



Habilidad Motriz

COLEF DE ANDALUCÍA
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Edita: Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía

DIRECTOR: Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

SECRETARIA

DE REDACCIÓN: Dra. Palma Chillón Garzón

CONSEJO EDITORIAL

Presidente: J. Ignacio Manzano Moreno
Vicepresidenta: Palma Chillón Garzón
Secretario: Antonio Aires Rosales
Tesorero: Alejandro Serrano Rodríguez
Vocales: Jaime Vallejo López
Albert Aliaga Rodes
Antonio J. Mena García
Carlos A. Guillén López

COMITÉ CIENTÍFICO: Dr. Arráez Martínez, J. M.
(Universidad de Granada)
Dr. Blázquez Sánchez, D.
(INEF de Barcelona)
Dr. Carreiro da Costa, F.
(Universidade Técnica de Lisboa)
Dr. Delgado Fernández, M.
(Universidad de Granada)
Dra. García Montes, M. E.
(Universidad de Murcia)
Dr. González Badillo, J. J.
(Universidad Pablo de Olavide)
Dr. Gutiérrez Dávila, M.
(Universidad de Granada)
Dr. Ibañez Godoy, S.
(Universidad de Extremadura)
Dr. León Guzmán, F.
(Universidad de Extremadura)
Dr. Martínez del Castillo, J.
(Universidad Politécnica de Madrid)
Dr. Oña Sicilia, A.
(Universidad de Granada)
Dr. Ruiz Pérez, L. M.
(Universidad de Castilla-La Mancha)
Dr. Sánchez Bañuelos, F.
(COE y Master Alto Rendimiento Deportivo)
Dra. Torre Ramos, E.
(Universidad de Granada)
Dr. Torres Guerrero, J.
(Universidad de Granada)
Dra. Vernetta Santana M.
(Universidad de Granada)

ADMINISTRACIÓN: Ilustre COLEF de Andalucía
Carbonell y Morand, nº 9
14001-CORDOBA
Tlf. y Fax: 957 491 412

web: <http://www.colefandalucia.com>

email: colefandalucia@wanadoo.es

Maquetación: nosecuantos
diseño gráfico

Impresión: Imprenta GAMI (Granada)

Depósito Legal: CO-782-1992

ISSN: 1132-2462

Periodicidad: Semestral

INDICE

EDITORIAL

DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel3

1.- FACTORES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DURANTE LA COMPETICIÓN E INFLUYEN EN LA FORMACIÓN DEL JUGADOR DE MINIBASKET.

PIÑAR LÓPEZ, Mª Isabel
CÁRDENAS VÉLEZ, David
MIRANDA LEÓN, Mª Teresa y
TORRE RAMOS, Elisa5

2.- LAS NECESIDADES DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LAS PERSONAS MAYORES EN ESPAÑA. DIFERENCIAS SEGÚN LA CONDICIÓN SOCIAL.

GONZÁLEZ RIVERA, María Dolores
MARTÍN RODRÍGUEZ, María
JIMÉNEZ-BEATTY NAVARRO, José Emilio
CAMPOS IZQUIERDO, Antonio y
DEL HIERRO PINÉS, David 16

3.- VALORACIÓN DE LA CAPACIDAD FLEXORA DE LOS ESCOLARES DE PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE GRANADA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE FLEXIÓN PROFUNDA

ZURITA ORTEGA, Félix
RUIZ RODRÍGUEZ, Luís
MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Asunción
MARTÍN CAÑADA, María Angustias y
FERNÁNDEZ GARCÍA, Rubén25

4.- LA VISIÓN LAS JUGADORAS INTERNACIONALES DE BALONCESTO SOBRE SU PROCESO DE FORMACIÓN

SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, Pedro
GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, Fco. Javier
IBÁÑEZ GODOY, Sergio y
JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Ana Concepción33

5. EL DIARIO DEL MAESTRO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA, CUALITATIVA E INTEGRADA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

UREÑA ORTÍN, Nuria
UREÑA VILLANUEVA, Fernando y
ALARCÓN LÓPEZ, Francisco43

PUBLICACIÓN INDEXADA EN
LATINDEX

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.

IMPORTANTE LOGRO PARA NUESTRA REVISTA

Nos alegra el informaros que, en nuestra lucha por conseguir la certificación de calidad para nuestra revista **Habilidad Motriz**, y fruto de los “movimientos” realizados, desde el 27/09/2006 aparece recogida en la base de datos de la página de LATINDEX (información sobre publicaciones científicas).

La revista ha pasado los criterios de calidad editorial Latindex (aprobados para el Catálogo en la reunión de Lisboa, 14-16 de Febrero de 2001), estos criterios estaban contemplados en 33 puntos enmarcados en los siguientes bloques:

- Características básicas (prerrequisitos, para evaluar la revista)
- Parámetros relativos a la presentación de la revista
- Parámetros relativos a la gestión y la política editorial
- Parámetros relativos a las características de los contenidos

La importancia de que la revista esté “indexada” supone una ratificación de la calidad para los autores que publiquen y una catalogación que valida la calidad que posee Habilidad Motriz.

En las dos webs que señalamos se puede encontrar todos los detalles. Su ubicación para consultarla:

<http://www.latindex.unam.mx/revista.php?opcion=1>

http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=632

En la página de DIALNET, se pueden consultar todos los índices de las revistas publicadas, así mismo, hay una base de datos con una detallada relación de todos los autores que tienen publicados artículos.

J. Ignacio Manzano Moreno. Colegiado nº 4772.
Presidente del COLEF de Andalucía.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL OLIMPISMO

Empezaré de forma rotunda, aunque no exenta de matizaciones: **SI, AL OLIMPISMO; NO, A LOS JUEGOS OLÍMPICOS**. Dicho de otra manera si a los valores universales del olimpismo y no a los juegos manejados por intereses espurios, intereses de los organizadores de los Juegos Olímpicos e intereses capitalistas.

Mi vida profesional en la enseñanza de la Educación Física ha estado marcada por los periodos olímpicos: inicié mis estudios en año olímpico, finalicé los mismos en año olímpico; además empecé a trabajar en ese mismo año, después de asistir invitado por el comité olímpico español por realizar mi tesina sobre tema olímpico: Los juegos olímpicos Ayer y hoy.

He tenido la oportunidad de participar en la academia olímpica internacional en Olimpia y puedo decir que ello me llevó a profundizar algo más en los valores del olimpismo pero empecé a dudar de los Juegos Olímpicos, no porque no me gusten los eventos deportivos que se celebran sino porque no se respetan los ideales del olimpismo.

Soy defensor de los valores del olimpismo: juego limpio, camaradería deportiva, representación artística, deporte, juego, diversión, amistad internacional.

La defensa de los valores del Olimpismo no corresponde a idealistas, a iluminados trasnochados, a educadores marginales con posturas caducas sino que ésta puede realizarse desde una postura crítica de la realidad olímpica actual, revolucionaria con las ideas positivas del Olimpismo y comprometida con la educación de los alumnos en las diferentes etapas educativas.

Son valores olímpicos que debemos fomentar en las clases de Educación Física: el valor cultural e histórico, valor humanístico, valor de eutritmia, la armonía, el juego limpio, el espíritu de superación, la fraternidad, amistad, camaradería deportiva, la convivencia social, el entendimiento y amistad internacional, el valor socializante, convivencia social, cooperación, autoconocimiento, autocontrol, autorrealización, formación del carácter, igualdad, la justicia, etc. ¿Acaso hay alguno que no se deba pretender lograr en la educación y en la enseñanza de la EF?

Mientras escribo estas líneas, me doy cuenta que cuando se lean las mismas ya los juegos olímpicos de Pekín serán pasado. Ahora hay mucha polémica acerca de si debe haber boicot a los Juegos Olímpicos o no. Es curioso que cuando se decidió que Pekín celebrara los Juegos en el 2008 apenas se lanzaron denuncias. En este sentido hay mucha hipocresía.

No sé si durante este curso académico habrá habido experiencias educativas en los centros escolares con motivo de la celebración de los Juegos Olímpicos, y por ser año olímpico se han celebrado actos deportivos, mini olimpiadas escolares, debates acerca del deporte olímpico. Estoy con el profesorado que haya realizado alguna actividad a este respecto, aunque lo progre, lo oportunista, sea realizar alguna actividad deportiva, innovación acerca de la alianza de civilizaciones. ¿Dónde se dan las circunstancias más propicias para que exista este acuerdo o, al menos, respeto a todos los credos?

Con motivo de la XX edición de las olimpiadas invernales, el Santo Padre dijo esperar que esta "hermosa competición deportiva se desa-

rolle bajo la insignia de los valores olímpicos de la lealtad, la alegría y la fraternidad, contribuyendo de este modo a la paz entre los pueblos”.

La Carta Olímpica y el Código Ético mencionan explícitamente el concepto de derechos humanos y aluden a la “conservación de la dignidad humana”, al “desarrollo armonioso del ser humano”, al “respeto por principios éticos fundamentales universales” y a la “dignidad del individuo”.

El Olimpismo cumple todas las notas características para ser considerado como contenido de la educación física y como un contenido transversal:

- Es un conjunto de contenidos que tienen una relación entre sí. Los diferentes contenidos que tratarían el Olimpismo, tendrían una relación evidente, la filosofía del Olimpismo, los deportes olímpicos, El comité Olímpico Internacional, el deporte olímpico, la educación...
- No está configurado como áreas o disciplinas. El Olimpismo no está formando parte en ninguno de los currículos escolares.
- Son contenidos que se deben desarrollar a lo largo de toda Etapa Educativa: Infantil, Primaria, etc. El Olimpismo y los valores del Olimpismo pueden, deben y tienen

que tratarse a lo largo de todas las etapas educativas del individuo, adecuando sus contenidos a las características de las edades de los escolares.

- Su tratamiento se puede abordar desde prácticamente todas las áreas curriculares. El Olimpismo puede ser abordado por todas las áreas: ciencias sociales: geografía e historia, el arte...; educación física; idioma, lengua extranjera...
- No supone aumentar el número de temas en las distintas áreas. No tiene por qué suponer un aumento de temas sino que en los temas correspondientes se aborde el fenómeno olímpico dentro del área, así las drogas en el deporte dentro de biología, el juego limpio en educación física...
- Tienen una incidencia directa en la vida diaria. La repercusión que tiene el deporte y, en concreto, el deporte olímpico es evidente. La idea olímpica entendida como tarea educativa, no debe limitarse a los deportistas, también debe ejercer un efecto pedagógico sobre los espectadores, tiene una incidencia en todas las personas en su vida.

Al menos desde la Educación Física inculquemos estos valores que son universales en el ser humano.

FACTORES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DURANTE LA COMPETICIÓN E INFLUYEN EN LA FORMACIÓN DEL JUGADOR DE MINIBASKET.

FACTORS THAT CONCERN THE LEARNING DURING THE COMPETITION AND INFLUENCE THE FORMATION OF MINIBASKETBALL PLAYER

M^a ISABEL PIÑAR LÓPEZ

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad de Granada.

DAVID CÁRDENAS VÉLEZ

Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad de Granada.

M^a TERESA MIRANDA LEÓN

Profesora Titular de la Facultad de Medicina y la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad de Granada.

ELISA TORRE RAMOS

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
Universidad de Granada.

RESUMEN

En el proceso de enseñanza aprendizaje el valor formativo de la competición es un hecho incuestionable siempre que esté bien orientada y sea entendida como un proceso. En el presente artículo se exponen los factores que influyen en el aprendizaje del jugador que se inicia en la práctica del baloncesto, fundamentalmente, los que afectan a la competición. Se ha distinguido entre factores de tipo psicológico, factores de tipo cognitivo-motriz y la influencia que padres y entrenadores ejercen sobre el joven jugador. El análisis de estos factores permite comprobar cómo existe un desfase entre éstos y la forma de manifestarse en la competición de manera que se hace necesario una propuesta de modificación del reglamento de minibasket.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, competición, minibasketball

ABSTRACT

In the process of education learning the formative value of the competition is an unquestionable fact providing that it is orientated right and understood as a process. In this article there are exposed the factors that influence the learning of the player who begins in the practice of the basketball, fundamentally, those who concern the competition. It's has differed between factors of psychological type, factors of cognitive - motrice type and the influence that parents and trainers exercen on the young player. The analysis of these factors allows to verify how a lack of coordination exists between these and the way of demonstrating in the competition so that there becomes necessary an offer of modification of the regulation of minibasket.

KEY WORDS: learning, competition, minibasketball

1. INTRODUCCIÓN.

Proceso de formación del jugador de minibasket.

La formación de un jugador de baloncesto resulta un proceso complejo que se ve afectado por numerosos factores metodológicos, psicológicos, fisiológicos, genéticos, etc., que pretenden conseguir un jugador completo, asegurando el desarrollo de todas aquellas habilidades o capacidades que influyen en su rendimiento (Cárdenas, 2000a). Una formación correcta debería dotar al niño de unas capacidades tácticas, técnicas, psicológicas y físicas adecuadas a cada momento de desarrollo del jugador. En esta línea, Antón (1990) señala que *“la adquisición de una de estas capacidades sin el sostén de otros aspectos formativos supone una atrofia en la evolución del deportista”* (p. 41).

Este proceso ha de ser coherente y pedagógico, por lo que será necesario desarrollar una serie de etapas que corresponderán a momentos en los que se manifiestan comportamientos claramente diferenciados. Se trata, por consiguiente, de crear las condiciones necesarias para que los niños lleguen a desarrollar e interpretar correctamente un juego evolucionado cuando sean adultos.

Iniciación deportiva.

Concepto y modelos.

La iniciación deportiva ha sido un concepto ampliamente tratado y definido en la bibliografía especializada admitiéndose, generalmente, que se trata de un proceso cronológico en el transcurso del cual un sujeto comienza a tomar contacto con nuevas experiencias regladas, adquiriendo la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de una actividad físico deportiva (Blázquez, 1995; Hernández, Castro, Cruz, Gil, Guerra, Quiroga, y Rodríguez, 2000). Las aportaciones que se realizan en torno al concepto de iniciación deportiva casi siempre la relacionan con la primera etapa de la formación de un deportista (Giménez y Sáenz, 2003), por lo que se puede considerar como el primer escalón de formación, aunque autores como Gordillo (1993), o Giménez y Sáenz-López (2004), señalan que sería mucho más eficaz entender la iniciación deportiva como una realidad propia y no como un primer paso o una introducción al mundo del deporte adulto. De esta manera, los niños dejarían de adaptarse, en muchos casos, a una realidad que les es ajena.

Iniciación a los deportes colectivos.

Iniciación al baloncesto.

Los deportes colectivos se caracterizan, entre otros aspectos, por la riqueza de situaciones que proporcionan, constituyendo un medio formativo por excelencia (Mesquita, 1992 citado por Garganta, 1997), en la medida en que su práctica, cuando está correctamente orientada, induce el desarrollo de competencias en varios planos como el táctico-cognitivo, el técnico y el socioafectivo (Garganta, 1997).

Desde la década de los ochenta se viene contrastando la repercusión de los dos enfoques metodológicos más utilizados en la enseñanza de los deportes colectivos, en particular, y la enseñanza deportiva en general; por un lado, el enfoque tradicional o técnico, y por otro, el enfoque alternativo o táctico-comprensivo. No obstante es probablemente reduccionista simplificar la diversidad de enfoques de la enseñanza en los dos mencionados.

La metodología tradicional de la enseñanza de los deportes colectivos (fundamentada en las teorías conductistas del aprendizaje motor) supone que el aprendizaje de los componentes técnicos debe preceder al aprendizaje táctico y estratégico, considerando de suma importancia una adquisición correcta, por parte de los niños que se inician, de los fundamentos técnicos (Devís, 1996; Méndez, 1999). Se enfatiza el aprendizaje de la habilidad antes que la comprensión del juego.

Frente a los modelos técnicos o tradicionales, se encuentra el modelo alternativo, *“... caracterizado por la conciencia táctica y la toma de decisiones dentro de la estructura de un juego deportivo apropiado, por el uso de juegos modificados y la enseñanza de habilidades cuando es apropiada y siempre adaptada a los niveles individuales”* (Allison y Thorpe, 1997 p.10). Se asocia a la pedagogía del descubrimiento y se fundamenta en la propuesta de experiencias motrices lúdicas vinculadas al contexto real de juego, desde el primer momento, con una aproximación comprensiva a los juegos deportivos, en los que es más importante el “qué y el cuándo hacer” que el “cómo hacer” (Thorpe y Bunker, 1986; Almond, 1986; Devís, 1996; Méndez, 1999; Rovegno, Nevett, Brock y Babiarz, 2001; Cárdenas, 2003).

Edad de iniciación al minibasket.

Hay cierta diferencia de opiniones en lo concerniente al momento de iniciación según sean los deportes practicados, el tiempo en el que puede comenzar la especialización y la edad en la que se alcanzan los máximos resultados. El rango de edad de iniciación, dependiendo de los autores oscila entre los 8 y los 13 años, aunque, para Blázquez y Batalla (1995), la edad ideal para entrar en contacto directo con el deporte a un cierto nivel de exigencia sería el periodo comprendido entre los 6 y los 12 años, siendo verdaderamente eficaz alrededor de los 9-11 años.

2. FACTORES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE E INFLUYEN EN LA FORMACIÓN DEL JUGADOR DE MINIBASKET.

Hay que entender la iniciación deportiva, y por tanto la iniciación al baloncesto, como una realidad propia (Gordillo, 1993) en la que el niño tiene unas necesidades que satisfacer. Para ello conviene facilitar al niño la curiosidad y la

exploración motriz del entorno, así como la participación en juegos, actividades físicas y deportes que favorezcan su desarrollo psicológico, socio-afectivo, motor y físico.

Teniendo en cuenta que las metas deportivas que pueden lograr los niños van condicionadas por los factores genéticos, hay que considerar la importancia y responsabilidad que tienen los entrenadores en su proceso de formación, *“debiendo analizar todas las circunstancias y factores que puedan afectar a su aprendizaje, y establecer las líneas metodológicas que les ayuden a progresar”* (Cárdenas, 1999b, p. 18). Para construir los aprendizajes y poder cubrir de forma satisfactoria los objetivos y necesidades formativas del jugador de minibasket el entrenador cuenta, principalmente, con dos instrumentos básicos: el entrenamiento y la competición. A través de ellos el jugador irá enriqueciendo su aprendizaje y por tanto mejorará como jugador. Esta mejora será consecuencia de la acción conjunta de una serie de factores que se deberán controlar para que la formación sea completa. Pero, ¿cuáles son los factores o variables de los que depende la mejora individual del jugador?, ¿qué factores influyen en el aprendizaje?

A continuación se propone un repaso de los factores más importantes que influyen en el aprendizaje. Se ha hecho un estudio de aquéllos que pueden afectar a la competición, dividiéndolos en tres grandes categorías: Factores de tipo psicológico, influencia de padres y entrenadores, factores cognitivo motrices.

2.1. Factores de tipo psicológico.

La motivación.

La motivación es la clave del aprendizaje y el motor que dirige las acciones de las personas (Biddle, 2001; Duda, , 1996; Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 1995, 2001). Muchas son las razones que pueden explicar el alto índice de abandono del deporte, pero una de ellas parece manifestarse en la iniciación como fundamental, destacando por encima de las demás: la ausencia de motivación (Gordillo, 1992).

Para Roberts (1995, p.31) *“la motivación se refiere a aquellos factores de la personalidad, variables sociales, y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la cual es evaluada, entra en competición con otros, o intenta lograr un grado de maestría”*. Este mismo autor señala que, en el ámbito deportivo, las conductas de logro son aquéllas que se demuestran cuando los participantes lo intentan en mayor medida, se concentran más, persisten más, ponen mayor atención, realizan mejores ejecuciones, deciden practicar más, y se unen o apuntan a actividades deportivas. De modo que la motivación en el deporte *“es el producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinan la elección de una actividad física o deportiva, la intensidad de la prác-*

tica de esa actividad, la persistencia en la tarea y en último término el rendimiento” (Escartí y Cervelló, 1994, p.65).

La mayoría de los trabajos sobre motivación como los de Duda, (1996), González, Tabernero y Márquez (2000), Lázaro, Villamarín y Limonero (1993), MacDougall (2000) y Martín-Albo (1997), entre otros, consideran que ésta depende de la interacción de los factores personales (personalidad, necesidades y motivos) y los situacionales (la importancia de un partido, la orientación del entrenador, la influencia de los padres...). De los motivos de la participación de los niños y jóvenes en el deporte se extrae una serie de conclusiones generales (Cantón, 2001):

- a) Los niños indican varios motivos, no sólo uno, cuando explican las razones de su participación. La participación en el deporte parece tener un destacado valor intrínseco, como divertirse, aprender y mejorar destrezas (sobretudo en los niños), hacer algo para lo que uno vale, estar con amigos y experimentar el éxito. Esto demuestra que ganar no es la única ni la más habitual razón para participar. El desarrollo lúdico de la actividad, sin mediar una gratificación externa directa, es por sí mismo el objetivo y la recompensa, suscitando en el sujeto sentimientos de competencia y autorrealización.
- b) El placer y la diversión aparecen como dos de los motivos más importantes. El motivo de afiliación y el deseo de logro y de excelencia aparecen también en muchas investigaciones y juegan, asimismo, un cierto papel los motivos de salud y la necesidad de compensar las cargas del estudio y del trabajo.
- c) Muchos motivos remiten a la necesidad básica de demostrar competencia. Cuando los niños se sienten valiosos y capaces de llevar a cabo una actividad tienden a participar. Si no tienen confianza en el dominio de las habilidades tienden a abandonar.
- d) Se encuentran ligados a los motivos del deportista los objetivos o metas que éste se fija, la valencia que les atribuye y las expectativas o probabilidad subjetiva que tiene de alcanzarlas.

Por desgracia, actualmente el deporte infantil y el minibasket, responde más a los intereses de los adultos (federaciones, organizaciones deportivas, entrenadores y padres) que a las necesidades de los niños (Cruz, 1997; Cárdenas, 2003; Giménez y Sáenz-López, 2004). Tanto es así que en los países anglosajones, los cambios más deseados por los niños participantes en los programas deportivos son: *“que jugar esté al alcance de todos, la adaptación de los deportes al nivel individual y el énfasis en la idea de divertirse más que en la victoria”* (Cantón et al., 1995 p.73).

Por otro lado, para conocer las circunstancias de la práctica deportiva en la iniciación al baloncesto, se ha recurrido a los avances en la investigación psicológica motivacional en el ámbito deportivo, encuadrada en su mayor parte en modelos teóricos de corte cognitivo y evolutivo como el de la motivación de logro, la atribución causal, la autoeficacia, la competencia y las metas de logro. Es importante conocer cómo funcionan estos modelos para tener una referencia de lo que el niño necesita y poder ofrecérselo en el entorno deportivo y, concretamente, en la competición (Escartí y Cervelló, 1994).

Necesidad de logro.

El deporte es un entorno considerado de logro porque en él se compete con otros y se busca conseguir un “estándar de excelencia” (Cantón et al., 1995; Escartí y Cervelló, 1994). Las personas actúan movidas por factores estables de la personalidad y por factores situacionales. Los factores personales son “*el motivo de conseguir el éxito y el motivo de evitar el fracaso*” (Escartí y Cervelló, 1994 p.67) y los factores situacionales son “*la probabilidad de conseguir éxito/fracaso y el valor incentivo asociado al éxito/derrota*” (Escartí y Cervelló, 1994 p.67). Estos dos motivos son el resultado de experiencias tempranas de socialización, que enseñan a los sujetos a evitar el fracaso y a buscar el éxito. Esta necesidad de logro varía entre individuos de diferentes culturas y entre sexos y depende de la motivación para competir, de modo que los niños que la tienen alta poseen alto motivo de logro de éxito y poco miedo al fracaso y los que la tienen baja poseen bajo motivo de éxito y gran miedo al fracaso (Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 1995). Teniendo en cuenta la necesidad de logro como factor determinante de la motivación, Escartí y Cervelló (1994) aconsejan que, independientemente de la necesidad de logro de los jugadores de minibasket, todos deben tener la oportunidad de realizarse y disfrutar con la práctica deportiva. De esta manera, se podrá disminuir el miedo al fracaso y conseguir que la competición sea motivante para todos.

Atribución.

El modo en que uno atribuye las causas de los resultados afecta a las expectativas de éxito o fracaso futuras, y también parece que afecta al esfuerzo de ejecución, de modo que cuando se produzca un resultado positivo atribuido a factores internos antes que a externos el jugador aumentará sus sentimientos de orgullo y satisfacción y por tanto, de motivación (Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 1995). La motivación, y por tanto, el rendimiento posterior, puede ser influenciada directamente por el entrenador si manipula la fase de atribución. Escartí y Cervelló (1994) señalan que la atribución cambia con la edad, por lo que no se deben considerar a los niños como adultos en miniatura, pues ellos no perciben la competición, y por tanto las causas y los efectos del resultado, de la misma forma que los adultos.

Autoeficacia.

La autopercepción de eficacia determinará, en gran parte, no sólo la conducta a realizar por el individuo, sino también la cantidad de esfuerzo a emplear, el grado de perseverancia ante situaciones conflictivas, así como la actitud de estrés y ansiedad o, por el contrario, de seguridad, con las que se enfrenta el ser humano en la vida diaria (Bandura, 2001).

Bandura (1986) indica que “*un rendimiento adecuado requiere tanto la existencia de habilidades como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas*” (p.416.), siendo en muchas ocasiones la falta de autoeficacia la que impide el rendimiento adecuado del deportista. A mayor autoeficacia mayor motivación por la actividad. En este sentido, una serie de fracasos continuados que hagan descender la autoeficacia percibida disminuyen la motivación por la práctica deportiva. Se tendrá que tener en cuenta que las experiencias de éxito desarrollan la autoeficacia percibida, luego será necesario dotar al niño de la posibilidad de conseguir éxito frecuentemente (Escartí y Cervelló 1994; Roberts, 1991; Torre, Cárdenas y García, 2001), tanto en los entrenamientos como en la competición.

Competencia.

