, otra de 3º y otra de 4º, que pasarán al siguiente punto.

B.3. Exposición de las conclusiones por parte de cada uno de los responsables de los cuatro cursos. 20-25 minutos.

Los coordinadores de cada uno de los cursos exponen ante todo el alumnado los aspectos más relevantes extraídos a partir del cuestionario.

B.4. Mesa de debate-coloquio. 60-70 minutos.

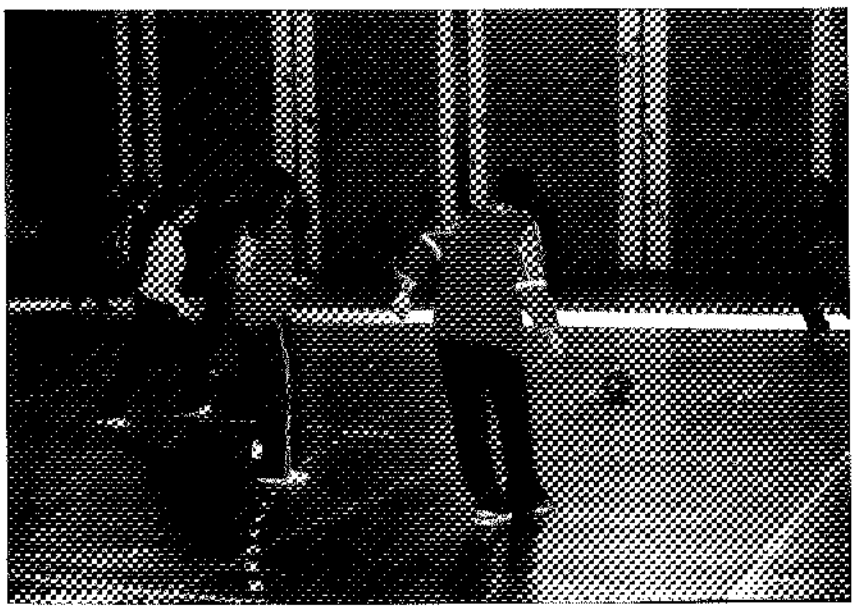
Tomando de referencia las conclusiones expuestas por los 4 alumnos/as se plantea una mesa de coloquio-debate, moderada por el Técnico de Deportes de El Carpio y formada por:

- Un responsable de cada curso
- Técnica de la Delegación Provincial de la Mujer
- Jefe del Servicio de Deportes de la Excma. Diputación Provincial de Córdoba.

En esta fase también podía intervenir cualquiera de los alumnos asistentes

C. Encuesta de valoración de la jornada.

Al final de la jornada se pasa una encuesta para valorar todas las actividades realizadas durante la jornada.(ANEXO 5).



3.4. ANÁLISIS DE LA JORNADA. 4-8 DE MARZO.

Para hacer el balance de la misma disponemos de los siguientes instrumentos, los cuales interrelacionamos:

- Filmación en vídeo de los 4 módulos.
- Cuestionarios y debates-coloquio del teatro.
- Fichas de valoración del fútbol sala.

- Encuesta de valoración de la jornada.

- Observaciones sistemáticas de los autores: el profesor de E.F. el módulo del polideportivo con los dos grupos y el técnico de deportes la actividad del teatro.

Al hacer un análisis de las encuestas de valoración de la jornada, constatamos un alto grado de satisfacción de la mayoría de participantes de ambos sexos, por todas las actividades de la jornada. Valorando todos los apartados con puntuaciones altas y muy altas. Lo cual nos indica que las actividades y metodología eran adecuadas a los gustos de los participantes, algo que consideramos primordial en este tipo de actividades.

Seguidamente presentamos otras valoraciones, por grupos de sexo, y referidas a ambas actividades:

4.1. VARONES.

- Fueron reticentes en cuanto al inicio del aeróbic, incluso hubo algunos que se negaron a realizarlo. A medida que se fue desarrollando mejora la actitud y el disfrute general.
- Mucha intensidad en los partidos de fútbol sala, y en general hay deportividad: respeto a los árbitros. Rellenan la ficha todos los grupos, siendo bastante coincidentes las valoraciones de deportividad.
- No encuentran discriminación sexual ni en la educación (clases de E.F.) ni en la oferta del Ayuntamiento (escuelas deportivas). Reconocen que ellos son discriminatorios con las mujeres y con ciertas prácticas físico-deportivas.
- Se reconocen autosuficientes para la organización de su actividad física. Son reacios a ser controlados por otras personas.
- Las actividades del segundo y tercer tiempo pedagógico que proponen, en general, son: sólo para hombres, separadas por edades y competitivas. Controladas por ellos mismos.

4.2. MUJERES.

- Aceptan muy bien la actividad de aeróbic y lo hacen con mucho entusiasmo y disfrutando todas.
- Los partidos de fútbol sala los juegan con ímpetu las de primer ciclo, siendo mucho menor la actitud e intensidad en las alumnas del segundo ciclo. El disfrute es general. Rellenan la ficha todos los grupos, siendo bastante coincidentes las valoraciones de deportividad.
- Son conscientes de la importancia de hacer ejercicio físico, a nivel de salud actual y futura. Así como que hacen poco, y de poca intensidad y que la mayoría de las veces es por "ser vagas". No encuentran discriminación sexual ni en la educación (clases de E.F.) ni en la oferta del Ayuntamiento (escuelas deportivas). No obstante, sí que hallan prejuicios entre las personas del pueblo: amigas, familia, varones de la misma edad; que retraen a muchas en la práctica.
- Reconocen poca iniciativa personal para realizar este tipo de actividades.
- Las actividades de segundo y tercer tiempo pedagógico que proponen, en general, son: sólo para mujeres, separadas por edades y que se compaginen competitivas y no competitivas.

3.5. ACTIVIDADES DE AULA. 8 AL 11 DE MARZO.

Con los grupos de 4º de ESO se realiza una debate-coloquio entre chicas y chicos de cada aula, en el que se profundiza en los aspectos de género que se extrajeron de la actividad. Esta es una actividad interdisciplinar, ya que se ejecuta conjuntamente con el profesor de ética, que lo considera interesante.

4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.

A partir del estudio desarrollado extraemos las siguientes conclusiones:

- El trabajo desarrollado entre dos instituciones, a pesar de los numerosos problemas encontrados, ha sido muy enriquecedor para los profesionales que lo hemos dirigido. Creemos, en concreto, que la colaboración entre centros educativos y ayuntamientos en la organización de actividades físico-deportivas, puede ser de gran ayuda en el éxito de las mismas, y por tanto, en la práctica correcta de la actividad física de la población.

- Se siguen manteniendo roles sexistas entre las personas de El Carpio. Lo hemos observado en todos los tramos de edad, sobre todo en cuanto a orientación hacia actividades físicas y tipos de ellas, tanto en varones como en mujeres; a pesar de que a niveles institucionales (centros educativos y ayuntamiento) no sea así. Estos roles sexistas limitan la práctica de actividades físicas de las mujeres, que son las más discriminadas. Por ello, se hace fundamental el intervenir contra estos roles discriminatorios, tanto en la educación formal como en la no formal.

- Aunque en las encuestas las alumnas manifiestan que no les importa realizar actividades junto con los chicos, en la práctica habitual se demuestra que en raras ocasiones realizan alguna actividad de forma conjunta, derivado de sus gustos, actitudes y aptitudes.

- Anotamos como la principal causa del abandono de la actividad física masiva de mujeres en la adolescencia la falta de motivaciones personales; con lo cual se hace imprescindible que tengan experiencias placenteras previas (Primaria y primer ciclo de Secundaria) en diversas actividades; así como que se adapten las ofertas extraescolares a sus intereses.

5. BIBLIOGRAFÍA.

ALBERDI, I. & MARTÍNEZ, L. (1988). Guía Didáctica para una Orientación no Sexista. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

BONAL, X. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención. Graó. Barcelona.

CORTÉS, N. (2000). Mujer y actividad física: la Trampa de las libertades. Revista Española de Educación Física y Deportes, vol. VIII, nº 1, 42-46.

GARCÍA FERRANDO, M. (1991). Los españoles y el deporte (1980-1990): un análisis sociológico. Instituto de Ciencias de la Actividad y el Deporte. Madrid.

JIMÉNEZ, R.; RAMOS, L.A. & CERVELLO, E. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuestas didácticas para una intervención no sexista en el contexto educativo. En Habilidad Motriz, nº18, 39-47.

LAPRESA, D. & PONCE DE LEÓN, A. (2001). Cara y cruz en las funciones sociales desempeñadas por el deporte contemporáneo. Revista Española de Educación Física y Deportes, vol. VIII, nº 2, 7-11.

MARTINEZ, L. (1993). Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos/as. Perspectivas de la Actividad física y el Deporte, nº 13, 8-13.

RUIZ, L. M. (1992). Tópicos y evidencias científicas sobre el desarrollo de habilidades motrices en niñas y niños: implicaciones para la Educación Física. En IV jornadas Internacionales de Coeducación. Generalitat Valenciana. Valencia.

6. ANEXOS.

- ANEXO 1.

CUESTIONARIO INICIAL.

Este cuestionario es totalmente anónimo. No hay respuestas correctas ni incorrectas, responde lo que sinceramente opines.

1. CURSO:____ DE ESO.
2. SEXO: HOMBRE ☐ MUJER ☐
3. ¿DE CUÁNTO TIEMPO DE OCIO DISPONES AL DÍA? (PROMEDIO SEMANAL)
   - ☐ MÁS DE 6 HORAS
   - ☐ ENTRE 3 Y 6 HORAS
   - ☐ ENTRE 2 Y 3 HORAS
   - ☐ MENOS DE 2 HORAS
4. ¿A QUÉ DEDICAS A TU TIEMPO DE OCIO FUNDAMENTALMENTE?
   - ☐ VER TELEVISIÓN, VÍDEO JUEGOS, ORDENADOR,
   - ☐ EJERCICIO FÍSICO
   - ☐ SALIR CON AMIGAS/OS, BARES...
   - ☐ LEER, PINTAR, ESCRIBIR...
5. ¿DE TU TIEMPO LIBRE, CUÁNTAS HORAS SEMANALES DEDICAS AL EJERCICIO FÍSICO?
   - ☐ MÁS DE 6 HORAS
   - ☐ DE 3 A 6 HORAS
   - ☐ ENTRE 2 Y 3 HORAS
   - ☐ MENOS DE 2 HORA

   5.1. PARA AQUELLOS QUE HABÉIS RESPONDIDO MENOS DE UNA HORA SEMANAL ¿A QUÉ SE DEBE?

   _____
6. ¿TE GUSTA EL DEPORTE O EJERCICIO FÍSICO?
   - ☐ MUCHO
   - ☐ BASTANTE
   - ☐ POCO
   - ☐ NADA
7. FUNDAMENTALMENTE, LA RELACIÓN QUE TIENES CON EL EJERCICIO FÍSICO ES:
   - ☐ VERLO
   - ☐ VERLO Y PRACTICARLO
   - ☐ PRACTICARLO
   - ☐ NINGUNA
8. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA TI EL EJERCICIO FÍSICO?
   - ☐ MUCHA
   - ☐ BASTANTE
   - ☐ POCO
   - ☐ NADA

9. ¿CUÁNDO REALIZAS ALGÚN EJERCICIO FÍSICO, GENERALMENTE TE GUSTA HACERLO?

☐ SOLO ☐ CON CHICOS
☐ CON CHICAS ☐ CON CHICAS Y CHICOS

10. ¿LA SOCIEDAD TIENE UNA PERSPECTIVA POSITIVA DE LAS CHICAS QUE REALIZAN EJERCICIO FÍSICO?

☐ SI ☐ NO

11. ¿CÓMO TE SIENTES, A TODOS LOS NIVELES, DESPUÉS DE REALIZAR EJERCICIO FÍSICO DE FORMA CONTINUADA DURANTE VARIOS MESES?

☐ MUY BIEN ☐ REGULAR
☐ BIEN ☐ MAL

12. ¿CONSIDERAS QUE HAY DEPORTES O EJERCICIOS FÍSICOS PARA CHICAS Y PARA CHICOS

☐ NO
☐ SI ¿CUÁLES?

CHICOS: _____ _____ _____

CHICAS: _____ _____ _____

13. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA TI LA **COMPETICIÓN** EN EL EJERCICIO FÍSICO?

☐ MUCHA ☐ POCA
☐ BASTANTE ☐ NINGUNA

14. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA TI LA **DIVERSIÓN** EN EL EJERCICIO FÍSICO?

☐ MUCHA ☐ POCA
☐ BASTANTE ☐ NINGUNA

15. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA TI LOS **ASPECTOS DE SALUD** EN EL EJERCICIO FÍSICO?

☐ MUCHA ☐ POCA
☐ BASTANTE ☐ NINGUNA

16. ¿QUIÉN ESTÁ MEJOR DOTADO, EN PRINCIPIO (DESDE EL NACIMIENTO Y SIN ENTRENAMIENTO) PARA EL EJERCICIO FÍSICO?

☐ CHICAS ☐ INDISTINTAMENTE
☐ CHICOS

17. LO MÁS IMPORTANTE PARA TI EN EL EJERCICIO FÍSICO ES:

18. ¿HACES EJERCICIO FÍSICO POR CUESTIONES ESTÈTICAS?

- ☐ SI
- ☐ NO

19. ¿QUIÉN TE ANIMA MÁS A REALIZAR EJERCICIO FÍSICO

- ☐ PADRE
- ☐ MADRE
- ☐ AMISTADES
- ☐ TODOS
- ☐ NINGUNO

20. EN RELACIÓN CON LAS ESCUELAS DEPORTIVAS MUNICIPALES DEL AYUNTAMIENTO, DINOS QUE ACTIVIDADES O DEPORTES TE GUSTARÍA REALIZAR; AUNQUE YA LOS PRACTIQUES:

ACTIVIDADES/DEPORTES: _____ _____ _____

TIPO:

- ☐ COMPETITIVAS
- ☐ NO COMPETITIVAS
- ☐ AMBAS

SEXO DE LOS PARTICIPANTES:

- ☐ SEPARACIÓN POR SEXOS
- ☐ AMBOS SEXOS

EDAD PARTICIPANTES:

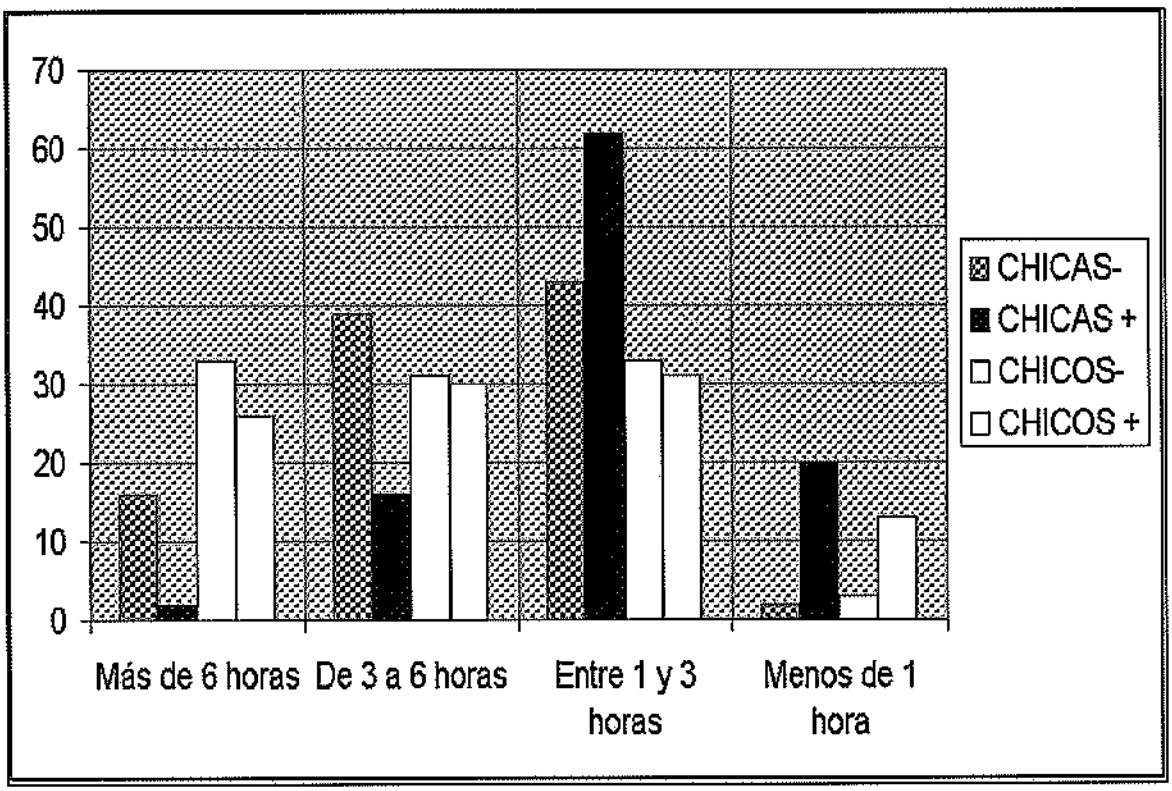
- ☐ SEPARADOS POR EDADES
- ☐ TODAS LAS EDADES

- ANEXO 2.

EJEMPLO DE ANÁLISIS DE PREGUNTA DEL CUESTIONARIO INICIAL.

Pregunta 5.- ¿De tu tiempo libre, cuantas horas semanales dedicas al ejercicio físico?

	CHICAS-	CHICAS +	CHICOS-	CHICOS +
Más de 6 horas	16%	2%	33%	26%
De 3 a 6 horas	39%	16%	31%	30%
Entre 1 y 3 horas	43%	62%	33%	31%
Menos de 1 hora	2%	20%	3%	13%



- ANEXO 3.

CUESTIONARIO-BASE PARA DEBATE.

Tenéis 20 minuto para realizar este cuestionario

NOMBRE DEL GRUPO:_____

COMPONENTES:_____

_____

CUESTIONARIO

1. Vemos que en las chicas existe una igual predisposición a realizar ejercicio físico que en los chicos, sin embargo, la práctica real nos demuestra que los chicos en general realizan más deporte, ¿según tú por qué existe esta discrepancia?. Expón los tres o cuatro motivos más importantes.

2. En el cuestionario previo hemos podido constatar que tanto chicas como chicos estáis predispuestos a realizar ejercicio físico conjuntamente, sin embargo, rara vez se os ve realizar algún deporte juntos, ¿a qué crees que se debe?.

3. Nos gustaría que nos dijeras que apoyos recibes a la hora de realizar ejercicio físico en nuestro pueblo, ya sea desde tu familia, tus amistades, Instituto o el Ayuntamiento.

4. Nombra las limitaciones más comunes que tienes a la hora de realizar ejercicio físico, tanto sociales como personales. Ponlas en dos listas:

SOCIALES:	PERSONALES:
- P. e. No existen lugares para realizar deporte...	*- P.e. No me apetece hacer deporte...*
-	-
-	-
-	-

5. Junto con tus compañeras/os, realiza 4 propuestas de escuela deportiva a la que tú te apuntarías. Indica, actividad, horario, tipo, separación o no por edad y sexo.

- ANEXO 4.

FICHA DE VALORACIÓN DE PARTIDOS DE FÚTBOL SALA. NORMAS.

GRUPO MUJERES. El Carpio, 27 de febrero de 2002

Equipo:_____

Componentes:_____

HORARIO	ÁRBITRO	EQUIPOS - CAPITÁN	VALORACIÓN		
			PUNTOS	DEPOR-TIVIDAD	TOTAL
12- 12,20 FUERA	4.C.2.	1.A.1. - MARÍA FLORES			
		1.B.1. - INMA			
12,20- 12,40 FUERA	4.C.1.	1.A.2. - MARÍA CASTILLO			
		1.C.1. - ROCÍO JIMÉNEZ			
12- 12,15 POLI	3.A.1.	2.A.1. - ESTEFANÍA			
		2.B.1. - SANDRA			
12,15- 12,30 POLI	3.C.1.	2.A.2. - BEZTRIZ			
		2.B.2. - NOEMI			
12,30- 12,45 POLI	4.A.1.	3.A.1. - ESTEFANÍA			
		3.C.1. - CRISTINA GÓMEZ			
12,45-13 POLI	4.A.2.	3.B.2. - ÁNGELA			
		3.C.2. - VICTORIA			
13-13,20 POLI	3.C.2.	3.B.1. - MARTA			
		4.C.3. - CLAUDIA			
13,20- 13,40 POLI	3.B.1.	4.A.1. - CRISTINA			
		4.C.1. - TERESA			
13,40- 14 POLI	3.A.1.	4.A.2. - MIRIAN			
		4.C.2. - MARTA MOYANO			

ESCALAS DE VALORACIÓN

PUNTOS	DEPORTIVIDAD	TOTAL
PARTIDO GANADO 3	Respeto al árbitro, a los contrarios y a los compañeros.	Suma: **puntos+ deportividad.**
PARTIDO EMPATADO 2	MUY MALA 0 - REGULAR 1	Es el resultado final del partido.
PARTIDO PERDIDO 1	BUENA 2 - EXCELENTE 3	

NORMAS DE ORGANIZACIÓN Y COMPETICIÓN.

- Es obligatorio el calentamiento colectivo inicial, al principio de la actividad.
- Cada equipo debe estar atento a los diversos partidos, y en grupo, ir rellenando la ficha de valoración de cada partido, haciendo hincapié en la deportividad.
- Cada equipo puede bajar a la pista, 5 minutos antes de que le toque jugar, para realizar un calentamiento específico, en la banda más cercana de la grada.
- Cada equipo, en cancha, lo componen 5 JUGADORES DE CAMPO + EL PORTERO.
- Es obligatorio que jueguen todos los miembros de cada equipo. Con lo cual se deben organizar los cambios entre los componentes del equipo.
- El PORTERO, no puede salir a jugar fuera del área, lo que será falta.
- Todas las faltas son INDIRECTAS, es decir, no se puede meter gol directamente.
- El SAQUE DE BANDA y saque de ESQUINA, se hace cogiendo el balón con las dos manos por encima de la cabeza.
- Cualquier ACCIÓN ANTIDEPORTIVA de un jugador, con respecto al árbitro, compañeros o contrarios: insultos, patadas, faltas de respeto... se sanciona con la expulsión de la competición del jugador. El equipo será expulsado si más de un jugador incurren en este tipo de acciones.
- Las mismas normas anteriores serán de aplicación a los jugadores cuando se encuentren en la grada, como espectadores-observadores.

- ANEXO 5.

ENCUESTA DE VALORACIÓN DE LA JORNADA.

Este cuestionario es totalmente anónimo. No hay respuestas correctas ni incorrectas, responde lo que sinceramente opines.

CURSO:___ DE ESO. GRUPO DE TRABAJO: _____ SEXO: HOMBRE ☐ MUJER ☐

1. ¿CÓMO TE HAS SENTIDO REALIZANDO LA ACTIVIDAD DEL AERÓBIC?

☐ MUY BIEN ☐ BIEN

☐ REGULAR ☐ MAL

2.¿CÓMO TE HAS SENTIDO REALIZANDO LA ACTIVIDAD DE FÚTBOL SALA, TANTO COMO JUGADOR-A COMO OBSERVADOR-A?

☐ MUY BIEN ☐ BIEN

☐ REGULAR ☐ MAL

3.¿QUÉ TE HA PARECIDO LA ORGANIZACIÓN (SISTEMA DE COMPETICIÓN, SISTEMA DE PUNTUACIÓN, PARTICIPACIÓN...) DE LA ACTIVIDAD DEL FÚTBOL SALA?

☐ MUY BIEN ☐ BIEN

☐ REGULAR ☐ MAL

4. ¿A RAIZ DE LA JORNADA DE HOY, HA CAMBIADO TU MENTALIDAD RESPECTO AL PAPEL QUE JUEGA LA MUJER EN EL DEPORTE?

☐ MUCHO ☐ BASTANTE

☐ POCO ☐ NADA

5.¿QUÉ TE HA PARECIDO LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL TEATRO (TRABAJO EN GRUPO, PUESTA EN COMÚN, EXPOSICIÓN Y DEBATE)?

☐ MUY BIEN ☐ MAL

☐ REGULAR

☐ BIEN

6. PUNTUA DE **0** A **10** LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

ACTITUD DE TU EQUIPO_____
ACTITUD DEL RESTO DE LOS EQUIPOS____
ACTIVIDAD EN EL TEATRO_____
ACTIVIDAD EN EL POLIDEPORTIVO_____

7. OBSERVACIONES. DI CUALQUIER ASPECTO POSITIVO Y/O NEGATIVO DE LA JORNADA.

TEST DEL OCHO PARA LA SILLA DE RUEDAS EN BALONCESTO.

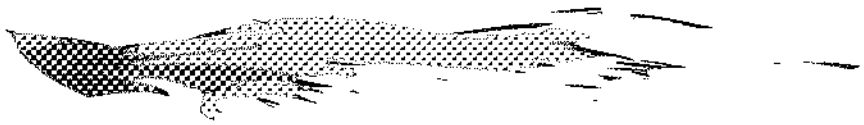
VARIACIONES CINEMÁTICAS SEGÚN LA INCLINACIÓN LATERAL DE LAS RUEDAS.

PHILIPPE CAMPILLO

UNIVERSITÉ DE LILLE 2 (F.S.S.E.P.)

ARNAUD FAUPIN (ESTUDIANTE DE DOCTORADO)

UNIVERSITÉ DE LILLE 2 (F.S.S.E.P.)



RESUMEN

Con el objetivo de mejorar los resultados deportivos de la silla de ruedas, numerosas investigaciones analizan la influencia del ajuste del material en múltiples variables principalmente fisiológicas y biomecánicas. El objetivo de nuestro estudio es medir la velocidad media del pivote del jugador de baloncesto en función de la inclinación de las ruedas sobre el eje (9°, 12°, 15°). Un grupo Gn de 8 niños principiantes (Edad 15±2,6 años; peso 47,6±9 kg; talla 158,6±8,6 cm) y un grupo Ge de 7 adultos expertos (Edad 28±3,4 años; peso 72,6±4,2 kg; talla 175,3±6,3 cm) participan en este estudio. Dichos sujetos realizan tres ochos seguidos, entre dos clavos situados a 3 metros de distancia. Dos pares de células fotoeléctricas permiten medir la duración media del recorrido (G_n : 18,1±3,1 s et G_e: 15,1±0,4 s). Según el grado de inclinación de las ruedas, los tests estadísticos no paramétricos muestran resultados significativos en las fases de los pivotes (G_n : 10,2±1,8 s et G_e : 8,9±0,3 s) y ninguno en las fases de los sprints (G_n : 7,8±1,6 s et G_e : 6,1±0,5 s). De lo que podemos concluir que una silla de ruedas con una inclinación de 15°, permite mejorar la velocidad del pivote del jugador de baloncesto.

INTRODUCCION

Un análisis histórico completo del baloncesto no sería posible sin mencionar el impacto de la segunda guerra mundial (1939-1945). Uno de los resultados de esta crisis a escala mundial fue confrontar la sociedad a un gran número de personas con deficiencias físicas. En efecto, fue trás la segunda guerra mundial y con una preocupación de rehabilitación, cuando se llevaron a cabo las primeras investigaciones sobre ergonomía del desplazamiento en silla de ruedas (Craven 1991, Strohkendl 1996). En 1948 los juegos mundiales de Stoke Mandeville marcaron el principio de los deportes organizados en silla de ruedas y sirvieron a Sir Ludwig Guttmann del Centro de Rehabilitación del hospital de Stoke Mandeville (Inglaterra) para que se le reconociera con el título de fundador oficial.

En la actualidad, el deporte de competición se ha convertido en el verdadero motor del progreso científico y tecnológico. Ahora los avances tecnológicos se realizan, como para la industria del ciclismo, con la utilización de materiales cada vez más ligeros y resistentes. Debido al progreso técnico en el campo del deporte para minusválidos, la silla de ruedas se ha especializado con el fin de responder a las exigencias y a las especificidades de las diferentes disciplinas y competiciones deportivas (Poitevin et col., 1993). No hay que olvidar que son los mismos deportistas los que, de forma empírica, han contribuido a la evolución de la silla en el deporte (Herbert

Everest, Loral Rumple, Jeff Minnebraker...) por el bien de todos y sobre todo de minusválidos tales como los tetrapléjicos, quienes hasta ahora sólo habían conseguido la movilidad gracias a la silla de ruedas eléctrica.

Desde hace unos diez años, principalmente desde las dos últimas paraolimpiadas, los resultados de los atletas físicamente minusválidos han evolucionado considerablemente, no sólo mediante métodos de entrenamiento mejores en calidad y cantidad (Watanabe, 1992), sino también y principalmente gracias a la evolución del material utilizado. Además, el hecho de conocer más precisamente las características biomecánicas del binomio hombre – silla de ruedas en la práctica del baloncesto, ha permitido fabricar sillas de ruedas a medida, en función de la minusvalía y de la actividad física y deportiva practicada (Courbariaux, 1993).

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones fisiológicas y biomecánicas con el objetivo de mejorar los ajustes de la silla de ruedas y optimizar los resultados deportivos. Según diferentes rúbricas y temáticas, Poulain et col. (1997) o incluso Bernard (1994) han analizado y sintetizado el conjunto de estas investigaciones. Así Higgs (1983), trás los juegos paraolímpicos de 1980 propuso diferentes variables de ajuste de la silla de ruedas para el deporte. El ángulo de las ruedas traseras, con respecto a la vertical, es uno de los parámetros más pertinentes considerado por Higgs. En esta literatura específica, Veeger et col., (1989) o incluso Buckley et Bhambhani (1998) han analizado la influencia de dicho parámetro hasta 9°, en las respuestas cardiorespiratorias y en algunos parámetros cinemáticos. Sin embargo parece ser que ningún trabajo responde de manera justificada y precisa a la incidencia de la inclinación de las ruedas sobre la técnica del jugador de baloncesto en silla de ruedas y principalmente en el pivote.

El objetivo de nuestro estudio es medir la influencia de tres grados de inclinación de las ruedas (9°, 12°, 15°) en la velocidad lineal y la velocidad del pivote. Dicho experimento intenta comprobar lo que los jugadores sienten de forma empírica; sabemos que una inclinación superior a los 9° mejoraría la velocidad de pivote pero limitaría la velocidad lineal. Los resulados deberían conducirnos a mejores opciones para el ajuste de la silla de ruedas.

MATERIAL Y METODOS

SUJETOS

Han intervenido en este estudio un primer grupo Gn constituido por 8 niños de diferentes patologías y principiantes en esta actividad (Edad 15±2,6 años; peso 47,6±9 kg; talla 158,6±8,6 cm) y un segundo grupo Ge de 7 adultos expertos que participan en el campeonato nacional de primera división (Edad 28±3,4 años; peso 72,6±4,2 kg; talla 175,3±6,3 cm).

PROTOCOLO Y MATERIAL

Los sujetos efectuan tres ochos seguidos, entre dos clavos situados a 3 metros de distancia (Figura 2). Se ajustan tres sillas de ruedas del tipo "Top EndX-Terminator" a diferentes grados de inclinación, 9°, 12° y 15° respectivamente. Los demás parámetros de ajuste son idénticos. Los tests se han realizado tres veces, cambiando de silla de ruedas de manera

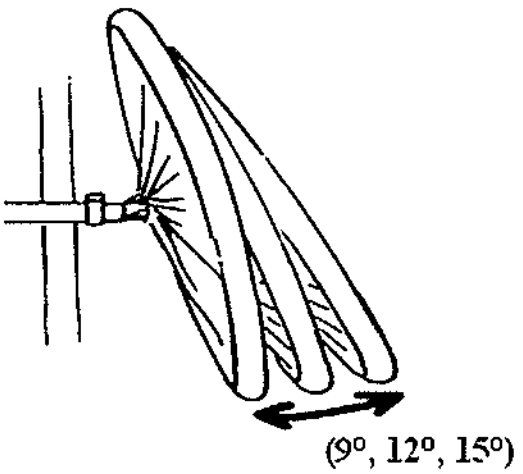


Figura 1. Variación del grado de inclinación de las ruedas según esta modalidad.

aleatoria. Dos pares de células fotoeléctricas del tipo Speedtrap II – TS 175 (Brower Timing Systems, Salt Lake City, Utah, USA) colocadas a dos metros de distancia delante de los clavos, permiten medir la duración total necesaria para efectuar el recorrido. Dicha duración se estructurará en dos partes: la fase de sprint entre los dos clavos y la fase de pivote alrededor del clavo.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se han calculado las medias y las desviaciones estándar (±) para cada una de las observaciones. Hemos utilizado el test no paramétrico de Friedman para comparar el conjunto de las pruebas llevadas a cabo (9°, 12°, 15°) y el test no paramétrico de Wilcoxon para comparar cada uno los grupos (niños, expertos) de dos en dos. Hemos analizado las pruebas de cada uno de los dos grupos con el test de U de Mann-Whitney. El nivel de significación corresponde a $p<0,05$.

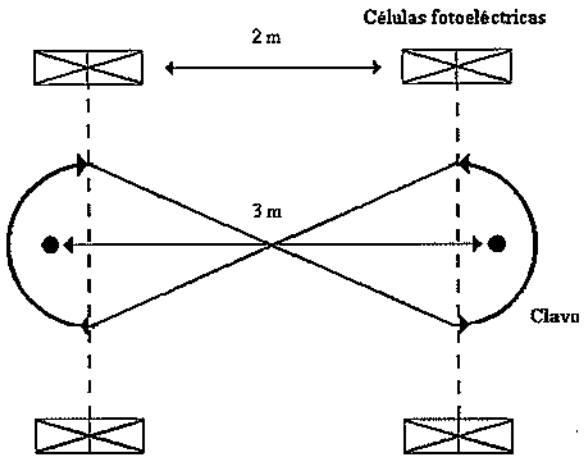


Figura 2. Dispositivo de medida de las duraciones medias de las fases de sprint y de pivote (2 clavos y 2 pares de células fotoeléctricas).

RESULTADOS

Se han comparado las marcas realizadas con las tres sillas de inclinaciones respectivas a 9°, 12°, 15° (figuras 3 y 4). El tratamiento estadístico de tipo no paramétrico (test de Wilcoxon) con un nivel de significación establecido a $p<0,05$, proporciona resultados significativos para las duraciones totales (sprint + pivote) del grupo de niños y del de adultos. Además obtenemos diferencias significativas para las fases de pivote, pero no para las de sprint. Podemos llegar a la conclusión de que una silla con una inclinación de 15° permite mejorar la velocidad de pivote del jugador de baloncesto. Esto parece confirmar la tendencia actual que consiste en aumentar la inclinación de las sillas. Efectivamente hay cada vez más jugadores que juegan con inclinación de 15° (incluso de 20° en los Estados Unidos).

Por otra parte, se han comparado los resultados de los recorridos entre adultos y niños analizados con el test U de Mann y Whitney. Estos resultados son significativamente diferentes en las fases de sprint y no en las de pivote. Sin duda alguna, ésto es debido al hecho de que, por una parte, durante las fases de aceleración y de sprint, se produce un mayor esfuerzo muscular que durante las fases de pivot y, por otra parte, 2 o 3 niños han obtenido mejores resultados que los adultos en el test del ocho.

DISCUSION

Puede definirse la inclinación de las ruedas de dos formas. Según Higgs (1983), la inclinación de las ruedas corresponde al ángulo de la rueda principal con respecto a la vertical. Frank y Abel (1993) la han definido ante el hecho de que el espacio entre los puntos más elevados de las dos ruedas traseras debe ser inferior al espacio existente entre los puntos más bajos de estas mismas ruedas. Veeger et col. (1998) estudiaron, con la ayuda de ocho sujetos en silla de ruedas, la influencia de la inclinación lateral de las ruedas traseras en las respuestas cardiorespiratorias y en algunos parámetros cinemáticos. Para este estudio realizaron un test en cinta rodante que consistía en un esfuerzo de 12 minutos extructurado en 4 periodos de 3 minutos, a una velocidad de 0,56 m.s-1 hasta 1,39 m.s-1, con una inclinación lateral de las ruedas de 0°, 3°, 6° y 9° sucesivamente. Los valores obtenidos

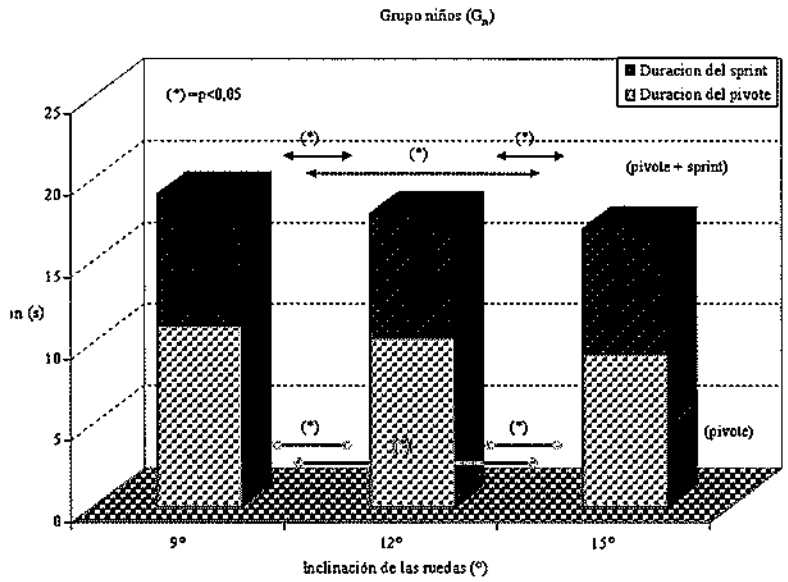


Figura 3. Representación, para el grupo de los niños (Gn), de las duraciones totales y de la realización de los pivotes para efectuar el recorrido en ocho, bajo la forma de histogramas. Las diferencias significativas a $p<0,05$ aparecen simbolizadas con (*).

muestran que la inclinación lateral de las ruedas repercute significativamente en la duración, el ángulo y el inicio del empuje. Por el contrario, las respuestas cardiovasculares son independientes de la inclinación pero se ven influenciadas por el aumento de la velocidad. Una inclinación lateral de 3° a una velocidad de 4 km.h-1 parece ser la condición de una eficacia mecánica superior al 9%. Buckley et col. (1998) han analizado los efectos del arqueo de las ruedas de una silla (0°, 4° y 8°) en respuestas fisiológicas, durante una propulsión manual de la silla, en gurpos de sujetos inexpertos de edades diferentes. Los sujetos han efectuado 3 tests de 8'30" a una velocidad constante de 2 km.h-1, interrumpidos por fases de descanso de 8. Los resultados muestran que las respuestas cardiovasculares están influenciadas proporcionalmente por el aumento de la inclinación lateral de las ruedas. Sin embargo, no había ninguna diferencia estadística entre los dos grupos de edad. Por otro lado, Trudel et col. (1997), realizaron un estudio epidemiológico con 576 usuarios de la silla de ruedas, relativo a la influencia de la inclinación de las ruedas traseras en la estabilidad de la silla. Los resultados demostraron que la inclinación de las ruedas mejoraba la estabilidad lateral y frontal de la silla, aumentando los riesgos de caida hacia atrás. Este estudio permitió comprobar en parte la hipótesis inicial según la cual una inclinación de 15° permite mejorar la velocidad de pivote del jugador de baloncesto. No obstante la velocidad lineal no disminuye de manera significativa. Los

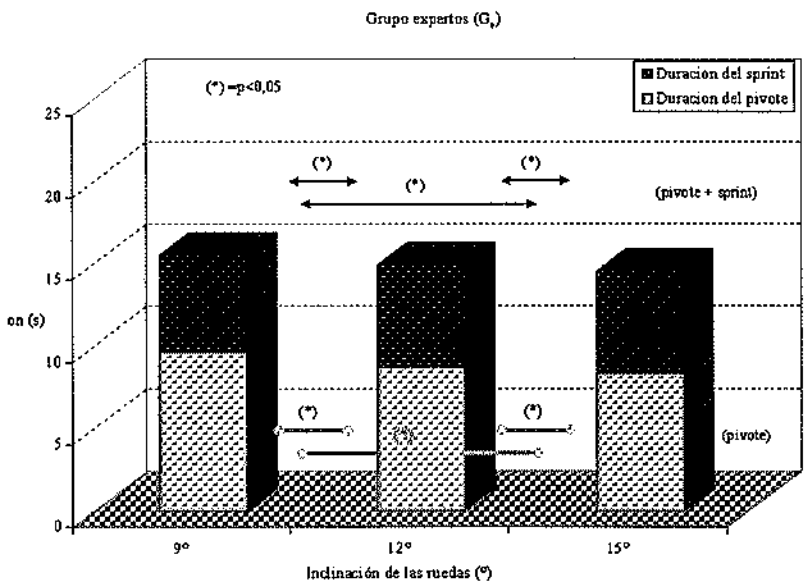


Figura 4. Representación, para el grupo de los expertos (Ge), de las duraciones totales y de la realización de los pivotes para efectuar el recorrido en ocho, bajo la forma de histogramas. Las diferencias significativas a $p<0,05$ aparecen simbolizadas con (*).

resultados del "test del ocho" muestran que cuanto más importante es la inclinación del eje, más aumenta la velocidad de los pivotes. Esto parece confirmar la tendencia actual que consiste en aumentar la inclinación de las ruedas de las sillas. Dicha inclinación influye en otros parámetros de la silla. Así pués, como señalamos anteriormente, Veeger et col. (1989) demostraron que ésta última repercute significativamente en la duración del empuje, el ángulo y el inicio del empuje durante la fase de propulsión. Por otra parte, la inclinación negativa de las ruedas permite igualmente, según Trudel et col. (1997), mejorar la estabilidad de la silla. El ancho de la silla en el suelo aumenta igualmente, lo que permite al jugador ocupar un lugar más importante en defensa, a pesar de la disminución de sus posibilidades para penetrar en el área de lanzamiento. No hay que dejar de tener en cuenta en el análisis de los resultados, la influencia de la minusvalía, el nivel de juego y la situación del jugador en el terreno. Sus resultados podrían servir en la vida cotidiana de las personas minusválidas, al ser la silla de ruedas más estable con una inclinación importante. Sin embargo, las sillas de ruedas estándar tienen una inclinación máxima de 3° a 6° ya que algunos lugares son de difícil acceso debido al ancho de la silla de ruedas.

CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido comprobar en parte la hipótesis del principio, según la cual una inclinación de 15° permite mejorar la velocidad de pivote del jugador de baloncesto. Además, la velocidad lineal en un sprint no disminuye de forma significativa. Ante la opción de una inclinación óptima de las ruedas de la silla, el jugador de baloncesto debe tomar igualmente en consideración otros factores, como la superficie de contacto durante el empuje con el pasamanos, y también su eficacia técnica.

En lo concerniente a la utilización y a la generalización de este tipo de test en el baloncesto para minusválidos o en otras disciplinas deportivas con silla de ruedas, parece razonable trabajar con duraciones más largas. Estos tests podrían elaborarse sobre la base de esfuerzos continuos con velocidades de desplazamiento constantes o crecientes, en forma de niveles sucesivos o intermitentes.

BIBLIOGRAFÍA

BERNARD, P.L. (1992). *Recherche d'une méthode d'évaluation des capacités musculaires, énergétiques et posturales de sportifs paraplégiques en fauteuil roulant.* Thèse de doctorat en activités physiques et développement psychologique et moteur. Université Montpellier 1, France.

BUCKLEY, S.M. Y BHAMBHANI, Y.N. (1998). *The effects of wheelchair camber on physiological and perceptual responses in younger and older men.* Adapted Physical Activity Quarterly ; 15:15-24.

COURBARIAUX, B. (1993). Le matériel et son évolution : fauteuils roulants pour le basket-ball. En *L'évaluation en rééducation, sport, exercice physique et handicap : actes des 6èmes entretiens de l'Institut Garches*, Paris ; 151-154.

CRAVEN, P. (1991). *The development of the self-propelled wheelchair since world war II.* International Wheelchair basketball Federation.

FRANK, T. Y ABEL, E. (1993). *Drag forces in wheelchairs.* En Van Der Woude, L., Meijs, P., Van Der Grunten, B. y de Boer, Y. (Eds.), Ergonomics of manual wheelchair propulsion. Amsterdam: IOS Press; 255-267.

HIGGS, C. (1983). *An analysis of racing wheelchair used at the 1980 Olympic games for the distabled.* Research quarterly for exercise and sport ; 54:229-233.

POITEVIN, J.F., MOREAU, J.P. Y THEVENIN LEMOINE, E. (1993). Le matériel et son évolution : fauteuils de course. En *L'évaluation en rééducation, sport, exercice physique et handicap : actes des 6èmes entretiens de l'Institut Garches*, Paris ; 155-160.

POULAIN, M., BERNARD, P.L., VINET, A. Y BOUGES, S. (1997). Recherche du réglage optimal en vue de la performance sportive. En SIMON, L., PÉLISSER, J. Y HÉRISSON. C. *le fauteuil roulant* ; 310-317.

STROHKENDL, H. (1996). *The 50th anniversary of wheelchair basket ball.* Waxman publishing co.

TRUDEL, G., KIRBY, R.L., ACKROYD-STOLARZ, S.A. Y KIRKLAND S. (1997). *Effects of rear-wheel camber on wheelchair stability.* Archives of Physical Medicine and Rehabilitation ; 78: 78-81.

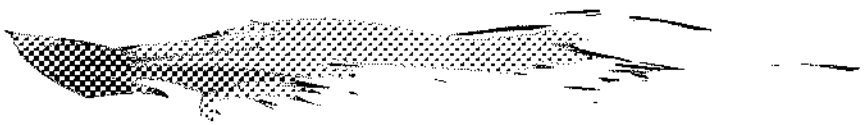
VEEGER, D.J., VAN DER WOUDE, L.H.V. Y ROZENDAL R.H. (1989). *The effect of rear wheel camber, manual wheelchair propulsion*, Journal of Rehabilitation Research and Development ; 26: 37-46.

WATANABE, K., COOPER, R., VOSSE, A., BALDINI, F. Y ROBERTSON, R. (1992). *Training practices of athletes who participated in the national wheelchair athletic association training camps.* Adapted physical activity quarterly ;9: 249-260.

TAI CHI: RELAJACIÓN EN MOVIMIENTO. APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

FRANCISCO JOSÉ CASTRO BLANCO

IES HUESA (JAÉN)



RESUMEN:

La relajación implica tanto disminuir el tono muscular excesivo como llenar de energía nuestro organismo para afrontar nuestra actividad diaria eficazmente y con una actitud óptima. El tai chi, antiguo ejercicio chino, a través de movimientos lentos, concentración y respiración profunda nos relaja y proporciona esa energía positiva para equilibrar nuestro cuerpo y mente Es un contenido "novedoso" como propuesta en el área de Educación Física en la Etapa de Secundaria y en él debe primar la vivencia de sensaciones por parte del alumnado para tomar una conciencia clara de su estado interior y favorecer su armonía y serenidad.

INTRODUCCIÓN.

Nuestro estado natural es vivir de forma relajada pero la sociedad actual con sus exigencias y las que nos imponemos nosotros mismos provoca unos niveles de tensión en nuestro cuerpo y mente que debemos regular para mantener y mejorar nuestra salud. Normalmente asociamos el estrés a las personas adultas, familia, trabajo, dinero, preocupaciones que nos quitan el sueño, prisas...es cierto que a cierta edad tenemos más obligaciones que en nuestra infancia y necesitamos regular nuestro tono vital (por ello debemos aprender ya anteriormente como afrontar dichas situaciones con serenidad.) pero el estrés también afecta a nuestros alumnos/as. La adolescencia (etapa en la que trabajamos) se caracteriza por las variaciones emocionales, los chicos/as experimentan cambios bruscos de humor, se exaltan con facilidad, se muestran en rebeldía contra padres/madres y profesorado. Al mismo tiempo su ansiedad se acentúa por la preocupación por su apariencia física (en constante cambio), sus estudios, su futuro laboral, su aptitud deportiva, la atracción por el sexo contrario...En ocasiones después de su trabajo intelectual (y también físico en nuestra área) por la mañana, los chicos/as se enfrentan a una tarde llena de actividades, unos/as ayudan a las tareas de casa, al negocio familiar, otros/as tienen profesores particulares, asisten a clases de informática, idiomas, música, y un porcentaje que nos interesa incrementar participan en actividades deportivas, clubes federados, etc. Todo ello genera cansancio, estrés, quizá acentuado por las expectativas de la familia sobre sus posibilidades, por tanto los métodos de relajación se revelan como esenciales para una vida equilibrada y conviene tomar conciencia de ello en la educación que reciben niños y niñas.

De Prado (2000:9) menciona que es importante que los chicos/as reconozcan los síntomas del estrés y sepan ponerle remedio, deben saber que un exceso de actividad física sin los descansos apropiados o una actividad intelectual intensa pueden disminuir su rendimiento y ocasionar problemas, dificultad para concentrarse y tomar decisiones, taquicardia, respiración superficial, dificultad para el razonamiento, dolor de cabeza...Estos son algunos síntomas pero existen muchos otros indicios de que soportamos niveles altos de tensión, la apatía, el insomnio, la falta o el exceso de apetito, depresión, angustia, irritabilidad, falta de sentido del humor... Una reacción muy habitual ante esta situación es no darnos por enterados, Brewer (2000:20) pero

si no tomamos medidas la tensión seguirá acumulándose. Debemos tomar la iniciativa para mantener nuestro equilibrio vital y el centro educativo es un buen lugar para comenzar el aprendizaje, es importante enseñar relajación en la escuela desde un primer momento pues inmersos en esta sociedad de prisas y cambios incide directamente sobre nuestra salud, sobre nuestra calidad de vida, De Prado (2000:24).

Existen muchos métodos o técnicas de relajación, lo habitual en la enseñanza secundaria es encontrarnos con sesiones de relajación basadas en el método de Schulz, Jacobson, estiramientos... métodos que son mas bien estáticos y ante los que, en ocasiones, el alumnado se muestra reticente a participar por su inmovilidad, por lo cual (sin dejar de enseñar dichas técnicas) proponemos ampliar la oferta de actividades de relajación con el tai chi que es un contenido en auge en la sociedad actual y una técnica dinámica (aún siendo movimientos lentos) que permite al alumnado disfrutar del movimiento.

El tai chi es un verdadero arte de vivir de forma saludable, una especie de relajación en movimiento, en él lo principal es el pensamiento y no la fuerza debido a los movimientos realizados mediante la concentración y relajación combinados con una profunda respiración abdominal.

Por causa de la lentitud de los movimientos el tai chi no acelera nunca el ritmo cardiaco, en cambio, regulariza y mejora la circulación sanguínea, nos permite controlar nuestra energía, aumentar la concentración y eliminar irritabilidad e impaciencia, mejorar nuestra memoria y movilizar articulaciones; es un método de relajación muy completo.

CONCEPTO DE RELAJACIÓN

Es frecuente asociar el concepto de relajación al descanso o al "no hacer nada" pero la relajación es mucho más que el simple reposo para recuperarnos del estrés e incluye tanto el descenso del tono muscular excesivo de nuestros músculos como el llenar de energía nuestro cuerpo para afrontar cada día con el tono vital adecuado. Es necesario que nos impliquemos en un proceso de cuidado de nuestro organismo para mejorar nuestra calidad de vida, no significa estar pasivos sino aumentar la energía de nuestro cuerpo para ser más activos. Practicando actividades de relajación conseguimos potenciar esa energía interna de nuestro organismo que nos predispone a afrontar con eficacia los acontecimientos de cada día. En la actualidad existen muchos adelantos en materia de medicina pero sin embargo el número de personas enfermas sigue aumentando en todo el mundo; el Dr. Yang (2000:13) señala que esto es debido a que para curarnos dependemos cada vez más de algo o alguien externo cuando podríamos potenciar la energía interior de nuestro cuerpo para mejorar nuestra salud en todos los sentidos. En esta línea el tai chi se nos presenta como un excelente método de relajación para potenciar dicha energía y favorecer una oxigenación eficaz de nuestro cuerpo.

Un estado de relajación posee las siguientes características, De Prado (2000:10): serenidad, ausencia de dolores musculares, bienestar general, estado de ánimo positivo, equilibrio emocional, facilidad para la concentración, ausencia de cambios bruscos de humor, frecuencia cardiaca y respiratoria lenta. La práctica del tai chi contribuye a alcanzar un estado con dichas características lo que unido a la importancia de la respiración ratifica su valor en el campo de la relajación

LA RELAJACIÓN EN EL CURRICULO DE EDUCACÍON FISICA

ESO

Podemos vincular los métodos o actividades de relajación con los objetivos de etapa que se relacionan directamente con la educa-

ción física, concretamente los siguientes:

- "Formarse una imagen ajustada de sí mismo teniendo en cuenta sus capacidades, , necesidades e intereses para tomar decisiones, valorando el esfuerzo necesario para superar las dificultades".

- "Conocer los diferentes elementos básicos del cuerpo humano y comprender su funcionamiento, así como las consecuencias del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y la vida sana para la salud."

- "Adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas y desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosa, de género y de raza, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático".

En el decreto de mínimos 3473/2000 (área de educación física) encontramos múltiples referencias a la relajación, su relación con la salud, con la calidad de vida, su utilización para recobrar el equilibrio psicofísico, eliminar tensiones... Es evidente que la importancia de la relajación va en aumento y se constata en la mención que de ella se hace explícitamente en uno de los objetivos del la ESO, concretamente en el objetivo general nº 10 : "Conocer y utilizar técnicas básicas de relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y/o en la práctica físico-deportiva".

Con respecto a los bloques de contenidos, aparece reflejada en los siguientes bloques y cursos:

1º ESO

Condición física y salud: "Fortalecimiento de la musculatura de sostén mediante la realización de ejercicios de movilidad articular, fortalecimiento muscular y relajación".

2º ESO

Condición física y salud: "Práctica de los diferentes tipos de respiración: clavicular, torácica, abdominal".

3º ESO

Ritmo y expresión: "La relajación. Práctica del método de relajación de Jacobson".

4ª ESO

Ritmo y expresión: "La relajación. Práctica del método de Schultz".

También encontramos referencias a la relajación en los criterios de evaluación siguientes:

2º ESO

"Emplear la respiración como técnica que favorece el autocontrol".

4º ESO

"Utilizar técnicas de relajación para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades".

BACHILLERATO

El contenido que presentamos está directamente vinculado con el siguiente objetivo de etapa:

"Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal".

En bachillerato, siguiendo el Real decreto 3474/2000 encontramos las siguientes referencias a la relajación:

Objetivo nº 5: "Utilizar y valorar técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria".

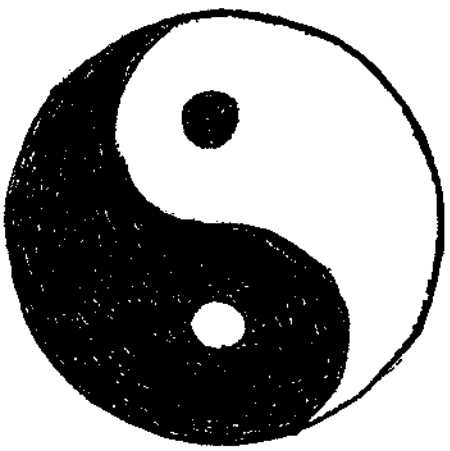
Criterio de evaluación nº 7: "Utilizar de manera autónoma alguna de las técnicas de relajación aprendidas, tomando conciencia de los beneficios que reporta para la mejora de la salud."

Como vemos, tras este exhaustivo repaso legislativo,

la relajación aparece reflejada en toda la etapa de secundaria como contenido a tratar debido a sus múltiples implicaciones en la actividad física: como prevención de lesiones, hábito saludable, equilibrio psico-físico...en este sentido se revela como imprescindible para mejorar nuestra calidad de vida presente y futura, de ahí la necesidad de ahondar en este contenido y explorar las posibilidades que ofrece sin quedarnos solamente con los métodos de Schultz y Jacobson porque la realidad es que actualmente son demandadas cada vez más por la sociedad otras técnicas completas y motivantes como la presente propuesta de tai chi.

TAI CHI. CONCEPTO. SIGNIFICADO

El tai chi chuan es un arte muy antiguo que busca un desarrollo personal completo, se trata de un ejercicio para el cuerpo y un proceso de concentración y autocontrol para la mente. El nombre deriva del taoísmo, el tai chi es un símbolo del tao y podemos definirlo como el sistema supremo de autocontrol en cualquier situación o como el arte marcial basado en el equilibrio; tai: deriva del tao (la creación) chi: energía, chuan :control. El Tao es algo que no podemos definir, viene a ser la creación, el orden natural de las cosas, su estructura básica está formada por el ying y el yang, ambas son las caras opuestas pero complementarias de la existencia, el ying corresponde a lo oscuro, frío, húmedo, blando, femenino y el yang a lo claro, caliente, seco, duro, masculino. Estas dos partes se equilibran y complementan de forma armoniosa como lo demuestra el diagrama del tai chi donde cada color contiene un pequeño circulo del color opuesto que revela que nada es tajantemente luz u oscuridad, bueno o malo sino que todas las cosas deben entenderse como una mezcla. Es un círculo en contínuo movimiento equilibrado y armónico. Es el contraste entre el ying y el yang lo que crea la energía o chi.



HISTORIA

Existen varias versiones sobre su origen pero vamos a relatar brevemente la más conocida. Un sacerdote taoísta llamado Chang Sang Feng (1279-1368) es considerado como el fundador del tai chi. La leyenda señala que tuvo un sueño en el que Dios le enseñaba a luchar y dicho sueño era similar a una escena que presenció poco después en la cual luchaban una serpiente y una grulla. Se dio cuenta de cómo la serpiente retrocedía para esquivar el ataque de la grulla y empleaba su retroceso para atacar a su vez; la grulla utilizaba sus alas para cubrir suavemente a la serpiente despistándola. Así percibió la utilidad de la flexibilidad, de la suavidad de movimientos, lo cual estaba acorde con su idea de que un gran esfuerzo muscular no está en consonancia con la armonía de la naturaleza y la meditación. De esta forma ideó la escuela de arte marcial suave.

Este arte permaneció en China durante siglos, hasta que a mediados del siglo pasado como consecuencia de la emigración de maestros chinos a otros países se difundió por Europa y América. Aparece asociado a otras técnicas integrales (como el yoga) como alternativa a la actividad física extenuante, al estrés, crisis existencial, etc.

BENEFICIOS DE SU PRÁCTICA

Mejora la postura.

Mejora la percepción de nuestro cuerpo.

Favorece una respiración regular y aumenta el volumen respiratorio

Desarrolla equilibradamente el cuerpo ya que todos los movimientos son simétricos y se realizan a izquierda y derecha.

Favorece la relajación psicofísica. Desbloquea al individuo en el plano físico y psicológico.

Aumenta la flexibilidad. Proporciona un compromiso entre la fuerza y la flexibilidad del movimiento, así la persona puede utilizar mejor su energía.

Armoniza la mente y la acción, hay una concordancia entre la mente y la respiración.

Elimina o disminuye el estrés y las emociones negativas, produce una conciencia clara de nuestro estado interior.

Activa la circulación de la sangre y la purifica.

Fortalece el aparato locomotor.

La respiración puede ser un estímulo mecánico del sistema gastrointestinal, activa la circulación sanguínea y de ese modo activa la digestión y previene el estreñimiento.

Descarga tensiones, mejora la concentración y la memoria.

Mejora la calidad de vida.

FUNDAMENTOS

Relajación: El cuerpo tiene que estar relajado, sin tensión, pero no flojo sino cómodo y relajado dentro de la postura o en el movimiento, Chia y Li (2001:68), cuanta más tensión menos sensibilidad tenemos, si estamos relajados en cambio, nuestros sentidos percibirán con mayor claridad.

Lentitud y serenidad de movimientos: Los movimientos deben fluir sin pausas, lentamente, en los desplazamientos de taichi nos movemos como si camináramos por un lago helado, son movimientos lentos y suaves, desplazando el peso de nuestro cuerpo sin brusquedades; como buscando la quietud en el movimiento, Wile (2001:42).

Equilibrio: Nuestra columna debe estar erguida para tener un buen equilibrio y que fluya correctamente la energía por nuestro cuerpo. Los cambios de peso tienen que fluir de forma suave como la arena de un reloj de arena que se desliza lentamente.

Enraizamiento: Cuando vamos aprendiendo a relajarnos nos enraizamos, colocamos el centro de gravedad en el nivel mas bajo posible lo cual se consigue en sucesivas etapas bajando el centro de gravedad por debajo del pecho, cintura, piernas y planta de los pies. Una vez llegados a este punto es difícil perder el equilibrio. Este enraizamiento sería como anclarse en el suelo de forma similar a las raíces de los árboles, de hecho los pies tienen un significado especial en tai chi ya que a través de ellos recibimos la energía de la tierra, Wan der Heyoten (2001:38).

Coordinación: Nuestra mente debe estar coordinada con nuestro cuerpo, éste tiene que moverse como un todo unido, no debe tener zonas aisladas que se muevan de forma independiente sino que la cabeza sigue a nuestro cuerpo girando solo cuando el centro de nuestro cuerpo gira también. Nuestro centro de gravedad debe mantenerse fijo en el llamado Tan Tien (centro de gravedad situado dos dedos por debajo del ombligo) y todos nuestros movimientos partirán de este punto.

Respiración: la respiración debe ser fluida para que no se acumule tensión; debe coordinarse con los movimientos del cuerpo. Inhalamos al contraernos o retirarnos en cada movimiento y exhalamos cuando nos expandimos. La respiración natural y fluida acumulará chi (energía)

en el Tan Tien y éste la enviará a todo el cuerpo.

Pensamiento y concentración: debemos estar en calma y movernos con lentitud, ligereza y suavidad, no se ha de permitir que la vista o la mente estén dispersas durante la práctica. Se deben liberar las rigideces del cuerpo y las resistencias de la mente a través de la reflexión para entrar en un estado de tranquilidad y pacificación del sistema nervioso.

TAI CHI Y ESTRÉS

El tai chi regula la respiración, el aire sano se mantiene en el cuerpo y los elementos nocivos son expulsados; mantiene la armonía entre el ser humano y la naturaleza. La respiración es fundamental, no solo la inspiración sino también la espiración; se trata de una purificación profunda a través de una respiración natural que no produzca cansancio. Normalmente en los deportes, el oxígeno que nos pide nuestro cuerpo es muy superior al que necesitamos cuando nos movemos, sin embargo en tai chi la suavidad de los movimientos permite que realicemos una respiración profunda y sin demasiados esfuerzos. La firmeza alterna con la agilidad. La energía se regulariza mediante la circulación del chi a lo largo de los meridianos (canales en nuestro cuerpo por los que fluye la energía chi) gracias al movimiento coordinado de todo el cuerpo. Se trata, pues, de una auténtica relajación en movimiento.

MOVIMIENTOS. FORMA CORTA DE TAI CHI (VER ANEXO 1)

La "forma" es el núcleo de la práctica. Es una serie 24 movimientos que fue estandarizada por la Comisión de deportes de China en 1956.

- Comienzo de tai chi

1. Separar las crines del caballo salvaje

2 La grulla blanca extiende sus alas (movimientos de enlace)

3. Proteger la rodilla y dar pasos sinuosos

4 Tocar el laud (movimientos de enlace)

5. Retroceder rechazando al mono

6. Acariciar la cola del pájaro

7. Látigo simple (enlace)

8. Bailando entre las nubes

9. Látigo simple (enlace)

10. Palmada alta al caballo

11. Patear con el pie (dcho)

12. Golpear las orejas del adversario con ambos puños

13. Media vuelta y patear con el pie

14. La serpiente que repta (izda)

15. El gallo de oro sobre una pata (izda)

16. La serpiente que repta (dcha)

17. El gallo de oro sobre una pata (dcha)

18. La bella dama trabaja en el telar

19. La aguja en el fondo del mar

20. Agitar el brazo

21. Girar, esquivar y dar un puñetazo

22. El venerable anciano cierra la puerta

23. Cruzar las manos

24. Fin de tai chi

UNIDAD DIDÁCTICA (TAI CHI : RELAJACIÓN EN MOVIMIENTO)

INTRODUCCION. JUSTIFICACIÓN

Esta unidad didáctica pretende que el alumnado conozca el taichi y lo valore como técnica de relajación, para el dominio de su práctica lógicamente se requiere un número de sesiones que no tiene cabida en la programación pero al menos los alumnos/as toman un primer contacto con esta técnica y si conecta con sus intereses y motivaciones pueden profundizar en su conocimiento en su tiempo de ocio.

El tai chi se puede trabajar en uno o varios cursos en la educación secundaria, los más apropiados son los de segundo ciclo de la ESO y 1º de bachillerato donde el alumnado va adquiriendo progresivamente una madurez que facilita el entendimiento de la filosofía de tai chi. En concreto la unidad didáctica que propongo es para alumnos de 4º de la ESO que ya tienen un repertorio motriz amplio y han trabajado otras técnicas de relajación en cursos anteriores.

En cuanto a la temporalización se situará en el último trimestre del curso donde son más apropiadas las técnicas de relajación ya que suele ser un período de exámenes de gran trascendencia y por tanto ayudará a que el alumnado afronte este final de curso de la forma más apropiada, con altos niveles de energía. Se dedicarán 6 sesiones a esta unidad didáctica.

Su relación con el currículo de área es evidente, el objetivo nº10 del área para la etapa de secundaria obligatoria señala que el alumnado ha de "Conocer y utilizar técnicas básicas de relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y/o en la práctica físico-deportiva". En 4º de ESO concretamente uno de los criterios de evaluación es "Utilizar técnicas de relajación para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades". Asimismo en el bloque de contenidos de ritmo y expresión es donde se encuadra el apartado de relajación pero ocurre que el tai chi es muy rico en matices y contribuye a conseguir otras capacidades citadas en los objetivos de área, de hecho a través de él estamos incidiendo en todos los bloques de contenidos, pues se trabaja la postura, la flexibilidad, lo ideal es desarrollarlo en la naturaleza recibiendo la energía del entorno y es innegable su expresividad, la belleza de sus movimientos, ya que semeja un baile a cámara lenta.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Conocer y valorar el tai chi como método de relajación que contribuye a mejorar la calidad de vida.

Percibir como su cuerpo se relaja y se recarga de energía positiva.

Practicar con independencia de su nivel de destreza los movimientos de tai chi

CONTENIDOS

Conceptuales:

La relajación. Relación entre relajación y tai chi

Tai chi. Significado. Orígenes.

Beneficios de la práctica del tai chi

Procedimentales:

Ejercicios de técnica sin desplazamiento.

Juegos de percepción.

Secuencias de movimientos o figuras de la "forma corta" de tai chi

Ejercicios de relajación y visualización.

Actitudinales

Desinhibición.

Respeto por las capacidades de los compañeros.

Participación con independencia del nivel de destreza alcanzado.

Concentración en las actividades.

METODOLOGÍA

Se combinará un planteamiento directivo para que el alumnado conozca la denominada "forma corta" de movimientos de taichi con situaciones de experimentación de sensaciones por parte de los mismos a partir de su propio movimiento, de la música, su respiración, su relajación... Se utilizará música suave de relajación. Se avanzará en las secuencias de movimientos dependiendo del nivel del alumnado respetando los principios del aprendizaje constructivista buscando que el alumnado se desenvuelva autónomamente como apunta Ureña (1997:206). Hacemos hincapié en la vivencia de sensaciones del alumnado, participando éste activamente y modificando sus esquemas de conocimiento al entrar en controversia el concepto tradicional de relajación (descanso, cese de actividad muscular) con el tai chi y sus características de movimiento y gimnasia "suave". El tai chi despierta interés en el alumnado además por su novedad y al mismo tiempo por ser un contenido en gran auge actualmente.

Para la enseñanza de la denominada "forma corta" de tai chi donde van incluidos sus movimientos esenciales, la descomponemos en secuencias de movimientos similares con sus nombres característicos típicos de la filosofía china, trabajando por otro lado los movimientos de enlace entre ellos de tal forma numeramos las secuencias (ver "Movimientos. Forma Corta. Taichi").

Un esquema tipo de sesión sería la siguiente:

Presentación de la sesión, comentario de los objetivos y contenidos de la misma. Organización: alumnado situado en círculo donde el profesor es uno más del mismo. Duración: 3´

Calentamiento. Básicamente serán ejercicios de movilidad articular, automasajes corporales, estiramientos y respiraciones amplias. Organización circular. 5´

Actividades de percepción de sensaciones. Organización: variable 7´

Técnica de tai chi sin desplazamiento. Organización: circular donde cada alumno/a interioriza el movimiento de brazos y al realizarse sin movernos del sitio podemos concentrarnos más en la respiración profunda . 7´

Técnica con desplazamiento: práctica masiva siguiendo al profesor, éste acompañará al alumnado en una parte del recorrido proporcionando feedbacks individuales en el resto del recorrido. Ante fallos generales realizará un conocimiento de resultados masivo cuando haya terminado el desplazamiento de la secuencia en concreto. 20´

Relajación final. Organización circular sentados o tumbados con los ojos cerrados. Se realizará una visualización guiada. (Ejemplos en sesiones) 10 ´

Conclusiones de la sesión. Comentario de sensaciones. Organización: circular. 5´

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica consta de 6 sesiones.

1ª Sesión

Presentación de la unidad didáctica

Prueba inicial de conceptos (ver evaluación inicial)

Prueba inicial de movimientos con música. (ver evaluación inicial)

2ª Sesión

Presentación de la sesión

Repaso del concepto de relajación. Técnicas de relajación

Tai chi. Origen. Significado. Características

Calentamiento.

Movimientos de brazos de la "forma" de tai chi, combinados con respiración (sin desplazamientos).

Desplazamientos sin utilizar los brazos para adquirir la técnica de piernas.

Comienzo y 1ª secuencia de movimientos con y sin desplazamiento ("Separar las crines del caballo salvaje") .

Conclusiones

3ª Sesión

Presentación de la sesión

Calentamiento

Juegos de percepción." Las olas" (música de relajación con sonidos del mar, alumnos tumbados y ojos cerrados, moverse siguiendo la música)." El pájaro" (música de relajación con sonidos de pájaros, alumnos de pie, ojos cerrados, se mueven siguiendo la música).

Desplazamientos de tai chi sin utilizar brazos (luego con todo el cuerpo)

1ª secuencia de movimiento ("Separar las crines del caballo salvaje")

3ª secuencia con y sin desplazamiento ("Proteger la rodilla y dar pasos sinuosos"). Movimientos de enlace: 2ª secuencia, ("La grulla blanca extiende sus alas").

5ª secuencia de técnica con y sin desplazamiento("Retroceder rechazando al mono")

Relajación guiada:" El sendero" (Imagino que estoy caminando por un sendero una mañana de verano, la temperatura es agradable, el cielo azul y voy caminando entre árboles, disfrutando del paisaje...pájaros que vuelan entre los árboles...)

Conclusiones

4ª Sesión

Presentación de la sesión

Calentamiento.

5ª y 6ª secuencia de técnica con y sin desplazamiento ("Retroceder rechazando al mono" y "Acariciar la cola del pájaro")

8ªª secuencia de la forma con y sin desplazamiento ("Bailando entre nubes").

Movimientos de enlace: secuencias 4ª y 7ª ("Tocar el laúd", "Látigo simple").

Las 8 secuencias de la "forma" unidas.

Relajación guiada:" La puesta de sol", (Estoy viendo una puesta de sol, sentado en la ladera de una montaña, miro al horizonte, el sol se oculta dejando un rastro de color rojo en el cielo, todo parece en calma en este momento del ocaso, en calma como mi mente y mi cuerpo....)

Conclusiones

5ª Sesión

Presentación de la sesión

Calentamiento

Juegos de percepción: "La oscuridad" (desplazarse mediante movimientos de tai chi por la sala con los ojos cerrados). "La energía" (Imagino que estoy recibiendo energía del universo y de la tierra y a su vez la transmito a todo lo que me rodea)

7ª, 8ª y 9ª secuencias de movimiento con desplazamiento. Movimientos de enlace entre secuencias ("Látigo simple" y "Tocar el laúd")

Desde el principio todas las secuencias que se han enseñado, unidas.

10ª y 11ª secuencias de la forma con y sin desplazamientos, ("Patada alta al caballo" y "Patear con el pie derecho").

Desde el principio todas las secuencias

Relajación guiada: " El jardín" (Estoy tumbado en la hierba de un jardín una tarde verano, tumbado sobre la tierra blanda puedo sentir la hierba entre mis manos, escucho cerca el sonido del agua de un arroyo que me relaja todavía mas, veo las copas de los árboles como se mueven ligeramente por la brisa...).

Conclusiones

---

6 ª Sesión

Evaluación conceptual y procedimental (ver apartado de evaluación).

EVALUACIÓN

INICIAL:

Se Realizará un examen escrito. Ejemplos de preguntas:

¿Qué es la relajación?

¿Qué es el tai chi? ¿En qué consiste?

Cita actividades de relajación

¿Has practicado tai chi en alguna ocasión?...

	SI	NO
Lentitud de movimientos		
Utilización de brazos y manos		
Se desplaza utilizando el espacio		
Utiliza posturas abiertas y cerradas		
Respiración profunda		

También se pondrá una música suave y se les pedirá que se muevan como quieran a su ritmo, (puede ser la música que se utilizará en las sesiones). Se valoran los siguientes aspectos en la lista de control:

FORMATIVA

La realizaremos principalmente a partir de la observación del comportamiento del alumnado comprobando si consigue los objetivos a través de una escala de estimación y control. Ejemplo de ítems:

	Siempre	A veces	Nunca
Se muestra desinhibido			
Participa activamente			
Presta atención			
Se desplaza lentamente			
Respiraciones amplias			
Coordina sus movimientos			

SUMATIVA

Conceptual: Se realizará mediante un examen escrito. Ejemplos de preguntas:

¿Qué es el tai chi?

Origen

Relación entre el tai chi , la relajación y la salud.

¿Qué te has aportado las sesiones de tai chi? Describe tus sensaciones....

Procedimental: Se evalúa mediante una escala de estimación con los siguientes apartados:

	1	2	3
Figuras o secuencias	No realiza ninguna secuencia	Realiza algunas	Realiza todas
Enlace de secuencias	No enlaza ninguna	Enlaza algunas	Enlaza todas
Mirada al frente	Nunca	Algunas veces	Siempre
Rodillas flexionadas	Nunca	Algunas veces	Siempre
Movimientos lentos	Nunca	Algunas veces	Siempre
Coordinación	No coordina sus movs. nunca	Algunas veces	Siempre
Concentración	Nunca se concentra	Algunas veces	Siempre
Respiración amplia	Nunca	Algunas veces	Siempre

Actitudinal: Mediante una escala de estimación con estos apartados

	Siempre	A veces	Nunca
Participación			
Atención			
Respeto a compañeros/as			
Desinhibición			
Autosuperación			
.....			

MATERIAL E INSTALACIONES

Gimnasio cubierto.

Pista al aire libre.

Colchonetas o aislantes.

Música de relajación (con sonidos de naturaleza o música china de relajación).

BIBLIOGRAFIA

BREWER, S (2000): *Relajación fácil.* Integral. Barcelona.

CHIA, M; LI, J (1996): *La estructura interna del Tai Chi.* Sirio. Buenos Aires.

DE PRADO, D; CHARAF, M (2000): *Relajación creativa*. Inde. Madrid.

Real Decreto 3473/2000 de enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

Real Decreto 3474/2000 de enseñanzas mínimas correspondientes al bachillerato.

RUIBAL, O; SERRANO, A (2001): *Respira unos minutos*. Inde. Barcelona.

SWING-MING, Y (1999): *La esencia del Taiji Quigong*. Sirio. Barcelona

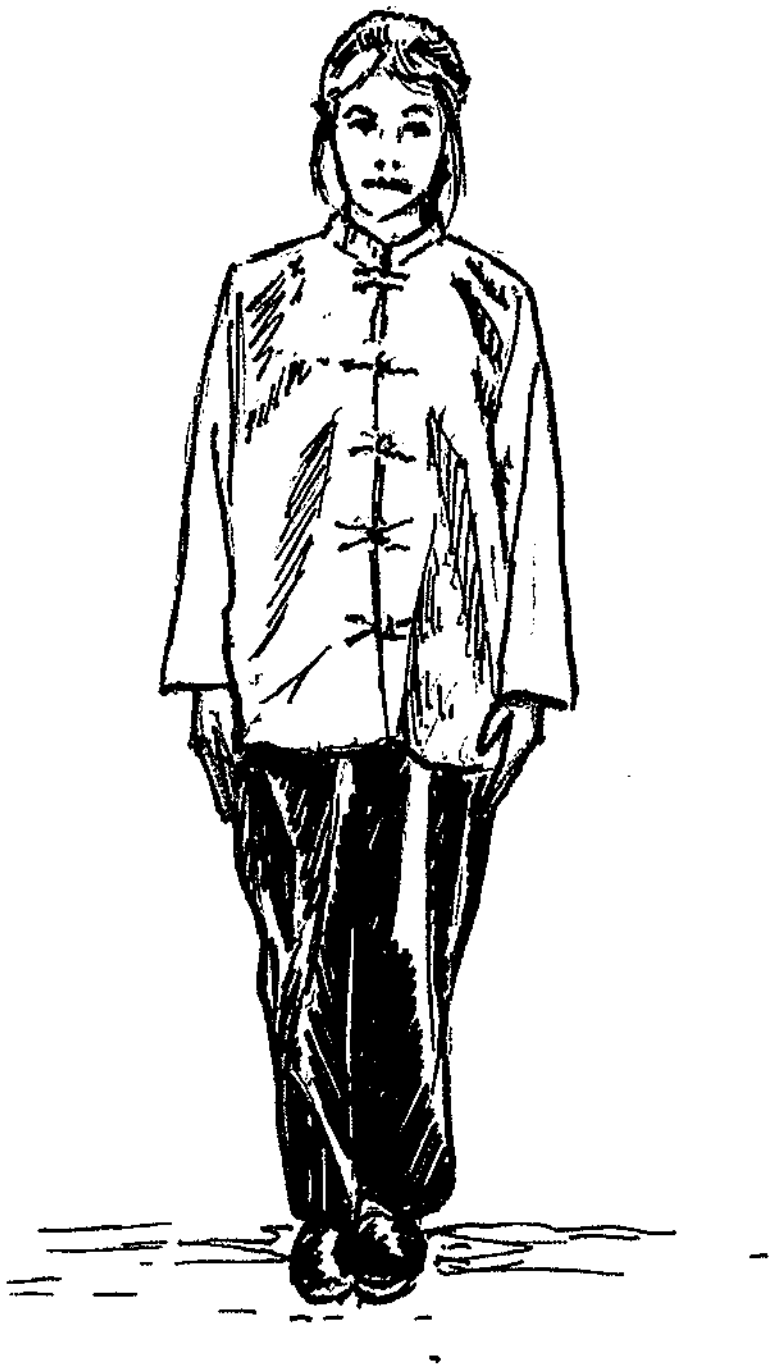
UREÑA, F (1997): *La educación física en secundaria*. Inde .Zaragoza.

