



HABILIDAD MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE



NÚMERO 16 2000

Consejo Editorial:

Presidente: Jaime Vallejo López.

Secretario: Antonio Aires Rosales.

Tesorero: Albert Aliaga Rodés.

Vocales: José M^o González Ravé, Ángel López Torres, Juan
Francisco Martín Encinar.

Dirección:

Prof. Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

Prof. Dr. Daniel Linares Girela

Comité Científico:

Prof. Dr. Delgado Noguera, M. A. (Coordinación)

Prof. Dr. Arraez Martínez, J. M.

Prof. Bajo Aguilar, S.

Prof. Dr. Blázquez Sánchez, D.

Prof. Dr. Carreiro da Costa, F.

Prof. Dr. Hernández Moreno, J.

Prof. Dr. Gutiérrez Dávila, M.

Prof. Dr. Linares Girela, D.

Prof. Dr. Martínez del Castillo, J.

Prof. Dr. Mora Vicente, J.

Prof. Dr. Oña Sicilia, A.

Prof. Dr. Ruiz Pérez, L. M.

Prof. Dr. Sánchez Bañuelos, F.

Prof. Dr. Torres Guerrero, J.

Pf. 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 y CAFD de ANDALUCIA

Carbonell y Moráud, nº 9, 14001-CORDOBA

Autoedición: Francisco Panadero Bautista

Impresión: Servigraf

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.

Contenidos

EDITORIAL	3
MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA	
LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA (1970-1997).	4
VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR	
PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS ESPE- CIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE SU CARRE- RA Y SU FUTURO PROFESIONAL	15
JUAN ANTONIO MORENO MURCIA ALVARO SICILIA CAMACHO CORNELIO ÁGUILA SOTO	
¿SE PUEDE HABLAR DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA MAYORES?	28
CHILLÓN GARZÓN, PALMA PÉREZ VILLOSLADA, MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ GÓMEZ, ÁNGELA DELGADO NOGUERA, MIGUEL ÁNGEL	
ESTUDIO SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LAS REGLAS DE JUEGO EN VOLEIBOL	32
UREÑA, A.; GALLARDO, C.; DELGADO, J.; HERNÁNDEZ, E. Y CALVO, R.	
ANEMIA DEPORTIVA EN ATLETAS DE LA ESCUELA DE INICIACIÓN DEPORTIVA (EIDE) DE CIENFUEGOS.	40
GERARDO AGUILA TEJEDA.	
LA OLIMPIADA ESCOLAR: CÓMO INTRODUCIR EL ATLETISMO EN LA ESCUELA	43
LÓPEZ GONZÁLEZ, MIGUEL ASTOR BAENA MORALES, RICARDO	
ORÍGENES LEGISLATIVOS DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL ESTATUTO ORGÁNICO DE LA DELEGACIÓN NACIONAL DE DEPORTES Y LA LEY 77/61.	47
JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ RAVÉ	
APTITUD FÍSICA DURANTE LA ADOLESCENCIA: ANÁLISIS SEMILONGITUDINAL EN UNA POBLACIÓN URBANA.	52
BUCES DEL CASTILLO, M.; MORENO-HERAS, E.; CALLEJO, L. MARRÓDÁN, M.D.; GORDÓN, P. M.; MESA, M. S.; Y GONZÁLEZ MONTERO DE ESPINOSA, M.	

EDITORIAL

MIGUEL ÁNGEL DELGADO
NOGUERA

EL CUERPO NO SE USA NI SIQUIERA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Francesco Tonucci tiene un cómic genial en el que dice: "En la escuela el cuerpo no se usa". Criticaba el que en la escuela se desarrollara sólo lo cognitivo. Todos pensábamos que ello estaba superado pero...

Leía estas vacaciones estivales un libro a la vez profundo y sugerente que me va a servir para reflexionar sobre el objeto del mismo y sobre el cuerpo en la escuela. El libro en cuestión es: "Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación" y está escrito por Enrique Gervilla Castillo, profesor de la Universidad de Granada.

El cuerpo es el objeto de especial ocupación de los profesionales de la enseñanza de la actividad física y del deporte. Pero existe una corriente entre los profesionales de la enseñanza de la E.F. que dejan cada vez más lejos el trabajo con el cuerpo, el desarrollo de las potencialidades físicas, dando poca importancia al cuerpo. Será por un cierto complejo de inferioridad pero no olvidemos que la educación pretende el desarrollo de todas las potencialidades y entre ellas las corporales, las físicas.

Mi primera reflexión se centra en la moda de la "Pseudo- intelectualización de la materia de la E.F." Está bien que en la enseñanza de la E.F. se hayan incorporado los contenidos referidos a los hechos, principios y conceptos pero lo que jamás puede ocurrir es que el cuerpo "estudiado", teoría de la E.F. supere al cuerpo "practicando", los contenidos procedimentales. En la escuela el cuerpo se sigue sin usar.

Otra reflexión se centra en la corriente existente entre los profesionales de la enseñanza de la E.F. en la que "lo importante es pasárselo bien" y donde se sigue la corriente de la sociedad actual en la que el esfuerzo, el sacrificio está deslegitimado. La E.F. tiene que ayudar, como parte de la educación, a integrar el esfuerzo y el placer, el compromiso y la diversión. Pero en la integración el orden es el siguiente "aprender, divirtiéndose", no "divertirse, aprendiendo". Es un problema de matiz pero es muy importante. Hay que llegar a la meta y no se llega sin esfuerzo. Si además de llegar a conseguir los objetivos (las metas) de la E.F. te lo pasas bien y te diviertes, mucho mejor. Volvemos al tema de los procedimientos. En la escuela el trabajo corporal apenas se usa.

Otra reflexión, ligada con lo anterior, es la idea de que lo importante es crear las actitudes. ¿Pero es posible crear actitudes sin trabajo? ¿Se adquieren actitudes favorables al ejercicio físico en una juventud que sólo valora el cuerpo indoloro, inodoro, etc.? Haciendo ejercicio físico hay que esforzarse, lo mismo hay que sudar, igualmente hay que progresar, desarrollar las habilidades motrices del individuo. Quizás con algunos de los hechos, antes expuestos, propicie que la administración educativa piense que es más importante el desarrollo intelectual (teoría), que los alumnos se lo pasen bien y se diviertan como objetivo principal en los recreos o en actividades extraescolares, con ello cambiarán las actitudes de los alumnos/as. No nos vale que hay pocas horas para realizar E.F., habrá que buscar que los alumnos y alumnas se ejerciten fuera de la clase.

Estas reflexiones nos tienen que hacer pensar ya que en la escuela el cuerpo no se usa no porque no esté en los programas de E.F. sino porque los profesionales de la Enseñanza de la E.F. lo tienen en desuso.

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA (1970-1997).

VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR

E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA.

I NTRODUCCIÓN.

En este trabajo se presentan los resultados de una revisión bibliográfica sobre la temática de la Evaluación en EF en España. Mediante esta revisión pretendo analizar qué tipo de evaluación ha predominado en nuestro país en el área curricular de Educación Física a lo largo de los últimos veintisiete años (entre 1970 y 1997)¹, estudiando los documentos publicados en castellano en este intervalo temporal. Para ello he realizado barridos bibliográficos en bases de datos educativas (BIBLIOMECA, TESEO, REDINET, ERIC, SPORTDISCUS), en las revistas específicas de EF que existían en nuestro país en dicho periodo (Educación Física, Apuntes, Perspectivas, Habilidad Motriz, Revista Española de E.F. y Deporte) y en diferentes revistas educativas (Cuadernos Pedagogía, Aula, Investigación en la escuela, Revista de Educación, Educación y Sociedad). Probablemente existirá un mayor número de documentos relativos a esta temática a los que no he podido acceder, y que omito inintencionalmente en este estudio.

Una puntualización inicial importante que deseo hacer, como ya hiciera Maccario (1989), es que no se trata de realizar ningún tipo de descalificación ni de crítica digamos "destructiva" respecto a estos planteamientos (puesto que se les supone intencionalidad educativa²), sino más bien de comprender un proceso histórico que explica nuestra realidad actual; de modo que nos permita adecuarla al nuevo marco educativo existente.

1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO: METODOLOGÍA Y PROCESO.

Cada uno de los documentos incluidos en este estudio (62) se analiza a través de 11 categorías. Las once categorías empleadas surgen de la lectura y análisis de los documentos estudiados, y de la necesidad de presentar y organizar la información a la luz del un marco conceptual y teórico

desarrollado en otros trabajos (López, 1998). Estas categorías son las siguientes:

- 1.- Autor y año.
- 2.- Tipo de documento.
- 3.- Enfoque de Educación Física.
- 4.- Racionalidad Educativa que subyace y Enfoque Curricular.
- 5.- Metodología
- 6.- Instrumentos de evaluación utilizados.
- 7.- Contenidos evaluados.
- 8.- Tipo (y función) de evaluación dominante.
- 9.- Ambitos evaluados
- 10.- Calificación.
- 11.- Otros aspectos.

Respecto a la tercera categoría (Enfoque de Educación Física); creo convenientes explicar que encuadro cada documento dentro uno de los seis enfoques de EF que defino a continuación. Esta clasificación ha sido elaborada principalmente a partir de la lectura y análisis de las clasificaciones de Devís (1994), Delgado Noguera (1994), y Barbero (1992). De este último autor tomo el concepto de "Educación Física Dominante", para categorizar aquella que se basa en la condición física y los deportes de forma mayoritaria o exclusiva. Los seis enfoques son los siguientes:

- FÍSICO. Busca fundamentalmente el desarrollo de la condición física y cualidades motrices del alumnado.
- DEPORTIVO (competición): con el tratamiento de los diferentes deportes de competición como base fundamental de la asignatura, casi siempre desde una metodología marcadamente técnica.
- DOMINANTE. Engloba a los dos anteriores; actualmente (y desde hace ya muchos años) es el más extendido, aceptado y reproducido en la enseñanza de la EF; de ahí su denominación.
- HIGIENISTA: con una marcada preocupación por la salud y su tratamiento desde la EF.
- REFORMA (o "integrador"); puesto que busca dar cabida los diferentes bloques curriculares surgidos a lo largo de la historia de la EF, y/o lo realiza desde planteamientos cercanos a los marcados por la LOGSE para el área de EF.
- AUTONOMÍA. Su finalidad fundamental es la dotación al alumnado de cierta autonomía para la práctica de actividades físicas, normalmente desde posiciones de libertad personal y emancipación

Como es lógico, las diferentes propuestas no son clasificables con la misma facilidad. Mientras unas corresponden claramente a una de estas subcategorías, otras, por su eclecticismo, poseen características de más de una de ellas (en varios documentos se las clasifica en dos), o son difícilmente encasillables; como por ejemplo la obra de Maccario (1989), por su amplitud temática y cierta ambigüedad a la hora de definirse.

2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO REALIZADO: LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y EL ESTADO DE LA CUESTIÓN (LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA).

Voy a subdividir este apartado en dos grandes bloques. En el primero realizo un análisis fundamentalmente cuantitativo de las diez primeras categorías, de forma que se compruebe qué tipo de evaluación es la que ha predominado en Educación Física en los últimos veintisiete años, y cuál es su evolución histórica. En el segundo bloque el análisis posee un mayor peso cualitativo, pues me centro en la 110 categoría ("Otros aspectos"), intentando explicar y aclarar los aspectos más significativos de algunos de los documentos analizados.

2.1. PRIMER BLOQUE: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SISTEMA DOMINANTE DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (1970-1996).

2.1.1. - AUTOR Y AÑO.

El tratamiento de esta categoría va a implicar un pequeño análisis histórico de las publicaciones sobre evaluación en EF en nuestro país, tratando de fijar las fechas en las que se producen los cambios más significativos, así como las etapas, y los modelos evaluativos que predominan o coexisten en cada una de ellas.

Sobre los autores no hay mucho que decir; cincuenta y cuatro son españoles, y entre ellos están los más reconocidos especialistas sobre la temática en nuestro país (Blázquez, Fernández y Navarro, Chivite, Velázquez...). Sólo ocho son autores extranjeros traducidos al castellano, de los que dos son constantemente citados en cualquier publicación sobre este tema (Litwin y Fernández, 1974; Maccario, 1989).

En cuanto al año de publicación, establezco tres épocas bastante marcadas, principalmente en función de la evolución del enfoque de evaluación predominante:

* La primera abarcaría de 1970 a 1987. En ella predomina de una forma clara (y casi exclusiva) un sistema de evaluación cuantitativo basado en tests de condición física y ejecución motriz, con una finalidad claramente sumativa, que se lleva a cabo a través de tablas tabuladas que luego pueden promediarse o no con una calificación sobre la "Actitud". Es un sistema basado de una forma clara en la racionalidad técnica y en la programación por objetivos, ya parta tanto de un modelo de EF "físico" como "dominante". En su favor habría que aclarar que al menos el sistema de evaluación es absolutamente coherente con los fines y objetivos de rendimiento físico que los modelos de EF se plantean. En cuanto a legislación educativa, su inicio, y la mayor parte de la misma, corresponde cronológicamente con la Ley General de Educación (Ley "Villar Palasi"; de 1970), por lo que muchos de los documentos de esta etapa hacen referencia a la misma. A pesar de ello, no reflejan las innovaciones que en materia de evaluación educativa introduce esta Ley³.

* La segunda (1987-1992) constituye el punto de inflexión en el tema de la evaluación en Educación Física; marcado en nuestro país por Chivite (1988, 1989), por la influencia de la obra de Maccario (traducido al castellano en 1989). Se caracteriza por un acercamiento hacia un modelo de EF más integral ("Reforma") y un sistema de evaluación de metodología mixta, con una gran variedad de instrumentos para tratar los tres ámbitos humanos (motor, cognitivo y afectivo), y con un finalidad que intenta ser ya formativa. A pesar de todo ello sigue basado, aunque de forma menos clara, en la racionalidad curricular técnica. En 1991 se produce la primera publicación (Velázquez) que presenta un sistema de evaluación en EF orientado a la Reforma, con una base constructivista, metodología mixta, y finalidad eminentemente formativa, pero es un discurso predominantemente técnico, que no entra en planteamientos prácticos. Durante esta época es mayoritario el modelo "dominante", y la utilización de instrumentos cuantitativos. Otro hecho importante es la publicación en 1990 del libro de Blázquez sobre "Evaluación en EF", que se va a convertir rápidamente en obra de consulta y referencia obligada en la didáctica de la EF.

† En la tercera época establecida (1992-1997) coexisten diferentes corrientes y sistemas de evaluación, aparte de aumentar considerablemente el número de publicaciones sobre esta temática, quizás por efecto de la implantación de la LOGSE. Aun así, continúan dándose algunos casos en los que subsiste todavía el modelo "Físico", con predominio del rendimiento motor, aunque por otra parte va imponiéndose la terminología LOGSE. Por desgracia, pocas veces el cambio es real, tal y como explicaba anteriormente, y en la mayoría de los casos se trata de la mera asunción del discurso educativo dominante, mientras continua subyaciendo una racionalidad técnica y una programación por objetivos. Este hecho no debe parecer tan extraño, dado que este modelo se reproduce de forma predominante en la Formación Inicial del Profesorado de EF y, especialmente, en el sistema de selección del profesorado que el propio Ministerio lleva a cabo⁴. Debido a éstas causas aún continua teniendo mucha fuerza el modelo dominante, basado en la condición física y el deporte, con un sistema de evaluación principalmente cuantitativo y sumativo, basado en tests de condición física y habilidades motoras y deportivas. Este modelo está recibiendo serias críticas en los últimos años, comenzándose a buscar planteamientos, sistemas e instrumentos alternativos en materia de evaluación.

2.1.2- DOCUMENTOS.

Sobre un total de 65 documentos analizados, 36 de ellos son artículos publicados en revistas (la mayoría de ellas específicas de Educación Física o EF y Deporte).

De los 21 libros estudiados, seis son manuales de Educación Física; siete corresponden a planteamientos de EF con una mayor estructuración teórica, aunque también aplicables al aula; y ocho se dedican exclusivamente a la evaluación en la EF. Varios de ellos incluyen también el término "y depor-

tes", como clara muestra verbal de concebir la EF y la enseñanza de los deportes como una misma cosa y por tanto requerir un mismo tratamiento evaluativo. Es el grave hecho que se denuncia y analiza en algún trabajo (López, 1998): la evaluación en la Educación Física ha consistido durante mucho tiempo, y aun lo continua haciendo, en la aplicación directa al campo educativo de los sistemas y métodos evaluativos del mundo deportivo de la alta competición, centrados mayoritariamente en el rendimiento físico.

Sólo un documento constituye un capítulo de un libro (compilación de diferentes autores). Seis son ponencias presentadas a diferentes Congresos de EF (una de las cuales fue posteriormente difundida por los CEPs). Por último, existe también un programa informático sobre la evaluación en EF comercializado como tal; dirigido a los centros educativos y "Escuelas Deportivas" (reproduciendo la línea que antes explicábamos).

2.1.3- ENFOQUES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN QUE SE APOYAN.

En este apartado nos vamos a encontrar una gran diversidad de enfoques, como resultado de haber intentado diferenciar los modelos mixtos (engloban dos o más de las subcategorías presentadas) de los que pertenecen de una forma clara a un modelo de EF.

Aparentemente el enfoque predominante es el denominado "de Reforma" (17 casos⁵). Haciendo cierta gala de su nombre, el modelo "Dominante" puede encontrarse de forma manifiesta en 15 documentos; y el modelo "Físico" (basado en el rendimiento motor) aparece en 10 casos. Estos sumatorios totales son muestra de dos realidades muy diferentes ya que, como vimos con anterioridad, el modelo físico predomina en la década de los 70 y principios de los 80, para ir siendo sustituido por el modelo "dominante"; mientras que el modelo de "Reforma" surge mayoritariamente en los últimos años (especialmente en los años 1994-96 donde se encuentran 14 de los 17 documentos englobados en esta categoría), a partir de la anticipación de está; tratándose en algunos casos de simple oportunismo histórico, que no implica más cambios reales que los de denominación. Pueden encontrarse también tres documentos pertenecientes al enfoque denominado como "Autonomía", y uno del "Higienista", en forma más o menos pura o preferente; aunque como veremos a continuación aparecen con mayor frecuencia en los modelos mixtos. Dentro de estas propuestas basadas en modelos mixtos he realizado cinco subapartados:

a- Modelo Físico-Higiénico: Corresponde a un planteamiento de EF y Salud que defiende el uso de tests de condición física para evaluar la salud⁶; pero es importante señalar que está dentro de un programa dirigido a las personas adultas, no al mundo escolar (Mateo Vila, 1993). Un enfoque diferente es el de Torcedor y otros (1996), quien propone la utilización de cuestionarios como sistema de evaluación de la realización de actividades físicas y promoción de la salud en EFE.

- b- Modelo Físico-Autonomía. Corresponde a planteamientos de autoevaluación de la condición física por parte de los alumnos (permite por tanto la autonomía de los alumnos en este cometido), pero su finalidad continua siendo de rendimiento físico. Se presenta en tres documentos diferentes; dos dirigidos a secundaria (Pérez Cerdán, 1992, 1994) y otro a primaria (Castejón, 1995).
- c- Modelo Dominante-Reforma. Engloba aquí los planteamientos que se autodenominan "reformistas", pero en los que continua vigente de forma importante el modelo "dominante", tal como explicaba anteriormente. Ocurre en un caso de forma clara (Rodríguez-Rico, 1995), y en otros dos es interpretable (Sicilia Camacho, 1996; Saenz, Tierra y Giménez, 1996).
- d- Modelo Deporte-Reforma: Son varios los documentos que se orientan de una forma clara hacia un modelo deportivo de la EF (identificando EF con Deporte), que poseen también implicaciones y verbalizaciones de "Reforma" (Blázquez, 1994a,b,c; Díaz Lucena, 1994; Velázquez Buendía, 1996).
- e- Modelo Reforma-Autonomía: Aunque inicialmente parece lógico pensar que la búsqueda de autonomía debería ser una característica básica de los planteamientos de "Reforma", sólo se presenta así en cuatro de los documentos analizados (Sebastiani, 1993; López y Jiménez, 1994; Blasco y otros, 1994; López y López, 1996).

2.1.4. - EL DISCURSO DE RACIONALIDAD QUE SUBYACE.

De los 65 casos estudiados, en 38 subyace de una forma clara la racionalidad técnica, preocupada por la operativización de la programación y la enseñanza, y por su evaluación a través de conductas claramente observables y/o medibles. Hay varios planteamientos que se distancian de este tipo de discurso, pero que presentan diferencias importantes entre sí: alguno de ellos (Velázquez, 1991; Sebastiani, 1993; Díaz Lucena, 1993) poseen una mayor orientación constructivista, en coherencia con sus planteamientos dentro de la Reforma Educativa.

En segundo lugar, son numerosos los planteamientos eclécticos que engloban más de un enfoque. Así, son diez los documentos que presentan una extraña mezcla entre racionalidad técnica y constructivismo⁷; no sé muy bien si por una apropiación oportunista de la terminología LOGSE sin darse los necesarios cambios de modelo y paradigma educativo, si por emergencia inconsciente de los modelos didácticos utilizados durante tanto tiempo, o por decisión racional de crear un nuevo planteamiento ecléctico que englobe lo que ellos consideran mejor de cada paradigma.

Por otra parte, algunos presentan discursos bastante próximos a la racionalidad práctica (Devis y Peiró, 1992; López y Jiménez, 1994; Tinajas y otros, 1995; González y Losa, 1996), mientras que otros utilizan un claro discurso de racionalidad práctica (Martínez, 1992; Tinnig, 1992; Fraile, 1995; López y Rueda, 1995; Vaca, 1996; López y López, 1996; López Pastor, 1996).

Por último, existe un documento que realiza un análisis de la evaluación en función de la racionalidad en que se apoye, diferenciando entre técnica, crítica y práctica (Pascual Baños, 1996).

2.1.5- METODOLOGÍA.

En relación lógica con lo anterior, son 34 los casos en que la metodología de evaluación presentada es marcadamente cuantitativa, basada en la medición y tratamiento estadístico de los datos. En doce casos⁸ se opta por una metodología cualitativa. En 19 existen planteamientos mixtos, la mayor parte de ellos por ser documentos recopilatorios en que se presenta una gran variedad de métodos e instrumentos de evaluación en EF.

2.1.6- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

En estrecha relación con la categoría anterior, son 23 los documentos que proponen tests (bien de condición física, bien de condición física y habilidades motrices) como únicos instrumentos de evaluación. En doce casos la propuesta es múltiple, reflejo de lo explicado anteriormente sobre documentos recopilatorios de técnicas y métodos de evaluación en Educación Física⁹. Son cinco los autores que optan por el uso conjunto de tests e instrumentos de observación (habitualmente de observación sistemática; en la línea marcada por PIERON (1989)), y once los que optan por instrumentos de marcado carácter cualitativo - normalmente utilizan varios instrumentos de evaluación en cada planteamiento: diarios alumnos, documentos alumnos, HSD -Hoja Seguimiento Dialogado-, Autoinformes, Hojas de registro (autoevaluación y coevaluación), puesta en común, entrevistas, fichas cualitativas de observación, escalas descriptivas, fichas de autoevaluación, etc.

También debe reseñarse la existencia de cuatro propuestas concretas sobre la realización de informes del área de EF para entregar a las familias (Cañadas y Calvet, 1993; González Halcones, 1995; Galera, 1995; Vaca Escribano, 1996); así como dos cuestionarios elaborados y aplicados con la finalidad de evaluar las prácticas docentes en EF (García y Pagán, 1996; Sicilia Camacho, 1996).

Ya por último, señalar que en cuatro de los documentos no aparece ninguna referencia sobre instrumentos de evaluación concretos y específicos, como efecto de planteamientos eminentemente teóricos (Egger, 1985; Martínez, 1992; López Pastor, 1996; López y López, 1996).

2.1.7- CONTENIDOS EVALUADOS.

Lógicamente uno de los contenidos evaluados de una forma mayoritaria es la Condición Física¹⁰. En 18 documentos se plantea evaluar exclusivamente la condición física, y en otros 15 de forma mixta con otro contenido (en 10 CF y Habilidades deportivas; en 4 CF y habilidades motrices, y en 1 CF con orientación hacia la salud). Se dan varios casos en que la evaluación se refiera a las habilidades motrices (Castañer y Camerino, 1991; González y Losa, 1994), o motrices y depor-

tivas (Rivas, 1996; Goicoechea, 1997), o deportivas (Falguiere, 1994a, 1994b; Velázquez Buendía, 1996).

En otros casos los contenidos evaluados son múltiples (Díaz Lucena, 1993, 1994; Blasco y Mira, 1994; Tinajas y otros, 1995); y otros cinco se evalúan principalmente el proceso de aprendizaje del alumno (Sebastiani, 1993; López y Jiménez, 1994; López y Rueda, 1995; Fraile, 1995; Vaca Escribano, 1996).

Se dan también dos situaciones interesantes; un caso (Blázquez, 1994a) en que el acento de la evaluación se pone en el "producto" (pero sin explicar "qué producto"); y catorce publicaciones en que no se da ninguna referencia sobre los tipos de contenidos a evaluar (esto es, se habla sobre evaluación, pero no se especifica QUÉ se evalúa)¹¹.

2.1.8. - TIPO Y FUNCIÓN DE EVALUACION DOMINANTE.

Como era previsible la finalidad de la mayor parte de las propuestas es SUMATIVA (35 casos). Aunque esta tendencia es dominante en la primera etapa, continua aún muy vigente en la actualidad, hasta el punto de que sólo a partir de 1988 se tienen ambas en cuenta (Sumativa y Formativa) en siete publicaciones. A partir de esta fecha aumentan de forma importante las propuestas con marcado acento formativo (20 casos), especialmente en los dos últimos años (1995-96) donde se pueden encontrar once de ellas. Existe también una propuesta dirigida de forma prioritaria a la evaluación inicial (Tercador y otros, 1996).

2.1.9. - ÁMBITOS EVALUADOS.

En congruencia con los resultados de las anteriores categorías, son mayoritarios los planteamientos de evaluación en Educación Física que sólo se refieren al ámbito físico-motor (26 casos), mientras que en tres documentos (Martín, 1970; DNEFYD, 1974; García, 1986) se tiene en cuenta también el ámbito actitudinal, y en uno (Calvo y Chiroso, 1994) el cognitivo y el motor. Son once (Maccario, 1989; Martínez, 1992; Devís y Peiró, 1992; Sebastiani, 1993; Díaz, 1993; López y Jiménez, 1994; ...) los documentos que tratan los tres ámbitos de una forma integral, mientras que llegan a dieciséis¹²; los que consideran los tres ámbitos, pero de una forma analítica (se presentan como ámbitos de evaluación separados, con los que emplear instrumentos diferentes y específicos para cada uno de ellos). En un caso (Fernández y Navarro, 1992) se plantean diferentes tipos de escalas para cuatro ámbitos: aptitud física, aptitud motriz, actitud afectiva, actitud social. Por último, en tres casos (Egger, 1985; Blázquez, 1994b; López y López, 1996) no se hace ninguna referencia sobre este apartado.

2.1.10- CALIFICACIÓN.

Lo más llamativo al realizar el análisis de esta categoría es que en 33 documentos no se realiza ninguna referencia al tema de la calificación. Si ya la evaluación es considerada como uno de los temas más conflictivos dentro de la didáctica

de la EF por las implicaciones calificadoras y sus repercusiones, hablar directamente de este "problema insalvable para todo docente" no es lo más habitual, como puede comprobarse en esta revisión bibliográfica. Si nos detenemos en este aspecto, comprobaremos que raramente se trata en profundidad, ni se entra en más cuestiones que la meramente técnicas, por más que constituya una realidad constante (y preocupante) para los profesionales de la Educación Física. Existe un caso (Goicoechea, 1996) en que se explicita que la calificación tan sólo es una obligación administrativa, por lo que debe considerarse aparte del proceso de evaluación.

Lógicamente, dados los modelos de EF más extendidos, y el paradigma que subyace de forma mayoritaria en estas publicaciones, el sistema calificador que va a predominar es el de las tablas baremadas, que transforman directamente los resultados conseguidos por los alumnos, en los diferentes tests motores a que son sometidos, en una calificación del uno al diez (15 de los 32 casos que se pronuncian sobre la calificación). A pesar de que muchos planteamientos recogen la evaluación de las actitudes, sólo son cinco los que de una forma más clara tabulan las calificaciones obtenidas en los tests con las actitudinales para obtener la calificación final. Curiosamente, este planteamiento se da ya en 1970 (Martín y otros), para repetirse posteriormente (Blázquez, 1990; Onega, 1995), incluso en 1996 (Saenz y otros).

Hay cuatro propuestas (Cañadas y Calvet, 1993; González, 1995; Galera, 1995; Vaca, 1996) en las que se incluye la elaboración y entrega de informes personales al alumno y sus padres por el profesor de EF (además de la calificación correspondiente en el tradicional boletín de calificación); y cinco más basadas en la autocalificación del alumno sobre su proceso de aprendizaje (Ruiz, 1992; López y Jiménez, 1994; Tinajas et al, 1995; López y Rueda, 1995; López y López, 1996).

Se da también un curioso sistema de puntos (García, 1986) que incluye varios criterios y que deja cierto margen de opcionalidad al alumno, pero difícil de aplicar fuera del contexto en que se realiza (ver siguiente subapartado); y un extraño planteamiento de calificar "los resultados de la prueba", en los que no se especifica de que prueba o pruebas se trata (Blázquez, 1994a); este caso ya fue comentado en el análisis de la categoría 7.

Lógicamente detrás de cada uno de estos sistemas de calificación subyace un modelo curricular y/o un proyecto educativo concreto, tal y como ya ha sido explicado.

2.2- SEGUNDO BLOQUE: PRESENTACIÓN DE ALGUNOS CASOS SIGNIFICATIVOS (11ª categoría: OTROS ASPECTOS).

En este segundo bloque voy a intentar explicar con mayor profundidad algunas características de varios de los documentos recogidos, que considero oportuno resaltar por su significatividad.

2.2.1. - La Calificación como tabulación entre resultados de tests físicos y valoraciones "subjetivas" sobre la actitud.

En el primero de los documentos analizados (Martín y otros, 1970) ya aparece la propuesta de un sistema de calificación en EF basado en la media aritmética entre los resultados de los tests físicos, y la puntuación que el profesor asigne a cada alumno en "Actitud". Esta misma propuesta va a repetirse a lo largo de las tres décadas, apareciendo también en los últimos años (Onega, 1995; Saenz y otros, 1996) bajo "ropajes" de innovación y Reforma (LOGSE). Creo que es enormemente preocupante que en 27 años no haya cambiado ni un ápice el sistema de evaluación en EF; especialmente cuando dicho sistema de evaluación pertenece a un modelo enfocado al rendimiento físico y deportivo, que entra en abierta contradicción con la legislación educativa actual. Aún más contradictorio puede ser el hecho de que además se le asignen etiquetas de "innovación" y/o "Reforma"¹³.

Otro aspecto a tener en cuenta de esta publicación (Martín y otros, 1970) (y esta vez por sí mismo, no por su evolución posterior) es que para evaluar el apartado de "deporte", el profesorado de EF solicita a cada alumno un "Certificado de práctica deportiva" que debe ser emitido por las autoridades en la materia (federaciones, clubes y asociaciones deportivas, etc.). La gravedad de este hecho reside en que se evalúa un área curricular escolar (EF) a través de actividades extraescolares; y lo que es más grave aún, que esto mismo continúe defendiéndose desde propuestas de "Reforma"¹⁴.

2.2.2. - Los problemas de incoherencia interna: el pseudocambio.

Aunque podamos no estar de acuerdo con el sistema de evaluación-calificación recién comentado (aplicación de tests físicos y su baremación por tablas para la obtención de una calificación), hemos de reconocer que al menos son coherentes con el modelo de EF a que pertenece, ya que su finalidad principal es el rendimiento físico de los alumnos (Martín y otros, 1970; Pila Teleña, 1985, 1988). Esto es, existe una alta coherencia entre los objetivos de dicho modelo de EF, los contenidos que se desarrollan y el sistema de evaluación aplicado.