Las personas actúan motivadas por la necesidad de ser eficaces en su entorno. Según esta orientación, las tentativas de los deportistas responden a la necesidad de sentirse competentes, de forma que un niño se sentirá más motivado por una actividad cuando ésta le ofrezca la oportunidad de sentirse eficaz y hábil, lo cual le proporciona percepción de competencia y satisfacción. Aunque no basta con tener éxito, es necesario que la tarea en la que se obtiene ese éxito sea lo suficientemente difícil (Escartí y Cervelló 1994). Se podría considerar a la competición como una “tarea lo suficientemente difícil” en la que la consecución del éxito aumentaría la percepción de competencia del niño (Weinberg y Gould, 1996).

Metas de logro.

Dos son los contextos de logro que funcionan en el deporte: la meta de competitividad y la meta de maestría. En la primera los deportistas tienen como objetivo demostrar su habilidad y compararla con la de los demás, se sienten competentes cuando muestran que son superiores a sus rivales; en la segunda, el objetivo es demostrar aprendizaje y maestría sobre la tarea, sienten que han tenido éxito cuando alcanzan mejoras en la ejecución de la tarea (Escartí y Cervelló 1994; Roberts, 1995). Las mejoras en la ejecución sólo son posibles si se practica durante un tiempo suficientemente amplio.

La autoestima.

En el aprendizaje y en la mejora individual influirá el concepto que cada niño tenga de sí mismo, su autoestima.

Aunque como señala Epstein (1981, citado por Torre et al., 2001), es un conjunto bastante amplio de representaciones mentales que incluyen imágenes y juicios, y no sólo conceptos, que el individuo tiene acerca de sí, y que engloban distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. Estas representaciones mentales pueden referirse a la propia persona como un todo y también a aptitudes como la habilidad en ciertos deportes. En el terreno deportivo no es suficiente que el deportista tenga capacidad para conseguir un buen rendimiento sino que, además, también ha de querer conseguirlo y creer que tiene capacidad para ello (Balaguer, Palomares y Gúzman, 1994; Cárdenas, 2004). Al proporcionar al niño la posibilidad de obtener un elevado grado de acciones exitosas que permitan valorarse de forma positiva se estará fortaleciendo su autoestima. Con esta finalidad sería aconsejable realizar algunos cambios en las reglas de juego. Con el incremento, por ejemplo, en el tiempo del juego, una reducción del número de jugadores y una adaptación de las dimensiones del terreno de juego, proporcionando la posibilidad de obtener éxito en los lanzamientos, se ofrecería al jugador la posibilidad de que obtuviera recompensas positivas en el juego que le hicieran sentirse mejor consigo mismo.

2.2. Influencia de padres y entrenadores.

Es indispensable hacer alusión a la importancia de los padres y los entrenadores como figuras fundamentales en las primeras experiencias competitivas del niño. Como elemento clave del desarrollo de los jóvenes, incide la denominada “familia deportiva primaria”: los compañeros, padres y entrenadores. Según Smoll (1991) es importantísimo que existan buenas relaciones entre jugadores, padres y entrenadores ya que los tres forman un triángulo imprescindible para garantizar una buena iniciación al baloncesto. Éstos últimos desarrollan roles importantes en las experiencias de los jóvenes deportistas y *“reúnen tres requisitos básicos: su capacidad para influir en el deportista por su proximidad personal, su relación con la actividad deportiva concreta y puntual del joven y, en tercer lugar, la posibilidad que tienen de realizar juicios de valor importantes acerca de su rendimiento en la actividad”* (Cantón et al., 1995, p.69). Su acción es decisiva en el desarrollo y mantenimiento de la motivación deportiva, tanto más cuanto menor sea la experiencia del deportista (Roberts, 2001). Se ha comprobado que los padres y entrenadores son los elementos principales que crean el ambiente psicológico de los participantes en los contextos de logro (Cervelló, 1999; Cruz, 1997; Duda, 1996; Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 2001), por lo que es competencia de ellos ayudar a los niños a satisfacer su necesidad de divertirse y sentirse competentes, estructurando la experiencia deportiva y logrando una interacción más adecuada del joven deportista con el adulto.

Los padres pretenden que el niño satisfaga ciertas expectativas utilizando un determinado estilo educativo. Algunos

padres llegan a ser fuente de estrés para su hijo. Se identifican con sus hijos como una prolongación de sí mismos y comienzan a definir su propia autovaloración en términos del éxito que su hijo parezca alcanzar (Cruz, 1997), de forma que cuando el apoyo paterno se manifiesta en dependencia de la actuación de su hijo, el deporte para él se une al estrés (Scalan y Lewthwaite, 1988), lo que produce interferencias en el aprendizaje y, en ocasiones, se convierten en el origen del abandono de la práctica deportiva (Cruz, 1997). El entrenador es la figura clave en la iniciación al baloncesto, pues es el encargado del entrenamiento de las habilidades técnicas y tácticas de sus jugadores, de transmitir valores, actitudes positivas, fomentando hábitos saludables y es la persona que siempre está interactuando con ellos en los entrenamientos y durante la competición (Castejón, 1996a, 1996b; Giménez, 2003). Sin embargo, como señala Cruz (1997), *“en algunos casos, dichas interacciones no responden a lo que se denomina un enfoque positivo en la enseñanza de destrezas deportivas”* (p.161). Un alto índice de abandonos deportivos es debido a una mala intervención del entrenador en el proceso enseñanza-aprendizaje (Konukman, 2002; Scalan y Lewthwaite, 1988). Todo ello permite afirmar que un buen entrenador, en la iniciación al baloncesto, debe dominar y conocer:

- a) La metodología de trabajo adecuada a estas edades (Giménez, 2003) en la que ocupa un papel importante el diseño de las tareas puesto que, a través de ellas, se proponen las situaciones para la mejora de la comprensión y adquisición del conocimiento del juego y el aprendizaje de sus contenidos específicos (Cárdenas, 2004), aspirando a conseguir objetivos exigentes pero realistas (Castejón, 1996a).
- b) La forma de aportar la información (Cruz, 1997) acerca de los aspectos negativos y positivos, esto último, ante todo, relacionado con las ejecuciones de los jugadores. Se ha comprobado que existe una estrecha relación entre las acciones del entrenador y diferentes variables, como el rendimiento, el número de errores cometidos durante el juego y el grado de disfrute, entre otras (Cruz, 1994; Weinberg y Gould, 1996).
- c) Cómo crear el mejor ambiente deportivo de aprendizaje, una disciplina y clima de participación (Castejón, 1996a; Giménez, 2003; Konukman, 2002), así como reducir el estrés competitivo, y caracterizar el entrenamiento como un momento de aprendizaje, diversión...
- d) Las destrezas psicológicas (como capacidad de liderazgo, habilidades comunicativas, capacidad para motivar) para controlar al grupo, relacionarse con los padres, etc. El entrenador de minibasket debe ser un auténtico ídolo para sus jugadores (Giménez, 2003).

- e) Y, sobretodo, lo más importante que debe hacer el entrenador de iniciación es, según Roberts (1991), reducir la importancia del resultado como criterio de éxito y fracaso; precepto fundamental si se quiere aumentar la diversión del niño, su motivación, prolongar la experiencia en la competición y aprender más.

2.3 Factores cognitivos-motores.

Capacidad cognitiva.

El minibasket es un complejo entramado de conocimientos, exigencias perceptivas, tomas de decisión y ejecuciones que el jugador debe aprender para poder actuar con competencia (Ruiz y Sánchez, 1997). Esto significa que el jugador de minibasket está sometido a una estimulación tremendamente variada y variable, con un nivel de incertidumbre espacial y temporal elevado, necesitándose una gran capacidad de atención que filtre la información procedente del entorno, y así, seleccionar la que es determinante para la toma de decisiones (Higgins, 1977, citado por Ruiz y Sánchez, 1997; Cárdenas, 2004).

Según Oña (1994), la atención es un proceso comportamental situado entre la cognición y la activación que “mantiene una función general de control sobre el procesamiento de la información, seleccionando la estimulación relevante, incrementando o disminuyendo los niveles de activación del sistema y, con ellos, la eficacia en las distintas fases de control: codificación del estímulo, organización de la respuesta y ejecución de la respuesta” (p.173). Será necesario desarrollar y entrenar la capacidad atencional como capacidad que permite detectar los índices de información importantes en cada momento y obviar los que no lo son (Cárdenas, 1995), puesto que, desde el inicio, es necesario que el jugador de minibasket adquiera experiencias que le ayuden a comprender la esencia del juego, las relaciones de cooperación y oposición, la influencia de las reglas, las relaciones espacio-temporales, etc., y todo ello desde un marco práctico que le estimule hacia la búsqueda de respuestas personales y no a la repetición de estereotipos motores (Cárdenas 2003). La dificultad en el aprendizaje y la ejecución de una tarea motriz, se encuentra directamente relacionada con el tipo y la cantidad de información que resulte necesario manejar por el sujeto para su realización (Sánchez, 1992). En este sentido, para que el jugador que se inicia mejor en su aprendizaje, será imprescindible que el proceso de entrenamiento siga una progresión en cuanto a la mejora de los procesos de atención implicados en las fases cognitivas del procesamiento: la percepción y la toma de decisiones (Famose, 1992; Oña, 1994; Ruiz y Sánchez, 1997; Ruiz, 1997; Tavares, 1997; Cárdenas, 2003, 2004). Para ello, lo adecuado sería disminuir la cantidad de información que el sujeto debe procesar y mejorar la capacidad para atender progresivamente a un mayor número de estímulos.

En cuanto a la progresión que se debe seguir en el planteamiento de tareas durante el proceso de entrenamiento des-

de un punto de vista perceptivo Billing (1980), señala que la dificultad perceptiva depende de: el número de estímulos a los que atender, el número de estímulos que se encuentran presentes, la velocidad, la duración y la intensidad de los estímulos y la extensión en que los estímulos pueden ser confusos. Este mismo autor señala que la dificultad perceptiva de una tarea debe ser susceptible de manipulación por parte del entrenador. Éste debe conocer el minibasket en profundidad, lo que supone, según Ruiz y Sánchez (1997), “establecer las condiciones de practica más favorables para elevar la competencia perceptivo-motriz del deportista” (p.100), aún más, cuanto menor sea el nivel del jugador. Durand (1988) señala la importancia que tiene para el aprendizaje el proponer objetivos claros y concretos, que no exija a los niños una codificación demasiado abstracta de las informaciones, y propone reducir inicialmente la carga informativa de una secuencia de aprendizaje a través de la modificación de sus condiciones de realización, de manera que, posteriormente, se vaya aumentando gradualmente con el fin de conseguir progresos estables y sustanciales. En relación con la toma de decisiones, y para conseguir una mejora en el aprendizaje, se debe tener en cuenta la dificultad de las tareas en función de la capacidad de los jugadores para, una vez procesada la información, tomar decisiones. En este sentido, Ruiz y Sánchez (1997) realizan una síntesis de los factores que intervienen en la complejidad de la toma de decisiones en el deporte.

A tenor de lo expuesto con anterioridad, la mayoría de los autores relacionados con el ámbito del comportamiento motor, la iniciación deportiva y la iniciación al baloncesto (Antón, 2001; Ávila y Chiroso, 1997; Cárdenas, 2003, 2004; Carrillo y Rodríguez, 2004; Durand, 1988; Famose, 1992; Graça y Oliveira, 1997; Ibáñez, 2004; Lagrange, 2001; Mariot, 1996; Mourier, 1996; Oña, 1994; Ruiz y Sánchez, 1997; Ruiz, 1997, entre otros), coinciden en defender la importancia que tiene el tratar de ajustar las tareas y actividades de aprendizaje en la iniciación deportiva, y por lo tanto en el minibasket, de manera que se ofrezca una dificultad óptima de acuerdo con las capacidades motrices de los niños, con el objetivo de facilitarles el proceso de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo y motor, mediante un incremento progresivo del grado de incertidumbre, construyendo “escenarios reales de decisión” (Ruiz y Sánchez, 1997, p.135), reduciendo o simplificando el número de elementos de juego para hacerlo más comprensible y facilitar la formación inicial y la progresión del joven jugador.

Hick (1952) y Hyman (1953), comprobaron que el incremento del número de estímulos provocaba un aumento gradual del tiempo de reacción de los sujetos experimentales. Uno de los factores que influyen en el grado de incertidumbre en el minibasket es el número de jugadores, atacantes y defensores, presentes en el transcurso del juego. Con el objetivo de disminuir esta incertidumbre, adaptándola a las capacidades de los practicantes durante el proceso de aprendizaje, existe una

cierta tendencia a reducir el número de jugadores involucrados en las tareas de enseñanza. Como indica Cárdenas (2004), *"las relaciones interpersonales se multiplican a medida que aumenta el número de jugadores participantes al igual que la dificultad para procesar la información percibida"* (p.50). Para ello se utilizan las situaciones reducidas de juego, los juegos modificados y juegos simplificados, en los que, entre otras variables, se reduce el componente numérico de la tarea, se reduce el espacio y se adaptan las reglas (Antón, 1990; Bayer, 1986; Buschner, 2003; Cárdenas, 2003, 2004; Devís y Peiró, 1992; Graça y Oliveira, 1997; Graham, 2001; Ibáñez, 2004; Lagrange, 2001; Lasiera y Lavega, 1993; Mendez, 1999; Mercier, 1985; Morris y Stiehl, 1999; Wein, 1995).

En palabras de Antón (2001) un número pequeño de jugadores *"favorece el que cada protagonista esté en permanente dinamismo y concentración para actuar, tomar la iniciativa, reaccionar a la del compañero o del rival, desarrollar su creatividad y, en síntesis, adquirir activamente un mayor número de experiencias de comunicación y contracomunicación"* (p.262). Las situaciones reducidas en las que se enfrentan un atacante con balón y un defensor (1x1), son las más adecuadas para el desarrollo de la capacidad táctica individual al fomentar la toma de decisiones y, en consecuencia, la utilización de la inteligencia motriz específica (Cárdenas 1999). No es posible un aprendizaje adecuado sin entender que la interacción con el oponente es el medio que lo facilita pues su presencia, actitud, desplazamientos e iniciativas determinan las conductas de uno mismo. No hay que olvidar que el minibasket es un deporte colectivo de oposición colaboración en el que las conductas individuales dependerán también de los compañeros y sus adversarios y de las interacciones que se produzcan entre todos. En este sentido, Hernández (1994) señala que el núcleo básico del juego se encuentra en el 3x3. En esta situación del juego, el poseedor del balón siempre tiene la posibilidad de elegir a quién pasar, lo que amplía enormemente el campo de acción aumentando la incertidumbre de los adversarios. Además, los atacantes sin balón podrán colaborar entre ellos para facilitarle el pase al compañero.

Índice de participación.

Conseguir el mayor nivel de participación posible, como medio para asegurar la mejora de las capacidades que condicionan el aprendizaje del jugador que se inicia en la práctica deportiva, es el objetivo más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que la mejora individual depende, entre otras, del conjunto de experiencias motrices vividas (Brown, 1986; Cárdenas, 2004; Corbeau 1990; Piéron, 1989; Pila, 1988; Pintor, 1989; Rukavina, 1998; Seybol, 1974; Tinberg, 1993). Practicar para progresar; esa sería la consigna. Se ha considerado que para aumentar el índice de participación (en los entrenamientos y en la competición), se hace necesario un aprovechamiento máximo del tiempo lo que conlleva actuar sobre: a) el tiempo de partici-

pación, la participación activa y el número de repeticiones y b) la variabilidad de la práctica.

• a) El tiempo de práctica, la participación activa y el número de repeticiones.

El tiempo de participación en la actividad deportiva proporciona acumulación de experiencias y, cuanto mayor sea el número de experiencias que se tengan en la iniciación, mayor será el repertorio motor para afrontar nuevos aprendizajes. Dentro de los tiempos de aprendizaje, Piéron (1989) determinó que el tiempo que hay que incrementar en las sesiones de enseñanza es el tiempo de compromiso motor. Independientemente de lo adecuado que pueda resultar el término se entiende como el tiempo en que el jugador se dedica a la práctica de las actividades físicas; es el tiempo en que el jugador está participando. Piéron (1999) señala que el tiempo de participación presenta una relación positiva y significativa con los resultados obtenidos, luego el objetivo debe ser aumentar ese tiempo. Para aumentar el tiempo de participación durante las sesiones de entrenamiento, la clave estará en la organización de las tareas (Giménez y Sáenz-López, 1999; Padial, Alarcón y Cárdenas, 2002). Para que este tiempo se incremente en la competición habrá que actuar sobre el tiempo de juego de cada uno de los jugadores (Giménez, 2000; Ortega, Piñar, Alarcón y Cárdenas, 2002; Cárdenas, 2003). En este sentido, investigaciones recientes (Ortega et al., 2002 y Ortega, 2004) han puesto de manifiesto la diferencia de minutos jugados entre los componentes de un mismo equipo, en categorías infantil y cadete, señalando la necesidad de disminuir el número de jugadores por equipo a diez.

Para que este tiempo de participación sea verdaderamente eficaz y se consiga lograr progresos en los jugadores deberá estar cargado de compromiso por su parte. Este compromiso, según Bloom (1979 citado en Piéron, 1999), se traduce en una participación activa del jugador, que implica protagonismo y responsabilidad directa en el propio juego. El jugador podrá estar actuando unas veces como defensor, otras como atacante sin balón y otras como atacante con balón. Es en esta última situación donde el niño tiene un compromiso directo con el juego y será imprescindible y necesaria para su progreso y mejora individual, puesto que los objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a conseguir en estas edades así lo requieren.

La participación activa y directa con el móvil es un requisito indispensable para la mejora de los contenidos propios del minibasket, sobre todo si se tiene en cuenta que es con el balón como se consigue el enceste y la carga motivacional y de satisfacción que conlleva. De modo

que tanto en los entrenamientos como en la competición se le debe ofrecer al niño la posibilidad de obtener la posesión del balón, aumentando los minutos de juego, otorgándole responsabilidad sobre el mismo.

Sólo de esta forma el jugador tendrá opción de participar activamente en el juego y realizar un número de acciones y repeticiones suficientes para garantizar su formación. En este sentido, autores como Weinberg y Gould (1996) aconsejan modificar las reglas del juego para aumentar el máximo de acción y participación. A parir de esta reflexión proponemos la reducción del número de jugadores de campo a 3, en vez de los cinco habituales, además de aumentar el tiempo mínimo de juego por jugador, como medio para aumentar el número de experiencias con posesión del balón.

• b) Variabilidad de la práctica.

La “teoría del esquema motor” de Schmidt (1975) estipula que el aprendizaje se debe a la adquisición de esquemas, reglas o fórmulas de acción más que a respuestas específicas. De esta teoría surge la “hipótesis de la variabilidad de la práctica” según la cual la práctica abundante y variable es la vía más adecuada para favorecer el aprendizaje en la iniciación, necesitándose una variabilidad de la práctica contextualizada (Ruiz, 1995). Una práctica variable incrementa la posibilidad de ajustar movimientos a situaciones más o menos cambiantes, e implica un incremento de programas motores, con lo que aumentan las posibilidades de favorecer aprendizajes posteriores (Green y Magill, 1995; Le Boulch, 1985, 1991; Ruiz, 1995, 1997, 1998; Ruiz y Sánchez, 1997; Schmidt, 1975, 1988). Ruiz y Sánchez (1997) señalan que la variabilidad al practicar influye en el desarrollo de la adaptabilidad motriz, de modo que el jugador se enfrenta a condiciones que cambian, las cuáles suponen nuevos retos, que además de tener un efecto perceptivo-motor, provocan un incremento de la motivación. Pero esta práctica variable debe ir cargada de intencionalidad y significación, de forma que el jugador se implique plenamente en la construcción de la habilidad, siendo el protagonista de sus propios aprendizajes (Cárdenas, 2003; Le Boulch, 1991; Ruiz, 1997).

Al analizar los postulados anteriores parece lógico entender que uno de los cometidos de los entrenadores sea variar los contextos de práctica para garantizar un adecuado aprendizaje de los contenidos del juego. Desde este punto de vista, las situaciones diseñadas por el entrenador deben permitir al deportista elaborar programas motores variables sobre tareas no conocidas por él. La cuestión será qué variar, cómo variarlo, cuándo y con quién. En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del minibasket, la variación de los

aspectos estructurales del juego influirá en el aprendizaje de los aspectos funcionales, ubicando al jugador en un contexto de situaciones problemáticas, siendo imprescindible para conseguir los objetivos formativos planteados anteriormente, que el aprendizaje se centre sobre el jugador con balón. Además, el niño debe satisfacer sus necesidades egocéntricas relacionadas con la posesión del balón y practicar el contenido más importante del juego, el lanzamiento, pudiendo, como consecuencia, encestar y tener éxito. Esto nos lleva a proponer una línea de 3 puntos que permita al jugador de minibasket realizar lanzamientos desde distancias alejadas del cesto con la intención de variar los tipos de lanzamiento realizados durante la competición. Se ha comprobado cómo en los partidos de minibasket entre el 75% y 85% de los lanzamientos que se realizan se ejecutan desde distancias cercanas al aro y desde la derecha del campo (Piñar, 2005; Piñar, Alarcón, Vegas, Carreño y Rodríguez, 2002).

Son muchos los autores, nacionales y extranjeros, que realizan propuestas en cuanto al diseño de tareas para la enseñanza de los deportes de cooperación-oposición, mediante la modificación de los elementos estructurales del juego, dentro y fuera del ámbito del baloncesto, con el objetivo de ofrecer a los jugadores las mayores garantías de formación mediante una práctica variable (Antón, 1990, 2001; Bayer, 1986; Graham, 2001; Ibáñez, 2004; Lagrange, 2001; Mercier, 1985; Morris y Stiehl, 1999). Los elementos a modificar son: el espacio, el tiempo, el número de compañeros y oponentes, el cesto, el móvil, las reglas y, como señalan Cárdenas y López (2001), los contenidos técnico-tácticos.

El éxito en la acción.

Se ha argumentado que para que el jugador mejore es necesario actuar sobre la cantidad y la variedad de prácticas, con el objetivo de favorecer la generación de esquemas y programas motores que produzcan adaptaciones más eficientes a situaciones cambiantes, pero, además, es necesario que en esas prácticas se obtenga éxito, de forma que se refuerce el patrón de movimiento que llevó a él (Famose, 1992; Oña, 1994; Schmidt, 1988).

El éxito o la eficacia de la acción se centra en el nivel y la calidad del resultado (Famose, 1992). En este sentido, Piéron (1999) señala que *“el tiempo de participación motriz, el tiempo basado en la tarea y el éxito de su realización presentan frecuentemente relaciones significativas positivas, con las adquisiciones motrices del alumno”* (p.169).

Como se ha expuesto en los factores psicológicos que afectan a la mejora individual, hay que tener en cuenta que las personas actúan por la necesidad de ser eficaces en su entorno, por lo que el jugador de minibasket se sentirá más motivado cuando se le ofrezca la posibilidad de ser eficaz. Igualmente, la percepción de éxito por parte del niño fortalece los sentimientos

de competencia personal (Weinberg y Gould, 1996). El éxito en la iniciación no debe ser asociado con el concepto de victoria sino con el de logro personal fruto del esfuerzo empleado para asimilar la tarea (Roberts, 1991). Para ello los entrenadores deben diseñar éstas y las competiciones de tal forma que se obtenga éxito en un porcentaje elevado de intentos, aunque graduando su nivel de dificultad para evitar objetivos excesivamente simples, lo que reduciría el nivel de expectancia y el interés por la tarea. El incremento de la motivación depende, de forma directamente proporcional, de la combinación de ambos factores: atracción y obtención del éxito (Roberts, 1991). Este mismo autor propone como vías para lograrlo una adaptación de las condiciones en que se desarrolla la actividad dentro de la propia competición, sobre todo las referidas a las dimensiones del terreno de juego, las metas o el balón. En minibasket el contenido del juego que mayor oportunidad de éxito aporta a los niños es el lanzamiento. Esto implica que cuanto mayores sean las posibilidades del jugador de realizar lanzamientos a canasta, mayores serán también las de conseguirlo, lo cual refuerza su personalidad y le ayuda a incrementar la seguridad en sí mismo (Roberts, 1991; Torre et al., 2001). Cárdenas (2003) considera

que el enceste es experimentado por el niño como un éxito que refuerza su autoestima y le ayuda a progresar como jugador. De esta forma, cuanto más tiempo esté un jugador en el campo, mayor la probabilidad de obtener la posesión del balón y por lo tanto, de lanzar a canasta y obtener éxito.

Atendiendo a estas premisas el diseño de tareas de entrenamiento debe incluir como objetivo la práctica abundante de lanzamientos a canasta. Igualmente, el jugador, en el transcurso de la competición, tiene que tener oportunidades de lanzar y conseguir éxito haciéndolo, lo que aconseja crear las condiciones que lo faciliten (Cárdenas 2003; Piñar, 2005), modificando y adaptando las reglas a las necesidades, intereses y motivaciones del jugador de minibasket (American Sport Education Program, 2001a, b, c; Blázquez, 1995; Cantón et al., 1995; Cantón, 2001; Cárdenas et al., 2001; Cárdenas, 2003b; Chase, Ewing, Lirgg y George, 1994; Giménez y Sáenz-López, 1999; Piñar, 2005). Desde esta perspectiva se hace necesaria una reflexión profunda de las condiciones de práctica que se producen en la competición en minibasket.

BIBLIOGRAFÍA.