WANN DER HEYOTEN, L (2001): *El ABC del Tai Chi Chuan*. Kairós. Barcelona.

WILE, D (2001): *Las piedras de toque del Tai chi*. Tao. Madrid.

ANEXO 1. MOVIMIENTOS DE LA FORMA DE TAI CHI

Comienzo de Tai Chi



" Separar las crines del caballo salvaje"

"La grulla blanca extiende sus alas"

"Proteger la rodilla y dar pasos sinuosos"

"Retroceder rechazando al mono"

"Tocar el laud"

"Acariciar la cola del pájaro"

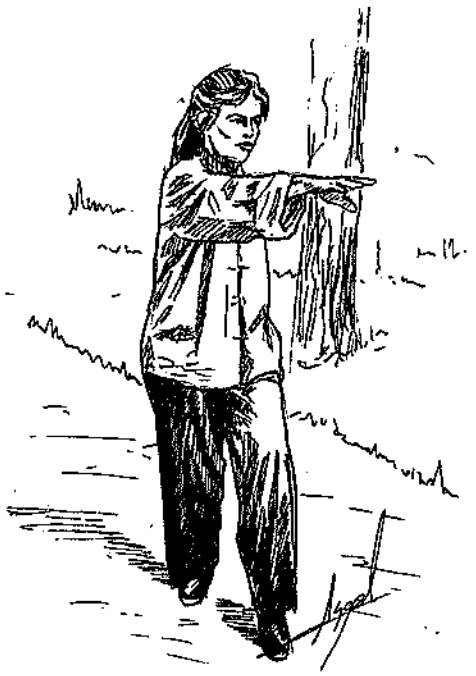
"Látigo simple"

"Bailando entre nubes"

"Látigo simple"

"Patear con el pie derecho"

"Palmada alta al caballo"



"Golpear orejas del adversario"

"Media vuelta y patear con el pie izquierdo"

"El gallo de oro sobre una pata (izda)

"La serpiente que repta" (izda)

"La serpiente que repta" (dcha)

"El gallo de oro sobre una pata (dcha)

"La aguja en el fondo del mar"

"Agitar el brazo"

"La bella dama trabaja en el telar"

"Girar, esquivar y dar un puñetazo"

"Cruzar las manos"

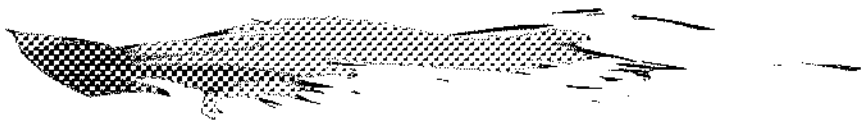
"El venerable anciano cierra la puerta"

Fin de tai chi

A LA BUSQUEDA DE NUEVOS JUEGOS DEPORTIVOS COLECTIVOS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA: EL EDEBOL

JOSÉ FRANCISCO GUZMÁN LUJÁN

FACULTAT DE LES CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA I DE L'ESPORT. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



RESUMEN

El presente trabajo expone un juego deportivo colectivo, el Edebol. Concebido como un juego de cancha dividida y participación alternativa se plantea como complementario al voleibol puesto que junto a éste permite a los jugadores del mismo equipo pasarse el móvil antes de mandarlo al campo del equipo contrario. El Edebol híbrido permite unificar en un mismo juego la cancha dividida con la invasión. El Edebol de invasión se plantea como un juego colectivo de invasión con la peculiaridad de que no se permite controlar el balón. Por último el Edebol a cuatro porterías permite romper la dualidad del enfrentamiento deportivo de los deportes colectivos e introducir cuatro equipos simultáneamente.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la iniciación deportiva se considera uno de los principales contenidos de la Educación Física, puesto que siguiendo reflexiones de autores como Cagigal (1981) y LeBoulch (1991) es un medio útil para:

- Desarrollar las capacidades de movimiento, tanto las físicas como las perceptivo-motrices.

  Por medio del deporte se mejoran la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad, así como las capacidades perceptivo-motrices como la percepción corporal, espacial y temporal, el control tónico-postural y la coordinación.

- Fomentar el aprendizaje y mejora de diferentes habilidades motrices.

  Las exigencias del deporte obligan al aprendizaje de nuevos movimientos, las habilidades motrices específicas, construidos a partir de la combinación de las habilidades motrices básicas, que permitan lograr un elevado rendimiento en la acción motriz.

- Desarrollar la capacidad cognitiva, mejorando procesos como la toma de decisiones y la capacidad de atención.

  En la práctica del deporte constantemente es necesario tomar las decisiones más oportunas en función de la situación, lo cual obliga a una constante labor intelectual de manejo de hipótesis y anticipación de resultados. Asimismo, la adecuada percepción de la situación requiere una atención constante y polarizada en aquellos aspectos relevantes para conseguir un mayor rendimiento.

- Habituar a la relación con los demás y a la aceptación de las reglas.

  En la práctica deportiva el sujeto entra en relación con otras personas, expresando sus propios pensamientos y sentimientos y recibiendo las expresiones de los demás. Estas relaciones se dan dentro de un marco que las regula constituido por el reglamento del deporte, el cual determina en gran parte el rol o función de cada jugador.

  Asimismo, el hecho de tener que convivir con otros compañeros del

equipo y de otros equipos hace que el aprendizaje de habilidades sociales vaya más allá de lo que ocurre durante el partido o el entrenamiento. Es por todo ello por lo que el deporte puede llevar a la adquisición de actitudes sociales como la aceptación de la derrota, el respeto a las reglas y al adversario, el juego limpio, la camaradería, el espíritu de equipo, el desinterés, la honradez y el sentido de la justicia.

- Ayudar a mejorar el autoconcepto, el bienestar personal y estimular la superación.

  En el deporte la persona encuentra satisfacción, goce y placer en el movimiento. Además, ofrece la oportunidad de conocerse mejor, determinando cuáles son sus capacidades y sus límites, haciendo ver que con esfuerzo éstos se pueden mejorar. Asimismo, el hecho de crear emociones fuertes ayuda a controlar y lograr una estabilidad emocional.

A pesar de que existen aspectos que se van a mejorar de forma independiente al tipo de deporte practicado, otros aspectos están relacionados con la modalidad deportiva. Así, Parlebas (1988) afirma que los deportes pueden ser de naturaleza sociomotriz, cuando el individuo actúa con compañeros o adversarios, o de naturaleza psicomotriz cuando actúa en solitario.

Los deportes psicomotrices son deportes individuales sin oponente en los que el practicante se encuentra solo en un espacio donde debe vencer determinadas dificultades, superándose a sí mismo con relación a un tiempo, una distancia o un criterio de perfección en la ejecución técnica. Sus potencialidades educativas están determinadas porque no presentan comunicación ni contracomunicación motriz. Entendiendo la comunicación motriz como aquella que se da entre compañeros y la contracomunicación motriz como la que se da entre adversarios. De esta forma poseen limitada influencia educativa sobre la adquisición de habilidades sociales. Así mismo también están determinadas por el entorno en el cual se desenvuelven, el cual puede ser fijo (atletismo, natación, gimnasia, etc.) o variable (piragüismo en aguas bravas, etc.). En el caso del segundo tipo cobran importancia los procesos perceptivos y de toma de decisión, siendo por lo tanto adecuados para el desarrollo cognitivo de la toma de decisiones y el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices.

Los deportes sociomotores son aquellos en los cuales el practicante no se encuentra en solitario. Dentro de esta categoría encontramos a los deportes de adversario, en los que el deportista se opone a otro, de forma que su actuación determinará la del adversario y viceversa (judo, tenis, etc.) y los deportes colectivos, que presentan tanto adversarios como compañeros. Estos deportes, por tanto, se caracterizan por la existencia de comunicación y/o contracomunicación motriz, teniendo grandes potencial educativo para habituar a la relación con los demás y a la aceptación de las reglas.

Blázquez, D. y Hernández Moreno, J. (Blázquez, 1986) proponen una subdivisión de los deportes colectivos en función de dos criterios:

- El uso del espacio que hacen los jugadores, pudiendo éstos ocupar espacios separados o encontrarse compartiendo el mismo espacio (separado o común)
- La participación de los jugadores en el juego, pudiendo ser alternativa si cada vez le toca interactuar con el móvil a un equipo o simultánea si cualquiera de los equipos puede hacerlo en cualquier momento.

Así, aparecen fundamentalmente tres grandes grupos de deportes colectivos:

1.- De espacio compartido y participación simultánea, también denominados de invasión. Dentro del cual

se encuentran deportes como el balonmano, baloncesto, fútbol, etc.

2.- De espacio dividido y participación alternativa, también denominados de cancha dividida. Dentro del cual se encuentra el voleibol y las modalidades dobles de tenis, bádminton, etc.

3.- De espacio compartido y participación alternativa, también denominados deportes de frontón. Dentro de los cuales se encuentra el frontenis, el squash, etc.

Aquellos ubicados dentro de una categoría u otra poseen elementos tácticos diferentes. En la tabla 1 se exponen los principios tácticos básicos de los deportes de invasión según Bayer (1986):

Tabla 1. Principios tácticos de los deportes de invasión (Bayer, 1986)

EN ATAQUE	EN DEFENSA
Conservar el balón.	Recuperar el balón.
Progresión del balón y de los jugadores hacia la portería contraria.	Impedir la progresión de los jugadores y el balón hacia la portería propia.
Marcar tanto o gol en el ataque a la portería contraria.	Proteger la propia portería para no encajar un tanto.

En el caso de los deportes de cancha dividida tenemos que diferenciar dos categorías de deportes:

Aquellos que permiten varios golpeos sucesivos al móvil por los jugadores del mismo equipo antes de devolverlo al equipo contrario (como el voleibol).

Aquellos que tan sólo permiten un golpeo de móvil antes de mandarlo al campo del otro equipo (como las modalidades dobles de tenis, bádminton, etc.).

Dentro de la primera categoría surgen dos tipos de comunicación motriz, aquella relacionada con la colocación de los jugadores (que es propia también de la segunda categoría) más la relacionada con la posibilidad de pasarse el móvil unos a otros (que es específica. Este segundo tipo de comunicación plantea la posibilidad de plantear el 2º objetivo táctico de los planteados en el ataque.

La tabla 2 expone los principios tácticos de los deportes de cancha dividida que permiten pasarse el móvil entre los jugadores del mismo equipo.

Tabla 2. Principios tácticos de los deportes de cancha dividida que permiten pasarse el balón entre los jugadores del mismo equipo antes de lanzarlo al otro campo.

EN ATAQUE	EN DEFENSA
Conservar el balón: El balón no se puede interceptar y se conserva haciendo punto.	Recuperar el balón: Se recupera haciendo punto y no arrebatándoselo al equipo contrario.
Progresión del balón y de los jugadores hacia el campo contrario: Los jugadores no pueden pasar al otro campo y el balón debe hacerlo en un número máximo de toques.	Impedir la progresión de los jugadores y el balón hacia la portería propia No es posible impedir la progresión del balón a su propio campo.
Marcar tanto o gol en el ataque al campo del equipo contrario	Proteger el propio campo para no encajar un tanto: Cobra gran importancia gracias a la posibilidad de realizar bloqueo.

La comunicación a través del pase entre jugadores del mismo equipo favorece el aprendizaje del trabajo cooperativo en un ambiente en que el grupo puede crear su juego sin la presión del equipo contrario (puesto que no puede invadir el campo). Creemos que esta situación es especialmente educativa y que debe ser planteada en abundancia en las clases de Educación Física, por ello uno de los objetivos de este

trabajo se centra en aportar un nuevo juego colectivo de cancha dividida que cumpla el requisito de permitir la colaboración entre los jugadores del mismo equipo, pasándose el móvil antes de mandarlo al campo del equipo contrario.

Es por ello por lo que proponemos el Edebol de cancha dividida. Sin embargo, este juego presenta otras posibilidades educativas puesto que permite realizar un juego simultáneo de invasión y de cancha dividida (Edebol híbrido) así como un juego de invasión (Edebol de invasión). También podemos incluir más de dos equipos (Edebol a cuatro). Así mismo, podemos introducir implementos para su práctica, como una pala o un stick, etc. Que pueden actuar como motivadores y también como forma de aumentar la habilidad motriz de los alumnos.

A continuación pasamos a exponer las modalidades del juego indicadas.

EL EDEBOL DE CANCHA DIVIDIDA

DESCRIPCIÓN BÁSICA DEL JUEGO

El juego consiste en conseguir más tantos que el equipo contrario. El campo se encuentra dividido en dos partes iguales los jugadores de un equipo no pueden pisar el campo del equipo contrario. Se consigue marcar cuando se manda el balón, desde el propio medio campo, hasta la zona de marca del equipo contrario, situada a lo largo de toda la línea de fondo y con una altura de 30 centímetros. Los jugadores del mismo equipo, pueden dar dos golpeos al balón antes de mandarlo al otro campo.

Como alternativas podemos utilizar otros espacios, como un frontón o un gimnasio. En estos casos se puede aceptar el rebote del balón contra la pared si antes de golpear contra ésta el balón ha botado dentro del campo del equipo contrario.

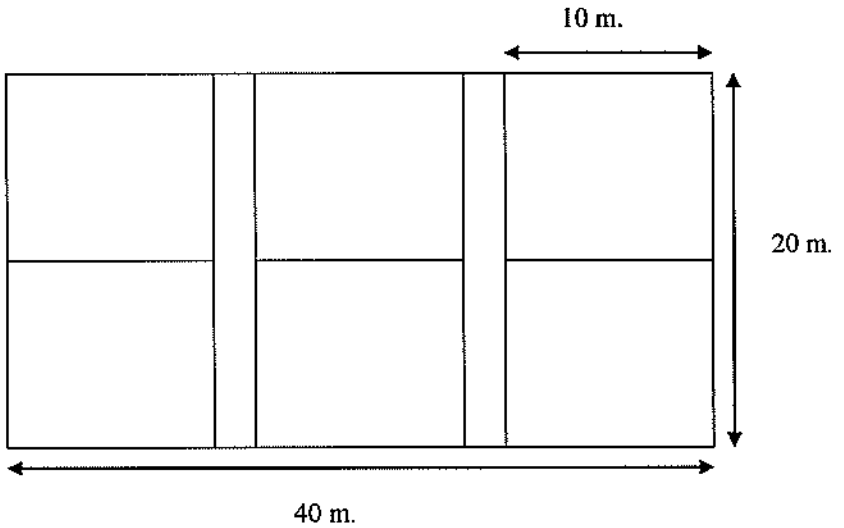


Figura 1. Representación de las líneas de tres campos de juego de Edebol, empleando una cancha polideportiva de 40 x 20 m.

ESPACIO DE JUEGO

Para la práctica en el entorno escolar proponemos utilizar una cancha polideportiva de 40 x 20 m. y crear tres campos de 20 x 10 m. en sentido transversal. Las líneas que delimitan el espacio de juego son:

- Línea central o de medio campo. Divide el campo en dos mitades de 10 x 10 m.
- Líneas laterales.
- Línea de fondo. Sobre ella se determina la zona de marca o portería de cada equipo.

EL TIEMPO DE JUEGO

Intentamos que la duración del partido se ajuste al tiempo disponible en una clase, por lo que jugamos dos tiempos de 15 minutos cada uno, separados por un descanso de 5 minutos.

LA ZONA DE MARCA

Es el espacio comprendido entre la línea de fondo de cada medio campo y una goma elástica colocada 30 cm. sobre ésta y sujeta por postes.

En el caso de utilizar un frontón o gimnasio se puede

determinar con una cinta adhesiva.

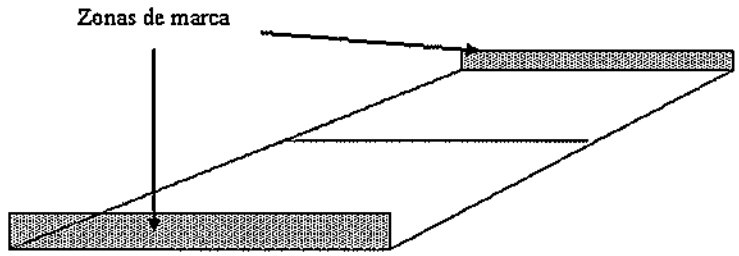


Figura 2. Representación de las zonas de marca sobre las líneas de fondo del campo.

LOS JUGADORES

Cada equipo tendrá cuatro jugadores dentro de su medio campo. La distribución del espacio y el número de jugadores por equipo permite que están jugando a la vez 24 alumnos.

Caso de que un equipo tenga más de cuatro jugadores los cambios pueden hacerse en cualquier momento del partido, por la línea de fondo o por la zona más próxima a ella (en el caso de que exista pared).

LA CONSECUCIÓN DE TANTO

Un equipo consigue tanto en cualquiera de los siguientes casos:

- Cuando tras mandar el balón al campo del equipo contrario éste traspasa (caso de estar determinada por gomas) o golpea (caso de ser pared y estar determinada por cinta adhesiva), la zona de marca.
- Cuando el otro equipo no consigue devolver el balón al campo del primero de manera que éste ruede o bote sobre su superficie.
- Cuando el otro equipo comete infracción en la forma de jugar el balón.

LA FORMA DE JUGAR EL MÓVIL

El balón no se puede coger, sólo golpear.

- Cada equipo puede golpear el móvil dos veces antes de devolverlo al campo del equipo contrario.
- Un jugador no puede golpear dos veces seguida el balón.
- Si como consecuencia de una parada defectuosa el móvil golpea dos partes del cuerpo del mismo jugador, se considera como un único golpeo.
- El 1º golpeo del equipo puede realizarse con cualquier parte del cuerpo.
- El 2º golpeo del equipo no puede realizarse con el pie.
- El balón no puede ser mandado al campo del equipo contrario con el pie.

LOS SAQUES

Es fuera cuando el balón sale por la línea de banda o por encima de la zona de marca tras haber rodado o golpeado el suelo del campo del equipo contrario. El otro equipo saca realizando un primer golpeo sobre balón situado en la línea por el punto donde el balón ha salido. El segundo golpeo puede darse en cualquier zona del campo.

Cada media parte y después de cada gol el balón se pone en juego mediante un golpeo del balón estando el jugador pisando o tocando la línea de fondo, el segundo golpeo puede realizarse en cualquier zona del propio campo.

EL EDEBOL HÍBRIDO

Es una modalidad que permite realizar juego de invasión en una zona del campo mientras que en otras se sigue jugando como juego de cancha dividida.

DESCRIPCIÓN BÁSICA DEL JUEGO

El juego consiste en conseguir más tantos que el equi-

po contrario. Los jugadores de cada equipo se distribuyen en dos zona, dos en su zona protegida, a la que sólo pueden entrar ellos y otros dos en la zona compartida, donde también pueden entrar dos jugadores del equipo contrario. Se consigue marcar cuando se manda el balón, desde la propia zona restringida o desde la zona compartida, hasta la zona de marca del equipo contrario o cuando el otro equipo no consigue sacar el balón de su zona protegida o lo hace de forma no reglamentaria. Los jugadores zona protegida de cada equipo pueden dar dos golpeos al balón antes de mandarlo a la zona compartida y los jugadores de la zona compartida pueden dar hasta tres golpeos antes de mandarlo hacia la meta del equipo contrario.

- Líneas laterales.
- Línea de fondo. Sobre ella se determina la zona de marca o portería de cada equipo.

Se mantienen las mismas posibilidades de utilización de un frontón o gimnasio.

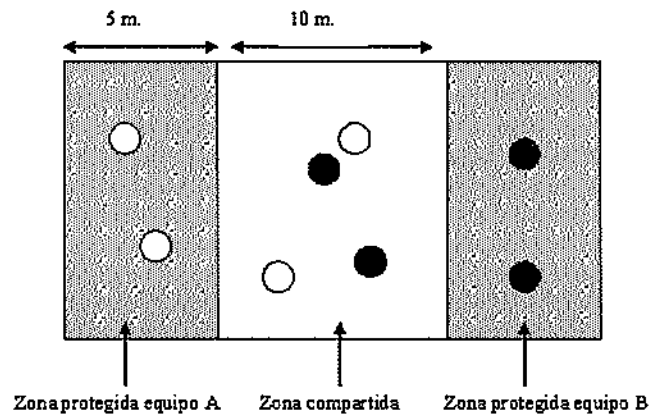


Figura 3. Representación de las zonas y posiciones de los jugadores en el Edebol híbrido.

ESPACIO DE JUEGO

Terreno de juego de 20 x 10 m. Las líneas que delimitan el espacio de juego son:

- Dos líneas de zona protegida, una del equipo A y otra del equipo B, situadas a 5 m. de las líneas de fondo. Dividen al campo en 3 zonas, la central o zona compartida y las zonas protegidas del equipo A y B.

EL TIEMPO DE JUEGO

Dos tiempos de 15 minutos cada uno, separados por un descanso de 5 minutos.

LA ZONA DE MARCA

Igual a la del Edebol de cancha dividida.

LOS JUGADORES

Cada equipo tendrá cuatro jugadores dentro del campo, dos en la zona protegida de su equipo y otros dos en la zona compartida.

Los cambios pueden hacerse cuando el balón salga fuera o cuando se marque gol, por la línea de fondo o por la zona más próxima a ella (en el caso de que exista pared).

LA CONSECUCIÓN DE TANTO

Un equipo consigue tanto en cualquiera de los siguientes casos:

- Cuando tras mandar el balón a la zona protegida del equipo contrario éste alcanza la zona de marca.
- Cuando el otro equipo no consigue devolver el balón desde su zona protegida a la zona compartida, botando al menos una vez el balón en ésta, en un máximo de 2 golpeo.
- Cuando el otro equipo pasa el balón de la zona protegida propia a la zona compartida con el pie.

LA FORMA DE JUGAR EL MÓVIL EN LA ZONA COMPARTIDA

- El balón no se puede coger, sólo golpear.
- Cada equipo puede golpear el móvil tres veces como máximo.
- Un jugador no puede golpear dos veces seguidas el balón.
- Si como consecuencia de una parada defectuosa el

móvil golpea dos partes del cuerpo del mismo jugador, se considera como un único golpeo.

- El 1º golpeo del equipo puede realizarse con los pies o piernas si se encuentran apoyados en el suelo. Está permitido golpearlo con cualquier otra parte del cuerpo
- El resto de golpeos del equipo no puede realizarse con el pie.
- Cualquier jugador puede interceptar un pase o lanzamiento del equipo contrario.

LA FORMA DE JUGAR EL MÓVIL EN LA ZONA PROTEGIDA

- El balón no se puede coger, sólo golpear.
- Cada equipo puede golpear el móvil dos veces antes de devolverlo a la zona compartida.
- Un jugador no puede golpear dos veces seguidas el balón.
- Si como consecuencia de una parada defectuosa el móvil golpea dos partes del cuerpo del mismo jugador, se considera como un único golpeo.
- El 1º golpeo del equipo puede realizarse con cualquier parte del cuerpo.
- El 2º golpeo del equipo no puede realizarse con el pie.
- El balón no puede ser mandado a la zona compartida con el pie.

LOS SAQUES

Es fuera cuando el balón sale por la línea de banda o por encima de la zona de marca tras haber rodado o golpeado el suelo del campo del equipo contrario. El otro equipo saca realizando un primer golpeo sobre balón situado en la línea por el punto donde el balón ha salido. El segundo golpeo puede darse en cualquier zona del campo.

Cada media parte y después de cada gol el balón se pone en juego mediante un golpeo del balón estando el jugador pisando o tocando la línea de fondo.

INFRACCIONES Y PENALIZACIONES EN LA ZONA COMPARTIDA

No está permitido:

- Coger o retener el balón.
- Golpear al contrario.
- Golpear el balón con el pie o pierna sin apoyar en el suelo.

Estas infracciones se sancionarán con un saque desde el punto donde se cometió la infracción, debiendo estar los jugadores del equipo infractor a 3 m. como mínimo del balón.

INFRACCIONES Y PENALIZACIONES EN LA ZONA PROTEGIDA

No está permitido:

- Coger o retener el balón.
- Golpear el balón con el pie o pierna sin apoyar en el suelo.
- Pasar el balón a la zona compartida con el pie.
- Realizar el segundo golpeo con el pie.

Estas infracciones se sancionarán con tanto para el equipo contrario.

EL EDEBOL DE INVASIÓN

DESCRIPCIÓN BÁSICA DEL JUEGO

El juego consiste en conseguir más tantos que el equipo contrario. Los jugadores de cada equipo se distribuyen libremente en el campo. Se consigue marcar cuando se manda el balón hasta la zona de marca del equipo contrario. Los jugadores del mismo equipo no pueden hacer más de cuatro golpeos consecutivos antes de mandar el balón a la meta contraria. Los jugadores del equipo contrario pueden interceptar el balón en cualquier momento.

ESPACIO DE JUEGO

Terreno de juego de 20 x 10 m. Las líneas que delimitan el espacio de juego son:

- Línea central
- Líneas laterales.

- Línea de fondo. Sobre ella se determina la zona de marca o portería de cada equipo.

Se mantienen las mismas posibilidades de utilización de un frontón o gimnasio.

EL TIEMPO DE JUEGO

Dos tiempos de 15 minutos cada uno, separados por un descanso de 5 minutos.

LA ZONA DE MARCA

Igual a la del Edebol de cancha dividida.

LOS JUGADORES

Cada equipo tendrá cuatro jugadores dentro del campo, que se dispondrán libremente en función del sistema de juego empleado.

Los cambios pueden hacerse cuando el balón salga fuera o cuando se marque gol, por la línea de fondo o por la zona más próxima a ella (en el caso de que exista pared).

LA CONSECUCIÓN DE TANTO

Un equipo consigue tanto cuando tras mandar el balón a la zona protegida del equipo contrario éste alcanza la zona de marca.

LA FORMA DE JUGAR EL MÓVIL

- El balón no se puede coger, sólo golpear.
- Cada equipo puede golpear el móvil cuatro veces como máximo.
- Un jugador no puede golpear dos veces seguidas el balón.
- Si como consecuencia de una parada defectuosa el móvil golpea dos partes del cuerpo del mismo jugador, se considera como un único golpeo.
- El 1º golpeo del equipo puede realizarse con los pies o piernas si se encuentran apoyados en el suelo. Está permitido golpearlo con cualquier otra parte del cuerpo
- El resto de golpeos del equipo no puede realizarse con el pie.
- Cualquier jugador puede interceptar un pase o lanzamiento del equipo contrario.

LOS SAQUES

Es fuera cuando el balón sale por la línea de banda o por encima de la zona de marca tras haber rodado o golpeado el suelo del campo del equipo contrario. El otro equipo saca realizando un primer golpeo sobre balón situado en la línea por el punto donde el balón ha salido. El segundo golpeo puede darse en cualquier zona del campo.

Cada media parte y después de cada gol el balón se pone en juego mediante un golpeo del balón desde la línea central.

INFRACCIONES Y PENALIZACIONES

No está permitido:

- Coger o retener el balón.
- Golpear al contrario.
- Golpear el balón con el pie o pierna sin apoyar en el suelo.

Estas infracciones se sancionarán con un saque desde el punto donde se cometió la infracción, debiendo estar los jugadores del equipo infractor a 3 m. como mínimo del balón.

EL EDEBOL CON CUATRO PORTERÍAS

Puede plantearse como cualquiera de las modalidades anteriores, pero con la característica de que cuatro equipos se enfrentan unos a otros de forma simultánea.

EL TERRENO DE JUEGO

Debe ser cuadrado. Consideramos que unas medidas de 20x20 m. podrían ser idóneas.

Las líneas y jugadores que proponemos para las distintas modalidades se indican en las figuras 4, 5 y 6.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Pensamos que la utilización del Edebol en la Educación Física debería hacerse empleando una metodología comprensiva. Utilizando el juego global y permitiendo que los alumnos reflexionen acerca de las posibilidades

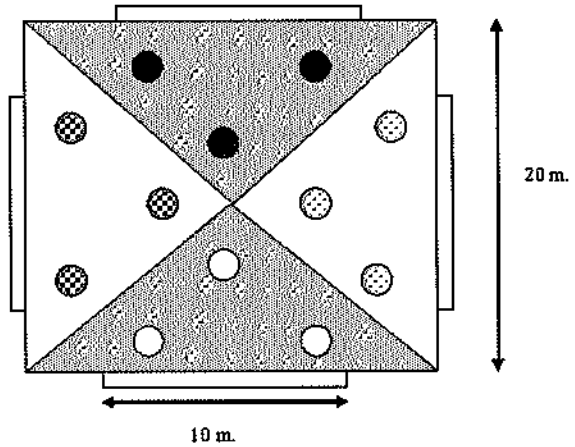


Figura 4. Representación de las zonas y posiciones de los jugadores en el Edebol de cancha dividida a cuatro porterías.

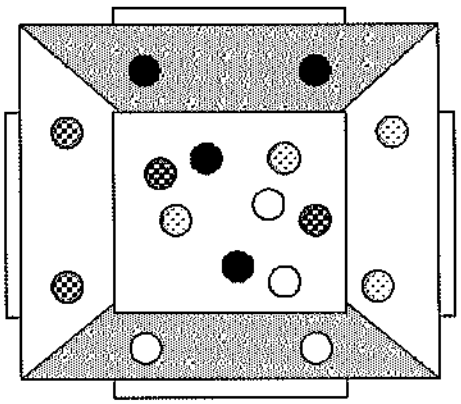


Figura 5. Representación de las zonas y posiciones de los jugadores en el Edebol híbrido a cuatro porterías.

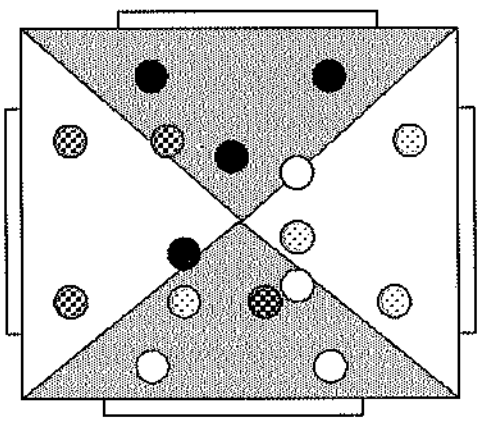


Figura 6. Representación de las zonas y posiciones de los jugadores en el Edebol de invasión a cuatro porterías.

técnicas y tácticas. Así mismo, debe permitirse a éstos que propongan modificaciones del reglamento para ajustarlo a sus intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYER, C. (1986), *La Enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Hispanoeuropea. Barcelona.

BLÁZQUEZ, D. (1986), *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Barcelona

CAGIGAL, J.M. (1981), *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Miñón. Valladolid.

LEBOULCH (1991), *El deporte educativo, psicocinética y aprendizaje motor*. Paidos, Barcelona.

PARLEBAS, P. (1988), *Elementos de sociología del deporte*. Unisport. Málaga.

EL TENIS EN EL ÁMBITO ESCOLAR A TRAVÉS DE SU VERSIÓN MINI: EL MINI-TENIS

MIGUEL ÁNGEL AGUILAR CRUZ.

IES "VIRGEN DE LA CABEZA" (MARMOLEJO-JAÉN)

INTRODUCCIÓN

El mini-tenis se presenta como un medio muy importante para iniciar a los alumnos de cualquier edad en el aprendizaje del tenis o cualquier deporte de raqueta. Las mínimas exigencias que requieren en cuanto a material e instalaciones y la posibilidad de trabajar con grupos numerosos en condiciones de seguridad para los alumnos, hace de él un instrumento eficaz y útil para iniciar a la práctica del tenis o cualquier deporte de raqueta y su inclusión en el currículum de Educación física.

Por otro lado, el conocimiento a nivel técnico que han de poseer los profesores que impartan este contenido no ha de ser muy específico, por lo que el mini-tenis se puede considerar como una gran oportunidad para introducir el tenis y los deportes de raqueta en las diferentes Unidades didácticas del profesorado, dando así a conocer entre el alumnado disciplinas deportivas menos habituales en las escuelas y ofrecer una mayor variedad en cuanto a los deportes a practicar en los centros.

El mini-tenis sugiere una serie de adaptaciones respecto al tenis (dimensiones reducidas del terreno y raquetas, pelotas,...etc.) que hacen que todo sea más fácil para las posibilidades de los niños y principiantes. Encontrar, devolver la pelota, pelotear con el compañero, ...etc , ya no es un problema tan real y claro como el que refleja el tenis tradicional. Todo esto puede ser aprovechado por el profesor de E.F. para llevar el tenis a través del mini-tenis al marco escolar, facilitando esta actividad a todo ese grupo heterogéneo de sujetos que conforma el alumnado.

EL MINI-TENIS ¿QUÉ ES Y POR QUÉ SURGE?

El mini-tenis es una modalidad de juego basada en el tenis. El C.O.E. (1992) comenta que el mini-tenis es un "pre-deporte", ya que cuenta con reglas establecidas que son prácticamente similares al tenis. Aunque delimitado y marcado por una serie de reglas desde el ámbito competitivo, nosotros lo vamos a tratar y abordar desde el punto de vista más pedagógico y didáctico. En este sentido, Crespo, Andrade y Arranz, (1992) comentan que el mini-tenis puede considerarse como un paso previo al juego del tenis, entendido como "el tenis jugado en una pista corta, una red baja, una pelota lenta y una raqueta pequeña de madera, plástico u otro material".

En esta línea, la F.I.T. (1991) considera el mini-tenis como el tenis jugado en una pista pequeña, aproximadamente del tamaño de una pista de bádminton. Se puede construir una pista en cualquier superficie llana. Cualquier tipo de raqueta sirve, siempre que no sea demasiado pesada o la empuñadura demasiada grande. También se puede utilizar una pala pequeña de madera, así como raquetas de plástico, madera o aluminio. En este sentido, para Salum (1987) el mini-tenis es un método de graduación de distancia en el que se producen progresiones técnicas y juegos menores de exploración táctica.

Siguiendo con la conceptualización, Boyard (1986) comenta que el mini-tenis es un juego preparatorio para el aprendizaje del tenis, adecuado para los jóvenes jugadores debutantes y que se puede utilizar igualmente para facilitar el aprendizaje del juego a los adultos. Éste

autor añade que el acercamiento pedagógico que supone esta disciplina deportiva permite a la vez, hacer comprender a los niños y alumnos el objeto perseguido en el tenis (defender su terreno, no perder el punto, atacar el terreno adversario, ..etc.)

Contestando a la pregunta de por qué surge el minitenis, comentar que en el mundo del tenis, la adaptación (en el sentido de reducción) del juego del tenis ha sido necesaria cuando los grupos de edad cada vez más jóvenes se interesan por esta disciplina deportiva. A los 7-8 años, los niños no poseen las capacidades físicas suficientes para devolver la pelota en buenas condiciones y realizar intercambios largos. Esta adaptación, que ha dado nacimiento al minitenis, se ha producido de forma progresiva a lo largo del tiempo, asistiendo a cambios en cuanto a la pista, raquetas, pelotas, dimensiones, etc.

Según Salum (1987) la adaptación de los elementos y reglas de juego al mundo de los niños ha sido un primer paso para luego tratar de incorporar el mini-tenis al ámbito escolar. Igualmente, la simplificación de la metodología de enseñanza, las nuevas técnicas de organización de los grupos de jugadores y una mejor utilización del espacio, ha constituido avances en materia docente que han contribuido a romper con el mito de que "el juego de los niños ricos" no puede ser enseñado en la escuela. Además, según este autor, la adopción del mini-tenis como paso previo a la enseñanza y práctica del tenis formal es una necesidad, ya que favorece la continuidad del juego e induce al desarrollo reflexivo de la táctica.

El mini-tenis fundamentalmente va dirigido a niños pequeños, a partir de 4 ó 5 años, pero también se puede adaptar a personas mayores que tengan dificultades para iniciarse en el tenis "grande" utilizando el mini-tenis como un medio para aprender más rápido y mejor (Escuela Nacional de Maestría de Tenis, 1992). En este último grupo tendrían cabida nuestros alumnos escolares, grupo heterogéneo dónde los haya, pudiendo practicar este pre-deporte tanto en cursos implicados en la enseñanza primaria, primer y segundo ciclo de secundaria y el bachillerato.

VENTAJAS DEL MINI-TENIS

Sin duda alguna, el minitenis ofrece una gran cantidad de ventajas a la hora de plantearlo con principiantes, y por lo tanto, ideal para nuestros alumnos de secundaria, los cuales pueden aprender la totalidad de los golpes básicos utilizados en el tenis (golpes planos sobre todo, voleas, servicio, remate ...etc., y destrezas de todo tipo). En este sentido, podríamos decir que ofrece las siguientes ventajas (Escuela Nacional de Maestría, 1992; Crespo y cols, 1993; Crespo, 1996; LTA, 1987).

- Para los alumnos supone una mayor diversión en la práctica de un juego. Además asegura un aprendizaje más fácil, rápido y sin vicios, debido a que se adapta a las característica del practicante.
- Ha supuesto la posibilidad de hacer un deporte más fácil y divertido.
- Para el profesor se trata de una oportunidad de enseñar divirtiendo, asegurando un desarrollo físico y mental, con el único objetivo de aprender divirtiéndose.
- Es un medio para introducir al alumno en el aprendizaje de patrones motores básicos: lanzar, golpear, recoger, etc. El jugador aprende habilidades fundamentales que pueden serle muy útiles para otras modalidades deportivas.
- Para los padres es un medio para encauzar a sus hijos hacia una práctica deportiva divertida y completa.
- El mini-tenis es una modalidad que se puede practicar a todas las edades. Parece que sea más indicado para los más pequeños, sin embargo, los adul-

tos iniciantes también pueden beneficiarse de sus innumerables ventajas.

OBJETIVOS DEL MINI-TENIS

Como objetivos del mini-tenis podemos destacar los propuestos por la Escuela Nacional de Maestría de tenis (1992) y Hustlar (1989), objetivos que tendrán cabida tanto en el ámbito del tenis tradicional como en el escolar:

1.- Facilitar el aprendizaje de los alumnos, haciendo del tenis un deporte más fácil. Esto se consigue simplificando la técnica, ayudando a una mejor coordinación corporal y solucionando los "problemas" del juego (velocidad de la pelota, peso de la raqueta, altura de la red y dimensiones de la pista).

2.- Hacer del tenis un deporte más gratificante y divertido, introduciendo un gran número de juegos, adaptando el juego al niño, etc.

3.- Fomentar la participación y práctica deportiva de todos.

4.- Aprender las habilidades y destrezas básicas del tenis con la raqueta (lanzar, recoger, golpear, pasar, etc.).

5.- Aprender juegos basado en otros deportes para mejorar las habilidades básicas generales.

6.- Intentar que los jugadores que se inician en el tenis sigan jugando durante toda la vida.

7.- Desarrollar los factores básicos de la condición física (coordinación óculo-manual, equilibrio, etc.).

APLICACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Como se comentó anteriormente, la adaptación en sentido de reducción en el juego del tenis fue necesaria cuando los grupos de edad cada vez más jóvenes se interesaban por esta disciplina deportiva. Éstas adaptaciones se han centrado principalmente en aspectos como las raquetas, pista, red y pelotas de tenis, adaptaciones que pueden ser aprovechadas y consideradas por los profesionales de E.F. y la docencia para llevar y aplicar el tenis sin ningún problema al marco escolar. Sin embargo, será necesario asumir que la enseñanza tradicional del tenis difiere de la que podemos disfrutar en los centros docentes actuales, ya que las condiciones de trabajo son diferentes (número de alumnos, nivel heterogéneo, falta de material, instalaciones, disciplina, etc.), y por lo tanto será necesario matizar las adaptaciones en sentido de reducción incorporadas en la enseñanza tradicional del tenis para su aplicación en el ámbito escolar. En este sentido:

RAQUETAS:

Para la enseñanza del tenis la raqueta de tamaño normal resulta demasiado pesada para niños pequeños, aún teniendo la mano lo suficientemente grande para sujetarla por el mango. Las raquetas deben ser de dimensiones reducidas para que el alumno sienta que puede controlar la pelota al estar el punto de impacto más cercano a la palma de la mano. La industria internacional del tenis ha comprendido esto y las grandes marcas han producido y comercializado modelos económicos para los más chicos (Salum, 1989; F.I.T., 1991). No obstante, según el C.O.E. (1992) podemos utilizar palas de madera o raquetas pequeñas de plástico, de paddle tennis, de ping-pong, etc. Son baratas y es posible jugar con ellas perfectamente, aunque lo más barato, tal y como dice la F.I.T. (1991), es construirse uno mismo su pala, basta con un pedazo de tablero.