El problema más grave surge cuando los planteamientos educativos cambian (y con ellos los objetivos y finalidades de la EFE), pero lo hacen en menor grado los contenidos desarrollados y en ninguno el sistema de evaluación aplicado (ya que se mantiene el mismo). Esto da lugar a una fuerte incoherencia interna entre racionalidad curricular, objetivos, contenidos y sistema de evaluación. El primer ejemplo podemos encontrarlo en Zapata y Aquino (1982). Ya en 1989 Fernández y Navarro denuncian esta fuerte incoherencia en materia de evaluación entre los presupuestos y discursos teóricos (en los que se abrazan y defienden planteamientos cualitativos y formativos), y las propuestas y realizaciones prácticas (en las que se opta por instrumentos y métodos cuantitativos y sumativos). Desde entonces va a repetirse, y cada vez de una forma más marcada, hasta llegar a los momentos actuales,

en los que se presentan modelos presuntamente innovadores y reformistas (resultado de aplicar la terminología y el diseño curricular LOGSE para el área de EF), pero que mantienen el mismo sistema de evaluación, e incluso baremación-calificación (MEC, 1992,1993,1994; Pérez Cerdán, 1992,1994; Rodríguez Rico, 1991,1995).

2.2.3.- Los documentos sobre Evaluación en Educación Física.

De todos los documentos analizados en estos cuadros, quince son "manuales recopilatorios" (o compilaciones sobre evaluación en EF)¹⁵, más o menos desarrollados, que recogen un tratamiento teórico sobre la temática, una serie de definiciones sobre calificativos de la evaluación (inicial, continua, final, sumativa, formativa, diagnóstica, integral, sistemática, analítica, procesual...) y, principalmente, una presentación de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación en Educación Física.

Aparte de un contenido muy similar en varios de ellos, aspecto que puede ser debida al hecho de basarse en un marco teórico muy similar y/o de haber manejado las mismas fuentes documentales, su principal defecto es que realizan una presentación meramente técnica de la metodología evaluativa a emplear en esta área curricular, sin explicar a que enfoque de EF, ni a que planteamiento curricular o educativo, pertenece cada una de ellas. Tan sólo Pascual Baños (1996) explica como la utilización de un sistema u otro de evaluación está fuertemente relacionada con el paradigma en que basan los diferentes enfoques de EF. En este sentido, es importante (y urgente), comenzar a analizar que relación existe entre cada enfoque de Educación Física (y la racionalidad en que se apoya) y las posibilidades metodológicas e instrumentales de la evaluación. También el comenzar a explicar que la elección de una metodología e instrumentos evaluativos no es una cuestión neutra, meramente opcional y técnica, sino que tiene una fuerte implicación en el modelo de EF que se pretende llevar a cabo y en los planteamientos educativos por los que se ha optado.

Por otra parte, en la mayoría de estos documentos las técnicas e instrumentos de evaluación son presentados de forma analítica en función de los ámbitos (motor, cognitivo, afectivo, social...) y contenidos a evaluar (conceptuales, procedimentales, actitudinales), tal y como ya explicaba de una forma breve en el análisis de la séptima categoría (ámbitos evaluados). Surgen aquí varios problemas. El primero se refiere al excesivo requerimiento de tiempo y esfuerzo. De hacerse tal y como se plantea en algunos casos (Chivite,1988; Blázquez, 1994;...) la dedicación a la evaluación dejaría muy poco tiempo para los procesos de enseñanza-aprendizaje en sí; en los que se supone que el proceso de evaluación debe estar integrado, y a cuyo servicio está.

El segundo (y más grave) es, una vez más, un cuestionamiento sobre la incoherencia interna: ¿Cómo es posible hablar de evaluación integral cuando los diferentes ámbitos se evalúan por separado?, ¿Cómo se puede hablar de evaluación integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuan-

do la mayoría de las técnicas e instrumentos propuestos son puntuales, cuando no finales y sumativos? Esta estrategia de realizar una división analítica del conocimiento (conceptos, procedimientos y actitudes; o información, destrezas y normas), proviene de la racionalidad técnica y del planteamiento curricular por objetivos, que diferencia entre objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales para una más fácil comprobación y medición (Elliott, 1993; 168-170). Si desde planteamientos de racionalidad práctica defendemos que el principal aprendizaje de nuestro alumnado debe dirigirse hacia la creación y desarrollo de estructuras de conocimiento y pensamiento sobre lo corporal y lo motriz, y por tanto pretendemos que la EF no acabe reduciéndose a una mera instrucción y entrenamiento, no podemos caer en esta diferenciación analítica (ni en las actividades ni en la evaluación), pues en la práctica (compleja y real, "in vivo", no "in vitro") las tres facetas se dan juntas, estrechamente relacionadas e inseparablemente unidas.

2.2.4.- Los Programas Informáticos para la Evaluación en Educación Física

Dos de los documentos analizados plantean un tratamiento informático de los datos obtenidos para la evaluación en EF. El primero (Cañadas y Calvet, 1993), es un artículo en que se presenta el primero de los tres programas informáticos que están desarrollando como apoyo a la evaluación en EF, y se explica su funcionamiento y el tipo de datos y contenidos que permite evaluar. Los otros dos programas, que estaban en desarrollo en el momento de escribir este artículo pero que aún no habían sido concluidos, están dirigidos a la evaluación cualitativa en EF (el segundo), y la posibilidad de realizar actividades de investigación con los datos obtenidos de la evaluación (el tercero y último). Como era previsible se trata un análisis estadístico de los datos cuantitativos obtenidos en diferentes tests de condición física y ejecución motriz; así como su baremación a través de tablas normalizadas, bien las incluidas en el programa, o las elaboradas por el mismo programa a partir de los datos introducidos. En un último apartado presenta la posibilidad de emitir informes de evaluación y calificación para cada alumno donde se incluyen, además de los resultados, anotaciones y valoraciones sobre diferentes aspectos del alumno (actitud, participación, asistencia, problemáticas, etc.) y la calificación definitiva.

El segundo de los documentos (Calzada, 1995) se trata del programa informático en sí, dirigido tanto a la evaluación en la EFE como a la evaluación en las Escuelas Deportivas. Consta del disquete con el programa informático, y un pequeño cuaderno anillado con las instrucciones y fichas para la toma de datos. Obviamente está fundamentado en una evaluación cuantitativa y sumativa, a partir de la aplicación de los tests y pruebas de condición física y ejecución motriz, y el análisis estadístico (y baremación) de los datos de los resultados obtenidos por los alumnos. Una vez más se reproduce el modelo dominante de EF (y su sistema de evaluación), así como las mismas finalidades y funciones que vimos anteriormente, bajo la aureola de "novedad, progreso, innovación y

Reforma". Además, un detalle que me parece extraordinariamente significativo (por lo que demuestra), es el título de este programa informático: "Programa informático para la evaluación en centros docentes y deportivos"; a través del cual se establece cierto paralelismo entre la Educación Física Escolar (EFE) y el deporte. Constituye una muestra más del moderno pero ya "tradicional" modelo que identifica Educación Física con deporte, y por tanto evaluación en Educación Física con evaluación en la enseñanza deportiva; y que continua reproduciéndose década tras década (Martín, 1970; Pila Teleña, 1985; Blázquez, 1994; Calzada, 1995; ...).

2.2.5.- La Metainvestigación sobre Evaluación de la Condición Física.

El documento de Chamorro (1993), constituye una meta-investigación recopiladora de las investigaciones realizadas en nuestro país sobre la evaluación de la Condición Física con muestras de poblaciones escolares, clasificadas por regiones autonómicas y orden cronológico. Forma parte de una línea de trabajo del Consejo Superior de Deportes (desde ahora "CSD"), junto con otras instituciones de estado y del resto de la Comunidad Europea, para el desarrollo y difusión de una batería normalizada de tests de Condición Física para toda la población escolar de la Comunidad Europea (batería EUROFIT). Este documento, junto con un vídeo informativo - y una guía adjunta- para la realización de los tests, fue enviado a todos los Centros de Profesores (CEPs)¹⁶, para su difusión entre los profesores de EF. Para dicho profesorado se había redactado una carta introductoria en que se explicaban las "ventajas" del empleo de esta batería de tests para la realización de una evaluación más "objetiva" dentro del área de Educación Física, ofreciéndoles la ayuda y colaboración de sus "técnicos especializados" para pasar la prueba a sus alumnos, y pidiendo que los resultados sean enviados al CSD. Pero, ... ¿Qué intereses creados se esconden en esta "propuesta"?; y lo que es aun más grave... ¿qué efectos tiene en la Educación Física Escolar (EFE)?.

La finalidad del CSD es doble. Por un lado, la obtención de datos de muestras de población cada vez más amplias, para poder normalizar y actualizar los baremos y tablas de puntuación de las diferentes pruebas de la batería EUROFIT. Por otra parte, subyace una obvia finalidad de selección de talentos deportivos. La gravedad de este hecho no está tanto en las finalidades en sí que el CSD asigna a esta batería de condición física (ya que esos son sus cometidos oficiales), sino en la forma de difundirlo y presentarlo, pretendiendo (y consiguiendo en muchos casos) utilizar-enganar a los profesores de Educación Física para la obtención de unos datos, y con unas finalidades que no son las suyas. Esto es, no explicita sus fines, ni solicita la ayuda de los profesionales de la EF para su consecución; sino que intenta conseguirlo con un discurso diferente, en el que aduce un interés intrínseco para esa EF, en aras a una mayor objetividad y científicidad de la evaluación del alumnado. Las consecuencias para la EFE son obvias:

- 1- Se refuerza el modelo dominante de evaluación (y calificación) en EFE basado en la aplicación de tests de condición física (ahora batería EUROFIT), y la baremación de resultados para la obtención de la calificación.
- 2- Se reproduce por tanto un modelo de Educación Física basado en el rendimiento físico y deportivo, que genera una pequeña élite motriz, junto con una amplia población de fracasados (y sobre todo fracasadas) motrices (Ruiz Pérez, 1995), que ven la EF, la corporalidad, el movimiento y el deporte como algo ajeno a ellos (Barbero, 1995).
- 3- Se institucionalizan estos modelos de EF y evaluación, tan ajenos al mundo educativo (corresponden al mundo de la competición y el rendimiento deportivo) y al espíritu de la Reforma Educativa (y del modelo de EF que esta presenta), dificultando aun más la urgente necesidad de creación y difusión de una EFE realmente educativa, alternativa y democrática (Barbero, 1995).

2.2.6.- La Autoevaluación de la Condición Física.

Si nos limitamos a los planteamientos que reducen la evaluación en EFE a la evaluación de la condición física, una de las posibilidades con mayor potencial formativo es la autoevaluación de la Condición Física, que implica al menos las siguientes ventajas:

- a- Se parte en una confianza en el alumnado, tanto a nivel técnico (saber hacer) como a nivel ético (querer hacer bien, y sobre todo querer "decir" o "escribir" los resultados verdaderos).
- b- Se facilita la autonomía, tanto en la realización en sí de las pruebas, como en la dotación de unos instrumentos de evaluación de su condición física que podrá utilizar en el futuro si le son necesarios.

Obviamente no todas las propuestas de autoevaluación de la condición física son igualmente formativas, ni poseen las mismas finalidades. La primera de ellas que se da en nuestro país (Pila-Teleña, 1986), llega a esta opción (medición de los compañeros en vez de medición del profesor a todos los alumnos), no por una finalidad formativa, sino por razones de comodidad para el docente y menor tiempo empleado. En esta misma línea se encontraba el artículo del argentino Otañez (1982), con un pentatests de condición física para enseñanzas medias, y un triple tests para primaria (1982). Una propuesta similar es la realizada por Jiménez y Paramio (1994), con dos diferencias: la primera es que busca desarrollar la responsabilidad del alumnado, y la segunda que se trata de una evaluación criterial (se valora el progreso individual) en vez de normativa (baremación de resultados en la tabla normalizada).

La propuesta más desarrollada es la de Pérez Cerdán (1992, 1994), con claros fines de autonomía del alumno. Este autor desarrolla una serie de fichas para el alumnado, donde se explican los protocolos de las pruebas a realizar, las cualidades físicas que miden y como tabular los resultados. También se deja todo el proceso en manos del alumnado (lo reali-

zan por parejas), siendo la función del profesor la de preparar los materiales e ir colaborando, apoyando y ayudando al alumnado durante su realización. Su mayor defecto es que mantiene una evaluación normativa de la condición física, que traduce los resultados a una calificación del 1 al 10, mediante una tabla normalizada que ha desarrollado durante los anteriores años para esa misma población.

También Ruiz Navarro (1992) realiza una experiencia de autoevaluación de la condición física con su alumnado, con fines de autonomía y autoconocimiento. Además, y coherentemente con sus finalidades formativas, los resultados de las pruebas no inciden en la evaluación del trimestre ni en la calificación de los alumnos. Para esta última emplea sobretodo criterios actitudinales, realizándolo a través de la autocalificación del alumnado.

El último caso es el de Castejón (1995), que defiende y preconiza la utilización de tests de condición física para la evaluación de estas cualidades en Enseñanza Primaria. Opta igualmente por la autoevaluación del alumnado (por parejas), principalmente por motivos de confianza y tiempo. Quizás el mayor problema sea el de la etapa; el hecho de transferir a la enseñanza primaria un modelo tradicionalmente empleado en enseñanza secundaria, y que tantos interrogantes despierta sobre su adecuación educativa: la evaluación de la condición física.

2.2.7.- La situación lúdica de examen.

Calvo y Chiroso (1994) presentan una situación de examen lúdica a través de una prueba de orientación con diferentes estaciones, donde deben resolver una prueba de tipo motriz y una de tipo cognitivo. Sus objetivos iniciales son eliminar los sentimientos de angustia que se dan en las situaciones tradicionales de examen, y buscar un instrumento que sirva para evaluar a la vez los contenidos motrices y cognitivos de la Educación Física. Según la evaluación que realizan de la experiencia, estos objetivos parecen ser conseguidos. Los inconvenientes son que requiere un gran trabajo de preparación inicial y la colaboración de otros compañeros del Seminario para poder orientar y controlar la realización de la prueba.

2.2.8.- Los estudios sobre actividad docente del profesorado de Educación Física.

Dos de las publicaciones relacionadas (García y Pagan, 1996; Sicilia Camacho, 1996) consisten en breves informes finales de estudios realizados sobre la actividad docente del profesorado de EF; elaborados a partir de la aplicación de cuestionarios a una muestra profesional. Los he reflejado en esta revisión porque en ambos casos se hace especial referencia a las prácticas evaluativas que se dicen llevar a cabo¹⁷.

Centrándonos en dichas prácticas, es interesante señalar como en los dos casos predominan las prácticas docentes que utilizan la evaluación en EF con una finalidad principalmente sumativa; además, aunque se afirma evaluar (y calificar) los tres ámbitos (motor, cognitivo y actitudinal), se realiza

desde planteamientos analíticos y desde enfoques curriculares de racionalidad técnica, mayoritariamente centrados en la condición física y el deporte.

2.2.9.- La Coevaluación y los instrumentos de coevaluación en Educación Física.

Dentro de esta revisión pueden encontrarse dos artículos (Falguiere, 1994a, 1994b), y una comunicación (Velázquez, 1996), en los que se plantea la utilización de técnicas de coevaluación entre compañeros, a través de instrumentos de observación elaborados con este fin. En el caso del primer autor, estos procesos de coevaluación están claramente enfocados a la ejecución técnica, en busca de una mayor eficacia deportiva. El segundo caso (Velázquez, 1996), se concibe dentro de la formación inicial del profesorado, más concretamente dentro de las materias destinadas a la iniciación deportiva; y se explica como en función de los aspectos a observar (reflejados en el instrumento de coevaluación), subyace un enfoque de iniciación deportiva más centrado en aspectos técnicos, tácticos, o actitudinales.

3. BREVES CONCLUSIONES SOBRE EL ESTUDIO REALIZADO.

Uno de los resultados más evidentes, y preocupantes, que se obtienen tras realizar esta revisión bibliográfica es la comprobación de que en estos 27 años han cambiado muy pocas cosas (y las que han cambiado no lo han hecho demasiado) en lo referente a la evaluación en EF¹⁸. Los diferentes "manuales" y "documentos Técnicos" que editó en 1970a, 1970b, y 1974 la Junta Nacional de Educación Física y Deportes para la impartición de la Educación Física en la EGB y Enseñanzas Medias, ya mostraban como proceso e instrumentos de evaluación la aplicación de tests de rendimiento físico-motor (con sus correspondientes tabulaciones en deciles para una más fácil calificación).

Se ha avanzado bastante en el tratamiento teórico de la evaluación desde el área curricular específica de la EF, por aquel entonces inexistente, pero: ¿de qué sirve la teoría si no es capaz de transformar ni los presupuestos de los profesores, ni su realidad evaluativa-calificadora; ni sus procesos; ni los instrumentos utilizados; ni la absurda situación de hacer pasar a generaciones y generaciones de jóvenes por las mismas pruebas físicas, una y otra vez, (como aplicación directa al mundo escolar del mundo de la competición y el rendimiento deportivo) ?

La gran mayoría de los "especialistas" en la temática se dedican a poner diversos barnices didácticos, modificaciones, perfeccionamientos o pegas técnicas, al hecho de pasar una y otra vez los ya viejos tests de rendimiento motor. Pero nadie, (o casi nadie¹⁹, afortunadamente:) se plantea la necesidad de un cambio profundo y radical. Casi nadie denuncia que el error está en su misma esencia, en el uso reiterativo y casi excluyente que se hace de la aplicación de estos tests, en la obsesión por el rendimiento físico (Tinajas et al, 1995), no en sus detalles; y sobre todo en el uso que se hace de su aplicación y sus resultados; que el problema está en la aplica-

ción de la racionalidad tecnocrática a la evaluación de la EF.

A lo largo de este documento he presentado una revisión bibliográfica sobre la evaluación en EF en nuestro país, en el periodo histórico comprendido entre 1970 y principios de 1997. En esta revisión, y el consiguiente análisis, puede comprobarse el predominio de la racionalidad técnica y la concepción curricular por objetivos en la temática de la evaluación en el área de la Educación Física Escolar, así como su origen en el rendimiento físico y deportivo. Entiendo que este predominio histórico (convertido en tradición, costumbre y cultura profesional dominante) constituye una pesada rémora en la búsqueda de alternativas educativas reales.

Una revisión de este tipo, puede ayudarnos a comprender mejor cual es el proceso que ha seguido la temática de la evaluación en la EF, y como este proceso condiciona fuertemente nuestros actuales planteamientos. Creo que es preciso comprender porqué las cosas son como son, y porqué hacemos lo que hacemos como profesores de EF. Tanto por ampliar el propio autoconocimiento profesional, y la conciencia histórica, como para tener mayores posibilidades de cambiar las prácticas profesionales que no nos convencen por su escaso valor educativo.

NOTAS A PIE

- 1 *Que no ha constituido un hecho aislado ni una excepción, sino más bien una reproducción de un modelo racionalista y tecnocrático de evaluación en EF que ya imperaba entonces en el resto del mundo "moderno" (Brace, 1927; Mathews, 1958; Fleishman, 1964; Johnson, 1972; AAHPERD, 1980; Keemper y Verschuur, 1981; Martens, 1981), y que por desgracia aun continua haciéndolo (Pringle y Foster, 1991; Sinclair y Tester, 1993; Kirk, 1993; Carlson, 1995; Hopple y Graham, 1995).*
- 2 *Aunque no a todos, ya que existen planteamientos con evidentes intereses implícitos ajenos al sistema escolar (selección deportiva, etc.).*
- 3 *Sobre legislación educativa y evaluación en España desde 1970 hasta la actualidad pueden consultarse los estudios realizados por Álvarez Méndez (1991, 1994).*
- 4 *Una fuerte crítica a las incongruencias de éste sistema de selección puede encontrarse en Jiménez y López (1996); también en Barbero (1994) y Pastor Pradillo (1994).*
- 5 *Más un caso aparte de modelo "Integrador" que aunque inicialmente debería englobarse en el de "Reforma", no he considerado conveniente realizarlo así por tratarse de una obra ajena a la LOGSE que fue traducida del francés.*
- 6 *La utilización de tests de condición física para evaluar la salud ha sido criticado seriamente por muchos especialistas (Godin y Sherphard, 1983; Fox y Biddle, 1986; Corbin, 1987; Meredith, 1988; Ineson y Sim, 1989; Biddle y Biddle, 1989; Pate, 1989; Looney y Plowman, 1990), ya que su utilización en programas de ejercicio físico y salud presenta una serie de problemas y paradojas, tanto si se lleva a cabo una evaluación normativa como criterial (Seefeldt y Vogel, 1989). Una revisión de esta temática, y su bibliografía, puede encontrarse en Devis y Peiró (1992 y 1993). Considero importante señalar que estos mismos autores (Devis y*

- Peiró,1993:68) también encuentran críticas a la utilización de las pruebas-tests entre los propios alumnos-as que llevan a cabo el programa de Educación Física y salud, porque no se relacionan (ni las pruebas ni los resultados) con el trabajo realizado en el transcurso de las clases.
- 7 Chivite,1989; Ruiz,1992; Blázquez,1994a; Blasco Mira y otros,1994; Martínez y otros,1995; Rodríguez,1995; Onega,1995; Galera,1995; Méndez Giménez,1996; Sicilia Camacho,1996; Sáenz y otros,1996.
 - 8 Castañer y Camerino,1991; Martínez,1992; Devís y Peiró,1992; Sebastiani, 1993; López y Jiménez,1994...
 - 9 Litwin y Fernández,1974; Maccario,1989; Chivite,1988,1989; Blázquez,1990; Velázquez,1991; Díaz,1993; Blázquez, 1994b, Díaz Lucena,1994; Martínez y otros,1995; Sáenz y otros,1996; Pascual Baños,1996.
 - 10 Consistente en la realización por parte de los alumnos de una batería de tests que miden diferentes componentes de las denominadas "cualidades físicas básicas" (resistencia, velocidad, fuerza y flexibilidad), y en algunas ocasiones también de las "secundarias" (coordinación, agilidad, equilibrio,...).
 - 11 Egger,1985; Chivite,1988,1989; Maccario,1989; Velázquez,1991; Martínez,1992; Tinning ,1992; Blázquez, 1994b; García y Pagán,1996; López y López,1996;...
 - 12 Chivite,1988,1989; Blázquez,1990; Velázquez,1991; Ruiz,1992; Onega,1995; Varios,1995; González,1995.
 - 13 La extensión actual de este tipo de "innovación evaluativa sin cambio", de "cambio para no cambiar", debería comenzar a preocuparnos como profesionales de la EF, y llevar a cuestionarnos hasta que punto está mejorando realmente la calidad educativa de las prácticas habituales de E.F., o se trata más bien de un mero cambio en el discurso.
 - 14 Tanto en las "Orientaciones para la Evaluación" en el área de EF (MEC,1992) como en publicaciones sobre diseños curriculares de EF para la Reforma en Primaria (Rodríguez Rico,1991,1993a,1993b) y Secundaria (ibid,1995), se propone la participación en actividades deportivas extraescolares, y en el patio en horas de recreo, como criterio para evaluar los contenidos actitudinales de un área curricular.
 - 15 Litwin y Fernández,1974; Pila Teleña,1985,1986; Chivite,1988,1989; Maccario,1989; Blázquez,1990; Díaz Lucena, 1993,1994; Blázquez,1993,1994; Onega,1995; González Halcones,1995; Díaz Otañez,1982; Saenz y otros,1996.
 - 16 Actualmente "Centros de Profesores y Recursos" (-CPRs-)
 - 17 Manifiesto mis dudas sobre la credibilidad absoluta de la información reflejada en los cuestionarios sobre prácticas evaluativas en EF, a raíz de un estudio de este tipo que realizamos en la provincia de Segovia en 1994. En este estudio pudimos comprobar la existencia de una importante diferencia entre la práctica evaluativa que el profesorado de EF afirmaba realizar, y la que realizaba realmente; el mismo hecho lo hemos podido observar desde entonces una y otra vez. Es el problema (ya explicado en otras ocasiones) de que la teoría evaluativa se conoce (y verbaliza) correctamente, pero no se refleja en la práctica docente.
 - 18 Quizás ahora las preguntas que tendríamos que formularnos (para ir encontrando causas, y sobre todo para ir encontrando caminos de acción y transformación) son: ¿Ha cambiado la formación de los profesores de EF en estos 27 años? - ¿Ha cambiado la concepción curricular predominante?
- 19 Fraile,1990; Sebastiani, 1993; López y Jiménez, 1994; Ruiz, 1994; Tinajas y otros,1995; López y López,1996.

BIBLIOGRAFIA

- BARBERO,JI. (1995) "Sobre la necesidad de una Educación Física alternativa". Boletín AEISAD, 9 (2-4).
- BLÁZQUEZ,D. (1990) "Evaluar en Educación Física". Barcelona. Inde.
- CALZADA,A. (1995) "Programa Informático: Evaluación en Centros docentes y deportivos". Madrid. Gymnos.
- CALVO y CHIROSA, J. (1994) "Propuesta de evaluación conjunta de las capacidades conceptuales y procedimentales a través de la actividad física". Habilidad Motriz, 5 (24-28).
- CAÑADAS,JF. (1993) "FISIC: programa informático de evaluación en Educación Física". Habilidad Motriz, 2 (20-28).
- CASTEJÓN, F.J.(1995) "Evaluación de la Condición Física: Una propuesta". Aula,39 (59-63).
- CHAMORRO, M.(1993) "La batería EUROFIT: Diseño de la batería de valoración de la condición física europea. (Recopilación de los principales estudios nacionales)". CSD.
- CHIVITE,M.(1989) "El proceso de evaluar en Educación Física". Apunts,16-17 (109-118).
- CORBELLA,M. (1993) "Educación para la Salud en la Escuela. Aspectos a evaluar desde la Educación Física". Apunts,31 (55-61).
- D.N.E.F.yD. (1974) "Guía didáctica del área de expresión dinámica. Educación físico-deportiva Segunda etapa". (E.G.B.). Madrid. Junta Nacional de Educación Física.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ,C. (1993) "Evaluación de programas: un programa de Educación Física y Salud". Apunts, 31 (62-69).
- DÍAZ,J.(1993) "La evaluación de la Educación Física en el tercer nivel de la concreción de la Reforma Educativa". Apunts,31 (39-54).
- DÍAZ OTAÑEZ,JD. (1982a) "Evaluación y estadística (aplicada a la Educación Física y el Entrenamiento)". Córdoba (Argentina). Jabo.
- FRAILE, A.(1990) " La Investigación-Acción en la Educación Corporal". En PÉREZ SERRANO: "Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo". Madrid. Dykinson.
- GALERA, A. (1995) "Informes de Educación Física: Propuesta de un Modelo". Apunts, 39 (33-42).

- GONZÁLEZ HALCONES, M.A. (1995) "Manual para la evaluación en Educación Física". Madrid. Escuela Española.
- HAAG, H y DASSEL, H. (1995) "Test de la condición física en el ámbito escolar y la iniciación deportiva". Barcelona. Hispano-Europea.
- HOPPLE, C. GRAHAM, G. (1995) "What Children Think, Feel and Know About Physical Fitness Testing". *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 14, 4 (408-417).
- JIMÉNEZ, B. y LÓPEZ, VM. (1996b) "Entre col y col. Entre formación inicial y permanente: oposiciones. Unas reflexiones sobre los procedimientos de selección del profesorado de Educación Física". En Actas XIV Congreso de Educación Física de E.U. Magisterio. Guadalajara. Universidad de Alcalá (687-692).
- JOHNSON, P.K. (1972) "Evaluación del rendimiento físico en los programas de Educación Física. Buenos Aires. Paidós.
- LITWIN, L. y FERNÁNDEZ, G. (1989) "Evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física y el deporte". Buenos Aires. Ed. Lidium.
- LÓPEZ PASTOR, VM. y EM. (1996) "Patología evaluativa en Educación Física". En *Revista de Educación Física*, 63 (9-12).
- LÓPEZ, VM. y JIMÉNEZ, B. (1994) "Una experiencia de autoevaluación en Educación Física". *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 4. *Gymnos* (30-35).
- MACCARIO, B. (1989) "Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas". Buenos Aires. Lidium.
- MARTÍN, J. J. y otros (1970) "La Educación Física en la Enseñanza Media". Madrid. Doncel. Delegación Nacional de Juventudes.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (1992) "Papel de la autoevaluación y de la evaluación del compañero en Educación Física". Actas X Congreso Nacional de Ed. Física de E.U. Magisterio. Tarragona. Universitat de Barcelona.
- MATEO, J. (1990) "La Batería EUROFIT como medio de detección de talentos". *Apunts*, 22(59-68)
- MATEO, J. (1993) "¿Medir la forma física para evaluar la salud?". *Apunts*, 31 (70-75).
- NAVARRO, V. y FERNÁNDEZ, G. (1992) "Escala descriptiva integrada para la observación de aptitudes y actitudes en Educación Física". Málaga. UNISPORT.
- ÓNEGA CARRERA, J.V. (1995) "Orientaciones para la evaluación en Educación Física en E.S.O.". *Revista Galega Do Ensino*, 9 (169-177). A Coruña
- PASCUAL, C. (1996c) "La evaluación de la Educación Física, esa desconocida". *Revista Educación Física*, 63 (5-8).
- PÉREZ CERDÁN, J. (1992) "Propuestas de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias". *Perspectivas*, 9 (42-48). León.
- PIERÓN, M. (1988) "Didáctica de las actividades físicas y deportivas". Madrid. *Gymnos*.
- PILA-TELEÑA, A. (1985) "La evaluación de la Educación Física y Deportiva". Madrid. A.E. Pila Teleña.
- POVILL, J.M. (1986) "EUROFIT: Una batería para evaluar la condición física en la escuela". *Revista de Educación Física*, 7 (10-15).
- RUIZ, F. y col. (1992) "Estudio sobre las preferencias de los alumnos del ciclo superior de la E.G.B. para la evaluación en el área de Educación Física". *Re. de Educación Física*, 44 (33-39)
- RUIZ NAVARRO, A. (1992) "Hacia una evaluación del proceso aplicada en Educación Física". *Revista Almarin*, 23 (17-20).
- SAENZ, P. y otros (1996) "La evaluación de la Educación Física en Primaria". *Habilidad Motriz*, 8 (18-23).
- SEBASTIANI, E. (1993) "La evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa". *Apunts*, 31 (17-26).
- SICILIA, A. (1996) "El profesor de Educación Física en Andalucía. Como piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades". *Habilidad Motriz*, 8 (51-61).
- TINAJAS, A. y otros (1995) "Rendimiento y discriminación en Educación Física". *Apunts*, 39 (121-127). Barcelona.
- VACA ESCRIBANO, M. (1996) "La Educación Física en la Práctica de la Educación Primaria". Palencia. A. C. "Cuerpo, Educación y Movimiento".
- VELAZQUEZ, R. (1991) "La evaluación en Educación Física". *Cuad. Pedagogía*, 198 (26-29).
- VELÁZQUEZ, R. (1996) "Iniciación en los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. Un enfoque de enseñanza para transmitir a los estudiantes de Educación Física". Actas XIV Congreso Nacional de E.F. de E.U. Magisterio. Guadalajara. Universidad de Alcalá (391-400).
- VERDUCCI, F. (1980) "Measurement concepts in Physical Education". San Luis. Mosby.
- ZAPATA, O. Y AQUINO, F. (1982) "Psicopedagogía de la Educación motriz en la Adolescencia". México. Trillas.

PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE SU CARRERA Y SU FUTURO PROFESIONAL

JUAN ANTONIO MORENO MURCIA

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ALVARO SICILIA CAMACHO

CORNELIO ÁGUILA SOTO

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

1

INTRODUCCIÓN

Las actitudes, opiniones, pensamientos e intereses de los futuros profesionales de la educación se están convirtiendo en un elemento de estudio para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Edmonds, 1982; Rodríguez y cols., 1993; Conte y cols., 1997).

En el área de Educación Física están surgiendo continuas investigaciones preocupadas por comprobar que intereses y actitudes muestran los alumnos¹ en su formación docente (Peralta y cols., 1994; López y cols., 1994; Año, 1995; Castejón, 1995; López y Rueda, 1995; Ramos, 1995; Moreno y cols., 1996 a, 1996 b; Sicilia y cols., 1998), pues como indica Crow (1987), "los profesores llegan a la enseñanza con una identidad del papel del profesor que se basa en las experiencias previas, llegando ésta a afectar los procesos formativos que como profesores siguen con posterioridad".

En este sentido, conocer la decisión de los alumnos para estudiar la carrera de Maestro Especialista en Educación Física supone situarnos en un contexto global que explica los destinos, las intenciones y las expectativas de los estudiantes que deciden formarse en el arte y la ciencia de la enseñanza. Nos ayuda a los profesores universitarios a entender, en unos casos, las posibilidades, y en otras, las limitaciones con las que iniciamos la formación inicial de los maestros.