- Allison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 15, 3, 9-13.
- Almond, L. (1986). Games Making. En Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (Eds.), *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology.
- American Sport Education Program. (2001a). *Coaching youth basketball*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- American Sport Education Program. (2001b). *Coaching youth soccer*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- American Sport Education Program. (2001c). *Coaching youth volleyball*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Antón, J.L. (1990). *Balonmano. Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Antón, J.L. (2001). *Balonmano recreativo, para todos y en cualquier lugar*. Madrid: Gymnos.
- Avila, M. y Chiroso, J. (1997). Iniciación a deportes colectivos, el balonmano, una perspectiva integrada y educativa. *Habilidad motriz*, 6, 35-40.
- Balaguer, I. Palomares, A. y Guzmán, J.F. (1994). Autoconfianza /autoeficacia en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte* (pp. 175-203).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic Perspective. *Annual review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Biddle, S. J. (2001). Enhancing motivation in Physical Education. En G.C. Roberts (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.101-128). Leeds: Human Kinetics.
- Billing, J. (1980). A overview of task complexity. *Motor Skill; theory into practice*, 1, 18-23.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.251-286). Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. y Batalla, A. (1995). La edad de iniciación: "Vísteme despacio que tengo prisa". En Blázquez, D. (Ed), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 115-127). INDE: Barcelona.
- Brown, W.E. (1986). *The effects of volleyball and soccer game modifications on student opportunity to participate in fifth grade physical education classes*. [Tesis Doctoral]. The Ohio State University.
- Buschner, C.A. (2003). *Teaching children movement concepts and skills. Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cantón, E. (2001). Motivos de participación y abandono de la práctica deportiva. En T. Pelegrín y E.J. Garcés de la Fayos (Coord.), *Encuentro profesional de Psicología del deporte* (pp.66-98). Murcia: Ayuntamiento de Beniel.
- Cantón, E., Mayor, L. y Pallarés, J. (1995). Factores motivacionales y afectivos en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 59-75.
- Cárdenas, D. (1995). *Desarrollo y aplicación de un sistema automatizado para el análisis de las variables comportamentales del pase en baloncesto*. [Tesis Doctoral]. Granada. Universidad de Granada.
- Cárdenas, D. (1999b). Los medios de entrenamiento en baloncesto. En F. J. Giménez y P. Sáenz-López (Eds.), *Análisis de la iniciación*.

- ción al baloncesto* (pp.19-34). Huelva: Diputación de Huelva.
- Cárdenas, D. (2000a). *El entrenamiento integrado de las habilidades visuales en la iniciación deportiva*. Málaga: Aljibe.
 - Cárdenas, D. (2003). Proceso de formación táctica colectiva desde una perspectiva constructivista. *Curso de didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación* (pp.179-209). Madrid: Fundación Real Madrid.
 - Cárdenas, D. (2004). Criterios metodológicos para el diseño de las tareas de enseñanza-aprendizaje en baloncesto. En A. López, C. Jiménez y C. López (Eds.), *II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp. 38-69). Madrid: Editores.
 - Cárdenas, D. y López, M. (2001). El aprendizaje de los deportes colectivos a través de los juegos con normas. *Habilidad motriz*, 15,22-29.
 - Carrillo, A. y Rodríguez, J. (2004). *El básquet a su medida. Escuela de básquet de 6 a 8 años*. Madrid: INDE.
 - Castejón, F.J. (1996a). Por un entrenamiento eficaz (I). *Clínica. Revista Técnica de Baloncesto*, 33, 12-14.
 - Castejón, F.J. (1996b). Por un entrenamiento eficaz (II). *Clínica. Revista Técnica de Baloncesto*, 33, 12-14.
 - Chase, M.A., Ewing, M.E., Lirgg, C.D., y George, T.R. (1994). The effects of equipment modification on children's self-efficacy and basketball shooting performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65,2, 159-168.
 - Corbeau, J. (1990). *De las escuela a las asociaciones deportivas*. Lérida: Agonós.
 - Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp.147-166). Madrid: Síntesis.
 - Devis, J y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE: Barcelona.
 - Duda, J.L. (1996). Maximizing motivation in sport and Physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
 - Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento Psicológico en el Deporte. Principios y Aplicaciones*. (pp.61-90). Valencia: Albatros.
 - Esper, P. (1998). *Baloncesto formativo*. Buenos Aires: PEDC Publicaciones.
 - Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
 - Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
 - Famose, J.P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
 - Garganta, J. (1997). Para una teoría de los juegos deportivos colectivos. En Graça, A. y Oliveira, J. (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp.9-23). Barcelona: Paidotribo.
 - Giménez, F.J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
 - Giménez, F.J. (2003). *La formación del entrenador en la iniciación al baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.
 - Giménez, F.J. y Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas educación física y deportes*, 6, 1-12. Extraído el 12 de Mayo, 2001 de <http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm>.
 - Giménez, F.J. y Sáenz-López, P. (1999). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Huelva: Diputación de Huelva.
 - Giménez, F.J. y Sáenz-López, P. (2003). El entrenador de baloncesto en las etapas de iniciación. En A. López, C. Jiménez y R. Aguado (Eds.), *Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.161-178). Madrid: Editores.
 - Giménez, F.J. y Sáenz-López, P. (2004). El juego como medio de enseñanza en baloncesto. En A. López, C. Jiménez y C. López (Eds.), *II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.70-80). Madrid: Editores.
 - González, G., Tabernero, B. y Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en fútbol y en tenis en la iniciación deportiva. *Motricidad*, 6, 47-66.
 - Gordillo, A. (1993). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. En E. Pérez y J.T. Caracul (Eds.), *Actas del IV Congreso Nacional de Psicología de la Educación Física y el Deporte* (pp.189-193). Sevilla: Instituto Andaluz del Deporte.
 - Graça, A. y Oliveira, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Paidotribo.
 - Graham, G. (2001). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Illinois, IL: Human Kinetics.
 - Green, K. y Magill, R.A. (1995). Variability of Practice and contextual interference motor skill learning. *Journal of Motor Behavior*, V. 27, 4, 299-309.
 - Hernández, J. (1994). *Fundamentos del deporte: análisis de la estructura del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
 - Hernández, J., Castro, U., Cruz, H. Gil, G., Guerra, G., Quiroga, M. y Rodríguez, J.P. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: INDE.
 - Hick, W.E. (1952). On the rate of gain of information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 4, 11-26.
 - Hyman, R. (1953). Stimulus information as a determinant of reaction time. *Journal of Experimental Psychology*, 45, 188-196.
 - Ibáñez, S. (2004). Entrenamiento de las conductas táctico-técnicas: desde situaciones individuales a colectivas. En A. López, C. Jiménez y C. López (Eds.), *II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.97-121). Madrid: Editores.
 - Konukman, F. (2002). Peer coaching in sports. *Coaching Youth Sports*. Extraído el 24 de Julio, 2002 de <https://www.courseware.vt.edu/users/rstratto/CYSarchive/FeatureJan02.html>.
 - Lagrange, M. (2001). Volley-ball. 4 contre 4 en scolaire. *Educational Physique et sport*, 292, 11-13.
 - Lasiera, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
 - Lázaro, I., Villamarín, F. y Limonero, J. (1993). Motivación para participar y Autoeficacia en jóvenes jugadores de baloncesto. En E. Pérez y J.T. Caracul (Eds.), *Actas del IV Congreso Nacional de Psicología de la Educación Física y el Deporte* (pp.207-215). Sevilla: Instituto Andaluz del Deporte.
 - Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Paidós.
 - Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Buenos Aires: Paidós.
 - MacDougall, S.A. (2000). *Intrinsic motivation and participation in sport*

- as perceived leisure. [Tesis Doctoral]. Western Illinois University.
- Mariot, J. (1996). Sports Collectifs. Nouvelle approche didactique fonctionnelle. *Education Physique et sport*, 257, 57-62.
 - Martín-Albo, J. (1997). *La motivación en los deportes de equipo: análisis de las motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. Un programa piloto de intervención*. [Tesis Doctoral]. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
 - Méndez, A. (1999). *Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación en dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
 - Mercier, J. (1985). Jeux réduits. *Education Physique et sport*, 192, 11-13.
 - Morris, G.S. y Sthiel, J. (1999). *Changing kids' games*. Champaign, IL: Human Kinetics.
 - Mourier, L. (1996). Basketball. Observer c'est choisir. *Education Physique et sport*, 257, 29-31.
 - Oña, A. (1994). *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Granada: Universidad de Granada.
 - Ortega, E. (2004). Análisis de la participación del jugador con balón en etapas de formación en baloncesto (14-16 años) y su relación con la Autoeficacia. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
 - Ortega, E. Piñar, M.I. y Cárdenas, D. (1999). *El estilo de juego de los equipos de baloncesto en las etapas de formación*. Granada: Ortega, Piñar y Cárdenas.
 - Ortega, E., Piñar, M.I., Alarcón, F. y Cárdenas, D. (2002). Propuesta del número de jugadores que deben componer un equipo de baloncesto de categoría de formación. En M. Hernández, E. Navarro y A. Lorenzo (Coord.), *Libro de Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte*. Madrid: Coordinadores.
 - Padial, R., Alarcón, F. y Cárdenas, D. (2002). Análisis de diferentes aspectos relacionados con la organización de las tareas en diferentes niveles de competición en baloncesto. En M. Hernández, E. Navarro y A. Lorenzo (Coord.), *Libro de Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte*. Madrid: Coordinadores.
 - Pierón, M. (1989). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
 - Pierón, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
 - Pila, A. (1988). *Educación físico-deportiva*. Madrid: Pila Teleña.
 - Pintor, D. (1989). Objetivos y contenidos de la formación deportiva. En J. Antón (Coord.), *Entrenamiento Deportivo en la Edad Escolar* (pp.155-185). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
 - Piñar, M.I. (2005). Incidencia del cambio de un conjunto de reglas de juego sobre algunas de las variables que determinan el proceso de formación del jugador de minibasket (9-11 años). Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
 - Piñar, M.I., Alarcón, F., Vegas, A., Carreño, F. Y Párraga, D. (2002). Posiciones y distancias de lanzamiento durante la competición en minibasket. *III Congreso de educación física e interculturalidad*. Cartagena.
 - Roberts, G.C. (1991). Actividad física competitiva para niños: consideraciones de la psicología del deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, V, 5, 2-10.
 - Roberts, G.C. (1995). Motivación en el deporte y el ejercicio físico: limitaciones y convergencias conceptuales En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el Deporte y el Ejercicio* (pp.27-55). Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - Roberts, G.C. (2001). *Advances in motivation in sports and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
 - Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S. y Babiarz, M. (2001). Teaching and learning basic invasion-game tactics in 4th grade: a descriptive study from situated and constraints theoretical perspectives. *Journal of teaching in physical education*, 20(4), 370-388.
 - Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
 - Ruiz, L.M. (1997). *Deporte y Aprendizaje, procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
 - Ruiz, L.M. y Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo, claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
 - Rukavina, P.B. (1998). A coaches intervention to enhance practice, motor time and skill in youth basketball players. [Tesis doctoral]. Arizona State University.
 - Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la E.F. y el deporte*. Madrid: Gymnos.
 - Schmidt, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
 - Schmidt, R.A. (1988). *Motor, Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Illinois: Human Kinetics Publics.
 - Seybold, A. (1974). *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
 - Scalan, T.K. y Lewthwaite, R. (1988). From stress to enjoyment: parental an coach influences on young participants. En E.W. Brown y C.F. Branta, (Eds.), *Competitive Sports for Children and Youth* (pp.41-48). Illinois: Human Kinetics.
 - Smoll, F.L. (1991). Relaciones padres-entrenador: mejora de la calidad de la experiencia deportiva. En J.M. Williams (Coord.), *Psicología aplicada al deporte* (pp.45-66). Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Tavares, F. (1997). El procesamiento de la información en los juegos deportivos. En A. Graça y J. Oliveira (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp.35-46). Barcelona: Paidotribo.
 - Tinberg, C.M. (1993). *The relation of practice time to coaches' objectives, players' improvement and level of expertise*. [Tesis Doctoral]. Arizona Sate University.
 - Torre, E., Cárdenas, D. y García, E. (2001). La motivación en la práctica físico-deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 39. Extraído el 15 de Febrero, 2002 de <http://www.efdeportes.com/efd39/motiv1.htm>.
 - Thorpe, R. Y Bunker, D. (1986). Landmarks on our way to "teaching for understanding". En Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (Eds), *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology.
 - Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol.
 - Weinberg, R.S., Gould, D. (1996). Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico. Barcelona: Ariel.

LAS NECESIDADES DE ACTIVIDADES FÍSICAS DE LAS PERSONAS MAYORES EN ESPAÑA. DIFERENCIAS SEGÚN LA CONDICIÓN SOCIAL.

PHYSICAL ACTIVITY NEEDS OF THE ELDERLY IN SPAIN. DIFFERENCES ACCORDING TO SOCIAL STATUS

MARÍA DOLORES GONZÁLEZ RIVERA

Licenciada y Doctoranda en Ciencias
de la Actividad Física y del Deporte
Departamento de Psicopedagogía y
Educación Física,
Universidad de Alcalá

MARÍA MARTÍN RODRÍGUEZ

Licenciada y Doctora en Ciencias
de la Actividad Física y del Deporte
Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y del Deporte-INEF,
Universidad Politécnica de Madrid

JOSÉ EMILIO JIMÉNEZ-BEATTY NAVARRO

Licenciado y Doctor en Ciencias
de la Actividad Física y del Deporte
Departamento de Psicopedagogía
y Educación Física,
Universidad de Alcalá

ANTONIO CAMPOS IZQUIERDO

Licenciado y Doctor en Ciencias de la Actividad
Física y del Deporte
Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y del Deporte-INEF,
Universidad Politécnica de Madrid

DAVID DEL HIERRO PINÉS

Licenciado y Doctorando en Ciencias de la
Actividad Física y del Deporte
Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y del Deporte-INEF,
Universidad Politécnica de Madrid

RESUMEN

El artículo aborda las necesidades de actividad física de las personas mayores no practicantes pero interesadas en practicar, según sea su condición social. El enfoque metodológico ha sido cuantitativo mediante el método de encuesta, realizándose entrevistas estructuradas cara a cara a una muestra aleatoria y representativa de la población de personas mayores en España. Los resultados parecen indicar claras tendencias en las principales actividades físicas que les gustaría realizar (actividades en sala y actividades acuáticas), y en las expectativas en las características de realización de dichas actividades y los correspondientes servicios. Han sido detectadas ciertas diferencias entre las personas según sea su condición social y el sistema territorial en el que habiten, que convendría seguir estudiando en futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVE: actividad física, personas mayores, necesidades, condición social.

ABSTRACT

The article approaches the needs of physical activity of the older persons not practicing but interested in practising, as it is his social condition. The methodological approach has been quantitative by means of the method of survey, there being realized interviews constructed face to face to a random sample of the population of older in Spain. The results seem to indicate clear trends in the principal physical activities that they would like to realize (activities in room and aquatic activities), and in the expectations in the characteristics of accomplishment of the above mentioned activities and the corresponding services. Certain differences between the persons have been detected as it is his social condition and the territorial system in which they live, that would suit to continue studying in future investigations.

KEY WORDS: physical activity, old people, needs, social status.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas mayores han estado tradicionalmente distanciadas de la actividad física y del deporte moderno (García Ferrando, 2001, 2006; Delgado, 2002, 2006). Pero desde hace algunos años y tal como han indicado Mosquera y Puig (2002), cuando ha sido posible (oferta de actividades para ellos, mejora de las condiciones de vida,...) los mayores han comenzado a sentirse atraídos por la actividad física y lo van incorporando en sus modos de vida. Así puede observarse un progresivo crecimiento de la práctica física de las personas mayores de 65 años, en los estudios de hábitos deportivos efectuados en España por García Ferrando: en el estudio de 2000 (García Ferrando, 2001) en las personas de 65 a 74 años, se encontró que practicaba actividad física el 8 %. Y en el último estudio de 2005 (García Ferrando, 2006) se encontró con respecto a las personas de 65 a 74 años, que practicaban actividad física, el 17 %.

No obstante, estos estudios de hábitos u otros efectuados en otros países y lugares (Curtis et al., 2000), se centran en estudiar a las personas practicantes, pero no a las personas que no practican pero que les gustaría practicar si no fuera por una serie de barreras que dificultan o impiden dicha práctica (Martínez del Castillo et al., 2007). Y como ha sido señalado el estudio de las necesidades y las expectativas de las personas mayores es uno de los requisitos para una adecuada intervención didáctica (Delgado, 2002, 2007) y un adecuado diseño de programas y servicios (Hernández, De Miguel, Palomo, 2002; Jiménez-Beatty, Martínez del Castillo, 2007).

Sin embargo son todavía escasos los estudios que han perseguido profundizar en el conocimiento de las necesidades de aquellas personas mayores no practicantes pero que desean practicar. Y aún menos frecuentes son los estudios sobre las necesidades y expectativas de estas personas que han investigado también las posibles diferencias según la condición socioeconómica de estas personas. Aspecto que es muy influyente en la relación con la actividad física y el deporte como ha sido demostrado repetidamente por García Ferrando en sus estudios sobre los hábitos deportivos de las personas practicantes de 15 a 74 años (García Ferrando, 2001, 2006). Pues bien entre esas investigaciones sobre la demanda latente en las personas mayores de 65 años según su condición social, se encuentran los estudios de hábitos y demandas efectuados en la provincia de Guadalajara y en la Comunidad de Madrid.

En el estudio efectuado en la provincia de Guadalajara (Jiménez-Beatty, Martínez del Castillo y Graupera, 2006) se encontró que un 20,1% de las personas de 65 años o más, eran no practicantes pero les gustaría realizar al menos alguna actividad, pero por alguna barrera o circunstancia, todavía no podían efectuar dicha actividad (*demanda laten-*

te). Este porcentaje de demanda latente, era muy similar entre las personas de las tres clases sociales contempladas (Alta, Media y Baja). En cuanto a las actividades físicas que les gustaría practicar, la gimnasia de mantenimiento (u otros programas similares de ejercicio físico), seguido por la natación (u otros programas en el medio acuático) son las actividades más deseadas por las personas de las tres clases, si bien algo más por las personas de clases altas y medias que por aquellas de clases bajas. Respecto a la frecuencia de práctica semanal, la práctica totalidad de estas personas desearía practicar dos veces o más a la semana, pero a medida que se asciende en la clase social se incrementa el porcentaje de aquellos que desearían practicar tres veces o más: 57,6% en clases bajas, 66,4% en clases medias y 75% en clases altas. En referencia a cuándo preferirían practicar, casi la mitad de los mayores preferiría por las mañanas y la otra mitad por las tardes, pero por clases sociales se observan algunas diferencias: en las clases altas la mayor parte prefiere más las mañanas que las tardes, pero en las clases medias y bajas se distribuyen más equilibradamente las expectativas entre las mañanas y las tardes. En el modo de organización de la actividad, la mayoría quiere que sea alguna entidad deportiva (el 52%) o un centro de mayores (18%), y un 29,8% prefiere autorganizar su actividad, pero hay alguna diferencia según la clase social: en las clases altas disminuyen las expectativas por los centros de mayores y de autoorganización, pero aumentan las preferencias porque sea una entidad deportiva quien organice la actividad; pero en las clases medias y bajas se producen las tendencias contrarias. En cuanto al tipo de instalación o espacio deseado, la mayor parte querría practicar en una instalación deportiva o centro que cuente con ella, no observándose diferencias entre las clases. Y con respecto al modo de desplazamiento al lugar de práctica, la mayoría (82%) querría ir andando, y sólo un 10,7% y un 5% mencionaron el coche y el autobús, no observándose diferencias entre las clases.

En el estudio efectuado en la Comunidad de Madrid (Jiménez-Beatty, Martínez del Castillo, 2007), se encontró que un 25,2% de las personas de 65 años o más, eran no practicantes pero les gustaría realizar al menos alguna actividad (*demanda latente*). Este porcentaje de demanda latente, era mayor en las clases medias y bajas (29,4 y 23,6% respectivamente) que en las clases altas (20%). En cuanto a las actividades físicas que les gustaría practicar, los programas de ejercicio físico y la natación (u otros programas en el medio acuático) son las actividades más deseadas por el conjunto de estas personas mayores, si bien hay ciertas diferencias en las preferencias por unos u otros programas según las clases: en las clases altas y bajas solicitan más los programas de ejercicio físico en sala que los programas en el medio acuático; y en las clases medias es a la inversa. Respecto a la frecuencia de

práctica semanal, la práctica totalidad de estas personas desearía practicar dos veces o más a la semana (e incluso el 70% practicaría tres veces o más), y no se observan diferencias entre las tres clases. En referencia a cuándo preferirían practicar, más de la mitad de los mayores (el 59%) preferiría por las mañanas y el resto principalmente por las tardes (el 34,4%), no observándose apenas diferencias según las clases. En el modo de organización de la actividad, la mayoría quiere que sea alguna entidad deportiva (el 51,2%) o un centro de mayores (23,6%), y un 25,2% prefiere autorganizar su actividad, pero hay algunas diferencias según la clase social: en las clases altas disminuyen las expectativas por los centros de mayores y de autoorganización, pero aumentan las preferencias porque sea una entidad deportiva quien organice la actividad (el 80%); en las clases medias y bajas se producen las tendencias contrarias, si bien las clases medias prefieren más la entidades deportivas (el 57,4%) y menos los centros de mayores (14,8%), que las clases bajas, en las cuales se distribuyen por igual las preferencias, el 38,5% prefiere entidades deportivas, y el 36,5%, centros de mayores. En cuanto al tipo de instalación o espacio deseado, la mayor parte querría practicar en una instalación deportiva (55,4%) o centro que cuente con ella (23,8%), si bien se observan claras diferencias entre las expectativas de las clases altas y las otras dos clases: en las clases altas, el 90% preferiría practicar en una instalación deportiva o centro que contara con ella y nadie en parques o lugares públicos; pero en las clases medias y bajas, disminuyen algo las expectativas de practicar en instalaciones deportivas o centros que cuenten con ellas (en torno al 79%) y aumentan las expectativas de practicar en parques o lugares públicos, en torno al 11-15%. Y con respecto al modo de desplazamiento al lugar de práctica, la mayoría (82,9%) querría ir andando, y sólo un 8,1% y un 6,5% mencionaron el coche y el autobús, si bien se observaron diferencias entre las clases: en las clases altas, el 70% preferiría ir andando, y un 30% preferiría ir en su coche; pero en las clases medias y bajas, casi todos irían andando (en torno al 84%), pero en torno a un 9% iría en transporte público (autobús, metro) y un 6% en coche.

Pues bien, dada la escasez de estudios en torno a las personas mayores que no practican pero les gustaría practicar, y dado que el conocimiento de sus necesidades y expectativas es uno de los requisitos existentes para que las entidades deportivas puedan plantear adecuadamente sus programas e intervenciones didácticas (Delgado, 2002, 2007; Hernández, De Miguel, Palomo, 2002; Jiménez-Beatty, Martínez del Castillo, 2007), los objetivos planteados en este estudio¹ con respecto a la población de sesenta y cinco años cumplidos y más en España, son:

1. Averiguar la demanda latente en este grupo sociodemográfico, es decir el número de personas mayores que no practican pero les gustaría practicar.
2. En referencia a esas personas de la demanda latente, conocer la principal actividad física semanal que les gustaría realizar, así como sus expectativas en torno al modo de satisfacción de sus necesidades de actividad física.
3. Comprobar si existen diferencias en el modo de satisfacción de las necesidades, según la condición social percibida de esas personas mayores.

2. MÉTODO Y TÉCNICAS

La metodología ha consistido en la realización de entrevistas estructuradas a una muestra estadísticamente representativa de las personas de 65 años cumplidos o más, en España (7.484.392 personas, según el INE y el Padrón Municipal a 1-1-2006). Dado que es una población infinita, la muestra real registra las siguientes características:

- su tamaño es de 933 personas mayores, por lo que trabajando con un intervalo de confianza del 95,5%, y suponiendo en la varianza poblacional el caso más desfavorable de p igual a 50, luego $q = 50$, el margen de error permitido de muestreo es de 3,27%.
- el tipo de muestreo, ha sido probabilístico de tipo polietápico, siendo las unidades de primera etapa los municipios en que residían habitualmente las personas mayores. La afijación de la muestra, ha sido proporcional a la distribución de las personas mayores según tamaño demográfico de los municipios y según género.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el mes de diciembre de 2006. En él, los entrevistadores aplicaron el cuestionario escrito mediante entrevista personal estructurada cara a cara, en el domicilio habitual del mayor. Para captar la información necesaria para los objetivos del estudio, se decidió partir del "Cuestionario de Actividad Física y Personas Mayores" elaborado por Graupera Sanz y Martínez del Castillo para medir las demandas de actividad física de las personas mayores, y ya validado en otros estudios sobre personas mayores (Jiménez-Beatty, 2002; Jiménez-Beatty, Graupera, Martínez del Castillo, Martín y Campos, 2007).

Los análisis de datos fueron efectuados, tras ser tabulados y mecanizados informáticamente, mediante el paquete informático de programas SPSS para WINDOWS (V 14.0).

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La demanda latente en este grupo sociodemográfico, es decir el número de personas mayores que no practican pero les gustaría practicar, es de un 12,8% del total de personas mayores de 65 años cumplidos o más en España. Por lo tanto esta demanda se situaría en torno a 958.002 personas, si se toman como referencia las 7.484.392 personas de 65 años cumplidos o más en España, según el INE y el Padrón Municipal a 1-1-2006. En la clase social percibida, se observa una clara tendencia consistente en que a medida que se asciende en la clase social percibida se van incrementando los porcentajes de demanda latente: en las personas que se autclasifican como de clase social baja o media baja, sólo hay un 10,7% de demanda latente; mientras que en las personas de clase media es del 13,6%, y en las personas de clase alta o media alta, hay un 15,9% de demanda latente.

Respecto a la *actividad física semanal que desearían realizar* las personas mayores no practicantes pero interesadas en practicar, se aprecia con claridad que las actividades más demandadas, por el 49,2% (Gráfico 1 y Tabla 1), son las ACTIVIDADES FÍSICAS EN SALA (ejercicio físico, gerontogimnasia, taichi, yoga, bailes...). A continuación por categorías de actividades, se sitúan las ACTIVIDADES FÍSICAS ACUÁTICAS, que realizarían una de cada tres personas (el 34,2%). En tercer lugar se ubican los DEPORTES (de raqueta y otros deportes), mencionados por una de cada diez de estas personas mayores de la demanda latente (el 10%). En cuarto lugar de las categorías se sitúan las ACTIVIDADES FÍSICAS AL AIRE LIBRE en el medio urbano, demandadas por el 6,7% de estos no practicantes (paseos en bicicleta, petanca, bolos...).