En el ámbito escolar debemos ser realistas y ser conscientes de que las raquetas reglamentarias son caras, pero ¿realmente necesitamos esas raquetas para llevar el tenis a la escuela?. Quien piense esto se equivoca. Nuestra formación debería hacernos saber que será mucho más rico y motivante utilizar todo tipo de material, incluso el fabricado por nuestros propios alumnos, para lo cual puede resultar muy inte-

resante la aportación del departamento de tecnología para la construcción de raquetas de madera o similar. Debemos intentar desarrollar un trabajo interdisciplinar en colaboración con el departamento de tecnología, de tal forma que nuestros alumnos durante las clases de tecnología fabriquen raquetas a su gusto para la posterior utilización en las sesiones de E.F.

PISTA:

Aunque reglamentariamente la LTA (1983) indica que las medidas de la pista de mini-tenis son idénticas a las de bádminton y que para Rieu y Marchon (1986) las dimensiones oscilan entre los 4 a 6 m. y 10 a 12 m., según el C.O.E (1992), Salum, (1989) y la F.I.T. (1991), para impartir una clase o sesión de mini-tenis no hace falta una pista de tenis sino que podremos utilizar un polideportivo, frontón, gimnasio, patio de colegio una explanada más o menos lisa, en césped cortado al ras, cualquier superficie de rebote franco, en áreas demarcadas con tiza ...etc. Respecto al tamaño decir que no existen reglas absolutas respecto a las dimensiones de una pista de mini-tenis, pudiendo utilizar todo tipo de pistas (pequeñas, más grandes, a lo largo, ancho, circulares, ..etc., marcadas con cinta adhesiva, tiza, etc. Incluso, el papel del frontón o la pared puede ser muy útil como complemento para la enseñanza del tenis (Crespo, 1996). Todas estas adaptaciones pueden ser utilizadas y aprovechadas por el profesor de E.F. en su centro, intentando organizar el espacio disponible en pequeñas pistas o campos de mini-tenis a lo largo y ancho de dicho espacio (según posibilidades del centro) con el objeto de que todos los alumnos disfruten de un campo de juego para incrementar así su participación motriz.

RED:

Cualquier red ligera será suficiente. Como red podríamos utilizar redes portátiles, cuerdas, sillas, conos, una línea pintada con tiza, goma elástica, etc., según nuestras posibilidades (C.O.E., 1992; F.I.T., 1991). En el ámbito escolar aconsejamos utilizar como redes materiales de fácil adquisición y de precios económicos para el centro. En este sentido cabe la posibilidad de aprovechar material propio de la asignatura que a priori no supone una aplicación y relación directa con el mini-tenis, como vallas, plintos, porterías, bancos suecos, etc., siendo a nuestro parecer las cintas elásticas, de goma o similar las que reportan mayores beneficios, ya que se pueden colocar y retirar de forma rápida y se pueden disponer a distintas alturas con gran facilidad. En este sentido Fuentes y Ramos (1998) comentan que la red elevada a una altura superior a la normal posibilita que el alumno tenga más tiempo para preparar el golpe y reflexionar qué solución es la más adecuada y conveniente.

PELOTAS:

Para la enseñanza tradicional del tenis a edades tempranas las pelotas más aconsejables son las de goma espuma y más adelante las ST. También podemos utilizar pelotas pinchadas, con mucho pelo, globos, etc. En el ámbito escolar, comentar que se podrían utilizar todo tipo de indiacas, pelotas de plástico poco vivas, globos, pelotas de goma espuma, etc. En este sentido destacar los beneficios y ventajas que supone la utilización de pelotas de goma espuma, ventajas que podremos aprovechar en nuestras sesiones. Crespo (1996) destaca las siguientes:

- Reducción de la velocidad del bote. Lo cual permite que el jugador disponga de más tiempo para colocarse en la posición adecuada y realizar el golpe.
- Seguridad frente impactos. La pelota de goma-espuma es prácticamente indolora y permite que los jugadores realicen ejercicios por parejas golpeando unos frente a otros sin peligro.
- No hace ruido al golpearla o botarla. A diferencia de

la pelota de tenis normal o de cualquier pelota o balón que se utilice para jugar, las pelotas de goma espuma no hacen ruido , lo cual permite que se juegue a mini-tenis en gimnasios, salas o habitaciones que estén junto a aulas (en los colegios).

- Se puede golpear contra cualquier superficie: paredes, espejos, cristales, etc., lo cual multiplica los lugares en los que se puede practicar el mini-tenis.

No obstante, añadir a favor de estas pelotas de goma espuma que debido a su poco peso van a permitir que las raquetas fabricadas de forma artesanal en el área de tecnología no se rompan al impactar con las mismas, asegurando así la posibilidad de una larga duración y uso en el centro.

Además de todo esto, podremos utilizar otros materiales para realizar nuestros juegos y ejercicios, tales como dianas, conos, espalderas, bancos suecos, plintos, aros, cuerdas, pizarras, cintas adhesivas, canastas de baloncesto, espalderas suecas, porterías, paredes, sillas, mesas, colchonetas, etc. y todo aquello que tenga cabida en nuestra imaginación.

METODOLOGÍA A UTILIZAR

En este apartado vamos a tratar qué técnica de enseñanza, estilos de enseñanza y estrategias en la práctica son recomendables para la aplicación del mini-tenis en el ámbito escolar.

TÉCNICA DE ENSEÑANZA.

La actuación del profesor durante la clase le hace aplicar una técnica didáctica en función de una serie de variables como los objetivos, las tareas motrices o las características de los alumnos (Delgado, 1993). En este sentido, según Sáenz- López (1997), la técnica de enseñanza abarca la forma correcta de actuar del profesor/, su forma de dar la información inicial, la forma de ofrecer conocimiento de resultados o cómo mantiene la motivación de los alumnos y alumnas. Las dos modalidades de técnica de enseñanza son (Vannier y Fait, citados por Delgado, 1993):

1.- La instrucción directa. Basada en la enseñanza por modelos y dónde el profesor proporciona la información directa al alumno sobre la solución del problema, concretando cómo realizar el ejercicio.

2.- Indagación o búsqueda. El profesor propone problemas motrices a los alumnos para que por sí solos (y con ayuda del profesor), indaguen, busquen e investiguen la solución.

En cuanto a la técnica de enseñanza, comentar que según la Escuela Nacional de Maestría de Tenis (1992) la más adecuada sería la Indagación o búsqueda, ya que el profesor propone problemas motrices a los alumnos para que por sí solos (y con ayuda del profesor), indaguen, busquen e investiguen la solución. Si se utilizara la instrucción directa se tendrían en cuenta los siguientes puntos:

- Explicaciones breves y sencillas.
- Las demostraciones son fundamentales. Deben ser muchas y lentas.
- La práctica debe ser dinámica y divertida, con muchos juegos y competiciones dirigidas.
- Las correcciones deben ser pocas.

En este sentido Torres y cols (1999) comentan que la utilización de una u otra técnica de enseñanza dependerá de los aspectos a tratar. Para el aprendizaje del servicio, remate y zona de impacto podría ser adecuado utilizar la instrucción directa, mientras que para el aprendizaje de la derecha, revés y habilidades la indagación o búsqueda.

ESTILO DE ENSEÑANZA.

Delgado (1991b y 1993) entiende por estilos de enseñanza "forma peculiar de interacción con los alumnos que se manifiesta en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y también en las decisiones

postactivas". En este sentido para Mosston (1978) "los estilos muestran cómo se desarrolla la interacción profesor – alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso".

Los estilos de enseñanza más recomendables según Crespo (1996) serían el descubrimiento guiado y la resolución de problemas:

1.- Descubrimiento guiado: El profesor da unos indicios que sirven como guía para que el alumno encuentre solución a los problemas.

2.- Resolución de problemas: El alumno intenta solucionar cualquier dificultad que se le plantea con respecto al deporte. Desde la pregunta original: "¿a ver quién es capaz de ...? se establece que la motivación de la clase será probarse a sí mismo. Los chicos quieren jugar desde el principio y son ellos quienes deben determinar el formato más conveniente en cuanto al largo, ancho y altura de la red y la cancha. En este sentido, según Salum (1987) la integración de los aspectos técnicos y tácticos dentro de situaciones de juego permiten que el alumno perciba, elija y responda adecuadamente a las demandas del oponente. La resolución de problemas pasa a ser entonces la clave del desarrollo del jugador o alumno.

Torres y cols (1999) aconsejan sobre todo la enseñanza recíproca, trabajo individualizado por niveles y asignación de tareas, sin olvidar la importancia de los demás estilos, los cuales podrán y deberán ser utilizados en diversas situaciones puntuales.

ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA:

Delgado (1991a y 1993) define la estrategia en la práctica como "la forma de presentar la actividad". Sáenz López (1997) habla de estrategia en la práctica global cuando solicitamos que el alumno/a ejecute la tarea en su totalidad, y de estrategia en la práctica analítica cuando identificamos en la tarea diferentes partes, procediendo a su enseñanza por separado.

Siguiendo la clasificación de Moston y Ashworth (1986) comentar en primer lugar que el mini-tenis en cuanto a estrategias en la práctica, podríamos incluirlo dentro de una enseñanza global con modificación de la situación real, pues su base metodológica se centra en la adaptación de las características del tenis a las cualidades de sus practicantes.

En este sentido Torres y cols (1999) proponen la estrategia en la práctica global y sus variantes por medio del mini-tenis para la enseñanza del tenis en el ámbito escolar.

Una vez analizadas las propuestas de diversos autores acerca de qué metodología utilizar en la enseñanza del tenis en el ámbito escolar, en base a ellas y a la experiencia de varios años, aconsejamos para el desarrollo y aplicación del tenis en la escuela la utilización de la Indagación o Búsqueda como técnica de enseñanza por la mayor participación que conlleva en el alumnado y por la recomendación que la actual reforma hace sobre ella. En cuanto a los estilos de enseñanza recomendamos los cognitivos (resolución de problemas y descubrimiento guiado) sin descuidar la necesidad de individualizar la enseñanza (estilos individualizadores) y crear un clima socializador en el seno de la sesión mediante juegos de colaboración y cooperación. Respecto a la estrategia en la práctica aconsejamos la estrategia global, principalmente la variante de modificación de la situación real como base para el aprendizaje de la táctica y reglamento básico del tenis y la estrategia global con polarización de la atención para trabajar diversos aspectos técnicos básicos (desplazamiento de la raqueta, impacto, terminación, etc.).

PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y JUEGOS

Si revisamos la literatura específica de tenis encontramos un gran número y variedad de ejercicios, generalmente analíticos, enfocados a la enseñanza y entrenamiento tradicional en tenis (Aparicio, 1998; C.O.E., 1992; Federación Alemana de Tenis, 1979; Moure, 1996; Schöborn, 1999; Crespo, 1990; Crespo, 1991). Sin embargo, estos ejercicios y juegos necesitan ser adaptados al ámbito escolar ya que las características y posibilidades del mismo no van a permitir su desarrollo, principalmente por la falta de material y espacio, número de alumnos y lo poco motivantes que resultan para este tipo de alumnado debido a su carácter analítico. No obstante, centrándonos en el ámbito escolar y analizando la literatura científica, comentar que determinados autores proponen actividades para alumnos de diferentes edades para el desarrollo del tenis en la escuela (Salum, 1987; Torres y Carrasco, 1998; Cañizares, 1994; Usmer, 1997; Marot, 1997; Ureña y cols, 1997)

Con el objeto de facilitar la labor de docentes y profesionales de la E.F, a continuación se van a proponer una serie de actividades y juegos de mini-tenis con una organización en parejas y en grupos fácilmente aplicable en la escuela. Para la puesta en práctica de las mismas sería conveniente que cada alumno dispusiera de una raqueta, se utilizaran pelotas de goma espuma por las ventajas anteriormente descritas y utilizáramos como red cintas elásticas, de plástico o similar, plintos, bancos suecos, vallas, etc., colocadas a diferentes alturas (baja, media y alta). En dicha propuesta, tanto en el caso de las actividades por parejas como en grupos, los alumnos se van a organizar unos enfrente de otros a ambos lados de la red. Igualmente, en el transcurso de dichas actividades sería adecuado incluir a modo de cuñas los aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios básicos de esta disciplina deportiva para que el alumnado se familiarice de forma progresiva con la misma.

ACTIVIDADES Y JUEGOS POR PAREJAS

- ¿qué pareja da más golpes seguidos? Peloteo libre (con bote y sin bote)
- ¿Qué pareja pelotea más tiempo sin perder el control de la pelota? Peloteo en el que se tendrá que golpear varias veces la pelota antes de pasar (dos veces, tres, cuatro, etc). Primero con bote intermedio entre golpeo y golpeo y posteriormente sin él.
- ¿Quién consigue más puntos? Peloteo en el que el objetivo es hacer djana en una zona determinada del campo contrario (dentro de un aro, en un círculo dibujado en el suelo de la pista, en un periódico apaisado sobre el suelo, sobre unas mazas, conos, etc. Cada diana conseguida supondrá un punto.
- ¿Qué pareja es la más coordinada y hábil? Peloteo en el que cada jugador tras golpear debe tocar con la mano la zona central de su propia pista (marcada con alguna señal) o coger otra pelota de tenis u objeto pequeño sobre dicha marca para posteriormente dejarla y así sucesivamente, etc.
- ¿Quién tiene más control? Peloteo en el que el objetivo es que la pelota pase por encima de la red entre una zona delimitada en la misma (mediante cintas elásticas o de plástico atadas a la red, cuerdas, papel plegado por la mitad sobre la red, etc.)
- ¿Quién es más hábil con los dos brazos? Peloteo en el que un golpe se hará con la mano dominante y otra con la no dominante.
- ¿Qué pareja es la que menos se mueve? Peloteo en el que los alumnos están de rodillas sobre colchonetas y tienen que intentar mantener la pelota moviéndose lo menos posible. El golpe tiene que ser muy preciso debido a

que el desplazamiento y los movimientos están limitados al estar de rodillas.

- Peloteo en el que sólo se puede golpear de derecha, estando prohibido utilizar el revés y viceversa

- Peloteo en el que uno juega todos los golpes paralelos, mientras que el otro sólo juega golpes cruzados.

- Peloteo en el que se puede jugar sólo de revés o de derecha. Para ello el alumno tendrá cambiarse la raqueta de mano para golpear la pelota.

- El mismo ejercicio pero se juega en los dos lados utilizando sólo golpes a dos manos.

- Golpear de forma alternativa una volea y un golpe de fondo.

- Frontón. Peloteo contra una pared. En este tipo de pista se podrán plantear todas las actividades anteriores (con y sin bote, autopases, hacer dianas, coger algún objeto después de golpear, jugar con la derecha y con la izquierda, etc.)

ACTIVIDADES Y JUEGOS PARA GRUPOS

- Carrusel. Grupos de 6 alumnos aproximadamente. La mitad del grupo se pone a un lado de la red y el resto al otro. Comentar que para este juego sería adecuado colocar la red alta para facilitar el paso de un campo al otro una vez que se golpea. Cuando un alumno golpea sale por la derecha, pasa por debajo de la red y se sitúa al final de la fila del lado contrario. ¿quién comente menos fallos?

- Rueda. Igual que el ejercicio anterior, pero ahora al golpear me sitúo al final de la fila del mismo campo. ¿qué equipo comente menos fallos?.

- El profesor. Igual que el ejercicio de la Rueda pero en esta ocasión en uno de los lados de la red hay sólo un alumno (el cual siempre golpea) y al otro lado de la misma están los demás alumnos (3 ó 4) los cuales siempre después de golpear salen por su izquierda hacia atrás y se sitúan al final de la fila de su mismo campo. Para que este ejercicio tenga éxito como recurso podríamos utilizar a los alumnos más aventajados o hábiles como "ayudantes o monitores", es decir, ocupando la función del alumno que siempre golpea, de tal forma que nos aseguramos que el ejercicio tenga continuidad.

- Estatuas. Cuando en el carrusel y la rueda un jugador comete tres fallos debe sentarse dentro de alguno de los dos lados de la pista de mini-tenis. Para entrar de nuevo a la actividad deberá tocar algunas pelota en juego desde la posición de sentado.

- Voley - tenis: Se organiza la clase en grupos de 3 a 5 jugadores para que se enfrenten entre sí. Un equipo pone la pelota en juego de tal forma que puede ser tocada (golpeada con la raqueta) como máximo tres veces y pudiendo botar la misma entre golpe y golpe. Un jugador no puede golpear la pelota dos veces seguidas.

- Sólo hay una raqueta. Equipos de 2 a 3 alumnos cada uno. Se juega tan sólo con una raqueta por equipo. Una vez que el alumno golpea la pelota le entrega la raqueta a su compañero para que pueda golpear posteriormente ¿qué equipo gana?

- Cazamariposas. Dos equipos (de 4 a 6 alumnos cada uno). Mientras un equipo está agarrado a la red, el otro debe intentar pasar el mayor número veces la pelota por encima de la red sin que los otros toquen la pelota con la raqueta durante un minuto.

BIBLIOGRAFÍA

APARICIO, J. A. (1998): *Preparación física en el tenis.* Gymnos. Madrid

BOYARD, P. (1986). Mini-tenis y su iniciación. *REEFD,* nº 200-201, pg 21-22.

C.O.E. (1992): *T*enis I y II. Texto oficial de la Escuela Nacional de la Maestría de Tenis. *R.F.E.T.* Madrid.

CAÑIZARES, J. M. (1994). Aplicación de las palas en el currículo de Educación Física para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En: *Actas de las Primeras Jornadas de Didáctica de Educación Física*, Pág. 127-152.

CRESPO, M (1996). Mini-tenis: Un medio para el aprendizaje del tenis. *Apunts,* (44-45), Pág. 42-50.

Crespo, M. (1990). *Ejercicios para mejorar tu tenis. Niveles: Iniciación y medio.* Gymnos. Madrid.

Crespo, M. (1991). *Ejercicios para mejorar tu tenis. Nivel: avanzado.* Gymnos. Madrid.

Crespo, M., Andrade, J.C. y Arranz, J. A. (1992). La técnica del tenis, En: Tenis I, COE., Texto oficial de la Escuela Nacional de la Maestría de Tenis *RFET.* Madrid.

Delgado, M. A. (1991a). Hacia una clarificación conceptual de los términos de educación física y el deporte. Barcelona, *revista de EF.* nº 40.

Delgado, M. A. (1991b). *Los estilos de enseñanza en educación física. Una propuesta para la reforma de la enseñanza.* ICE de la Universidad de Granada.

Delgado, M. A. (1993). Los métodos didácticos en Educación Física. En *AAVV. Fundamentos de Educación para Enseñanza Primaria.* INDE. Barcelona.

Escuela Nacional de Maestría de Tenis. (1992). *Curso de Monitor Nacional de Tenis.*

FIT (1991). Mini-Tenis. Desarrollo de la base. *RFET.* Gymnos. Madrid.

Federación Alemana de Tenis (1979). *El tenis. Escuela de campeones.* Tomo 1, 2, 3, 4 y 5. Hispano Europea. Barcelona.

Fuentes, J. P. y Ramos, L. A. (1998). La evaluación formativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje del tenis: una aplicación a la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación Física*, nº 72, Pág. 13-20.

Hustlar, J. (1989). *Manual of Munchkin tennis.* USPTR: SC.

LTA. (1983). *Short tennis: Rules and teachers guide.* LTA. Londres.

LTA (1987). *Short tennis leader`s handbook.* LTA. Londres.

Marot, S. (1997). Jugar al tenis. *Revista de Educación Física.* nº 68, pg. 35-37.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física.* Paidós. Buenos Aires.

Mosston, M. y Ashwotrh (1986). *La enseñanza de la Educación Física.* Ed. Hispanoeuropea. Barcelona.

Moure, J. (1996). De la técnica básica al tenis personal. *Apunts*, (44-45) Pág. 36-41.

Sáenz- López, P. (1997). *La educación física y su didáctica. Manual para el profesor.* Wanceulen. Sevilla.

Salum, C. (1987). *El tenis en la escuela.* Stadium.

Salum, X. (1989). *Mini tenis: hacia la reconstrucción del tenis argentino*. Stadium. 133: 7-9.

Schönborn, R. (1999). *Tenis. Entrenamiento técnico.* Tutor. Madrid.

Torres, G. y Carrasco, L. (1998). La coordinación como factor principal en la enseñanza del tenis. Aplicación en la escuela. *Habilidad Motriz*, nº 12, Pág. 41-46.

Torres, G.; Carrasco, L.; Medina J.; Delgado, M. A. (1999). La enseñanza del tenis en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación Física*, nº 76, Pág. 27 – 32.

Ureña, F. y cols. (1997): *La educación física en secundaria.* Tomo IV. Inde. Zaragoza.

Usmer, B. (1997). Juego de raquetas. *Revista de Educación Física.* nº 65, Pág. 21-22.

ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN DEL ENTRENADOR DE DEPORTE ESCOLAR. UN ESTUDIO EN VOLEIBOL.

JOSÉ A. JULIÁN CLEMENTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

M. PERLA MORENO ARROYO

ALBERTO MORENO DOMÍNGUEZ

ÁNGELA MUÑOZ RUFO

FERNANDO DEL VILLAR ÁLVAREZ

FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

RESUMEN:

Se trata de un estudio descriptivo centrado en el análisis de la conducta verbal, en competición, de 7 entrenadores de equipos masculinos participantes en el Campeonato de España Escolar de Voleibol. En el estudio se consideraron 3 momentos de aporte de información (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos). Los resultados obtenidos muestran un patrón similar en la conducta verbal de los entrenadores estudiados, no existiendo diferencias significativas en función del momento de aporte de información. Los entrenadores aportan principalmente información psicológica, sobre el propio equipo, dirigida a más de un jugador, sobre ataque o saque, con carácter descriptivo. Los resultados obtenidos en el presente estudio, y la comparación con las aportaciones realizadas en investigaciones precedentes, nos permiten indicar ciertas sugerencias para la conducta verbal del entrenador de deporte escolar.

INTRODUCCIÓN:

El entrenador deportivo está siendo, en las últimas décadas, objeto de numerosos estudios e investigaciones. Desde trabajos pioneros en este ámbito como el de Tharp & Gallimore (1976), hasta la actualidad, han sido diversas las temáticas, enfoques y planteamientos metodológicos empleados en el análisis del entrenador.

Una primera diferenciación en cuanto a la temática de estudio, la podemos establecer a partir del modelo de análisis didáctico de la enseñanza deportiva (Del Villar y Fuentes, 1999), según el cual podemos estudiar al entrenador desde una perspectiva conductual (conducta o actuación) o cognitiva (pensamiento).

Los estudios centrados en el análisis del entrenador desde la perspectiva conductual se han caracterizado por el empleo de diferentes sistemas de observación, entendidos de acuerdo con Siedentop (1998:56), "... como sistemas de categorías que permiten registrar el número o la duración de eventos, los cuales son categorías de comportamiento ...". Los sistemas de observación empleados en la investigación han sido diversos, tendiendo en muchas ocasiones a adaptarse en función de las características y requerimientos del estudio.

Este tipo de trabajos han tratado de contribuir a la consecución de eficacia o éxito pedagógico, realizándose frecuentemente con un enfoque correlativo o comparativo (Piéron, 1999).

Desde la perspectiva cognitiva, el estudio del pensamiento del entrenador, se ha basado en el análisis de la verbalización del mismo (Marcelo, 1987), recogida de forma oral o escrita. En este

ámbito son frecuentes las investigaciones que analizan las decisiones preactivas y/o interactivas del entrenador, en situaciones de entrenamiento o de competición.

Son diversos los trabajos centrados en el establecimiento de diferentes tipologías de entrenador, atendiendo a: características personales, estilos de liderazgo, actuación, rol o papel predominante, estilo o destrezas de comunicación (Alzate, Lázaro, Ramírez y Valencia, 1997; Zartman y Zartman, 1997). En ocasiones, la aproximación al conocimiento de las características deseables o ideales en el entrenador se ha realizado atendiendo fundamentalmente a la opinión de los diferentes agentes implicados en el proceso (Cunha, Gaspar, Costa, Carvalho y Fonseca 2000; Guillén y Miralles, 1994). En numerosas investigaciones se han elaborado y aplicado diferentes programas formativos con la finalidad de optimizar la actuación del entrenador (Barata y Lacoste, 1990; Miller, 1982; More y Franks, 1996; Moreno, 2001; Sanz, 2003).

El artículo que ahora nos ocupa está centrado en la actuación del entrenador en un deporte colectivo concreto como es el voleibol. De las dos situaciones fundamentales en las que el entrenador interviene con sus jugadores durante la dirección de equipo, entrenamiento y competición, nos centraremos específicamente en la competición. En este contexto deportivo, el entrenador tiene dos posibilidades prioritarias de actuación, verbal y no verbal, incidiremos en el análisis de la actuación verbal. El nivel de juego en el que nos detendremos será el inicial, es decir, primeras etapas de formación del jugador o fase de iniciación (concretamente en el Campeonato de España Escolar de Voleibol).

Los resultados del estudio desarrollado por Saborowski, Alfermann y Würth (1999) con 347 atletas y 42 entrenadores en diferentes deportes (individuales y colectivos), con atletas de edades comprendidas entre 8 y 21 años, y con diferente nivel de dominio, muestran que las diferentes fases de la carrera deportiva y la clase de deporte (individual y colectivo), influyen en la percepción del comportamiento de liderazgo del entrenador en el ambiente social con sus atletas.

Estos resultados nos hacen pensar, de acuerdo con Serpa (1998), que aunque haya unas características generales deseables en cualquier entrenador, independientemente del nivel, pueden existir características concretas más o menos idóneas, en función de dicho aspecto. Igualmente, el tipo de deporte influirá en las características y actuación del entrenador.

Diversas investigaciones sobre la actuación del entrenador de voleibol en entrenamiento o competición (Garret, 1999; Lacy y Martin, 19994; Markland y Martinek, 1988; Wuest, Mancini, Van der Mars, y Terrillion, 1986; Rodrigues, 1997), nos aproximan al conocimiento de la misma en diferentes contextos y situaciones, suponiendo puntos de referencia obligados en nuestro trabajo.

La intención del presente estudio es conocer cómo es la conducta verbal de los entrenadores de los equipos masculinos participantes en el Campeonato de España Escolar de Voleibol. Específicamente los objetivos perseguidos podemos concretarlos en los siguientes:

Conocer las características de la conducta verbal de los entrenadores de voleibol de deporte escolar, en los momentos de parada del juego (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos), durante la competición.

Comparar la conducta verbal de los entrenadores en cada uno de los momentos considerados en el estudio.

Finalizaremos nuestro estudio tratando de aproximarnos a cómo debería ser esta conducta verbal de los entrenadores. Para ello adaptaremos un modelo de eficacia de conducta verbal del entrenador de voleibol, establecido en trabajos anteriores

(Moreno, 2001), al contexto real analizado en la investigación.

MÉTODO.

Se trata de un estudio descriptivo sobre la conducta verbal, durante la dirección de equipo en competición, de los entrenadores de los equipos masculinos participantes en el Campeonato de España Escolar de Voleibol.

1. SUJETOS.

Los sujetos participantes en el estudio fueron 7 entrenadores de equipos masculinos que compitieron en el Campeonato de España Escolar de Voleibol, celebrado en Cáceres en junio de 2002.

La muestra se estableció mediante un método no probabilístico, quedando compuesta por todos aquellos entrenadores, del total de entrenadores asistentes a dicho Campeonato (12 entrenadores), que tras conocer las características generales del estudio, mostraron su disponibilidad para participar en el mismo.

Se registraron 2 encuentros de cada uno de los entrenadores, lo que supuso un total de 14 encuentros, todos ellos disputados durante la primera fase de clasificación del Campeonato.

2. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.

La variable de estudio de nuestra investigación es la conducta verbal del entrenador de voleibol de niveles iniciales, durante la competición, en la que diferenciamos:

- Momento en que se emite la información:
  - Antes del partido.
  - Intervalos entre sets.
  - Tiempos muertos.
- Contenido de la información:
  - Tipo de información.
  - Equipo al que hace referencia la información.
  - Destinatarios de la información.
- Acción de juego sobre la que se informa.
  - Intención de la información.
  - Orientación de la información.

3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

La técnica de recogida de datos empleada prioritariamente fue la observación y registro de la conducta verbal del entrenador. Se trata de una observación indirecta y externa, de textos documentales obtenidos por la grabación de la conducta verbal de un individuo (Anguera, 1988: 15).

Con carácter complementario, y para contextualizar las investigación, se empleó también como técnica de recogida de datos el cuestionario. Mediante dicho instrumento accedimos a información relativa a:

- Titulación deportiva del entrenador.
- Años de experiencia como entrenador.
- Tiempo entrenando al equipo que actualmente dirigen.
- Número de horas semanales de entrenamiento.

4. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Tras una primera toma de contacto con los entrenadores, en la que se les indicaron las características generales del estudio y los requerimientos del mismo, los siete entrenadores dispuestos a participar en el estudio cumplimentaron el cuestionario.

En función del horario de competición establecido, y de los equipos de grabación disponibles (tres equipos compuestos por cámara de vídeo y micrófono inalámbrico), se realizó la previsión de los encuentros en los que se registraría la conducta verbal de cada uno de los entrenadores.

La grabación del encuentro se realizaba desde las gradas, colocando la cámara y el receptor del micrófono inalámbrico en una de las esquinas opuestas al lateral en el que se encontraban los entrenadores, permitiendo de este modo recoger el transcurso del encuentro y la

información aportada por el entrenador (mediante el emisor del micrófono) en cada uno de los momentos del encuentro considerados.

Se registraron dos encuentros de cada uno de los entrenadores, todos ellos disputados durante la primera fase de clasificación del Campeonato.

6. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se desarrolló mediante una técnica de análisis de datos cualitativos que es el análisis de contenido semántico, utilizando como unidad de registro la frase. El sistema categorial empleado (utilizado en investigaciones anteriores, Moreno, 2001) consta de 6 dimensiones y 21 categorías.

La codificación fue realizada por un codificador, conocedor y estudioso del voleibol y de la terminología empleada en dicho deporte, entrenado específicamente para el desarrollo de esta labor (Moreno et al., 2002), y consiguiendo una fiabilidad intracodificador, en todas las categorías, superior al 80% indicado por Van der Mars (1989).

El proceso de entrenamiento del codificador se desarrolló en dos fases, en cada una de las cuales se consideraron tres dimensiones categoriales.

Indicamos a continuación la fiabilidad intracodificador obtenida en las fases de entrenamiento del codificador.

1ª Fase de entrenamiento del codificador para la codificación de tres dimensiones categoriales (tipo de información; orientación de la información; acción de juego sobre la que se informa).

2ª Fase de entrenamiento del codificador para la codificación de tres dimensiones categoriales (equipo al que hace referencia la información; destinatarios de la información; intención de la información).

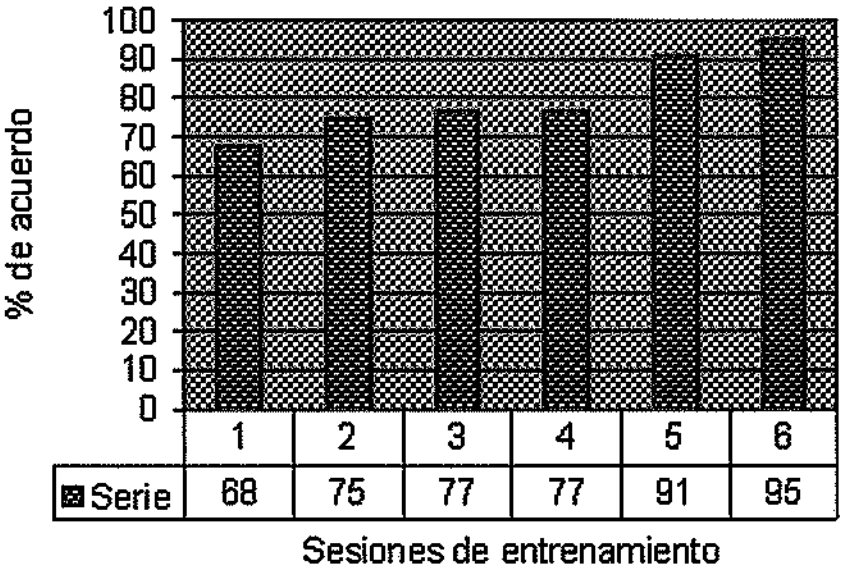


Gráfico 1. Fiabilidad intracodificador 1ª codificación.

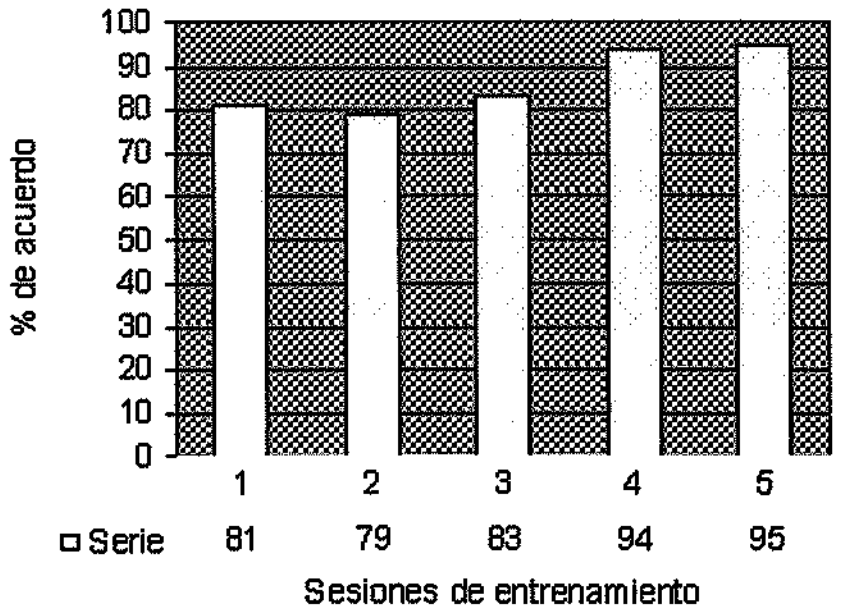


Gráfico 2. Fiabilidad intracodificador 2ª codificación.

El programa informático utilizado para el análisis de datos fue el AQUAD (Análisis of Qualitative Data Five, for Windows).

RESULTADOS.

1. DATOS CONTEXTUALES.

La información contextual obtenida mediante el cuestionario cumplimentado por los sujetos participantes en el estudio, muestra que:

- La mayor parte de los entrenadores poseen la titulación de entrenador de voleibol Nivel I (5), estando en posesión de titulaciones superiores (entrenador de voleibol Nivel III) solamente dos sujetos.
- Su experiencia como entrenadores es bastante variable, oscilando entre 2 y 17 años.
- El tiempo que llevan entrenando a dicho equipo oscila en todos los casos entre 1 y 2 años.
- La media del número total de horas de entrenamiento semanales con el equipo se sitúa en 5,5 horas.

2. CONDUCTA VERBAL DE LOS ENTRENADORES.

En la conducta verbal de los entrenadores, la aplicación de ANOVA de medidas repetidas para los tres momentos del encuentro considerados, y con relación a las 19 categorías empleadas en el estudio (eliminando las dos categorías correspondientes a la dimensión orientación de la información, aciertos y errores, debido a la escasa frecuencia absoluta recogida en los tres momentos considerados), nos aporta valores de significatividad superiores a 0,05 en todas las categorías (Tabla 1), lo que indica que no existen diferencias significativas en la conducta verbal de los entrenadores en función de los momentos de aporte de información considerados en el estudio (antes del partido; intervalos entre sets; tiempos muertos).

Los reducidos valores de la desviación típica con relación a las diferentes categorías (Tabla 1), reflejan la escasa dispersión de la muestra, es decir, la similitud de la conducta verbal de los entrenadores estudiados. Los valores más elevados de la desviación típica se obtienen en categorías incluidas en la dimensión acción de juego sobre la que se informa, consideramos que este hecho está relacionado con la mayor cantidad de categorías incluidas en esta dimensión, lo que influye en que los valores absolutos obtenidos en las mismas sean menores.

Los porcentajes medios correspondientes a cada categoría de la información en cada uno de momentos considerados aparecen recogidos en la tabla 1, para facilitar el visionado de los mismos incluimos la representación gráfica de estos valores en el gráfico 3.

En la dimensión tipo de información se aprecia un aporte prioritario de información psicológica por parte de los entrenadores estudiados (56.80; 56.23; 63.81), una menor frecuencia presenta la información táctica (33.83; 32.78; 27.66), y son casi inexistentes las indicaciones técnicas (valores inferiores a 3% en todos los casos).

En la dimensión equipo al que hace referencia la información, la información aportada está referida fundamentalmente al propio equipo, siendo escasas (valores cercanos al 10%) las referencias del entrenador al equipo contrario.

En la dimensión destinatarios de la información existe un claro predominio de información colectiva (75.53; 68.89; 65.61), dirigida a más de un jugador.

En la dimensión acción de juego se aprecia que los entrenadores aportan información principalmente sobre el ataque y el saque, y en menor medida sobre la defensa y el bloqueo.

En la dimensión intención de la información, destaca el aporte de información descriptiva (73.09; 75.15; 78.61) por parte del entrenador. La información prescriptiva es claramente inferior (26.26;

22.36; 19.63), y son muy escasas las intervenciones del entrenador con carácter interrogativo (valores entre 0,65 y 2,49 en todos los momentos).

Los datos obtenidos con relación a la dimensión orientación de la información (aciertos y errores), presentan una escasa frecuencia en los tres momentos de parada del juego, motivo por el cual no incluimos dichas categorías en la tabla 1. De acuerdo con la definición de las categorías aciertos y errores (Moreno, 2001), los entrenadores estudiados no suelen indicar a sus jugadores de forma concreta y explícita el acierto o error al que están haciendo referencia.

DISCUSIÓN.

La conducta verbal de los entrenadores de los equipos masculinos participantes en el Campeonato de España Escolar de Voleibol no difiere, de manera significativa, en función del momento de aporte de información considerado en el estudio (antes del partido, intervalos entre sets y tiempos muertos). Dichos resultados no coinciden con los obtenidos por Pina y Rodrigues (1997) con entrenadores de voleibol de primera división masculina, en los tres momentos considerados en nuestro estudio. Los resultados de este estudio mostraron que los entrenadores aportaban diferente información a sus jugadores dependiendo del momento (antes del partido, intervalos entre sets y tiempos muertos), existiendo diferencias significativas en ocho de las 55 categorías establecidas en el sistema de análisis empleado (S.A.I.C.).

El modelo de eficacia de la conducta verbal del entrenador de voleibol en competición, establecido en trabajos anteriores (Moreno, 2001), manifestaba la conveniencia del empleo de una información principalmente de tipo táctico, referida en similar medida a aspectos del equipo propio y contrario, fundamentalmente colectiva en los momentos de parada del juego, con una intención principalmente prescriptiva, y una pronunciada orientación positiva.