La especialidad de Educación Física, tanto desde una visión académica como social, presenta ciertos aspectos comunes con el resto de las opciones de estudios del maestro. De un lado, todas las especialidades mantienen unas mismas asignaturas, e incluso profesores comunes dentro de una Facultad; por otro, todas soportan la presión descalificadora de una sociedad post-moderna. Sin embargo, las características distintivas de la formación inicial de los maestros corren paralela a importantes diferencias, mostradas fundamentalmente en la manera de concebir la formación y la práctica de la en-

señanza. Preocupados por aspectos tales como los anteriores, nos planteamos una investigación que persiguiera los siguientes objetivos:

Determinar los principales motivos de elección para la carrera de Maestro Especialista en Educación Física.

Analizar las dificultades que los alumnos encuentran cuando estudian esta especialidad.

Reflexionar sobre la importancia social que tiene el Maestro Especialista en Educación Física, desde el punto de vista del estudiante.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Los sujetos objeto de investigación fueron un total de 255 alumnos de la especialidad de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Distribuidos de la siguiente forma: 85 alumnos de primero (44 varones y 31 mujeres), 113 de segundo (75 varones y 38 mujeres) y 57 de tercero (43 varones y 14 mujeres).

2.2. Instrumento

A. Descripción.

Para la recogida de datos se ha utilizado el instrumento para la Valoración de la Educación Física. En el cuadro 1 podemos contemplar que el contenido del mismo se estructura en torno a tres grandes preguntas.

A continuación te presentamos una serie de cuestiones para que nos des tu opinión sobre la carrera que estudias y la función social que crees que tiene.

1. ¿Por qué decidiste estudiar la carrera de maestro? ¿Y por qué la especialidad de Educación Física?
2. ¿Qué principales inconvenientes encuentras en la carrera que estudias?
3. ¿Qué valor social crees que tiene la función de maestro de Educación Física? ¿Por qué?

Cuadro 1. Instrumento para la Valoración de la Educación Física.

INE: No acceder al INEF	EAC: Experiencia previa en estudios cursados
OTR: No acceder a otras carreras	FAC: Facilidad de la carrera
CAP: Autopercepción docente	PEF: Instrumento de acceso al INEF
TDI: Transmisión de información	POT: Instrumento de acceso a otras carreras
RSN: Relación social con niños	SAL: Salidas profesionales
RPR: Identificación con el rol de profesor	FSO: Función social y educativa
PRA: Identificación con los contenidos prácticos	INF: Influencia de otras personas
EEN: Experiencia previa docente	MOP: Motivos personales
EDE: Experiencia previa deportiva	ENW: Entorno de trabajo
GES: Generalización sobre especialización	RET: Retribución económica
EGE: Especialización sobre generalización	APE: Aportación personal
REA: Choque con la realidad	DIV: Diversión
EAS: Experiencias previas en la asignatura de Educación Física	SAT: Satisfacción hacia el Deporte
EPR: Experiencias previas en relación a los profesores	

Cuadro 2. Categorías para la pregunta ¿por qué nuestros estudiantes eligen ser maestros de Educación Física?

B. Procedimiento.

La recogida de datos se llevó a cabo durante una sesión del curso 1997-1998 en cada uno de los cursos de la especialidad. Posteriormente las preguntas se transcribieron con la ayuda de un procesador de textos y fueron analizadas con el programa informático Aquad (Analysis Qualitative Data).

3. RESULTADOS

3.1. ¿Por qué nuestros estudiantes eligen ser maestros de Educación Física?

Para intentar dar contestación a esta pregunta inicial, hemos creído conveniente estructurar la información de tal forma que desde una primera visión global, entremos posteriormente a analizar algunas de las razones por las que los estudiantes eligen estos estudios. En este apartado, creemos apropiado dividir los motivos del estudiante en dos bloques. De un lado, se intenta recoger las razones, preferentemente sustentadas en circunstancias externas, las cuales entendemos que

indican una cierta insatisfacción con su decisión final. En un segundo lugar, analizaremos aquellas otras argumentaciones dadas por el estudiante, que hemos entendido que representan una elevada identificación con los estudios cursados. Sin embargo, estos valores positivos encierran alguna contradicción en nuestra especialidad, como tendremos ocasión de exponer. Las categorías se exponen en el cuadro 2.

3.1.1. ¿Por qué ser maestro? Una panorámica general

El 29% de las respuestas señalan que han accedido a estos estudios motivados por factores externos (no haber podido entrar en otra carrera, haber seguido las sugerencias de

INEF, etc.), frente al 71% que lo hizo por motivos internos.

Por curso, el porcentaje de motivaciones externas es bastante estable, no sucediendo lo mismo en las motivaciones internas. Encontramos una disminución en segundo y tercero, consecuencia, como posteriormente veremos, de un "choque con la realidad universitaria", representada por el desarrollo de los planes de estudios y especialmente, por las contradicciones que van encontrando respecto a las expectativas que traían al iniciar la carrera.

3.1.2. Diplomado en Educación Física. ¿Una vía fácil de ser universitario?

En este apartado recogemos, dentro de las categorías mostradas en cuadro 2, las respuestas relacionadas con las motivaciones externas del estudiante (tabla 1).

Motivaciones externas	Total (%)
No acceder a otras carreras	8,40
No acceder al INEF	7,40
Facilidad de la carrera	4,90
Instrumento para el INEF	3,00
Salidas profesionales	1,70
Influencia de otras personas	1,50
Motivos personales	0,90
Retribución económica	0,60
Instrumento para otras carreras	0,50

Tabla 1. Distribución porcentual de las motivaciones externas que llevaron al alumnado a escoger la especialidad de Educación Física.

Por un lado, encontramos alumnos que acceden a ser maestros porque no han podido ingresar en la carrera que les hubiera gustado, viendo en esta alguna relación con sus objetivos iniciales.

"Por que no tuve la nota suficiente para estudiar la carrera que yo quería, que era ATS, y como segunda opción era la especialidad de magisterio por EF la que me gustaba, y por ello decidí escogerla" (2-1)².

Otros lo tienen más dudoso:

"Al principio quería estudiar Odontología o Enfermería, pero la nota no me llegó. Como tercera opción, en la prescripción tenía puesto Educación Primaria y fue la que me concedieron. Pero me lo pensé mejor y esperé a septiembre para poder hacer EF" (2-1).

A veces, estos condicionantes venían impuestos por la negativa a desplazarse a otra Universidad y abandonar los recuerdos y la familia, tal vez, sin pensar demasiado que la decisión marcará la profesión para el resto de la vida. Si bien,

en ocasiones, estas decisiones venían limitadas por cuestiones presupuestarias y posibilidades económicas, tal y como nos lo hacen saber algunos estudiantes:

"Empecé a estudiar esta carrera porque la que yo quería estudiar no estaba en Almería, así que me metí aquí" (1-1).

"Entre muchas de las opciones que me hicieron decantarme por la carrera de la docencia, fue el hecho de tener familiares en Almería y no disfrutar de recursos económicos para poder ir a estudiar periodismo, entre otras, fuera de la provincia" (3-1).

A la realidad general de que existe un número considerable de alumnos que se preparan para ser docentes sin un elevado nivel de vocación, debemos sumar la realidad específica de la Educación Física, por la cual, muchos de los alumnos que terminan estudiando esta profesión hubieran preferido, y en muchos casos siguen prefiriendo, otras salidas profesionales que permiten actualmente los Institutos Nacionales de Educación Física (INEFs) o las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (FCAFD)³. Los casos, tal como muestra la frecuencia presentada, son elevados, y en algunos, bastantes transparentes. Así, para esta cuestión algunos sujetos eran sumamente explícitos:

"No me gusta la carrera de magisterio, ni siquiera ahora, una vez dentro, la razón de que en este momento esté estudiando magisterio de EF es que después de finalizar COU no pude acceder a INEF; y así durante dos cursos en los que estuve trabajando y realizando diferentes cursillos relacionados con el deporte. Cuando vi que ya no habían cursillos que me interesaran dentro de la provincia, pensé que en magisterio de EF me aportarían nuevos conocimientos relacionados con la docencia o enseñanza de cualquier actividad física, y es por ello, por lo que me matriculé en magisterio" (1-1).

"No me gusta la carrera de magisterio, ni siquiera ahora, una vez dentro, la razón de que en este momento esté estudiando magisterio de EF es que después de finalizar COU no pude acceder a INEF; y así durante dos cursos en los que estuve trabajando y realizando diferentes cursillos relacionados con el deporte. Cuando vi que ya no habían cursillos que me interesaran dentro de la provincia, pensé que en magisterio de EF me aportarían nuevos conocimientos relacionados con la docencia o enseñanza de cualquier actividad física, y es por ello, por lo que me matriculé en magisterio" (1-1).

Aunque existen casos como el que acabamos de mostrar, donde la intención de haber estudiado INEF y la presente formación docente parecen estar reñidas, en la mayoría de los casos no era así. Lo que sí podíamos desprender de todos los casos, como característica común, era una valoración jerárquica de los estudios, muy parecida a la desconsideración que existe de la Educación Física con respecto a otras materias.

"Yo en principio, cuando empecé a cursar el bachiller tenía varias metas marcadas para estudiar una vez acabado el COU. Una de ellas era algo de EF, aunque tengo que decir que lo primero que tenía elegido era Medicina, pero a raíz de las notas obtenidas durante los dos primeros cursos esa opción se fue desvaneciendo ya que me costaba mucho estudiar y sacar adelante los cursos. Ya en tercero me decante por hacer algo relacionado con la EF, sobre todo el INEF, pero como antes ocurrió, llegaron las notas y no iba nada bien por lo que tuve que desistir y conformarme con hacer magisterio" (2-1).

3.1.3. Las satisfacciones reales de estudiar Educación Física

Entre las motivaciones internas que impulsaban a los estudiantes a escoger esta especialidad, hemos encontrado un mayor número y variedad que con respecto a las motivaciones externas, expuestas anteriormente. Sus valores en porcentajes quedan expresados en la tabla 2.

Motivaciones internas	Total (%)
Satisfacción deportiva	14,70
Relación social con los niños	12,50
Experiencia previa deportiva	11,50
Identificación del rol del profesor	9,90
Función social y educativa	6,20
Experiencia previa en la asignatura	2,20
Aportación personal	2,00
Experiencia previa docente	1,70
Entorno de trabajo	1,00
Transmisión de información	0,90
Autopercepción docente	0,90
Identificación con la práctica	0,60
Divertida	0,40
Experiencia previa con los profesores	0,40
Experiencia previa con las asignaturas	0,10

Tabla 2. Distribución porcentual de las motivaciones internas que llevaron al alumnado a escoger la especialidad de Educación Física.

Si bien, todos estos temas representan aspectos positivos con los que se sienten identificados nuestros alumnos, la realidad es que todos los temas no pueden identificarse con una clara vocación docente. Fundamentalmente, en las cinco categorías más representativas de este bloque, hemos creído ver reflejada la dualidad que existe dentro de nuestra especialidad, entre la docencia y el entrenamiento, entre la satisfacción por la propia práctica deportiva y la dedicación y vocación por la profesión docente. Estas dos características de nuestra profesión (docencia y práctica deportiva) se encuentran interrelacionadas, adoptando diferentes formas según las circunstancias y la propia persona.

Al respecto, en nuestro caso, encontramos una fuerte interrelación de la vocación deportiva sobre la docente. De hecho, un número de estudiantes escogieron la especialidad de maestro de Educación Física, por la relación que pudiera tener con lo deportivo y no tanto con la enseñanza. Recuérdese, como ya demostramos en el apartado anterior, que determinados estudiantes escogieron los estudios de maestro tras haber fracasado en su intento de acceder a algún INEF. No obstante, en la gran mayoría de los casos las situaciones no tienen por que encontrarse enfrentadas. Simplemente, el Deporte se posiciona como el contenido más conocido dentro de

la Educación Física que han vivido:

"Elegí EF por varios motivos, el principal es porque me gusta el deporte y me gusta enseñar a otros los conocimientos sobre diversos deportes" (1-1).

Encontrando en algunos casos un claro complemento:

"...decidí que ya que me gustan mucho los niños y soy un fanático del deporte, por qué no unir ambos y cursar la carrera de maestro de EF. Ahora que estoy terminando creo que mi decisión fue muy acertada" (3-1).

La satisfacción hacia el Deporte se convierte, en nuestro caso, en el principal motivo de elección de la especialidad, si bien, en algunos casos viene acompañada, como hemos indicado, de una cierta frustración al no haber conseguido acceder al INEF. Esta satisfacción ha estado muy relacionada con la categoría que recoge las "experiencias previas deportivas", identificando la cultura hegemónica del Deporte en la sociedad que han vivido:

"Mi vida está bastante ligada al deporte a nivel de afición y práctica, y vi en esta carrera la posibilidad de orientar mis estudios y mi futuro profesional a algo que hacía para divertirme" (1-1).

El hecho de estudiar EF, es porque soy un amante del deporte en toda su dimensión, desde la enseñanza, su aprendizaje, la metodología. Llevo toda mi vida ligado al mismo y no creo que fuera capaz de concebir mi vida sin él. Estoy enganchado (2-1).

Junto al recuerdo vivencial por lo deportivo, encontramos paralelamente, referencias hacia la satisfacción que les produce relacionarse con los niños, la fuerte identificación que encuentran con el rol de profesor, o la importante función educativa y social que creen que puede hacer la Educación Física:

"Decidí estudiar la carrera de maestro porque me gusta relacionarme con los niños. No soy de los que pasan de los niños sino que me gusta entablar relación con ellos y verme reflejado en ellos cuando yo hacía las cosas que ellos hacen y lo que piensan" (3-1).

Es dentro de este choque de realidades donde los estudiantes van, en mayor o menor medida, cambiando sus percepciones y situándose con respecto al nuevo rol docente que tendrán que desempeñar. Ante este debate parece desprenderse dos posiciones claramente distantes. Una primera, la cual resulta predominante, se sitúa a favor de una mayor especialidad (especialización frente a generalización), (tabla 3):

"...deberían hacer hincapié en las asignaturas de la especialidad de EF que para eso me matriculé. Digo esto porque estoy harto de soportar algunas asignaturas que no sé a que cuento tengo que cursarlas (no les encuentro aplicación práctica) y después para las pocas que tengo de EF, son todas muy teóricas a excepción de alguna que otra como TPAF. Si yo pudiera, pondría pruebas físicas para entrar en esta carrera, y seguro que muchos de mis compañeros no entrarían, y quien sabe, yo a lo mejor tampoco" (2-1).

Categorías	Total (%)
Choque con la realidad	3,90
Especialización frente a generalización	2,70
Generalización frente a especialización	0,50

Tabla 3. Categorías que recogen la dualidad percibida en los futuros maestros de Educación Física.

En el otro sentido, situamos a los alumnos que van entendiendo que lo importante de la enseñanza no es en sí la práctica, sino la educación:

"...asumo con prioridad que antes que especialista soy generalista, la labor del maestro es indispensable para mí por mis convicciones éticas e ideológicas" (1-1).

De cualquier forma, lo cierto es que a través de la realidad vivida, se va generando un debate interno en el estudiante, el cual representa una parte importante de su formación inicial. Esta enseñanza, además, nos parece que no se encuentra recogida en los programas oficiales que se les presenta:

"Porque la docencia me atraía y dentro de las posibilidades de acceso que tenía, era la más idónea. Atraído por la especialidad, más que por la docencia en sí, decidí iniciar los estudios en esta carrera, aunque posteriormente comprendí que lo que yo sería es un maestro, de forma general. Primeramente piensas que es algo similar a la licenciatura, pero una vez inmerso en los estudios de magisterio empiezas a ver realmente tu función" (3-1).

3.2. ¿Qué principales inconvenientes encuentran los alumnos de Educación Física en su carrera?

Los inconvenientes a los que hacen referencia los alumnos de esta especialidad, quedan recogidos en el siguiente cuadro de categorías (Cuadro 3).

La categoría más señalada como inconveniente es la salida profesional, entendiendo que es escasa y que está muy saturada (tabla 4). Sin embargo, entre las cinco primeras categorías, tres hacen referencia a los Planes de Estudio: adecuación de los contenidos generales-específicos, teóricos y prácticos y la inadaptación

de los planes a la realidad social. Por tanto, podemos diferenciar en primera instancia, dos grandes áreas problemáticas en esta carrera; por un lado, y desde un punto de vista utilitario y finalista, la dificultad para conseguir desarrollar la profesión docente y, por otro, el plan de estudios desarrollado específicamente en la Universidad de Almería.

A pesar de que la salida profesional está en primer lugar, el sumatorio de todas las categorías referentes al Plan de Estudios es bastante superior, lo cual nos demuestra que los alumnos están en total desacuerdo con el perfil académico que se desarrolla en la carrera.

Otro de los inconvenientes más importantes es el de organización general, incluyendo esta categoría todos los aspectos organizativos que mediatizan la calidad de la enseñanza, tanto desde una perspectiva general (horarios de clase, espacios, recursos, tasas académicas, etc.), como particular (lejanía de la residencia familiar, lugar de estudio, dificultades económicas, etc.). Relacionada con esta última, pero excluida en otra categoría por su problemática particular, cabe destacar la masificación en las aulas, situación que afecta enormemente a la calidad de enseñanza y a la motivación del alumnado por aprender y por la posible futura salida profesional. Señalar también, como aspecto negativo de la carrera, el escaso estatus social de la profesión que, a pesar del cambio sufrido en este sentido en los últimos años, aún supone una losa para el profesional de la Educación Física, como posteriormente comprobaremos.

El profesorado constituye otro grupo de inconvenientes señalados por los alumnos que, en algunos casos, llegan a criticar con dureza la falta de profesionalidad de determina-

Planes de estudio	Profesorado
ATP: Adecuación de la carga de contenidos teóricos y prácticos CAR: Carga lectiva por curso	PRO: Falta de profesionalidad MET: Metodología COO: Falta de coordinación entre los profesores
AGE: Adecuación de la carga de contenidos y asignaturas generales y de la especialidad PRA: Prácticum DEP: Hacer Deporte CON: Convocatorias de exámenes RSO: Planes inadaptados a la realidad social ASG: Grado de dificultad de las asignaturas MAS: Masificación durante la carrera SAP: Saturación de la salida profesional STA: Falta de estatus social de la carrera y/o de la profesión	FPR: Falta de profesorado ORG: Organización general
OPO: Dificultad de las oposiciones PRE: Mala preparación académica durante la carrera PAL: Mala preparación del alumno	

Cuadro 3. Categorías para la pregunta ¿qué principales inconvenientes encuentran los alumnos de Educación Física en su carrera?

Categorías	(%)
Saturación de la salida profesional	17,00
Adecuación de la carga de contenidos y asignaturas generales y de la especialidad	16,40
Adecuación de la carga de contenidos teóricos y prácticos	14,10
Planes inadaptados a la realidad social	6,70
Falta de estatus social de la carrera y/o de la profesión	6,00
Mala preparación académica durante la carrera	4,20
Prácticum	4,20
Masificación durante la carrera	3,90
Mala preparación del alumno	3,50
Carga lectiva por curso	3,30
Hacer Deporte	2,30
Grado de dificultad de las asignaturas	1,70
Dificultad de las oposiciones	1,50
Convocatorias de exámenes	0,20

Tabla 4. Distribución porcentual de los inconvenientes que el alumnado de Educación Física encuentra durante su estudio, respecto al plan de estudios.

dos docentes, incapaces de cumplir con sus obligaciones académicas, en particular con las tutorías, subrayando el distanciamiento que muestra hacia los alumnos (tabla 5).

"En cuanto a la carrera encuentro una falta de seriedad por parte de los profesores que pagamos..." (1-2).

"...que algunos profesores fueran mejores personas de los que son, con lo que se lograría una clase más divertida y amena" (1-2).

Otros han destacado la poca coordinación entre los profesores, repitiendo contenidos y desarrollando su asignatura al margen de las demás:

"Me he encontrado con que las asignaturas en muchos casos repetían una serie de contenidos. Creo que esto viene por una falta de comunicación y colaboración entre el profesorado..." (3-2).

"Mucha desorganización en la elección de profesores para las asignaturas..." (2-2).

Categorías	(%)
Organización general	7,10
Metodología	4,20
Falta de profesionalidad	2,10
Falta de coordinación entre los profesores	1,00
Falta de profesorado	0,60

Tabla 5. Distribución porcentual de los inconvenientes que el alumnado de Educación Física encuentra durante su estudio, respecto al profesorado.

La metodología utilizada por los profesores es el aspecto más criticado, en particular en lo referente a la carga de trabajos prácticos,

"...en la mayoría de las ocasiones no sirven para nada, tan sólo para tenerlos en casa y te sirvan para luego, si es que te sirven..." (2-2).

o en la forma de plantear las asignaturas:

"El profesorado de las asignaturas específicas de EF, en su mayoría están anticuados en conocimientos, métodos o procedimientos y mentalidad acerca de los niveles que se han alcanzado en este área. Aunque sacar una buena nota cuesta me da la im-

presión que se regalan los aprobados. El profesorado no cumple con sus tutorías. Aunque se supone que en la Universidad no es obligatoria la asistencia a clases (a excepción de las asignaturas prácticas) numerosos profesores se empeñan en recoger las faltas de asistencia" (1-2).

La mala preparación durante la carrera es otro de los problemas apuntados, sobre todo por los alumnos de tercer curso, pues al ver inminente su incorporación a la vida laboral, son conscientes de sus limitaciones y de las lagunas que su formación académica les ha dejado.

Por un lado, para el ejercicio de la profesión docente:

"...A mí me faltan conocimientos para realizar un buen programa de EF, en algunas circunstancias me he encontrado perdida" (3-2).

Y por otro lado, para buscar nuevas alternativas de salida profesional, dada la saturación que existe en la docencia:

"...los conocimientos que adquieres son insuficientes para poder trabajar en otros lugares (clubes deportivos) y tienes que complementarla con cursillos" (3-2).

Así mismo, es interesante subrayar el hecho de que, la baja preparación del alumno, constituye un inconveniente para muchos de ellos, criticando la actitud, la falta de esfuerzo o de vocación que muestran los futuros maestros. Tres son los puntos críticos: la vocación, la capacitación (física y motriz) y el nivel intelectual. En unos casos, la preocupación del alumno no es por la mala calidad de enseñanza que puede aportar el que no tiene vocación, sino por la competencia laboral. En otros, el inconveniente proviene del bajo nivel intelectual. Por último, hay quienes critican el perfil del alumnado de la especialidad, más dirigido a la práctica del Deporte, que a la educación, como hemos podido comprobar anteriormente:

"El ambiente de los compañeros, ya que es una carrera en la que no se pide nota de acceso y se cuelga en ella cualquiera que no sabe estudiar, y hay muchos deportistas pero pocos docentes..." (1-2).

Esta opinión contrasta con la de aquellos que critican a los alumnos que no tienen capacitación motriz y deportiva, y

piden mayor hincapié en este aspecto durante su formación, hasta el punto de solicitar pruebas físicas de acceso a la carrera:

"...la especialidad debe ir dirigida a alumnos aptos para poder desenvolverse bien en el mundo del deporte, por lo que pienso que debería haber algunas pruebas físicas que midiesen si el alumno puede ser apto o no, no digo pruebas físicas como las del INEF, pero sí unas pruebas medias" (2-2).

3.2.1. La salida profesional

La salida profesional de la carrera de Magisterio en general, y de la especialidad de Educación Física en particular, es uno de los principales motivos de preocupación de los alumnos motivado por el bajo interés y la escasa motivación hacia la misma. Efectivamente, las escasas expectativas laborales condicionan la actitud del alumnado hacia la carrera, pues ven como sus intenciones de ejercer la profesión se reducen por el escaso mercado laboral:

"¿Inconvenientes? Los que actualmente tenemos todos los universitarios y después qué. Me preocupa y veo una limitación, pues de alguna manera te quita la ilusión el día de mañana no poder ofrecer todo lo que estoy aprendiendo..." (1-2).

En este sentido, dos son los aspectos claves; por un lado, se unen el gran número de personas que cursan estos estudios y el número reducido de plazas que, a través de las oposiciones, se ponen a su alcance; y por otro, que la formación recibida va dirigida casi por completo a la docencia, con lo cual se cierran otras vías profesionales alternativas debido a la poca preparación hacia ellas y a la inexistencia de regulación legal en el ámbito de la Educación Física y el Deporte, al margen de la docencia.

En el primero de los casos, la mayoría de los alumnos encuestados se quejan de la gran masificación que existe en las aulas, y la dificultad de superar las oposiciones como única salida para ser docente. Con respecto al exceso de competencia, hay quienes critican fuertemente el acceso fácil a la carrera, estando llena de "personas sin vocación" que lo único que hacen es crear competencia. En otras ocasiones, se reconoce que esta competencia proviene más por la gran cualificación de los profesionales de la Educación Física, haciendo difícil el acceso al mercado laboral. En la misma línea, el intrusismo profesional es otra de las razones que argumentan para justificar la saturación en la docencia y piden que esta asignatura sólo sea impartida por especialistas:

"En la mayoría de los centros escolares el papel del maestro de EF lo suplente cualquier otro profesor no especializado. El inconveniente general de esta carrera es que tiene una lista de paro inmensa (somos muchos maestros y poco trabajo)" (1-2).

Otros de los problemas es la escasa formación para desarrollar líneas de trabajo ajenas a la docencia, viéndose muy limitados para trabajar en otros ámbitos como clubes deportivos, gimnasios, en la planificación de actividades, en la creación de empresas de servicios deportivos, etc. Ade-

más, se sienten desprotegidos en el terreno legal, pues a pesar del reconocimiento institucional, cualquier persona sin titulación universitaria puede acceder a estas áreas profesionales. En este sentido, los diplomados se ven en clara inferioridad en cuanto a su formación con respecto a los estudios de la licenciatura, lo cual cierra sus posibilidades laborales, como manifiesta el siguiente alumno:

"...El último inconveniente es la poca versatilidad de unos estudios que sólo sirven para opositar y no dan opción a otras salidas profesionales, al menos, claramente definidas y que además entrarían en el radio de acción de los licenciados en EF" (2-2).

3.2.2. El Plan de Estudios de los Maestros Especialistas en Educación Física ¿Maestros generalistas o especialistas?

Existe un gran desacuerdo de los alumnos sobre el Plan de Estudios que se desarrolla en la especialidad de Educación Física de la Universidad de Almería (43%), especialmente en lo referente a la relación entre contenidos generales y de la especialidad, los teóricos y prácticos, y el prácticum. La mitad de los alumnos no se identifican con el perfil de la carrera que estudian por uno u otro motivo. De hecho, expresan de forma global la falta de adaptación del Plan de Estudios a la realidad social, indicando que existen muchos contenidos que no sirven para nada, haciendo referencia a la poca aplicabilidad de los conocimientos obtenidos en sus estudios.

La escasez de asignaturas específicas de la especialidad de Educación Física es uno de los mayores problemas que se presentan en la carrera:

"...A mi modo de ver hay una cantidad de materias inútiles e inoperantes que poco aportan a unos estudios que se deben caracterizar por una profunda especialización. Muchos de ellos impuestos más por intereses de los departamentos que por otra cosa, en detrimento de materias más específicas y en consonancia con la EF..., materias más propias de un maestro generalista de primaria no de un especialista de EF" (2-2).

Estas opiniones se repiten en numerosas ocasiones, siendo motivo de queja que se les dedique mayor tiempo a las asignaturas generales que a las específicas, así como la metodología inapropiada que se utiliza en las mismas:

"...algunas asignaturas que no tienen nada que ver con la EF, cobran más importancia que otras que sí están directamente implicadas" (1-2).

Demandas como éstas justifican la idea equivocada que los alumnos tienen acerca de la especialidad de Educación Física, pues exigen más contenidos técnicos demostrando que las razones de la elección de esta carrera no van dirigidas a la docencia sino a la especialidad. Incluso critican la ausencia de asignaturas que pudieran asemejarse al plan de estudios de la licenciatura, y que suponen un obstáculo para poder acceder a determinados ámbitos profesionales o incluso a la propia licenciatura de Educación Física. Sin embargo, hay otros que, en menor medida, se alejan de esta tendencia biológica de la Educación Física, suscribiéndose a teorías más educati-

vas o críticas (Medina y Delgado Noguera, 1998), en las que lo importante es la educación y utilizan la Educación Física como medio:

"...creo que en esta Universidad están mal enfocados los estudios de EF. Es como un INEF en pequeño, olvidándose de lo que realmente es esto: educación. Hemos estudiado mucho preparación y acondicionamiento físico y me pregunto para qué sirve a la hora de trabajar con niños de primaria. Para mí ha sido interesante adquirir algunos de estos conocimientos pero realmente me planteo para qué sirven. Yo he terminado y no tenía ni idea de hacer una unidad didáctica o una programación, por ejemplo" (3-2).

Por otro lado, un gran número de alumnos critican el poco tiempo dedicado a las prácticas en general y, en particular, dentro de las asignaturas de la especialidad. En algunos casos, ven las prácticas como el medio perfecto para asimilar contenidos teóricos mediante la aplicación de los mismos en situación real. De hecho, incluso se demandan más prácticas reales con niños, en lugar de situaciones simuladas en la Universidad:

"...también debería haber más práctica que es donde mejor se asimila toda la teoría vista" (2-2).

En cambio, otros piensan que la Educación Física es práctica, por lo que en su carrera deben realizarla también, es decir, piensan que como realmente aprenden los contenidos es realizando ejercicios, practicando Deportes, etc. Se refieren, pues, a una práctica física y no a una aplicación práctica de los contenidos teóricos:

"...más prácticas relacionadas con el deporte y la EF..." (1-2).

Incluso hay quienes solicitan la incorporación de asignaturas prácticas relacionadas con el entrenamiento deportivo, alejándonos de la perspectiva educativa para la que se están formando en esta carrera, y dirigidas a ampliar la posible salida profesional:

"...creo que se deberían quitar asignaturas muy teóricas e introducir alguna como monitor de equipos, organización de entrenamiento..." (2-2).

Otro de los aspectos indicados en las encuestas es el poco tiempo dedicado a las prácticas docentes en situación real (Prácticum):

"...faltan clases prácticas pero en el contexto escolar, con niños de verdad, desde primero de carrera. Creo que muchas veces llegamos a tercero en las prácticas sin una clara idea de lo que tenemos entre manos..." (3-2).

3.3. Valoración social de la función docente en Educación Física

En esta última pregunta, tras la revisión de las contestaciones dadas por los encuestados, hemos creído conveniente dividir el análisis de la misma desde dos puntos de vista: el primero a través del tipo de valoración (positiva o negativa) que la sociedad da a la figura del profesor y la autopercepción negativa o positiva que ello genera en el futuro maestro de Educación Física; en segundo lugar, hemos recogido las categorías que tienen una relación directa con la funcionalidad del profesor de Educación Física. Las categorías quedan recogidas en el cuadro 4.

Valoración social		Valoración funcional	
VSP:	Valoración social positiva	FOM:	Fomento del Deporte
VSN:	Valoración social negativa	CAL:	Mejora de la calidad de vida
ADP:	Autopercepción positiva de la función docente	EIN:	Educación integral
ADN:	Autopercepción negativa de la función docente	ECO:	Educación cognitiva
		DCM:	Dualidad cuerpo-mente
		EMS:	Educación moral y social
		EMO:	Educación motriz

Cuadro 4. Categorías para la pregunta ¿qué valor social crees que tiene la función de maestro de Educación Física?, ¿por qué?

3.3.1. Percepción social y percepción propia de la función docente

Como podemos observar en la tabla 6, existe una igualdad en la valoración social que el alumno cree que tiene la figura del profesor de Educación Física, así lo podemos comprobar con las afirmaciones de varios alumnos, tanto de forma positiva:

"Por suerte y en mi opinión, el valor social del maestro en EF está cambiando para bien" (2-3).

"El valor social del maestro es importantísimo por la posibilidad que tiene de cimentar una sociedad más justa e igualitaria a través de la formación de ciudadanos" (2-3).

Como de forma negativa:

"Yo creo que el valor social que tienen sobre los maestros de EF es muy bajo, ya que se piensa que es un trabajo sin importancia el de enseñar a los niños el deporte y la actividad física, y piensan que se les saca al patio para que jueguen..." (1-3)

"La gente valora muy poco a los maestros de EF. Suelen decir si es que se pasa todo el día en el patio jugando con los niños. Creo que esto es así porque la EF ha sido una asignatura María a la que no se le ha dado importancia. La EF era una hora para que los niños jugasen en el patio y el profesor pudiera descansar" (3-3).