Ahora bien en las actividades demandadas según la clase social, se observan diferencias (Tabla 1): a medida que desciende la clase social aumentan los demandantes de AF en Sala (42,9% en clases altas; 47,8% en clases medias; y 57,1% en clases bajas); y sobre todo en las AF acuáticas (14,3% en clases altas; 42% en clases medias; y 25,7% en clases bajas). Por otro lado en las clases altas la demanda de actividades es más diversificada que en las otras clases, pues además de las AF en Sala y

acuáticas, se encuentran un 14,3% que desean realizar AF al aire libre y un 28,6% algún tipo de Deporte (sobre todo de Raqueta). Mientras que en las otras dos clases esas demandas de AF al aire libre y de algún tipo de Deporte, son más reducidas: en torno al 2,9% y al 8% de estas personas desearían realizar AF al aire libre o algún Deporte, respectivamente.

En referencia al *número de horas semanales que desearían practicar*, puede apreciarse que estas personas de la demanda latente tienen unas elevadas expectativas de práctica regular, pues la mayoría desearía practicar dos horas o más a la semana: dos horas el 34,2%; tres horas el 22,5%; y más de tres horas, el 27,5%. Tan sólo un 15,8% contestó una hora a la semana (gráfico 2). Respecto a la distribución de estas expectativas según la clase social, no se observan grandes diferencias en el tiempo deseado de práctica semanal de las personas mayores de cada clase (tabla 2).

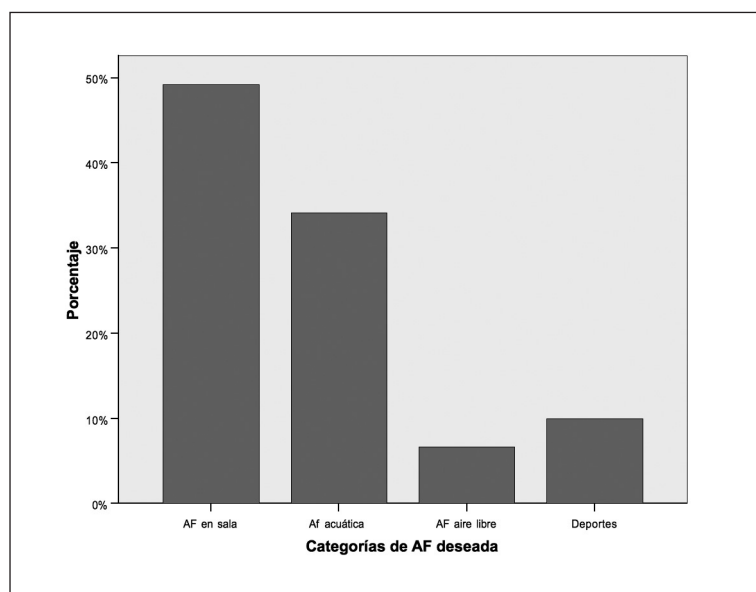


Gráfico 1. Categorías de Actividades físicas deseadas

% de Clase social		Clase social			Total
		Alta/media	Media/media	Media/baja	
Categorías de AF deseada	AF en sala	42.9%	47.8%	57.1%	50.0%
	Af acuática	14.3%	42.0%	25.7%	33.9%
	AF aire libre	14.3%	2.9%	8.6%	5.9%
	Deportes	28.6%	7.2%	8.6%	10.2%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 1. Categorías de Actividades físicas deseadas

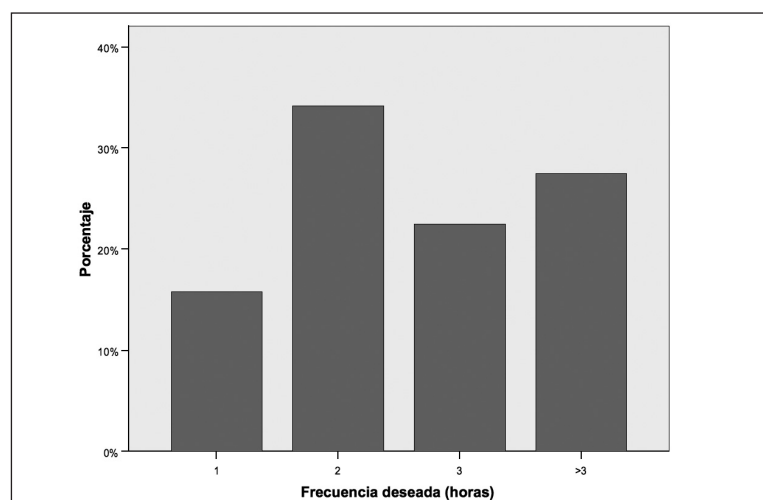


Gráfico 2. Horas semanales deseadas de práctica

Referente a la *localización temporal*, es decir cuándo les gustaría practicar, el 45% de la demanda latente preferiría acudir por las mañanas a practicar la actividad física deseada y un 36.7% por las tardes. El resto, el 18,3% preferiría por las mañanas y/o por las tardes (gráfico 3). Según la clase social, no se aprecian diferencias en las expectativas en localización temporal entre los mayores de clases altas y medias (tabla 3), en las que la mitad de las personas preferiría por las mañanas. Sin embargo en personas de clases bajas, sólo el 37% preferiría por las mañanas, mientras que un 40% preferiría por las tardes y un 23% manifestó que por las mañanas y/o por las tardes.

Tabla de contingencia Frecuencia deseada (horas) * Clase social					
% de Clase social		Clase social			Total
		Alta/media	Media/media	Media/baja	
Frecuencia deseada (horas)	1	14.3%	14.5%	17.1%	15.3%
	2	21.4%	39.1%	28.6%	33.9%
	3	21.4%	23.2%	22.9%	22.9%
	>3	42.9%	23.2%	31.4%	28.0%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 2. Horas deseadas de práctica

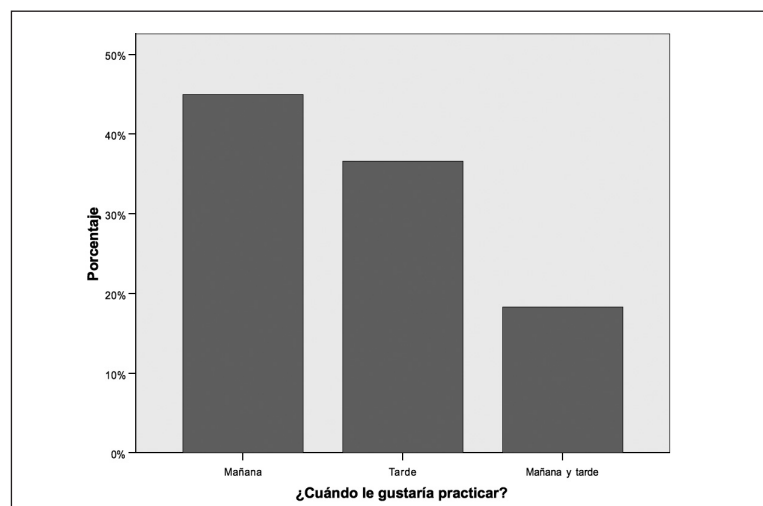


Gráfico 3. Localización temporal de la práctica deseada

En la variable *modo deseado de organización* de la práctica, la mayoría de estas personas preferirían que la actividad les fuera organizada por alguna entidad (gráfico 4): sobre todo algún tipo de entidad deportiva, el 59,6% (y dentro de ellas especialmente las entidades deportivas de los Ayuntamientos – el 44%-; seguidas a mayor distancia por las Asociaciones – el 8%- y los Centros de Empresas Privadas, - el 7,6%-); y en menor medida los propios Centros de personas mayores, el 20,2 %. Tan sólo el 16,7 % prefiere autoorganizar su actividad, bien por su cuenta o con amigos y familiares.

Al estudiar las expectativas en el modo de organización por clases sociales, se observan diferencias (tabla 4). En las personas de las clases medias y bajas, es reducido el porcentaje de aquellas que desean autoorganización (entre el 6 y el 16%) y la mayoría prefiere una entidad deportiva (entre el 61 y el 67%) y en menor medida un Centro de Mayores (el 19.4%). Pero en las clases altas hay un porcentaje muy alto de autoorganización al margen de una entidad (el 35.7%), y un porcentaje más alto de partidarios de un Centro de Mayores (el 28.6%), pero son menos que en las otras clases, el número de los que se decantan por alguna entidad deportiva (el 35.7%).

Tabla de contingencia ¿Cuándo le gustaría practicar? * Clase social					
% de Clase social		Clase social			Total
		Alta/media	Media/media	Media/baja	
¿Cuándo le gustaría practicar?	Mañana	50.0%	47.8%	37.1%	44.9%
	Tarde	35.7%	34.8%	40.0%	36.4%
	Mañana y tarde	14.3%	17.4%	22.9%	18.6%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 3. Localización temporal deseada de la práctica

En cuanto a las *instalaciones o espacios para la práctica* de la actividad deseada (gráfico 5), la mayor parte de la demanda latente desearía practicar en una instalación deportiva (el 56.7%), o un centro que contara con ella (un 12.5%). Y en su centro de mayores, un 15.8%. Tan sólo el 3.3% preferiría practicarla en su domicilio y el 6.7% en un parque o lugar público.

Según la clase social percibida (tabla 5), las mayores expectativas en instalaciones o espacios son, en todas las clases, practicar en una instalación deportiva o en un centro que cuente con ella (en torno al 65-70% de las personas de las tres clases). Las diferencias entre las clases parecen situarse por un lado en que las clases altas no desearían practicar en parques u otros lugares públicos al aire libre mientras que a un 7 u 8% de las personas de clases medias y bajas sí le gustaría. Y la otra diferencia observada se sitúa en las expectativas de practicar en los espacios de los centros de tercera edad, pues mientras que en clases bajas sí lo desearía un 23%, en clases medias o altas sólo lo desearía un 13-14% respectivamente.

Con respecto al *modo de desplazamiento deseado* por la demanda latente (gráfico 6), la mayoría, el 89.7%, preferiría ir andando al lugar de práctica. Son muy escasas las menciones a las otras alternativas: un 1.7% en autobús, un 4.3% en coche y otro 4.3% otras opciones.

Según la clase social percibida (tabla 6), no se observan grandes diferencias, deseando la mayoría de las personas de las tres clases sociales, acudir andando al lugar de práctica. No obstante y de manera significativa, las únicas menciones al autobús y las no menciones al coche, tienen lugar sólo en clases bajas. Mientras que en clases altas y medias, no mencionan el autobús y algunos mencionan el coche (6.1% en clases medias y 7.7% en clases altas).

El *tiempo deseado de desplazamiento* al lugar donde realizarían la actividad física semanal se sitúa para la mayor parte de estas personas por debajo de los quince minutos (gráfico 7): el 34% desearía menos de cinco minutos; el 27% entre cinco y diez minutos; y el 24% entre diez y quince minutos. Sólo el 19% contestó un tiempo superior a los quince minutos.

Analizando esta variable de tiempo deseado de desplazamiento por *clases sociales percibidas* (tabla 7), se observa con claridad que a medida que se asciende en la clase social, decrece la media en los tiempos de desplazamiento que dedicarían para realizar su actividad (14.83 minutos en clases bajas, 10.70 en clases medias y 8.29 en clases altas).

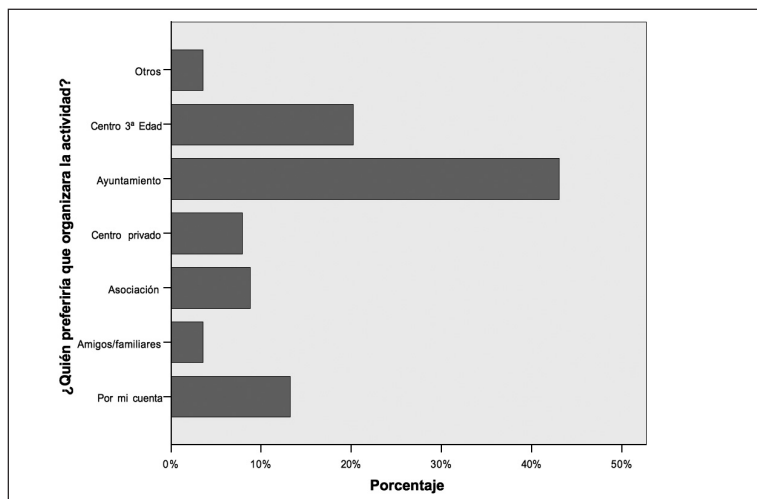


Gráfico 4. Modo deseado de organización para la práctica

Tabla de contingencia Modo de organización * Clase social					
% de Clase social		Clase social			Total
		Alta/media	Media/media	Media/baja	
Modo de organización	Auto-organización	35.7%	16.4%	6.5%	16.1%
	Entidad deportiva	35.7%	61.2%	67.7%	59.8%
	Hogar/residencia	28.6%	19.4%	19.4%	20.5%
	Otros		3.0%	6.5%	3.6%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 4. Modo deseado de organización para la práctica

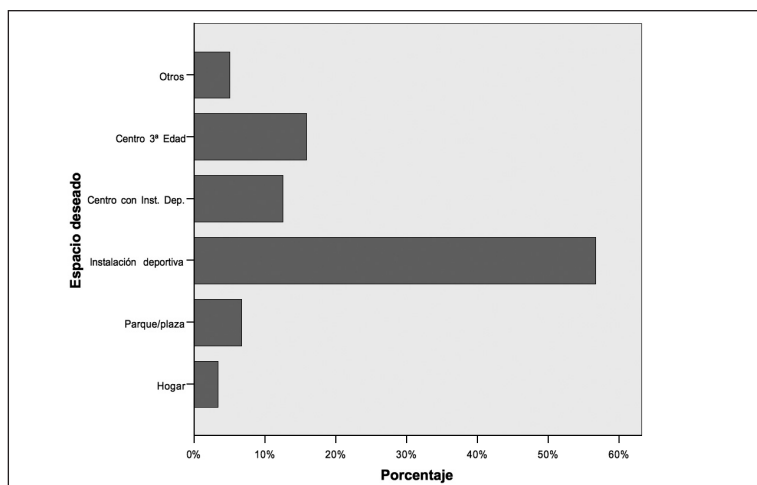


Gráfico 5. Instalaciones o espacios deseados para la práctica

Tabla de contingencia Espacio deseado * Clase social					
% de Clase social		Clase social			Total
		Alta/media	Media/media	Media/baja	
Espacio deseado	Hogar	7.1%	4.3%		3.4%
	Parque/plaza		7.2%	8.6%	6.8%
	Instalación deportiva	50.0%	58.0%	54.3%	55.9%
	Centro con Inst. Dep.	14.3%	13.0%	11.4%	12.7%
	Centro 3ª Edad	14.3%	13.0%	22.9%	16.1%
	Otros	14.3%	4.3%	2.9%	5.1%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 5. Instalaciones o espacios deseados para la práctica

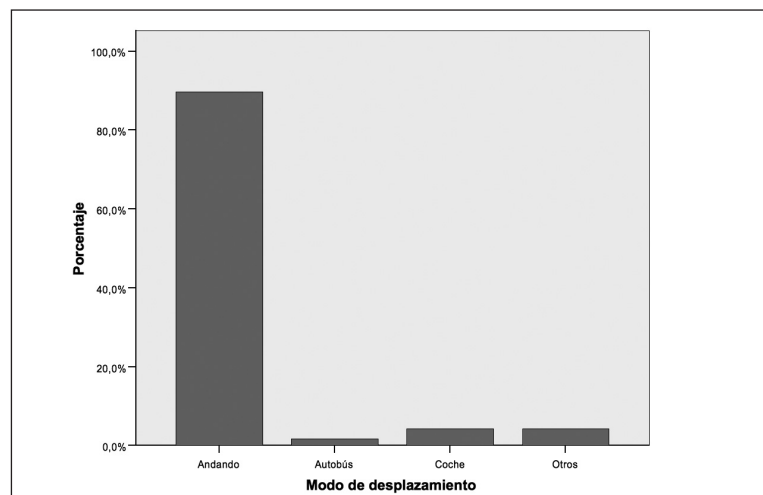


Gráfico 6. Modo deseado de desplazamiento al lugar de la práctica

% de Clase social		Clase social			Total
		Alta/media	Media/media	Media/baja	
Modo de desplazamiento	Andando	84.6%	90.9%	88.6%	89,5%
	Autobús			5.7%	1,8%
	Coche	7.7%	6.1%		4,4%
	Otros	7.7%	3.0%	5.7%	4,4%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100,0%

Tabla 6. Modo deseado de desplazamiento al lugar de práctica

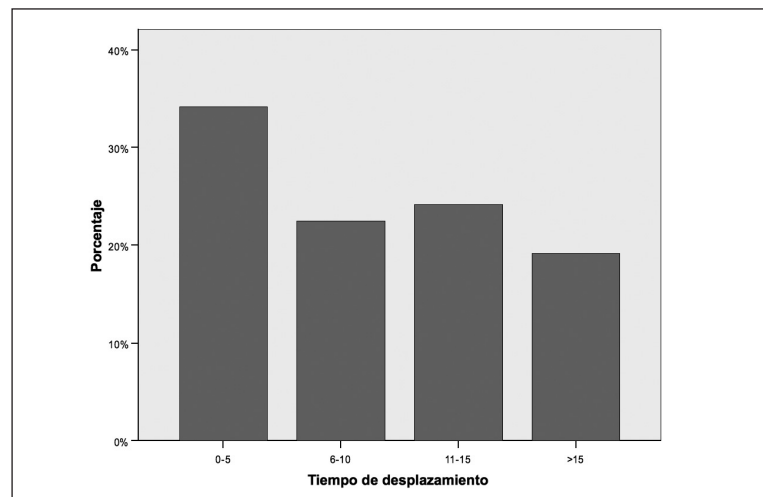


Gráfico 7. Tiempo deseado de desplazamiento al lugar de la práctica

Tiempo de desplazamiento (min.)		
Clase social	Media	Desv. típ.
Alta/media	8.29	4.921
Media/media	10.70	6.779
Media/baja	14.83	10.354
Total	11.64	8.091

Tabla 7. Tiempo deseado de desplazamiento al lugar de práctica según clase social

4. DISCUSIÓN

Con respecto al resultado obtenido en la demanda latente, el 12,8% de todas las personas mayores en España, es muy inferior al obtenido en la provincia de Guadalajara (Jiménez-Beatty, Martínez del Castillo y Graupera., 2006), y en la Comunidad de Madrid (Jiménez-Beatty, Martínez del Castillo, 2007). Ello podría haber sido propiciado por un cambio en la pregunta y por una mayor diversidad de la población estudiada. Respecto a la pregunta, en los estudios de la Comunidad de Madrid y de la provincia de Guadalajara, se preguntó a las personas mayores si desearían realizar actividad física y en el presente estudio se preguntó si desearían realizar actividad física semanalmente. Es decir la nueva versión de la pregunta implicaba un mayor grado de compromiso con la actividad física. Por otro lado la muestra de este estudio en toda España es representativa de todos los tipos de municipios existentes, desde los muy rurales hasta los muy urbanos, por lo que dado que la mayor parte de los municipios de la Comunidad de Madrid son muy urbanos, así como el municipio capital de la provincia de Guadalajara, es probable que en ellos la necesidad de practicar actividad física regular esté ya más arraigada en sus personas mayores que en otro tipo de municipios más rurales y menos desarrollados socioeconómicamente y deportivamente. También existen diferencias en la distribución por clases sociales percibidas de la demanda latente, pues mientras que en el presente estudio a medida que se eleva la clase social se incrementa la demanda latente, en el estudio de Guadalajara no hay apenas diferencias entre las clases y en el estudio de Madrid la mayor demanda latente tiene lugar en las clases media y baja, siendo inferior en las clases altas. En estas diferencias en los resultados obtenidos podría estar influyendo entre otros factores, las peculiaridades de la oferta para personas mayores y de los entornos de socialización deportiva (Martínez del Castillo et al., 2006) existentes en cada sistema territorial.

En cuanto a las actividades que desearían realizar, la mayoría de las personas mayores en España (el 83%) se decantan por practicar programas de actividad física en sala, seguidos por actividad física en el medio acuático y de manera más minoritaria otras actividades. El predominio en la demanda de ambas actividades es similar al observado en los estudios de Guadalajara y Madrid. Asimismo, estos dos tipos de actividad tienen una elevada demanda latente en las tres clases so-

ciales consideradas en España, y especialmente en las clases medias y bajas, pues en las clases altas si bien el 57% desea una u otra de esas actividades, también solicitan otras actividades que quizás les son menos ofrecidas a estas personas en sus entornos de residencia que las actividades acuáticas y en sala. No obstante esta distribución observada en la muestra de España según clase social, no es coincidente con los resultados obtenidos en Guadalajara y Madrid, que a su vez tampoco eran coincidente entre sí. Dado que se está hablando de necesidades no atendidas, todo parece indicar que las actividades en sala y piscina son las más demandadas en España por el conjunto de personas mayores, pero las peculiaridades de la oferta existente en cada sistema territorial puede ser uno de los factores explicativos de las diferencias observadas con la distribución de la demanda latente de actividades físicas hallada en los estudios de Guadalajara y Madrid.

En referencia a las expectativas en el número de horas semanales que desearían practicar, la mayoría (el 84%) desearía practicar dos horas o más a la semana, tendencia coincidente con los estudios de Guadalajara y Madrid (si bien debe advertirse que en esos estudios, se preguntaba por veces a la semana, no por horas a la semana, como en el presente estudio). Todo ello parece evidenciar que estas personas mayores serían practicantes muy regulares, si se resolvieran sus barreras percibidas (Martínez del Castillo et al., 2007). Respecto a la distribución por clases sociales no se han encontrado apenas diferencias entre las personas de las tres clases, al igual que en el estudio de Madrid, si bien en el estudio de Guadalajara a medida que ascendía la clase social se incrementaban los demandantes de tres veces o más a la semana.

Referente a la localización temporal de la práctica, casi la mitad de las personas practicaría por las mañanas y algo más de un tercio por las tardes, de manera muy similar a la observada en los estudios de Guadalajara y Madrid. Y en cuanto a la distribución según clase social, en el presente estudio se ha observado que en las clases bajas es algo menor el número de demandantes por las mañanas que en las otras dos clases, quizás por unas mayores responsabilidades domésticas o familiares y unos menores recursos económicos para contratar servicios o personas que atienden esas responsabilidades (atención de familiares dependientes, apoyo a los hijos, cuidado de nietos...). Estas diferencias según clases también fueron detectadas en el estudio de Guadalajara, pero no se observaron en el estudio de Madrid.

En el modo deseado de organización de la actividad, la mayoría desearía que su práctica fuera organizada por alguna entidad: bien deportiva, el 59,6% (sobresaliendo las menciones a los ayuntamientos) o por los centros de mayores, el 20,2%. Sólo el 16,7% prefiere autorganizar su actividad. Estos resultados son muy similares a los observados en los estudios de Guadalajara y Madrid. Con respecto a la distribución por

clases sociales, en el presente estudio son muy similares las expectativas de las personas de clases medias y bajas, y muy próximas a la distribución expuesta, pero se han encontrado claras diferencias con las personas de clases altas, que manifestaron más preferencias por autoorganización y hogares o residencias de mayores y menos por entidades deportivas. Estas expectativas en las clases altas expresan una tendencia totalmente contraria a la observada en las clases altas en Guadalajara y de Madrid, por lo que convendría verificarla en futuros estudios con un tamaño muestral mayor.

En cuanto a la instalación o espacio deseado para la práctica, la mayoría de las personas preferirían practicar en una instalación deportiva o centro que contara con ella (incluidos los centros de mayores), y sólo una pequeña parte menciona la práctica en parques o lugares públicos. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en los dos citados estudios de Guadalajara y Madrid. En referencia a la distribución por clases sociales, se han encontrado expectativas muy similares entre las clases, excepto en que las personas mayores de clases altas no desearían practicar en parques o lugares públicos. Esta diferencia también se observó en el estudio de Madrid, pero no en el de Guadalajara.

Con respecto al modo de desplazamiento al lugar de práctica, de manera mayoritaria les gustaría acudir andando (89,7%), siendo escasas las menciones a las otras alternativas como el autobús o el coche. Esta tendencia coincide con la observada en los dos estudios precedentes citados. Y en cuanto a la distribución por clases sociales la mayoría de las personas de las tres clases coinciden en preferir acudir andando. Las únicas diferencias entre las clases altas y bajas, radican en que: entre las clases altas no aparece ninguna mención al transporte público y hay un pequeño porcentaje que menciona el coche, mientras que entre las clases bajas tiene lugar el fenómeno contrario. Tendencia que ya se observó en el estudio de Madrid, pero no en el de Guadalajara, pues en éste no se encontraron diferencias.

En la variable *tiempo deseado de desplazamiento* al lugar donde realizarían la actividad física semanal (no estudiada en investigaciones precedentes), la mayoría de estas personas (81%) preferirían emplear menos de quince minutos. Por *clases sociales percibidas*, se observa con claridad que a medida que se asciende en la clase social, decrece la media en los tiempos de desplazamiento que dedicarían para realizar su actividad (14.83 minutos en clases bajas, 10.70 en clases medias y 8.29 en clases altas). Los resultados obtenidos en esta variable y en la anterior, modo de desplazamiento, parecen evidenciar nítidamente la importancia de una adecuada localización geográfica de las instalaciones y centros de oferta de los programas de servicios de actividad física dirigidos a satisfacer las necesidades de estas personas mayores de la demanda latente.

5. CONCLUSIONES

Existe en España una demanda latente de actividad física en las personas de 65 años cumplidos o más, es decir un conjunto de personas con sus necesidades de actividad física no atendidas, pues no practican semanalmente pero desearían practicar, el 12,8% de estas personas mayores. Este porcentaje, promedio del conjunto de esta población en España, registra variaciones por clases sociales y sistemas territoriales, que convendría seguir abordando en futuros estudios de necesidades de estas personas (en los que se contemplara la posible influencia de las peculiaridades de la oferta de actividad física y de los entornos de socialización deportiva, en las diferentes clases sociales presentes en cada sistema territorial).

Todo parece indicar que los programas de actividades físicas en sala y en el medio acuático son las más demandadas por el conjunto de esta población, especialmente en clases medias y bajas, seguidas por otras actividades más minoritariamente demandadas y que varían según sea el sistema territorial estudiado. Probablemente por las peculiaridades de la oferta dirigida a cada clase, y de los entornos de socialización de cada clases, en cada sistema territorial. Estos supuestos también convendría fueran contemplados en futuras investigaciones en este campo.