Dicho modelo, elaborado a partir de un estudio descriptivo, fue concebido de manera general, sin ubicarse específicamente en un nivel de juego determinado. Consideramos que el nivel de juego, y determinadas variables contextuales podrían justificar la conveniencia de realizar determinadas adaptaciones a este modelo de eficacia. A

	ANTES DEL PARTIDO		INTERVALOS ENTRE SETS		TIEMPOS MUERTOS			
Categoría	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**F**	***P***
Táctica	33.83	16.59	32.78	13.43	27.66	8.49	.431	.657
Técnica	1.10	2.91	2.13	2.57	2.01	2.16	.338	.718
Psicológica	56.80	15.62	56.23	12.98	63.81	9.11	.756	.484
Otros	8.27	8.24	8.86	3.21	6.51	3.12	.357	.704
Propio	89.31	6.64	87.42	2.76	91.17	3.97	1.094	.356
Contrario	10.69	6.64	12.58	2.76	8.83	3.97	1.094	.356
Colectiva	75.53	12.06	68.89	10.75	65.61	8.33	1.623	.225
Individual	17.28	14.63	23.68	10.09	25.90	8.96	1.061	.367
Indefinida	7.19	7.43	7.43	3.92	8.49	4.68	.110	.897
Ataque	35.08	26.41	25.83	11.03	29.72	11.14	.480	.626
Bloqueo	13.33	17.64	14.90	10.32	10.48	7.00	.226	.800
Cobertura	3.17	8.40	2.14	2.67	1.06	2.20	.284	.756
Colocación	2.54	4.52	6.89	5.21	8.59	8.56	1.692	.212
Defensa	10.63	12.54	18.09	10.54	16.55	10.81	.845	.446
Recepción	6.19	12.54	9.10	7.81	9.18	4.61	.255	.778
Saque	24.29	26.38	20.62	12.40	20.84	11.46	.090	.914
Inespecífica	4.76	12.60	2.42	2.41	4.18	3.18	.179	.838
Descriptiva	73.09	8.38	75.15	7.04	78.61	4.58	.336	.336
Prescriptiva	26.26	9.30	22.36	8.04	19.63	5.71	.305	.305
Interrogativa	0.65	1.72	2.49	3.15	1.76	1.33	.317	.317

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y análisis de la Varianza de cada categoría según el momento de aporte de información (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos).

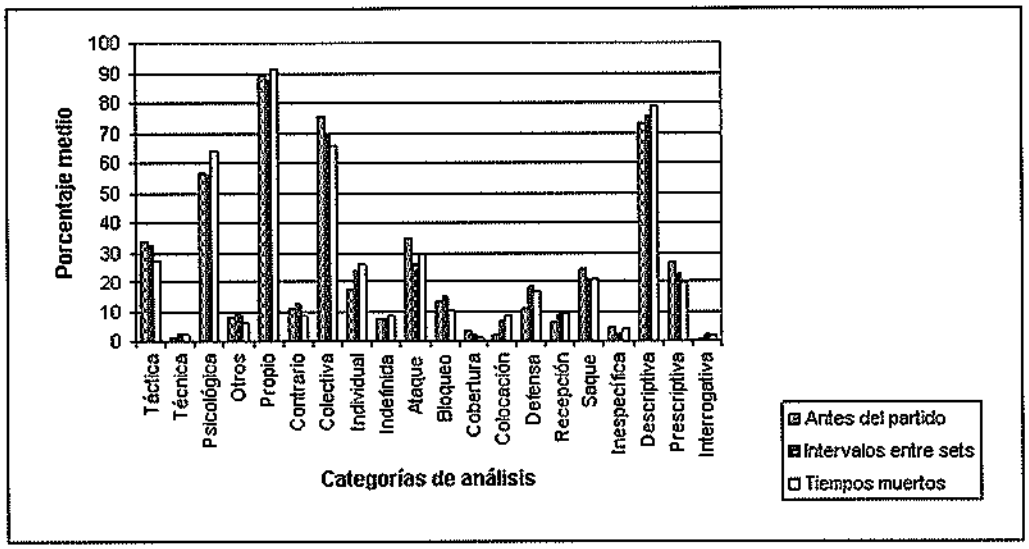


Gráfico 3. Porcentaje medio de la conducta verbal de los entrenadores antes del partido, en intervalos entre sets y en tiempos muertos.

continuación relacionaremos los resultados obtenidos en nuestro estudio con las características indicadas en el modelo de eficacia, así como con los resultados obtenidos en diversas investigaciones.

El predominio de información psicológica manifestado en nuestra investigación no coincide con las indicaciones recogidas en el modelo de eficacia (Moreno, 2001), ni con las recomendaciones establecidas en numerosos estudios en los que existe una coincidencia generalizada en la importancia del aporte de información fundamentalmente de tipo táctico (Beal, 1989; Bloom, Durand-Bush y Salmela, 1997; Díaz, 1992; Ker, 1996). La investigación desarrollada por Pina y Rodrigues (1993) con entrenadores de equipos masculinos de voleibol de diferente nivel (dos de primera división y uno de tercera división con aspiraciones de ascender a segunda), durante los intervalos entre sets y los tiempos muertos, puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas en las categorías de información técnica y psicológica, empleadas con mayor frecuencia por el entrenador del equipo de menor nivel.

La información técnica presenta en nuestro estudio valores muy reducidos, aspecto que consideramos adecuado, puesto que la técnica ha de ser corregida y desarrollada en el entrenamiento, donde los jugadores tengan oportunidad de realizar las suficientes repeticiones correctas. Pese a ello, consideramos que incluso una mayor frecuencia de referencias técnicas a la obtenida en nuestro estudio, podría estar justificado en niveles iniciales al tener los jugadores un deficiente dominio técnico, que puede ser la causa de pérdida de puntos de manera continuada durante el encuentro.

Las frecuentes referencias a información sobre el propio equipo obtenidas en nuestra investigación, y las escasas indicaciones sobre el equipo contrario no coinciden con la tendencia a un mayor equilibrio entre las mismas expresada en diversas investigaciones (Cloes, Delhaes & Piéron, 1993; Ker, 1996; Moreno, 2001). Pese a que en etapas iniciales de formación, en numerosas ocasiones los equipos no tienen un completo dominio del plan táctico, y podría ser cuestionable un mayor aporte de información sobre el propio equipo, el hecho de relacionar las actuaciones propias con las del contrario posibilita sacar partido del juego de éste (considerando debilidades, puntos fuertes, tendencias fundamentales, etc.) aspecto que puede influir decisivamente en el resultado. Esta consideración se enfatiza más en niveles iniciales en los que los jugadores no suelen ser capaces de adaptarse rápidamente al juego del contrario, si no reciben indicaciones claras al respecto.

La información predominantemente colectiva obteni-

da en los momentos de parada del juego considerados en nuestra investigación (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos) supone una adecuación de los destinatarios de la información al momento de aporte de la misma. De este modo, de acuerdo con el modelo de eficacia, en los momentos en los que los jugadores están reunidos, atentos a las indicaciones del entrenador, sin intervenir en el juego, con posibilidad de escuchar óptimamente las indicaciones, el entrenador aporta información prioritariamente dirigida a más de un jugador o a todos los jugadores del equipo.

En los diferentes momentos de aporte de información considerados, los entrenadores estudiados emiten principalmente información sobre el ataque y sobre el saque. Aunando este aspecto con el claro predominio de información sobre el propio equipo, podemos considerar que los entrenadores participantes en nuestra investigación inciden en dar indicaciones a sus jugadores sobre armas prioritarias de ataque del propio equipo (ataque y saque). Con relación a la información sobre las acciones de juego, en el estudio descriptivo realizado (Moreno, 2001), ya indicamos que depende en gran medida de las características del propio equipo (parcelas más y menos fuertes, jugadores especialistas, etc.), del equipo contrario (parcelas de juego más fuertes y más débiles, jugadores, características y posibilidades de los mismos, etc.), así como del desarrollo del encuentro y del momento concreto de juego.

La información aportada por los entrenadores es mayoritariamente de tipo descriptivo, narrando o describiendo a los jugadores lo acontecido. En términos generales, e incluso en otros contextos, existe una coincidencia generalizada en la importancia fundamental de la información prescriptiva (Piéron, 1986; Torres, 2000). Consideramos que el contexto en el que se ha realizado la investigación, etapas iniciales de formación, confirma aún más la relevancia del aporte de información prescriptiva, puesto que en numerosas ocasiones los jugadores pueden no tener criterios y formación suficiente como para encontrar por sí mismos la forma óptima de solventar un problema, resolver o sacar partido a una situación.

CONCLUSIONES.

Entre las principales conclusiones del presente estudio, destacamos las siguientes:

Los entrenadores de los equipos participantes en el Campeonato de España Escolar de Voleibol, estudiados, presentan un patrón similar de conducta verbal en los momentos de parada del juego durante el encuentro, independientemente del momento de aporte de información considerado (antes del partido, intervalos entre sets, tiempos muertos).

La información aportada por los entrenadores es principalmente de tipo psicológico, referida al propio equipo, dirigida a más de un jugador del equipo (colectiva), fundamentalmente relativa al ataque o saque, y con carácter descriptivo.

La comparación con el modelo de eficacia de conducta verbal establecido en investigaciones anteriores (Moreno, 2001), así como los resultados de diversos estudios desarrollados sobre este tópico, nos permiten sugerir la conveniencia de priorizar la información de tipo táctico (Beal, 1989; Bloom et al.,1997; Díaz, 1992; Ker, 1996), y de carácter prescriptivo (Piéron, 1986; Torres, 2000), aumentado las referencias al equipo contrario (Cloes et al., 1993; Ker, 1996; Moreno, 2001) como forma de relacionar las actuaciones propias con las del contrario, posibilitando sacar partido del juego de éste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALZATE, R., LÁZARO, M. I., RAMÍREZ, A., Y VALENCIA, J. (1997). Análisis del impacto del estilo de comunicación del entrenador en el desarrollo de la cohesión grupal, la efica-

cia colectiva y la satisfacción. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 7-25.

ANGUERA, M. T. (1988). *Observación en la escuela.* Barcelona: Graó.

BARATA, J., Y LACOSTE, P. (1990). Estratégia para a sua modificaçao comportamental. *Horizonte*, 7, 39, 75-80.

BEAL, D. (1989). Sistemas y tácticas básicas de equipo. En *Manual para entrenadores de la Federación Internacional, Nivel I* (cap. 15, pp. 170-188). Laussane: Federación Internacional de Voleibol.

BLOOM, G. A., DURAND-BUSH, N., Y SALMELA, J. H. (1997). Pre-and Postcompetition Routines of Expert Coaches of Team Sports. *The Sport Psychologist*, 11, 2, 127-141.

CLOES, M., DELHAES, J. P., Y PIÉRON, M. (1993). Analyse des comportements d'entraineurs de volley-ball pedant des rencontres officielles. *Sport*, 141, 16-25.

CUNHA, A., GASPAR, A., COSTA, C., CARVALHO, F., Y FONSECA, S. (2000). O "Bom" treinador. Representaçoes das características dos treinadores segundo atletas da modalidade desportiva colectiva-futebol. *Horizonte*, 16, 91, 27-33.

DEL VILLAR, F., Y FUENTES, J. P. (1999). Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis. En J. P. Fuentes (Ed.), *Enseñanza y entrenamiento del tenis. Fundamentos didácticos y científicos* (pp. 1-36). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

DÍAZ, P. (1992). La dirección de equipo. En *AAVV, Voleibol.* (pp. 289-316). Madrid: Comité Olímpico Español.

GARRETT, E. (1999). Do coaches' emotions affect player performance? *Coaching Volleyball*, april/Mayo, 16-17.

GUILLÉN, F., Y MIRALLES, J. A. (1994). Análisis de las características de eficacia de los entrenadores de voleibol de división de honor. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 8, 4, 9-12.

KER, W. (1996). Effective Timeout Communication. En K. S. ASHER (Ed.), *The related elements of the game. The best of Coaching Volleyball Book three* (pp. 106-110). Indianapolis: Masters press.

LACY, A. C., Y MARTIN, D. (1994). Analysis of starter/non-starter motor-skill engagement and coaching behaviors in collegiate women's volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 95-107.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor.* Barcelona: Ceac.

MARKLAND, R., Y MARTINEK, T. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 4, 289-301.

MILLER, T. W. (1982). Assertiveness Training for Coaches: The Issue of Healthy Communication Between Coaches and Players. *Sport Psychology Today*, 4, 2, 107-114.

MORE, K. G., Y FRANKS, I. M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14, 523-543.

MORENO, M. P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición.* Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

MORENO, M. P., SANTOS, J. A., RAMOS, L. A., SANZ, D., FUENTES, J. P., Y DEL VILLAR, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Motricidad*, 9, 119-140.

PIÉRON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas.* Barcelona: Inde.

PINA, R., Y RODRIGUES, J. (1993). Episódios de informaçao do treinador e a reacçao dos atletas numa situaçao de competiçao. En S. SERPA, J. ALVES, V. FERREIRA Y A. PAULA-BRITO (Eds.), Proceedings 8th World Congress of Sport Psychology. *Sport Psychology: an integrated approach. ISSP. SPPD.* (pp. 271-274). Lisboa: FMH-UTL.

PINA, R., Y RODRIGUES, J. (1997). Análise do comportamento do treinador em competiçao. Estudo dos episódios de informaçao em voleibol. *Pedagogia do Desporto. Estudos 5* (pp. 71-89). Lisboa: FMH-UTL.

RODRIGUES, J (1997). Os treinadores de sucesso. *Estudo da influencia do objectivo dos treinos e do nível de práctica dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol.* Lisboa: FMH-UTL.

SABOROWSKI, C., ALFERMANN, D., Y WÜRTH, S. (1999). The coach – an important social agent in the athlete's social environment during a sports career. En V. HOSEK, P. TILINGER Y L. BILEK (Eds.), *10th European Congress of Sport Psychology. Psychology of sport and exercise: enhancing the quality of life* (pp. 135-137). Prague: Charles University in Prague. Faculty of Psysical Education and Sports.

SANZ, D. (2003). *Análisis y optimización de la conducta del entrenador de Tenis en silla de ruedas de Alta Competición durante el proceso de entrenamiento.* Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

SERPA, S. (1998). Treino desportivo e comportamento interpessoal: a díade treinador-atleta. *Actas do V Congresso de Educaçao Física e Ciencias do Desporto dos Países de Lingua Portuguesa. Educaçao Física: Contexto e Inovaçao* (pp. 193-201). Porto: Universidade do Porto.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física.* Barcelona: Inde.

THARP, R., Y GALLIMORE, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psichology Today*, 8, 75-78.

VAN DER MARS, H. (1989). Observer Reliability: Issues and Procedures. In P. DARST, D. ZAKRAJSEK AND V. MANCINI (Eds.), *Analysing Physical Education and Sport Instruction* (pp. 53-79). Champaign, IL: Human Kinectics.

WUEST, D., MANCINI, V., VAN DER MARS, H., Y TERRILLION, K. (1986). The academic learning time-physical education of Hige, average and low-skilled female intercollegiate volleyball players. En M. PIÉRON Y G. GRAHAM (Eds.), The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. *Sport Pedagogy* (vol. 6, 123-129). Champaign, IL: Human Kinetics.

ZARTMAN, S., Y ZARTMAN, P. (1997). *Youth volleyball. The guide for coaches and parents. Betterway Coaching Kids Series.* Cincinnati: Betterway Books.

LA FORMACIÓN DE LOS JUGADORES DE ALTA COMPETICIÓN EN BALONCESTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS COORDINADORES DE CANTERA.

PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL (COORDINADOR)

FCO. JAVIER GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA

ÁNGELA SIERRA ROBLES.

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA.

MAURO SÁNCHEZ SÁNCHEZ.

FACULTAD DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA.

SERGIO IBÁÑEZ GODOY

FACULTAD DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

RICARDO PÉREZ DE RUEDA

IES FUENTEPIÑA. HUELVA.

RESUMEN

La detección de talentos es un campo de gran interés en el mundo del deporte que ha tenido muchas aproximaciones desde el campo biomédico, pero pocas desde la perspectiva psico social.

La presente publicación forma parte de un proyecto de investigación en el que pretendemos analizar las claves de la formación del jugador masculino de baloncesto que llega al máximo nivel.

Ante la dificultad de abarcar estudios longitudinales, los autores recomiendan preguntar a las personas más implicadas en este proceso. Para ello hemos realizado entrevistas a cinco coordinadores de cantera de equipos de ACB.

Las entrevistas han sido grabadas, transcritas literalmente y analizadas a través de unos códigos previamente establecidos y analizados por el equipo de investigación, y finalmente ordenados a través del programa de análisis de datos cualitativos AQUAD.

Los resultados son muy interesantes, destacando la importancia del contexto sobre el resto de factores entre los que destaca el apoyo de la familia o el haber tenido buenos entrenadores. Los aspectos psicológicos del jugador como capacidad de competir, la inteligencia o la confianza, los físicos como la velocidad, los antropométricos y los tácticos como la capacidad de tomar decisiones, completan las claves que apuntan los expertos para que un jugador joven llegue a la máxima categoría. Consideramos que estos resultados tienen unas implicaciones en el entrenamiento deportivo de jóvenes muy interesantes y que hay que tener muy en cuenta.

1.- INTRODUCCIÓN

1.1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que presentamos tiene como objetivo principal indagar en el proceso de formación de los jugadores de baloncesto de alta competición españoles a través del análisis las opiniones los máximos responsables de la formación de jugadores en los clubes de la liga profesional española, ACB, los coordinadores de cantera. Más específicamente intentaremos conocer y analizar las claves que determinan el que un jugador con potencial se convierta en un profesional en la alta competición. Estudiaremos la importancia que tienen en el de-

sarrollo del jugador talento en baloncesto los potenciales predictores del rendimiento deportivo (físicos, fisiológicos, psicológicos, sociológicos, técnicos, tácticos). Todo ello nos permitirá realizar propuestas prácticas en base a los resultados de las implicaciones en el proceso de formación de jugadores jóvenes con talento de baloncesto.

1.2.- DEL TALENTO DEPORTIVO AL DEPORTISTA EXPERTO

La revisión de la literatura nos permite encontrar diferentes definiciones sobre el "talento" deportivo (Hahn, 1988; Añó, 1997; García et all, 2003). Este concepto está evolucionando continuamente, a medida que se van incluyendo nuevos parámetros para definirlo. Sintetizando algunas de definiciones podemos decir que el talento hace referencia al conjunto de aptitudes personales que tienen los deportistas, ya sean innatas o adquiridas, que les permite estar por encima de la media y que aún no están completamente desarrolladas.

Relacionado con el concepto del talento encontramos el termino del "experto" que hace referencia a un deportista que ha alcanzado la excelencia deportiva, con altas cotas de rendimiento. Todo ello es posible gracias al desarrollo de su potencial inicial, talento, mediante un elevado compromiso y altas cotas de entrenamiento. Abernethy et al. (1993) identifican una serie de características que definen al deportista experto, como poseer un amplio conocimiento sobre su deporte, saber detectar y localizar la información relevante, anticiparse a las acciones de su oponente o de los objetos y poseer de una gran capacidad de autocontrol. Para Sánchez (2002), el deportista experto es el resultado de un entramado complejo y dinámico de experiencia, práctica deliberada, guía (coaching), conocimiento, eficacia, éxito y deseo de excelencia.

Ante esta realidad conceptual, consideramos oportuno distinguir dos niveles en la evolución de la vida del deportista (grafico 1). Uno que haga referencia al estado inicial en el que el deportista tiene una serie de potencialidades, el *Talento*; y otro al nivel final de rendimiento producto de la influencia de multitud de factores cognitivos, psicológicos, morfológicos, entrenamiento, ambiente, el *Experto* (Gagné, 1993; Lorenzo, 2001).

Los procesos de detección de los parámetros de rendimiento y la identificación de éstos en los jóvenes deportistas se ha realizado fundamentalmente desde una perspectiva exclusivamente biomédica (Matsudo, 2003), con relativo éxito en deportes individuales. En deportes de equipo son muchos los factores que inciden para que un talento alcance el alto nivel. Por ello es necesario realizar estudios psicosociales con una visión multidimensional para evaluar al talento, pues sólo desde el análisis de las características antropométricas o fisiológicas no se puede predecir el éxito en los deportes colectivos (Lorenzo 2002).

A pesar de estos intentos por descubrir, organizar y sistematizar el trabajo con los talentos, es difícil comprender por qué algunos jóvenes talentos no alcanzan la excelencia deportiva, mientras otros con menores potencialidades si lo consiguen (Campos 2003). Por tanto, creemos que es necesario complementar estos trabajos, desde una visión multifactorial, sobre todo en deportes colectivos, siguiendo la línea de García Verdugo (1997) o Sánchez (2002), y estudiar la fase de desarrollo del talento deportivo. Consideramos más interesante conocer las

Gráfico 1. Del talento al deportista experto.

condiciones que han permitido a un jugador llegar a la elite, que tratar de detectarlos con antelación (Sánchez, 2002). Este trabajo intentará conocer las claves principales que permiten a un jugador de baloncesto llegar a la alta competición. De esta forma podremos incidir en el proceso de formación de los jóvenes jugadores con talento de baloncesto intentando establecer unas condiciones óptimas que permitan llevar al jugador a su máximo nivel.

1.3.- EL PROCESO DE LLEGAR A SER EXPERTO EN EL DEPORTE

En todos los deportes existen casos de excelentes jugadores de alta competición que en su momento no destacaron cuando eran jóvenes. García Verdugo (1997) realizó un estudio de medio fondo en el que analiza los 15 primeros clasificados en cadetes y 10 años más tarde en senior. De una muestra de más de 2000 atletas, sólo 3 jóvenes habían llegado a la elite. El que muchos talentos no llegan también es demostrado en tenis por Carlson (1988) en una investigación de orientación psicosocial en la que entrevistó a 20 jugadores y jugadoras suecas que destacaron siendo jóvenes, pero que solo la mitad llegó a pertenecer a la ATP en 1985. Ruiz Pérez (1998) cita los trabajos de Nagori (1978), quien llega a la conclusión de que los deportistas que triunfan llevaron un proceso de formación adecuado y en el que el entrenamiento diversificado era importante. Por el contrario, los que se especializaron en edades tempranas, rindieron antes pero también abandonaron antes.

Cualquier chico que comienza a practicar un deporte determinado, debe seguir un proceso de formación lo más adaptado posible a su edad y nivel. Los deportistas deben pasar por una serie de etapas o fases que les van a llevar desde su primer contacto con el deporte (iniciación) hasta la alta especialización. El establecimiento de estas fases implicará que podamos programar el trabajo con nuestros deportistas con tiempo suficiente, de forma progresiva y coherente, sin tener prisas, y evitando que nos saltemos pasos y escalones necesarios en la educación motriz de los jugadores (Giménez, 2000). Esto que aparentemente es sencillo, en la práctica presenta no pocas dificultades ya que son muchos los factores que intervienen en el largo camino hacia la excelencia.

En la última década, numerosos investigadores han puesto de manifiesto que la excelencia sólo puede ser entendida desde una perspectiva holística, es decir, además de tener en cuenta la cantidad de horas que dedica el deportista a entrenarse, hay que considerar una serie de factores de tipo biológico, psicológico, perceptivo-cognitivo y social en continua interacción (Abernethy, Thomas y Thomas, 1993; Housner y French, 1994; Thomas, 1994; Ruiz, 1998; Singer y Janelle, 1999). Este enfoque multifactorial del experto establece que sobre una base genética es necesario que se produzcan diversas variables para que un deportista alcance un rendimiento excelente. Desde la presente perspectiva, el deportista excelente nace, pero sobre todo se hace (Ruiz y Sánchez, 1997; Singer y Janelle, 1999).

Sin embargo, a pesar de la coincidencia que tienen la mayoría de los expertos en la materia sobre las variables que influyen en el éxito deportivo, la forma en que los factores intelectuales, sociales, afectivos, motivacionales y temperamentales influyen sobre la potencialidad y el logro plantean numerosas dudas e incertidumbres (Campos, 1996), y aunque los esfuerzos por descubrir las claves que delimitan los procesos de formación de los talentos deportivos han sido numerosos, existen en la actualidad grandes interrogantes por resolver. Todavía no se ha llegado a clarificar por qué algunos deportistas consiguen llegar a la elite y otros desaparecen en el intento. O por qué, algunos jóvenes sobrepasan el rendi-

miento de compañeros con mayor potencialidad.

Aunque se tiene el conocimiento de las variables que influyen en el desarrollo de la pericia, se observa que la mayoría de las investigaciones se centran principalmente en aspectos biológicos o psicológicos, quedando muchas variables sin estudiar como es el caso de los aspectos sociales (Campos, 1996).

Todo lo mencionado redunda en la necesidad de realizar estudios con un marcado carácter multidisciplinar que aborde el desarrollo de la pericia desde todos los factores que afectan en el rendimiento experto. Las conclusiones que se obtengan pueden tener una gran repercusión en lo que se ha denominado vigilancia o cuidado del talento (desarrollo de la pericia). Desde esta perspectiva y con esa finalidad, Sánchez (2002) entrevistó a nueve ex jugadores de baloncesto españoles que alcanzaron altas cotas de rendimiento. La entrevista versó sobre temas relacionados con su práctica deportiva, motivaciones y ambiente (entrenadores, familia, clubes, compañeros...). Las respuestas de cada uno de los participantes se compararon entre sí con la finalidad de obtener un perfil del jugador excelente en baloncesto. En el estudio se observó que para llegar a ser expertos en baloncesto, además de poseer aptitudes, los jugadores estudiados necesitaron realizar una gran cantidad de práctica con el deseo de mejorar, apoyo del entorno social y deportivo, buenos entrenadores, oportunidades, confiar en sí mismo, plantearse proyectos y por último, beneficiarse de unas pequeñas dosis de suerte.

Teniendo en cuenta las aportaciones de los estudios anteriormente citados y debido a la importancia de estudiar al jugador experto desde una nueva perspectiva más abierta, integradora y contextualizada, proponemos la necesidad de estudiar el proceso seguido por los jugadores participantes en la investigación a partir de los siguientes factores:

Aspectos técnicos y tácticos. Serían todos aquellos movimientos que nos ayudan a resolver los problemas motrices durante la práctica deportiva (Hahn, 1988). Tanto los elementos tácticos, como los elementos técnicos son la base sobre la que se construye el entrenamiento deportivo (Galiano, 1992; Campos, 2003; Antón, 2003).

Aspectos psicológicos, individuales y colectivos. Las relaciones interpersonales que se dan en la práctica deportiva son determinantes como plantea Añó (1997) o Matsudo (2003).

Cualidades físicas. Multitud de autores nombran las cualidades físicas como uno de los factores de mayor influencia en la correcta preparación de un deportista, y que más posibilidades pueden añadir para que un jugador en formación llegue a la alta competición (Hahn, 1988; Campos, 2003).

Datos antropométricos. Tradicionalmente los datos biológicos han sido los más estudiados y los más tenidos en cuenta en la búsqueda de talentos deportivos (Matsudo, 2003). Además, en deportes como el baloncesto, los datos que definen la estructura física del individuo se plantean como determinantes (Hahn, 1988).

Contexto. El entorno donde se mueve el jugador (familia, escuela, amigos, entrenadores, directivos, agentes...) es uno de los factores que más puede influir en el desarrollo y evolución de jugadores expertos (Puig, 1995; García et al, 2003).

A continuación, vamos a describir la metodología de nuestra investigación, sus resultados e implicaciones.

2.- METODOLOGÍA

De las tres posibilidades metodológicas existentes en la investigación que se realiza dentro de las ciencias

humanas y sociales: cuantitativa, cualitativa y mixta; nuestro trabajo se sitúa en la segunda de ellas. Desde esta perspectiva se pretende comprender e interpretar la realidad estudiándola en el propio terreno y teniendo en cuenta todos los aspectos contextuales que la rodean.

La necesidad de abarcar esta temática desde un punto de vista psicosocial nos obliga a posicionarnos en el paradigma interpretativo, ya que como afirma Erickson (1989), la conducta humana no puede explicarse como otros fenómenos de las ciencias naturales por ser más compleja y diferente que en otros seres vivos. En este caso, se pretende analizar el desarrollo de la pericia de jugadores de baloncesto triangulando las opiniones de un grupo de implicados en el proceso de formación. Por supuesto, existen limitaciones tales como el olvido o la veracidad de los datos, no obstante, la minuciosidad utilizada en esta metodología, permite encontrar hallazgos que ayuden a comprender mejor el proceso de llegar a ser experto en el deporte (Thomas y Thomas, 1999).

Dentro de los métodos cualitativos, el seleccionado es el fenomenológico. Este busca conocer los significados que los sujetos dan a su experiencia vital, se intenta conocer el fenómeno desde el punto de vista de otras personas, describiendo e interpretando la realidad estudiada (Rodríguez et al, 1996:42). Para Carrasco y Caldero (2000:108) el propósito de este método es "descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales". El proceso persigue la identificación de la estructura fundamental del fenómeno. El resultado describe lo sustancial de cada experiencia humana particular y las coincidencias de los sujetos a la hora de interpretar los fenómenos.

Una vez seleccionado el método cualitativo, se concreta el diseño de la investigación para que el objeto de estudio tenga sentido y el resto de la comunidad científica pueda captarlo e incluso replicarlo. Atendiendo a la clasificación metodológica que proponen Rodríguez et al (1996), la estrategia de diseño de la investigación responde a un diseño de casos múltiples donde se realizan varios estudios de caso a la vez con seis unidades de análisis: antropometría, cualidades físicas, contexto, aspectos psicológicos, técnica y táctica.

Las fases de la investigación han sido las siguientes:

1.- Revisión bibliográfica, permite definir el objeto de estudio, seleccionar los casos y elaborar la entrevista.

2.- Registro y trascripción de las entrevistas.

3.- Análisis cualitativo de los datos utilizando el programa AQUAD.

4.- Síntesis e interpretación de la información y comparación de las opiniones de los participantes en el estudio.

5.- Establecer conclusiones.

6.- Elaboración y desarrollo de implicaciones para el proceso de formación del jugador de baloncesto.

El universo de referencia está constituido por los coordinadores de cantera de los clubes de ACB. La muestra se selecciona de acuerdo con el método no probabilístico-opinático (Vallés, 1997) y la conforman cinco sujetos. De esta forma se pretende que bajo el criterio del equipo investigador se permita tener una muestra lo más representativa posible a efectos de la investigación.

Cumplen al menos tres de los cuatro requisitos establecidos para formar parte de la muestra. Además cada uno de ellos procede de una zonas geográfica diferente de nuestro país. Como menester de la investigación cualitativa, se guarda el anonimato de los sujetos participantes en la investigación para garantizar la sinceridad y privacidad de los datos recogidos (Erickson, 1989). También se ha tenido en

EXIGENCIAS	Coordinador				
	1	2	3	4	5
Tener al menos tres años de experiencia como coordinador de cantera	x	x	x	x	x
Haber sido coordinador de cantera en un club de ACB	x		x	x	x
De su cantera han salido jugadores que estén jugando en ACB	x	x	x	x	x
En su cantera se han formado jugadores internacionales	x	x	x	x	x

Cuadro 1.- Requisitos que cumplen los coordinadores de cantera participantes

cuenta el criterio de accesibilidad como un aspecto relacionado con la selección del tamaño de la muestra.

El instrumento seleccionado en esta investigación es la entrevista (ver anexo 1), en concreto se ha elaborado una de tipo semiestructurado, Cohen y Manion (1990). Además, se utiliza una grabadora de audio y cinco cintas magnetofónicas.

Para la construcción de la entrevista se analizan otras de estudios similares. Se realiza una primera versión, entrevista piloto y redacción definitiva. Tras entrevistar a los sujetos, éstas se transcriben literalmente en un procesador de textos y son codificadas por un equipo entrenado que garantiza un acuerdo inter e intracodificador adecuado.

Los códigos elegidos son siete, relacionados la mayoría con los componentes más importantes del entrenamiento deportivo: antropometría, cualidades físicas, contexto, psicología colectiva, psicología individual, táctica y técnica.

Después se introducen los códigos en el ordenador a través del programa AQUAD 5.0 que facilita el proceso de reducir los datos, contar los códigos y manejar los textos en cada código. Finalmente se realiza el posterior análisis e interpretación de frecuencias y textos que a continuación presentamos.

3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Autores como Rodríguez (1995) o Huber (1989) recomiendan comenzar el análisis cualitativo por el recuento de códigos ya que, aunque éste es un proceso cuantitativo, el hecho de que las respuestas hayan sido más frecuentes en unos códigos que en otros, puede orientarnos en la importancia que les están otorgando los entrevistados.

Se observa en la tabla 1 que los coordinadores de cantera expresan más opiniones de los códigos Contexto (CON) y Psicología Individual (PSI), seguidos a más distancia por los códigos Condición Física (CFI) y Antropometría (ANT) y Táctica (TAC). Presentamos los resultados del análisis cualitativo organizados por códigos, comenzando por el que más frecuencia ha tenido. Las ideas extraídas de los textos dentro de cada código están organizadas desde las que son más compartidas y finalizando por las que sólo expresan alguno de los entrevistados. Las ideas se reforzarán con citas literales de los entrevistados.

3.1.- CONTEXTO

Dentro de este código, el aspecto que más destacan todos los coordinadores es la influencia de la cantera en la que se han formado, así

Tabla 1.- Recuento total de códigos

	ANT	CFI	CON	PSC	PSI	TAC	TEC	Total
Coor. 1	1	2	3	1	3	4	0	15
Coor. 2	2	2	9	2	7	2	4	30
Coor. 3	7	6	10	3	5	3	2	40
Coor. 4	2	3	9	1	4	3	4	28
Coor. 5	3	4	11	2	6	2	2	38
Total	**15**	**17**	**42**	**9**	**25**	**14**	**12**	**149**

como el entorno cercano, en particular los padres.

La mayoría de los coordinadores también consideran muy importante el apoyo de los entrenadores en categorías inferiores para formarse como jugadores y también como personas. Sin embargo, se denuncia que no se valora a estos entrenadores como se merecen.

"En la gente más joven lo más importante es la familia... que apoyan al chaval para que haga deporte sin intereses, bien si destacan o no... ven que el deporte sólo es un medio para mejorar la formación" "en la etapa de la adolescencia sobre los 14-16-17 son los amigos. El grupo de amigos y el contexto social en el que te muevas te pueden llevar a perder la perspectiva de lo que es el deporte" (coordinador 1).

ENTORNO

"La familia es importante. Lo primero es que el chaval esté a gusto con lo que hace. Aquí veo que hay muchos jugadores que están por los padres no por ellos" "Para mí la conducta de un padre debería ser la de entender primero que esto es un juego y un divertimento para el chaval, independientemente del nivel al que se esté... Y en segundo lugar la de apoyarle. Es decir: tú te diviertes, adelante" "Para mí el padre ideal es... el que te aplaude, el que te anima y el que te hace comentarios sobre tu esfuerzo y no sobre tu capacidad técnica o táctica" (coordinador 2).

"El entorno puede ayudar ligeramente a que el jugador vaya por buen camino. El entorno en general, puede determinar más cosas en el aspecto negativo que no en el positivo" (coordinador 3).

"Habitualmente la estabilidad emocional viene dada por su familia, porque son tranquilos, porque educan bien, porque el chico tiene unos valores diríamos que adecuados a lo que exige el baloncesto y a lo que exige la vida social" (coordinador 4).

"Como en todo en la vida tener un mentor es lo más importante. Alguien que te transmita pasión por las cosas, que te ayude cuando lo tengas jodido. Si esa persona coincide con el entrenador, es perfecto" "Se confunde que si estás en un club de elite tienes que ser mucho más duro... es una equivocación. Si es un club de elite más aún tienes que dominar la cabeza del chaval, enseñarle a pensar, enseñarle todo lo que es el baloncesto, no sólo lo que hay dentro de la cancha" (coordinador 5).

"Seguramente los jugadores están más dispuestos a creer en el entrenador, que en la familia" (coordinador 3).

ENTRENADORES

"También hay un punto claro que es entrenador, personas que sean capaces de transmitirte el gusto por ese deporte en concreto" (coordinador 1).

"Normalmente los entrenadores pasan por cantera para subir, no para quedarse... Esto quiere decir de forma clara que no te valoran ni económica ni personalmente. Incluso hay mucha gente... a lo mejor está buscando simplemente reconocimiento y ni siquiera eso se le da" (coordinador 5).

Con relación a la posibilidad de hacer a un jugador con talento que juegue en una categoría superior algunos coordinadores lo tienen muy claro, pero otros son más cautos, al menos con edades pequeñas o con determinados jugadores. En general, son partidarios de que puedan jugar en categoría superior a partir de cadetes, nunca antes, y si física y psicológicamente están preparados.

En cualquier caso, comentan que es muy peligroso que el trato a estos jugadores con talento sea especial porque terminarían "creyéndoselo" y podría ser nefasto para su llegada a la élite.

"Lo que creo es que una vez que tú subes a un jugador de competición, tú le tienes que tratar como a otro jugador que está en esa categoría" (coordinador 5).

En este sentido, la opinión respecto a los jugadores becados que fichan de fuera del entorno, es dispar porque los resultados también lo son. En general, se muestran muy cautos con la posibilidad de traer jugadores de fuera, porque ha habido más fracasos que éxitos. En caso de hacerlo, recomiendan que sea a partir de cadetes y con un tutor que, en la medida de lo posible, controle algunos aspectos que

"Eso son casos muy particulares y cada caso tiene una razón de ser. Hay chicos pues que con su generación quizás no entrenarían con el nivel necesario y que con una generación más podrían tener un buen rendimiento pero a lo mejor madurativamente o emocionalmente les viene largo porque entonces ya creen que son superiores y pierden la humildad. Entonces eso se puede dar, pero hay un principio fundamental que es el de no quemar etapas" (coordinador 4).

"Pienso que los jugadores que tienen calidad deben jugar al máximo nivel... los cadetes en júnior o junior en seniors, ya pueden jugar" (coordinador 3).

CATEGORÍA SUPERIOR

"El talento no tienen edad y los jugadores tienen que jugar según su talento, sobre todo en el momento que no tengan ningún problema psicológico que les impida el que se adapten bien" (coordinador 5).

"Nosotros hasta ahora manteníamos a sus jugadores con su edad y yo ahora estoy en el punto donde creo que un jugador debe jugar en su nivel independientemente de su edad... me lo permiten hacer en determinadas categorías, pero creo que sería contraproducente hacerlo en categorías más jóvenes" "Si resulta que el subir a ese jugador no supone que este equipo se vea tremendamente perjudicado, perfecto, yo puedo tomar la decisión. Pero si resulta que queda tremendamente perjudicado, me lo tengo que pensar" "Entonces, a lo mejor yo estoy subiendo a un jugador con 12 años de categoría y a los dos años tengo que echarlo porque ya no da el nivel. Desde el punto de vista social ¿qué he hecho con ese chaval?, le he puesto en unas expectativas que por su edad, madurez no es capaz de entender... Hacer eso con un chaval de 18 años... ya han tenido una madurez suficiente"(coordinador 2).

"Nos planteamos traer el menor número de chavales de fuera... porque la experiencia es negativa... Cuando se les trae, tener muy claro cuál es la idea con ellos... De los tres chavales que he fichado de fuera, en 2 de ellos me he traído a toda la familia... descubres que muchas veces las circunstancias personales dan para hacer esto...y que el coste para el club es el mismo. Siempre indago esta circunstancia, ahora hay mucha movilidad en los trabajos... Nosotros facilitamos a la familia lo que le hace falta y de esta forma atienden al chaval" "Es muy difícil encontrar a una persona que se responsabilice a título personal para ser el tutor durante su estancia fuera de casa" (coordinador 5).