Valoración social	(%)
Positiva	51,00
Negativa	49,00

Tabla 6. Distribución porcentual de la valoración social del maestro de Educación Física.

En la misma línea de la valoración social, los datos obtenidos de la autopercepción de la función docente es claramente positiva (tabla 7). Ilógica sería la posición contraria, pues nos encontraríamos con futuros maestros que no creen en lo que han estudiado, aún así, encontramos un 4% que considera que la función del maestro es negativa. Encontramos opiniones como las siguientes:

"Yo creo que la carrera de maestro de EF está un poco desvalorizada, ya que hay pocas perspectivas de trabajo para el futuro" (1-3).

"Actualmente, ninguna, si son comparados con los licenciados, ser un maestro tampoco ayuda en el colegio, pues empieza a considerarse algo cuando tienes una licenciatura" (1-3).

La autopercepción negativa principalmente está localizada en primer curso, siendo su causa, posiblemente, el hecho de no haber accedido a un INEF.

Autopercepción	Total (%)
Positiva	96,00
Negativa	4,00

Tabla 7. Distribución porcentual de la autopercepción que tiene el alumno de la función social del maestro de Educación Física.

Los alumnos piensan que la carrera de magisterio, y en particular la especialidad en Educación Física, está desprestigiada socialmente, tanto en lo referido a los estudios como a la profesión de maestro de Educación Física. Sin embargo, la mayoría de ellos apuntan que esta valoración es de la sociedad, pero no se unen a ella, pues consideran que es producto del desconocimiento general sobre los valores educativos de la Educación Física:

"...está mal vista por la sociedad en que vivimos..." (1-3).

"Que está desvalorizada por la sociedad (la carrera de maestro) y por la especialidad de EF, porque se cree una asignatura María, es decir que no tiene mucha importancia y se aprueba con facilidad" (1-3).

"...el desprestigio social que tiene el maestro y sobre todo la EF. Ya que se tienen muchos conceptos estereotipados e incorrectos que hacen dividir esta especialidad en tan sólo unos contenidos..." (1-3).

En este último caso, se hace referencia a la reducción de lo que puede ser la Educación Física a algunos contenidos, casi siempre los relacionados con su vertiente de rendimiento o salud.

Cabe destacar, que la negativa valoración social del maestro de Educación Física viene determinada por varios factores unidos, siendo también unos de los principales inconvenientes que encuentran en su función:

Baja consideración del maestro, al que consideran un funcionario sin pretensiones, desfasado y con pocas ganas de trabajar:

"La falta de valoración social estatal, (funcionario de clase B, pocos medios a su disposición) y académica (diplomatura en vez de licenciatura)..." (2-2).

Baja valoración de la asignatura de Educación Física, considerada como menos importante:

"...asignatura María, que todos aprueban, la de descanso, la de recreo, pero yo no le veo nada de malo...una asignatura que educa y enseña de forma menos tensa y pesada" (1-2).

Consideración negativa de la carrera de magisterio, en particular de Educación Física:

"La mala prensa que tiene esta carrera, a la que al parecer acceden aquellos que tiene notas bajas o que suspenden la selectividad" (1-2).

Consideración negativa de los propios alumnos de magisterio y/o demás maestros:

"La desvalorización que se le da a esta carrera, incluso entre los propios estudiantes" (1-2).

Sin embargo, y a pesar de señalarse como uno de los inconvenientes, es interesante apuntar que esta valoración social es cada vez menos importante a lo largo de la carrera. Los alumnos de primero, que recientemente han hecho la elección, son a los que más les influye el supuesto desprestigio social, mientras a los de tercero nos les importa, como lo demuestra que sólo un alumno se haya referido a este aspecto. Además, para ellos la Educación Física es fundamental y la valoran positivamente, por lo que la opinión de los demás es infundada y sirve para crecerse y "...luchar por intentar cambiarlo en la medida y grado que a mí me corresponda" (1-3), pues como nos indican "...los maestros son una de las partes responsables de la educación de sus hijos" (1-3) y "...cumplen un papel determinante en la sociedad" (2-3).

3.3.2. La función de los Maestros Especialistas en Educación Física ¿Educadores motrices o integrales?

Según la opinión de los alumnos en formación, la principal función del maestro de Educación Física es la de educar en sociedad (moral y social), como se desprende de los datos que aparecen en la tabla 8. Encontramos muchas opiniones que vienen a manifestar la importancia que la Educación Física tiene para introducir a los niños en la sociedad:

"La especialidad de EF me gusta porque introduce al niño poco a poco en el disfrute de su cuerpo en relación con los demás y su entorno" (2-3).

"La de educador del individuo en el respeto con su cuerpo y el medio ambiente" (2-3).

"El mismo que cualquier otro maestro, enseñar a los niños y prepararlos para la vida, desarrollar más creencias y valores,..." (2-3).

"...de lo que se trata es de educar bien a los niños para que sean de provecho el día de mañana, que respeten y sean respetados, en fin que sean buenas personas..." (3-3).

Función	(%)
Educación moral y social	26,70
Educación integral	19,00
Educación motriz	18,90
Mejora de la calidad de vida	18,60
Fomento del Deporte	8,50
Educación cognitiva	5,90
Dualidad cuerpo-mente	2,20

Tabla 8. Distribución porcentual de la función que tiene el maestro de Educación Física.

La formación integral del niño, muy relacionado con la educación en sociedad, se convierte en una función prioritaria frente a las perspectivas aisladas de formación que, no hace mucho tiempo, se defendían desde las Escuelas de Magisterio y/o los INEFs. Este cambio cuantitativo y cualitativo se puede apreciar, sobre todo, en las opiniones de los alumnos de segundo y tercer curso:

"Su principal función y la englobadora de todas en su plano general sería la formación para la vida en todos sus ámbitos..." (3-3).

"...a través de la EF educamos a nuestros alumnos de una forma integral y el papel del profesor para poder adecuar y encauzar la EF a este fin es fundamental..." (3-3).

El hecho de que, sobre todo, los alumnos de tercer curso tengan opiniones como estas, son motivo de alegría y de excelentes perspectivas de formación integral en los niños en edad escolar

La educación de la motricidad es otro de los elementos que se le atribuyen a los maestros de Educación Física como principal función. Aunque, como se ha podido comprobar anteriormente, la tradicional creencia de que el maestro de Educación Física solo forma en el área de lo motriz a través del movimiento, se está transformando en una formación algo más integral, en el que la educación en valores a desbancado a la educación eminentemente motriz.

Así pues, la mejora de la calidad de vida, relacionada directamente con la salud, se convierte en otro punto fuerte en la función del maestro. Opiniones como:

"Hombre, es importante porque tenemos la responsabilidad de preparar un cambio social que mejore nuestra calidad de vida, y poder desarrollar al máximo nuestra condición física (fitness) de forma que podamos ejercer mejor nuestra vida cotidiana día a día de una forma más activa, entusiasta y feliz" (2-3).

o como esta :

"...Por eso la EF como calidad de vida para prevención, mejora de enfermedades debe fomentarse desde la edad escolar..." (3-3).

nos dejan patente de la importancia que en la Educación Física actual tienen los enfoques de salud, que desde diferentes contextos están inculcando diariamente.

Por último, resaltamos el fomento del Deporte como otra de las funciones que se le atribuyen al maestro. Entendemos que el concepto "Deporte" es analizado desde un punto de vista genérico, y cuando se nombra dicho término nos estamos dirigiendo al fomento de la actividad física-deportiva. En la gran mayoría de las ocasiones existe una relación directa entre el fomento del Deporte y la mejora de la calidad de vida, de ello deducimos que existe una clara tendencia a que una de las funciones del maestro sea la de fomentar un estilo de vida saludable, en el que la práctica de la actividad físico-deportiva juegue un papel transcendente:

"...se le conciencia al niño de que es sano practicar deporte en sus horas libres" (3-3).

"...y que se aficionen a la práctica de cualquier deporte, no ya cuando estén en las horas de EF dentro del colegio, sino en los horarios no lectivos..." (2-3).

"...practicar deporte en la escuela es una buena forma de introducir a los niños en la actividad física para evitar el sedentarismo" (2-3).

4. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados sobre los motivos externos por los que los alumnos eligieron esta especialidad, se viene a mostrar una vez más el grave problema que presenta la estructura actual de formación inicial del profesorado en España. De una forma general, la crítica ha sido planteada por Santos (1997), al considerarlo uno de los principales problemas que rodea en la actualidad la formación inicial. Es lamentable, afirma el autor, que existan personas que quieran ser matemáticos y acaben siendo profesores de matemáticas, o que queriendo ser literatos sean finalmente profesores de literatura. A nuestra especialidad, sin embargo, se le une la gran facilidad y salida profesional que ha tenido, y que todavía cree-

mos que sigue teniendo. Esto hace que muchos de los que han querido ser entrenadores de grandes equipos acaben, sin más posibilidades, como maestros de Educación Física, pero además, tenemos a los que sin conseguir ser médicos, ingenieros, matemáticos o literatos, les quedan todavía las puertas abiertas de la enseñanza en la Educación Física. ¿Por qué para ser matemático, literato o ingeniero se pide más nota que para ser docente?, ¿por qué para impartir docencia en secundaria hay que cursar más años de estudios que para impartirla en primaria?, ¿qué criterios justifican estas estructuras? No puede ser lógico que los peores estudiantes, o al menos los que así lo demuestran con su expediente académico, ocupen los puestos de docencia en Educación Física, pues no se van a dedicar precisamente a reparar automóviles, escribir libros o recoger fruta, sino que la futura educación de nuestros hijos estará en sus manos.

Por otro lado, podemos concluir que los principales motivos internos del alumnado al elegir la especialidad de Educación Física tienen una fuerte relación con lo deportivo frente a lo docente, similar a los resultados obtenidos por Romero y cols. (1996) y contrarios a los datos obtenidos por Gil Madrona (1998).

En algunos estudiantes se aprecia una clara tendencia hacia lo deportivo y una falta de identificación docente, tal vez, en espera de poder pasar a cursar una licenciatura en Educación Física, o bien de utilizar la carrera de maestro como puente para acceder a estos estudios. En menores casos, encontramos situaciones ubicadas en el otro extremo, donde se contemplaba una fuerte identificación docente por encima de la vocación deportiva. Sin embargo, la mayoría de los alumnos se encuentran situados en un mayor equilibrio entre sus experiencias y satisfacciones hacia lo deportivo y sus nuevas expectativas docentes. Bajo estas circunstancias, los docentes, en su formación inicial, negocian sus metas en relación a sus vida personal y profesional. Nuestros alumnos, se sitúan ante unas nuevas perspectivas profesionales que se ven enfrentadas con mayor o menor violencia a las experiencias deportivas arrastradas durante sus años previos. Este tipo de negociación, al que se enfrentan los profesores de Educación Física durante su ejercicio profesional, ha sido mostrado por Templin y cols. (1994), especialmente en docentes que han tenido o siguen teniendo conexiones con el mundo deportivo.

Respecto al análisis de los inconvenientes, la elevada tasa de paro y la excesiva competencia, ya sea por cantidad como por cualificación, son las principales trabas para una salida profesional en la docencia. Muchos de los alumnos explican que esto es debido a la masificación de una carrera que permite el acceso sin ningún tipo de selección, perjudicando claramente a la calidad de enseñanza durante la misma, y a la formación de profesionales poco preparados, muchos de ellos sin vocación. Se hace necesaria, pues, una mejor orientación durante las Enseñanzas Medias para que a la hora de elegir los estudios universitarios, los alumnos sean conscientes de todas sus posibilidades y limitaciones, así como el perfil desarrollado en el plan de estudios, de tal modo que éste se ajuste a las motivaciones y expectativas personales y no a una moda o tendencia generalizada, como también señala

Carrión (1998).

Por otro lado, ¿es necesario ampliar la formación de los alumnos de Magisterio en Educación Física dirigiéndola hacia otras posibles salidas profesionales, como la gestión de actividades o el entrenamiento, en lugar de caminar únicamente hacia el ejercicio de la docencia? Esto es lo que parece que demandan los alumnos de la especialidad. En tal caso, si podríamos hablar de una diplomatura de Educación Física como una carrera "menor" de la licenciatura pero con el mismo perfil. Quizás, los alumnos de Magisterio se resisten a ver que su carrera es la de maestro, cuyo objetivo es la enseñanza en Educación Física en Primaria. Precisamente, en este sentido, es fundamental una orientación adecuada para que los alumnos no se creen expectativas irreales con respecto a lo que esta carrera les va a ofrecer. Aunque, como indica Contreras (1995), este contexto está dando lugar al replanteamiento de las configuraciones de los planes de estudio, con la intención de promover el verdadero perfil que demanda el mercado laboral.

Así, se podría decir que aquellos que solicitan un mayor número de asignaturas de la especialidad, critican paralelamente la excesiva formación de maestro generalista, por lo que su opinión sobre lo que debería ser la Educación Física se centra, sobre todo, en la práctica física y deportiva, olvidando los valores formativos y educativos de la asignatura. Deberíamos referirnos, pues, a los distintos tipos de teorías implícitas en el pensamiento del alumno sobre la Educación Física (Romero y cols., 1996; Medina y Delgado Noguera, 1998). En este caso, el pensamiento de la mayoría de los encuestados nos lleva a encuadrarlos dentro de la Teoría Deportiva, de Rendimiento Físico o de Salud. Para ellos, la Educación Física es sinónimo de Deporte o de "Gimnasia" y, sin duda, esta concepción mediatizará su comportamiento en el futuro ejercicio de la profesión docente, teniendo como puntos de referencia el aspecto biológico del ser humano, reflexionando en torno a este contenido, y desarrollando actividades prácticas dirigidas al mismo.

Por tanto, la polémica está servida. ¿Debe dirigirse el plan de estudios a una formación más específica incrementando contenidos propios de la EF, tal y como demandan muchos de los alumnos o, por el contrario, debe permanecer enfocado a la formación general del maestro, con ciertos conocimientos de la especialidad? La solución es compleja. Probablemente, una orientación inadecuada hacia esta carrera ha posibilitado la inclusión en ella de personas con una clara tendencia deportiva, sin demostrar vocación docente alguna. Sin embargo, el planteamiento de asignaturas y contenidos, excesivamente teóricos, que no indagan en la formación de los futuros maestros en procedimientos aplicables al ejercicio de la docencia, les deja bastante "desprotegidos" cuando llegan a una situación real.

Desde nuestro punto de vista, el diseño del plan de estudios no es tan desacertado, pero sí el planteamiento metodológico de los profesores de magisterio en sus asignaturas. Consideramos, al igual que la mayoría de los encuestados, trascendental la formación didáctica de manera general a pesar de ser especialistas en EF, pero a través de procesos

que supongan una aplicación práctica real y significativa. Cualquier contenido general o específico no debe atacarse únicamente desde una perspectiva conceptual, y en cambio, sí profundizar más en cómo los maestros pueden adaptar estos contenidos al nivel y características de los alumnos con los que se van a enfrentar. Asignaturas como Didáctica de las Matemáticas o Didáctica de los Deportes, están escondiendo su verdadero nombre, "Matemáticas", "Deportes", pues no trabajan la "didáctica", no proponen formas de aplicar los contenidos a niños de 6 a 12 años, sino que se imparten conocimientos teóricos de dichas materias.

Por ello, los futuros maestros se encuentran sin los instrumentos necesarios para llevar a cabo su cometido, y se produce el temido choque entre lo real y lo teórico, entre lo estudiado y la realidad del colegio. Sólo aquellos con cierto espíritu crítico y gran capacidad de reflexión, serán capaces de abstraer la información importante de su carrera y aplicar, de forma adaptada, los contenidos a los niños de primaria. Porque durante sus estudios universitarios, no habrán tenido demasiadas oportunidades.

Finalmente, en lo que respecta a la valoración social de los Maestros Especialistas en Educación Física, todavía existe una valoración social negativa motivado por la baja consideración del maestro, la baja valoración de la asignatura, la consideración negativa de la carrera de magisterio y la consideración negativa de los propios alumnos de magisterio y/o demás maestros, aunque esta opinión es menor en los cursos superiores. Consideramos necesario que se produzca un cambio en los valores que se dan a la Educación Física, insistiendo sobre la sociabilidad, el éxito personal y de grupo, la creatividad y cooperación, el compañerismo y diversión y la superioridad y autoimagen, para que en un futuro la Educación Física tenga asociados valores más positivos que negativos (Gutiérrez, 1995 a; Gutiérrez, 1995 b).

Podemos concluir que el formar en valores y en sociedad, de una forma integral, son las principales funciones que el maestro de Educación Física tiene, según la opinión de los alumnos en formación. En esa línea, las clases de Educación Física comparten con el resto de áreas del curriculum un sin fin de objetivos educativos de carácter general, sin embargo, su especificidad se centra en alcanzar objetivos relativos al desarrollo de las habilidades motrices, buscando ser competentes motrizmente, según palabras de Ruiz (1995), aunque cobra especial interés cuando ésta se une a la mejora de la calidad de vida con la práctica físico-deportiva, bajo el fomento de un estilo de vida en el que la actividad físico-deportiva se convierte en uno de sus más importantes componentes, como señala Sánchez Bañuelos (1996). Pero, para que esto verdaderamente se cumpla es necesario que estos maestros influyan aún más en el proceso de formación (García Ferrando 1993; Fernández García, 1995).

NOTAS A PIE

1 En el siguiente artículo se utilizan nombres genéricos como "niño", "sujeto", "individuo", "alumno", "educador", "maestro", etc., que de no indicarse lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.

2 En cada uno de los fragmentos o citas textuales extraídos, el primer número indica el curso del estudiante, y el segundo, el número de la pregunta a la que respondía en ese momento.

3 De ahora en adelante, salvo que se indique expresamente, al hablar de INEF nos referiremos globalmente a los centros donde los alumnos de magisterio en la especialidad de Educación Física tienen opción de continuar un segundo ciclo, entre ellos tenemos el INEF y la FCAFD.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Año, V. (1995). Los estudiantes de Educación Física y los nuevos planes de estudio. En *Àmbits específics dels esports y l'Educació Física* (pp. 655-662). Lleida: INEFC.
- Carrion, J. J. (1998). La formación del Maestro de Educación Física: por un perfil más educativo. En A. García, F. Ruiz y A. J. Casimiro (Eds.), *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 190-193). Almería: IAD.
- Castejón, F. J. (1995). Un modelo de profesor de Educación Física en Educación Primaria. Características para investigarle. En *Actas del II Congreso nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 143-151). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Conte, L.; Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1997). Autoevaluación de la práctica docente. En *Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación* (pp. 1317-1328). Lérida: Universidad de Lérida.
- Contreras, O. R. (1995). Situación y perspectivas del maestro especialista en Educación Física en nuestros días. En P. L. Rodríguez y J. A. Moreno (Eds.), *Perspectivas de actuación en Educación Física* (pp. 15-26). Murcia: Universidad de Murcia.
- Crow, N. A. (1987). *Preservice teacher's biography: A case study*. En *Reunión Anual de la American Educational Reserach Association*. Washington, D. C.: AERS.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement. An overview. *Educational Leadership*, 40 (3), 4-11.
- Fernández García, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- Gil Madrona, P. (1998). Evaluación contextual. El estudio de un caso. El plan de estudios, curriculum, de la formación inicial del Maestro Especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete. U.C.L.M. En A. García, F. Ruiz y A. J. Casimiro (Eds.), *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 167-170). Almería: IAD.

- Gutiérrez, M. (1995 a). Valores sociales y Deporte. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (1995 b). El maestro como promotor de valores sociales a través de la actividad física. En P. L. Rodríguez y J. A. Moreno (Eds.), *Perspectivas de actuación en Educación Física* (pp. 45-59). Murcia: Universidad de Murcia.
- López, J.; Zagalaz, M. L.; Gutiérrez, L. y Ortega, M. (1994). Perfil personal de los alumnos aspirantes a maestro especialista en Educación Física, de las cuatro primeras promociones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Sección Magisterio de la Universidad de Jaén. En S. Romero (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria* (pp. 217-220). Sevilla: Wanceulen.
- López, V. M. y Rueda, M. A. (1995). Autoevaluación en la formación inicial del profesorado especialista de Educación Física: Una propuesta de actuación. En Actas del II Congreso nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 291-297). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Medina, J. y Delgado Noguera, M. A. (1998). Una primera aproximación a la investigación sobre las teorías del alumno acerca de la Educación Física. En A. García, F. Ruiz y A. J. Casimiro (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional "La Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar"* (pp. 446-450). Almería: IAD.
- Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996 a). La especialidad de Educación Física: su valoración a través del alumnado. En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 481-493). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996 b). Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida. En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Peralta, P.; Izquierdo, J. y Prieto, L. (1994). El alumno de la especialidad de Educación Física en Magisterio. En S. Romero (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria* (pp. 253-256). Sevilla: Wanceulen.
- Ramos, I. (1995). Aproximación a la formación inicial y perfil del nuevo profesional de la enseñanza. En Actas del II Congreso nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 437-439). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez, G.; Corrales, A.; Gil, J. y García, E. (1993). Las concepciones de los futuros profesionales sobre la función docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 9-26.
- Romero, C.; Ruiz, L. y Linares, D. (1996). Pensamientos de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas. En Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 545-553). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santos Guerra, M. A. (1997). De las expendidurias de títulos a los centros de investigación educativa. *Conceptos de Educación*, 1, 61-71.
- Sicilia, A.; Reche, A. y Moreno, J. A. (1998). Perfil del alumnado de Educación Física universitario. El caso de Almería. En Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio (pp. 47-64). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Templin, Th. J.; Sparkes, A.; Grant, B. y Schempp, P. (1994). Matching the self: The paradoxical case and life history of a later career teacher/coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 274-294.

¿SE PUEDE HABLAR DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA PARA MAYORES?

CHILLÓN GARZÓN, PALMA

PÉREZ VILLOSLADA, MIGUEL ÁNGEL

SÁNCHEZ GÓMEZ, ÁNGELA

LICENCIAD@S EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

DELGADO NOGUERA, MIGUEL ÁNGEL

PROFESOR EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA



1. INTRODUCCIÓN

Se empiezan a encontrar datos concluyentes que muestran los beneficios de la actividad física sobre las personas de cualquier edad y sexo (Gallego, 1992). Podemos encontrar cursos de postgrado específicos en el ámbito de la actividad física y el campo de la Gerontología (Fontecha, 1995, 1997; VVAA, 1996, 1997). En las bases de datos como el Sport Discus de Unisport, podemos encontrar numerosos estudios relacionados con mayores y el ejercicio físico a nivel bioquímico, psicológico, etc.

Por otra parte, la población mayor adquiere actualmente una gran importancia al ser un grupo en progresivo aumento demográfico.

Estas son las dos razones principales que enmarcan la importancia de los programas de actividad física en esta población, razones que nos incitaron a investigar sobre este tema del que apenas se encuentra documentación bibliográfica y el cual podría ser otro ámbito de trabajo para los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Tratamos a continuación de exponer una serie de consideraciones a tener en cuenta en la aplicación de programas de actividad física para mayores, destacando principalmente, las que más difieren respecto a la clase de Educación Física en centros educativos.

Estas informaciones son fruto de la experiencia que tuvimos el curso pasado con dos grupos de mayores de características diferentes. El primero es una población mayor "no válida" ¹ pertenecientes a la Residencia del Perpetuo Socorro de Santa Fe, la mayoría de los cuáles presentaban Alzheimer y/u otras afectaciones psíquicas y físicas, de tal forma que las sesiones eran muy repetitivas; todos los participantes permanecían sentados durante la sesión.

Sin embargo, el segundo grupo, procedente del Aula Permanente de Formación Abierta de Mayores de la Universidad

de Granada, es una población más joven que la anterior. Son autónomos e independientes y, por tanto, es un grupo "válido"². Impartimos sesiones con diversos contenidos, medios y materiales, atendiendo siempre a los objetivos planteados previamente, incluyendo el trabajo de las cualidades físicas básicas.

Aunque podríamos denominar a todos ellos "mayores", al tener una edad de jubilación, las características físicas que presentan destacan por su escasa similitud: unos son no válidos y otros son válidos. Consideramos que esta es la principal distinción que debe establecerse al tratar una población mayor.

2. ¿SE PUEDE HABLAR DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICA CON MAYORES?

CONCEPTUALIZACIÓN DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

Antes de afrontar el planteamiento expuesto es necesario conceptualizar el término "intervención didáctica". Para ello nos remitimos a la definición propuesta por Delgado (1991) en el artículo "Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la E.F. y Deporte".

En el artículo lo define como un "término global con el que se quiere señalar toda actuación del profesor con la intencionalidad de educar y enseñar".

La actuación del profesor puede oscilar entre dos extremos: una de ayuda y cooperación con el alumno, hasta una actuación directiva con participación exclusiva y autoritaria del profesor.

Los elementos que actúan en la intervención didáctica son, de forma general: planificación, realización en el aula (técnica de enseñanza, interacción socio-afectiva e interacción de organización y control) (Delgado, 1991). Abordaremos estos elementos posteriormente estableciendo las características más relevantes a tener en cuenta en la intervención didáctica ante una población mayor.

¿EXISTE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROGRAMAS CON MAYORES?

La aplicación de programas de actividad física para mayores se contextualiza en un proceso de enseñanza-aprendizaje similar al de las clases de Educación Física, donde existe un profesor, un alumnado y una serie de interacciones entre ambos. Debe existir, por tanto, una intervención didáctica intencionada, adoptando las decisiones preactivas pertinentes que enmarcarán la dinámica de realización de clase, y las consecuentes decisiones postactivas para evaluar y establecer mejoras progresivamente.

El hecho de pretender unos objetivos coherentes lleva implícito una intención clara de educar y enseñar al alumnado. Educar es, bajo nuestro punto de vista, un proceso de formación en el que el sujeto se desarrolla como persona en los diversos aspectos: cognitivo, socio-afectivo y físico.

Estas premisas son fundamentales en la aplicación de

programas de actividad física para mayores, por tanto, sí debe existir una intervención didáctica en el trabajo con este grupo poblacional.

ELEMENTOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Los elementos que deberían actuar en la intervención didáctica, ubicándolos en el contexto educativo de los mayores, son los siguientes:

- a) PLANIFICACIÓN. Previamente se deberían elaborar las sesiones en función de los objetivos y contenidos planteados, exponiendo los medios, recursos didácticos, tareas y evaluación como diagnóstico previo, entre otros.
- b) REALIZACIÓN EN EL AULA. La intervención didáctica se concreta en el aula con una serie de interacciones didácticas que definimos a tres niveles:

1. *Interacciones de tipo técnico o técnica de enseñanza. Resulta más eficaz el empleo de la Instrucción Directa, justificada por el escaso conocimiento de la mayoría y la limitación de la capacidad de creación de gran parte de la población mayor en el campo de la actividad física. Esto no impide que tras un proceso previo de contacto con ella se planteen tareas de indagación, pero siempre de forma progresiva en cuanto a complejidad y cantidad de éstas.*

2. *Interacciones de tipo organización-control. Las estrategias de organización y control en clase requieren menos trascendencia con el alumnado mayor, debido a su actitud y predisposición más precavida y dependiente del profesor, al necesitar de éste para realizar correctamente las tareas evitando posibles lesiones.*

3. *Interacciones socio-afectivas. Las relaciones interpersonales entre adulto-mayor son diferentes respecto a la de adulto-niño. Adquieren mayor relevancia en la dinámica de clase, contexto donde los mayores deben actuar de forma libre y espontánea olvidando los posibles miedos al ridículo. Las interacciones personales entre profesor y alumno van a definir en gran parte el clima de aula, fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte efectivo.*

La información se ofrece de forma directa y clara, con la justificación de cada tarea aplicándola a comportamientos de la vida diaria que en definitiva, aumenten la calidad de vida de la población mayor. Es, por tanto, una relación adulta, bidireccional y basada en la veracidad de la información con agudos tintes afectivos.

Estas interacciones determinan el estilo de enseñanza. En las primeras sesiones con una población mayor válida, y durante todo el programa con los no válidos, son los Estilos de Enseñanza Tradicionales los más convenientes (Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas).

En la experiencia de la Residencia Geriátrica Asistida N.S.

del Perpetuo Socorro (Santa Fe, Granada) empleamos el estilo estricto del Mando Directo, limitándose a repetir los movimientos que indicaba el profesor; es el Estilo de Enseñanza más útil para fomentar la participación en la sesión de la población mayor con escasa autonomía.

Sin embargo, con la población mayor válida del Aula Permanente de Formación de Mayores de la Universidad de Granada, aplicamos mayoritariamente el Estilo de Enseñanza Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas, introduciendo posteriormente algunas cuñas con tareas propias de otros estilos más innovadores basadas en la Indagación, pero de forma limitada.

Por tanto, son los Estilos de Enseñanza Tradicionales los más eficaces en los programas de actividad física para mayores, debido en parte a la educación previa de este grupo poblacional, inmersos en una sociedad donde su capacidad creativa estaba, en parte, limitada por causas políticas y/o tradicionales, y por simple desconocimiento de la actividad física. Este es el panorama actual; no debemos olvidar que la Gerontología es un ámbito dinámico, de tal forma que no sabemos si las sucesivas generaciones de mayores serán de otro modo.

c) **EVALUACIÓN.** Es imprescindible en el proceso de intervención didáctica para comprobar el aprendizaje del alumnado y planificar nuevamente en función de los resultados obtenidos. La evaluación en los programas de actividad física con mayores debe tener un enfoque más cualitativo basado en observaciones, debido a que nos ofrece una información más fiable y objetiva que los datos cuantitativos, los cuáles pueden verse alterados por diferentes variables. Además, los objetivos planteados en un programa de tales características tratan de mejorar la calidad de vida sin pretender alcanzar marcas, aunque ambos aspectos están relacionados sufriendo similar evolución.

3. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA A.F. CON MAYORES

Previamente a la aplicación de un programa de actividad física dirigido a un grupo concreto, es necesario conocer las características físicas, socio-afectivas y cognitivas de tal población. Es un estudio y acercamiento imprescindible para pla-



nificar un programa en función del grupo al que va dirigido, conociendo sus preferencias y limitaciones. Se tratará de la evaluación inicial como diagnóstico previo.

Posteriormente, tenemos que plantear los OBJETIVOS a corto, medio y largo plazo, los cuales deben presentar una lógica y coherencia de acuerdo a las capacidades de la población, mayores en este caso. Estos objetivos deben plasmar actividades útiles para la vida diaria en las que los mayores aprecien mejoras físicas fácilmente observables. Por ejemplo, que consigan mayor movilidad en las articulaciones de los hombros y puedan rascarse la espalda, o subir las escaleras con menor esfuerzo. No obstante, también debemos considerar los objetivos conceptuales y actitudinales, además de los procedimentales.

Los RECURSOS DIDÁCTICOS, MATERIALES, Y ME-

DIOS a emplear son variados y, en principio, no deben limitarse aunque el alumnado pertenezca a la población mayor. Si debemos diferenciar el enfoque de estos según nuestras preferencias como profesores.

La INFORMACIÓN ofrecida a los mayores debe ser clara, empleando expresiones conocidas y repitiéndolas cuando sea necesario. Son importantes los CONOCIMIENTOS DE RESULTADOS que deben brillar por su cantidad y calidad. Los feedbacks individualizados adquieren una gran importancia en esta población, donde resalta la heterogeneidad en las características de cada sujeto.

Las TAREAS presentan, a priori, la limitación respecto a la intensidad de la actividad, de tal forma que es fundamental evitar los esfuerzos máximos por parte de la población mayor. Sin embargo, existe, en nuestro grupo, un gran interés de la mayoría por los juegos competitivos. Para ello es fundamental controlar tales situaciones.

La ESTRATEGIA EN LA PRACTICA es variable en función de las tareas. Nuestra experiencia nos enseñó que resulta más motivante y aplicable para los mayores la estrategia en la práctica global. Normalmente, no pretendemos objetivos específicos en cuanto a la obtención de mejoras cuantitativas, por lo que no es necesario utilizar tareas analíticas.

Estos son algunos de los aspectos más relevantes a tener en cuenta al intervenir con poblaciones de mayores, tras nuestra experiencia en este campo.

4. CONCLUSIONES

En un programa de actividad física con mayores es necesario tener en cuenta los mismos factores a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases de Educación Física con alumnos más jóvenes. Esto no implica que el enfoque de éstos sea diferente tal y como hemos comentado anteriormente.