Estas personas probablemente serían unos practicantes muy regulares, pues la mayoría de las personas con independencia de su condición social, declara que realizaría semanalmente dos horas o más de actividad física. Con respecto a

cuándo realizarían la actividad, casi la mitad la realizaría por las mañanas y algo más de un tercio por las tardes, si bien en las personas de clases bajas, bajan las expectativas en las mañanas y aumentan por las tardes.

La mayoría de estas personas prefieren que sea una entidad quien organice su actividad, en vez de autoorganizarla ellas. Sobresalen las entidades deportivas (especialmente municipales) y a mayor distancia los centros de mayores. Las discrepancias con los estudios precedentes, en los resultados obtenidos en personas de clase alta (no en clases medias y bajas), parece recomendar futuros estudios con un tamaño muestral mayor.

En cuanto a la instalación o espacio deseado para la práctica, la mayoría de estas personas preferirían practicar en una instalación deportiva o centro que contara con ella (incluidos los centros de mayores), y sólo una pequeña parte menciona la práctica en parques o lugares públicos (todas ellas de clases medias o bajas). A dicha instalación o lugar, la mayoría de las personas de las tres clases, acudiría andando y preferiría emplear menos de quince minutos en el desplazamiento.

Nota

Esta investigación forma parte del Proyecto Coordinado de I+D+I DEP2005-00161-C03 y sus tres Subproyectos 01, 02 y 03, que han sido cofinanciados por: el Ministerio de Educación y Ciencia y los fondos europeos FEDER, así como por la Ayuda para apoyar las líneas de I+D de los Grupos de Investigación de la Universidad Politécnica de Madrid: UPM05-C-11203 y la Ayuda para proyectos de investigación de la Universidad de Alcalá.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Curtis, J., White, P., & McPherson, B. D. (2000). Age and physical activity among Canadian women and men: findings from longitudinal national survey data. *Journal of Aging and Physical Activity*, 8 (1), 1-19.
- Delgado, M.A. (2002). Las concepciones previas de las personas mayores acerca de la actividad física como base para la intervención didáctica. En A. Merino et al. (comps.), *Actas del I Congreso Internacional de Actividad Física para personas mayores* (pp.227-262). Málaga: Diputación de Málaga.
- Delgado, M.A. (2007). La evaluación en la enseñanza de la actividad física para adultos y mayores. En P. Montiel et al. (comps.), *Actas del II Congreso Internacional de Actividad Física para las personas mayores* (pp.117-128). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: MEC-D - CSD.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y Deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CSD-CIS.
- Hernández, A., De Miguel, F.J. y Palomo, B. (2002). Hábitos deportivos de la tercera edad en Málaga. En A. Merino et al. (comps.), *Actas del I Congreso Internacional de Actividad Física para personas mayores*. Málaga: Diputación de Málaga.
- Jiménez-Beatty, J.E. (2002). *La demanda de servicios de actividad física de las personas mayores*, Tesis Doctoral, Universidad de León.
- Jiménez-Beatty, J.E., Martínez del Castillo, J. y Graupera, J.L. (2006). *Las administraciones públicas de la Provincia de Guadalajara y la integración social de las personas mayores a través de los servicios sociales de actividad físico-deportiva*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá-Ibercaja (memoria final del proyecto de investigación).
- Jiménez-Beatty, J.E., Graupera, J.L., Martínez del Castillo, J., Martín, M^a, Campos, A. (2007). Motivational factors and physician's advice in physical activity in the older urban population. *Journal of Aging and Physical Activity*, Vol. 15, 3, 241-256.
- Jiménez-Beatty, J.E. y Martínez del Castillo, J. (2007). El estudio de necesidades y la organización de actividades físico-deportivas en las personas mayores. En P. Montiel et al. (comps.) *Actas del II Congreso Internacional de Actividad Física para las personas mayores* (pp.221-240). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Jiménez-Beatty, J.E. (2002). *La demanda de servicios de actividad física de las personas mayores*, Tesis Doctoral, Universidad de León.
- Martínez del Castillo, J., Graupera, J.L., Jiménez-Beatty, J.E., Rodríguez, M.L. (2006). Condiciones de vida, socialización y actividad física en la vejez. *Revista Internacional de Sociología*, 44, 39-62.
- Martínez del Castillo, J., Jiménez-Beatty, J.E., Campos, A., Del Hierro, D.; Martín, M^a; González, M^a.D. (2007) Barreras organizativas y sociales en la práctica de actividad física en la vejez. *European Journal of Human Movement. Motricidad*, Vol.19, 19-35.
- Mosquera, M.J. y Puig, N. (2002). Género y edad en el deporte. En M. García Ferrando, N. Puig, F. Lagardera (Comps.). *Sociología del Deporte* (114-141). Madrid: Alianza Editorial.

VALORACIÓN DE LA CAPACIDAD FLEXORA DE LOS ESCOLARES DE PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE GRANADA MEDIANTE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE FLEXIÓN PROFUNDA.

ASSESSMENT OF THE FLEXION CAPACITY IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN FROM THE PROVINCE OF GRANADA THROUGH THE BENDING DEEP TRUNK TEST

FÉLIX ZURITA ORTEGA

Universidad de Almería

LUÍS RUIZ RODRÍGUEZ

Universidad de Granada

ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Universidad de Granada

MARIA ANGUSTIAS MARTÍN CAÑADA

C.P.I. Dolores Romero (Cenes de la Vega)

RUBÉN FERNÁNDEZ GARCÍA

Universidad de Almería

RESUMEN

La flexibilidad es hoy día uno de los pilares fundamentales de los contenidos incluidos en la Educación Física. La utilización de pruebas de aptitud física para llevar a cabo su valoración es un método aplicado por muchos docentes como medio de obtener información del avance del alumnado y base de conocimiento para la programación de clases. Este artículo expone un estudio de 2956 escolares de 8 a 11 años de la Provincia de Granada a los cuales les fue aplicada la prueba de flexión profunda de tronco, para establecer la Flexibilidad, y que por su fiabilidad, objetividad y economía, pueden ser aplicadas en el campo de la Educación Física.

Asimismo, se presentan los resultados de nuestro estudio donde nos depara la no existencia de diferencias por sexos en cuanto a la flexibilidad media, así como diferencias entre las diferentes edades y una mayor flexibilidad media en los individuos de la capital y área metropolitana de la Provincia de Granada, respecto al resto de comarcas analizadas.

Palabras Clave: Flexibilidad, Columna Vertebral, Escolares, Flexión Profunda de Tronco.

ABSTRACT

Flexibility is today one of the fundamental pillars of the contents in Physical Education. The use of physical fitness tests to conduct its assessment is a method used by many teachers as a means of obtaining information on the progress of students and knowledge base for the scheduling of classes. This paper presents a study of 2956 school children from 8 to 11 years of the Province of Grenada to which they were applied proof bending deep trunk, to establish the flexibility, and that their reliability, objectivity and economy, can be applied in the field of Physical Education.

Similarly, the results of our study where we hold the non-existence of gender differences in terms of flexibility media, as well as differences between different ages and greater flexibility average individuals in the capital city and metropolitan area of the Province in Grenada, to other counties analyzed.

Key words: Flexibility, spine, scholars, Bending Deep Trunk.

1.- INTRODUCCIÓN.

La promoción de la actividad física y consecuentemente el desarrollo de las cualidades físicas en relación con la salud de los jóvenes, es actualmente reconocida por los distintos estamentos como una responsabilidad importante a desarrollar fundamentalmente en los programas de Educación Física. En este sentido Pate (1988), Morrow y cols.(1999), González (2004) y De Hoyo (2007) citan que son los profesores de esta materia los que deben dominar y comprender el proceso de desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y niveles de los escolares que les posibilitara disfrutar de estilos de vida físicamente activos cuando sean adultos.

Entre esas cualidades la flexibilidad se considera, junto con la fuerza, la velocidad y la resistencia como una de las cuatro. Martínez (2003) y González (2006).

En su vinculación con el aparato locomotor la flexibilidad, es calificada por ciertos autores (Cortegaza, 2003 y González 2006) como una cualidad fundamental y por otros como derivada

o secundaria, así se considera por Zartziorski (1988) y Gunter y cols. (2004) como una cualidad motora condicionante. El desarrollo de la flexibilidad es, salvo en determinados gestos específicos, un proceso de mantenimiento, más que de mejora, puesto que esta cualidad se va deteriorando a lo largo de nuestra vida.

La flexibilidad es la capacidad que algunas estructuras presentan de doblegarse sin romperse. En este sentido la amplitud articular se ha considerado sinónimo de flexibilidad; si bien aunque la segunda se encuentra condicionada a la primera, no es suficiente. La flexibilidad depende de la propia amplitud articular, y también en gran medida de las propiedades de movilidad y extensibilidad de los músculos, tendones, piel, planos de deslizamiento subcutáneo más o menos profundo y de los envoltorios conjuntivos entre otros. No obstante no se debe confundir la flexibilidad general de toda una cadena muscular y la extensibilidad de cada uno de sus eslabones o músculos. Teniendo en cuenta estas consideraciones Álvarez del Villar (1985) Litwin y cols. (1984); Hahn y Porta (1988), así como Mora y Antón (1989) definen la flexibilidad como aquella cualidad que con base en la movilidad articular, extensibilidad y elasticidad muscular permite el máximo recorrido en las articulaciones en posiciones diversas, permitiendo al sujeto realizar acciones que requieren gran agilidad y destreza.

La flexibilidad puede tener un carácter dinámico o activo que se manifiesta en la mayoría de los movimientos o también puede ser estático o pasivo presente en los movimientos asistidos.

La flexibilidad está relacionada con el morfotipo, sexo, estructuras óseas y articulares así como de otros factores que escapan al control del individuo. (Burke, 1972). Con frecuencia nos encontramos con personas que sin haber ejercitado esta cualidad, son capaces de adoptar posiciones que les resultan muy difíciles incluso a sujetos entrenados. En este contexto podemos decir que estos presentan una flexibilidad fisiológica.

Autores como Torres (1996) y Bajo (2003), hacen alusión a factores condicionantes de la flexibilidad, sintetizados en la tabla 1.

La flexibilidad es una cualidad bien desarrollada en el ser humano desde su nacimiento, que con

Tabla 1 .
factores condicionantes de la flexibilidad.

Factores	Condicionantes
Mecánicos	Relativos a la Elasticidad Muscular
	Contracción fibrocítica
	Aponeurosis muscular en contracción durante descanso.
	Quimismo muscular
	Carácter y el ritmo de las contracciones
	Masas musculares
	Grado fatiga del músculo
	Relativos a la Movilidad Articular
	Superficies Articulares
	Fibrocartílago
Neurológicos	Aparato cápsula ligamentoso
	Topes óseos
	Distensión músculos antagonistas
Extrínsecos	Fenómenos de hiperexcitación de vía gamma, con aumento reflejo miotático.
	Perturbación formación reticular sobre la motricidad
	Estado emocional
	Temperatura
	Edad y Sexo
	Costumbres sociales
	Herencia y Edad
	Actividad del deportista.
	Temperatura músculo
	Clima y Zona geográfica

el paso del tiempo va a ir deteriorándose. Así se sabe que hasta los diez años se mantienen prácticamente buenos niveles. Desde los diez a los veinte años, durante el proceso de la pubertad y desarrollo muscular, se pierde gran parte de los niveles de esta cualidad. En este sentido Grosser y cols. (1992) exponen que los periodos de gran flexibilidad se mantienen hasta los doce años, a partir de aquí, esta evolucionará de una forma negativa, haciéndose cada año más limitada, como consecuencia de la estabilización del crecimiento del esqueleto, debido a la liberalización de andrógenos y estrógenos y de la hipertrofia de la musculatura.

No obstante en edades similares (entre 8 y 11 años) existen diferencias entre niños y niñas siendo la flexibilidad mayor en estas últimas, debido a una mayor elasticidad de los elementos de contención articular (ligamentos) y al menor desarrollo muscular del sexo femenino. Si bien aunque al avanzar en edad, disminuye la elasticidad de los ligamentos, las mujeres continúan siendo más flexibles que los hombres según Arnold (1986).

Especial mención merece la flexibilidad a nivel del raquis para cuya valoración usamos la técnica denominada como Flexión Profunda del Tronco. Esta prueba cuyo objetivo es medir la flexibilidad del tronco es usada por la mayoría de los profesionales de la Educación Física para la recogida de datos tanto en la evaluación inicial como en la final de esta cualidad física. Arregui y cols. (2001); Martínez (2003) y Bajo (2003).

Leboulch (1985) y González (2000 y 2004), consideran que la movilidad normal de las articulaciones es condición indispensable para lograr una actitud que permita obtener un buen rendimiento funcional. Por otra parte, las deformaciones de columna debidas a actitudes viciosas habituales no se mantienen sino cuando la rigidez segmentaria se ha establecido. Al educador le corresponde evitar tales rigideces por medio de ejercicios de relajación y de flexibilidad al objeto de mantener la amplitud articular y promover el conocimiento del propio cuerpo, así Harris y col. (1997) establecen la mejora de la cualidad flexibilidad en programas de intervención de Educación Física, por tanto es labor primordial del docente buscar aquellos ejercicios que faciliten su incorporación al currículo de los alumnos, por medio de actividades lúdicas que hagan más fácil y estimulantes el trabajo.

Nos planteamos el presente trabajo como un estudio de la flexibilidad a nivel del raquis en escolares con los siguientes objetivos:

- Establecer la valoración de la flexión profunda de tronco en los niños/as de 2º y 3º Ciclo de Primaria de la provincia de Granada.
- Determinar las diferencias por sexo y edad de la población escolar a estudiar.
- Detectar si la flexión profunda de tronco alcanza una mayor incidencia en determinadas zonas geográficas de Granada y Provincia.

2.- MATERIAL Y MÉTODOS

El desarrollo de esta investigación fue elaborado por un diseño de carácter descriptivo y de tipo transversal. La selección de la muestra se realizó de manera estratificada y proporcional a la población escolar de las distintas zonas de la provincia de Granada.

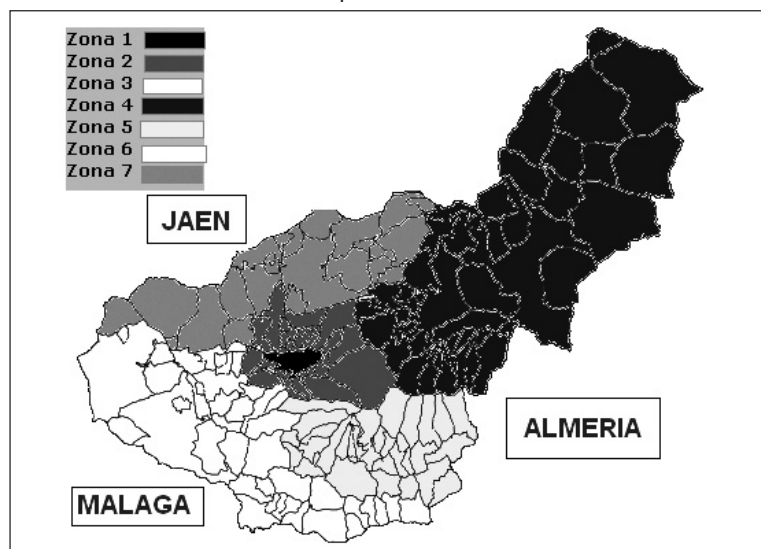
La selección de la muestra se realizó atendiendo a una combinación de las técnicas de estratificación, proporcionalidad y aleatorización en las siguientes variables:

- Número de alumnos totales de la zona.
- Grupos de edades: 8, 9, 10 y 11 años (2º y 3º Ciclo de la Etapa de Educación Primaria).
- Sexo: Masculino y Femenino.

El universo de población que utilizamos para nuestro estudio son los escolares de la Provincia de Granada. El ámbito territorial se dividió en siete comarcas determinadas por las clasificaciones realizadas por Turismo Granada (2006) y Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía (2003).

COMARCAS DE LA PROVINCIA DE GRANADA	
Comarca 1	Granada Capital
Comarca 2	Extrarradio
Comarca 3	Costa Tropical
Comarca 4	Nordeste
Comarca 5	Alpujarra- Valle de Lecrin
Comarca 6	Poniente-Loja
Comarca 7	Poniente Sur –Montes Orientales

Revisada y analizada la información proporcionada en la tabla anterior, se procedió a agrupar los municipios en zonas, que representan a las siguientes comarcas con sus habitantes correspondientes:



Se seleccionaron un total de treinta Centros de Educación de las diferentes zonas previamente delimitadas, estudiando sus características (líneas, tipo de Centro y características del alumnado), con el fin de reunir una población lo suficientemente representativa para nuestro estudio. Se escogieron en función de la zona unos centros llamados principales (2, 3 ó 4 según zona de estudio), y también se establecieron los centros reserva, para en caso de una respuesta negativa por parte de los centros principales, acudir a estos, aunque solamente en una zona se dio esta situación.

Se concertó una entrevista personal del responsable del programa con los directores de los centros de Enseñanza Primaria seleccionados para el estudio, informándoles del trabajo de investigación que se pretendía llevar a cabo. Adjunto a ello se le entregó una carta-solicitud dirigida a la dirección del centro educativo explicando todo el proceso a seguir y solicitando la colaboración del colegio, con la aceptación de todos los estamentos implicados (Consejo escolar, profesores, padres, servicios médicos, etc.); igualmente se les solicitó la revisión de un modelo de carta informativa para pedir la autorización de los padres de los escolares a los que tenemos que agradecer su colaboración.

Una vez aceptada la propuesta se acordó con el centro la temporalización y espacios disponibles (gimnasio o aula multiuso con cuarto

o habitación adjunta) las normas a respetar (principalmente atiendo deportivo) así como la posible colaboración de algunos miembros del mismo (maestros de las diferentes especialidades, etc.) para la realización de las pruebas.

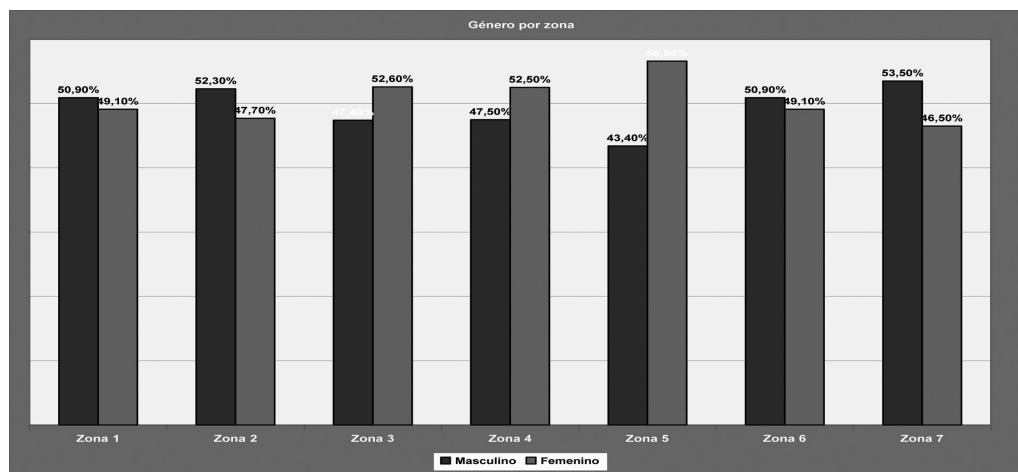
En todos los casos y para mantener el anonimato, la identificación de los sujetos se realizó mediante codificación numérica en su ficha de registro cuya coherencia y resolución permitió emitir los correspondientes informes personalizados a los centros educativos y a los padres de los escolares en relación a las detecciones realizadas.

La fecha de los registros estuvo comprendida entre febrero y diciembre del 2006, respetando la disponibilidad de los Centros así como los periodos vacacionales. En cuanto al horario de recogida de información se establecieron dos bandas horarias: El primero comprendía desde la entrada al Centro Escolar (9,00 h.) hasta la hora del recreo (11,30 h.) y un segundo tramo desde la finalización del recreo hasta la hora de salida del Centro Escolar (14,00 h.). Así el espacio temporal del recreo fue utilizado para los desplazamientos en los casos de colegios ubicados en localidades próximas.

Tras la recogida de datos se estableció un compromiso con los centros de remitirles un informe de los resultados obtenidos así como un número de identificación para su consulta a los servicios médicos en el caso que fuese necesario.

La selección de la muestra definitiva de los escolares se realizó por muestreo atendiendo a la composición natural de los grupos en los centros solicitados, sin existir ningún otro criterio de inclusión ni exclusión que la conformidad en la participación en el estudio cogiendo los grupos al 100%, exceptuando aquellos niños/as de 12 años

La muestra final utilizada en el estudio es de 2956 sujetos de 8 a 11 años de la provincia de Granada, así en cuanto al género de la población, la muestra refleja la composición natural de los grupos por género, con una proporción de 50,1 % de niños y un 49,9 % de niñas, en cuanto a la composición por edad y procedencia geográfica se recogen en las siguientes gráfica y tabla.



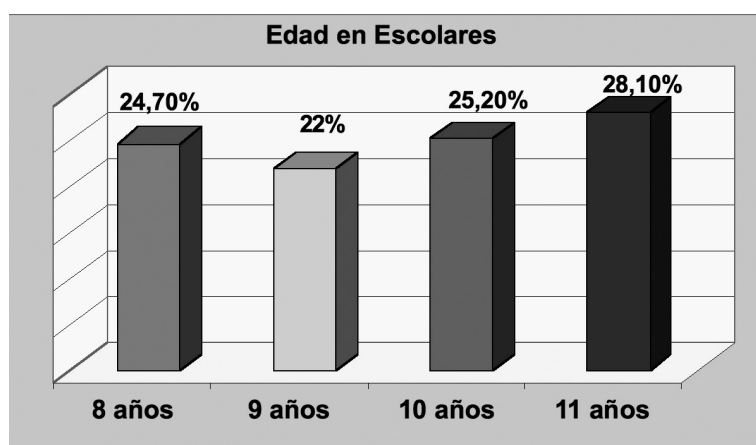
	Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5	Zona 6	Zona 7
8 años	26,60%	25,62%	23,85%	22,42%	32,65%	19,13%	22,26%
9 años	25,06%	19,25%	19,54%	19,52%	14,28%	32,09%	19,92%
10 años	21,85%	23,85%	24,42%	32,98%	24,48%	27,77%	25,39%
11 años	26,47%	31,25%	32,18%	25,06%	28,57%	20,98%	32,42%

La distribución de niños/as de 8 a 11 años como observamos en la siguiente figura es bastante homogénea, determinando que la muestra fue tomada en 2º y 3º ciclo de Primaria, los niños/as de 12 años (tipología de alumnado originada por sujetos repetidores de curso, alumnos que han perdido algún curso por situaciones extraescolares o bien que fueron escolarizados posteriormente a la edad mínima exigida), no se tuvieron en cuenta y fueron excluidos de nuestro estudio.

La variable dependiente queda determinada por las modificaciones establecidas en el raquis durante el movimiento de flexión anterior de tronco y medidas mediante el test de flexión profunda de tronco.

La forma de realización es con el sujeto colocado en bipedestación, sin calzado, de manera que los talones coincidan con las líneas marcadas a nivel del cero de la escala, pasando a continuación a ejecutar la prueba de flexión profunda del tronco, que se acompañará de flexión de rodillas, con el fin de llegar con las manos (que han pasado entre las dos piernas) tan atrás como sea posible sobre la regla centimetrada. Hay que mantener la posición hasta que se lea la distancia alcanzada en centímetros. Para la realización de dicha prueba se tuvieron en cuenta las siguientes reglas: no permitir separar del suelo o tabla parte alguna de los pies, mantener el equilibrio y salir por delante del aparato permaneciendo sin moverse hasta medir la distancia.

Se realizaron dos intentos anotándose el mejor, no teniéndose en cuenta las fracciones de centímetro y redondeando al entero más próximo. El material utilizado ha sido una plataforma de madera (0.76 por 0.88 m.) con regla graduada movable.



3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

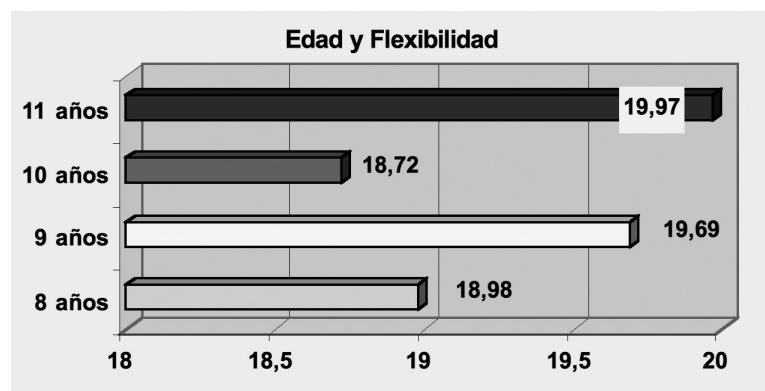
Los resultados de la flexibilidad media en nuestra población según el género recogidos en la tabla indican que los valores medios son ligeramente superiores en niñas (19,47cm.) que en niños (19,23 cm.), aunque también presentan una mayor variabilidad, en cualquier caso no alcanzan diferencias estadísticamente significativas ($p=0,28$).

Flexibilidad				
Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Masculino	1481	19,23	5,650	,147
Femenino	1475	19,47	6,288	,164

Estos resultados coinciden con los aportados por Arnold (1986); Arregui y cols. (2001); Juliana y cols. (2004) y Comellá y cols (2005), los cuales nos citan que las chicas tienen una ligera mejor flexibilidad que los chicos en estas edades.

En el mismo sentido Song y cols. (1983) en su estudio sobre atletas de género femenino encontraron que la flexibilidad era mayor en las muchachas entrenadas que en la población normal y que los chicos entrenados presentaban valores similares a las chicas no entrenadas.