JUGADORES BECADOS

"No es muy positiva, diríamos que a ACB han llegado en los últimos años, quizás RG, GR y CA, diríamos que es más fácil que lleguen si son buenos jugadores de aquí que de fuera, pero el nivel de exigencia que va teniendo la élite exige que busques talentos fuera. Y también es algo en lo que no dejamos cada año de evaluar y de pensar como puede ser mejor. El tener tutor de estudios, controlar su alimentación todo, todo lo que creemos que puede ser controlado o que puede ser mejorable lo intentamos pero no es la panacea para tener buenos jugadores en tu cantera el tener mucha gente de fuera" "Normalmente desde los dieciséis años, cadetes de segundo año" (coordinador 4).

"Yo pienso que, no es bueno que chavales... que tengan 13 años, 14 años o así, vivan fuera de sus familias, y tengan el deporte como una cosa fundamental en su vida" (coordinador 3).

"Negativa y positiva. Este año se nos han ido tres jugadores de la residencia... tenemos uno que con todo lo mal que se pasa estando fuera de la familia, el chaval está encantado, saca buenas notas, extraordinario. Por esos merece la pena,... pero ya te he dicho que ha habido tres fracasos... ¿Por qué?, creo que es un poco todo. Hemos fallado nosotros, también es la situación esa de desarraigo que se genera que en ocasiones es difícil de soportar" (coordinador 2).

corresponderían a la familia. También se apunta la posibilidad de recomendar el traslado de la familia, si su trabajo se lo permite.

En cualquier caso, la selección de jugadores se debe hacer lo más tarde posible para no quemar etapas. Esta idea coincide con los resultados del estudio de Sáenz-López, Feu e Ibáñez (2004) en el que se comprueba que los jugadores que destacan en categorías inferiores no suelen llegar a la máxima competición.

"Ahora nosotros empezamos con cadetes de primer año, ya no hay infantiles. Por lo pronto lo que hemos hecho ha sido retrasar la entrada al entrenamiento sistemático para el alto rendimiento de los chavales" (coordinador 5).

En definitiva, queda reflejada en la gestión de todos estos elementos, la influencia de la cantera que destacan todos los coordinadores. Consideran importante tener objetivos muy claros que compatibilicen la formación de talentos con la formación integral de la persona.

"Aunque nuestro objetivo primordial sería el formar a un jugador para que el primer entrenador lo tuviera a su disposición, no nos podemos olvidar que tenemos otros objetivos que son la formación de personas y de jugadores que luego no llegan a ACB, es decir, la inculcación del baloncesto como actividad deportiva. De hecho, esta última es la mayoritaria. Es decir, a ACB llega uno de cada 1000" (coordinador 2).

"Si me hablas en general en España, creo que estamos más por entrenar que por enseñar y nuestra tenden-

"Es una persona que siempre está ahí, que cumple con su trabajo, que se sacrifica y que le respetan por eso" (coordinador 2).

CAPACIDAD DE TRABAJO

"Tienes el éxito asegurado: si tiene un físico mínimamente potable y le gusta mucho el juego, lo otro y lo puedes educar psicológicamente, a que mejore, que sea un tío equilibrado que incluso valore más a los compañeros, que no sea egoísta... todo esto lo puedes ir metiendo, ahora la cuestión de entrega, laboriosidad y entrega por el juego, esto tiene que tenerlo el jugador" (coordinador 3).

cia... es que tenemos que conseguir lo contrario" (coordinador 4).

Algún coordinador comenta también la importancia de aspectos como los estudios, no solo por garantizarle el futuro si no llega, sino para mejorar sus capacidades psicológicas.

En cualquier caso parece recomendable retrasar el rendimiento y la exigencia de los jóvenes jugadores, aunque la realidad sea que se seleccione por el desarrollo físico más que por sus posibilidades futuras. En este sentido, Zelko Obradovic, entrenador de ACB, afirma con contundencia que "no hay nada peor para los jugadores más jóvenes que se busquen resultados" (Clinic, 1995). Interesante el detalle que aporta el coordinador 5 al denunciar que en los grandes clubes y selecciones de categorías inferiores hay más jugadores nacidos en el primer semestre del año que en el último. Se puede comprobar que en ACB y en la selección absoluta este dato se iguala.

"Lo que me parece es que en general se va bastante a por el resultado. Prueba de ello es que según los datos estadísticos, se coge a los jugadores nacidos en el primer trimestre. Esto es una prueba de que lo que importa es el resultado y que el desarrollo físico prima en la selección por encima de otras aptitudes de los chavales" (coordinador 5).

3.2.- PSICOLOGÍA INDIVIDUAL

Lo que más valoran los coordinadores de cantera es el equilibrio mental necesario para que el jugador consiga el salto definitivo. En este sentido, el apoyo de la familia parece importante para desarrollar esta cualidad.

"La estabilidad emocional, muy importante. Chicos centrados, que como tú sabes habitualmente la estabilidad emocional viene dada por su familia" (coordinador 4).

También destacan la capacidad de trabajo como característica común de los jugadores que llegan al máximo nivel. Como comenta Imbroda, entrenador de ACB, "el talento sin esfuerzo sólo

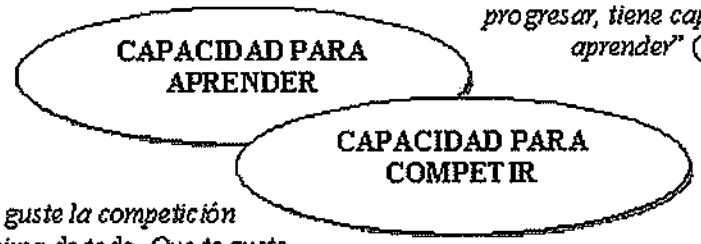
"Cuántas veces un jugador se pierde por creer que nada más llegar ya lo tiene todo. Entonces resulta que deja de trabajar, de esforzarse por llegar, coquetea con la elite en el sentido de decir ya soy alguien importante, empieza a tratar a la gente de otra manera, muchos de esos jugadores se pierden" (coordinador 2).

NO CREÉRSELO

"Lo que hemos sacado es una generación de bases de 1,95 más blandos que... postes muy altos, pero que no se pegaban y que... cuando salían del equipo júnior decían: ¿y no tengo ofertas de ACB? Pero si no has ganado nada" (coordinador 5).

"Con unos mínimos en cada uno de los apartados el factor determinante es el mental, el querer triunfar, ser honestos, trabajar 120 al 100 por 100, mejorar cada día un poquito" (coordinador 1).

"Nos tiene totalmente convencidos que es muy importante el que un jugador tenga capacidad de aprendizaje, capacidad de asimilación... quizás porque psicológicamente al considerarse buenos pierden un poquito esa alerta. Estamos viendo que el jugador que va a llegar es el que cada año progresa, que es capaz de progresar, tiene capacidad de asimilar, de aprender" (coordinador 4).



"Que te guste la competición por encima de todo. Que te guste medirte... en España hay muy pocos jóvenes que sueñen con jugar al baloncesto" "el jugar con carácter, ser competitivo. Esto por encima de cualquier cosa" (coordinador 5).

"Y quizás también una capacidad competitiva... de no conformarse, de luchar por ganar aunque tengas limitaciones" (coordinador 4).

sirve para divertirse" (Gigantes, 2001).

Cuando el jugador destaca en su equipo es muy importante que no se lo crea y por consiguiente que su entrenador y su entorno no le genere expectativas. Si esto ocurre, lo habitual es que el jugador deje de trabajar, no hace caso del entrenador y finalmente se pierde.

La capacidad de aprender y el deseo de mejorar cada día se convierten en capacidades psicológicas imprescindibles para el éxito.

Asimismo, como hemos leído en las citas de las entrevistas, la capacidad de competir y se superarse en las situaciones reales también es valorada por los coordinadores. El jugador tiene que disfrutar con la competición y ser intenso y ambicioso. Otras capacidades importantes son la concentración y la inteligencia, recomendando a los entrenadores que enseñen a pensar al jugador.

3.3.- CONDICIÓN FÍSICA

Todos los coordinadores de cantera coinciden en señalar la velocidad o la fuerza explosiva como los factores físicos más importantes para llegar a la máxima competición.

Alguno también diferencia entre los puestos específicos, más rapidez fuera y más fuerza dentro.

"También depende del puesto donde juegue. Evidentemente dentro si no tienes peso, es difícil que puedas llegar a ACB. Ahí sí creo que es limitante. Aleros, bases y

"Por el tipo de jugador que está empezando a marcar la línea en Europa me decantaría por la explosividad, la calidad muscular" (coordinador 5).

"Cada vez más la velocidad y para tener velocidad todo lo que es postura corporal y sus apoyos" (coordinador 4).

"Evidentemente, la más importante es la velocidad, para mí, una cosa que evidentemente es muy difícil de mejorar" (coordinador 3).

"Yo creo que hay una cualidad súper importante que es la fuerza, sobre todo la fuerza explosiva que a mí me parece primordial, y luego sería la velocidad pero más que la velocidad la capacidad de aceleración y desaceleración, la capacidad de poder ir a cualquier sitio con la velocidad adecuada, pararte, salir, etc." (coordinador 1).

"Que tengan la mínima coordinación óculo-manual, la coordinación piernas y brazos" (coordinador 3).

"Quizás llega un momento en el que al chaval hay que ponerle fuerte" (coordinador 2).

FUERZA - COORDINACIÓN - EQUILIBRIO

"Defensivamente hablando el aspecto que más destacaría sería el equilibrio, estar bien preparado para dar buenos apoyos, buenas salidas, cambios de ritmo" (coordinador 1).

demás, velocidad y capacidad de salto" (coordinador 2).

Las siguientes cualidades más destacadas son la fuerza, el equilibrio y después la coordinación.

Algún coordinador comenta la interrelación entre el trabajo físico y el técnico-táctico, que debería verse reflejado en los entrenamientos.

"La velocidad es el factor que más. Lo que pasa es que técnica, física y táctica está todo interrelacionado" (coordinador 4).

3.4.- ANTROPOMETRÍA

Todos los coordinadores de cantera coinciden el destacar la envergadura como el factor antropométrico clave para llegar a la élite.

En general consideran importantes la cualidades antropométricas del jugador. La altura también es citada por algunos coordinadores

"Creo que la envergadura es muy importante" (coordinador 5).

"Yo miro sobre todo la envergadura de brazos y el centro de gravedad, es decir que tenga unas piernas largas" (coordinador 1).

ENVERGADURA

"Es más importante la envergadura tanto horizontal como vertical. Me interesa más un jugador que de envergadura vertical u horizontal sea muy grande que no alguien que de cabeza mida mucho" (coordinador 2).

"Los buenos jugadores de baloncesto, tienen grandes brazos y piernas largas normalmente" (coordinador 3).

"Pero sin duda la estatura, y la envergadura" (coordinador 4).

ALTURA

"Antropométricos, no solo de presente sino de futuro. Es decir, un poco de previsión de crecimiento, etc... si vemos que físicamente y antropométricamente son adecuados" (coordinador 4).

"La estatura, sin duda. Yo creo que es el primordial. Ese es el que más en cuenta tengo" (coordinador 2).

PESO AL FINAL DEL PROCESO

"El peso, un jugador que quiere llegar a ACB, que va a jugar dentro, mide 2,05 y pesa 70 kilos, no va a poder jugar... El peso es importante en determinados puestos. Quizás el peso yo entendería que es bueno cogerlo cuando ya estás a punto para pegar el salto, no es tan importante cogerlo cuando estás en la etapa de formación" (coordinador 2).

"Y el ataque lo basamos en tres aspectos tácticos claves, que incluso la técnica individual está mediatizada por la táctica y no la revés" "lo que pasa es que si técnica, física y táctica está todo interrelacionado, demasiado interrelacionado" (coordinador 4).

UNIR TÉCNICA Y TÁCTICA

"Conjugamos la técnica y la táctica, que en realidad van unidos. Combinamos la técnica y la táctica por un cambio social... si tú te dedicas a trabajar exclusivamente la técnica como lo hacíamos antiguamente, nos estamos perdiendo el factor táctico que antes se trabajaba de manera oculta en los patios" (coordinador 2).

que la consideran el criterio más importante a la hora de seleccionar jugadores, aunque no debería discriminar a otros talentos. Nos parece interesante, como recomienda algún coordinador que la medida sea el resultado de la altura y la envergadura.

El peso es citado por algún coordinador, pero consideran que es mejor cogerlo, como ya se ha comentado, al final del proceso.

3.5.- TÁCTICA

Los coordinadores de cantera consideran que los aspectos técnico-tácticos tienen una importancia relativa, contrariamente a lo que de forma tradicional se pensaba (Giménez, 2003).

"A la hora de buscar jugadores para la cantera... los técnico-tácticos son los que menos valoramos" (coordinador 4).

De las muchas e interesantes ideas que aportan los coordinadores de cantera, destaca la necesidad de entrenar la técnica y la táctica juntas.

Es más, un prestigioso coordinador considera que lo primero es la necesidad táctica y a partir de ahí enseñar el recurso técnico. Esta idea nos parece muy innovadora y totalmente relacionada con las teorías constructivistas que explican el proceso de aprendizaje de los seres humanos (Ausubel et al, 1976).

"Ahora estoy mucho más decantado a que los jugadores entiendan qué es lo que tienen que aplicar en cada momento, vayan poco a poco mejorando la ejecución de este fundamento" "Si yo ahora tuviera que hacer cosas con infantiles haría más cosas aplicadas al juego y que ellos poco a poco fueran mejorando y se dieran cuenta de que tienen que mejorar el dribling, porque en esta situación determinada, no saben cómo rebasar al tío,

"La capacidad de pase, de saber dar el pase en el momento justo a la persona adecuada" "la capacidad de anticipación sobre lo que va a ocurrir en el juego, y la capacidad de improvisación. Es decir, una vez que ocurre algo en el juego cómo lo continuo" (coordinador 1).

PERCEPCIÓN Y DECISIÓN

"Una visión de pase, intuición para el rebote, todos tienen que tener ese algo. No solamente un buen físico sino también un algo" (coordinador 5).

"Su capacidad de decisión. Eso lo da el juego en sus etapas de formación" (coordinador 2).

entonces explicarles la ejecución del movimiento a partir de que ellos vean la necesidad, esta ejecución del fundamento determinado" (coordinador 3).

En esta línea destacan los aspectos cognoscitivos del mecanismo del acto motor es decir, la percepción y la decisión (Antón, 1989). Estos aspectos que se deben desarrollar en etapas de formación, son la base de la capacidad táctica de los jugadores que, como estamos viendo es fundamental para llegar a la máxima categoría.

En definitiva, la inteligencia del jugador que otros coordinadores la ven como la capacidad de optimizar sus capacidades en el juego. Para ello, hay que conocerse muy bien y aplicar la capacidad táctica a las situaciones de competición.

"En lo que más me fijo es en cómo los jugadores aprenden a sacar máximo rendimiento de sus posibilidades técnicas, de adaptarse a la competición" "ver cómo jugadores muy limitados técnicamente, sí que saben aprovechar sus escasas ventajas tácticas en el juego. En la fase que hay entre la formación y llegar al profesionalismo eso es algo que falta" (coordinador 5).

En las categorías inferiores algún coordinador cree que es más importante tácticamente desarrollar más tiempo al ataque que a la defensa.

"Sobre todo hemos hecho un cambio para darle mucho más volumen al ataque" (coordinador 4).

3.6.- TÉCNICA

Como ya hemos indicado anteriormente, los coordinadores consideran muy importante unir la técnica con la táctica y con las cualidades físicas abogando por el entrenamiento global, integrando las partes del entrenamiento deportivo en las tareas de enseñanza y haciéndolas más significativas. En cuanto a los fundamentos no tienen duda de que el tiro y la capacidad de anotar es el principal medio técnico que debe tener un jugador para llegar a ACB.

"Hay uno que a mi modo de entender es fundamental, es la capacidad de anotar, su tiro. Yo creo que es difícil llegar a ACB si no se tiene una capacidad anotadora importante. Incluso, me viene a la mente jugadores que luego se han especializado en defensa en ACB, en cantera eran magníficos anotadores... Desde su capacidad de salida, de cómo arma el brazo para tirar, todo lo que conlleva el anotar, ya no solo de tiro sino penetraciones..." (coordinador 2).

CAPACIDAD PARA ANOTAR

"altos destacaría el trabajo de movimientos de pies y el tiro" (coordinador 5).

MOVIMIENTO DE PIES

"Estamos dándonos cuenta que por mucha calidad y por mucha estética técnica que tenga un jugador en sus acciones de bote, balón, etc. si no está bien apoyado para jugar sin balón o para jugar con balón... pues en España..., somos grandes dominadores de balón incluso no somos malos pasadores, pero no somos buenos culminadores" (coordinador 4).

También *Destacaría el trabajo de movimientos de pies y el tiro En los chavales más* destacan la capacidad del jugador de mover los pies para obtener ventaja en el juego.

3.7.- PSICOLOGÍA COLECTIVA

La experiencia de los coordinadores de cantera nos indica que la integración en el grupo es tan importante en categorías inferiores, que quienes no lo consiguen, no llegan a triunfar.

"Si un jugador tiene problemas para estar o que tanto le da estar metido en el grupo, ser bien acogido por todo el equipo, por entrenadores o tal, este jugador no llega" (coordinador 3).

Las diferencias de los jugadores dentro del grupo son comprendidas y destacan el papel del líder como la persona que entiende al otro y como entrenadores debemos fomentar aquellos que tengan capacidad de trabajo.

En definitiva, el entrenador tiene que tener capacidad para desarrollar el valor de equipo en su grupo de jugadores. Xavi García, entrenador campeón de España sub-20, afirma que "hay que formar jugadores, rendir y jugar como equipo, evitar... en este tipo de categoría viene mucha gente que felicita a los jugadores y es fácil caer en desconcentración..." (Basket FEB, 2002).

4.- IMPLICACIONES

Sintetizamos a continuación las recomendaciones principales que se pueden plantear a los entrenadores con objeto de mejorar la formación del jugador.

4.1.- RAZONES POR LAS QUE ALGUNOS TALENTOS NO LLEGAN

Los principales motivos destacados por los cinco expertos los podemos sintetizar en un desarrollo antropométrico y físico precoz, la presión del entorno del jugador que muchos no son capaces de soportar, el miedo a una lesión que le impide dar el máximo en entrenamientos y competiciones y el consiguiente estancamiento en el aprendizaje, la falta de sacrificio para entrenar en una etapa complicada como la adolescencia, el carecer de oportunidades para jugar en ACB en el momento adecuado, la falta de equilibrio mental y confianza en uno mismo, y la excesiva importancia al aspecto físico en categorías inferiores en detrimento de las capacidades técnico-tácticas.

4.2.- CARACTERÍSTICAS DEL ENTRENADOR

El entrenador de las primeras etapas de iniciación debe ser fundamentalmente un educador, ya que no basta con enseñarle a jugar al baloncesto, sino que debe tener en cuenta otros aspectos. Es muy importante que tenga paciencia y motivación por la enseñanza. Debe saber motivar a los jugadores utilizando el juego como medio de enseñanza, debe dar confianza siendo positivo y coherente. Los entrenadores de jóvenes jugadores con talento tienen que fomentar el deseo de aprender, res-

"Yo conozco líderes de equipo que son sumamente extrovertidos y eso es lo que les hace ser líderes y conozco líderes... que son las personas más introvertidas que hay en el equipo. ¿Por qué le admiran el resto de los compañeros? Por su capacidad de trabajo" (coordinador 2)

INCENTIVAR A LOS QUE TRABAJAN

"Yo destaco mucho como aspecto clave la capacidad de entender al otro. Hay personas que son líderes y son líderes porque saben entender al otro, bueno ... saben como son los demás y a partir de ahí son capaces de situarse con respecto a los demás" (coordinador 1).

ponder a sus expectativas, no especializar a los jugadores por puestos, entrenar la técnica y la táctica conjuntamente, insistiendo en los fundamentos que más le cueste al jugador.

4.3.- CONTROLAR EL ENTORNO

Dentro del contexto, la familia, y en particular los padres, son claves para un jugador pueda llegar. La excesiva presión que en ocasiones ejercen sobre el joven es una causa frecuente de muchos fracasos. Los sujetos entrevistados se posicionan, coincidiendo con Sánchez (2002), en una intervención moderada de los padres, apoyando en todas las necesidades que el jugador tenga, pero sin producir interferencias en su proceso formativo. Por lo tanto, resulta fundamental implicar correctamente a los padres a través de las estrategias necesarias. A nivel de educación formal, es recomendable que no abandonen los estudios antes de tiempo.

4.4.- DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES EN EL ENTRENAMIENTO

A nivel psicológico, es muy importante motivar al jugador tratando que disfrute con su experiencia en el entrenamiento y en la competición. En cuanto a capacidades se destaca la capacidad de trabajo, esfuerzo, sacrificio. Otro aspecto importante es desarrollar la capacidad de competir, así como la inteligencia y la concentración. Para ello es importante la disciplina y el compromiso con el equipo. Es necesario premiar en los partidos el esfuerzo más que el rendimiento de los jugadores.

Respecto a la preparación física, todos coinciden en destacar la rapidez para ejecutar los movimientos como la cualidad más importante en el jugador de baloncesto. Recomiendan no meter mucha carga física en categorías inferiores. Esto no quiere decir que no tenga importancia el trabajo de preparación física, sino que los entrenadores deben tener la suficiente formación para trabajar de forma integral las cualidades físicas dentro del entrenamiento técnico-táctico. Un ejemplo claro es el peso que recomiendan que se adquiera al final del proceso.

Los coordinadores coinciden con Lorenzo (2002) en valorar la capacidad táctica como clave en el éxito de los jugadores de alto nivel. La primera recomendación es entrenar la técnica y la táctica de forma integrada y significativa. Para ello se aumentará el número de tareas con oposición en las que se desarrollarán aspectos tácticos fundamentales como la inteligencia, la capacidad de percepción, de tomar decisiones o de resolver problemas reales del juego.

Otro aspecto táctico muy repetido es la polivalencia por lo que el jugador debe aprender todos los medios técnico-tácticos y jugar en todas las posiciones de juego y no especializarse hasta estar cerca de la categoría senior.

A nivel técnico, nos ha resultado relevante la recomendación de disminuir el tiempo dedicado al desarrollo de los fundamentos de forma aislada. Este aprendizaje debe realizarse conjuntamente con la táctica, es decir en situaciones reales de juego en las que el jugador comprenda la necesidad de cada movimiento. Al final lo importante es el bagaje técnico-táctico, no la capacidad de ejecutar movimientos sin oposición, por tanto no se trata de disminuir la importancia de la técnica, sino cambiar la metodología para aprenderlos.

Con relación a cuáles son los medios más importantes, destaca el tiro por encima de todos. Por tanto, sugerimos que desde el principio el mayor número de juegos y tareas contengan tiro (aunque se esté entrenando otros fundamentos) y que éste tenga un valor para que se realice con la máxima atención.

5.- CONCLUSIONES

Consideramos que la investigación aporta datos de gran interés a un campo, la detección de talentos, que

ha sido muy tratado desde el punto de vista biomédico, pero que tiene escasez de estudios psicosociales. Las opiniones de los cinco sujetos entrevistados son, en general, coincidentes, confirmando que el proceso de formación de un jugador de alto nivel es una cuestión multifactorial.

A pesar de que todos reconocen la importancia de muchos factores, nos ha llamado la atención que los comentarios relacionados con el contexto han sido sin lugar a dudas los más destacados, cuando nos atrevemos a decir que, normalmente son los que menos se tienen en cuenta en el proceso de formación del jugador de baloncesto. El entorno del jugador, principalmente la familia, o la necesidad de que no se busque un rendimiento prematuro en categorías inferiores parecen aspectos claves, coincidentes en todos los jugadores de alta competición.

El siguiente conjunto de factores que más importancia le dan es el relacionado con la psicología individual, es decir el deseo de aprender cada día, la capacidad de concentración, el equilibrio mental, la capacidad para competir, la inteligencia, la humildad o la motivación. Todos consideramos estos aspectos decisivos y sin embargo, todavía no está reconocida la labor del psicólogo deportivo para que ayude al jugador en su proceso formativo.

Consideran el aspecto físico importante para llegar a la élite, destacando sobre todo la velocidad como el factor más diferenciador en jugadores con nivel. En este sentido, los entrevistados coinciden en que la detección de jóvenes con futuro debe centrarse en aspectos psicológicos o de su entorno más que en sus capacidades técnicas o físicas como hasta ahora se ha hecho.

A nivel técnico-táctico, también ha resultado sorprendente la coincidencia en destacar aspectos relacionados con la "lectura de juego", la toma de decisiones eficaz, la polivalencia o la resolución de problemas. Por tanto, casi todos los entrevistados consideran que el trabajo táctico debe tener más tiempo de dedicación que el técnico. Los fundamentos, se deberán enseñar en situaciones reales con oposición. Este dato desmitifica la enseñanza tradicional de la técnica a base de repetición de un gesto sin oponente, situación tan alejada del juego que nuestros entrevistados consideran ineficaz por diferentes motivos.

Según lo expuesto en el presente trabajo, conocemos algo más sobre los aspectos claves que determinan el paso de buenos jugadores a profesionales y hemos aportado numerosas e interesantes implicaciones en el proceso de formación del jugador.

Quisiéramos agradecer a las instituciones y personas que han hecho posible este trabajo. A nivel institucional, al CSD y a la Universidad de Huelva por haber financiado el estudio. A los clubes que han colaborado facilitando el acceso a los coordinadores de cantera. A la FEB que nos ha facilitado la información y documentación y por supuesto a los coordinadores, por su disposición y sus interesantes aportaciones.

6.- BIBLIOGRAFÍA

ABERNETHY, B.; THOMAS, K.T. & THOMAS, J.R. (1993). Strategies for improving understanding of motor expertise (or mistakes we have made and things we have learned). In Starkes, J.L. y F. Allard (Eds): *Cognitive issues in motor expertise* (317-356). Amsterdam: Elsevier.

ANTÓN, J. (1989) (Coord.). *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga: UNISPORT.

ANTÓN, J. (2003). Bases del entrenamiento de la táctica en los deportes de cooperación-oposición enfocado a los talentos deportivos: aplicación en Balonmano. En HERNÁNDEZ, J.; GIL, G.; Y MORÁN, M. (Eds). *Talentos Deportivos. Detección,*

entrenamiento y gestión. Gobierno de Canarias.

AÑÓ, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil.* Madrid: Gymnos.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. Y HANESIAN, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BASKET FEB (2002). Entrevista a Xavi García. Revista *Basket FEB*, nº 38.

CAMPOS, J. (1996). Análisis de los determinantes sociales que intervienen en el proceso de detección de talentos en el deporte. Investigaciones en *Ciencias del Deporte*, 3, pp. 7-68. Madrid: MEC. Consejo Superior de Deportes.

CAMPOS, J. (2003). Criterios para la orientación del entrenamiento de los talentos deportivos en atletismo. En HERNÁNDEZ, J.; GIL, G. Y MORÁN, M. (Eds). *Talentos Deportivos. Detección, entrenamiento y gestión*. Gobierno de Canarias.

CARLSON, R. (1988). The socialization of élite tennis players in Sweden: An análisis of the players' backgrounds and development. *Sociology of Sport Journal*, nº 5, pp, 241-256.

CARRASCO, J.B. Y CALDERO J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.

CLINIC (1995). Entrevista a Zelko Obradovic. *Revista Clinic*, nº 29, pp.46-50.

COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M.C. (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador. M.E.C.

GAGNÉ, F. (1993) Constructs and models pertaining to Exceptional human abilities. En HELER, H. Y COLS. (Eds). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press. 69-87

GALIANO, D. (1992). *La selección de talentos en el tenis*. Barcelona: Paidotribo.

GARCÍA VERDUGO, M. Y LEIBAR, X. (1997). *Entrenamiento de la resistencia de los corredores de medio fondo y fondo*. Madrid: Gymnos.

GARCÍA, J.M.; CAMPOS, J.; LIZAUR, P. Y PABLO, C. (2003). *El talento deportivo. Formación de élites deportivas*. Madrid: Gymnos.

GARCÍA, M. (1996). Los deportistas olímpicos españoles: un perfil sociológico. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 7, pp. 9-112. Madrid: MEC. Consejo Superior de Deportes.

GIGANTES (2001). Entrevista a Javier Imbroda. *Gigantes del básket*, nº 829.

GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

GIMÉNEZ, F.J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

GIMÉNEZ, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla: Wanceulen..

GIMÉNEZ, F.J. (2003b). *La formación del entrenador en la iniciación al baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.

HAHN, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

HOUSNER, LD & FRENCH, KE (1994) Future directions for research on expertise in learning, performance, & instruction in sport and physical activity. *Quest*, 46, 241-246.

HÜBER, G. (1989). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En MARCELO, C. (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de

Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

LORENZO, A. (2001). Hacia un nuevo enfoque del concepto de talento deportivo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, vol. XV, nº 2, pp. 27-33.

LORENZO, A. (2002). La detección del talento en los deportes colectivos. *Cronos*, nº 1, pp. 15-24.

MATSUDO, V. (2003). Aspectos biológicos de la detección de talentos. Ciencia y detección de talentos. En HERNÁNDEZ, J.; GIL, G.; Y MORÁN, M. (Eds). *Talentos Deportivos. Detección, entrenamiento y gestión*. Gobierno de Canarias.

PUIG, N. (1995) Itinerarios deportivos juveniles y definición de la situación. En: Actas Congreso Científico Olímpico - 1992. *Actividad física adaptada, Psicología y Sociología*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte (Deporte y documentación, nº 24, vol. I), pp. 456-464.

RODRÍGUEZ, J.Mª (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. Y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RUIZ, L.M. (1998) Valoración de los elementos motores del joven deportista: Mitos y realidades. En O.R. CONTRERAS, O.R. Y SÁNCHEZ, L.J. (Eds.): *La detección temprana de talentos deportivos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

RUIZ, L.M. Y SÁNCHEZ, F. (1997) *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.

SÁENZ-LÓPEZ, P.; FEU, S. E IBÁÑEZ, S. (2004). *Análisis de los jugadores de las selecciones españolas de baloncesto* (en prensa).

SÁNCHEZ, M. (2002). *El proceso de llegar a ser experto en baloncesto: un enfoque psicosocial*. Tesis Doctoral inédita. Toledo. Universidad de Castilla la Mancha.

SINGER, R.N. Y JANELLE, C.H. (1999). Determining sport expertise: From genes to supremes. International *Journal of Sport Psychology*, Vol. 30, 2, pp. 117-150.

THOMAS, K.T. (1994) The development of sport expertise: From Leeds to MVP Legend. *Quest*, 46, pp. 199-210.

THOMAS, K.T. Y THOMAS, J.R. (1999) *What squirrels in the trees predicts about expert athletes*. *International Journal of Sport Psychology*, Vol. 30, 2, pp. 221-234.

VALLÉS, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.

7.- ANEXO

ENTREVISTA A COORDINADORES DE CANTERA

- Cuéntanos cómo comenzaste entrenando a baloncesto

- Como sabes, estamos estudiando las claves de la formación del jugador de baloncesto y consideramos que tus aportaciones pueden ser de gran interés. Vamos a analizar algunos factores con el fin de que los vayas valorando. Comencemos hablando de los equipos de cantera, ¿Cómo piensas que se conjuga la búsqueda de resultados del equipo con la formación de los jugadores con más talento?

- Con relación a la capacidad técnica, ¿qué aspectos técnicos destacarías en la formación de un jugador de máximo nivel?

- Entendiendo la táctica como la capacidad de ejecutar los medios técnicos de forma inteligente, ¿qué factores tácticos destacarías en los jugadores que llegan a la máxima competición?

- Por otra parte, de los aspectos psicológicos individuales, ¿cuáles consideras más importantes para que un buen jugador llegue a dar el salto a la élite?

- ¿Qué piensas sobre que un jugador con talento juegue en categorías superiores a la suya?

- Dentro de los aspectos psicológicos, nos centramos ahora en los psicosociales. Según tu experiencia, ¿qué importancia tienen para que un jugador llegue a ser profesional?

- De todos los factores que rodean al jugador durante su formación (familia, amistades, entrenadores, azar, agentes, medios, estabilidad emocional, nivel de la competición, etc.) ¿cuáles consideras más decisivos para que un jugador salte a la elite del baloncesto?

- En particular ¿cuál es tu experiencia con los jugadores de fuera de la ciudad que están becados por el club?

- Otro de los factores del entrenamiento deportivo es la preparación física, con relación a este tema ¿qué aspectos físicos son más determinantes en la formación de un jugador de baloncesto de máximo nivel?

- ¿Qué importancia le das a los aspectos antropométricos (estatura, peso, envergadura) y cuáles destacarías?

- A modo de resumen ¿qué factores tienes más en cuenta a la hora de buscar jugadores para algún equipo de la cantera?

- ¿Qué valor le dan los entrenadores de ACB a los jugadores de cantera?

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN 3º DE LA ESO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO, EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE LA MANCOMUNIDAD DEL VALLE DEL GUADIATO.

LAURA MOLINA PEDRAJAS

IES JOSÉ ALCÁNTARA. BELMEZ (CÓRDOBA), ESPAÑA.

ELISA TORRE RAMOS

Mª TERESA MIRANDA LEÓN

F.CC.A.F Y D. UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA.

RESUMEN

El presente estudio trata de analizar los aspectos metodológicos del currículo de educación física impartidos en 3º de la ESO en los centros públicos de la Mancomunidad del Valle del Guadiato (Córdoba), desde la perspectiva del género. Para ello, establece la hipótesis de que dichos aspectos metodológicos poseen una orientación androcéntrica, por lo que la educación física que se da a través de ellos, es mixta y no coeducativa.

Para llevar a cabo la investigación hemos empleado como materiales: la parte referida a los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de un cuestionario de coeducación, y el programa SPSS en su versión 11.0.

Por último, el diseño empleado en el trabajo, ha sido de naturaleza empírica y carácter no experimental.

INTRODUCCIÓN

A. MARCO TEÓRICO

En pleno siglo XXI y en los países desarrollados, las desigualdades entre hombres y mujeres continúan existiendo en campos como la inserción laboral, el acceso a puestos de responsabilidad en los trabajos, los salarios, la educación (y dentro de ella, la educación física) los medios de comunicación, el ámbito doméstico...y, al parecer, según un estudio hecho público en 1993 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), "deberán pasar 475 años para que las mujeres alcancen la plena igualdad en los planos superiores de decisión, política y económica si sigue el ritmo actual de incorporación de las mujeres a los niveles directivos" (El País, 5/2/1993; citado en AAVV, 1995).

Numerosos estudios investigan los factores que perpetúan está situación, siendo la educación uno de los campos más tratados ya que el aprendizaje de las habilidades sociales se da de forma primaria en las familias y se desarrolla profundamente durante el período escolar.

Resulta evidente que el desarrollo de las capacidades físicas de las mujeres nunca ha sido igual que el de los hombres, ni en relación a los progresos, ni con respecto a la importancia que se le otorga (Spears, 1982) y la educación física no ha sido una excepción. Desde la educación segregada en la que chicos y chicas acudían a clase por separado, con currículos totalmente diferenciados, se evolucionó hacia una escuela mixta, en la que se universalizó el modelo curricular masculino. Por último, en la actualidad, se pretende conseguir una escuela coeducativa que ofrezca al alumnado aquello que necesita, inde-

	ESCUELA SEGREGADA	ESCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
FRASE-RESUMEN	"La diferencia desde la desigualdad"	"La igualdad anula la diferencia"	"La igualdad consigue que se valore la diferencia"
CUALIDADES POTENCIADAS	**H:** disciplina, esfuerzo, liderazgo... **M:** dulzura, solidaridad, abnegación...	**H:** disciplina, esfuerzo, liderazgo... **M:** disciplina, esfuerzo, liderazgo...	**H y M:** capacidades individuales
CRONOLOGÍA	Hasta la actualidad	Desde primer tercio del s. XX	¿Desde 1990?
LEGISLACIÓN	Ley Moyano (1857)	Ley Villar (1970)	LOGSE (1990)
CONTENIDOS EN E.F.	**H:** deportes, CF... **M:** danza, coordinación, expresión...	**H:** deportes, CF... **M:** deportes, CF...	**H y M:** todas y cada una de las posibilidades de movimiento de nuestro cuerpo.
CONTENIDOS IMPARTIDOS	**H:** matemáticas, CC naturales, CC sociales... **M:** costura, cocina, economía doméstica, actividades religiosas...	**H:** matemáticas, CC sociales, CC naturales, lengua y literatura... **M:** matemáticas, CC sociales, CC naturales, lengua y literatura...	**H y M:** matemáticas, CC sociales, CC naturales, lengua y literatura, cocina, costura, economía...
NORMAS	Separación física, currículo diferente, proceso pedagógico distinto.	Unidad física, currículo idéntico, igualdad de recursos, desigualdad de género no controlada.	Unidad física, currículo adaptado al individuo, atención a las necesidades personales, control de la desigualdad, discriminación positiva.

FIGURA 1: Análisis comparativo de los modelos de educación desde la perspectiva del género.

pendientemente de su sexo (figura 1).

Siguiendo la definición recogida por Subirats y Brullet (1990), el currículo es el "conjunto de experiencias que la escuela proporciona a los alumnos y alumnas, y los contenidos que la enseñanza transmite o intenta transmitir". De acuerdo con esta definición, diferenciamos entre el currículo oficial, (aquel que las autoridades responsables consideran que es necesario aprender) y el currículo oculto, (se transmite sin pretenderlo y no es tácito).

En España, el R.D. 3473/2000 establece las enseñanzas mínimas de la ESO por área, de manera que se acotan los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación para todo el territorio español. En Andalucía (comunidad autónoma objeto de este estudio), el Real Decreto se concreta en el D. 148/2002, de 14 de Mayo. Dentro del marco de la educación física, el decreto contempla una serie de orientaciones metodológicas generales que debemos tener en cuenta a la hora de impartirla y cuyo objetivo es que "guíen la actuación del profesorado en los procesos de enseñanza del área y favorezcan, paralelamente, los procesos de aprendizaje del alumnado." Entre todas las pautas de actuación orientadoras que aporta el documento, destacamos las siguientes:

- "Las características propias del área aconsejan un tratamiento global que debe buscar la integración del mayor número de aspectos posibles recogidos dentro de los diferentes núcleos de contenidos, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Dicho tratamiento implica que, en la práctica de la educación física, el desarrollo de las capacidades motrices debe tratarse junto al de otras capacidades (...)."

- "(...) Deberá proponerse una variada gama de actividades (...)."
- "El tiempo de actuación de cada alumna o alumno debe adecuarse a la tarea que se realiza y a su duración, intercalando períodos de trabajo y descanso proporcionados (...)."
- "Hay que distinguir entre trabajo individual, es decir la misma tarea para todos realizada de forma individual y el trabajo individualizado adaptado a cada persona y preparado para ella (...)."
- "Los intereses del alumnado van definiéndose a lo largo de la etapa, por lo que es aconsejable diferenciar entre actividades comunes y actividades diversificadas, que atiendan a los diferentes intereses y aptitudes.(...)"
- "La comunicación como proceso implica, en educación física, relaciones dinámicas y de interacción. Para que pueda establecerse una adecuada dinámica comunicativa en la clase, es necesario que las informaciones se verifiquen y pasen a formar parte de un mismo proceso de transmisión e intercambio, de influencia mutua entre las mismas y de interacción entre profesorado y alumnado."
- "La retroalimentación entendida como una función de control que transmite al alumnado información sobre los resultados de sus acciones motrices, permite que pueda adaptar sus normas y objetivos para seguir avanzando en su proceso."
- "La práctica de la educación física debe apoyarse en el uso de diferentes materiales (...)"
- "El profesorado debe valorar de forma fundamental el proceso de aprendizaje, reflexionando constantemente sobre sus actuaciones y considerando el progreso del estudiante en relación con el trabajo realizado y su evolución, y no únicamente en función de los resultados obtenidos."
- "El proceso de enseñanza-aprendizaje debe poseer un carácter sistemático y adecuado a las diferencias y peculiaridades del alumnado (...). El profesorado debe planificar su intervención a partir de dicha situación, considerando que las diferencias individuales no han de suponer planteamientos discriminatorios, sino que todos deben progresar y desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos del área. Estos objetivos no serán considerados distintos en función de las diferencias individuales, sexo o simplemente somáticas.
- El papel del profesorado es básico para la eliminación de los estereotipos, potenciando la igualdad de roles y la participación en grupos mixtos. La diversificación se presenta como una solución tanto para el logro de una coherente coeducación, como para la integración, dentro del respeto de la individualidad, en un programa común.