Por tanto, establecemos las siguientes conclusiones.

1. Se podría hacer una clasificación de los mayores desde el punto de vista de la autonomía en: válidos y no válidos (en el sentido de si se valen o no por sí mismos).
2. El proceso de intervención didáctica es fundamental en la aplicación de programas de actividad física en mayores. Este proceso será diferente en función de que la población tenga o no autonomía.
3. En todo proceso educativo debe existir una intención.
4. La Técnica de Enseñanza más utilizada en los programas de actividad física con mayores dependientes es la Instrucción Directa. Con la población de mayor autonomía, es ésta técnica la más empleada, aunque también incluimos cuñas de Indagación.
5. Las interacciones de organización y control son relativamente fáciles de aplicar en los mayores, tomando mayor relevancia las interacciones socio-afectivas en pro de una adecuada dinámica de clase.
6. Los Estilos de Enseñanza tradicionales son los que más se asemejan a las características de la población mayor actual, y por tanto, los más efectivos.
7. Es fundamental trasladar los contenidos y objetivos planteados en la intervención didáctica al ámbito de la vida real, para que la población mayor sea consciente de la importancia de la actividad física en el aumento de la calidad de vida. Contenidos y Objetivos significativos para nuestros/as mayores.
8. La información transmitida a los mayores debe ser clara, bien estructurada y organizada, resaltando lo esencial, y adecuada a su repertorio lingüístico.
9. No debemos obviar el aspecto competitivo de las tareas, el cuál les resulta motivante. Pero si debemos delimitarlo y controlarlo perfectamente.
10. No debemos apresurarnos en la obtención de resultados en los programas de actividad física para mayores.

III Conferencia Internacional E.G.R.E.P.A. Actividad Física y Salud en la Tercera Edad "Tendiendo el Puente", Madrid.

Fontecha Martínez, C. (1997): "Actividad Física Gerontológica. Análisis del Contexto", Seminario Permanente de Actividad Física gerontológica, I.N.E.F. Madrid.

González Gallego, J. (1992). Fisiología de la actividad física y del deporte. Interamericana. McGraw-Hill. Madrid.

VVAA. (1996): Temas de Gerontología, Máster de Gerontología Social, Granada.

VVAA. (1997): Temas de Gerontología II, Máster de Gerontología Social, Granada.

VVAA. (1999). Memoria de la experiencia con mayores en la Residencia del Perpetuo Socorro de Santa Fe. (Sin publicar). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Granada.

VVAA. (1999). Proyecto de investigación con el Aula Permanente de Formación de Mayores de la Universidad de Granada. (Sin publicar). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Granada.

NOTAS A PIE

1 Entiéndase "no válido" como personas que carecen de autonomía personal, dependientes.

2 Entiéndase "válido" como personas provistas de autonomía personal, independientes.

5. BIBLIOGRAFÍA

Delgado Noguera, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. Revista de Educación Física. Renovación Teoría y Práctica. Nº 40 (número especial), 2-10.

Fontecha Martínez, C. (1995): "Los Programas de Especialización en Actividad Física de Personas Mayores"

ESTUDIO SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LAS REGLAS DE JUEGO EN VOLEIBOL

UREÑA, A.

GALLARDO, C

DELGADO, J.

HERNÁNDEZ, E.

CALVO, R.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. UNIVERSIDAD DE GRANADA

R ESUMEN

El conocimiento de las reglas y su evolución posibilita un mayor conocimiento de este deporte, ya que los cambios han afectado y afectan a las posibilidades, al arte y al estilo del juego en sí. Este artículo ofrece una revisión de las modificaciones que el reglamento del voleibol ha ido sufriendo desde su creación hasta nuestra época, buscando las motivaciones que han ido determinando las transformaciones en la estructura del juego. Se abren una serie de problemas que constituyen la base para una línea de investigación de gran relevancia en este campo.

Todas las disciplinas deportivas, desde que nacen hasta su consolidación, van pasando por diferentes etapas dentro de las cuales se van sucediendo cambios en la reglamentación original hasta que queda definido su esqueleto, la estructura que le confiere carácter y peculiaridad. Sin embargo, el voleibol de la última década parece ser un deporte en plena transformación, sujeto a modificaciones continuas efectuadas, en la mayoría de los casos, en un periodo de tiempo relativamente corto. Se están produciendo alteraciones muy llamativas sobre la estructura fundamental del juego, que están conculsiionando a practicantes y espectadores.

El conocimiento de las reglas y su evolución nos posibilita un mayor conocimiento de este deporte, ya que los cambios han afectado y afectan a las posibilidades, al arte y al estilo del juego en sí (Berjaud, 1995 y Fröhner, 1995). De este modo, la gran cantidad de modificaciones recientes determinarán sin duda la tendencia futura en el desarrollo del juego.

Estos cambios no denotan otra cosa que el esfuerzo de la FIVb (Federación Internacional de Voleibol) para conseguir situarlo entre los deportes más destacados a escala mundial, "ofreciendo un buen espectáculo que esté acorde con las exigencias que el deporte moderno exige" (Fraile, 1999). Vamos a citar brevemente las modificaciones más llamativas que se han ido produciendo en este deporte desde su aparición a

cargo de W. Morgan en la ciudad estadounidense de Holyoke (Massachusetts) en 1895 hasta nuestros días, para perfilar los objetivos de las mismas.

1. LOS PRIMEROS PASOS

En primer lugar hay que señalar que lo que se conoce hoy en día con el nombre de voleibol originalmente nació con el de mintonette y en 1896 el Dr. Halstead de Springfield aconsejó a Morgan el nombre de volleyball, por recoger y describir mejor la esencia del juego (Palou, 1992). Los primeros datos reglamentarios recogidos se encuentran en la publicación de las primeras reglas en los EE.UU. por J. Y. Cameron (Santos y col., 1996). Básicamente las reglas se establecieron de la siguiente forma:

Un campo en el cual los dos equipos se encuentran separados por una red alta.

El principio del juego consiste en que la pelota caiga en la zona de juego del campo contrario, e intentar que la misma no caiga en el campo propio.

Contacto con el balón: el balón no se puede sujetar.

El balón se sirve mediante un golpeo hacia el área contraria.

Rotación del servicio: todos los jugadores tienen un turno para servir.

Sistema de puntuación: El partido se gana mediante la consecución de sets. El juego tiene una duración de 9 sets en los que se servirá un cierto número de veces por set, ...

Las primeras reglas oficiales se remontan a 1897, las cuales aparecen publicadas en el Libro Oficial de la Athletic League of Y.M.C.A. of North América (Santos y col., 1996). Dicha reglamentación se configuró de la siguiente manera:

El juego consta de nueve entradas (sets).

El servicio depende del número de jugadores. "Cada jugador rotará en el servicio".

Dimensiones de terreno recomendadas: 25 pies de ancho y 50 de largo, pero dichas medidas pueden ser modificadas para que cada jugador pueda cubrir un área de 10 x 10 pies (unos 3 x 3 m.). La "Dribling line" se sitúa paralela a la red y a cuatro pies de la misma.

La altura de la red será de 6 pies con 6 pulgadas (1'98m.).

El balón tendrá una circunferencia de 25-27 pulgadas (63'5-68'6 cm.) y un peso de 9-12 onzas (252-336 g.).

El jugador al saque ha de tener un pie en la línea de fondo. El balón ha de ser golpeado con la mano y pasar sobre la red sin tocarla (REGLA 8). Se dispone de dos saques. Un compañero puede ayudar a que el balón supere la red, pero si esto sucede ya no se dispondrá del segundo saque.

Cada saque no devuelto supone un punto. De lo contrario habrá cambio de saque.

El balón se considerará fuera si toca las líneas límite.

Los jugadores no pueden sujetar o retener el balón. Un jugador puede "driblar" (realizar autopases), pero sin sobrepasar la dribling line. No hay límites para el número de toques.

En 1920 se revisan y modifican algunas de las reglas originales en cuanto a:

Terreno de juego: Las dimensiones no se establecieron (aunque se recomendó: Voleibol en pista cubierta: 30 x 60 pies, y para el voleibol al aire libre 40 x 80 pies).

La red: 8 pies de altura.

Los equipos:

Pista cubierta: 12 jugadores; aire libre: 6 jugadores. Los jugadores suplentes son opcionales.

Los equipos deben seguir las normas referentes a la rotación y orden de saque.

El saque debe realizarse sin pisar la línea de fondo.

No se puede "driblar" (realizar autopases). El balón puede ser golpeado con cualquier parte del cuerpo por encima de la cadera.

El equipo puede tocar tres veces el balón para devolverlo al otro campo.

Un set se gana consiguiendo 15 puntos, el número de sets por partido será fijado por los organizadores.

Los jueces serán dos árbitros y dos jueces de línea.

Estos cambios suponen un acercamiento a lo que serían las primeras reglas internacionales promovidas por la Federación Internacional, la cual fue fundada el 17 de Abril de 1947. De este modo las reglas americanas, con pequeñas modificaciones, fueron aceptadas como reglas internacionales (Fröhner, 1995) Principalmente dichas reglas establecían:

Campo: 9 x 18 m., 5 m. de altura, libre de cualquier obstáculo. Dos líneas de 15 cm de largo y 5 cm de ancho marcadas en la línea central dividen el campo en tres secciones laterales y dos cruces trazadas a 4'5 m. de la red dividen el campo en seis rectángulos de 3 m. de ancho y 4'5 de largo. Zona de saque: 3 m. limitados por dos de largo.

Red: 2'43 m. de altura, ancho 0'90 cm. Longitud 10 m.

Balón: Circunferencia de 65 a 68 cm. Peso de 250 a 300 gramos.

Equipos: Seis jugadores de campo. Un equipo consta de doce jugadores. Posición de los jugadores: antes del juego cada jugador debe colocarse en su rectángulo.

Sustituciones: Todos los jugadores pueden ser cambiados. Un jugador que sale del campo puede entrar de nuevo pero sólo sustituyendo al jugador que ocupó su lugar.

El número máximo de sustituciones es de 12.

El tiempo que se dispone para cada sustitución es de un minuto, el "tiempo" para los descansos es también otro minuto.

Saque: El saque se efectuará en la parte derecha y posterior del campo. Para realizar el saque el jugador debe encontrarse en la zona de saque con al menos un pie en el suelo en el momento del saque.

Contacto con el balón: El balón se puede golpear con cualquier parte del cuerpo por encima de la cintura. Cada equipo dispone de tres toques antes de devolver el balón al campo contrario.

Sólo los jugadores delanteros pueden atacar y bloquear.

Tanteo: Un set se gana cuando se consiguen 15 puntos.

El número de sets necesarios para ganar un partido se establecerá por el organizador del mismo.

2. LA EVOLUCIÓN DE LAS REGLAS DE JUEGO

Posteriormente estas reglas han ido variando pasando por diferentes etapas, las cuales, siguiendo el criterio de Berjaud (1995), hemos dividido en: una primera de 1947 hasta 1963, la segunda de 1964 hasta 1979, la tercera desde 1980 hasta 1994 y una cuarta y última desde el 94 hasta hoy.

La primera etapa (1947-1963) se caracteriza, en cuanto al conjunto de las modificaciones del reglamento de juego, por la búsqueda de dar mayor libertad al jugador. Destacamos los aspectos más relevantes:

Las cruces y las líneas de división del campo fueron eliminadas entre 1949 y 1955; la línea de tres metros se introdujo en 1949.

El jugador que realiza el saque puede tanto correr como saltar antes de realizarlo (1949) y posteriormente caer dentro del campo (1951). La zona de saque se prolongará hacia atrás indefinidamente (1951).

El jugador que remata un balón lo golpeará en su campo permitiéndosele que en la finalización del movimiento se salga de él por encima de la red y sin tocarla (1951). Un jugador zaguero puede atacar y caer dentro de la zona de ataque siempre que haya comenzado el movimiento en la zona de defensa.

La altura del techo se aumentó a 7 metros (1949). Se estableció el esquema definitivo del terreno de juego (hasta 1994), y la zona de saque se limitó por dos líneas situadas a 20 cm, de la línea de fondo (1953). La reglamentación de los postes fue establecida en 1955.

Entre 1957 y 1963 se realizaron muy pocos cambios. Los únicos cambios entre 1957 y 1963 fueron:

No demorar el juego para los cambios de jugadores. El jugador que va a entrar en el campo debe estar preparado al borde del campo (1961).

La pantalla durante el servicio se eliminó (1961).

El número de sustituciones se limitó a seis (1963).

Estos años estuvieron marcados por dos hechos: por una parte el voleibol internacional, se convirtió en un deporte de interior, y por otra parte, la introducción de nuevas técnicas por parte de los japoneses; tanto en recepción como en defensa y ataque. Descubrieron nuevas formas de saque, flotante, debido a las nuevas pelotas japonesas.

La segunda etapa (1964 a 1979), arranca con un acontecimiento primordial en la historia de este deporte, el voleibol debuta en Tokio como deporte olímpico. A partir de esta fecha las reglas se encaminaron a mejorar el aspecto lúdico del juego y su vistosidad, mediante normas que restringían las posibilidades del ataque y otras que incrementaban las opciones de la defensa.

Para limitar el ataque se dispusieron dos antenas fijas a los lados de la red separadas 9'40 m (1972) para disminuir el espacio por el que podía pasar el balón. En 1976 las varillas se sitúan a 9 metros entre sí.

Al defensa se le permitió pasar sus manos por encima de la red, siempre que no tocara el balón antes del ataque de forma intencionada, mientras al bloqueador se le permitió realizar un segundo contacto con el balón consecutivo al bloqueo, pero se le prohibió devolver el balón al campo contrario de forma intencionada (1964). En 1976 se aceptaron los tres toques después de bloqueo. Se facilitó también la labor de los bloqueadores permitiendo "invadir" el campo contrario siempre que un pie tocara la línea central, a partir de 1972.

Hay que destacar dos modificaciones más de otra índole:

En 1964 se estableció la medida del balón en 64-67 cm.; peso de 270 +/- 10 g, y la presión del aire 0'45-0'52 kg/cm².

En 1974 el sistema de tres balones se introdujo para reducir las demoras del juego.

Durante el periodo de 1980 a 1994 el "voleibol espectáculo" se ve frenado por un serio inconveniente, ya que la televisión al margen de otras cuestiones no puede hacerse cargo con frecuencia de la retransmisión de un partido de voleibol puesto que tiene un tiempo indeterminado que choca con la filosofía televisiva del momento. Así pues, se modifican una serie de reglas con objeto fundamentalmente socioeconómico: se observan tres tipos de cambios fundamentales:

Mejorando la defensa y aumentando las posibilidades de puntuación:

En 1980, la presión del aire se redujo a 392-441 hPA, para facilitar el control en defensa.

El bloqueo del saque se prohibió en 1984, lo que supone una dificultad mayor para el equipo que ataca.

En 1994, se suavizaron las restricciones en los pases de dedos por encima de la cabeza, favoreciendo una mayor permisividad en acciones defensivas y mayor continuidad en el juego.

En 1994 la zona de saque se amplió a todo el ancho de la línea de fondo, lo que supone no sólo, más facilidad para adoptar las posiciones defensivas, sino una mayor dificultad para el equipo que ataca, tal y como se desprende del estudio de Gerbrands y Murphy (1995).

Disminuyendo la duración de los partidos:

En 1988, se introdujo un nuevo sistema de puntuación en el 5º set (tie-break), al igual que se instauró el punto 17 como definitivo de cada set; aunque en 1992 se suprimió esta regla para el 5º set.

Favoreciendo el espectáculo, mediante dos tipos de medidas:

La primera fue la supresión de las pequeñas faltas que hacían que el partido se alargase en demasía: tocar accidentalmente la red (1992), permitir el contacto del balón por encima de la rodilla (1992), y posteriormente con todo el cuerpo (1994).

La segunda fue la adaptación a los requerimientos de televisión: tiempo muerto técnico en el 5º y 10º puntos y posibilidad de retardar el saque para repetir las jugadas.

Sin embargo los cambios más drásticos sobre la estructura clásica del juego se están produciendo en los últimos años (1994 hasta la actualidad). Hacemos una exposición esquemática de las resoluciones de los últimos congresos de la FIVB.

Las modificaciones a las reglas de juego adoptadas durante el congreso celebrado en Atlanta (10 de septiembre de 1996) se pueden resumir:

La línea de ataque se extiende por la adición de una línea discontinua de 1.75 m trazada a partir de las líneas laterales.

Se disminuye la presión interior del balón que estará comprendida entre 0.30 y 0.325 kg/cm² (294,3 a 318.82 mbar o kPa).

El balón que ha cruzado parcial o completamente el plano de la red dirigiéndose hacia la zona libre del contrario por fuera del espacio de paso, puede ser devuelto, sin que el equipo contrario pueda impedirlo siempre que:

- El jugador que recupera el balón no toque el campo del contrario

- El balón sea devuelto por el mismo lado de la cancha.

Se permite tocar el campo del contrario con un pie(s) o manos(s) siempre que alguna parte de la mano(s) o del pie(s) permanece en contacto con o sobre la línea central, el contacto de cualquier otra parte del cuerpo con el campo contrario está prohibido.

Si ocurriera una lesión importante durante el desarrollo del juego, el árbitro interrumpirá inmediatamente el juego y permitirá a las asistencias médicas que entren en la cancha.

Varía la escala de sanciones.

Las modificaciones a las reglas de juego aprobadas por la FIVB y que entraron en vigencia el 1 de enero de 1997, suponen más bien una reestructuración en cuanto a su exposición en el reglamento, de cara a favorecer su entendimiento. Estas modificaciones entran en vigencia en todo el mundo desde el 1º de enero de 1997, no obstante, las Federaciones Nacionales son libres de aplicarlas desde el momento de la aprobación del Congreso de Atlanta.

Se decide poner a prueba una nueva figura, el jugador defensivo (libero). En principio, queda esta norma claramente enmarcada en las que van dirigidas a equilibrar la relación ataque-defensa, sin embargo de los estudios de Murphy (1999) y Zimmermann (1999) se deduce que esta función está teniendo más repercusión sobre la recepción del saque que sobre la defensa, con lo cual favorecería el juego de ataque dis-

minuyendo las opciones de puntuar. El Gran Prix, algunas competiciones especiales y la Liga Mundial, se toman como el marco para tal experimentación.

Con motivo del último Congreso de la FIVB en Japón, durante la celebración del Campeonato del Mundo que allí se disputó (28 de octubre de 1.998), se aprobaron una serie de nuevas reglas, y la modificación de otras ya existentes, que afectan principalmente a tres aspectos muy importantes del juego: el sistema de puntuación, el libero, el sistema de sanciones. Y otras, no tan llamativas como las anteriores, pero que también mencionamos son, la supresión de la tentativa de saque, una mayor libertad de los entrenadores y juzgar con más permisividad el primer contacto un doble toque siempre que se dé en una misma acción.

Vamos a reproducir el texto de la norma en estas últimas modificaciones, por su carácter llamativo y novedoso.

2.1. El sistema de puntuación

La FIVB ha decidido suprimir lo que se ha identificado siempre como "cambio de saque", pasándose a la era de la "fase punto total" o "Rally Point System".

La nueva normativa concluye en su epígrafe sobre Características del juego con esta frase: "En Voleibol, cada jugada vale un punto (Sistema de punto por jugada). Cuando el equipo receptor gana una jugada, gana un punto y el derecho a sacar y sus jugadores rotan una posición en el sentido de las agujas del reloj".

Del capítulo III de las nuevas normas, bajo el título de El formato del juego extraemos esta nueva regla, punto 6 (Tabla 1).

<p>6.1 ANOTAR UN PUNTO</p> <p>6.1.2. Consecuencias de una falta</p> <p>La consecuencia de una falta es perder la jugada.</p> <p>6.1.2.1. Si el oponente saca y hace fallar al otro equipo, ello supone un punto y continúa con el saque.</p> <p>6.1.2.2. Si el oponente recibía el saque y hace fallar al otro equipo, ello supone un punto y el derecho a sacar.</p>
<p>6.2. GANAR UN SET</p> <p>Un set (exceptuando el 5º set), es ganado por el equipo que logra primero llegar a 25 puntos con una mínima diferencia de dos puntos. En el caso de un empate 24-24 se continúa hasta una diferencia de dos puntos (26-24).</p>
<p>6.3. GANAR EL PARTIDO</p> <p>6.3.1. El partido es ganado por el equipo que logra tres sets.</p> <p>6.3.2. En el caso de un 2-2. El set decisivo (el 5º), es jugado a 15 puntos con una diferencia de dos puntos.</p>

Tabla 1.: Punto 6, Capítulo 3. Sobre el sistema de puntuación. (FIVB, 1999)

2.2. El líbero

Otra de las novedades, ya puesta a prueba con anterioridad, es la incorporación del jugador Líbero. Cada equipo tiene la opción de registrar, al final de la lista de 12 jugadores, un jugador especializado en defensa, el líbero (Tabla 2).

8.5.1. El Líbero debe estar registrado en el acta antes del partido en la línea especial para ello.
8.5.2. Las reglas específicas para el Líbero son las siguientes:
8.5.2.1. La equipación: El Líbero debe utilizar un color diferente de uniforme, pantalón o camiseta en contraste a los otros miembros del equipo.
8.5.2.2. Acciones de juego:
<ul style="list-style-type: none"> a) Se permite al líbero reemplazar a otro jugador en las posiciones de atrás. b) Está restringido a ejecutar acciones como un jugador zaguero y no le está permitido completar un ataque golpeando desde cualquier sitio (incluyendo el campo de juego y las zonas libres) si en el momento del contacto la pelota está completamente por encima del borde superior de la red. c) No podrá sacar, bloquear o intentar bloquear. d) Un jugador no puede completar un ataque golpeando desde más alto del borde de la red si el balón viene de un pase de toque de dedos del Líbero dentro de la zona de ataque. El balón puede ser libremente atacado si el Líbero hace la misma acción desde detrás de la zona de ataque.
8.5.2.3. Sustitución de jugadores:
<ul style="list-style-type: none"> a) Las sustituciones que involucran al Líbero no son contadas como sustituciones regulares. Ellas son ilimitadas, pero debe haber al menos una jugada entre dos sustituciones. El Líbero solamente puede sustituir al jugador al que reemplazó anteriormente. b) Las sustituciones sólo pueden tener lugar: <ul style="list-style-type: none"> I. en el comienzo de cada set después que el segundo árbitro haya comprobado la rotación; II. mientras el balón no está en juego; III. antes del pitido para sacar. c) Un Líbero sólo puede entrar o salir del campo por la línea de enfrente del banquillo de su equipo, entre la línea de ataque y la línea del fondo.
8.5.2.4. Sustitución de un Líbero por lesión:
<ul style="list-style-type: none"> a) Con la aprobación previa del primer árbitro, un Líbero lesionado puede ser sustituido durante el partido por otro jugador el cuál no está en el campo en el momento de la lesión. El Líbero lesionado no puede volver a jugar por el resto del partido. b) El jugador designado para reemplazar al Líbero debe continuar como Líbero por el resto del partido.

Tabla 2: Punto 8, Capítulo 3. Sobre el jugador líbero. (FIVb, 1999)

2.3. El sistema de sanciones

El sistema de sanciones también ha experimentado cambios, destacaremos sólo los más significativos:

En 1999, se insiste en evitar interrupciones en el juego, matizando aún más la infracción por contacto de la red (Reglas de juego de la FIVb, 12.3.1.) y permitiendo que cualquier balón que pase al campo contrario tocando la red sea válido, incluido el saque (Reglas de juego de la FIVb, 11.2). Para

competiciones internacionales se regulan los tiempos técnicos obligatorios de 60 segundos de duración en los puntos 8º y 16º de los sets 1 al 4, reduciendo a uno el tiempo de descanso (Reglas de juego de la FIVb, 16.4.1). En el mismo sentido la norma 19.1 permite un intervalo de 10 minutos entre el segundo y tercer set para publicidad televisiva.

21.2. CONDUCTA INCORRECTA

La conducta incorrecta de algún miembro del equipo hacia los oficiales, adversarios, compañeros de equipo o espectadores es calificada en tres categorías, según la gravedad de la ofensa:

21.2.1. Conducta grosera: acción contraria a las buenas maneras, a los principios morales o expresando desprecio.

21.2.2. Conducta ofensiva: palabras o gestos difamatorios o insultantes.

21.2.3. Agresión: ataque físico o intento de agresión.

21.6. TARJETAS DE SANCIÓN

Las tarjetas de sanción se usarán como siguen:

a) Aviso: señal verbal o con la mano (no tarjeta).

Castigo: tarjeta amarilla.

Expulsión: tarjeta roja.

Descalificación: tarjeta amarilla + tarjeta roja.

a) La severidad de la sanción contra una primera conducta incorrecta debe corresponder a la gravedad de la falta cometida.

b) Las conductas incorrectas son acumulativas (cada conducta incorrecta sucesiva recibirá una sanción más grave).

c) Todas las sanciones se mantienen durante todo el partido (incluso las sanciones por demora).

Tabla 3.: Punto 21, Capítulo 6. Sobre conducta incorrecta y sus sanciones. (FIVb, 1999)

2.4. Otras modificaciones

La regla 5.2., sobre los entrenadores, supone una mayor libertad a la hora de dirigir a sus equipos.:

a) 5.2.3.2. Durante el partido el entrenador deberá estar sentado en el banquillo lo más cerca de la mesa de anotación, pero podrá dejarla temporalmente.

b) 5.2.3.4. (...) el entrenador podrá dar instrucciones mientras pasea o permanece en el área libre enfrente de su banquillo (...) sin perturbar o retrasar el juego.

La tentativa de saque ha quedado también suprimida. La regla 13.4. (Ejecución del saque) en uno de sus apartados dice: "el sacador debe golpear el balón dentro de los 8 segundos después de que el primer árbitro haya dado la orden con el silbato" (13.4.3.).

El primer contacto que realiza un equipo (después del saque del contrario o en defensa), es juzgado con más permisividad por parte de los árbitros. La regla 10.2.3.2. dice que "en el primer toque del equipo, él podrá contactar con varias partes del cuerpo, pero siempre que el contacto ocurra en la misma acción".

Santos y col., 1996); y b) externos, como las características de la superficie de juego y el balón, la supervisión de los equipos y del partido, la forma de puntuar y la administración de los tiempos; casi todos ellos tienden a favorecer el espectáculo de cara a los mass media, disminuyendo la duración total del encuentro y ofreciendo espacios publicitarios para las televisiones (Berjaud, 1995, Santos y col., 1996 y Giménez, 1999).

Siguiendo esta lógica hemos agrupado las normas en cuatro tipos: a) las que favorecen la acción de defensa, bien directamente o indirectamente, por la limitación del ataque o la facilitación del saque; b) las que favorecen al juego de ataque; c) las que intervienen sobre la duración del encuentro, incluidas las que evitan las interrupciones del juego y d) otras que estarían enmarcadas en los factores externos y que no afectan a la forma de jugar.

Tras numerar la cantidad de casos que se dan desde 1947, año de las primeras reglas oficiales, y agruparlos por décadas, los resultados nos muestran que desde 1947, hasta 1999, la mayor intervención sobre el reglamento está siendo progresiva, aumentando en la última década (Gráfico 1). Ob-

3. RESULTADOS

Berjaud (1995), analiza la influencia de las normas de juego en el desarrollo del mismo a través de dos factores: a) internos, que constituyen el juego en sí, la forma de jugar, la relación entre ataque y defensa; la tendencia es limitar las opciones del ataque y facilitar las acciones defensivas, para aumentar la duración de las jugadas y la espectacularidad (Berjaud, 1995 y

servemos que el último periodo marcado en el eje de la X corresponde tan sólo a los tres últimos años.

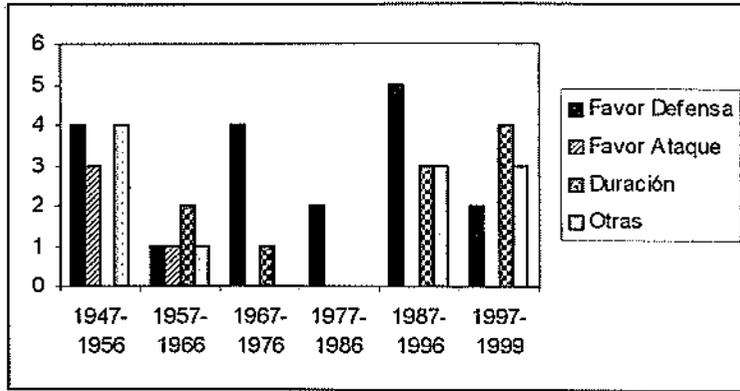


Gráfico 1. Número y tipo de normas introducidas desde 1947

Igualmente se observa para este periodo una mayor implantación de normas que favorecen la actuación defensiva (Gráfico 2). Las normas de tipo formal, que no afectan a la forma de jugar, y las que inciden sobre el tiempo de juego, duración del partido e interrupciones, tienen valores muy aproximados. Por último, diversas reglas que favorecen al equipo que ataca, fueron establecidas en los primeros años dentro del periodo de configuración del esquema básico del juego, no volviendo a darse ningún caso a partir de los años 50.

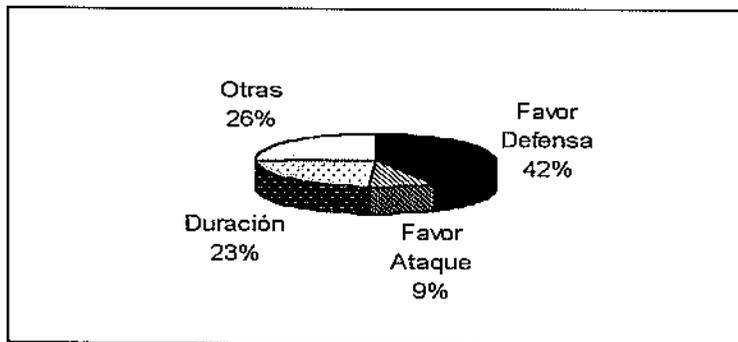


Gráfico 2. Distribución de las normas según tipo desde 1947

DISCUSIÓN

Debido a la naturaleza del artículo, no podemos extraer conclusiones precisas sobre el grado de eficacia de las modificaciones que la FIVb ha ido introduciendo en el reglamento de juego de voleibol, sin embargo la visión global de la evolu-

ción del mismo nos ofrece una perspectiva que facilita la comprensión del espíritu del juego en sí y de los objetivos de su desarrollo.

Podemos asegurar que los esfuerzos en las continuas transformaciones van dirigidos: a) desde el punto de vista de la forma de jugar (factores internos), principalmente, a que la jugada dure más, facilitando el juego de defensa y evitando interrupciones; b) desde el punto de vista de los factores externos, la facilitación de la retransmisión televisiva y su espectacularidad, acortando tiempo de duración del juego y ofreciendo espacios para la publicidad, además de otras normas que supongan más vistosidad.

De este modo, encontramos puntos de discusión que plantearíamos en forma de problemas de investigación y que suponen referencias de cara a futuros estudios que contribuyan desde el ámbito científico al desarrollo del voleibol.

Los estudios de Fröhner y Zimmermann (1992), Zimmermann (1995), Fröhner y Murphy (1995), Fröhner y Zimmermann (1996), Fröhner (1997) y Ureña (1998) nos hablan de características y evolución diferenciada del voleibol femenino con respecto al masculino. La aplicación de las nuevas modificaciones ¿está teniendo una repercusión positiva y significativa tanto en el voleibol masculino como en el femenino?

Como refleja en sus conclusiones Berjaud (1995), las reglas de juego están pensadas para las necesidades del voleibol de nivel internacional. Todos los estudios sobre la formación de los jugadores en el voleibol de base apuntan hacia la necesidad de adaptar la forma de juego y la preparación a las necesidades de los jóvenes jugadores, según sus características. ¿Son adecuadas las reglas de juego internacionales para las categorías inferiores, teniendo en cuenta que sus necesidades son bien distintas de las del voleibol de alto nivel y que no fueron pensadas para las mismas? ¿Quién es el responsable de estudiar y adaptar las normas a estos niveles?