Edad	Género	N	Media	Desviación típicas	Error típ. de la media
8 años	Masculino	343	19,23	5,107	,276
	Femenino	388	18,76	5,983	,304
9 años	Masculino	341	19,23	5,535	,300
	Femenino	309	20,20	5,597	,318
10 años	Masculino	373	18,71	5,546	,287
	Femenino	371	18,73	6,527	,339
11 años	Masculino	344	19,87	6,139	,331
	Femenino	360	20,76	6,707	,353



Por contra Bale y cols. (1992) citan que las chicas son significativamente superiores a los chicos sólo en flexibilidad en cuanto a cualidades físicas y atribuyen al incremento muscular la explicación de que los chicos sean menos flexibles. Del mismo modo Maffuli y cols. (1994) citaron estas diferencias en que la flexibilidad estaba más generalizada en las chicas que en los chicos en los cuales la flexibilidad de la parte superior del cuerpo era independiente de la inferior y Docherty y cols. (1985) explicaban estas oposiciones entre sexos por las diferencias en la morfología del esqueleto entre los dos géneros.

La flexibilidad de la muestra en función de la edad teniendo en cuenta las diferencias que puedan existir por género, observadas anteriormente, así en la siguiente tabla la flexibilidad media mas alta la presentan las féminas de 11 años con 20, 76 cm. de media, siendo los niños de 10 años los que tienen menor flexibilidad con 18, 71 cm. de media.

Existen diferencias significativas ($p=0,00$) entre los diversos grupos de edad en cuanto a la flexibilidad media de la población de estudio, destacando los niños/as de 11 años con 19,97 cm. como los que más tienen, por el contrario los que menos media presentan son los de 10 años con 18,72 cm., estos son los que propician una pérdida de la tendencia al alza como se demuestra en los otros grupos. Las diferencias vienen originadas por el colectivo de los niños/as de 10 años que son los que parece que disminuye la tendencia al alza que se produce en el resto de edades.

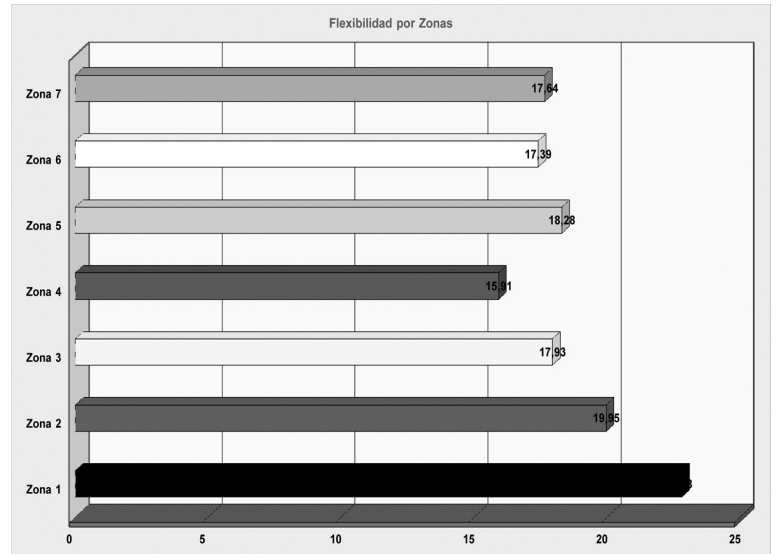
El incremento de la flexibilidad conforme aumenta la edad parece venir condicionado por la no presencia de desarrollo madurativo que es cuando se invierte la tendencia y la flexibilidad va disminuyendo, así como por el aumento de estatura y envergadura. Puesto que son las niñas las que mas precozmente en edad cronológica comienza dicho desarrollo y a su vez son las mas flexibles, nos da la certeza que a mayor edad menor es la flexibilidad de los sujetos como se refería Wong (2000), que explicaba una disminución de la flexibilidad conforme empezaba el inicio madurativo, del mismo modo se manifiestan Bueno y cols. (1993); Arvis y cols. (1993); Herrera y cols. (1994) y Garagorri, (2004), que cifran el estirón puberal y desarrollo en los 12 años, así como la disminución de la flexibilidad.

Moro (1973), que citaba un aumento de rigidez conforme aumenta la edad con la aparición de estructuración en las curvas fisiológicas, del mismo modo Bajo (2003) y Torres (1996), que establecían la edad como una de las causas de pérdida de flexibilidad y por tanto de limitaciones en las estructuras óseas y posibles desviaciones raquídeas son algunas de las explicaciones que nos responden el porque de esta disminución de la flexibilidad a partir del estirón puberal. Así en nuestro estudio observamos como conforme aumenta la edad se produce un incremento de la flexibilidad en niños/as de 8 a 11 años.

Por ultimo establecemos la flexibilidad media de los niños/as en las distintas zonas de estudio.

En la tabla anterior y figura siguientes, tenemos los valores medios de flexibilidad de las distintas zonas sometidas a estudio destacando sobretudo la flexibilidad media registrada en Granada Capital (zona 1) y el Extrarradio (zona 2) que son las zonas que superan a la flexibilidad media de la población en general (19,23cm. en niños y 19,47cm. en niñas), por lo que podemos decir según estos datos que los niños de la capital y del área metropolitana son mas flexibles que los niños de la misma edad del resto de la Provincia, presentando grandes diferencias con el resto de poblaciones ($p=0,00$) consideramos que puede ser debido a un mayor conocimiento fisico-deportivo, mejores hábitos posturales y otros factores que inciden de una manera positiva en la flexibilidad, del mismo modo Aranceta y cols (2003) mostraron que escolares españoles con madres de bajo nivel educacional desarrollaban menor actividad física y miraban más TV y Leger y cols.(1988) especulaban que, al provenir la muestra de un colegio particular pagado, esos niños probablemente efectuaban más educación física y de mejor calidad lo que originaba una mayor flexibilidad media. Del mismo modo los individuos de las zonas 3, 5, 6 y 7 no presentaron diferencias entre ellos ($p= 0,60$) y sin embargo la zona 4 presentaba grandes diferencias con el resto de poblaciones, considerando importante citar la gran cantidad de razas étnicas y culturales que se presentaron en esta zona y que pensamos pudieron incidir en estas diferencias.

Zona	N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Zona 1	778	22,80	5,595	8	47
Zona 2	675	19,95	5,680	6	40
Zona 3	348	17,93	5,149	6	32
Zona 4	379	15,91	4,601	6	29
Zona 5	196	18,28	6,010	4	33
Zona 6	324	17,39	5,375	3	32
Zona 7	256	17,64	5,952	5	36



4.- CONCLUSIONES:

Las conclusiones que se extraen de nuestro estudio son las siguientes:

1. De distinta forma a lo que se refleja en la mayor parte de los estudios, en nuestra población no existen diferencias significativas en la flexibilidad media en cuanto a género, aunque estas presentan valores ligeramente superiores en el sexo femenino.
2. Nuestro estudio ha puesto de manifiesto que no existe una reducción funcional en cuanto a la flexibilidad del tronco en los individuos conforme aumenta la edad en nuestra población de 8 a 11 años, e incluso la tendencia va en aumento.
3. Las zonas de la capital y el extrarradio presentan valores mayores en cuanto a flexibilidad respecto al resto de zonas de la provincia.

5.- BIBLIOGRAFÍA:

- Álvarez del Villar, C. (1985). *La preparación física del fútbol, basada en el atletismo*. Ed. Gymnos. Madrid.
- Antón, J. (1989). *Entrenamiento Deportivo en la Edad Escolar*. Editorial. Unisport - Junta de Andalucía. Málaga.
- Aranceta J, Pérez-Rodrigo C, Ribas L, Serra-Majem L. Sociodemographic and lifestyle determinants of food patterns in Spanish children and adolescents: the en Kid Study. *Eur J Clin Nutr*. 2003; 57: S40-S44.
- Arnold, R.; Barbany, J. R.; Bieniarz, I.; Carranza, M.; Fuster, J. y Hernández, J. (1986). *La Educación Física en las enseñanzas medias*. Teoría y Práctica. Ed. Paidotribo, S.A. Barcelona.
- Arregui, J. A y Martínez de Haro, V. (2001). Estado actual de las investigaciones sobre la flexibilidad en la adolescencia. *Rev. int. med.cienc. act. fis. deporte*- nº 2 - ISSN: 1577-0354.
- Arvis, G.; Forest, M. G. y Sizonenko, P. C. (1993). *La puberté masculine et ses pathologies*. Paris: Doin Éditeurs.
- Bajo, S. (2003). La flexibilidad y la educación física escolar: evolución y aplicación en la escuela. *Medicina deportiva y educación física en edad escolar*. ISBN.- 7801-185-4 421-440.
- Bale P, Mayhew J. L, Piper F. C, Ball T. E, Willman M. K., (1992), Biological and performance variables in relation to age in male and female adolescent athletes, *Journal of sports medicine and physical fitness* (Torino) 32(2), June 142-148.
- Bueno, M.; Sarriá, A; Bueno-Lozano, M. y Bueno-Lozano, G. (1993). *Crecimiento y desarrollos humanos y sus trastornos*. Madrid. Ediciones Ergon.
- Burke, R. (1972). *Kinesiología y anatomía aplicada*, 3ª edición. Ateneo.
- Comella, A. López-Muñoz, R., Casas, J.C. Bayer, C y Asumí, J. (2005). Evolución de la flexibilidad de la Cadena Cinética Posterior en Escolares de 5 a 11 años. *Grup de Recerca Fisiologia de l'esforç i estudi del moviment*. Universitat de Vic.
- Cortegaza, I. (2003). Capacidades y cualidades motoras. *Revista Digital - Buenos Aires* - Año 9 - Nº 62.
- De Hoyo, M. y Sañudo, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 26.
- Docherty D, Bell R. D., (1985). The relationship between flexibility and linearity measures in boys and girls 6-15 years of age. *Journal of human movement studies* (Edinburgh, Eng.) 11(5), 279-288.
- Garagorri, J.M. (2004). Hipercrecimientos: Sistema diagnóstico. *An Esp Pediatr*, 60 (supl 4), 291-295.
- Goetz, J y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- González, J. L. (2000). Tratamiento de la columna vertebral en la educación secundaria obligatoria: Parte I: Prevención y ejercicios poco recomendables. *Int. J. Med. Science Physic Activity Sport*, 1, 1-19.
- González, J. L. (2004). El dolor de espalda y los desequilibrios musculares. *Rev. int.med.cienc.act.fis.deporte*, 13, 1-14.
- González, J.A., Pradas de la Fuente, F. y, C. De Teresa (2006). El entrenamiento de las cualidades físicas básicas en niños y jóvenes. *Revista científica de medicina del deporte*, Nº. 6, pags. 13-19
- Grosser, M. y Müller, H. (1992). *Desarrollo muscular: Un nuevo concepto de musculación*. (Power-stretch). Editorial: Hispano Europea. Barcelona.
- Gunter, S. y Meinel, K. (2004). *Teoría del movimiento*. Editorial Stadium.
- Hahn, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- Harris, J y Cale (1997). How healthy is school PE? A review of the effectiveness of health-related physical education programmes in schools. *Health Education Journal*; 56; 84-104.
- Herrera, E.; Pavía, C. e Yturriaga, R. (1994). Actualizaciones en Endocrinología-1. La pubertad. Madrid: Díaz de Santos.
- Juliana, B. Olivares, C. Romo, M. Leyton, D. Vio, D. y Cerda, R. (2004). Estado nutricional y resistencia aeróbica en escolares de educación básica: línea base de un Proyecto de Promoción de la Salud. *Rev Méd Chile* 2004; 132: 1395-1402
- Leboulch, J. (1985). *La educación por el movimiento*. Paidós.
- Leger LA, Mercier D, Gadoury C, Lambert J. The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *J Sports Sci* 1988; 6: 93-101.
- Litwin, J. y Fernández, G. (1984). Evaluación y Estadísticas aplicadas a la Educación Física y el Deporte. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Mafulli, N., King, J. B., Helms, P. (1994). Training in elite young athletes (the Training of Young Athletes (TOYA) Study): injuries, flexibility and isometric strength, *British journal of sports medicine* (Guilford, England) 28(2), June 123-136.
- Martínez, E. (2003). La Flexibilidad. Pruebas aplicables en educación secundaria. Grado de utilización del profesorado. <http://www.efdeportes.com/RevistaDigital-BuenosAires-Año8-Nº58>.
- Mora, J. (1989). *Indicaciones y sugerencias para el desarrollo de la flexibilidad*. Servicio Deportivo Diputación de Cádiz.
- Moro, A. E. (1973). Flexibilidad y Postura. *Revista Stadium*, nº 38.
- Morrow, J.R. y Jackson, A.W. (1999). Physical activity promotion and school physical education. President's council on physical fitness and sports, 3 (7), 1-8.
- Pate, R. (1988). The evolving definition of physical fitness. *Quest*, 40, 178.
- Porta, C. (1988). *Programas y contenidos de la Educación Física y Deportiva en BUP y FP*. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- Song, M.K., (1983) Effects of seasonal training on anthropometry, flexibility, strength and cardiorespiratory function on junior female, track and field athletes. *The journal of sports medicine and physical fitness*, ITALIA, t: 23, no 2, pp 168-177.
- Torres, J. (1996). *Teoría y Práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones Didácticas*. Ed. Torres Guerrero. Granada.
- Turismo de Granada. Patronato Provincial. (2006). www.turgranada.es. Extraído el 26 de Octubre del 2006.
- Wong, M.S. (2000) Effectiveness and biomechanics of spinal orthoses in the treatment of adolescent idiopathic scoliosis (AIS), *Prosthet Orthot Int*, Aug, 24(2), 148-62.
- Zatziorski, V. (1988) M. *Metrología Deportiva*. Editorial Planeta. Moscú.

LA VISIÓN DE LAS JUGADORAS INTERNACIONALES DE BALONCESTO SOBRE SU PROCESO DE FORMACIÓN

THE VISION OF INTERNATIONAL BASKETBALL PLAYERS ON THEIR TRAINING PROCESS

Proyecto de investigación financiado por el Consejo Superior de Deportes (04/UPB10/04)

PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL

Facultad Ciencias de la Educación de la
Universidad de Huelva

FCO. JAVIER GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA

Facultad Ciencias de la Educación de la
Universidad de Huelva

SERGIO IBÁÑEZ GODOY

Facultad del Deporte de la Universidad
de Extremadura.

ANA CONCEPCIÓN JIMÉNEZ SÁNCHEZ

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el
Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

RESUMEN

La presente publicación parte de un proyecto de investigación subvencionado por el Consejo Superior de Deportes en el que pretendemos analizar las claves de la formación de las jugadoras de baloncesto que llegan al máximo nivel. La mayoría de los estudios sobre los talentos deportivos se plantean desde una perspectiva biomédica. Sin embargo, coincidimos con diversos autores que recomiendan investigar la formación de los deportistas desde un punto de vista psico-social.

Lo ideal sería plantear estudios longitudinales, pero ante la dificultad que conllevaría, se abre una línea de investigación que consiste en preguntar a los deportistas que han llegado a la élite sobre sus recuerdos relacionados con su formación para, analizando las coincidencias de la muestra, plantear cuáles han podido ser las claves de su éxito. Para ello hemos realizado entrevistas a las 14 componentes de la pre-selección nacional de los juegos olímpicos del 2004.

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

Los resultados se han comparado con un estudio similar realizado anteriormente en el baloncesto masculino. En ambos casos, destacan la importancia de factores relacionado con el contexto como el apoyo de la familia o el haber tenido buenos entrenadores. El segundo aspecto más destacado es el psicológico con factores como la motivación, la capacidad de trabajo o el deseo de aprender. A continuación se incide en aspectos físicos como la velocidad, y en tácticos como la capacidad de tomar decisiones. También observamos algunas diferencias como el mayor valor de la condición física en mujeres y de la táctica en hombres. Consideramos que estos resultados tienen unas implicaciones en el entrenamiento deportivo de jóvenes que pueden ser muy útiles.

Palabras Clave: baloncesto, formación, entrevista.

ABSTRACT

An interesting field in the world of Sport is the detection of talents, a field which has had some approximate studies from the bio medicine point of view but a few ones from the psychosocial view.

This book belong to research project paid by the Sport High Council. In it we try to analyse the keys to train the high level basketball player.

Thus, we have interviewed trainers, players and nurse coordinator.

The interviews have been recorded, transcribed word by word and fully analysed and finally they have been ordered through a qualitative data programme AQUAD.

The results are very interesting, since they show the importance of the context among other factors. The psychological factors of the player, such as his motivation, hard work or wish of learning; the tactical factors like decision making and the physical factors, such as speed are the clues for a player to reach the highest category. We, therefore, consider these results to be very interesting applications to the training of young sport people.

Key Words: basketball, training, interview.

1.- INTRODUCCIÓN

1.1.- Planteamiento del problema

Desde hace décadas existe en el campo del deporte numerosos intentos de diagnosticar con tiempo los talentos en una determinada especialidad. La realidad, como afirma Campos (2003), es que no sabemos con certeza por qué algunos jóvenes talentos no llegan al máximo nivel y por qué otros más mediocres terminan siendo los mejores.

Tradicionalmente se ha abarcado la detección de talentos desde una perspectiva exclusivamente biomédica (Matsudo, 2003). Quizás en los deportes individuales estos estudios tengan relevancia, pero en los deportes de cooperación-oposición como el baloncesto son muchos los factores que influyen en que un jugador llegue a un alto nivel. Por tanto, coincidimos con Lorenzo (2002: 20) cuando afirma que necesitamos más estudios de carácter psicosocial con una visión multidimensional ya que *las características antropométricas o fisiológicas no sirven para predecir con eficacia el éxito en estos deportes*.

Partiendo de estas premisas, nos interesamos por conocer e investigar las claves principales que permiten a una jugadora de baloncesto llegar a la alta competición.

1.2.- Objetivos

- Conocer los aspectos claves que han llevado a las jugadoras internacionales de baloncesto a la alta competición
- Profundizar sobre los distintos ámbitos del entrenamiento (físicos, técnicos, tácticos y psicológicos) que deberían tenerse en cuenta en la formación de jugadoras con talento en categorías inferiores.
- Realizar propuestas prácticas en base a los resultados de las implicaciones en el proceso de formación de jugadoras jóvenes con talento de baloncesto.
- Comparar y establecer similitudes y diferencias entre el baloncesto masculino y femenino.

1.3.- Marco Teórico

Siguiendo a Gagné (1993), consideramos oportuno distinguir dos niveles de deportista con talento: uno que haga referencia al estado inicial (talento potencial) y otro al nivel final de rendimiento experto producto de la influencia de multitud de factores (cognitivos, psicológicos, morfológicos, entrenamiento, ambiente). En la misma línea se expresa Lorenzo (2001: 32) indicando que *ambos conceptos, talento y experto, deben ser entendidos como dos conceptos complementarios y no excluyentes, identificándose cada concepto con momentos diferentes del proceso de detección de talentos*.

Existen diversos estudios que demuestran que en muchos deportes existen casos de excelentes jugadores de alta competición que en su momento no destacaron cuando eran jóvenes (García Verdugo y Leibar, 1997; Carlson, 1988). En baloncesto, Sáenz-López et al (2006) confirman que en una muestra de más de 50 jugadores internacionales absolutos, sólo uno lo había sido en la categoría cadete. Sirva como ejemplo la anécdota de que Michael Jordan con 14 años no fue elegido para formar parte del equipo de su High School (Williams y Weinreb, 2002).

Debido a esta realidad, existe una línea de investigación que se interesa por conocer los itinerarios deportivos de los jugadores y jugadoras que llegan al máximo nivel. Estas investigaciones han puesto de manifiesto que el rendimiento experto sólo puede ser entendido desde una perspectiva holística, es decir, además de tener en cuenta la cantidad de horas que dedica el deportista a entrenarse, hay que considerar una serie de factores de tipo biológico, psicológico, perceptivo-cognitivo y social en continua interacción (Abernethy, Thomas y Thomas, 1993; Housner y French, 1994; Ruiz, 1998; Singer y Janelle, 1999). Este enfoque multifactorial del experto establece que sobre una base genética es necesaria la coincidencia de numerosas variables para que un deportista alcance un rendimiento excelente.

Aunque se conoce la influencia de estas variables, existen en la actualidad grandes interrogantes por resolver. Por

ejemplo, todavía no se ha llegado a clarificar por qué algunos deportistas consiguen llegar a la élite y otros desaparecen en el intento. O por qué, algunos jóvenes sobrepasan el rendimiento de compañeros con mayor potencialidad. Más concretamente, es difícil encontrar estudios en baloncesto y menos aún en la categoría femenina.

Por tanto, consideramos necesario realizar estudios con un marcado carácter multidisciplinar que aborde el desarrollo de la pericia teniendo en cuenta todos los factores que afectan en el rendimiento experto. Los resultados que se obtengan pueden dar pistas sobre el proceso de formación del deportista con talento con el fin de que se convierta en un jugador experto.

2.- METODOLOGÍA

2.1.- Diseño

Como se ha comentado, queremos abarcar esta temática desde un punto de vista psicosocial por lo que nos posicionamos en el paradigma interpretativo (metodología cualitativa), ya que como afirma Erickson (1989), la conducta humana no puede explicarse como otros fenómenos de las ciencias naturales por ser más compleja y diferente que en otros seres vivos. Con esta metodología, los investigadores pueden descubrir procesos que podrían pasar desapercibidas con otros métodos más estandarizados (Biddle y Anderson, 1989).

Atendiendo a la clasificación metodológica que proponen Rodríguez y cols. (1996), la investigación responde a un diseño de casos múltiples donde se analizan varios casos únicos a la vez, con varias unidades de análisis (antropometría, cualidades físicas, contexto, aspectos psicológicos, técnica y táctica).

Las fases de la investigación han sido las siguientes: en primer lugar, se realizó la revisión bibliográfica que permitió definir los problemas a investigar, la selección de los casos y la entrevista a emplear. A continuación se hizo el registro y la transcripción de las entrevistas. Una vez que se transcribieron las entrevistas se pasó al análisis cualitativo de los datos utilizando el programa AQUAD. Con los datos agrupados se hizo una interpretación de lo que aparecía en las entrevistas y se compararon las opiniones de las participantes en el estudio organizadas por dimensiones.

2.2.- Sujetos

El universo de referencia está constituido por las jugadoras españolas que han llegado a ser internacionales. La muestra la conforman las 14 jugadoras que estuvieron en la preselección de los Juegos Olímpicos del 2004 que es suficientemente representativa para los objetivos de la investigación.

2.3.- Instrumento: entrevista

Siguiendo a Marcelo y Parrilla (1991:23), nos hemos decantado por la entrevista semiestructurada para, partiendo de un guión, poder tener flexibilidad para profundizar en la información en función de cómo transcurra.

Las entrevistas han sido grabadas en audio y transcritas literalmente para su posterior análisis. Los datos que se extraen deben ser organizados para poderlos analizar (Gil, 1994). Para ello se utilizarán códigos previamente establecidos que se irán aplicando a los segmentos de texto con el fin de clasificarlos (Miles y Huberman, 1984). El proceso de codificación lo hizo el equipo de investigación para garantizar la mayor fiabilidad posible. Siete fueron las dimensiones que elegimos, relacionadas la mayoría de ellas con los componentes más importantes del entrenamiento deportivo. En el apartado de resultados se irán viendo los códigos en cada dimensión.

Estos textos codificados se introducen en el programa AQUAD que facilita el posterior manejo de la información para iniciar en análisis cualitativo (Hüber, 1989). Tras este exhaustivo proceso que ha dado lugar a una gran cantidad de datos, presentamos a continuación los resultados y la discusión de los mismos.

3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aunque en el presente trabajo nos hemos centrado en el estudio sobre el proceso de formación de las jugadoras internacionales de baloncesto, creemos conveniente comparar los datos obtenidos con los resultados de un estudio similar realizado en baloncesto masculino (Sáenz-López et al, 2005) con el objetivo de darle una mayor significatividad.

3.1.- Análisis de las frecuencias

Comenzamos presentando el recuento de códigos en cada dimensión ya que, aunque es un análisis cualitativo, este dato nos puede orientar sobre la importancia que las jugadoras dan a cada uno de los factores (Rodríguez, 1995; Hüber, 1989).

En los siguientes gráficos, presentamos la frecuencia de cada dimensión tanto en el estudio realizado en baloncesto femenino (motivo del presente artículo) como el realizado anteriormente en baloncesto masculino (Sáenz-López et al, 2005). Comprobamos en ambos casos que el contexto es el más destacado seguido por la psicología individual.

En femenino se presenta a cierta distancia un grupo de tres dimensiones muy igualadas: condición física, táctica y técnica (gráfico 1). Por último, las dimensiones antropometría y psicología social cierran la lista.

Gráfico 1.- Frecuencia de las dimensiones femenino.

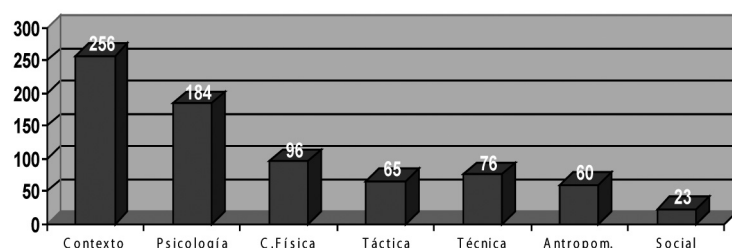
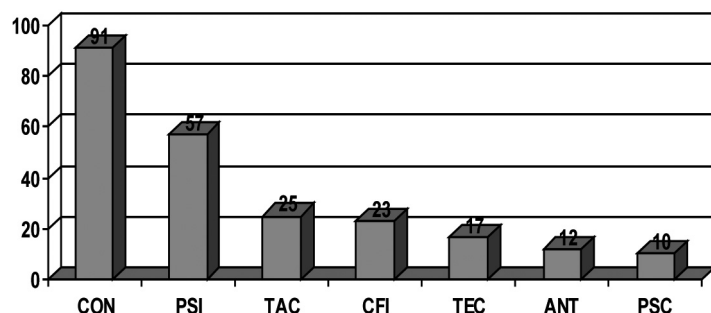


Gráfico 2.- Frecuencia de códigos en los jugadores masculinos.



En masculino, tras el contexto y la psicología individual, aparece a mucha distancia la táctica, seguido de la condición física y la técnica (gráfico 2).