Sin embargo, aunque el currículo oficial establezca perfectamente los parámetros del proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de los estereotipos se transmiten a través del currículo oculto (valores, creencias, actitudes y estereotipos, normas, expectativas y, a veces sanciones sociales, que se transmiten sin ser conscientes de ello), haciéndose más patente en el área de educación física.

Efectivamente, si analizamos los aspectos metodológicos del currículo oficial desde la perspectiva del género, vemos como podemos encontrar diferentes manifestaciones del currículo oculto y es que el primero en sí, no tiene porqué ser sexista, sino que depende del enfoque que realice el docente del mismo.

Según Fox, (1988; citado por Torre, 1998), el profesorado de educación física jugará un papel fundamental

en el diseño del proceso educativo en función del estilo de enseñanza elegido y de los contenidos seleccionados. De esta manera, el alumnado recibirá una serie de experiencias de aprendizaje, con las que desarrollará una percepción de sí mismo y de sus capacidades que puede ser o no, real y coincidir o no, con las del docente. Estas experiencias influirán en su grado de autoestima, lo cual motivará que el alumno o la alumna, se oriente hacia la práctica de actividad física, o que por el contrario, la deteste.

Por lo tanto, en función de lo visto, vamos a ir analizando cada uno de los aspectos metodológicos más importantes del currículo oculto, desde el punto de vista del género.

Comenzando con los *métodos de enseñanza-aprendizaje* vemos como estos se definen como el instrumento de organización y guía del proceso instructivo en base a unos propósitos u objetivos de enseñanza (AAVV, 1990). En cada uno de ellos se tienen que tener en cuenta aspectos como: la presentación, elaboración de la materia, estructura de los procesos de aprendizaje, verificación y corrección del mismo.

Según elijamos un método u otro en nuestra labor educativa, nos estaremos vinculando a diferentes teorías pedagógicas que impliquen más o menos al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, podemos afirmar que los métodos no son neutros y que pueden ayudar al mantenimiento de las diferencias entre ambos sexos en el ámbito de la educación física.

Resulta evidente pensar que aquellos estilos de enseñanza basados en la instrucción directa, en los que el nivel de individualización es mínimo y se establece un modelo al que el alumnado debe ajustarse, contribuirán a que aparezcan experiencias frustrantes, al no corresponderse la ejecución de la habilidad con el modelo propuesto. Sin embargo, los estilos de enseñanza basados en la indagación, no proponen un modelo y el abanico de respuestas, por lo tanto, será más amplio y con mayor posibilidad de que el alumnado se identifique con alguna de ellas.

El *material* utilizado está en función de los objetivos que perseguimos al educar, y no tendrían porqué tener una connotación sexista: "Todo tipo de material es útil, tanto para las chicas como para los chicos; y lo es por su función en el desarrollo de capacidades y conductas motoras, no por su vinculación a uno u otro sexo" (García y Asins, 1994); sin embargo, continúa existiendo un material catalogado como típicamente femenino (al que los chicos no quieren acceder) y otro, típicamente masculino (al que los chicos, muchas veces, no dejan que las chicas accedan).

Por otra parte, también los libros, cuyo uso es cada vez mayor en el área de educación física, poseen un gran contenido sexista. En un estudio realizado por Subirats y Brullet (1990), de los 36 libros comprobados y correspondientes a los ocho niveles de la antigua EGB, sólo un 25.6% de los ejemplos nombrados eran femeninos.

Por lo tanto, las decisiones que adopte el profesorado sobre el tipo de material a utilizar no serán neutras y estarán influidas por numerosos aspectos como: las preferencias personales, las carencias propias, los motivos económicos...

Tanto en las clases de educación física como en los recreos, al observar la disposición del alumnado por *el espacio*, podemos comprobar como las chicas ocupan zonas limitadas y marginales, mientras que los chicos se sitúan en los espacios centrales y amplios. Sin embargo y curiosamente, esta distribución varía en el caso de cualquier aula que no sea la de educación física, de manera que los chicos se sitúan en los lugares periféricos, mientras que las alumnas se sientan en el centro y en las filas delanteras (Fabrá; en AAVV, 1992). Como podemos ver, el

espacio no es igual para todos y todas, sino que depende de las diferentes percepciones que tengamos de él.

La ocupación del espacio en las clases de educación física puede ser debida a la tradicional hegemonía masculina en el deporte y las actividades físicas, que conlleva un retraimiento por parte de sus compañeras a la hora de participar en las mismas, con ellos o sin ellos; es decir, a las chicas les atemoriza entrar en competencia con sus compañeros en un terreno en el que tradicionalmente, tienen las de perder.

De otra parte, vemos también unas grandes dificultades por parte de los alumnos a la hora de disfrutar de su espacio privado, de manera que les cuesta mucho más compartir emociones, resuelven sus conflictos con agresiones más fácilmente o se siente ridículos cuando les proponemos tareas que invadan este espacio. Estas actuaciones que podemos observar en cualquier clase de educación física, también son una forma de discriminación hacia los varones.

Además, nos encontramos con la paradoja de que, a pesar de intentar promover la actividad física, en los centros educativos, no se les suele ofrecer la oportunidad de utilizar los espacios e instalaciones deportivas, ni a los chicos, ni a las chicas, por lo que difícilmente éstas podrán acceder a la práctica de ejercicio físico fuera de las clases de educación física.

Como se desprende de la observación de cualquier centro educativo, las chicas carecen de lugares de expansión en los que ellas sean las "dueñas", de tal manera que, como afirma Sheila Scraton (1995), los únicos lugares en los que las chicas encuentran sus "espacios exclusivos" son los lavabos, los servicios y los vestuarios. Para las chicas, estos espacios se presentan como lugares de reunión propios, a salvo de la hegemonía exterior de los chicos y de la vigilancia del profesorado.

En todas las áreas, aunque en la educación física esta observación se hace más patente, los chicos y las chicas tienden a formar los *grupos de trabajo* con personas de su mismo género; como afirma Fabrá (AAVV, 1992), copiando literalmente las explicaciones que el alumnado le daba al preguntar sobre la distribución en el aula: "naturalmente, los chicos se sientan juntos y las chicas también; nadie se escapa (de esos agrupamientos)".

Conforme avanzan en edad, ambos sexos se separan a la hora de realizar cualquier tipo de actividad física, debido a que los chicos necesitan "evaluar" su competencia motora con seres afines y las chicas los consideran demasiado agresivos o se sienten discriminadas.

Al no atajar o reducir este tipo de actuaciones semiinconscientes del alumnado, estamos fomentando la perpetuación de diferentes estereotipos sexistas, muy arraigados en la educación física, como es el caso de que "al no tener el mismo nivel de aptitud motriz, la desmotivación aparece".

Como afirma la misma autora anterior, en la escuela mixta las chicas se han limitado a realizar el papel de "moderadoras del grupo", de manera que la creación de un clima de orden y silencio ha sido prácticamente el único factor que hacía que los docentes interviniéramos en la formación de los grupos de clase.

Las *actividades de enseñanza-aprendizaje* son los medios para transmitir los diferentes contenidos a nuestro alumnado y deben ser coherentes con la capacidad que pretenden desarrollar. En educación física y concretando sus tipos, solemos encontrar actividades de diferente naturaleza, tales como: lluvias de ideas, proyecciones de vídeo... (para los conceptos), juegos predeportivos, mimos, estiramientos, circuitos, bailes....(para los procedimientos) y juegos de roles o debates dirigidos (para las actitudes).

En sí mismas, las actividades no son discriminatorias, pero la forma de llevarlas a cabo, puede denotar diferencias entre ambos géneros. Como afirman diversas investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo y deportivo (Duda, 1992; 1993; 1994; 1996; citados por Martín, 2002), realizar actividades de enseñanza-aprendizaje que promocionen el espíritu competitivo, la comparación con los/as compañeros/as y la consecución del éxito personal radicará en una participación menos motivada en las clases de educación física, así como una menor probabilidad de creación de hábitos de actividad física en el futuro.

Por lo tanto, si el profesorado de educación física emplea actividades centradas en el carácter competitivo y eliminatorio, siempre quedará patente quiénes son los mejores y quiénes son los peores (entre las que, normalmente, se encontrarán un gran número de chicas), dando una menor oportunidad de práctica a estos últimos, que son los que más la necesitan, debido a que quedan eliminados rápidamente. La percepción propia del éxito en las actividades físico-deportivas, por lo tanto, quedará ligada a la forma en que el profesorado enfoque sus sesiones y esto redundará en una menor o mayor implicación en actividades de este tipo en el futuro (Martín, 2002).

Por otro lado, el currículo oficial, en el apartado de orientaciones metodológicas le otorga a la comunicación la importancia de ser un mecanismo de intercambio de información entre profesorado y alumnado, con lo cual tendríamos que realizar un examen de conciencia para observar el grado de *interacción* que tenemos *con nuestro alumnado* y, principalmente con las chicas, puesto que son las perjudicadas en el caso de la enseñanza y aprendizaje de este área. El D. 148/2002 también habla de la retroalimentación, es decir, de la importancia de las informaciones que les aportemos a nuestros alumnos y alumnas para que puedan seguir avanzando en su proceso de enseñanza-aprendizaje o, en caso contrario, para que acaben hundiéndose en sus propias imágenes de incompetentes motrices y abandonen la práctica de actividad física en el momento en que terminen el período de escolarización.

B. OBJETIVOS

- Analizar, desde la perspectiva del género, los aspectos metodológicos del currículo de educación física de 3º de la ESO, en los centros públicos de la Mancomunidad del Valle del Guadiato.
- Analizar el apartado referido a orientaciones metodológicas del currículo oficial, para comprobar el grado de aplicación de una educación física coeducativa.
- Poner de manifiesto las percepciones estereotipadas del alumnado, con respecto a diferentes actividades físico-deportivas.
- Comprobar el grado de sensibilización del profesorado, con respecto a la coeducación, en función de su sexo.
- Determinar la influencia del currículo oculto en las relaciones socio-afectivas que se establecen entre el/la docente y el alumnado y cómo repercuten éstas en determinados factores personales (autoestima, autosatisfacción...) y en la adquisición de hábitos deportivos.

MÉTODO

A. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de la que es objeto el estudio es el alumnado que cursa 3º de la ESO en los centros públicos de la Mancomunidad del Valle del Guadiato, con la peculiaridad de que dicha población no engloba a la totalidad de los chicos y chicas que cursan 3º de la ESO y que se encuentran empadronados en los once municipios que componen la comarca, debido a que

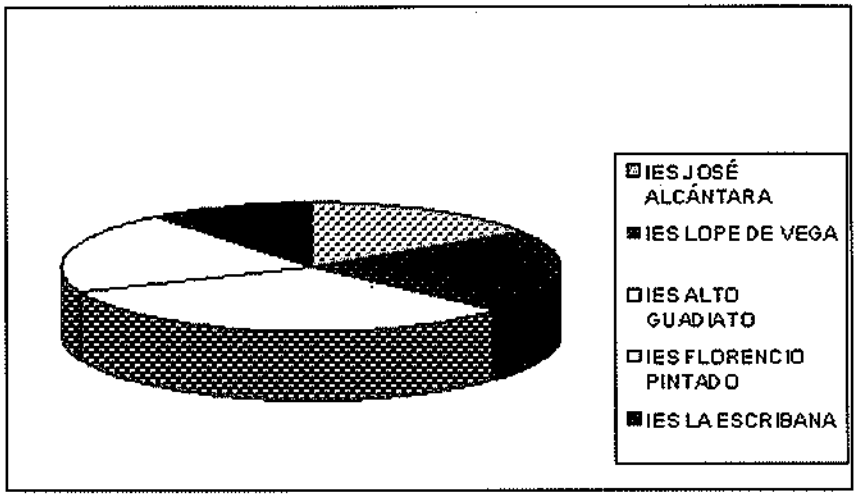


FIGURA 2.- Distribución por centros, de la población objeto de la investigación

algunos de ellos asisten a institutos de otras localidades que no pertenecen a dicha mancomunidad, como es el caso del alumnado de Obejo o Villaharta; por lo tanto, este grupo no formará parte de la población objeto de la investigación.

El número total de personas que forman la población sobre la que versa el estudio es de trescientos cincuenta y un alumnos/as, de los cuales, el 55% son chicos y el 45 % son chicas (figura 2). De la misma manera, el número total de centros que intervienen en el mismo es de 5, con un total de 10 profesores/as de educación física (3 mujeres y 7 hombres).

La muestra final ha estado formada por ciento noventa y seis sujetos, de los cuales, el 52.5% son chicos y el 47.5 restante, son chicas. Dicha muestra está formada por el alumnado de 3º de la ESO de los Institutos de Educación Secundaria de la Mancomunidad del "Valle del Guadiato" (Córdoba), exceptuando el IES José Alcántara, de Belmez. Con respecto al profesorado, con el objetivo de guardar la proporcionalidad con la población, se han seleccionado seis docentes de los diez que componen el total y de ellos, el 20% son mujeres y el 80%, hombres.

La cumplimentación de los cuestionarios se llevó a cabo durante el segundo trimestre del curso 2002-03, en el aula o en el gimnasio, durante las sesiones de educación física correspondientes de cada grupo. En todos los casos, el profesor o profesora se encontraba presente, aunque se insistió en que el cuestionario era anónimo.

B. VARIABLES

B.1. Variables sociodemográficas

- Sexo del alumnado
- Sexo del profesorado

B.2. Variables referidas al autoconcepto físico del alumnado

- Grado de capacitación percibida, para la realización de actividad física
- Nivel de autoestima física percibida al practicar diferentes actividades físico-deportivas

B.3. Variables referidas a los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje

a) Métodos de enseñanza-aprendizajes
   - Frecuencia de uso de la enseñanza directiva
   - Frecuencia de uso de la enseñanza por descubrimiento
   - Frecuencia de uso de la enseñanza participativa
   - Frecuencia de uso de la enseñanza individualizada

b) Material empleado
   - Grado de utilización de materiales variados en las clases
   - Consecución del material en mejor estado
   - Frecuencia de intervención del alumnado en la recogida y puesta del material
   - Grado de motivación de la utilización de diferentes tipos de materiales

- Frecuencia de utilización de modelos masculinos y femeninos, en los medios didácticos

c) Utilización de los espacios

- Forma de distribución de los espacios
- Grado de ocupación de los mejores espacios
- Frecuencia de sentimiento de interferencia en el propio espacio por parte de los compañeros/as

d) Formación de los grupos de trabajo

- Grado de libertad que otorga el profesorado a la hora de la elección de los compañeros/as del grupo
- Preferencia por parte del alumnado con respecto a la libertad otorgada por el profesorado para la formación del grupo de trabajo
- Preferencia con respecto a la elección del sexo de los componentes del grupo de trabajo
- Grado de acuerdo con respecto a la formación de grupos de trabajo mixtos
- Actitudes del alumnado con respecto al trabajo en grupos cuyos componentes son todos del mismo sexo

e) Actividades de enseñanza-aprendizaje

- Grado de intervención del alumnado en la selección de las actividades a realizar en educación física
- Grado de adecuación de las actividades a las capacidades del alumnado
- Frecuencia de utilización por parte del profesorado, de actividades fundamentalmente competitivas
- Utilización de baterías de tests de condición física en educación física
- Grado de coincidencia entre chicos y chicas en las preferencias con respecto a las actividades realizadas en educación física
- Grado de motivación del alumnado ante diferentes actividades
- Percepción, que tiene el alumnado, de la adecuación de diferentes actividades físicas al sexo del practicante.

f) Comunicación docente/discente

- Grado de intervención del alumnado en las decisiones tomadas en clase de educación física
- Grado de atención del profesorado hacia el alumnado
- Frecuencia de aplicación de los diferentes tipos de refuerzos
- Frecuencia de elección de modelos de ejecución femeninos y masculinos

C. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo la clasificación expuesta por Sierra (2002), nuestra investigación cumpliría un diseño de naturaleza empírica, de carácter no experimental, seccional y descriptivo.

D. MATERIAL EMPLEADO

Con el objetivo de facilitar la recogida de los datos, hemos considerado que el material que debíamos emplear era el cuestionario. Además, para el tratamiento estadístico de los datos, hemos empleado el programa informático SPSS 11.0.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los datos proporcionados por el programa informático SPSS 11.0., nos hemos centrado en las frecuencias obtenidas y las asociaciones bivariadas que se producen. En éste último caso, hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado, analizando el correspondiente coeficiente de significación, siempre que se daban las condiciones

oportunas de validez. En el momento en que no se dieran estas circunstancias, hemos empleado los correspondientes tests exactos, aportando la significación proporcionada por los mismos (método de simulación de Monte Carlo).

Por último, también hemos especificado el coeficiente de contingencia como medida de asociación.

Antes de comenzar con la exposición de los resultados y la discusión de los mismos, debemos destacar una limitación del estudio ya que, al haberse utilizado como único instrumento de la investigación, los cuestionarios rellenos por el alumnado, solo contamos con las percepciones de éstos sobre lo que sucede en la clase de educación física. Lo ideal, sería haber contado con algún método de observación, de manera que confirmáramos o desmintiéramos aquello que exponen los alumnos/as, sin embargo y debido a la escasez de medios materiales y temporales, nos ha sido imposible el empleo de los mismos.

Para tratar de explicar correctamente todos los resultados obtenidos relacionados con los criterios metodológicos, vamos a dividir el apartado en función de los aspectos a tener en cuenta en los mismos: métodos de enseñanza-aprendizaje, material empleado, utilización de los espacios, agrupaciones, actividades propuestas y la interacción con el alumnado.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Comenzando con los estilos de enseñanza-aprendizaje, la primera dificultad que nos encontramos es la formulación de items referentes a algunos métodos, que fueran fácilmente entendibles por el alumnado. Sin embargo, hemos incorporado un ejemplo de cada uno de los distintos grupos existentes: tradicionales, participativos, cognitivos e individualizadores.

Como se observa en las gráficas (figura 3), si bien el estilo de enseñanza directivo (primordial hace un par de décadas en el aula de educación física) es cada vez menos utilizado, aún es empleado, bastante o muy a menudo, por un 33.7% de los profesores/as sobre los que se ha realizado el estudio. Por otro lado, los estilos de enseñanza cognitivos, y más concretamente, el de enseñanza mediante descubrimiento, son puestos en práctica (bastante o muy a menudo) por un 28% de los docentes. En el lado opuesto podemos encontrar la microenseñanza, que sólo es empleada bastante o muy a menu-

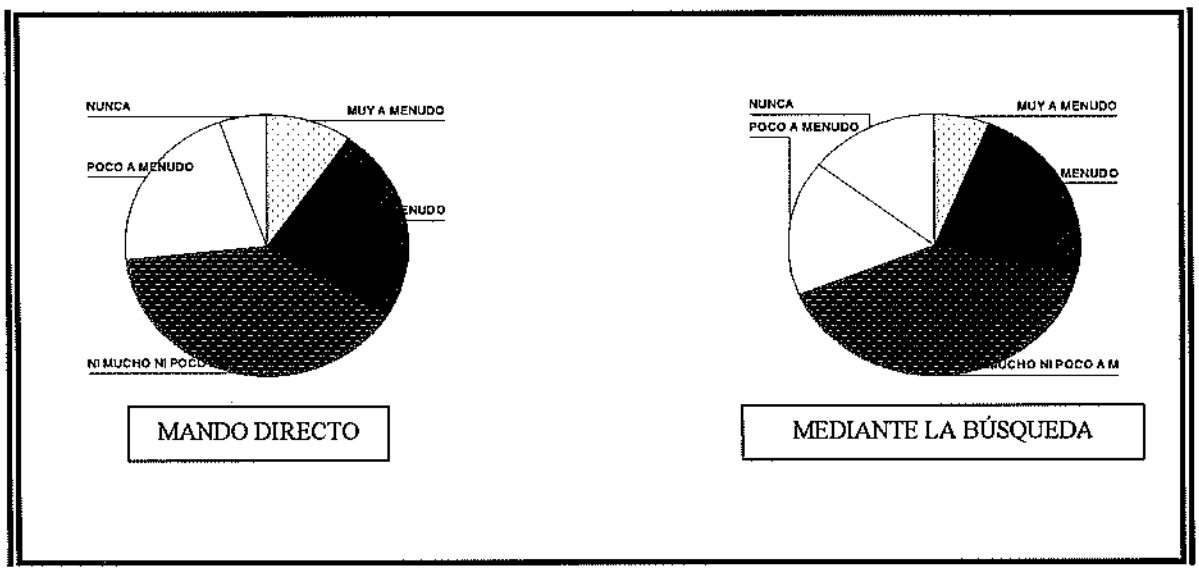


FIGURA 3: Frecuencia de utilización de los estilos enseñanza de mando directo y enseñanza mediante la búsqueda.

do, por un 16.3% del profesorado, mientras que la enseñanza individualizada, la utilizan un 20.4%.

Estas diferencias las podríamos explicar teniendo en cuenta las dificultades, materiales y organizativas principalmente, que conlleva la puesta en marcha de los dos últimos estilos de enseñanza, aunque como podemos observar, se van imponiendo gradualmente.

Teniendo en cuenta el sexo del profesorado, apenas se observan diferencias entre hombres y mujeres, sin embargo, podemos ver como las profesoras emplean con mayor asiduidad el estilo de enseñanza de mando directo. La razón de esta diferencia puede ser la complejidad actual para mantener una lección con cierto orden y organización, por lo que las profesoras se encuentran más cómodas con este estilo de enseñanza. También es posible que la edad y la formación de las docentes que han intervenido en la investigación, hayan sido determinantes, ya que el resto de profesores son personas que rondan los treinta años, mientras que ellas se encuentran cercanas a los cincuenta.

MATERIAL EMPLEADO

Este apartado hemos tratado de enfocarlo desde dos puntos de vista: por un lado nos encontramos con la percepción que tiene el alumnado del material, así como su influencia en la motivación y por el otro, nos centraremos en el propio uso del mismo. Todo esto lo analizamos, desde la perspectiva del género.

Por lo tanto, podemos observar como, a pesar de que se supone que el material de educación física es neutro, existen diferencias en cuanto a la *PERCEPCIÓN* del mismo. De esta manera, los cruces entre el sexo del alumno/a y los diferentes materiales reseñados en el cuestionario (algunos típicamente femeninos, como los aros; otros, "más masculinos", como los balones y los últimos, de carácter neutro, como es el caso de las colchonetas o las raquetas), han resultado muy significativos en los casos más estereotipados, como son los balones o los aros y podemos afirmar, que los alumnos prefieren trabajar con balones, mientras que rechazan otro tipo de útiles como los aros y las alumnas, aunque les gusta trabajar con aros, también se motivan con el empleo de balones y otro tipos de instrumentos.

Como vemos, las chicas se han ido adaptando progresivamente al currículo androcéntrico y al empleo de materiales de distinta índole, mientras que no ha sucedido lo contrario (figura 4).

El otro punto de vista con el que abordamos el tema de los medios didácticos se refiere a la forma de *UTILIZACIÓN* de los mismos.

En primer lugar, podemos verificar que el 42.3% del alumnado considera que su profesor o profesora de edu-

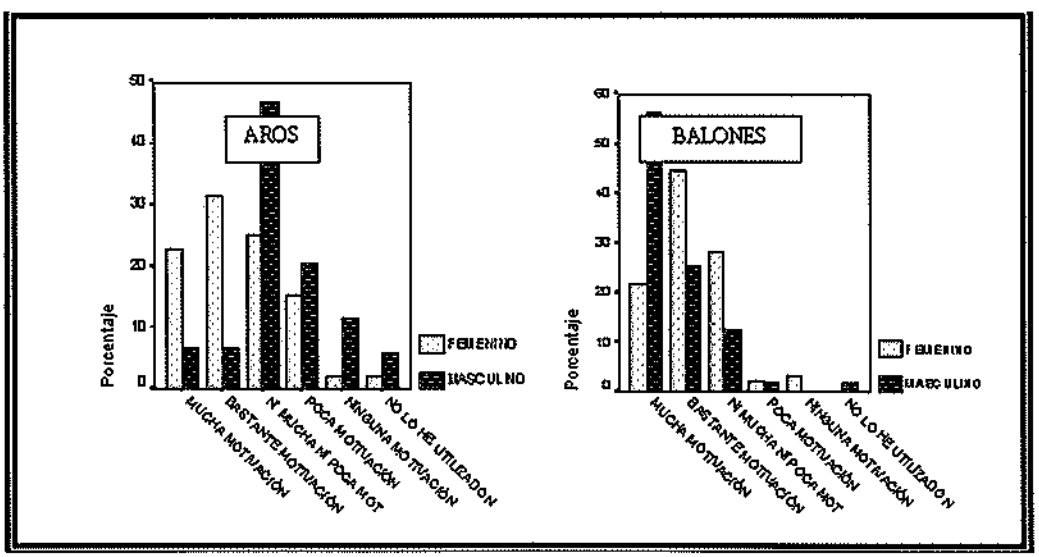


FIGURA 4: Grado de motivación que suscita la utilización de aros y balones, en los alumnos y las alumnas.

cación física utiliza bastante a menudo materiales variados, lo que implica que se tengan en cuenta las motivaciones y los intereses de un mayor número de personas. Por otro lado, si tenemos en cuenta el sexo del profesorado, vemos como los resultados no varían.

Con respecto al trabajo con el material que se encuentra en mejor estado, como cabría esperar, los chicos suelen hacerse con él, a no ser que sea repartido por el profesorado, ya que las alumnas temen entrar en competencia con ellos o, al ser menos competitivas o tener menos deseos de destacar en el aula, no consideran básica la necesidad de contar con los mejores medios para aprender.

De la misma forma que las alumnas no se atreven a demandar el material que se encuentra en mejor estado, tampoco desean intervenir en la recogida y puesta del mismo, debido a diferentes motivos: la necesidad que tienen de pasar desapercibidas en el área de educación física, la interiorización de los diferentes roles de cada uno de los sexos en el aula (chicos: protagonista; chicas: pasivas), o simplemente, la concepción social estereotipada de que los trabajos de ese tipo los deben realizar los varones.

Muy relacionado con el paso desapercibido de las alumnas por el aula de educación física, se encuentran las ejemplificaciones que emplean los profesores y profesoras, o los propios medios didácticos utilizados por ellos/as, de manera que la mayoría de los modelos usados en el área se suelen referir a ejemplos masculinos, aunque los resultados no son significativos.

UTILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS

Como vimos en el marco teórico, también nos encontramos con diferencias en el uso de los espacios en función del sexo del alumnado, de manera que los chicos suelen situarse en las mejores zonas (centrales, con mejor iluminación, mejor equipamiento...) y ocupan una gran extensión, mientras que las alumnas se conforman con ubicarse en áreas más marginales y de dimensiones más reducidas.

Sin embargo, en nuestro estudio no hemos obtenido resultados significativos al cruzar el sexo del alumnado con la frecuencia de ocupación de los mejores espacios de tal manera que, un 43.1% de los alumnos afirma que consigue situarse en los lugares preferenciales muy a menudo o bastante a menudo, lo cual está muy próximo al 42.4% de las alumnas que dicen lo mismo.

Para corroborar los resultados anteriores, también tendríamos que tener en cuenta el grado de intervención del profesorado en la distribución espacial de los grupos de trabajo, es decir, si es el docente el que ubica los equipos durante la hora de clase, resultaría lógico que los resultados hubiesen salido tan equitativos. De esta manera, podemos comprobar como el 76.5% de los docentes delimita las zonas de trabajo de los grupos, lo que puede explicar que tanto los alumnos como las alumnas consigan colocarse de vez en cuando en lugares privilegiados. Estos resultados son independientes del sexo del profesorado.

Continuando con la sensación que tienen las alumnas y los alumnos con respecto a la invasión de su espacio de trabajo tampoco salen resultados significativos, aunque están cercanos a serlo, pero no como cabría esperar, sino que son los chicos los que perciben más a menudo, interferencias en su espacio. Esto lo podríamos explicar como consecuencia del miedo (o vergüenza) estereotipado de los chicos a que invadan su espacio íntimo y más en estas edades en las que se encuentran en plena pubertad.

AGRUPACIONES EN CLASE

Uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física en donde queda más

patente la separación entre los chicos y las chicas a estas edades, es en la confección de los grupos de trabajo. Prácticamente en la totalidad de los casos en los que el profesor/a no interviene, las formaciones son homogéneas en cuanto al sexo.

En este apartado hemos dividido las variables en dos: un grupo se refiere a la manera en que se forman los grupos de trabajo en la clase y el otro se centra en las preferencias y actitudes del alumnado con respecto a las agrupaciones en educación física.

Empezando por el *mecanismo de formación de las agrupaciones*, observamos como casi el 50% de los docentes objeto del estudio, no intervienen en la distribución de los grupos de trabajo, de manera que suelen dejar libertad al alumnado para que elija con quien realizar las actividades. Esta actitud en muchos casos resulta beneficiosa, ya que se da pie a que los discentes tomen sus propias decisiones, sin embargo, hay momentos en los que es necesario "forzar" la situación con diferentes objetivos: integrar, equiparar, mejorar...en definitiva, educar.

Con respecto a la *actitud del alumnado en relación a la libertad para formar los grupos*, el 61.7% están, totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, con que sea el profesor/a el que decida las personas con las que van a trabajar. Estos resultados son independientes del sexo de los alumnos/as. Otro asunto es con quién prefieren formar las agrupaciones, porque aunque un 76% de los encuestados afirma estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la idea de practicar en educación física con grupos mixtos, solo el 27.6% de los alumnos y alumnas, está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, con el hecho de preferir trabajar con compañeros/as de su mismo sexo.

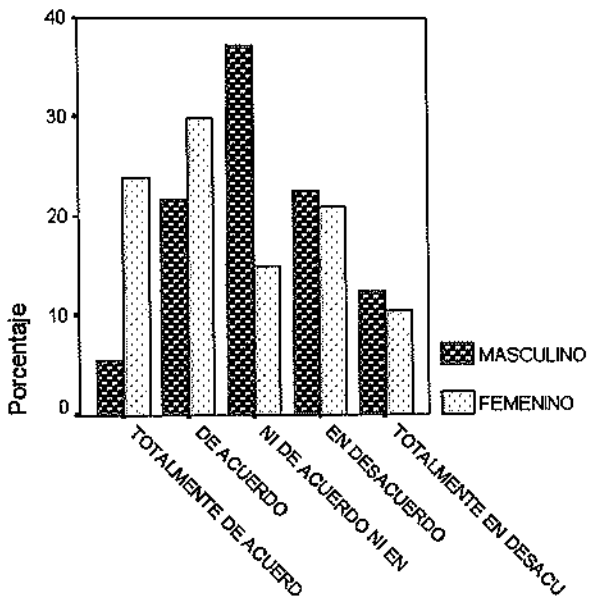


FIGURA 5: Grado de intervención del alumnado en la elección de las actividades de enseñanza-aprendizaje en función del sexo del profesorado.

Si cruzamos estas variables con el sexo del alumnado, vemos como no existen diferencias. Por lo tanto, podemos afirmar que, tanto los chicos como a las chicas, prefieren formar grupos de trabajo con compañeros/as de su mismo sexo.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Para expresar los resultados obtenidos en las variables que se refieren a las actividades de enseñanza-aprendizaje, hemos considerado conveniente dividirlas en dos grupos: el primero se refiere al profesorado y el segundo, al alumnado.

Con respecto a las variables planteadas para estudiar la acción docente del *profesorado*, observamos como existe disparidad en cuanto a la intervención del alumnado a la hora de programar las actividades de clase. Tenemos un 36.2% de alumnos/as que está totalmente de acuerdo o de acuerdo, con que su profesor/a tiene en cuenta sus opiniones y sugerencias a la hora de pensar las actividades a incluir en la clase de educación física. Sin embargo, también nos encontramos con un 33.6% de ellos, que opina lo contrario.

Si tenemos en cuenta el sexo del alumnado, vemos

como no obtenemos resultados significativos, aunque están cercanos a serlo. En contraposición, al cruzar dicha variable con el sexo del profesorado, los resultados salen muy significativos y, como podemos apreciar en la gráfica (figura 5), a pesar de que suelen utilizar con mayor frecuencia estilos de enseñanza directivos, las profesoras que intervienen en el estudio cuentan más con la opinión de los/as estudiantes, a la hora de programar las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Si tenemos en cuenta la variable referida a la adecuación de las actividades de clase con respecto a las capacidades del alumnado, podemos apreciar como más del 70% de los/as estudiantes encuestados está totalmente de acuerdo o de acuerdo, con la afirmación de que los ejercicios que realizan en educación física son adecuados a su nivel, independientemente del sexo de su docente. Sin embargo, aunque los resultados obtenidos al cruzar esta variable con el sexo del alumnado no son significativos, vemos como los chicos perciben con menor fuerza que los ejercicios realizados en clase se relacionen con su propio nivel de competencia motriz. La explicación de este resultado la encontraríamos en el hecho de que las actividades pueden no adecuarse a las capacidades físicas del alumnado, por exceso o por defecto.

En segundo lugar hemos tenido en cuenta las variables relacionadas con las actividades de enseñanza-aprendizaje y que se refieren al *ALUMNADO*. En este caso, hemos tratado de delimitar sus intereses, comprobar si los chicos y las chicas coinciden en los mismos y, por último, observar la percepción del discente en cuanto al grado de adecuación de ciertas actividades físicas, en función del sexo.

En general, las actividades físicas más conocidas y practicadas, tanto en educación física como fuera de ella, son los ejercicios de enseñanza-aprendizaje que provocan mayor motivación en el alumnado, de manera que destacan el baloncesto, el voleibol, el fútbol (en el que se superan todas las expectativas, ya que a más del 40% del alumnado, este deporte le suscita mucha motivación), incluso la expresión corporal. Por otro lado, otro tipo de actividades novedosas también son atrayentes para los alumnos y alumnas como es el caso de la natación, el patinaje, el senderismo o el piragüismo; como vemos, la parte común a todas ellas es su práctica al aire libre.

Con respecto a la gimnasia rítmica o las actividades de danza y baile, se producen intereses encontrados, de manera que están muy igualados los porcentajes de personas a las que provoca mucha o bastante motivación y a las que produce, poca o ninguna. Además, destaca que el 21.4% de los estudiantes nunca ha realizado danzas o bailes en educación física y de ellos, el 90.5% son chicos. Sin embargo, ninguno de los deportes más usados y convencionales (baloncesto, balonmano, voleibol, fútbol), supera el 13% en este apartado ("no lo he dado nunca").

Por otro lado, relacionando la motivación que provoca cada actividad con el sexo del alumnado, hallamos resultados significativos con el balonmano, el voleibol, el fútbol, la gimnasia deportiva, el atletismo, la expresión corporal, la relajación, el tenis, el patinaje, la carrera continua y el trabajo con sobrecargas. Analizando cada una de ellas, vemos como tanto los deportes (excepto el voleibol), como las actividades relacionadas con la condición física, resultan más atractivos para los chicos, mientras que la expresión corporal y la relajación suscitan un mayor interés en las alumnas.

Las actividades deportivas en las que se manifiestan mayores diferencias de intereses entre chicos y chicas son la gimnasia rítmica y el fútbol (figura 6). Mientras que, en los ejercicios más relacionados con la condición física, la variación fundamental se refiere a los ejer-

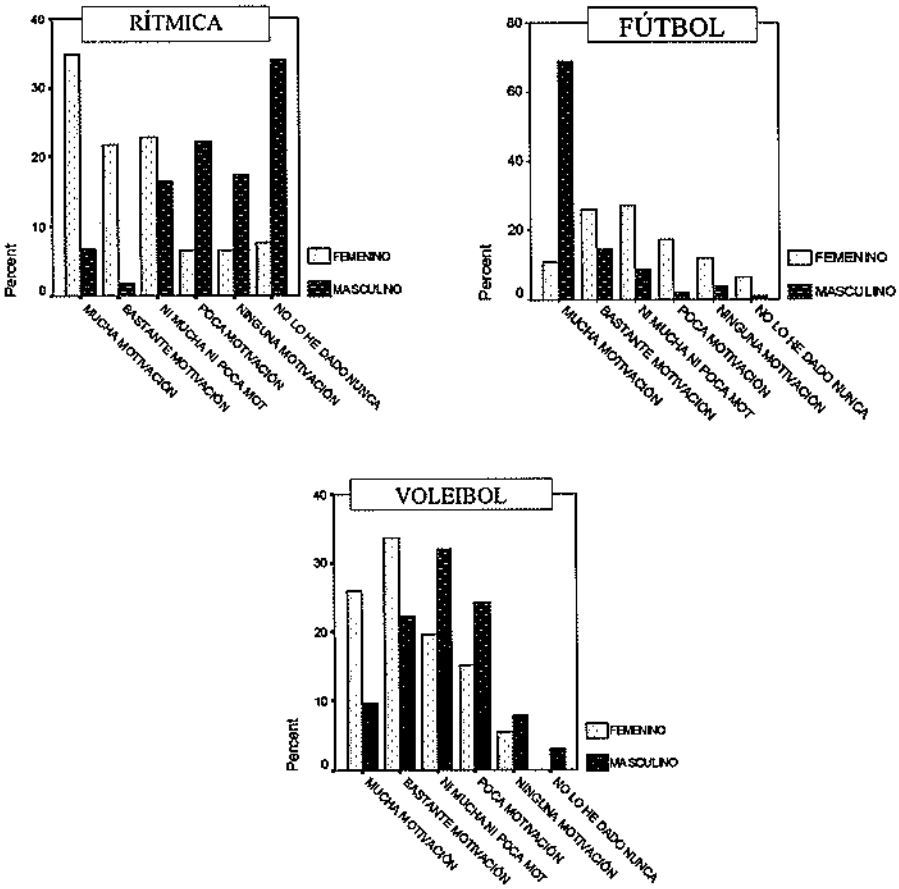


FIGURA 6: Comparación entre la motivación que suscitan la gimnasia rítmica, el patinaje, la expresión corporal y el fútbol, en función del sexo del alumnado

cicios con pesas (sobrecargas), por lo que podemos apreciar como los estereotipos sexistas continúan presentes en educación física. Con respecto al voleibol, vemos como las chicas lo prefieren antes que los chicos y, en numerosos estudios anteriores a este (Torre, 1998), esta diferencia también quedaba patente. La razón de la misma la podríamos encontrar en que es el único deporte de equipo en el que no existe contacto físico, al estar separados los campos por una red y el terreno de juego es relativamente reducido, por lo que se supone que no se producen grandes desplazamientos. También arrastra una tradición proveniente de la Dictadura ya que se trataba de uno de los deportes más promocionados por la Sección Femenina del Movimiento en la educación física de las chicas.