La Comisión de reglas de juego de la FIVb, confecciona las reglas y la Comisión de arbitraje vela por su correcta aplicación en el ámbito internacional. ¿Son debidamente formados los árbitros en todas las demás categorías con respecto al espíritu de la normativa y los objetivos de la regla? Consideramos este un punto vital de cara a la aplicación eficaz de la norma, ya que subyace un nivel de interpretación subjetivo en el juego inevitable que debería sustentarse en un conocimiento más allá de la norma escrita. Como ejemplo, encontramos con frecuencia un nivel de exigencia, en la interpretación del acompañamiento, mayor en las situaciones de recuperación del balón próximo a la red, que en las de finta de ataque del colocador. Las primeras favorecen la acción defensiva y las segundas favorecen al ataque, y ya hemos dejado plenamente justificadas las intenciones del reglamento en este sentido.

Los espacios publicitarios están entrando a formar parte, no sólo de las competiciones internacionales, sino de las na-

cionales. ¿Está acorde a estas medidas el nivel de preparación de nuestros gestores y dirigentes como para aprovechar este impulso?

Normas enormemente significativas por el drástico cambio sobre las estructuras más tradicionales de nuestro juego son el nuevo sistemas de puntuación y el jugador líbero ¿están cumpliendo sus objetivos? Podría suceder que los encuentros femeninos estuviesen con el sistema anterior dentro de una franja razonable de duración y ahora apareciesen encuentros demasiado breves. La imprevisión del tiempo de juego sigue existiendo, no sabemos si se corre el riesgo de la excesiva brevedad. Por otro lado parece, según los estudios de Murphy (1999) y Zimmermann (1999), que el líbero se está rentabilizando más desde el punto de vista del ataque que desde la defensa, aunque habrá que esperar hasta que se consolide su total integración en el juego.

Por último señalar una de las peculiaridades que distinguen al voleibol sobre otros juegos deportivos: la universalidad. La corriente de alta especialización impuesta por los EE.UU en los 80 parece que se vio frenada, según Fröhner (1995), en los 90 con equipos como Brasil y Holanda que abarcaron el oro olímpico de esta época. Normas como la ampliación de la zona de saque y el líbero ¿están invirtiendo de nuevo esta tendencia?

Lejos de mostrar desacuerdo con la actitud de cambio e innovación que mantiene la FIVb, encontramos muy positivo que las reglas de juego tengan ese talante dinámico que revela la fortaleza y capacidad de adaptación del voleibol. Igualmente reconocemos que el reglamento supone la esencia en el desarrollo de nuestro deporte y es por ello que queremos contribuir a la perspectiva científica del análisis de los cambios y de las propuestas futuras.

REFERENCIAS

- BERJAUD, P. (1995). Las reglas de juego y su desarrollo. *International Volley Teach* (edición española). 3/95: 10-16.
- FIVb (1999). Reglas oficiales de voleibol. 1999-2000. Federación Internacional de Voleibol.
- FRAILE, F. (1999). Anticipación de la jugada. La táctica del arbitraje. *Boletín Técnico de la Federación Andaluza de Voleibol*. 12: 21-38.
- FRÖHNER, B. (1995). 100 años de voleibol. *International Volley Teach* (edición española). 3/95: 5-9.
- FRÖHNER, B. (1997). Select aspects of developments in women's volleyball. *The coach*. 1/97: 6-19.
- FRÖHNER B. Y MURPHY, P. (1995). Tendencias observadas durante los campeonatos del mundo femeninos de 1994. *International Volley Teach* (edición española). 1/95: 12-18.
- FRÖHNER B. Y ZIMMERMANN, B. (1992). Evolución de los sistemas ofensivos a nivel internacional. *International Volley Teach* (edición española). 4/92: 3-14.
- FRÖHNER B. Y ZIMMERMANN, B. (1996). Select aspects of developments in men's volleyball. *The coach*. 4/96: 12-13.

- GERBRANDS T. Y MURPHY, P. (1995). Las consecuencias del cambio de la regla de saque en el voleibol de sala. *International Volley Teach*. 1/95: 19-23.
- GIMÉNEZ G. (1999). La filosofía del arbitraje. La carrera deportiva del árbitro. *Boletín Técnico de la Federación Andaluza de Voleibol*. 12: 58-62.
- MURPHY, P. (1999) Some impressions about the libero player. *The coach*. 1/99: 14-15.
- PALOU, N. (1992). Historia del voleibol. En COE (Ed). *Voleibol* (pp.15-58). Madrid. COE.
- SANTOS, J.A.; VICIANA, J. y DELGADO, M.A. (1996). *Voleibol. La actividad física extraescolar en los centros educativos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- UREÑA, A. (1998). Incidencia de la función ofensiva sobre el rendimiento de la recepción del saque en voleibol. Tesis doctoral del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Granada.
- ZIMMERMANN, B. (1995). Principal evolución del voleibol masculino. *International Volley Teach*. 1/95: 4-11.
- ZIMMERMANN, B. (1999). Changes and potential possibilities with men's world class volleyball. *The coach*. 1/99: 4-12

ANEMIA DEPORTIVA EN ATLETAS DE LA ESCUELA DE INICIACIÓN DEPORTIVA (EIDE) DE CIENFUEGOS.

GERARDO AGUILA TEJEDA.

DIRECTOR CENTRO PROVINCIAL DE MEDICINA DEPORTIVA. CIUDAD DE CIENFUEGOS CUBA.

I INTRODUCCION

La realización de actividades conlleva un alto gasto de energía por parte de nuestro organismo, lo cual debe ser compensado con una nutrición adecuada para mantener un equilibrio entre el gasto y la ingesta y de esta manera evitar lesiones y enfermedades, que de no ser así pueden presentarse en nuestros atletas independientemente de la categoría deportiva.

Uno de los cuadros que con más frecuencia observamos en nuestro trabajo diario es la Anemia Deportiva, la que conceptualmente podemos decir que es un estado caracterizado por niveles de hemoglobina inferior al normal en un atleta con antecedentes de buena salud anterior y en el cual no es posible demostrar un proceso patológico causal.

Generalmente, esta se puede presentar por:

- 1.- Incrementos de la hemólisis.
- 2.- Limitación en la producción de hemoglobina.
- 3.- Seudoanemia, se ve en atletas de resistencia por expansión plasmática debido a la rehidratación excesiva.

El incremento en la hemólisis se explica por varias teorías como la que plantea que esto se produce por inestabilidad de la membrana del eritrocito, otros plantean aumento de la velocidad del movimiento dado por estrés psíquico, contracción Esplácnica etc.

La limitación en la producción de hemoglobina puede ser por déficit de Fe, ya sea por un aporte insuficiente, dado por una dieta inadecuada o por el aumento de las pérdidas.

Dentro de todos los atletas existen un grupo con mayor predisposición a padecer de anemia deportiva y estos son:

- a) Atletas femeninas.
- b) Atletas de resistencia.
- c) Atletas que entrenan a altas temperaturas con gran sudoración.
- d) Atletas vegetarianos con poca ingesta de hierro.

e) Atletas sometidos a régimen de dieta hipocalórica.

Nosotros pretendemos hacer un estudio en la Escuela de Iniciación Deportiva (EIDE), de Cienfuegos, Cuba, con vista a conocer la prevalencia de esta entidad en nuestros atletas más jóvenes y sobre todo en ellos porque se encuentran en etapa de crecimiento y desarrollo, para los cuales la existencia de esta enfermedad constituye un frente dentro del proceso biológico en que se encuentran.

OBJETIVOS

I.- GENERAL.

-Conocer la incidencia de esta enfermedad en los atletas de la EIDE de Cienfuegos, Cuba.

II.- ESPECIFICOS.

- Determinar que elementos que intervinieron en la aparición de esta.
- Conocer los grupos de deportes más afectados por la enfermedad y en que edad, sexo y raza es más frecuente.

MATERIAL Y METODO

Para la realización de nuestra investigación tenemos una muestra integrada por (669) atletas de una matrícula de (834).

Tenemos esta cantidad ya que según el criterio de los entrenadores y metodólogos estos son los atletas con más riesgo, pues son los que participan de forma activa durante los próximos Juegos Escolares, la cual constituye su competencia fundamental, es decir, de cada deporte escogieron los deportistas priorizados a los cuales se les hizo una extracción de sangre (en ayuna) en nuestro Laboratorio clínico, con vista a determinar las cifras de hemoglobina y hematocritos, para estas realizamos una pequeña encuesta donde recogimos como datos fundamentales:

- Nombre y Apellidos.
- Edad.
- Sexo.
- Raza.
- Deporte.
- Horas de entrenamiento.
- Exposición al sol.
- Nutrición.
- Examen físico General.

Con estos datos nos dimos a la tarea de realizar diferentes tablas para ver como se encontraba el estado nutricional y hemoglóbico de nuestros atletas, mediante la utilización de metodología estadísticas dada por determinación de porcentaje, media, etc.

ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

GRUPOS ETARIOS	ATLETAS	%
9-10 AÑOS	8	6,9
11-12 AÑOS	57	49,5
13-14 AÑOS	44	38,2
15-16 AÑOS	6	5,4
TOTAL	115	100

Tabla # 1 Grupos etarios predisponentes a presentar Anemia Deportiva.

En la tabla # 1 vemos los resultados de los distintos grupos etarios que presentaron Anemia Deportiva en la EIDE, prevalecen en esta investigación el grupo 11-12 años con 57 casos para un 49,5% lo cuál nos parece lógico si tenemos en cuenta que son niños pequeños, muchos de los cuales están internados por varios días de la semana y la alimentación que reciben es la ofertada en la escuela, siendo esta deficitaria en calorías, de forma general para todos los deportes, ya que se supone que la recomendación calórica de estos niños sea entre 3000-35000 kcal, diarias y el consumo real durante los estudios realizados por nosotros arrojó que era de 1500 kcal, esto, unido a que no existen productos que administrarle como complemento alimentario y que son muy escasos o nulos los productos vitamínicos agrabándose esta situación por el volumen e intensidad de la carga.

Por todo lo expuesto anteriormente son muy frecuentes las Anemias Deportivas en esta edad.

SEXO	ATLETAS	%
FEMENINO	32	27,8
MASCULINO	83	72,2
TOTAL	115	100

Tabla # 2 Relación del sexo con Anemias Deportivas.

En la tabla # 2 estudiamos la relación del sexo con esta entidad y contrariamente a lo que siempre sucede, encontramos, que fue más frecuente en los varones, con 83 casos.

Como regla general es más frecuente la Anemia Deportiva en hembras por la presencia de la menstruación donde se pierde grandes cantidades de sangre, que unido a los factores mencionados anteriormente hacen más factible la aparición de la enfermedad, pero como vemos el número mayor de casos oscila entre las edades más pequeñas, por tanto hay que descartar la posibilidad de la menstruación y por razones que creemos lógica pudiera aparecer mayor prevalencia en cualquiera de los dos sexos.

RAZA	ATLETAS	%
NEGRA	90	78,3
BLANCA	25	21,7
TOTAL	115	100

Tabla # 3 Relación de la raza con Anemia Deportiva.

La tabla # 3, relación de la raza con Anemia Deportiva, igual que como se esperaba el predominio de valores en esta tabla fue para la raza negra con 90 atletas, para un 78,3 % del total de la muestra, ya que se ha comprobado que la raza negra, aunque no es este el caso tiene mayores posibilidades hereditarias de padecer Anemia hemolítica (Sicklemia) que la raza blanca.

GRUPOS DE DEPORTES	ATLETAS	%
ATLETISMO	20	17,3
BOXEO	20	17,3
JUDO	16	13,9
ESGRIMA	10	8,6
BALONMANO	9	7,8
BALONCESTO	6	5,7
PESAS	6	5,7
LUCHA LIBRE	5	4,3
TIRO DEPORTIVO	5	4,3
VOLEIBOL	4	3,4
FUTBOL	4	3,4
LUCHA GRECO	2	1,7
TAEKWONDO	2	1,4
AJEDREZ	2	1,4
BEISBOL	1	0,8
TENIS DE MESA	1	0,8
GIMNASIA RITMICA DPTVA	1	0,8
VELA	1	0,8
TOTAL	115	100

Tabla # 4 Grupos de deportes con mayor incidencia en Anemia Deportiva.

La tabla # 4 Grupo de deportes con mayor incidencia de Anemia Deportiva, encontramos que de forma general fue más frecuente en Deportes de Combate y de Resistencia, lo cual coincide con la literatura consultada, ya que es un factor desencadenante de esta patología la gran sudoración que acompaña a los atletas después de exposiciones al sol y el calor.

CONCLUSIONES

1. De los atletas estudiados 115 presentaron Anemia Deportiva.
2. La nutrición deficiente es el factor fundamental en la aparición de esta enfermedad, unido a una pobre suplementación dietética, así como el volumen e intensidad de la carga, sobre todo en deportes con exposición al sol y el calor.
3. Fue más frecuente la enfermedad en varones que hembras.
4. Los grupos de deportes más afectados fueron los de Combate y Resistencia.

RECOMENDACIONES.

1. Continuar este estudio en próximos años para hacer análisis comparativo con este, como punto de partida.
2. Entregar mensualmente informe nutricional para mejorar la alimentación en los atletas de la EIDE.

BIBLIOGRAFIA.

- Betancourt Torriente, Reinaldo. Introducción de Temas sobre Medicina del Deporte. Rev. Dep. C. La Habana 1986, 4, p, 20-24
- Shalik, Fatima. Medical aspects of deport. Phys. Sp. Med, Minncapolis, 1983, 1, p. 153 - 158.
- Dibrezzo Ro; Relationship Amonf Stregth, endurance, neigth and. body fat during thre phases of menstrual cyde J. Sp Med. phys. Fith, Torino, 31, 91, 1, P. 89 -94. ilus.
- Kambez, Matthias Lakta Tmessungen in der sport medisnog: Messmethodenvezgleich. Schniz. T. Sp. Med. Bern, 40, 92, 2, p 77 - 86, ilus.
- E. Almawarres. Conferencia Magistral de Anemia Deportiva. C. Habana 1992.
- White, Jacqueline Groning your ewn bones Phys Sp. Med. Minncapolis, 20, 92, 2, p. 44 - 46.
- Stavin, Joanne L. Assessing Athetes nutritional status. Making it part of the Sporte Medicine Physical Phys Sp. Med. Minncapolis, 19, 21, 11, p. 79 - 91, ilus.
- Betancourt Torriente, Reinaldo. Introducción de temas sobre Medicina del Deporte. Rev. dep. C. La Habana.
- Clarkson, priscilla M, Musde Functipo after exrcise induced musde dange and rapid adaptación Med. Sci Sp. Exerc Baltimere, 24, 92, 5, p. 512 - 520, ilus.

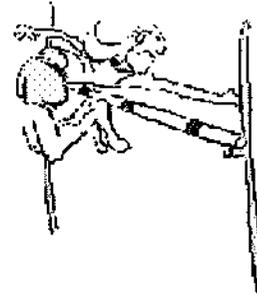
LA OLIMPIADA ESCOLAR: CÓMO INTRODUCIR EL AT- LETISMO EN LA ESCUELA

LÓPEZ GONZÁLEZ, MIGUEL ASTOR

LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNIVERSIDAD
DE GRANADA.

BAENA MORALES, RICARDO

MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA



R E S U M E N

En la actualidad son muchos los deportes que se practican en el mundo: tenis, badminton, baloncesto, fútbol, balonmano, ...

Si nos ponemos a analizar uno por uno sacaremos como conclusión que en todos esos deportes intervienen alguna o todas las modalidades que componen el atletismo: carreras, saltos y lanzamientos.

Podemos considerar el ATLETISMO como la madre de todos los deportes, Álvarez del Villar (1987), lo reconoce como la base del fútbol. Una de las características más destacadas del atletismo podemos encontrarla en su juego limpio, el llamado "Fair Play" que pregonaba Coubertain en su Carta Olímpica (1896); donde uno compite para superarse asimismo, valor importantísimo para educar en la edad escolar.

El incluir este contenido como Unidad Didáctica dentro de nuestra Programación nos asegura trabajar en los niños y niñas todos los patrones motores básicos que luego tendrán una clara transferencia en los deportes que ellos elijan.

Proponemos la realización de una Olimpiada Escolar en pistas de atletismo reglamentarias y con todo los detalles de una gran competición como el medio ideal para despertar en ellos el entusiasmo por este deporte.

La experiencia ha sido muy satisfactoria: alguno de los alumnos y alumnas participantes se inscribieron en un Club para continuar con el atletismo.

El trabajo queda desglosado en objetivos, contenidos, instalaciones, materiales, sesiones previas, patrocinadores y recursos para llevar a cabo tan apasionante fin.

INTRODUCCIÓN

Para el desarrollo de un Proyecto de esta índole es necesario hacerlo con mucho tiempo de antelación (al menos un mes y medio antes del acontecimiento) para determinar cuál será la fecha concreta de uso de las pistas, pedir los permisos



oportunos, avisar a Protección Civil, contactar el medio de transporte para desplazarse hasta las pistas, contar con compañeros que ayuden, contactar con patrocinadores y avisar a los medios de comunicación.

Uno de los puntos donde reside el éxito o fracaso de esta actividad es la motivación. Desde que empiece la Unidad Didáctica hay que animarlos con videos, competiciones entre ellos y recordarles de vez en cuando la competición que tienen que realizar dentro de poco.

Vemos como principal dificultad del atletismo su complicada técnica de realización, los ejercicios tan analíticos y aburridos que hacen dejar de practicarlo a los que se inician. Para paliar este handicap optamos por ejecuciones globales que hicieran disfrutar a los escolares; por ejemplo: si se lanza peso se lanza peso, sin apenas hacer ejercicios analíticos. Cuando vean que es un deporte que se les da bien y que les gustaría progresar ese será el momento de depurarles la técnica, no aburriéndolos antes.

OBJETIVOS

Los objetivos generales de área y objetivos de ciclo quedan claramente definidos en el curriculum. Parece más oportuno hablar de los objetivos de este Proyecto, ya que su relación con la enseñanza es manifiesta y cualquier profesional de la enseñanza puede encontrar en el Proyecto Curricular del área de Educación Física.

Conocer y apreciar el gusto por las actividades físicas regladas, descubriendo en el atletismo una alternativa a otros deportes inculcados por la sociedad.

Participar en actividades que requieran un esfuerzo común para un grupo de alumnos.

Apreciar el gusto por el cuidado del cuerpo, potenciando buenos hábitos de vida.

Establecer relaciones de respeto ante los otros competidores de las pruebas, mostrándose en todo momento limpios en el desarrollo de las mismas.

Conocer las posibilidades deportivas que les ofrece el entorno, posibilitando su uso futuro por estos participantes.

Practicar las modalidades atléticas de carrera, relevos, salto de longitud, triple salto, salto de altura y lanzamiento de peso.



CONTENIDOS Conceptuales

Calentamiento, principio de recuperación, reglamento básico de atletismo, organigrama, normas de seguridad, táctica de la competición.

Procedimentales

Realización de pruebas atléticas, colaboración como organizadores, colaboración como jueces de las pruebas, apoyo a los competidores, técnica de carrera, relevos, salto de longitud, triple, altura y lanzamiento de peso.

Actitudinales

Respeto hacia los compañeros y compañeras, saber ganar y perder, educación en sitios extraños, dosificar su esfuerzo, reconocerse como miembro de un grupo.

ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

Durante el mes previo a la fecha de celebración impartimos la Unidad Didáctica sobre atletismo, así como las responsabilidades de los alumnos de 2º ESO que ayudarían a los profesores especialistas en Educación Física en las labores de jueces y cronometradores de las pruebas.

Se establecieron varias categorías en función del sexo y año de nacimiento. Interviniendo alumnos de 3º a 6º de Primaria y de 1º y 2º de Secundaria en número aproximado de 400 alumnos.

Las pruebas en las que competían fueron: longitud, altura, peso, velocidad (50, 60 y 80 metros, según la categoría), resistencia (800 metros) y relevos (4x60).

Contamos con las pistas municipales de atletismo de Bahía Sur y con el material necesario para la ejecución de las pruebas: cintas, conos, bolas de peso, colchonetas, etc...

Partimos a las 9:00 de la mañana del Centro, llegando a las 9:30 a las instalaciones deportivas, momento en el que empezaron las pruebas que continuaron sin interrupción hasta las 13:15; hora de regreso. Adjuntamos horario de pruebas (Ver cuadro 1).

Para este evento contamos con la ayuda de los tutores de cada nivel, que acompañaron a los niños en todo momento. También se invitó a los padres a que viniesen a disfrutar del acontecimiento.

REFLEXIÓN, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Toda la Comunidad Educativa del C.P. Erytheia quedó muy satisfecha de la competición. Se había tratado un deporte que casi no conocían, descubriendo lo apasionante de su práctica.

97/98	VELOC.	RESIS TENCIA	RELE VOS	LONGIT.	TRIPLE	ALTU RA	PESO	DISCO	JABA LINA
10'00	3° Masc			1° ESO Masc	6° Fem	2° ESO Masc	2° ESO Fem		
10'05		4° Fem							
10'10			6° Masc						
10'15	5° Fem			6° Fem					
10'20		6° Fem							
10'25			5° Masc						
10'30		3° Fem		1° ESO Fem	6° Masc	2° ESO Fem	2° ESO Masc		
10'35			6° Fem						
10'40	4° Masc								
10'45				6° Masc					
10'50			5° Fem						
10'55									
11.00	2° ESO Fem.			5° Masc.	1° ESO Fem.	6° Masc	1° ESO Masc		
11.05		2° ESO Masc							
11.10			1° ESO Masc						
11.15				5° Fem.					
11.20		3° Masc							
11.25			2° ESO Fem.						
11.30	4° Fem.			2° ESO Fem.	1° ESO Masc.	6° Fem.	1° ESO Fem.		
11.35		5° Masc.							
11.40			1° ESO Fem.						
11.45				2° ESO Masc.					
11.50	3° Fem.								
11.55									
12.00		2° ESO Fem.		4° Fem.	2° ESO Fem.	1° ESO Fem.	6° Masc.		
12.05		1° ESO Masc.							
12.10		6° Masc.							
12.15	6° Fem.			4° Masc.					
12.20		5° Fem.							
12.25	5° Masc.								
12.30	6° Masc.			3° Fem.	2° ESO Masc.	1° ESO Masc.	6° Fem.		
12.35	1° ESO Fem.		2° ESO Masc.						
12.40		4° Masc							
12.45	1° ESO Masc.			3° Masc.					
12.50	2° ESO Masc.								
12.55		1° ESO Fem.							

Cuadro 1: Horario de pruebas.

Todas las competiciones de las distintas categorías se realizaron, algunos alumnos y alumnas incluso trajeron pancartas para animar desde las gradas a sus compañeros.

El tomar tiempos y mostrarles a la semana siguiente la clasificación, fue muy motivante, algunos alumnos nos comentaron que no pudieron dormir el día anterior por los nervios.

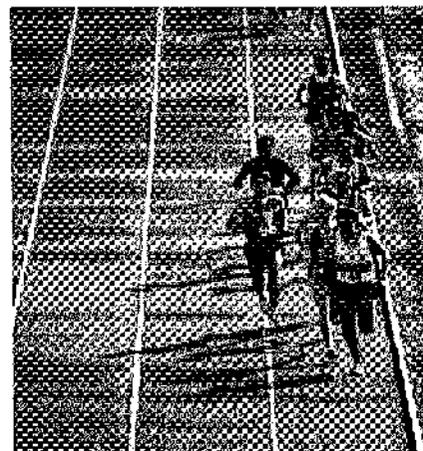
La ayuda de los alumnos y alumnas de Secundaria fue muy valiosa, sin esa ayuda no habiéramos podido realizar todas las pruebas; para ellos también les supone un gran aporte, pues ya saben como organizar un evento y tener ciertas responsabilidades a su cargo.

Los padres quedaron maravillados y muy contentos de ver a sus hijos e hijas competir. Protección Civil y Cruz Roja no tuvieron que asistir a ningún lesionado. Se les ofreció refrescos a todos los que participaron. La competición fue emitida por una cadena de televisión local, también aparecieron notas en la prensa.

Experiencias como esta son las que te animan a seguir con ilusión en el mundo de la Educación Física. Desde aquí animamos a todos aquellos que les guste el atletismo a probar con una Olimpiada de atletismo con alumnos de su Centro o Centros del entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez del Villar (1987). La preparación física del fútbol basada en el atletismo. Madrid: Gymnos.
- Barbera, V. (1980). Cómo elaborar un Proyecto curricular de Centro. Editorial: Española.
- Coubertain, Pierre. Ideario Olímpico. (1896). Editorial: Comité Olímpico Español.
- Federación Internacional de atletismo aficionado.(1992). Manual 1992-1993.
- Kapelusz, B. (1979). Principios pedagógicos de la Educación Física. Ed: Gymnos. Buenos Aires.
- Lizaur, P. (1995). Maestría en atletismo. (4º y 5º INEF).
- Medina, J. (1996). Apuntes de Didáctica de la E.F. (4º INEF).
- Ministerio de Educación y Ciencia. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria (Consejería de educación y Ciencia). Número 25: Área de E.F.
- Zaporozhanov, V.A. 81992). La carrera atlética. Barcelona: Paidotribo.



ORÍGENES LEGISLATIVOS DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL ESTATUTO ORGÁNICO DE LA DELEGACIÓN NACIONAL DE DEPORTES Y LA LEY 77/61.

JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ RAVÉ

IES MONTELLANO (SEVILLA)

U. D. SALUD PÚBLICA. UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

I APROXIMACIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA AL CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO EN LOS QUE SE DESARROLLARON AMBOS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Durante el período en el que gobernó el General Franco, uno de los rasgos más visibles fue la inexistencia por prohibición de los partidos políticos. Pero durante el régimen fueron instaurándose cercanos al dictador "diferentes familias políticas más o menos directas de los partidos políticos conservadores que apoyaron el pronunciamiento y que se aglutinan en el decreto de unificación de 1937". (Merino Merchán, 1988)

Para este mismo autor se pueden distinguir dos etapas: la que va de 1939 a 1957; y otra de 1957 hasta el final del franquismo.

En la primera etapa se hizo la Orden de 1945 que engloba el estatuto orgánico de la Delegación Nacional de Deportes (D.N.D.) que menciona por primera vez la creación del I.N.E.F.; mientras que es en la segunda etapa (1957-1975) cuando sale a la luz la ley 77/61 y físicamente se constituye y construye el I.N.E.F. como centro de formación.

Ferrando Badía (1987) y (1988), distingue tres etapas del Movimiento Nacional:

- 1.-Fase Semitotalitaria (1939-1942).
- 2.-Fase de Transición (1942-1957)
- 3.-Fase de Democratización (1957-1967).

Barbero González (1995) nos resume en un párrafo la idea del periodo franquista como una época cambiante durante toda la etapa:

"Si pensásemos en el régimen franquista como un período uniforme y totalmente estático, estaríamos cometiendo un grave error. El dictador se mantuvo en el poder durante 36 años en los que, a pesar de las intenciones de sus gobernantes,

tes, la sociedad evolucionó ganando duramente cuotas de libertad y superando los corsés institucionales. Obviamente, las condiciones de vida no fueron las mismas en la inmediata postguerra autárquica, en los años del desarrollismo tecnocrata y emigración interior y exterior o en las postrimerías del franquismo. Sin embargo, aunque estos cambios sociales se reflejaron de algún modo en la E.F., creo que se pueden sugerir ciertas líneas constantes". Metodológicamente, sería necesario pues, tratar de dar un marco social, histórico y político a la Ley 77/61 y a la Orden 7 de junio de 1945, y sólo así podremos saber porque un I.N.E.F. se creo y otro quedó como mera referencia histórica.

En la primera etapa del Franquismo después de la Guerra Civil Española, junto al general Franco se instaura la primera familia política: la Falange Española Tradicionalista (F.E.T.) por Decreto de Unificación 19-IV-1937, que integró a F.E.T. y Requetés, aunque éste como Jefe del estado era el vértice de la función legislativa. La Ley de Sucesión (26 de julio de 1947) y la Ley Orgánica del Estado (10 de enero de 1967), confieren a Franco el Caudillaje y el máximo poder en este país. (Ferrando Badia; 1987, 1988).

Para Merino Merchán, (1988): "...Dentro de esas familias hay que situar primero a Falange Española, que protagonizó la primera etapa del régimen hasta 1957; uno de sus ministros, Girón, llegó a decir que "la falange es en su doctrina, el estado mismo", pero lo cierto es que, una vez pasada la época autárquica y superado en parte el aislacionismo internacional, falange fue perdiendo influencia como familia política.

Para García Ferrando (1990): "España, país rural y agrario por excelencia en 1940, ha pasado a ser una sociedad urbana, industrial, y de servicios en 1980, lo que significa que su estructura social se ha transformado radicalmente y con ello, todas las instituciones sociales que la integran.

...estos organismos del Movimiento (nota del autor: los organismos a los que se refiere García Ferrando son: Frente de Juventudes, Sección femenina, S.E.U., Educación y Descanso) conocen a lo largo de los años 40 y 50 un importante desarrollo estructural y organizativo, que monopoliza totalmente la actividad físico-deportiva. De las Academias Nacionales José Antonio (Frente de juventudes) e Isabel la Católica (Sección Femenina), van saliendo promociones de funcionarios que desde presupuestos políticos muy rígidos, tratan de inculcar a la juventud española con los principios del Movimiento Nacional y la enseñanza de una educación física y deportiva de escasos fundamentos técnicos modernos".

Fernández Nares (1993) hace un estudio más exhaustivo sobre los centros de formación del profesorado de educación física encontrando los siguientes:

Escuela Central de Gimnasia de Toledo, en los que encontramos una laguna donde cerró sus puertas coincidiendo con la guerra civil española (1919-1936), (1939-actualidad), Escuela Nacional de Educación Física (1933-1979), Academia Nacional de Mandos e Instructores " José Antonio " y la Escuela " Isabel la Católica".

Dentro de estas encontramos que en la Academia Nacional de Mandos José Antonio aparte de estar como centro de

formación, tuvo un programa para el profesorado de educación física alternativo en la Escuela de magisterio " Miguel Blasco Vinatela".

Entre 1963 y 197, año en que se clausura la Academia Nacional de Mandos " José Antonio ", la sección de educación Física pasará a denominarse Escuela Superior de Educación Física.

En la Sección Femenina, se van creando diferentes escuelas: en Málaga, la escuela "Isabel la Católica" en Madrid, en Valladolid (Castillo de la Mota), Ávila (Castillo de las Navas del Marqués). En 1956 se crea la Escuela Nacional " Julio Ruiz de Alda ".

Otros centros de formación fueron: Sindicato Español Universitario.(S.E.U.) y el I.N.E.F. (a partir de 1967).

Siguiendo con la historia del Franquismo, junto a Falange española se situaban:

El Grupo de la Editorial Católica, que constituyó la fuerza predominante en los ministerios de Educación y Asuntos Exteriores; posteriormente este grupo fue fraccionándose a lo largo de la dilatada vida del régimen, dando lugar al grupo "Tácito", que desde las páginas del diario "Ya" solicitaba la reforma política del sistema.

Los monárquicos, tras una etapa de colaboración que podemos situar hacia 1948, se apartaron por lealtad al pretendiente de la línea dinástica borbónica D. Juan de Borbón, quien reclamaba el regreso de la monarquía desde el exilio; pero, los carlistas colaboraron permanentemente, ocupando habitualmente la cartera de Justicia y la presidencia de las Cortes.

A partir de 1957, con el plan de estabilización económico, surge un entramado de fuerzas que serán denominadas genéricamente " tecnócratas ". Se trata de personas que, por lo general, no participaron en la guerra civil, vinculados a los negocios, a la banca y a los cuerpos de la administración. La mayoría son, asimismo, miembros del Opus Dei. Su punta de lanza fue López Rodó, autor de los planes de desarrollo.

Como grupo recién llegado al poder su influencia fue muy contestada, incluso con enfrentamientos abiertos con los falangistas; el atentado y muerte de Carrero Blanco en diciembre de 1973, su mentor y segundo hombre fuerte del régimen supuso la pérdida de poder de este grupo.

No se puede dejar fuera de las llamadas "familias del régimen", la influencia permanente del ejército como institución. En los primeros años, los militares llegaron a tener hasta un total de seis carteras sobre catorce. Jugaron un papel influyente, al principio, los generales con prestigio como Varela, Yagüe, etc.; más tarde, Franco se rodeó de militares incondicionales al tiempo que hacía disminuir su presencia en los gobiernos (Alonso Vega, Muñoz Grandes, Carrero Blanco).

Como recapitulación a este rasgo que comentamos, se ha de decir que Franco desde su omnímodo poder tuvo un propósito de equilibrio entre las fuerzas simpáticas de su régimen, procuró que todas ellas estuvieran representadas y que ninguna adquiriera predominio claro.