3.2.- Análisis cualitativo de las dimensiones

3.2.1.- Contexto

Coincidimos con otros estudios (Sáenz-López et al, 2005; Puig, 1995; Sánchez, 2002; García et al., 2003) en que el contexto influye de forma notable en el proceso de formación de la jugadora de baloncesto. En esta dimensión se agrupa el mayor número de códigos, y el mayor número de referencias por parte de las jugadoras.

Como observamos, en el cuadro 1, en cada dimensión, vamos a exponer los códigos ordenados por el número de jugadores y jugadoras que los citan, así como el total. La coincidencia de estas citas en un mayor número de protagonistas, nos orientarán hacia las claves más importantes del éxito deportivo.

Cuadro 1.
Aspectos del
contexto citados por los
jugadores y jugadoras.

CÓDIGO	Breve descripción	Jugadoras	Jugadores	Total
Entorno	Familia, amigos	14/14	7/7	21/21
Entrenador	En su formación	14/14	6/7	20/21
Cantera	en su formación	12/14	7/7	19/21
Jugar	Fuera de los entrenamientos	13/14	3/7	16/21
Estudios	Durante formación	8/14	4/7	12/21
Oportunidad	para debutar	5/14	6/7	11/21
Competición	Nivel	4/14	1/7	5/21

Comenzamos por el entorno (destacado por los 21 jugadores) donde las referencias más importantes se refieren a los padres, y a la necesidad de su apoyo (Knop, 1993):

“yo creo que sin ellos sobre todo sin mis padres habría sido imposible” (Jugadora 4).

El entrenador tiene una gran importancia en esta dimensión, confirmado este dato en investigaciones como las de Saura (1996) o Giménez (2003). Todas las jugadoras (14 de 14) hacen especial alusión a la necesidad de haber contado con buenos entrenadores en sus años de formación:

“la verdad es que yo he tenido una suerte de tener siempre buenos entrenadores. Porque bueno, pues no sé si ha sido por la altura y tal pero siempre he estado en proyectos que se han hecho de cara a trabajar con gente joven” (jugadora 3).

Los entrevistados (19 de 21) describen la relevancia capital que tiene el trabajo de cantera en el baloncesto femenino. En otros casos se destaca la competitividad que aprendieron en sus etapas de formación. Esta necesidad de competición en estas categorías es comentada por Añó (1997):

“entonces esa es una seña de identidad que tiene ese club, y que cuando estás entrenando allí sabes que tu objetivo es al final del año quedar campeón de España” (jugadora 3).

Son numerosas (13 de 14) las veces en que las jugadoras se refieren a que jugaban mucho por su cuenta:

“sí, cuando era pequeña, en iniciación, siempre estaba con un balón, me iba con mis amigos allí, a un polideportivo que había en Cádiz y pasaba muchísimas horas jugando... muchísimas horas fuera de los entrenamientos que es donde se hace un jugador yo creo” (jugadora 2).

Otro factor a destacar son las constantes alusiones a la necesidad de divertirse jugando y disfrutar del baloncesto, tal como exponen numerosos autores como Hahn, 1989; Martens et al, 1989 o Pintor 1989:

“hay que divertirse, si no te diviertes y no tienes ilusión por jugar a un deporte no llegarás nunca a nada si no te diviertes” (jugadora 2).

El tema de los estudios es realmente interesante y más de la mitad de los jugadores comentan la importancia de los estudios en el proceso de formación:

“lo primero que tiene que saber es compaginar su vida deportiva con su vida personal y los estudios” “después a los treinta años cuando lo dejen hay otra vida, y se tienen que preparar en la universidad o donde sea” (jugadora 4).

Además se comenta cómo en baloncesto femenino la mayoría no abandona los estudios y llegan a tener una carrera universitaria, a diferencia de los hombres:

“de las mujeres que estamos aquí, la mayoría hemos estudiado una carrera, y los chicos ninguna. De los chicos de la selección masculina no han hecho nada, excepto alguno...” (jugadora 10).

La mitad de los entrevistados (11 de 21) destacan la importancia de tener una oportunidad en el momento adecuado. Algunos (5 de 21) comentan la necesidad de participar en competiciones igualadas.

3.2.2.- Psicología individual

Las capacidades psicológicas individuales aparecen como el segundo aspecto clave en la formación de jugadoras internacionales. La mayoría de los entrevistados así lo reconocen. Algunas incluso opinan que la psicología es lo más importante:

“Yo creo que el nivel psicológico es lo más importante porque si no estás bien en tu cabeza pues no vas a llegar, creo yo al baloncesto de élite” (jugadora 9).

Todas las jugadoras y jugadores reconocen que han trabajado mucho para poder llegar, siendo necesarias capacidades como la constancia, la disciplina o la humildad (Sáenz-López et al, 2005):

“Pero yo creo que el trabajo diario es el que al final te da la suerte de estar ahí” (jugadora 4).

Algunas jugadoras describen el coste que esta dedicación ha tenido por tener que renunciar a muchas cosas y reconocen que es muy duro llegar al máximo nivel:

“Hay que renunciar a veces a... a muchas cosas para, para dedicarte a esto y que bueno, que, que realmente lo haga porque le gusta y para divertirse” (jugadora 8).

No obstante, terminan afirmando que la recompensa que obtienen les merece la pena:

“No quiero decir que sea todo... duro ¿no? Hay, hay muchísimas recompensas pero para llegar hay que sufrir trabajando” (jugadora 11).

De todas las capacidades psicológicas, la que más destacan las jugadoras es la motivación (13 de 14). Disfrutar y divertirse haciendo baloncesto, es un aspecto fundamental para soportar el esfuerzo que deben realizar:

“Que juegue a divertirse que... si no te diviertes y no tienes ilusión por jugar a un deporte... y no llegarás nunca a nada” (jugadora 2).

Otra de las capacidades psicológicas que más destacan es el deseo de aprender (15 de 21). Prácticamente todas las jugadoras consideran que es imprescindible no ser conformista, tener afán de superación y ser humilde para mejorar día a día (Sánchez, 2002; Sáenz-López et al, 2005):

“Yo creo que sobre todo... muchas ganas de aprender” (jugadora 7).

El equilibrio emocional y sobre todo, la capacidad de autocontrol, es una cualidad importante para que las jugadoras puedan llegar al máximo nivel (Buceta 1998). Se valora mucho la capacidad de superar los momentos malos que va a haber durante el proceso de formación, en los que la familia va a ser muy importante:

Cuadro 2.

Aspectos de psicología individual citados por los jugadores y jugadoras.

CÓDIGO	Descripción	Jugadoras	Jugadores	Total
Trabajo	Capacidad de trabajo	14/14	7/7	21/21
Motivación	Hacia el baloncesto	13/14	5/7	18/21
Aprender	Capacidad de aprender	10/14	5/7	15/21
Equilibrio	Emocional	11/14	4/7	15/21
Disciplina		7/14	2/7	9/21
competir	Capacidad para competir	7/14	1/7	8/21
Confianza		5/14	2/7	7/21
Inteligencia		4/14	2/7	6/21
Humildad		3/14	2/7	5/21
Concentración		3/14	1/7	4/21
Presión	Soportar presión del entorno	0/14	4/7	4/21

“Y qué destacaría, evidentemente la dureza mental. El sobreponerte a lesiones, el sobreponerte... a malos momentos durante una temporada, sobre todo sabiendo que tienes que rendir siempre” (jugadora 13).

A más distancia (9 de 21) aparece la disciplina como una cualidad deseable para que la jugadora pueda asimilar las enseñanzas de los entrenadores:

“Yo aprendía mucho y que le hacía caso siempre” (jugadora 13).

Los entrevistados que mencionan este tema (8 de 21), destacan la importancia de que la jugadora tenga capacidad para competir, tenga un carácter ganador, que tenga desparpajo y sea intensa jugando (Cárdenas, 2003).

“Yo por ejemplo en la pista soy muy competitiva” (jugadora 1)

Algunas jugadoras (5 de 14) consideran importante la confianza, creer en tus posibilidades y convencerte de que puedes hacerlo:

“Lo primero es que tú tienes que tú tienes que creer en ti y en tus posibilidades” (jugadora 5).

Algunos entrevistados (6 de 21) destacan la inteligencia como una cualidad muy necesaria para las jugadoras que llegan a la élite. Antón (1989) confirma que el baloncesto como deporte de oposición es, por encima de todo, un juego de resolución de problemas:

“Buscándote la vida ¿sabes? pues... intentando ser un poquito más inteligente que la jugadora que tienes en contra” (jugadora 14).

Otra cualidad que ha salido reflejada indirectamente en otros códigos es la humildad (5 de 21). Ser modesta y no creárselo es clave para que la jugadora trabaje y mejore día a día:

“Con modestia sobre todo por todo porque... yo he visto a muchas veces a niñas con talento de pequeñas que han empezado a pensarse que eran Michael Jordan y luego no han llegado a nada” (Jugadora 11).

La concentración también es citada por algunas jugadoras (3 de 14) como una cualidad útil para llegar a la alta competición (Williams y Weinreb, 2002):

“La concentración y, mantener la atención en el partido” (jugadora 10).

La presión del entorno como causa para que no lleguen los jóvenes talentos, aparece de forma destacada en los hombres (4 de 7), mientras que no es citado por ninguna jugadora.

3.2.3.- Condición Física

Casi todos los sujetos participantes en el estudio hacen referencia de una forma u otra a la importancia que tiene la condición física en las jugadoras de baloncesto y más en la evolución que se está produciendo en el juego:

“yo creo que, que sí, que es muy importante ahora el físico” (jugadora 7).

La velocidad es la cualidad física que más han destacado los entrevistados (13 de 21).

“En mi caso... pienso que hay una cosa, el físico pienso es muy importante, yo físicamente, pues bueno, soy muy rápida, soy muy explosiva, yo creo que esto es algo, una característica en baloncesto, es muy buena” (jugadora 6):

La fuerza es la segunda cualidad física que más ha destacado la muestra (12 de 21) y en algunas ocasiones ligada con el desarrollo de la velocidad.

“si eres físicamente fuerte, rápida, todo eso te ayuda muchísimo ¿sabes? si saltas mucho, todo eso... son, son cosas que vas añadiendo a tus cualidades” (jugadora 14)

La coordinación es la tercera de las cualidades físicas que más destacan los sujetos de la muestra (8 de 21). Las jugadoras ponen de manifiesto que sus experiencias previas, de otras prácticas motrices o practicando otros

Cuadro 3.
Aspectos de condición física citados por los jugadores y jugadoras.

CÓDIGO	Jugadoras	Jugadores	Total
Velocidad	10/14	3/7	13/21
Fuerza	8/14	4/7	12/21
Coordinación	7/14	1/7	8/21
Salto	5/14	1/7	6/21
Resistencia	3/14	0/7	3/21

deportes, le han ayudado en su posterior desarrollo como jugadora de baloncesto. Esta cualidad física es destacada por algunas jugadoras ya que les ayuda a desarrollar su juego e influir favorablemente en su progresión:

“el cadete me acuerdo yo jugaba incluso de pivot, porque yo tenía buenos movimientos de pivot, aunque no fuese alta” (jugadora 13).

La resistencia es una de las cualidades físicas menos destacadas en las intervenciones de los sujetos entrevistados (3 de 21). Cuando se refieren a ella lo suelen hacer de forma genérica y dentro de las cualidades globales que deben poseer para poder jugar al baloncesto.

3.2.4.- Táctica

Las jugadoras otorgan una relevante importancia a las tomas de decisión (13 de 21). Consideran que es un elemento indispensable en el desarrollo del juego, al igual que numerosos autores que han estudiado este componente indispensable en los deportes colectivos (Castejón, 2002; Iglesias, Fuentes, Moreno y Del Villar, 2003; Jiménez, 2004; Mora, García, Toro y Zarco, 1995; Oliveira y Graça, 1997; Ruiz y Arruza, 2005; Tenenbaum, 2003):

“¡Hombre!, yo sé que muchas veces, cuando yo juego sin balón me atraigo a dos defensores y luego se queda una sola, eso lo sé, y muchas veces lo hago sin... sabiendo que no me van a pasar, porque no es lo que quiero” (jugadora 13).

El código vinculado a la polivalencia, se considera importante (11 de 21) desde la perspectiva de la versatilidad de las jugadoras en las distintas acciones del juego. Asimismo, cabe destacar la importancia de no encasillar en determinado puesto específico a las jugadoras en sus etapas de iniciación (Giménez y Sáenz-López, 2003; Paniagua, 2000) y dotarles de una enseñanza rica y variada que vaya de lo general hacia lo específico:

“Jugando en Primera División, entonces eh... lo que tienen que hacer los entrenadores es no encasillar a las jugadoras ¿no? intentar hacerlas jugar libre y en todas las posiciones” (jugadora 1).

Un grupo de entrevistados (10 de 21) también refleja una clara conexión entre el concepto de táctica y los de intuición, anticipación y percep-

ción, apareciendo en más de una ocasión el término “leer el juego”, muy usual en baloncesto y estrechamente vinculado con la capacidad de las jugadoras de tener una gran calidad en la visión y anticipación en el juego (Abernethy, 1991; Buceta, 1998; Espar, 1998; Jordan, 1995; Ruiz, 1999; Ruiz y Arruza, 2005):

“...a mí siempre me decían que, que yo leía bastante bien el juego ¿no? Que... había un entrenador que me decía que me parecía a los bases yugoslavos” (jugadora 11).

Con relación a las situaciones reales, algunos jugadores (9 de 21) consideran que el trabajo de 2x2 y 3x3 es mejor y más eficaz.

Cuadro 4.
Aspectos tácticos
citados por los
jugadores y jugadoras.

CÓDIGO	Descripción	Jugadoras	Jugadores	Total
Decisiones	Capacidad para tomar decisiones	9/14	4/7	13/21
Polivalencia	Jugar en varias posiciones	8/14	3/7	11/21
“Leer” partido	Capacidad para interpretar los partidos	8/14	2/7	10/21
Situaciones reales	Trabajo técnico en situaciones reales	7/14	2/7	9/21

3.2.5.- Técnica

Casi todas las jugadoras opinan que mejorar la técnica requiere mucho trabajo y excesivo tiempo de práctica deliberada (Castejón, 2003; Lorenzo y Sampaio, 2005; Sánchez, 2002). La repetición es el exponente de la mayoría de las jugadoras, incluso alguna comenta que eran entrenamientos aburridos, debido a la repetición. Coinciden en que la han trabajado muchísimo en las etapas de iniciación:

“Pues... Trabajé mucho porque te digo, estaba en Siglo XXI y ahí se trabaja mucho individualmente y colectivamente. Entonces, pues, lo normal; mucha técnica individual, de tiro, de manejo de balón, de todo” (jugadora 10).

Cuadro 5.
Aspectos técnicos
citados por los
jugadores y jugadoras.

CÓDIGO	Jugadoras	Jugadores	Total
Tiro	13/14	5/7	18/21
Defensa	6/14	3/7	9/21
Trabajar técnica junto a táctica	7/14	2/7	9/21
Pase	4/14	1/7	5/21
Bote	3/14	2/7	5/21
Rebote	2/14	2/7	4/21

El tiro, es el fundamento que más valor tiene para los entrevistados (18 de 21) e insisten en la necesidad de entrenar mucho este fundamento (Sáenz-López e Ibáñez, 1994).

Las opiniones en torno a la defensa son destacadas por menos de la mitad de los entrevistados (9 de 21). Se observa, en algunas opiniones (9 de 21), que la vinculación entre técnica y táctica es evidente, tanto como concepción del juego como al plantear propuestas de trabajo de la técnica (Tavares, 1997). La desmitificación de la técnica como trabajo preponderante, y descontextualizado, en la fase de iniciación y formación quedan reflejadas en esta respuesta:

“Entonces, no sé yo creo que hay que ir inculcando poco a poco esos valores y eh... esa técnica pero sobre todo eh, a base de juegos” (jugadora 10).

En cuanto al pase, algunos entrevistados (5 de 21) le dan mucha importancia, pero ni mucho menos que la que manifiestan respecto al tiro. Constatan la necesidad de pasar, no solamente desde una perspectiva de la técnica, sino de la táctica. Algunas opiniones contemplan que no se trabaja lo suficiente:

Cuando se abordan otros fundamentos técnicos como es el bote, se aprecia que apenas ofrecen opiniones al respecto (5 de 21), según observamos en las respuestas de las entrevistadas. Quizá el dominio y control de balón sí destaca, en cierta medida, aunque manifiestan dar por hecho el que una jugadora de alta competición tenga consolidado este fundamento.

3.2.6.- Antropometría

Los factores antropométricos juegan un papel importante en la formación de una jugadora, pero no son excluyentes. Casi todos los sujetos entrevistados destacan el papel relativo que tiene los factores antropométricos en el desarrollo de la jugadora. Tiene más posibilidades para llegar la jugadora que posea unas características antropométricas ideales para este deporte, pero quizás también aquellas

que sepan aprovechar sus propias cualidades personales, supliendo las carencias antropométricas. Los dos factores que más destacan es la relación entre la altura y la envergadura del jugador:

“No son determinantes porque a los hechos me remito. Jugadoras que miden uno sesenta y son auténticos fenómenos en la NBA y en otra competición. Lo que pasa es que sí que es cierto, es que jugadoras de uno sesenta hay muchísimas y entonces... claro, para poder llegar aquí, pues a parte de medir uno sesenta tienes que tener muchísimas otras cualidades que son difíciles” (jugadora 3).

Uno de los tópicos más recurrentes en las entrevistas realizadas es el de la altura (15 de 21). Si bien la muestra manifiesta una importancia relativa, se trata de un elemento facilitador de su desarrollo como jugadoras más que limitador. La ausencia de una gran altura no coarta la formación de las jugadoras ya que éstas pueden suplir esta característica antropométrica con otros factores:

“pues más alta o más fuerte y tal, pues tiene ahí un margen, una facilidad añadida a las demás jugadoras. Pero, bueno, claro, todo es posible” (jugadora 3).

La segunda característica antropométrica que más destacan los sujetos entrevistados es la envergadura (8 de 21). Una constante en sus intervenciones es la relación que tiene que existir entre altura y envergadura. Poseer una gran envergadura ayuda a que las jugadoras evolucionen y progresen desde la jugadora con talento a la jugadora experta.

3.2.7.- Psicología social

Hay jugadoras que consideran que no es un factor clave para llegar a la máxima competición:

“Es importante... pero tampoco creo que sea determinante” “puede darse una persona así un poco introvertida... pues puede llegar” (jugadora 9).

Por el contrario, otros jugadores que sí es un factor importante, sobre todo para el éxito colectivo. Esta controversia abre una línea de investigación específica para valorar realmente la importancia de este factor:

Cuadro 6.
Aspectos antropométricos citados por los jugadores y jugadoras.

CÓDIGO	Jugadoras	Jugadores	Total
Altura	11/14	4/7	15/21
Envergadura	6/14	2/7	8/21
No especializar por la altura	2/14	2/7	4/21
Peso	2/14	0/7	2/21

"Hay jugadoras que eran muy buenas y destacaban jugando solas ¿no? Pues esas jugadoras tarde o temprano se han... se han estrellado en el camino" (jugadora 3).

"La cuestión es ser un equipo, estar dentro del equipo y formar un grupo, una piña. Es muy importante para luego dar resultados al equipo" (jugadora 12).

4.- CONCLUSIONES

En primer lugar, pretendíamos conocer los aspectos claves que han llevado a las jugadoras internacionales de baloncesto a la alta competición. Hemos constatado que el contexto y la psicología individual son las dimensiones que más han influido en que las jugadoras lleguen al máximo nivel.

En segundo lugar, queríamos profundizar sobre los distintos ámbitos del entrenamiento en la formación de las jugadoras. A nivel físico, se destaca la velocidad y la fuerza por encima de todas las cualidades. En el aspecto táctico, comentan la importancia de tomar decisiones, así como la polivalencia. Técnicamente, se hace especial hincapié en el tiro. Con relación a la psicología se valora la capacidad de trabajo, la motivación, el deseo de aprender y el equilibrio emocional.

En tercer lugar, aspirábamos a realizar propuestas prácticas en el proceso de formación de jugadoras jóvenes con talento de baloncesto. A nivel de organización, la cantera, los entrenadores en las etapas de formación, la colaboración adecuada de los padres y el fomento de los estudios, son elemen-

tos que se deben controlar. En el entrenamiento, aparecen recomendaciones como el desarrollo de la velocidad en el mayor número de tareas, entrenar mucho el tiro, o enseñar conjuntamente los medios técnicos y tácticos. En este sentido, recomiendan fomentar la inteligencia y creatividad en los entrenamientos, así como generar un buen clima de trabajo. La polivalencia debe ser una característica en la enseñanza. En cuanto a la detección de talentos, parece importante valorar aspectos como la capacidad de trabajo y de aprendizaje, la motivación, la inteligencia o la velocidad.

Por último, analizamos las diferencias entre el baloncesto masculino y femenino. A nivel global, coinciden en la importancia del contexto y de la psicología individual, aunque en las mujeres esta última dimensión es más destacada. El aspecto físico parece más importante en las mujeres, mientras que en los hombres destacan más el táctico. Con más profundidad, en el baloncesto masculino aparece la presión del entorno o la falta de humildad como claves para no llegar, mientras que en el femenino tiene menos relevancia.

No queremos finalizar el trabajo sin agradecer la colaboración del Consejo Superior de Deportes, de la Universidad de Huelva y de la Federación Española de Baloncesto y la amabilidad de las jugadoras y equipo técnico de la selección nacional.

Cuadro 7.
Aspectos de psicología social citados por los jugadores y jugadoras.

CÓDIGO	Descripción	Jugadoras	Jugadores	Total
Clima	Clima del equipo	11/14	6/7	17/21
Relaciones	Con compañeras y entrenador	11/14	3/7	14/21
Aceptar roles	Dentro del equipo	1/14	1/7	2/21

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Abernethy, B. (1991). Visual search strategies and decision-making in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 189-210.
- Añó, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.
- Antón, J. (1989) (Coord.). *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga: UNISPORT.
- Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador. M.E.C.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Campos, J. (2003). Criterios para la orientación del entrenamiento de los talentos deportivos en atletismo. En J. Hernández, G. Gil, y M. Morán (Eds). *Talentos Deportivos. Detección, entrenamiento y gestión*. Gobierno de Canarias.
- Cárdenas, D. (2003). El proceso de formación táctica desde una perspectiva constructivista. En A. López, C. Jiménez y R. Aguado (Coord.). *Didáctica del baloncesto en etapas de iniciación*. Madrid: Fundación Real Madrid. INEF.
- Carlson, R. (1988). The socialization of élite tennis players in Sweden: An análisis of the players' backgrounds and development. *Sociology Sport Journal*, 5, 241-256.
- Castejón, F.J. (2002). Decisión estratégica y decisión táctica. Similitudes, diferencias y aplicaciones en el deporte. *Revista del Entrenamiento Deportivo*, 16(4), 31-39.
- Castejón, F.J. (2003). A vueltas con los expertos y los novatos en el deporte: lo que no hacen, lo que pueden hacer y lo que hacen. En F.J. Castejón (Coord). *Iniciación Deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Coord.). *La investigación de la*

- enseñanza, II. *Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador. M.E.C.
- Espar, F. (1998). El concepto de táctica individual en los deportes de equipo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 51, 16-22.
 - Gagné, F. (1993) Constructs and models pertaining to Exceptional human abilities. En H. Heler, H. et al. (Eds). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press. 69-87
 - García, J.M.; Campos, J.; Lizaur, P. y Pablo, C. (2003). *El talento deportivo. Formación de élites deportivas*. Madrid: Gymnos.
 - García, M. y Leibar, X. (1997). *Entrenamiento de la resistencia de los corredores de medio fondo y fondo*. Madrid: Gymnos.
 - Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
 - Giménez, F.J. (2003). *La formación del entrenador en la iniciación al baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.
 - Giménez, F.J. y Sáenz-López, P. (2003). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.
 - Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
 - Housner, L.D. & French, K.E. (1994) Future directions for research on expertise in learning, performance and instruction in sport and physical activity. *Quest*, 46, 241-246.
 - Hüber, G. (1989). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
 - Iglesias, D., Fuentes, J. P., Moreno, A. y Del Villar, F. (2003). La mejora de la toma de decisiones en el pase en baloncesto a través de un programa orientado a la adquisición del conocimiento. En S. Ibáñez y M. Macías (Eds.), *Propuestas para la mejora en el proceso de formación y rendimiento en baloncesto*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
 - Jiménez, A. C. (2004). *Análisis de las tomas de decisión en los deportes colectivos: Estrategias de las jugadoras aleros de baloncesto en posesión del balón*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Castilla-La Mancha.
 - Jordan, M. (1995). *Mi filosofía del triunfo*. Méjico: selector.
 - Knop, P. (1993). *El papel de los padres en la práctica deportiva infantil*. Málaga: Unisport.
 - Lorenzo, A. (2001). Hacia un nuevo enfoque del concepto de talento deportivo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, vol. XV, nº 2, pp. 27-33.
 - Lorenzo, A. (2002). La detección del talento en los deportes colectivos. *Cronos*, nº 1, pp. 15-24.
 - Lorenzo, A. y Sampaio, J. (2005). Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de alto nivel. *Apunts. Educación Física y Deportes*(80), 63-70.
 - Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En AAVV. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
 - Martens, R., Chistina, R.W., Harvey, J.S., & Sharkey, B.J. (1989). *El entrenador*. Barcelona: Hispano Europea.
 - Matsudo, V. (2003). Aspectos biológicos de la detección de talentos. Ciencia y detección de talentos. En J. Hernández, G. Gil y M. Morán (Eds). *Talentos Deportivos. Detección, entrenamiento y gestión*. Gobierno de Canarias.
 - Mora, J., García, S., Toro, S. y Zarco, A. (1995). *Estrategias cognitivas en deportistas profesionales*. Málaga: Universidad de Málaga.
 - Oliveira, J. y Graça, A. (1997). La enseñanza del baloncesto. En A. Graça y J. Oliveira (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp. 61-95). Barcelona: Paidotribo.
 - Pintor, D. (1989). Objetivos y contenidos de la formación deportiva. En J.L. Antón (coord.). *Entrenamiento deportivo en edad escolar*. Málaga: Unisport.
 - Puig, N. (1995) Itinerarios deportivos juveniles y definición de la situación. En: *Actas Congreso Científico Olímpico - 1992. Actividad física adaptada, Psicología y Sociología*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte (Deporte y documentación, nº 24, vol. I), pp. 456-464.
 - Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
 - Rodríguez, J.Mª. (1995). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
 - Ruiz, L.M. (1998) Valoración de los elementos motores del joven deportista: Mitos y realidades. En O.R. Contreras, Y L.J. Sánchez (Eds.): *La detección temprana de talentos deportivos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
 - Ruiz, L.M. (1999). Rendimiento deportivo, optimización y excelencia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 235-248.
 - Ruiz, L.M. y Arruza, J. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte. Clave de la eficiencia y el rendimiento óptimo*. Barcelona: Paidós.
 - Sáenz-López, P. e Ibáñez, S. J. (1994). El tiro: clasificación, evaluación y su entrenamiento en cada categoría. *Clinic* (27), 29-34.
 - Sáenz-López, P. ; Ibáñez, S.J.; Feu, S. (2005). Estudio de la participación de los jugadores españoles de baloncesto en las distintas categorías de la selección nacional. *Apunts: Educación Física y Deportes*, nº 85, pp.36-45.
 - Sáenz-López, P., Ibáñez, S.J., Giménez, J., Sierra, A. & Sánchez, M. (2005). Multifactor characteristic in the process of development of the male expert basketball player in Spain. *International Journal of Sport Psychology*, 36 (2), 151-171.
 - Sánchez, M. (2002). *El proceso de llegar a ser experto en baloncesto: Un enfoque psicosocial*. Tesis doctoral inédita, Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
 - Saura, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Lérida: Instituto de Estudios Ilerdenses.
 - Singer, R.N. y Janelle, C.H. (1999). Determining sport expertise: From genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, Vol. 30, 2, pp. 117-150.
 - Tavares, F. (1997). El procesamiento de la información en los juegos deportivos. En A. Graça y J. Olivera (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp. 35-46). Barcelona: Paidotribo.
 - Tenenbaum, G. (2003). Expert Athletes: An integrated approach to decision making. En J. L. Starks y K. A. Ericsson (Eds.), *Expert Performance in sport*. Champaign: Human Kinetics.
 - Williams, P. (2002). *Con la fuerza de Jordan. Lecciones vitales para alcanzar el éxito*. México: Alamah.