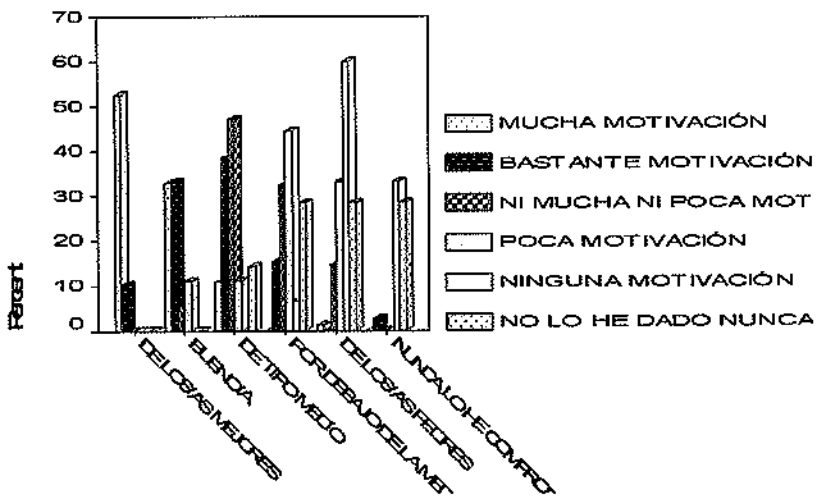


FIGURA 7: Relación entre la motivación producida por el fútbol y el nivel de competencia percibida para realizar dicha actividad.

Sería lógico pensar que la motivación producida por una actividad física concreta está íntimamente ligado al nivel de competencia percibida por la persona en dicha actividad, es decir lo que más nos gusta, es aquello que se nos da bien y en lo que destacamos. Por lo tanto, si relacionamos ambos conceptos, vemos como están íntimamente relacionados, aunque no podemos afirmar que los resultados sean significativos, debido a la gran dispersión de los datos y al escaso tamaño de la muestra. Sin embargo, valga como ejemplo la gráfica

adjunta (figura 7), en la que se cruzan la motivación y el nivel de competencia percibida, con respecto al fútbol.

Por último, le preguntamos al alumnado sobre la adecuación en función del sexo, de diferentes actividades físicas y se obtuvieron los resultados siguientes:

- Actividades físicas adecuadas para ambos sexos: baloncesto, gimnasia artística, atletismo, natación, expresión corporal, relajación, tenis, bádminton, juegos populares, piragüismo y vela, carrera continua y ejercicios de fuerza.
- Actividades físicas más adecuadas para chicas: voleibol, rítmica, danzas y bailes y patinaje.
- Actividades físicas más adecuadas para chicos: balonmano, fútbol y ejercicios con sobrecargas (pesas).

En las actividades físicas señaladas, existen algunas particularidades que vamos a ir analizando una por una.

Empezando con la gimnasia deportiva o artística observamos como, aunque el porcentaje de personas que opina que es un deporte adecuado para ambos sexos es predominante (50%), está muy cercano al 43.4% que piensa que las chicas lo practican mejor. Este resultado puede ser debido a las connotaciones estereotipadas de la palabra "gimnasia", la cual se identifica con "lo femenino", o a la confusión que tienen muchos alumnos y alumnas entre gimnasias, rítmica y artística.

En el voleibol ocurre algo curioso (figura 8), ya que es el único deporte colectivo que se considera más adecuado para chicas (52%), aunque está muy próximo el porcentaje de alumnos/as que opinan que es adecuado para ambos sexos (41.8%); además, como vimos anteriormente, esta actividad física suscita mayor motivación en las chicas que en los chicos.

Los ejercicios con sobrecargas (pesas), son considerados por el alumnado, más adecuados para chicos, lo cual, debido a los estereotipos sexistas vigentes en la sociedad (una mujer no puede realizar ejercicios de musculación porque sería considerada una "marimacho"), parece lógico. Sin embargo, resulta curioso que no se hayan asimilado estas actividades, a la ejecución de ejercicios de fuerza, que era otro de los items propuesto en el cuestionario.

Por último, en el fútbol es donde se observan las diferencias más acusadas, de manera que más del 67% de los alumnos y alumnas encuestados lo consideran un deporte "de chicos", lo que contrasta con el 1% que lo considera más adecuado para las chicas (figura 8). Este resultado tan expresivo no hace otra cosa que corroborar la hipótesis de la consideración

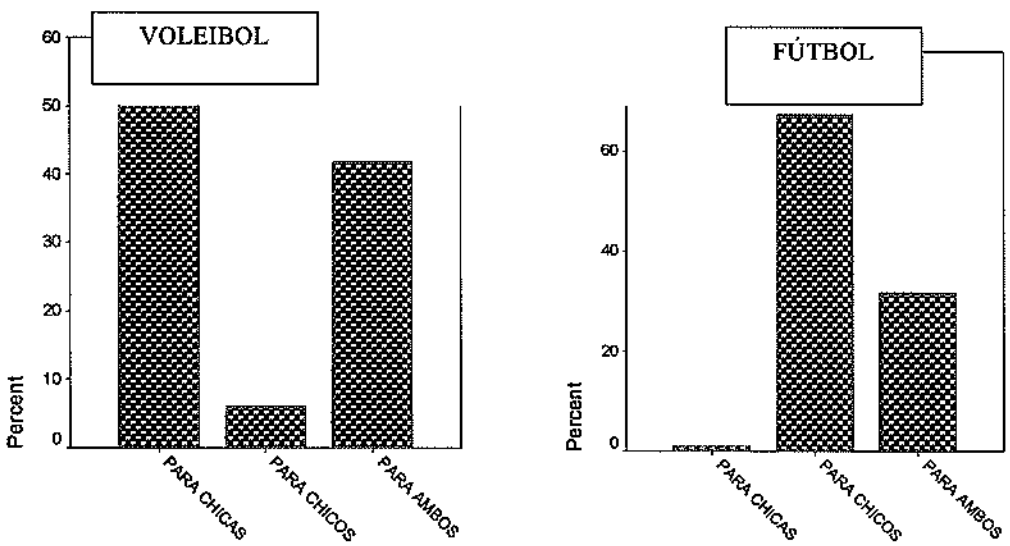


FIGURA 8: Percepción del alumnado del grado de adecuación del voleibol y el fútbol al sexo del practicante

del deporte como patrimonio masculino, ya que en nuestra sociedad española, éste se identifica con el fútbol (como podemos apreciar en las noticias "deportivas" de los telediarios).

Por otro lado, al cruzar la variable anterior (adecuación de las actividades al sexo) con el sexo del alumnado, nos encontramos con resultados significativos en el baloncesto, el tenis, el voleibol y el patinaje. En los dos primeros casos, tanto los alumnos, como las alumnas consideran que ambos deportes son adecuados para ser practicados por los dos sexos; si hablamos del tenis, resulta evidente la influencia de los medios de comunicación, ya que es prácticamente el único deporte practicado por ambos sexos en el que apenas existen diferencias en cuanto al tiempo que se les dedica.

Con respecto al voleibol, las chicas lo consideran más adecuado para ellas, mientras que los chicos lo conciben como una actividad que puede ser practicada por mujeres y por hombres. Por último, ocurre igual con el patinaje, aunque en este caso, ninguna chica lo considera más adecuado para el sexo opuesto. Estos resultados no llevarían a pensar que la visión estereotipada de las actividades físico-deportivas, afecta a las alumnas, tanto o incluso más, que a los alumnos.

INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO

Dentro del marco de la relación entre el docente y el discente, tenemos que tener en cuenta el grado y el tipo de atención que el primero presta al segundo.

Comenzando por el *GRADO DE ATENCIÓN* que recibe el alumnado, únicamente un 8.7% del mismo está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, con el ítem que afirma que su profesor/a le presta atención en clase; sin embargo, casi un 40% no está de acuerdo ni en desacuerdo, por lo que hay una gran parte del alumnado que se muestra indiferente en este punto. Además, los porcentajes de chicos y de chicas, están muy igualados.

Muy relacionados con esta variable, nos encontramos los *TIPOS DE REFUERZOS* o feed-backs que el docente aporta al alumno/a. Comenzando por los afectivos (aquellos utilizados para fomentar o inhibir ciertos comportamientos o actitudes que se dan en el aula), observamos como sólo el 38.3% del alumnado recibe muy a menudo o bastante a menudo, palabras de ánimo de su profesor/a. Además, nos encontramos con un 11.2% (del cual, un 60% son chicas) de estudiantes que opina que su docente, nunca se dirige a ellos/as para animarles.

Por otro lado, también dentro de los refuerzos afectivos, vemos como a más de un 45% de la muestra, su profesor/a de educación física, muy a menudo o bastante a menudo, le llama la atención debido a su comportamiento, aunque

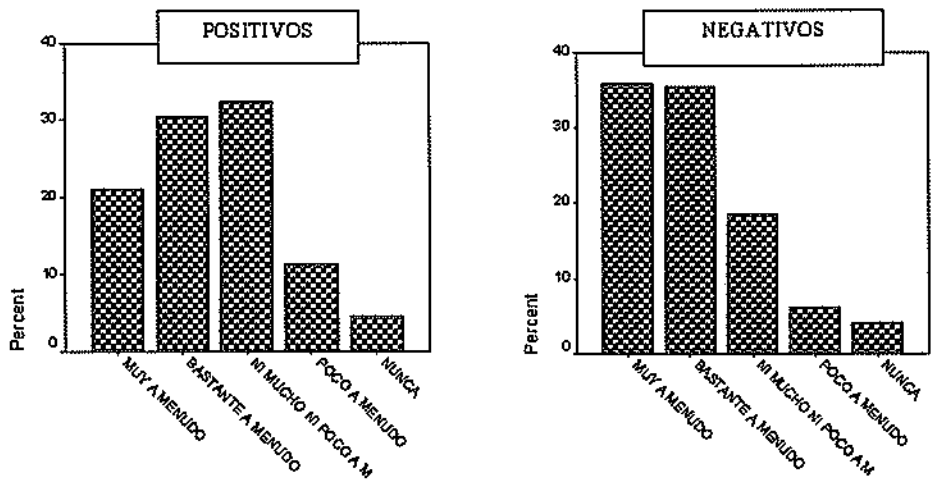


FIGURA 9: Frecuencia de refuerzos de carácter técnico, positivos y negativos, aportados por el profesorado.

también existe un 19.4% (del cual, un 60.5% son chicas) a los/as que el docente, nunca reprende. Por lo tanto, podríamos afirmar que existe un porcentaje medianamente elevado de alumnas que pasan bastante percibidas en las clases de educación física, al menos en lo que a retroalimentaciones afectivas se refiere.

Con respecto a los refuerzos técnicos (aquellos empleados para dar información sobre la conducta motriz que acaba de realizar el alumnado), encontramos que más del 50% del alumnado recibe, muy a menudo o bastante a menudo, retroalimentaciones positivas, cuando realiza correctamente el ejercicio, independientemente de que su profesor/a sea hombre o mujer (figura 9).

Si tenemos en cuenta, también dentro de los refuerzos técnicos, aquellos que se dirigen a corregir un gesto motriz, nos encontramos con que más del 70% del alumnado participante en el estudio, recibe, muy a menudo o bastante a menudo, este tipo de retroalimentaciones. Además vemos como, de aquellos/as que las reciben muy a menudo, casi el 65% son chicos (figura 9). Estos resultados podrían parecer incoherentes porque, si tenemos en cuenta que a las chicas se les presupone un nivel de competencia motriz menor, se les tendría que prestar más atención, para corregirles aquellos fallos que se produjeran.

Resumiendo, el profesorado realiza más hincapié en los refuerzos negativos (aquellos que pretenden inhibir la conducta producida) que en los positivos y además, las chicas reciben un menor número de refuerzos de este tipo, ya sean afectivos o técnicos, por lo que podríamos corroborar los planteamientos de diferentes estudios (AAVV, 1990) que afirman que, en general, las alumnas pasan desapercibidas más fácilmente durante las clases de educación física.

Otro aspecto importante desde el punto de vista de la coeducación consiste en el ANÁLISIS DE LOS MODELOS propuestos por el profesorado, ya no solo de los que hallamos en los medios didácticos (estudiados en el apartado de material), sino de aquellos que el docente selecciona de entre el alumnado para utilizarlos de ejemplo.

En general, la mayor parte del alumnado (41.3%) considera que es elegido poco a menudo, para servir de ejemplo en un ejercicio durante la clase de educación física. Pero además, cuando cruzamos esta variable con el sexo del alumnado, los resultados que obtenemos son significativos y es que, de los estudiantes que el docente emplea como modelo, muy o bastante a menudo, sólo el 20%, aproximadamente, son chicas.

CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados obtenidos, podríamos formular las siguientes conclusiones:

El currículo establecido en las programaciones de los departamentos de educación física de los centros intervinientes en el estudio, tiene una orientación androcéntrica, lo que se manifiesta en diferentes aspectos del mismo como: el empleo primordial de estilos de enseñanza directivos, la desigual distribución de los materiales entre los alumnos y las alumnas, las agrupaciones que se crean en el aula y las diferencias entre los intereses del alumnado (sobre todo de las chicas) y las actividades propuestas en clase.

Dentro de la perspectiva coeducativa, el currículo oculto se manifiesta en educación física en diferentes elementos del currículo explícito u oficial, y dentro de este, destacamos el apartado referido a las orientaciones metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La visión que posee el alumnado de diferentes actividades físico-deportivas está altamente estereotipada en el caso de aquellas con mayor carga sexista, como son los deportes tradicionales (y más concretamente el fútbol o

las gimnasias), la condición física y los ejercicios de expresión corporal o danza.

Una gran parte de las alumnas pasan desapercibidas en el transcurso de las clases de educación física (en cuanto a los refuerzos, las ejemplificaciones, la atención que reciben del profesorado...), por lo que el grado de motivación y el interés que despierta en ellas el área de educación física es menor que en los alumnos.

Apenas se hallan diferencias en cuanto a la sensibilización del profesorado de educación física, con respecto a la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, se observa que las docentes (aunque utilizan más la enseñanza directiva), cuentan frecuentemente con la opinión del alumnado y plantean más a menudo, actividades relacionadas con el ritmo, la danza o la expresión corporal.

A todas estas conclusiones habría que añadirles que la investigación se ha centrado en la percepción del discente con respecto a los diferentes aspectos estudiados, por lo que quedaría pendiente el análisis de la actuación del profesorado con respecto a los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: MEC.

AAVV (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. MEC. Madrid.

AAVV (1992): *Del silencio a la palabra*. Instituto de la Mujer. Madrid.

AAVV (1995). *Papeles sociales de hombres y mujeres: ESO*. Madrid: MEC.

CECJA (2002). *Decreto 148/2002,* de 14 de Mayo, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

GARCÍA, M. Y ASINS, C. (1994): *La coeducación en Educación Física*. Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona.

MARTÍN, A. (2002): El camino hacia la coeducación a través del estudio de las orientaciones de metas. En Lecturas: *Educación Física y Deportes*. Revista Digital. www.efdeportes.com/Revista Digital.Buenos Aires. Año 8. Nº 54. [consulta 1-12-2002]

MECD (2000). *Real Decreto 3473/2000*, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Madrid: BOE.

SIERRA, R (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.

SPEARS, B. (1982). Le mythe. En: Oglesby, C: *Le sport et la femme. París· Vigot.*

*SUBIRA*TS, M. Y BRULLET, C. (1990): La coeducación. Madrid: MEC.

SCRATON, S. (1995): *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Editorial Morata. Madrid.

TORRE, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias.* Tesis doctoral del Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico de la Universidad de Granada. (Inédita).

AGRADECIMIENTOS

Al profesorado de educación física de los IES: Florencio Pintado (Peñarroya-Pueblonuevo), Alto Guadiato (Peñarroya-Pueblonuevo), La Escribana (Villaviciosa de Córdoba) y Lope de Vega (Fuente Obejuna), por su colaboración en este estudio.

A la delegación del Instituto de la Mujer de Peñarroya-Pueblonuevo.

ANEXO 1

Estimado/a alumno/a:

Nos dirigimos a ti para solicitar tu colaboración en un estudio que estamos realizando con alumnado de 3º de ESO de la comarca del "Alto Guadiato", acerca de algunos aspectos relacionados con la actividad física. Este estudio forma parte del periodo de investigación tutelada del programa de doctorado "Nuevas perspectivas de investigación en ciencias de la actividad física y deportiva", de la Universidad de Granada.

El cuestionario es **anónimo**, por lo que no debes escribir tu nombre. Solicitamos tu ayuda para que **contestes a las preguntas de manera individual y sincera. No se trata de un examen**, por lo tanto, no existen respuestas mejores o peores. Todo lo que respondas estará bien.

Este cuestionario consta de **tres partes**, en las que las respuestas, aunque parecidas, tienen un matiz diferente. En la **primera parte**, tendrás que tener en cuenta las siguientes instrucciones, para contestar las preguntas: deberás marcar una "x" en la casilla situada en la respuesta que consideres más acertada. EJEMPLO: si la pregunta que aparece en el cuestionario dice: "Las actuales clases de Educación Física se basan, en su gran mayoría, en pasar unos tests de condición física (velocidad, resistencia, flexibilidad o amplitud de movimiento..)" y tú opinas que estás "de acuerdo", tendrías que señalarlo de la siguiente forma:

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☒ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

También te vas a encontrar algunas preguntas en las que las respuestas no se corresponden con las anteriores, pero se contestan de igual forma. EJEMPLO: si la cuestión es la siguiente: "¿Cómo crees que eres de bueno/a realizando las actividades físico-deportivas que, en general, se proponen en las clases de educación física?" y tú crees que eres "de tipo medio", tendrás que contestar de la siguiente manera:

☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☒ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores

Lee atentamente las preguntas, contéstalas con tranquilidad y **si tienes alguna duda, pregúntala**.

Muchas gracias por tu colaboración.

Laura Molina Pedrajas
Autora de la investigación

1. **¿En qué centro estudias?**

   _____

2. **¿A qué grupo de 3º de la ESO perteneces?**

   3º _____

3. **¿Cuál es tu sexo?**

   ☐ 1. Femenino ☐ 2. Masculino

1

4. ¿En qué año naciste?

19____

5. Actualmente tu profesor/a de educación física es...?

☐ 1. Hombre ☐ 2. Mujer

6. ¿Cómo crees que eres de bueno/a realizando las actividades físico-deportivas que, en general, se proponen en las clases de educación física? Sé sincero/a en tu respuesta.

☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores

7. Las actuales clases de Educación Física se basan, en su gran mayoría, en pasar unos tests de condición física (velocidad, resistencia, flexibilidad o amplitud de movimiento..):

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

8. El profesor/a de Educación Física cuenta con nuestra opinión a la hora de elegir las actividades físico-deportivas que se van a desarrollar durante el curso:

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

9. Los chicos y las chicas coincidimos en las actividades físico-deportivas que nos gusta desarrollar en las clases de Educación Física:

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

10. El material que has utilizado en las clases de Educación Física en lo que llevas de curso ha sido muy variado (de muchos tipos diferentes).

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

11. Durante las clases de Educación Física suelo conseguir el material que está en mejor estado.

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

12. Cuando tenemos que realizar un ejercicio en clase de Educación Física me suelo colocar en los mejores sitios.

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

13. En las clases de educación física, el profesor/a suele delimitar los espacios en los que se van a situar los grupos de trabajo.

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

14. A la hora de formar grupos prefiero ponerme con compañeros/as del mismo sexo.

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

15. El profesor/a de Educación Física nos da libertad para que formemos los grupos de trabajo como queramos.

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

2

16. Prefiero que sea el profesor/a de educación física quien elija los grupos de trabajo.

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

17. Considero que los ejercicios que realizamos en las clases de Educación Física son adecuados para mi nivel de preparación física.

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

18. El profesor/a me presta atención durante las clases de educación física.

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

19. Mi profesor/a de Educación Física le concede más importancia a participar que a ganar:

☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

En esta **segunda parte** del cuestionario, tendrás que hacer lo mismo que en la primera (poner una **"x" en la casilla situada en la respuesta que consideres más adecuada**), pero las preguntas que te formulamos, se refieren a la **frecuencia** con la que realizas alguna actividad, por lo tanto, las respuestas se refieren a dicha frecuencia. EJEMPLO: si la pregunta es la siguiente: "¿Con qué frecuencia participas en la puesta y recogida del material de educación física?" y tú recoges o pones el material "bastante a menudo", tendrás que responder de la siguiente manera:

☐ 1. Muy a menudo	X 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

20. Con qué frecuencia participas en la puesta y recogida del material de educación física.

☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

21. En las clases de educación física, con qué frecuencia sientes que interfieren en tu espacio.

☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

22. Con qué frecuencia, el profesor/a de educación física elige a chicas para que demuestren ante el resto de compañeros/as cómo deben realizarse los ejercicios o actividades físicas de clase.

☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

23. Con qué frecuencia, el profesor/a de educación física elige a chicos para que demuestren ante el resto de compañeros/as cómo deben realizarse los ejercicios o actividades físicas de clase.

☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

Si tu profesor/a de educación física utiliza algún material didáctico (vídeos, libros de texto, fichas de clase, artículos de prensa...) contesta las preguntas 24 y 25; si no los utiliza, pasa directamente a la pregunta número 26.

24. En los medios didácticos (vídeos, libros de texto, fichas de clase, artículos de prensa...) que emplea mi profesor/a de educación física, con qué frecuencia aparecen ejemplos de deportistas femeninos:

☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

25. En los medios didácticos (vídeos, libros de texto, fichas de clase, artículos de prensa...) que emplea mi profesor/a de educación física, con qué frecuencia aparecen ejemplos de deportistas masculinos:

☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

En la última parte del cuestionario, tendrás que poner una "x" en la casilla situada en la respuesta que consideres más adecuada, pero las preguntas que te formulamos, engloban varios aspectos, por lo tanto, deberás poner una "x" por cada uno de ellos. EJEMPLO: si la pregunta es la siguiente: "En lo que llevamos de curso, ¿con qué frecuencia has empleado cada uno de los siguientes materiales en las clases de Educación Física?" y consideras que has trabajado "muy a menudo" con cuerdas y raquetas, "poco a menudo" con balones o pelotas y aros y "nunca" con colchonetas y bancos suecos, tendrás que contestar de la siguiente manera:

Colchonetas	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	X 5. Nunca
Balones o pelotas	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	X 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Raquetas	X 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Aros	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	X 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Bancos suecos	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	X 5. Nunca
Cuerdas	X 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

26. En lo que llevamos de curso, ¿con qué frecuencia has empleado cada uno de los siguientes materiales en las clases de Educación Física?

Colchonetas	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Balones o pelotas	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Raquetas	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Aros	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

Bancos suecos	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Cuerdas	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

27. Para qué grupo de personas crees que los siguientes contenidos/actividades de educación física son más adecuados:

Baloncesto	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Balonmano	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Voleibol	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Fútbol	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Gimnasia Artística	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Gimnasia Rítmica	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Atletismo	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Natación	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Danzas y bailes	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Expresión corporal	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Relajación	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Tenis	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Bádminton	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Patinaje	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Juegos populares	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Senderismo	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Piragüismo y vela	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Correr durante 30 minutos	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Ejercicios con balones medicinales o pesas	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual
Realizar 20 abdominales	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual

5

Otras actividades deportivas (especifica cuáles):	☐ 1. Más adecuado para chicas	☐ 2. Más adecuado para chicos	☐ 3. Adecuado para ambos sexos por igual

28. Cuando los grupos de Educación Física son con personas de mi mismo sexo:

Me gusta más porque están al mismo nivel que yo	☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo
Me divierto más	☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo
Me da menos vergüenza participar	☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo
Me esfuerzo y participo más	☐ 1. Totalmente de acuerdo	☐ 2. De acuerdo	☐ 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	☐ 4. En desacuerdo	☐ 5. Totalmente en desacuerdo

29. Con qué frecuencia el profesor/a de Educación Física os plantea...:

Ejercicios que podéis adaptar a vuestro propio nivel	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Un mismo y único modelo práctico que todos/as tenéis que imitar	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Problemas (en la teoría o en la práctica) para que reflexionéis y les encontréis solución	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Ejercicios en los que tú o un compañero/a habéis asumido el papel de profesor/a	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

30. Durante las clases de educación física, con qué frecuencia tu profesor/a se comunica contigo para:

Decirte lo que estás haciendo bien	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Corregirte cuando lo haces mal	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Darte palabras de ánimo	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca
Llamarte la atención por tu comportamiento	☐ 1. Muy a menudo	☐ 2. Bastante a menudo	☐ 3. Ni mucho ni poco a menudo	☐ 4. Poco a menudo	☐ 5. Nunca

31. Expresa el grado de motivación que te provoca la utilización de los siguientes materiales:

Colchonetas	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he utilizado nunca
Balones o pelotas	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he utilizado nunca
Raquetas	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he utilizado nunca
Aros	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he utilizado nunca
Bancos suecos	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he utilizado nunca

Cuerdas	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he utilizado nunca

32. Expresa el grado de motivación que te suscitan cada uno de los siguientes contenidos/actividades de educación física:

Baloncesto	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Balonmano	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Voleibol	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Fútbol	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Gimnasia Artística	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Gimnasia Rítmica	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Atletismo	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Natación	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Danzas y bailes	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Expresión corporal	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Relajación	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Tenis	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Bádminton	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Patinaje	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Juegos populares	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Senderismo	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca

Piragüismo y vela	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Correr durante 30 minutos	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Ejercicios con balones medicinales o pesas	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Realizar 20 abdominales	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca
Otras actividades deportivas (especifica cuáles)	☐ 1. Mucha motivación	☐ 2. Bastante motivación	☐ 3. Ni mucha ni poca motivación	☐ 4. Poca motivación	☐ 5. Ninguna motivación	☐ 6. No lo he dado nunca

33. Expresa cómo crees que eres de bueno/a practicando cada una de las siguientes actividades físico-deportivas que te proponemos:

Baloncesto	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Balonmano	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Voleibol	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Fútbol	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Gimnasia Artística	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Gimnasia Rítmica	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Atletismo	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Natación	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Danzas y bailes	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Expresión corporal	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Relajación	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Tenis	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado

Bádminton	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Patinaje	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Juegos populares	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Senderismo	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Piragüismo y vela	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Correr durante 30 minutos	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Ejercicios con balones medicinales o pesas	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Realizar 20 abdominales	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado
Otras actividades deportivas (especifica cuáles).	☐ 1. De los/as mejores	☐ 2. Bueno/a	☐ 3. De tipo medio	☐ 4. Por debajo de la media	☐ 5. De los/as peores	☐ 6. Nunca lo he comprobado

Ya para acabar, solicitamos tu colaboración para responder sinceramente a unas preguntas relacionadas con el cuestionario: (Por favor, responde señalando con una "x", la casilla correspondiente).

1. **El cuestionario te ha resultado:**

   ☐ 1. Largo ☐ 2. Corto ☐ 3. Aceptable

2. **El cuestionario te ha resultado:**

   ☐ 1. Interesante ☐ 2. Aburrido ☐ 3. Aceptable

3. **¿Hay alguna pregunta que te haya molestado? Indica cuál o cuáles especificando el número.**

4. **¿Hay alguna pregunta que te haya resultado confusa? Indica cuál o cuáles especificando el número.**

5. **Si quieres añadir alguna observación, hazlo en el espacio que te facilitamos a continuación.**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

9

¿QUÉ VENTAJAS TIENE ESTAR COLEGIADO/A?

1. **Es obligatorio estar colegiado/a para poder ejercer la profesión** (el ejercicio libre de la misma).

   "*...**la adscripción forzosa** se configura en este supuesto como un instrumento necesario para que el Colegio asuma la necesidad de velar sobre las actividades desarrolladas en **ámbitos educativos privados o referidos al ejercicio libre de la profesión**...*" Sentencia 194/1998, de 1 de Octubre de 1998, del **Pleno del Tribunal Constitucional** publicada en el BOE n° 260 de 30 de Octubre de 1998 (Punto 7° de los Fundamentos Jurídicos).

2. Estar, los/las ejercientes, en posesión de un **Seguro de Responsabilidad Civil** con una cobertura de **1.502.530,26 € (250.000.000 Ptas.).**

   Es imprescindible evitar los efectos de lo sucedido a una compañera no colegiada, de la provincia de Málaga, con la Sentencia n° 1.098/99 del **Tribunal Supremo**, de fecha 22/12/99, **lesiones sufridas por un menor en clase de Educación Física**, condenando a pagar "*al actor la cantidad de ciento veinte millones de pesetas (120.000.000 pesetas)... ...Asimismo les condenamos al pago de los intereses...*", o bien la sentencia **condenatoria** n° 308/2003 del 24 de noviembre del 2003 en la Sección Segunda de la *Audiencia Provincial de Jaén*, contra un profesor de Educación Física y el centro docente. condenar al profesor de Educación Física, al centro docente y a la entidad aseguradora a que de forma conjunta y solidariamente indemnicen a la familia del alumno en 600.000 €.

3. Asesoría Jurídica. Posibilidad de consultar al Colegio las diferentes dudas profesionales, así como al Asesor Jurídico en cuestiones de interés general para la profesión.

4. Disponer de una bolsa de trabajo y de asistir como vocal a tribunales.

   Fundamentalmente, en las actividades realizadas en convenio con algunas Diputaciones, Ayuntamientos, Consorcios Provinciales, etc.

5. Recepción gratuita de nuestras propias publicaciones, y posibilidad de aumentar el currículum vitae, publicando artículos en las Revistas "Habilidad Motriz", "Revista Española de Educación Física y Deportes" y Boletín Informativo Colegial.

6. Posibilidad de optar a los Premios y Concursos Anuales.

   Premio Profesional COLEF de Andalucía (1000 € y 700 €)

   Concurso de Fotografía COLEF de Andalucía (300 €, 150 € y 100 €)

7. Posibilidad de asistir a las distintas actividades formativas colegiales (Simposiums, Congresos, Jornadas, Encuentros, etc.).

8. Impedir los continuados agravios y ataques a la profesión, tanto desde la propia Administración como desde otros estamentos y organizaciones con intereses en nuestro campo profesional, así como exigir la promulgación con carácter de urgencia de la **Ley Reguladora del Ejercicio Profesional** en el Area de la Actividad Física y del Deporte.

COLEF de Andalucía
Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

(Esta normativa tiene validez hasta el 31 de Diciembre del 2004)

NORMAS PARA LA COLEGIACIÓN

TITULACIÓN EXIGIDA

Título de Licenciado en Educación Física o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte expedido o reconocido por el Estado Español.

DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR

1. Solicitud dirigida al Presidente del Colegio, en la que se hará constar el deseo de figurar como colegiado (ejerciente o no ejerciente según hoja de datos).
2. Fotocopia compulsada del Título, Certificación Académica de Estudios, o fotocopia compulsada del resguardo de abono de los derechos de expedición del Título.
3. Domiciliación bancaria del cobro de las cuotas correspondientes (Hoja de datos).
4. Tres fotografías tamaño carnet, con nombre y apellidos escritos al dorso.
5. Resguardo del abono de los derechos de inscripción, según el importe que a continuación se detalla:
   - Solicitudes en el año de finalización de la licenciatura.....20€.
   - Solicitudes posteriores al año de finalización de la licenciatura.....87€.

Dicho abono se realizará en la cuenta:

COLEF de Andalucía
CAJA MADRID
Avda. Andalucía, 69. 11008 CÁDIZ
C/c. n.º 2038 / 5866 / 60 / 6000528936

CUOTA ANUAL

A través de la entidad bancaria ordenada por cada colegiado, se hará efectivo el importe de la cuota correspondiente (hasta el 31 de diciembre de 2004).

Ejercientes..... 109€, incluidos 9 € por Seguro de Responsabilidad Civil.

No Ejercientes..... 54 €.

- Las colegiaciones anteriores al 30 de junio, abonarán la cuota completa según variante.
- Las colegiaciones del 1 de julio a 31 de diciembre, abonarán media cuota según variante.
- Al cambiar de situación (No Ejerciente a Ejerciente o viceversa), el colegiado abonará los costes correspondientes, más el coste del nuevo carnet, 3 €.

Todos los importes se revisarán bianualmente.

IMPORTES TOTALES SEGÚN VARIANTES

Ejerciente año finalización licenciatura antes del 1 de julio..... 129,00 €	No Ejerciente año finalización licenciatura antes del 1 de julio..... 74,00 €
Ejerciente año finalización licenciatura después del 1 de julio..... 79,00 €	No Ejerciente año finalización licenciatura después del 1 de julio..... 47,00 €
Ejerciente posterior al año de licenciatura antes del 1 de julio ..... 196,00 €	No Ejerciente posterior al año de licenciatura antes del 1 de julio..... 141,00 €
Ejerciente posterior al año de licenciatura después del 1 de julio..... 146,00 €	No Ejerciente posterior al año de licenciatura después del 1 de julio.. 114,00 €

C/ Carbonell y Morand, 9 14001 Córdoba Tfno. y Fax: 957 491 412
www.colefandalucia.com email: colefandalucia@wanadoo.es

COLEF de Andalucía
Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

N.º DE COLEGIADO .....
FECHA DE ALTA .....

HOJA DE DATOS

Ilmo. Sr. Presidente del COLEF de Andalucía:

Con esta fecha solicito ser admitido como colegiado del Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía (C O L E F de Andalucía) en situación de COLEGIADO: ☐ EJERCIENTE ☐ NO EJERCIENTE asumiendo sus Estatutos y con la cuota correspondiente, cuyo importe pagaré mediante la domiciliación bancaria adjunta.

DATOS PERSONALES

Apellidos ..... Nombre .....
Fecha de nacimiento ..... D.N.I .....
Domicilio ..... Población ..... C.P. .....
Provincia ..... Tels./Móvil ..... e-mail .....

DATOS PROFESIONALES

Titulación ..... Año ..... Centro .....
☐ EJERCIENTE ☐ NO EJERCIENTE, por: ☐ no trabajar ☐ excedencia ☐ jubilación
Centros de trabajo, población, cargo .....
.....

En ....., a ..... de ..... de 200 .....

Fdo.: .....

DOMICILIACIÓN BANCARIA

ENTIDAD | OFICINA | D.C. | N.º CUENTA

Banco o Caja ..... Sucursal .....
Domicilio ..... C.P. .....
Población ..... Provincia .....

Muy Sres. Míos.

Ruego que hasta nuevo aviso abonen al Ilustre Colegio Oficial de Licenciados de Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía con cargo a mi c/c. o libreta de ahorros los recibos correspondientes a las cuotas de la misma.

TITULAR .....
Domicilio ..... C.P. .....
Población ..... Provincia .....

Fdo.: .....

C/ Carbonell y Morand, 9 14001 Córdoba Tfno. y Fax: 957 491 412
www.colefandalucia.com email: colefandalucia@wanadoo.es

COLEF de Andalucía
Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

ORDEN DE PAGO

SR. DIRECTOR DE ....
Oficina ....
Dirección ....C.P ....
Población ....Provincia ....

Muy Sr. mío,

Le ruego atienda hasta nueva orden, con cargo a mi cuenta corriente o cartilla de ahorros

N.º ____ ENTIDAD ____ OFICINA __ D.C __________ N.º CUENTA

el abono de los recibos de cuotas que oportunamente le serán solicitados por el ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE ANDALUCÍA (**COLEF de Andalucía**).

En ...., a ....de ....de 200 ....

Fdo.: ....

TITULAR DE LA CUENTA O LIBRETA ....
Dirección ....C.P ....
Población ....Provincia ....
Teléfono ....

C/ Carbonell y Morand, 9 14001 Córdoba Tfno. y Fax: 957 491 412
www.colefandalucia.com email: colefandalucia@wanadoo.es

Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

AUTORIZACIÓN DE COBRO

ILMO. SR. PRESIDENTE
del C O L E F de ANDALUCÍA
C/. Carbonell y Morand, 9
14001 CÓRDOBA

Ilmo. Señor,

Por la presente autorizo al COLEF de Andalucía a cargar en mi cuenta corriente o cartilla de ahorros

N.º | | | | ENTIDAD | | | | OFICINA | | | D.C. | | | | | | | | | N.º CUENTA

BANCO o CAJA.....

Oficina.....

Dirección.....C.P. .....

Población.....Provincia.....

los recibos correspondientes a las cuotas de Colegiado del ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE ANDALUCÍA.

En....., a.....de.....de 200 .....

Fdo.: .....

C/ Carbonell y Morand, 9 14001 Córdoba Tfno. y Fax: 957 491 412
www.colefandalucia.com email: colefandalucia@wanadoo.es

NORMAS DE COLABORACIÓN:

- Habilidad Motriz acepta artículos de opinión, ensayos, trabajos de investigación, estudios y experiencias relacionados con el reciclaje y actualización de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como los procedentes de otras Ciencias relacionadas con este ámbito.
- Los trabajos serán originales del autor, y no debe haber sido publicados en otra revista o medio. En caso de haberse publicado antes, indicar fecha, título y datos necesarios para su localización.
- La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN A4, utilizando una sola cara. *Al final* se relacionarán las notas al texto (evitar los pies de página), y bibliografía, si las hubiera, utilizando *la forma correcta de citar* autores, años , etc..
- La edición en procesador de textos será lo más simple posible, omitiendo sangrados, tabulaciones, cambios en el tamaño o estilo de letra, etc. si no fuera estrictamente necesario. (P.e. los encabezados, títulos, listas, etc. no hará falta tabularlas o poner en negrita, solo numerar y marcar como línea aparte).
- Los gráficos y dibujos se adjuntarán numerados y en hojas aparte (mejor en ficheros independientes), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente.

  Deberán ser lo suficientemente claros como para permitir su reproducción o, en caso de adjuntarse como ficheros aparte, deberán ir en formato "jpg" (compresion inferior al 20% = calidad mayor del 80%).
- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección, e-mail y teléfono de contacto del autor o autores, titulación académica y trabajo actual. También se hará constar el título del trabajo y un pequeño resumen del mismo de 8 a 10 líneas.
- Habilidad Motriz admite comentarios críticos de publicaciones cuya extensión estará entre 40 y 90 líneas, sin descartar revisiones bibliográficas y otros estudios que se regirán por las normas de extensión generales citadas arriba. Se adjuntará el original para reproducción de la portada en la Revista. La publicación quedará en propiedad de la Biblioteca de Habilidad Motriz.
- En caso de utilizar material procedente de otros autores, así como reproducciones de fotografías, ilustraciones, etc., que no sean propiedad del autor del trabajo, deberá adjuntarse la autorización oportuna para su reproducción en esta Revista.
- Los envíos en soporte informático deberá ser en formato Word Perfect o Microsoft Word. Se enviará junto con el mismo una copia sacada por impresora.
- La Dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente, acusará recibo de los originales y no mantendrá otro tipo de correspondencia.

Las cotaboraciones se remitirán a:

HABILIDAD MOTRIZ
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad de Granada.
Carretera de Alfacar s/nº - 18071 Granada.

Habilidad Motriz

Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del COLEF de Andalucía

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz

Suscriptor .....

Domicilio.....

Localidad.....Código Postal .....

Provincia .....País.....

Fechado en .....a .....de .....del 2.00....

Firma:

Forma de pago (señalar la opción escogida):

❑ Ingreso de 10 Eur. en:

COLEF de Andalucía

Caja Madrid

Avda. Andalucía, 69. 11008 - Cádiz

Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

❑ Talón nominativo a Ilust. COLEF de Andalucía por 10 Eur.

Números atrasados: Precio 5 Eur. unidad.

Agotados nº 0, 1, y 2.

Precio otros países: Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO

Ley Reguladora Del Ejercicio Profesional.

EN LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE.

La Sociedad Lo Precisa.

ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FISICA Y EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y DEL D[illegible]E DE ANDALUCIA

[illegible]ucia.com