II.- COMPARACIÓN ENTRE LA LEY 77/61 Y LA ORDEN DE 1945.

En primer lugar, decir que muchos autores; Cagigal (1972), (1975); García Ferrando (1990); Fernández Nares (1993); Barbero (1995); Gutiérrez Salgado (1982), no han tenido constancia o no han querido tenerla del hecho en sí.

Solo Cagigal (1975) conoce bien la Orden y la analiza, (pp.117-120) pero no menciona el artículo en el que habla de la creación de un I.N.E.F. y Gutiérrez Salgado (1982) lo cita de la siguiente forma: " Pero antes por Orden de 7 de junio de 1945 de la Secretaría General del Movimiento, (B.O. del Movimiento número 268, de 15 de Julio se crea un I.N.E.F. que no llegó nunca a realizarse."

Los demás autores no mencionan el hecho; no sabemos por qué, bien por desconocimiento o quizás por no darle importancia (algo que ni siquiera se crea tampoco es relevante).

El caso es que la Ley de 1961 no es algo que surge como innovador sino que es un intento de recopilación de toda la legislación dispersa a lo largo del franquismo y dar a luz todo aquello que no se hizo como reconoce la Ley:

Destacamos lo que nos parece más relevante:

"Falta, sin embargo, la Ley que emplazara esta necesidad vital con carácter de unidad y totalidad orgánicas, y que no solo recogiera los preceptos legales dispersos, sino que los afirmara para asegurar su ejecución y los proyectase con más fuerza hacia el futuro".

En el párrafo undécimo de la Ley 77/61 nos dice:

"Los preceptos contenidos en la presente Ley... no significan, de otra parte, aunque su articulación constituya un avance extraordinario, un salto en el vacío que deje de aprovechar la experiencia anterior acumulada por la acción de los organismos del movimiento y por los centros de formación y perfeccionamiento del profesorado hoy existentes "

Estos fragmentos extraídos de la Ley nos dan la razón en que no hay nada innovador en ésta, ni siquiera la creación del I.N.E.F. ya que lo novedoso es el articulado de ésta y la fusión de todos los preceptos legales en una sola Ley.

Para Cagigal (1975) la Ley se concreta en unos logros y unas aspiraciones:

"Logros son: la implantación de un nuevo sistema de financiación del deporte por el porcentaje de las apuestas mutuas, aparte de la pequeñísima asignación que ya existía en los presupuestos del estado; y la creación del Instituto Nacional de Educación Física y Deportes. Aspiraciones: el centrar las disparejas incumbencias del deporte y, sobre todo, de la educación física en un máximo organismo técnico: la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. El intento de coordinar las dispersas enseñanzas de la educación física con la creación de la Junta Nacional de Educación Física. El intento de implicar otros organismos nacionales, regionales, provinciales ajenos al movimiento, en el esfuerzo por desarrollar la educación física y el deporte; y, finalmente, el intento de liberar en lo posible al deporte "amateur" de cargas fiscales "

Analizando la legislación anterior a 1961 en materia deportiva encontramos:

1941: Decreto firmado por Franco en el que encomienda: "...La dirección y el fomento del deporte español a Falange

Española". Recordemos que en este momento la "familia política" más apegada al dictador es la Falange Española, (Merino Merchán, 1988).

1945: Orden por la que se aprueba el estatuto orgánico de la Delegación Nacional de Deportes. Para Cagigal (1975)". De su articulado cabe destacar algunos puntos que marcan claramente el carácter de organismo supremo y ejecutivo que se le asignaba a la Delegación Nacional de Deportes, no solo en el ámbito del deporte sino también de la educación física. Un extenso desarrollo (86 artículos) forma este primer Estatuto Orgánico de la Delegación Nacional de Deportes, que constituye la primera organización moderna del deporte español con visión nacional "

Si comparamos el texto que habla sobre la creación del I.N.E.F. en la Orden de 1945, y el de la Ley 77/61, cada uno de ellos dice lo siguiente (ver cuadro 1)

Comparando los dos enunciados anteriores y analizándolos destacamos:

La orden de 1945 respecto al enunciado es mucho más extensa que la Ley (La Orden consta de 421 palabras contra las 206 que tiene la Ley) y concreta muchos más aspectos formales de funciones, titulaciones expedidas, instalación y ubicación, relación con otros organismos y escuelas de formación de profesorado.

La Función de cada uno de ellos es diferente según cada uno; para la Orden la función del I.N.E.F. es " la formación del personal docente que ha de dirigir las enseñanzas y prácticas de la educación física". Mientras que la Ley especifica como función " la investigación científica y la realización de estudios y prácticas orientadas al perfeccionamiento de cuantas materias se relacionen con la educación física". Aunque al principio de la Ley refiriéndose al I.N.E.F. dice "para la formación y perfeccionamiento del profesorado de educación física y de los entrenadores deportivos se crea el I.N.E.F.", aquí la Ley amplía competencias para el centro.

La dependencia del I.N.E.F. es igual en ambos textos, esto es, de la Delegación Nacional de Deportes.

Los títulos que se obtienen en el I.N.E.F. en la Orden de 1945 son varios: profesor, instructor, preparador deportivo, masajista mientras que en la Ley dice que el único título que se expide es el de profesor de educación física y añade a mi entender un matiz importante que es el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional el título.

La relación que mantienen con la academia "José Antonio" e "Isabel la Católica" son muy similares en la Orden de 1945 convalida todos los títulos y se consideran "expedidos por el I.N.E.F." y este tiene intervención en todos los programas de estudios de los centros anteriores. En la Ley del 61 la Escuela "Julio Ruiz de Alda" actúa como centro de formación del profesorado femenino y la Escuela Central de Gimnasia y la Academia de Mandos serán consideradas como escuelas colaboradoras con los títulos validados oficialmente.

<p>ORDEN 1945:</p> <p>“ART.5º: Se crearán por la Delegación Nacional, y bajo su dirección, los organismos, institutos, escuelas y establecimientos dedicados a la enseñanza o a la práctica de la educación física y los deportes, que sean precisos para el total cumplimiento de la función que le está encomendada.</p> <p><u>...Art. 37º: Consecuentemente a lo establecido en estos estatutos y concretamente en el artículo quinto de los mismos, se crea el Instituto Nacional de Educación Física.</u></p> <p>Art.38º. Será función del Instituto Nacional de Educación física la formación del personal docente que ha de dirigir las enseñanzas y prácticas de la Educación Física. La determinación y realización de los programas y enseñanzas habrán de constituir las materias exigidas para la obtención de los títulos.</p> <p>1º Profesores de Educación Física</p> <p>2º Instructores de educación física; y entre estos</p> <p>a) Los destinados a esta especialidad para el Movimiento.</p> <p>b) Los preparadores deportivos.</p> <p>Los masajistas, etc.</p> <p>El Instituto Nacional de Educación Física radicará en Madrid, y su instalación se llevará a efecto en terrenos contiguos a los que hayan de destinarse al estadio Nacional.</p> <p>Sin embargo hasta que lo dispuesto en este artículo se haya realizado, la Delegación Nacional de Deportes podrá habilitar instalaciones y locales en el lugar distinto de lo previsto para la tareas del I.N.E.F., y resolverá además todas las cuestiones relativas a la formación del personal docente de educación Física y a la utilización de los elementos que actualmente prestan estas enseñanzas, como juzgue más pertinente para la mayor eficacia de las finalidades.</p> <p>Las federaciones, secciones del Movimiento u otras que pretendan la formación del personal docente o de preparadores deportivos, remitirán a la aprobación de la Delegación Nacional de Deportes todo proyecto o programa y, en su caso, este organismo fijará las condiciones y extensión de los títulos que en tal forma podrán obtener.</p> <p>Los títulos que con profesores e instructores de Educación física hayan sido expedidos o en lo sucesivo se expidan por las academias nacionales de mandos e instructores del frente de juventudes “José Antonio” e “Isabel la Católica”, o por las que a este respecto fueron creadas en virtud de lo dispuesto en el artículo 28 de la Ley de 6 de diciembre de 1940 (R. 1940, 2007), se consideraran a todos los efectos como expedidos por el I.N.E.F. Para ello dicho instituto tendrá en lo sucesivo intervención directa en la confección de los programas de los cursos que en dichas Academias se organicen, así como en el desarrollo y pruebas finales de los mismos.</p>	<p>LEY 1961:</p> <p>CAPÍTULO SEXTO</p> <p>DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>Art. 15º: Para la formación y perfeccionamiento del profesorado de Educación Física y de los entrenadores deportivos se crea el Instituto Nacional de Educación Física, que dependerá orgánicamente de la Delegación Nacional de deportes.</p> <p>Será función del Instituto la investigación científica y la realización de estudios y prácticas orientadas al perfeccionamiento de cuantas materias se relacionen con la educación Física.</p> <p>Colaborarán con el Instituto en la formación de instructores o profesores otros centros de carácter nacional o regional, con arreglo a las condiciones que oportunamente se establezcan.</p> <p>Art. 16º :</p> <p>El Instituto, como centro oficial reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, expedirá los títulos del profesorado de educación física.</p> <p>La formación del profesorado femenino del Instituto Nacional se realizará en la escuela Nacional “Julio Ruiz de Alda”, Centro oficial reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, dependiendo de la Delegación Nacional de la Sección Femenina.</p> <p>Art. 17:</p> <p>La Escuela Central de Educación Física del Ejército y la Academia Nacional de Mandos “José Antonio” de la Delegación Nacional de Juventudes, a los efectos de lo establecido en los artículos noveno y decimosexto, tendrán carácter de escuelas oficialmente reconocidas, colaboradoras del Instituto Nacional de Educación Física.</p>
--	--

TABLA 1

III.- VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA ORDEN. ¿POR QUÉ NO SE DESARROLLÓ LA TOTALIDAD DE SU ARTICULADO?

Resulta un tanto difícil cuales fueron los motivos por los cuales no se creó, estamos situados en la etapa más totalitaria del franquismo en la que la familia política más influyente era la falange, yo me formularía la siguiente cuestión ¿interesaban profesores titulados o individuos que adoctrinaban en el franquismo mientras realizaban la labor docente? Y la siguiente duda es si en esa época había dinero para construir tan magnas instalaciones como pretendían: estadio nacional, I.N.E.F., o era una cortina de humo como tantas para tapar la escasez de la postguerra. No era conveniente ni era posible económicamente, pero sin embargo sí dejó simiente para la Ley 77/61 del Deporte en la que el Desarrollismo sí permitió la creación del centro y el impulso de unos pocos hombres tan significativos para la educación física y el deporte español, Cagigal, Piernavieja, Gutiérrez Salgado... etc.

Podemos preguntarnos si fue la orden de 1945, que contiene el estatuto orgánico de la delegación nacional de deportes, en la que por primera vez se menciona la creación del I.N.E.F. la precursora de la posterior ley 77/61 en la que se culminó la creación de un I.N.E.F.

Efectivamente, para la creación del I.N.E.F. sí se tuvieron que basar en la confección del texto legal de 1961 en la Orden del 45 por las similitudes de ideas que hay plasmadas en ambos textos, por supuesto en el estudio comparativo realizado en el apartado de comparación de ambos existen más puntos en común e innovaciones de la Ley del 61 (fundamental el apartado de la función del I.N.E.F. en la Ley de 1961 y de 1945, en el que le otorgan funciones de investigación además de las docentes, aunque no se le haya dado carácter universitario a esa función investigadora hasta la Ley general de educación de 1970, y posteriormente (en la actualidad) el reconocimiento universitario.

IV.- CONCLUSIONES

La Ley de 1961 fue un intento de recopilación de la legislación dispersa anterior y de dar a la luz todo aquello que no se hizo en 1945, por esto una de las acciones que quedaban en la recámara era la creación de un centro de formadores que aglutinara toda la concepción de educación física y deportiva de la época de, aquí nació el I.N.E.F. no como algo novedoso de la Ley de 1961 sino partiendo de un boceto anterior, de unas ideas surgidas en el Estatuto Orgánico de la Delegación Nacional de Deportes, y que se actualizaron a la época y se dieron forma en 1960 de la mano de los gestores del deporte Español en aquella época.

No hemos olvidarnos que 1945 era una época de restricciones y de fuerte autoritarismo a todos los niveles, económico, social, político, intelectual,... y muchas de las informaciones y proyectos eran informaciones propagandísticas de enaltecimiento del régimen y no eran operativas llevarlas a cabo.

Los dos textos por otra parte siguen estructuras similares hablando ambos de lo mismo: dependencia orgánica, funciones, titulaciones expedidas, relación con las otras escuelas de

formación de profesorado de E.F., jerarquización de estas con respecto al I.N.E.F. lo cual nos demuestra que "copiaron" a la hora de elaborar esa parte de la Ley de 1961, aunque aportando cosas y algo más importante, llevarlo a cabo y crear un centro pionero de investigación y formación que era el punto de mira de muchos otros que posteriormente se crearon aquí y fuera de nuestras fronteras, siendo sede de numerosos congresos mundiales y simposium que hizo fuera el I.N.E.F. un centro de los de más fama a nivel mundial.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1995) "La E. Física en España. (Una aproximación genealógica)", en UNISPORT: el deporte hacia el siglo XXI; ed. I.A.D./ J.A. Málaga. Pp. 29-42
- CAGIGAL; J.M.(1975) "EL DEPORTE EN LA SOCIEDAD ACTUAL" Ed. Prensa Española Magisterio Español. Madrid.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1993) "LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO" Universidad de Granada. Granada.
- FERRANDO BADÍA, J. (1987) "DEL AUTORITARISMO A LA DEMOCRACIA" Ed. Rialp, Madrid.
- FERRANDO BADÍA, J. (1988) "EL RÉGIMEN DE FRANCO : UN ENFOQUE POLÍTICO-JURÍDICO" Ed. Tecnos, Madrid
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990) "ASPECTOS SOCIALES DEL DEPORTE" Alianza Editorial Madrid.
- GUTIÉRREZ SALGADO, C. (?) "Primer centenario de la Escuela central de profesores y Profesoras de Gimnástica del Ejército ". Unidad de Investigación y Documentación del I.N.E.F., Madrid
- LEY 77/61, de 23 de diciembre, sobre Educación Física; publicada en el B.O.E. nº 309 de 27 de diciembre.
- MERINO MERCHÁN, J.F. (1988) "REGÍMENES HISTÓRICOS ESPAÑOLES" Ed. Tecnos, Madrid.
- ORDEN DE 7 DE JUNIO DE 1945 (Secretaría General del Movimiento) Delegación Nacional de Deportes . Estatuto Orgánico. B. O. del Movimiento nº268 de 15 de Julio.

APTITUD FÍSICA DURANTE LA ADOLESCENCIA: ANÁLISIS SEMILONGITUDINAL EN UNA POBLACIÓN URBANA.

BUCES DEL CASTILLO, M.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL I.E.S. SANTA EUGENIA.

MORENO-HERAS, E.

CALLEJO, L.

MARRODÁN, M.D.

GORDÓN, P. M.

MESA, M. S.

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA ANIMAL I. FACULTAD DE CC. BIOLÓGICAS. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

GONZÁLEZ MONTERO DE ESPINOSA, M.

DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA Y BIOLOGÍA MOLECULAR. FACULTAD DE MEDICINA. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES.

I INTRODUCCIÓN

El desarrollo físico y motor de un individuo se encuentra condicionado inicialmente por la herencia, a la que se añade el efecto de elementos tales como el estado de maduración, el tamaño, la composición corporal, la nutrición, el entrenamiento, el nivel socioeconómico e incluso motivaciones de índole psicosocial, factores que a su vez pueden interactuar (Malina, 1989; Avendaño, 1997; Katzmarzyk et al., 1997). De acuerdo con Grosser y Starischka (1988), se entiende por condición física "la suma de todas las facultades que determinan el rendimiento y su realización por los atributos de la personalidad". Para alcanzar una determinada condición es necesario tener la capacidad para efectuar adaptaciones morfo-fisiológicas adecuadas a los esfuerzos impuestos al realizar un trabajo específico (Sinning, 1975). Su valoración es compleja ya que se realiza a partir de pruebas en las que entran en juego, en distinto grado, la velocidad, la resistencia, la fuerza, y la coordinación. Dichas pruebas han de reunir una serie de requisitos metodológicos para ser precisas, fácilmente reproducibles y de resultados comparables, dificultad a la que se añade la escasez de estándares de referencia adecuados a poblaciones concretas (Updyke, 1992; Norgan, 1994; Espinosa, 1998).

Aún con esta problemática, las investigaciones relacionadas con la aptitud física han experimentado en los últimos años un incremento notable, sobre todo, en lo concerniente a la mejora de los aspectos técnicos o la determinación de cualidades para desarrollar actividades deportivas desde la base al más alto nivel, sin olvidar sus aplicaciones en el campo de la educación y la salud. Por lo que se refiere al análisis de la evolución con la edad de la capacidad física y el rendimiento, deben mencionarse como fundamentales los trabajos de Branta et al. (1984), Beunen et al. (1988) y Eiben et al. (1991) -todos ellos de metodología longitudinal- así como los realizados por Ostyn et al. (1980), Morris et al. (1982), Malina y Roche (1983)

o Haubenstricker y Seefeldt (1986). Estos últimos partiendo de un análisis semilongitudinal o transversal, según los casos, han estudiado amplias muestras de población infantil y adolescente -europea y norteamericana- estableciendo así el patrón de desarrollo de la fuerza y la condición motriz a lo largo del crecimiento. Mientras tanto, autores como Malina (1979) y Claessens y Lefevre (1992) han puesto de manifiesto un positivo incremento de la aptitud física entre los jóvenes universitarios, que atribuyen tanto al incremento secular del tamaño corporal como a la creciente importancia de la educación física en la escuela y en la enseñanza secundaria.

En España, son aún pocos los trabajos llevados a cabo desde la perspectiva ontogénica, si bien pueden citarse las investigaciones de Prat (1988), Carrió (1988), Fuster et al. (1998), Callejo et al. (1999) y Gordón et al. (1999). En esta línea, el presente estudio pretende contribuir al conocimiento de las pautas de desarrollo de la aptitud física en la población adolescente madrileña actual, aportando los correspondientes valores de referencia.

MATERIAL Y MÉTODOS

Muestra:

Entre 1993 y 1997 se ha llevado a cabo un estudio de tipo semilongitudinal sobre una muestra de 500 adolescentes de ambos sexos, entre 13 y 18 años, midiéndose cada individuo dos veces por año, en los meses de noviembre y abril. La muestra procede de estudiantes de enseñanza secundaria del Instituto Santa Eugenia de Madrid, que aceptaron participar en esta investigación. Se trata de una población urbana situada en un barrio de la periferia sudeste de la capital que, de acuerdo a la profesión y nivel de estudios de los padres, puede considerarse como de clase media (Callejo y Esparza, 1996). Las medidas fueron tomadas a través del Departamento de Educación Física del propio instituto y analizadas en colaboración con la Sección de Antropología de la Facultad de Biología de la Universidad Complutense.

La serie fue clasificada según el sexo y la edad, efectuándose la división por años cumplidos a partir del cálculo de la edad decimal (Tanner, 1966). Para la valoración de la aptitud física, se han seleccionado una serie de pruebas, habituales en este tipo de estudios: carrera de 50 m, carrera de 1000 m, carrera de 9x4 m, lanzamiento de balón medicinal, salto horizontal, abdominales en 30 segundos y flexión del tronco. Los protocolos seguidos ya han sido descritos y estandarizados (Kemper y Verschuur, 1985; Prat, 1988; Morrow et al., 1995).

Descripción de las pruebas:

1. Carrera de 50 m (velocidad máxima).

Descripción: el sujeto, preparado para la salida de pie, a una orden acústica ha de recorrer lo más rápido posible una distancia de 50 metros.

Medición: se cronometra el tiempo en segundos y décimas, contando a partir del momento en que se levanta del suelo el pie más adelantado, hasta cruzar la línea de llegada.

Indicaciones: es preciso marcar adecuadamente las líneas de salida y llegada. Conviene hacer calentamiento y dos o tres intentos previos.

2. Carrera de 1000 m (resistencia aeróbica de media duración).

Descripción: el sujeto ha de recorrer la distancia fijada en el tiempo más breve posible a una orden acústica y con salida de pie.

Medición: se cronometra el tiempo empleado en minutos y segundos, contando a partir del momento en que se levanta del suelo el pie más adelantado, hasta cruzar la línea de llegada.

Indicaciones: la prueba debe realizarse tras un breve calentamiento. La salida puede darse en grupo si la pista cuenta con el espacio suficiente.

3. Carrera de 9x4 m (agilidad y velocidad de desplazamiento).

Descripción: sobre una superficie plana y antideslizante, se marcan dos líneas paralelas a una distancia de 9 m. Al comienzo de la prueba el sujeto se sitúa de pie detrás de una de las líneas y, a una señal, debe salir corriendo hasta la línea contraria, tocar con la mano en la raya y volver al inicio, agacharse y tocar nuevamente para regresar al lado contrario, tocando la línea por última vez y volviendo al punto de partida.

Medición: el tiempo empleado en la realización de la prueba se cronometra en segundos y décimas.

Indicaciones: es preciso marcar adecuadamente ambas líneas, ejercitar el giro y realizar un breve calentamiento.

4. Lanzamiento de balón medicinal (fuerza explosiva de brazo/hombro).

Descripción: el sujeto con los pies separados junto a la línea de batida ha de lanzar, lo más lejos posible, un balón medicinal de 3 kilos de peso. La trayectoria del balón debe ser lo más perpendicular posible a la línea de batida y hacia arriba con un ángulo de 45°, aproximadamente.

Medición: se toma la distancia en metros y centímetros entre la línea de batida y el punto de caída más próximo a ésta.

Indicaciones: conviene hacer calentamiento y ensayar el tiro, indicando el ángulo de lanzamiento óptimo.

5. Salto horizontal con los pies juntos (fuerza explosiva de la musculatura de las piernas).

Descripción: el individuo salta, con los pies juntos y las rodillas ligeramente flexionadas, lo más lejos posible de la línea de batida.

Medición: se mide en metros y centímetros la distancia entre la línea de batida y el talón del pie más atrasado.

Indicaciones: conviene calentar previamente y debe indicarse la posición de salida, así como que se debe mantener la postura de caída, y sin apoyarse con las manos en el suelo.

6. Abdominales en 30 segundos (fuerza de resistencia de los músculos abdominales).

Descripción: el individuo en decúbito supino, piernas flexionadas 90°, pies ligeramente separados y manos detrás de la cabeza. Un ayudante fija los pies al suelo.

Medición: se cuenta el número de repeticiones flexión-extensión de la cadera realizadas durante 30 segundos tocando, en la flexión, con los codos las rodillas y, en la extensión, con la espalda el suelo.

Indicaciones: asegurarse de que se alcanzan las rodillas y el suelo en cada ciclo. Se permite un breve ensayo previo.

7. Flexión del tronco (flexibilidad en el ámbito tronco-cadera-piernas).

Descripción: es necesario un banco sobre el que se sitúa una placa milimetrada de 55 centímetros de largo, provista de una barra deslizante. El sujeto descalzo se sienta en el suelo con las piernas paralelas y estiradas, y los pies apoyados en toda su superficie sobre la pared frontal del banco. A partir de esta posición, flexiona el cuerpo hacia delante y empuja al máximo la barra deslizante lentamente con la punta de los dedos, con las piernas y los brazos completamente estirados, manteniendo la posición al menos dos segundos.

Medición: se mide en centímetros el mayor desplazamiento de la barra sobre la placa.

Indicaciones: realizar dos intentos y no doblar las rodillas durante la prueba ni desplazar con fuerte impulso la barra deslizante.

Análisis estadístico:

Se han calculado los parámetros centrales y de posición para cada una de las pruebas realizadas, verificando la normalidad de las distribuciones, mediante el paquete estadístico S.P.S.S. (1995). De este modo, se han establecido los patrones para la población analizada y, utilizando el programa EXCEL (1997), se han elaborado las gráficas correspondientes a las variaciones de los parámetros calculados según la edad y el sexo.

VARONES

Edad	N	X	S.D.	Min.	Máx.
13	21	7.70	0.76	6.20	9.10
14	170	7.45	0.59	6.10	9.10
15	223	7.11	0.53	5.80	9.00
16	225	7.09	0.53	6.10	9.60
17	85	6.84	0.47	6.00	8.50
18	15	6.87	0.37	6.30	7.40

(X=media; S.D.= desviación estándar)

MUJERES

Edad	N	X	S.D.	Min.	Máx.
13	33	8.27	0.61	7.30	9.70
14	245	8.27	0.68	6.70	12.10
15	276	8.31	0.66	6.50	12.10
16	194	8.33	0.59	7.10	10.40
17	60	8.38	0.57	7.10	9.50
18	19	8.19	0.44	7.60	9.10

(X=media; S.D.= desviación estándar)

Tabla 1. - Carrera de 50 metros (segundos y décimas de segundo).

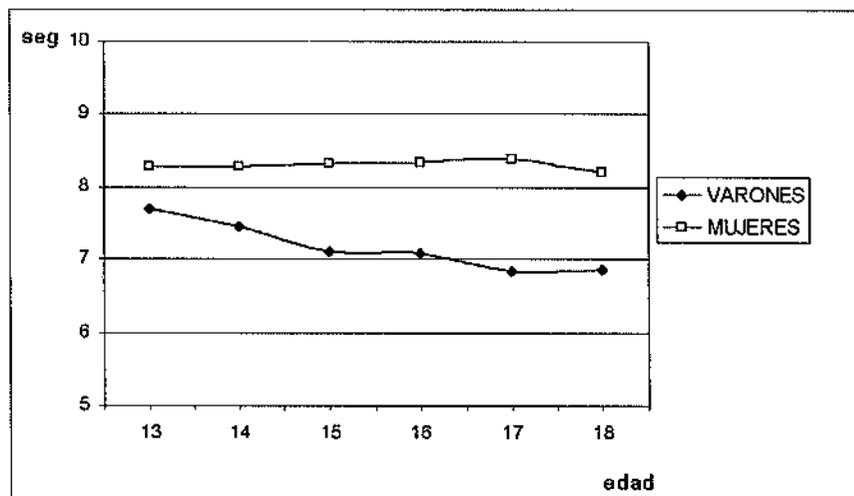
la edad, con una diferencia entre 13 y 18 años de 0.83 segundos. Por el contrario, en las chicas las diferencias son mínimas entre los distintos grupos de edad. Esas mayores variaciones en el sexo masculino se podrían relacionar con el incremento a dichas edades de la masa magra, que sucede en mayor grado en dicho sexo respecto al femenino (Malina y Bouchard, 1991; Mesa et al., 1996). Como consecuencia de lo anterior el dimorfismo sexual, para la velocidad máxima, se incrementa con la edad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En las tablas 1 a 7 aparecen los resultados del análisis estadístico para cada una de las pruebas consideradas, y en las figuras 1 a 7 la representación gráfica de los promedios obtenidos y su variación respecto al sexo y la edad.

Carrera de 50 m: dado que en esta prueba interviene, sobre todo, la fuerza propulsora de los músculos de la extremidad inferior, aparecen mejores resultados en la serie masculina respecto a la femenina, que se pueden atribuir a un mayor desarrollo muscular en los varones durante el período estudiado. Además, se observan variaciones en el rendimiento, sobre todo, en los chicos que presentan mejores marcas a medida que se incrementa

Figura 1.- Carrera de 50 metros.



VARONES

Edad	N	X	X "	S.D.	Min.	Máx.
13	21	4.50	4'30"	0.79	3.28	6.70
14	164	4.41	4'25"	0.75	2.93	7.80
15	218	4.20	4'12"	0.73	3.22	9.80
16	219	4.27	4'16"	0.75	2.88	8.50
17	82	4.22	4'13"	0.66	3.13	5.87
18	15	4.08	4'18"	0.73	2.80	5.85

* conversión en minutos y segundos. (X=media; S.D.= desviación estándar)

MUJERES

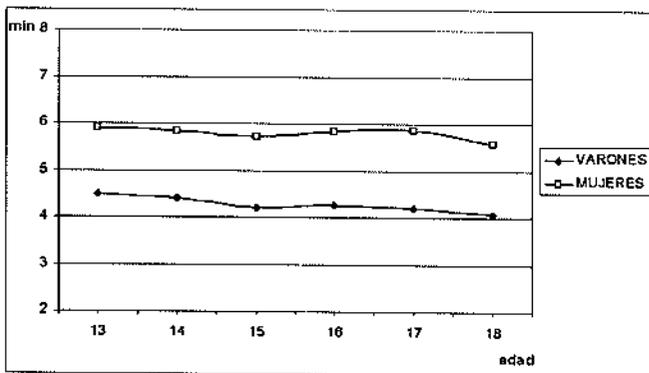
Edad	N	X	X "	S.D.	Min.	Máx.
13	32	5.91	5'55"	1.08	4.30	9.12
14	223	5.83	5'50"	0.94	3.72	8.72
15	251	5.72	5'43"	0.85	3.68	9.12
16	170	5.83	5'50"	0.99	3.58	9.98
17	55	5.85	5'51"	0.94	3.98	9.25
18	14	5.57	5'34"	0.80	4.73	8.00

* conversión en minutos y segundos. (X=media; S.D.= desviación estándar)

Tabla 2.- Carrera de 1000 metros (minutos y décimas de minuto).

Carrera de 1000 m: los resultados son mejores en los varones, apareciendo un dimorfismo sexual evidente que se mantiene durante todo el intervalo de edad considerado. Las dos series muestran una ligera tendencia hacia una mejora con la edad, con la consiguiente disminución en los tiempos. Las diferencias sexuales para esta prueba de resistencia se pueden atribuir, de nuevo, a ese menor desarrollo de la masa muscular en las mujeres respecto a los varones. Si bien, en esta prueba de resistencia juega también un papel muy importante el grado de desarrollo del sistema cardiorespiratorio así como el entrenamiento previo (Norgan, 1994), al que podríamos atribuir esa similitud en cuanto a la evolución de los promedios con la edad, con una diferencia entre las edades extremas de aproximadamente 40 segundos en ambas series.

Figura 2.- Carrera de 1000 metros.



Carrera 9x4 m: a lo largo del período analizado los varones muestran, a todas las edades, mejores tiempos respecto a las mujeres. Las diferencias entre las edades extremas son de 0.48 s en los chicos y de 0.41 s en las chicas, en ambas series se reducen los tiempos con la edad y las diferencias entre los sexos son algo mayores en las edades más altas (17 y 18 años). En esta prueba, al igual que en las anteriores, es importante el grado de desarrollo de la masa muscular, en relación con la velocidad, pero además intervienen nuevos factores como la agilidad y coordinación, menos dimórficos que la masa magra.

VARONES

Edad	N	X	S.D.	Min.	Máx.
13	19	9.65	0.62	8.40	10.80
14	169	9.58	0.55	8.20	11.50
15	225	9.35	0.60	8.30	12.20
16	223	9.45	0.58	8.30	11.80
17	87	9.19	0.51	8.10	10.10
18	15	9.17	0.38	8.80	10.10

(X=media; S.D.= desviación estándar)

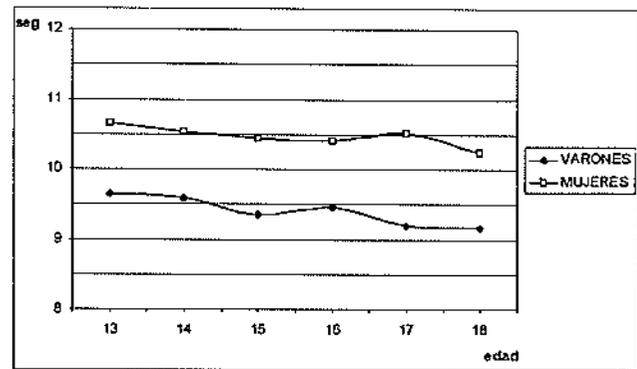
MUJERES

Edad	N	X	S.D.	Min.	Máx.
13	33	10.65	0.60	9.70	12.10
14	249	10.52	0.66	8.80	14.10
15	278	10.44	0.60	9.10	13.50
16	201	10.40	0.59	8.90	12.00
17	60	10.51	0.69	9.40	12.80
18	18	10.24	0.54	9.40	11.40

(X=media; S.D.= desviación estándar)

Tabla 3.- Carrera 9x4 (segundos y décimas de segundo).

Figura 3.- Carrera 9x4.



VARONES

Edad	N	X	S.D.	Mín.	Máx.
13	21	5.63	0.87	4.50	7.60
14	171	6.18	1.10	3.50	9.70
15	229	7.06	1.32	3.70	10.50
16	230	7.52	1.29	4.00	12.10
17	86	8.03	1.20	6.00	12.60
18	15	8.15	1.42	6.00	10.90

(X=media; S.D.= desviación estándar)

MUJERES

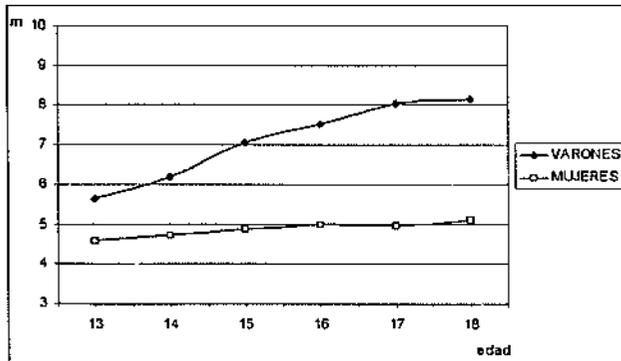
Edad	N	X	S.D.	Mín.	Máx.
13	33	4.57	0.67	3.50	7.00
14	251	4.72	0.73	2.80	7.50
15	281	4.89	0.78	3.10	8.10
16	205	5.00	0.78	3.00	7.40
17	66	4.95	0.79	3.20	7.00
18	19	5.10	0.82	3.60	6.80

(X=media; S.D.= desviación estándar)

Tabla 4.- Lanzamiento de balón medicinal (metros).

Lanzamiento de balón medicinal: los promedios han resultado mas elevados en la serie masculina durante el periodo analizado. Las variaciones con la edad son diferentes cuando se comparan chicos y chicas en su conjunto, así, las mujeres prácticamente no varían en su marca, sobre todo, entre los 15 y 18 años (0.53 m de diferencia entre edades extremas); por el contrario, los varones mejoran claramente su rendimiento durante el intervalo analizado, con una diferencia de 2.52 m entre los 13 y los 18 años. De nuevo, el desarrollo diferencial de la masa muscular en este caso, fundamentalmente de los brazos y hombros, sería el responsable de los resultados obtenidos.

Figura 4.- Lanzamiento de balón medicinal.



Salto horizontal: los patrones de variación muestran un comportamiento semejante al encontrado en la prueba de lanzamiento de balón medicinal. A excepción de las edades mas bajas (13 y 14 años), en donde no se aprecian cambios, las variaciones con la edad respecto a la distancia alcanzada muestran un incremento pequeño y paulatino (0.29 m en los varones y 0.11 m en las mujeres, entre 13 y 18 años). El dimorfismo sexual se acentúa en las edades más altas. En este caso, nos encontramos ante una prueba en donde es fundamental la extremidad inferior. La potencia del salto se relaciona directamente con la fuerza muscular, pero también, junto a elementos de composición corporal, intervienen factores de proporcionalidad, en particular la longitud de la pierna en relación a la estatura (Malina, 1994).

VARONES

Edad	N	X	S.D.	Mín.	Máx.
13	21	1.95	0.29	1.50	2.57
14	169	1.98	0.22	1.40	2.60
15	225	2.12	0.21	1.48	2.71
16	230	2.12	0.22	1.42	2.70
17	84	2.18	0.19	1.63	2.55
18	15	2.24	0.17	1.88	2.56

(X=media; S.D.= desviación estándar)

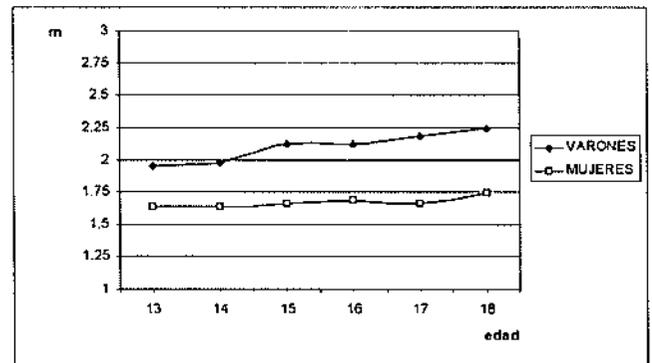
MUJERES

Edad	N	X	S.D.	Mín.	Máx.
13	33	1.63	0.21	1.08	1.94
14	250	1.63	0.22	0.97	2.44
15	273	1.66	0.21	1.00	2.20
16	203	1.68	0.19	1.20	2.20
17	64	1.66	0.19	1.17	2.04
18	20	1.74	0.17	1.41	2.08

(X=media; S.D.= desviación estándar)

Tabla 5.- Salto horizontal (metros).

Figura 5 - Salto horizontal.



VARONES

Edad	N	X	S.D.	Mín.	Máx.
13	21	26.76	3.40	20	33
14	170	27.26	3.83	18	40
15	225	29.00	4.06	20	42
16	228	29.25	4.26	17	44
17	86	28.95	3.57	21	37
18	15	27.60	3.60	23	34

(X=media; S.D.= desviación estándar)

MUJERES

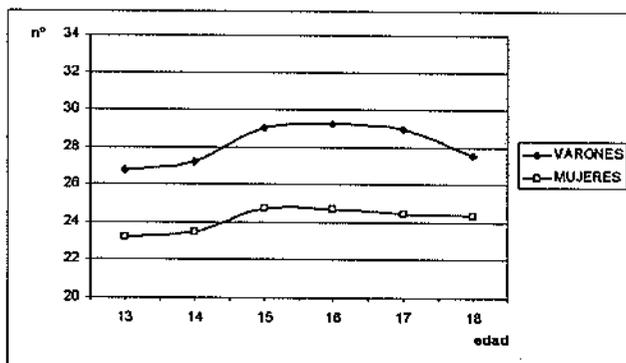
Edad	N	X	S.D.	Mín.	Máx.
13	33	23.21	3.28	14	30
14	248	23.48	3.71	11	36
15	283	24.73	3.83	14	44
16	204	24.70	4.11	10	38
17	66	24.47	3.75	17	35
18	18	24.33	3.01	20	29

(X=media; S.D.= desviación estándar)

Tabla 6.- Abdominales en 30 segundos (número de repeticiones).

Abdominales en 30 segundos: este test valora, conjuntamente, la fuerza y resistencia de la musculatura abdominal y flexora de la cadera. Las diferencias sexuales se mantienen constantes en el intervalo analizado, presentando un patrón de variaciones con la edad algo diferente de lo indicado en pruebas anteriores. El análisis de cada sexo por separado muestra un modelo similar de variación que corresponde, en una primera etapa (13-15 años) a un aumento en el rendimiento para después alcanzar una fase de estabilización relativa (hasta los 17 años), a la que continúa una ligera disminución del número de ciclos flexión-extensión realizados. No obstante, para confirmar este último resultado sería preciso disponer de datos de edades superiores a los 18 años. En líneas generales, se podría fijar un período de cierta estabilización de los resultados, atribuible a una influencia del incremento del volumen corporal total que condiciona esa capacidad de desplazamiento y resistencia de la musculatura implicada. En este sentido, Beltrán de Heredia et al. (1998) han encontrado una relación inversa entre la corpulencia y número de abdominales por minuto.

Figura 6.- Abdominales en 30 segundos



Flexión del tronco: la estructura corporal en el ámbito del tronco-cadera-piernas permite una mayor capacidad de flexión en la serie femenina que obtiene un mejor rendimiento físico en esta prueba a todas las edades. El dimorfismo sexual se reduce a partir de los 17 años porque, a diferencia de lo que sucede en los varones que continúan aumentando su flexibilidad, en las mujeres la movilidad articular de los segmentos corporales implicados se estabiliza e incluso se reduce. Este resultado en la serie femenina se podría atribuir, inicialmente, a efectos muestrales; sin embargo trabajos previos (Beunen y Simons, 1990; Espinosa, 1998), en población no entrenada, que incluyen las mismas edades y superiores permiten establecer que se trata de una disminución real de la flexibilidad femenina.

VARONES

Edad	N	X	S.D.	Mín.	Máx.
13	14	7.93	4.53	2.00	16.00
14	143	7.31	4.56	0.00	20.00
15	206	7.98	4.96	0.00	23.00
16	206	8.26	5.51	0.00	24.00
17	76	9.07	5.52	0.00	25.00
18	15	10.00	3.85	4.00	17.00

(X=media; S.D.= desviación estándar)

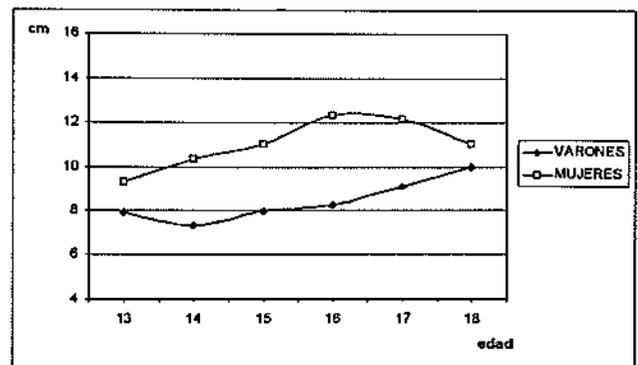
MUJERES

Edad	N	X	S.D.	Mín.	Máx.
13	31	9.29	4.90	2.00	20.00
14	244	10.31	5.16	0.00	24.00
15	272	10.59	5.08	0.00	27.00
16	201	12.33	5.52	1.00	33.00
17	66	12.11	5.48	1.00	27.00
18	20	11.00	4.69	5.00	21.00

(X=media; S.D.= desviación estándar)

Tabla 7.- Flexibilidad del tronco (centímetros).

Figura 7.- Flexibilidad del tronco.



Las habilidades motoras durante el final de la etapa del crecimiento muestran un patrón general característico que es un reflejo del modelo de desarrollo somático en términos de tamaño, proporcionalidad, composición corporal y capacidad cardiorespiratoria. De esta manera, cada prueba valora, en mayor o menor medida, los distintos elementos de la condición física tales como la fuerza, la velocidad, flexibilidad o coordinación, que se combinan en cada individuo para alcanzar un rendimiento determinado. Así, en pruebas tales como el lanzamiento del balón medicinal o el salto horizontal, en las cuales la potencia muscular es fundamental, el modelo de variación con la edad se adapta claramente a lo que sucede respecto al desarrollo del componente magro. En concreto, el incremento de masa ósea y muscular que tiene lugar durante la adolescencia sería el principal responsable de la ganancia en fuerza explosiva; por este motivo, precisamente, aparece un importante dimorfismo sexual, que aumenta con la edad, debido al mayor desarrollo relativo del tamaño corporal y la mesomorfia en los varones respecto a las mujeres a las edades estudiadas (Marrodán, 1991; Malina y Bouchard, 1991; Carrascosa et al., 1994; Gordón et al., 1999).

En la carrera de 50 m se valora la rapidez inmediata de desplazamiento en un espacio corto, mientras que en la de 1000 m, al ser una prueba de resistencia interviene, además de la velocidad, la capacidad cardiorespiratoria. Por otra parte en la carrera de 9x4 m influyen, junto a la velocidad, la agilidad y coordinación. En todas ellas, y en particular en la serie femenina, se advierte un fenómeno de estabilización que, posiblemente ha comenzado en edades anteriores al intervalo aquí analizado, coincidiendo con la fase puberal en que aparece la menarquia. De hecho, los trabajos publicados por Carron et al. (1977), Beunen et al. (1978) y Raudsepp y Jürimäe (1997) muestran la influencia de la maduración sexual sobre el rendimiento físico observando que, a partir de la edad de primera menstruación y en ausencia de entrenamiento, se producen únicamente ligeros cambios en las puntuaciones conseguidas por las chicas en este tipo de ejercicio. Por lo que respecta a la serie masculina, en las tres pruebas mencionadas se advierte una mejora gradual constatándose un período de máxima aceleración del rendimiento entre los 14 y 15 años, si bien en la carrera de 9x4 m se detecta, así mismo, otra etapa de aceleración entre los 16 y 17 años.

A la vista de los resultados podemos decir que, durante la adolescencia, la adquisición de fuerza dinámica del tronco sigue una pauta ligeramente distinta del modelo que corresponde a las pruebas de valoración de la fuerza explosiva. Así, mientras en los varones el rendimiento en los test de lanzamiento o salto se incrementa paulatinamente con la edad, el número de abdominales realizados en 30 segundos refleja un freno o declive a partir de los 16 años. Por otra parte, en la serie femenina esta capacidad comienza a estabilizarse algo más tarde que la fuerza explosiva, siendo su pauta de desarrollo ontogénico semejante al modelo que sigue la flexibilidad.

Resta señalar que los patrones de aptitud física descritos en el presente trabajo se corresponden a los propios de una población adolescente española que no realiza una actividad

deportiva en el ámbito de la competición. Para la aplicabilidad de estas referencias deben tenerse en cuenta ciertas consideraciones; en primer lugar que la condición física se relaciona de una manera directa con los aspectos morfofisiológicos que caracterizan los distintos grupos humanos desde el punto de vista étnico y racial (Roche y Malina, 1983) y que son resultado de la interacción entre los factores hereditarios y socioambientales. En segundo término que, en buena parte de las poblaciones europeas se han constatado importantes mejoras en el rendimiento, atribuibles tanto al incremento secular del tamaño corporal como a la importancia que la práctica del deporte y del ejercicio físico ha cobrado en los programas de educación primaria y secundaria (Claessens y Lefevre, 1992; Mesa et al., 1993 y Rebato, 1998). Por último, hay que tener en cuenta que el dimorfismo sexual, si bien tiene una componente biológica muy importante, se ve afectado en gran medida por la distinta dedicación de uno y otro sexo a la práctica deportiva, pauta que según hemos comprobado (Moreno-Heras y Gordón, 1996) se está modificando en nuestra población en los últimos tiempos. Por todo ello, creemos necesario realizar periódicamente estudios que sirvan para actualizar los patrones de desarrollo de las capacidades físicas en los distintos grupos poblacionales.

BIBLIOGRAFÍA

- AVENDAÑO, P. (1996). El niño, el deporte y la antropología. Ed. Facos. Caracas.
- BELTRÁN de HEREDIA, C., EGOCHEAGA, M. I., MARTÍNEZ de HARO, V., NÚÑEZ, M. J., PASTOR, C. y PÉREZ, M. (1998). Estudio de la prueba de abdominales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 5 (2): 21-29.
- BEUNEN, G., de BEUL, G., OSTYN, M., RENSON, R., SIMONS, J. y VAN GERVEN, D. (1978). Age of menarche and motor performance in girls aged 11 through 18. *Medicine and Sport*, 11: 118-123.
- BEUNEN, G., MALINA, R. M., VAN'T HOF, M. A., SIMONS, J., OSTYN, M., RENSON, R. y VAN GERVEN, D. (1988). Adolescent growth and motor performance: A longitudinal study of Belgian boys. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- BEUNEN, G. y SIMONS, J. (1990). Physical growth maturation and performance. En: Simons, J., Beunen, G. P., Renson, R., Claessens, A. L. M., Vanreusel B. y Lefevre J. (Eds). *Growth and fitness of Flemish girls: The Leuven growth study*. Champaign, IL: Human Kinetics Books. Pp. 69-118.
- BRANTA, C., HAUBENSTRICKER, J. y SEEFELDT, V. (1984). Age changes in motor skills during childhood and adolescence. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12: 467-520.
- CALLEJO, L. Y ESPARZA, J. (1996). Condición nutricional en una población adolescente de Madrid. *Cuadernos del I.N.I.C.E.*, 72-73: 119-130.
- CALLEJO, L., ESPARZA, J., MORENO-HERAS, E., GORDÓN,

- P. M., GONZÁLEZ-MONTERO DE ESPINOSA, L., MESA, M. S. y MARRODÁN, M. D. (1999). Crecimiento y aptitud física en estudiantes de enseñanza secundaria de Madrid. *Actas del X Congreso de la Sociedad de Antropología Biológica* (en prensa).
- CARRASCOSA, A., del RIO, L., GUSSINYÉ, M., YESTE, D. y AUDI, L. (1994). Mineralización del esqueleto óseo durante la infancia y adolescencia. Factores reguladores y patrones de normalidad. *Anales Españoles de Pediatría*, 40: 246-252.
- CARRIÓ, R. (1988). Creixement i aptitud física dels escolars de Barcelona (cinturó industrial). Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- CARRON, A. V., AITKEN, L. y BAILEY, D. A. (1977). The relationship of menarche to the growth and development of strength. En: LaVallee, H. y Shephard, R. J. (Eds.). *Frontiers of activity and child health*. Ed. Pelican Quebec. Pp. 139-143.
- CLAESSENS, A. L. y LEFEVRE, J. (1992). Secular trends in somatic and motor characteristics of physical education students. *American Journal of Human Biology*, 4: 301-311.
- EIBEN, O. G., BARABÁS, A. y PANTÓ, E. (1991). The Hungarian national growth study. *Humanbiologia Budapestinensis*, 21.
- ESPINOSA, M. (1998). Exploración y pruebas básicas. Evaluación funcional y aptitud física en individuos sanos. Dirección General de Servicios de Cómputo Académico. Universidad Nacional Autónoma de México.
- EXCEL. Microsoft. Versión 6.0. Soft. Art. Inc., 1997.
- FUSTER, V., JEREZ, A. y ORTEGA, A. (1998). Anthropometry and strength relationship: male-female differences. *Anthrop. Anz.*, 56 (1): 49-56.
- GORDÓN, P. M., MARRODÁN, M. D., CALLEJO, M. L., MORENO-HERAS, E., GONZÁLEZ-MONTERO DE ESPINOSA, M., MESA, M. S. y FERNÁNDEZ-GARCÍA, F. (1999). Antropometría nutricional, aptitud física y alimentación en adolescentes madrileños. *Revista Española de Antropología Biológica* (en prensa).
- GROSSER, M. y STARISCHKA, S. (1988). Test de la condición física. Ed. Martínez Roca S.A. Barcelona.
- HAUBENSTRICKER, J. L. y SEEFELDT, V. D. (1986). Adquisition of motor skills during childhood. En: Seefeldt, V. (Ed.). *Physical activity and well-being*. Pp. 41-102. Reston, VA: AAHPERD.
- KATZMARZYK, P. T., MALINA, R. M. y BEUNEN, G. P. (1997). The contribution of biological maturation to the strength and motor fitness of children. *Annals of Human Biology*, 24: 493-505.
- KEMPER, H. C. G. y VERSCHUUR, R. (1985). Motor performance fitness tests. En: Kemper, H. C. G. (Ed.). *Growth, health and fitness of teenagers*. Pp. 96-106. Karger, Basel.
- MALINA, R. M. (1979). The effects of exercise on specific tissues, dimensions and functions during growth. *Studies in Physical Anthropology*, 5: 21-51.
- MALINA, R. M. (1989). *The child and physical activity*. Katholieke Universiteit Leuven. Instituut voor Lichamelijke Opleiding. Leuven.
- MALINA, R. M. (1994). Anthropometry, strenght and motor fitness. En: Ulijaszek, S. J. y Mascie-Taylor, C. G. N. (Eds.). *Anthropometry: the individual and the population*. Cambridge University Press. Cambridge. Pp. 160-177.
- MALINA, R. M. y ROCHE, A. F. (1983). *Manual of physical status and performance in childhood*. Vol 2. Physical performance. New York: Plenum.
- MALINA, R. M. y BOUCHARD, C. (1991). *Growth, maturation and physical activity*. Human Kinetics Books. Champaign, Illinois.
- MARRODÁN, M. D. (1991). Somatotypes in Spanish children. *International Journal of Anthropology*, 6 (3): 257-265.
- MESA, M. S., FUSTER, V., SÁNCHEZ-ANDRÉS, A. y MARRODÁN, M. D. (1993). Secular changes in stature and bicristal diameters of young adult Spanish males. *American Journal of Human Biology*, 5: 705-709.
- MESA, M. S., SÁNCHEZ-ANDRÉS, A. y MARRODÁN, M. D. (1996). Body composition of rural and urban children from the Central Region of Spain. *Annals of Human Biology*, 23: 203-212.
- MORENO-HERAS, E. y GORDÓN, P. M. (1996). Desarrollo y aptitud física en una población adolescente de Madrid. *Cuadernos de I.N.I.C.E. N° 72-73*. Pp. 109-117.
- MORRIS, A. M., WILLIAMS, J. M., ATWATER, A. E. y WILMORE, J. H. (1982). Age y sex differences in motor performance of 3 through 6 year old children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53: 214-221.
- MORROW, J. R., JACKSON, A. W., DISCH, J. C. y MOOD, D. P. (1995). *Measurement and evaluation in human performance*. Human Kinetics Books. Champaign. Illinois.
- NORGAN, N. G. (1994). Anthropometry and physical performance. En: Ulijaszek, S. J. y Mascie-Taylor, C. G. N. (Eds.). *Anthropometry: the individual and the population*. Cambridge University Press. Cambridge. Pp. 141-159.
- OSTYN, M., BEUNEN, G. y SIMONS, J. (1980). *Kinanthropometry II*. Baltimore: University Park Press.
- PRAT, J.A. (1988). Bateria Eurofit. En: Grosser, M. y Starischka, S. (Eds.). *Test de la condición física*. Ed. Martínez Roca. S.A. Barcelona.
- RAUDSEPP Y JÜRIMÄE (1997). Relationships of physical activity and somatic characteristics with physical fitness

- and motor skill in prepubertal girls. *American Journal of Human Biology*, 9:513-521.
- REBATO, E. (1998). The studies on secular trend in Spain: a review. En: Bodzsár, B.E. y Sussane, C. (Eds). *Secular growth changes in Europe*. Pp. 297-317.
- ROCHE, A. F. y MALINA, R. M. (1983). *Manual of physical status and performance in childhood*. Vols 1A y 1B. Physical status. New York: Plenum Press.
- SINNING, W. E. (1975). *Experiments and demonstrations in exercise physiology. Estimation of maximum oxygen intake*. Pp. 55-63. Ed. W.B. Saunders Co. Philadelphia.
- S.P.S.S. *Statistical Package of Social Sciences. Versión 6.0 para Windows*. Chicago: Spss Inc. 1995.
- TANNER, J. M. (1966). Standards from birth to maturity for height, weight, height velocity and weight velocity. *Arch. Dis. Child*, 41: 613-635.
- UPDYKE, W. F. (1992). In search of relevant and credible physical fitness standards for children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63: 112-119.

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



Si has realizado los estudios universitarios de CC. de la Educación Física y del Deporte y todavía no estás colegiado, has de saber que es obligatorio para el ejercicio libre de la profesión o al servicio de cualquier entidad privada (según sentencia del tribunal constitucional)

Además te estás perdiendo la serie de ventajas que ofrece el Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Ed. Física y en Cc. de la Act. Física y del Deporte de Andalucía:

¡ COLÉGIATE !

El Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA ofrece a sus colegiados un amplio abanico de servicios, entre los cuales podemos destacar:

- Seguro de Responsabilidad Civil. Todo colegiado/a por el hecho de pertenecer al Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA tiene una póliza de seguro de responsabilidad civil. ¿Qué cubre la póliza?. ¿Qué cuantía económica?... Las Garantías de la presente póliza ampara la Responsabilidad Extracontractual que civil y legalmente, hasta los límites establecidos, puedan exigir al tomador/a Asegurados, por daños corporales y/o materiales causados a terceros, en sus personas o bienes, a consecuencia del desempeño de sus funciones profesionales, tanto en horario laboral como fuera de él, así mismo queda cubierta Responsabilidad Civil del Tomador como organizador y/o promotor de excursiones, conferencias, visitas y demás. Las cuantías económicas cubiertas alcanzan hasta los 100.000.000 de pts. en función de las garantías a cubrir.
 - Defensa de los derechos de sus colegiados ante los diferentes poderes públicos, tanto en temas de intrusismo profesional, como derechos laborales, honorarios profesionales, etc.
 - Colaboración con la Administración en la elaboración de los planes de estudios, informar las normas de organización de los centros docentes correspondientes a la profesión, mantener contacto permanente con los mismos, etc.
- ... para más detalles puedes solicitar información en la dirección indicada abajo.

¿Pensabas que podía ser tan útil? pues bien, los requisitos necesarios para colegiarse en el Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA, son simplemente los siguientes:

- Solicitud dirigida al Presidente del Colegio, en la que se hará constar el deseo de figurar como colegiado ejerciente o no ejerciente. (Según modelo)
- Fotocopia compulsada del título, certificación académica de estudios, testimonio notarial, o resguardo del abono de los derechos de expedición del título.
- Hoja de Datos personales, académicos, profesionales y bancarios. (Según modelo)
- Autorización de Cobro y Orden de Pago para la domiciliación por entidad bancaria del cobro de las sucesivas cuotas. (Según modelo)
- Dos fotografías modelo D.N.I., con nombre y apellidos escritos al dorso.
- Justificante del ingreso bancario.

La documentación y modelos necesarios para colegiarse podrán ser solicitados en la siguiente dirección:

Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA
Carbonell y Morand, nº 9 - 14001 - CORDOBA

EJEMPLO DE DOCUMENTACIÓN REQUERIDA

CARTA DE SOLICITUD:

D. _____, domiciliado en c/ _____ nº _____, planta _____, piso _____, de _____, cp _____, provincia de _____, nacido en _____ (_____), el día _____ de _____ de _____,

titulado licenciado en Ed. Física y en Cc. de la Act. Física y del Deporte por el/la _____, el _____ de _____ de _____,

MANIFIESTA que carece de antecedentes penales que le inhabiliten para el ejercicio profesional,

así como que posee la nacionalidad _____⁽¹⁾, y

SOLICITA ser dado de alta en el Ilust. COLEGIO OFICIAL DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA y en Cc. de la ACT. FÍSICA y del DEPORTE DE ANDALUCIA en situación de colegiado EJERCIENTE/NO EJERCIENTE (tachar lo que no corresponda), comprometiéndose al cumplimiento de sus Estatutos y acuerdos reglamentariamente adoptados por sus Juntas General de Colegiados o de Gobierno.

(Firma: _____, a _____ de _____ de _____)

⁽¹⁾Los solicitantes extranjeros deben acreditar la existencia del derecho a reproducidad, en cuanto al ejercicio profesional, entre su Estado y el español.

AUTORIZACIÓN DE COBRO

Sr. Presidente del Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA,
C/ Carbonel y Morán, nº 9, 14001-CORDOBA

Por la presente autorizo al Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA a cargar en mi cuenta corriente (cartilla de ahorro) nº _____

de (banco o caja) _____

Oficina _____ sita en (direcc.) _____

de _____ (CP, ciudad) _____

(Provincia) _____,

los recibos correspondientes a las cuotas de Colegiado de esa Corporación Profesional.

Fecha en _____ a _____ de _____ de _____

DNI: _____

Firma: _____

ORDEN DE PAGO

Sr. Director de (banco o caja) _____

Oficina _____ Dirección: _____

Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria

Cuenta corriente (cart. de ahorro): _____

los recibos que presente al cobro el Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA, como consecuencia de cuotas de colegiación. Atentamente.

Fecha en _____ a _____ de _____ de _____

Titular: _____

Domicilio _____ Teléfono: _____

Localidad _____ Código Postal _____

Provincia _____ País _____

Fdo. _____

DNI nº _____

DATOS PERSONALES:

Apellidos: _____ Nombre: _____

Dirección: _____

CP, Localidad: _____

Fecha naci.: _____, Sexo: _____, DNI: _____, Tfno: _____

ACADEMICOS:

Título en E. F.: _____, año: _____

Centro: _____

PROFESIONALES:

Situación: 1) Ejerciente

Centros de trabajo	Población	Cargo
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2) No ejerciente, por: no trabajar excedencia jubilación

Las cuotas de colegiación son:

1) Cuota de colegiación:

1.1) Solicitante con menos de un año de antigüedad en

la titulación 5.500 pts

1.2) Solicitante con antigüedad superior al año en la titu-

lación 11.000 pts

2) Cuota anual correspondiente al año en curso:

2.1) Ejerciente 2 x 6.000 pts

2.2) No ejerciente 7.000 pts

3) Seguro de Responsabilidad Civil (solo ejercientes): Ya incluido.

El importe resultante deberá ingresarse en la cuenta:

Caja de Madrid

Avda. Ramón de Carranza SN 11006 - Cádiz

Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

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, y bibliografía, si las hubiera, utilizando la forma correcta de citar autores, años, y otros datos necesarios para su identificación.

- Los gráficos y dibujos que se acompañen deben ser lo suficientemente claros que permitan su reproducción, adjuntándose al final en páginas aparte, o a ser posible en fichero aparte en formato "tif" a 200 ppp.

- 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 marcar como línea aparte). La posición de tablas o gráficos en el texto será indicada escribiendo el nombre de la tabla o fichero.

- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección 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 registrarán 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, Microsoft Word, y/o PageMaker. 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 colaboraciones se remitirán a:

HABILIDAD MOTRIZ.
Apto. de Correos 4.136
18080 GRANADA

HABILIDAD



MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz

Suscriptor
Domicilio
Localidad Código Postal
Provincia País
Fechado en a de de 19 ..
Firma

Forma de pago (señalar la opción escogida):

Giro Postal o telegráfico n.º por 1200 ptas.

Ingreso de 1200 ptas. en:

Caja de Madrid

Avda. Ramón de Carranza SN 11006 - Cádiz

Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

Talón nominativo a Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA por un importe de 1500 ptas.

Domiciliación Bancaria (cargo en mi cuenta corriente) por un valor de 1400 ptas. En el caso de utilizar esta forma de pago, rellenar estos datos:

Sr. Director de Oficina

Ruego que a partir del presente cargue en mi cuenta bancaria

C.C. nº Nº de banco

Nº de Oficina Dígito de Control

Tarjeta de Crédito: VISA 6.000

Nº (16 dígitos):

Caducidad:

los recibos que presente al cobro el Ilust. COLEFCAFD-ANDALUCIA, como consecuencia de esta suscripción que a continuación firmo. Atentamente.

Fechado en a de de 19 ..

Fdo.

DNI nº

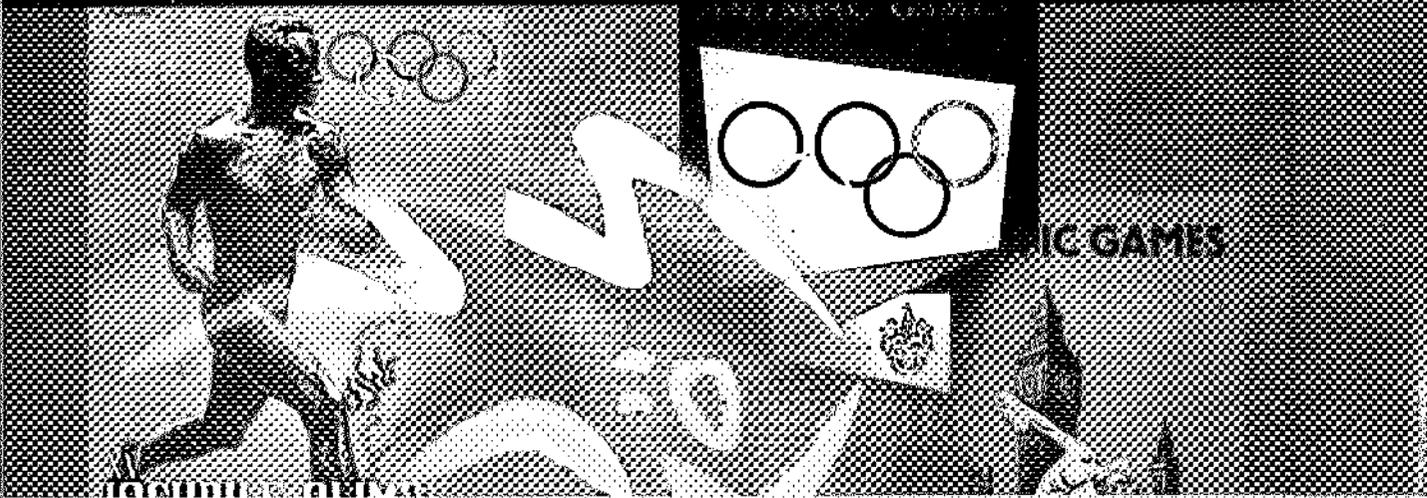
Números atrasados: Precio 600 ptas. unidad.

Agotados nº 0, 1, y 2.

Precio otros países: Añadir al precio los gastos de Correo Aéreo

NO SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO

(Este modelo puede ser fotocopiado)



REINO DE ESPAÑA