EL DIARIO DEL MAESTRO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA, CUALITATIVA E INTEGRADA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

THE TEACHER'S DIARY AS AN INSTRUMENT OF FORMATIVE, QUALITATIVE AND INTEGRATED ASSESMENT IN PRIMARY EDUCATION

DRA. NURIA UREÑA ORTÍN

Doctora en Ciencias de la Actividad Física,
Licenciada y Diplomada en Educación Física.
Grupo de Estudios e Investigaciones de las
Prácticas Motrices Lúdicas y Deportivas,
Profesora Ayudante de la Escuela de Magisterio
de la Facultad de Educación de la
Universidad de Murcia.

DR. FERNANDO UREÑA VILLANUEVA

Doctor en Pedagogía,
Licenciado en Educación Física.
Catedrático de Educación Secundaria del IES
Floridablanca de Murcia.

D. FRANCISCO ALARCÓN LÓPEZ

Licenciado en Educación Física y
Doctorando de la Universidad de Granada.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar un documento escrito (diario) como instrumento de evaluación formativa, cualitativa e integrada así como su proceso de análisis, para la interpretación, explicación del pensamiento y la acción del trabajo diario del docente. Para tal fin el maestro expuso sus impresiones, comentarios, observaciones, etc. sucedidos en las sesiones de un programa de intervención que puso en práctica en el segundo curso de cada uno de los ciclos que forman la Etapa de Primaria. La finalidad del programa era la mejora de ciertas habilidades básicas (manejo de móviles: lanzamientos, recepciones y botes). Se elaboraron dos hojas de observación y los resultados se analizaron a partir de un listado de categorías confeccionado y validado para dicho estudio.

La conclusión principal es que el diario permite profundizar en el pensamiento del maestro durante la realización del programa mediante la reflexión e investigación de su actuación.

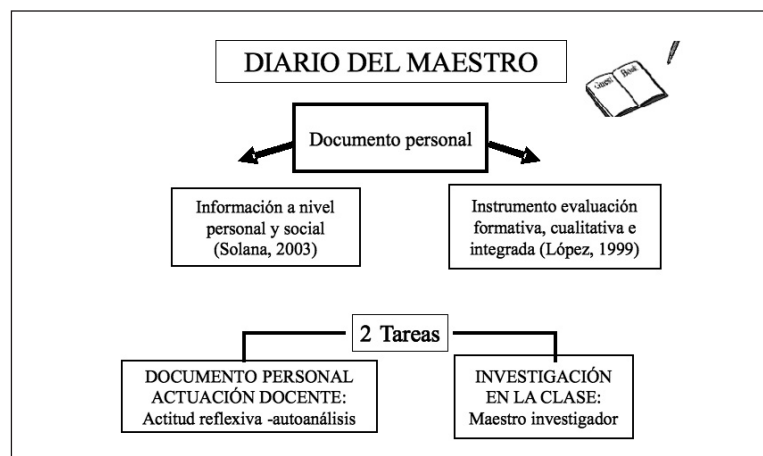
PALABRAS CLAVES: diario, Primaria, pensamiento del maestro, evaluación formativa.

EL DIARIO DEL MAESTRO.

El eje primordial que fundamenta el empleo de este instrumento es recoger las observaciones que se refieren a las notas de campo que el maestro efectúa desde su pensamiento y experiencia, así como “*el día a día*” de todo lo acontecido en el desarrollo de un programa de intervención para la mejora de la habilidad básica de manejo de móviles en la Educación Primaria (Ureña, 2002, 2004).

Las notas de campo que el maestro recoge son escritos de los sucesos, anécdotas, impresiones, observaciones, interpretaciones, etc., acontecidos en los escenarios naturales de la acción y captados normalmente a través de la observación participante (Blández, 1996). Como bien señala López (1999a, 1999b) el diario del profesor se ha revelado, independientemente de otras muchas funciones (Del Villar, 1994; Porlan & Martín, 1991; Zabalza, 1988), como un instrumento enormemente válido y útil para llevar a cabo una evaluación formativa, cualitativa e integrada. En esta investigación el maestro lo utiliza para describir lo que sucede en cada una de las sesiones del programa de intervención. Blández (1996) utiliza el concepto de diario como equivalente a un informe redactado por una persona, que recoge históricamente el desarrollo de la investigación, desde su propia perspectiva. En él se pueden incluir opiniones, preocupaciones, dudas, sentimientos, observaciones, reflexiones, etc., vividos a lo largo de un proceso en relación con esta idea. Solana (2003) expresa que el diario forma parte de ese conjunto de documentos personales que ayudan a adquirir información respecto a las actividades que un sujeto desarrolla a nivel personal, como ser humano, y a nivel social, como miembro de una comunidad (Figura 1).

Figura 1.
Funciones y tareas
del diario como
documento personal.



A la vista de todas estas consideraciones se puede afirmar que el diario se centra en dos tareas fundamentales. Por un lado, como documento personal que permite dar a conocer la actuación del docente desde una actitud reflexiva y de autoanálisis. Por otro, que provoca y facilita la investigación en el aula.

Estas ideas, expresadas de forma resumida, hacen ver que con la utilización del diario de campo se van a conocer los acontecimientos que ocurren antes, durante y después en referencia a la puesta en práctica del programa de intervención, desde la perspectiva del maestro. En este sentido, la información que aporta, tiene como objeto ayudar a examinar los acontecimientos y problemas que aparecen, y la posibilidad de su (re)diseño en aras a su optimización.

En cualquier caso se puede afirmar que el diario es una herramienta para:

- Favorecer que el docente se transforme en investigador de su práctica.
- Provocar la reflexión sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Detectar problemas y argumentar las razones de su comportamiento.

Facilitar la autoevaluación, al disponer de información organizada, estructurada y redactada sobre su conducta docente.

LA PROPUESTA METODOLÓGICA.

Como se ha indicado anteriormente, el acento para definir y/o entender el diario fue su ventaja como instrumento para la descripción de lo sucedido en el aula, permitiendo la reflexión e investigación sobre el comportamiento del docente.

A la vista de lo expuesto, y en términos generales, esta investigación se decantó preferentemente porque el maestro realizase un “*diario de campo personal*” al finalizar cada sesión.

Para esta metodología de trabajo, y con la intención de facilitar la labor al maestro, se elaboraron dos tipos de hojas de observación

que formaron el diario del programa de intervención. Estas fueron:

- 1.- Hoja de observación para las sesiones específicas de evaluación inicial y final (Anexo 1). Esta hoja era muy poco estructurada ya que la finalidad fue que el maestro escribiera aspectos anecdóticos, reflexiones, sugerencias, observaciones, etc. de cada una de las tareas que formaban parte de la escala para la evaluación de la habilidad básica de manejo de móviles para cada uno de los ciclos de la Educación Primaria (Ureña, 2004).
- 2.- Hoja de observación para las sesiones para cada uno de los ciclos (Anexo 2). Esta hoja tenía una parte más estructurada en donde el maestro registró los aspectos más significativos de cada parte de la sesión (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma); y otra menos estructurada donde sugería y explicaba las propuestas, interpretaciones y explicaciones de su pensamiento, reflexión y acción diaria de cada sesión. De cualquier forma no era una estructura que tenía que mantener siempre. Si el maestro lo creía conveniente podía hacer otro tipo de anotaciones, más abiertas que ayudasen a detectar cuáles habían sido las impresiones, experiencias y/o los problemas de las propuestas planteadas. En este caso debía argumentar los motivos que le llevaron a hacerlo.

En cualquier caso es necesario apuntar que el diario de campo, en su calidad de documento personal, no tiene por qué mantener una estructura o forma determinada sino que puede tomar como criterio para su elaboración, el anotar, no sólo lo que sucede en el aula durante la fase interactiva, sino también los aspectos más sobresalientes en la fase preactiva y postactiva (García, 1997).

Resumiendo, esta estructuración de diario, fue una guía para el docente que en cualquier momento podía romper para anotar, con absoluta libertad, todas las cuestiones y sugerencias que juzgó oportuna.

De igual modo, y antes de su utilización, el maestro recibió las siguientes indicaciones:

- Registrar los datos el mismo día que realizase la sesión, bien durante la misma o

después de finalizarla. No obstante, se le aconsejó que lo hiciese lo antes posible, ya que si se dejaba transcurrir mucho tiempo afectaría en la cantidad y calidad de las observaciones (Blández, 1996). La intención es “no dejar en el aire” aspectos relevantes que se pudieran olvidar.

ANEXO 1: Hoja de observación de las sesiones de evaluación inicial y final.

ESCALA DESCRIPTIVA PARA LA APORTACIÓN PERSONAL DEL MAESTRO EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN					
TAREAS	COMENTARIOS	TAREAS	COMENTARIOS	TAREAS	COMENTARIOS
TAREA 1 		TAREA 6 		TAREA 11 	
TAREA 2 		TAREA 7 		TAREA 12 	
TAREA 3 		TAREA 8 		TAREA 13 	
TAREA 4 		TAREA 9 		TAREA 14 	
TAREA 5 		TAREA 10 		TAREA 15 	

ANEXO 2: Hoja de observación de las sesiones del programa.

COMENTARIO PERSONAL DEL MAESTRO A LA SESIÓN N° :

CALENTAMIENTO:

PARTE PRINCIPAL:

VUELTA CALMA:

Propuestas de mejora:



- - No se le estableció un contenido mínimo ni máximo. Tenía que anotar aquellos acontecimientos y sucesos que tuvieran alguna relevancia, que fueran significativos para él o simplemente aquello que le llamó la atención en el transcurso de las sesiones. Si en alguna de ellas pensaba que no era necesario comentar nada, la hoja quedó en blanco. En este último caso se consideraba que la sesión no había que modificarla y/o reestructurarla.
- - Se le comunicó que la información obtenida era para mejorar el programa de intervención que iba a poner en práctica y sus anotaciones se utilizarían para interpretar los acontecimientos que iban ocurriendo en el mismo.

el maestro experimentó durante la puesta en práctica del programa de intervención. La propuesta que se planteó consistió en la elaboración de un documento personal para la reflexión y análisis del maestro de lo sucedido y acontecido en las sesiones. Esta tarea se centró en el desarrollo de las actividades, sugerencias y modificaciones que puede aportar a las mismas. En el proceso de análisis de datos no se utilizaron codificadores porque se trató de un análisis general del contenido obtenido.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pasa a exponer las etapas básicas para el análisis del contenido obtenido (Delgado, M.A. & Del Villar, F., 1995) (Figura 2):

PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DEL CONTENIDO DEL DIARIO.

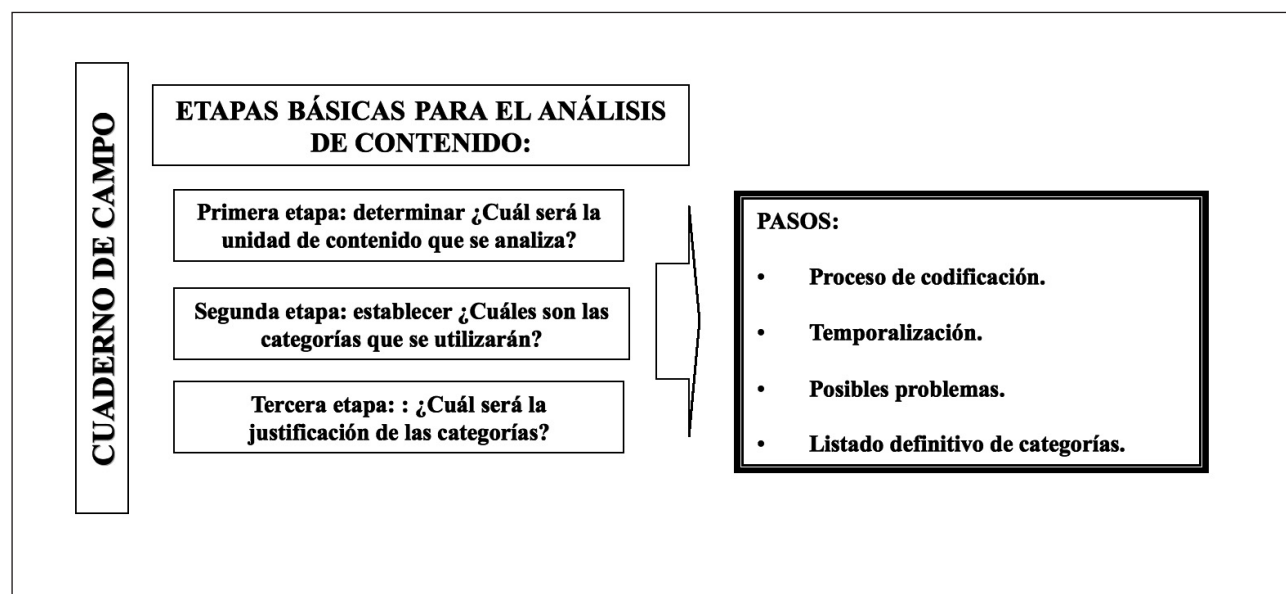
Para su análisis se aplicó una técnica de análisis de datos cualitativo, precedido de lo que se conoce como análisis de contenido. Diversos autores (Delgado & Del Villar, 1995; Granda, 1998; Medina, 1996; Viciano, Delgado & Del Villar, 1997; Viciano, 1998, 1999, etc.) han desarrollado diferentes investigaciones y estudios sobre la metodología correcta y análisis de contenido, así como los procesos de entrenamiento de codificadores en la interpretación de los datos verbales recogidos a través de técnicas observacionales. En este artículo, el objetivo principal fue el conocimiento práctico que

Primera etapa: determinar cuál iba a ser la unidad de contenido a analizar. Por el tipo de estudio que se efectuó se optó por utilizar la unidad de análisis comprendida por el espacio lingüístico entre punto y punto.

Segunda etapa: establecer cuáles iban a ser las categorías a utilizar. Elaboración de un conjunto de categorías.

Para la obtención definitiva de estas categorías se utilizó un cuaderno de campo – ensayo. Este cuaderno fue de igual o muy parecidas características. En concreto se utilizó el cuaderno de campo que se realizó en un proyecto de investigación que lleva por título: Manejo de móviles en Educación Primaria, y que precede a este estudio (Ureña, 2002).

Figura 2.
Etapas y proceso
para la
interpretación
de datos del
cuaderno de campo.



Los pasos que se siguieron para su codificación fueron (Taylor & Bogdan, 1992):

- 1.- Desarrollo de las categorías de codificación. Se elaboró una lista con todos los temas, conceptos, interpretaciones, propuestas, etc. identificados durante el análisis referido predominantemente al diseño y funcionamiento de las tareas. Para la elección de estas categorías se utilizó un listado de categorías ya definidas en estudios anteriores muy relacionados con esta línea de trabajo (Delgado & Del Villar, 1995; Medina, 1996 y Solana, 2003). A cada categoría de codificación se le asignó una letra que la identificase. Al igual que estudios precedentes (Ureña, 2002, 2003), se tomó como referencia la utilización de tres letras para evitar dudas a la hora de identificarlos. A cada categoría se le asignó un número.
- 2.- Codificación de todos los datos. En el margen se anotó el número asignado a cada categoría cuando aparecía en el texto. Se tuvo en cuenta que en algunos casos podía haber datos que perteneciesen a más de una categoría.
- 3.- Se separaron los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación conservando intacto el texto original.
- 4.- Los datos restantes se volvieron a leer para ubicarlos en alguna categoría o valorar si era necesario crear nuevas. De cualquier forma hay datos que quedaron sin codificar por no ser relevantes en este análisis; y se valoró si era necesario prescindir de otros si no se consideraban adecuados.
- 5.- Por último se volvió a leer el texto y se revisaron todas las categorías quedando de esta forma el listado definitivo.

Tercera etapa: Elaboración de un fundamento lógico que sirvió de guía u orientación para ubicar las respuestas en cada categoría: ¿Cuál será la justificación de las categorías? Junto a la definición de este fundamento lógico se incluyó un ejemplo que mostró lo expresado en la definición y así ayudase a identificar casos idénticos o muy parecidos.

PROCESO DE CODIFICACIÓN DEL CUADERNO DE CAMPO.

Tras este periodo de determinación de la unidad de análisis, proceso de construcción de categorías y entrenamiento y, a partir del cuaderno de campo – ensayo, se pasa a exponer el procedimiento de codificación del cuaderno de campo con el listado definitivo de categorías.

No obstante se quiere señalar que no fue necesario la utilización de ningún programa informático para el análisis de contenido ya que solamente se realizó el análisis de un cuaderno de campo, por lo que fue poca la cantidad de información.

La finalidad de utilizar este instrumento fue conocer los problemas que surgieron en las diferentes tareas y actividades del programa y poder darle una mayor calidad en futuras aplicaciones, así como enriquecer las informaciones recogidas en las diversas técnicas utilizadas en el estudio. Según Martínez (2000):

“Si a los alumnos o a los respectivos miembros participantes de la misma situación se les pide que realicen un diario de campo sobre lo que acontece en relación a lo que se pretende estudiar permitirá la contrastación de las situaciones compartidas” (p. 144).

De acuerdo con Medina (1996) los pasos seguidos fueron:

- 1.- En el proceso de codificación: delimitar claramente las diferentes unidades de contenido que componen el diario de campo.
 - Realizar una primera lectura rápida y comprensiva del texto para que formarse una idea general de la problemática tratada en el mismo.
 - Codificar las unidades de contenido más evidentes y sencillas, y dentro de éstas, las más asequibles y obvias.
 - El código se situó con bolígrafo rojo ajustado a la última letra de la línea y unida a ésta mediante un guión. Se ubicó el número de finalización de la categoría a la derecha de la misma utilizando como unión entre la categoría y el nº otro guión.
- 2.- Temporalización: se codificó el programa, teniendo en cuenta que está dividido en tres sub-programas (uno para cada ciclo). Se dedicó una primera semana a leer todo el diario de campo del programa para la Etapa. La siguiente semana se concentró en la parte del diario que hace referencia al sub-programa del primer ciclo, y así sucesivamente hasta completar todos los sub-programas. Hubo una semana más en donde se codificó el diario de campo que se refiere a las tareas de la escala para la evaluación de la habilidad básica de manejo de móviles (Tabla 1).
- 3.- Posibles problemas: las unidades de contenido problemáticas se dejaron para el final y con la lectura de la entrevista que se tuvo con el maestro se trató de revolver el problema (Ureña, 2004).

- 4.- Listado definitivo de categorías: el listado definitivo de categorías con el que se codificó el cuaderno de campo fue el siguiente:
 - DIMENSIÓN PERSONAL: se recogen todos aquellos comentarios, sensaciones, reacciones y opiniones sobre su valoración personal y estado de ánimo. Se incluyen dos categorías:
 - AUTOCONCEPTO (AUT): expresiones, comentarios, juicios, acerca de la valoración personal que realiza el maestro de sí mismo acerca de su imagen, confianza y miedos sobre su labor como docente.
 - MOTIVACIÓN (MOT): referencias o declaraciones sobre su estado de ánimo y motivación para realizar la sesión.
 - DIMENSIÓN INTERVENCIÓN DOCENTE: se recogen todas aquellas categorías referencias, comentarios y opiniones sobre la labor como maestro en el desarrollo del programa. Se incluyen cinco categorías:
 - TAREAS DE CLASE (TAC): incluye las referencias o comentarios que realiza sobre la adecuación de las tareas a las posibilidades de los alumnos y si se sigue una progresión en dificultad de las tareas.
 - ORGANIZACIÓN/ DIRECCIÓN DE CLASE (ORG): se incluyen todos aquellos comentarios, referencias u opiniones acerca de la valoración que realiza sobre su actuación a la hora de organizar y dirigir a sus alumnos, el material y la explicación de las actividades.
 - DISCIPLINA (DIS): se incluyen todos aquellos comentarios, juicios, valoraciones, etc. que se vierten relacionados con las estrategias a utilizar para controlar la actividad en general, normas de disciplinas, conductas disruptivas e imprevistos no relacionados con la actividad.
 - PARTICIPACIÓN (PAR): incluye todos aquellos comentarios y opiniones sobre la participación e implicación de los alumnos en las tareas que se realizan a lo largo de las clases.
 - APRENDIZAJES (APR): se incluyen todas aquellas referencias o comentarios acerca de los aprendizajes que se puedan conseguir.
 - DIMENSIÓN CRÍTICA: está compuesta por las categorías que se refieren a los comentarios, sugerencias, interpretaciones personales y/o críticas acerca de las tareas. En concreto se hace referencia a dos categorías:
 - SUGERENCIAS (SUG): se recogen observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, que realiza de un modo personal.
 - PROBLEMAS (PRB): se incluyen todas aquellas referencias o comentarios relacionados con problemas de cualquier índole que le impide desarrollar las tareas de forma adecuada.

RESULTADOS.

Partiendo del listado de categorías explicado se pasa a analizar los datos obtenidos (Ureña, 2004, 2006). Para su presentación se siguió la siguiente estructura:

- Presentación del análisis cuantitativo del diario de campo del programa de intervención haciendo referencias concretas de cada ciclo cuando los resultados así lo precisen. El formato en que se presentan los datos es en términos de porcentajes y se destaca la/s dimensión/es que aparecen con más frecuencia, así como las categorías en que se organizan.
- Realización del análisis cualitativo del diario de campo de cada una de las dimensiones y categorías, deteniéndose en aquellas categorías más relacionadas con el desarrollo de las tareas y aprendizajes, así como en las sugerencias que puede aportar el maestro a las sesiones.
- Exposición del análisis cuantitativo y cualitativo de las tareas de la escala para la evaluación de la habilidad manejo de móviles.

Tabla 1.
Temporalización para el
proceso de codificación
de datos del programa.

CUADERNO DE CAMPO:	TEMPORALIZACIÓN
PROGRAMA MANEJO DE MÓVILES (general)	1ª semana
SUB- PROGRAMA PARA EL 1º CICLO	2ª semana
SUB-PROGRAMA PARA EL 2º CICLO	3ª semana
SUB-PROGRAMA PARA EL 3º CICLO	4ª semana
ESCALA PARA LA EVALUACIÓN	5ª semana

PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO.

Se comienza el análisis con la cuantificación de las diferentes dimensiones y categorías partiendo de los porcentajes de cada una de ellas. Para ello, se presentan los resultados, según la frecuencia de aparición de las ideas claves (dimensiones) y de cada una de las categorías y su presencia o ausencia según los ciclos.

En la Tabla 2 se presentan los resultados para cada uno de los ciclos. A partir de ahora se referirá al diario del primer ciclo con las siglas DIA1, DIA2 para el segundo y DIA3 para el tercero.

De dichos datos se concluyó que, de forma global, la dimensión que apareció con más frecuencia fue la de intervención docente, seguida de la crítica y personal. Por ciclos, fue en el DIA3 donde apareció con más frecuencia la de intervención docente (68%), no encontrando por otro lado, referencias de la personal (0%). La dimensión crítica y personal apareció con más frecuencia en el DIA2 (39,583% y 6,249% respectivamente).

A continuación se presenta la figura 3 en la que aparecen los porcentajes por dimensión en cada uno de los ciclos, seguida de las figuras de la 4 a la 6 en donde aparece cada una de ellas según la frecuencia de las categorías.

Como se puede ver en la figura 4, la dimensión personal apareció con muy poca frecuencia, siendo “la categoría motivación” la que más surgió. No obstante se cree conveniente comentar que el maestro manifestó en diferentes ocasiones (entrevistas informales) el interés que le generó participar en la puesta en práctica de este estudio, por lo que su motivación fue latente. Con respecto a “la categoría autoconcepto” sólo se encontraron referencias en el diario DIA2. Se cree que uno de los motivos de su ausencia fueron los años de experiencia docente del maestro (siete años en este Centro dando clases de Educación Física).

Las categorías más frecuentes, dentro de la dimensión intervención docente y para el DIA1 (Figura 5), fueron las relacionadas con “las tareas de clase” (17,77%), “disciplina” (15,55%) y “participación” (13,33%). Los motivos de una mayor frecuencia de estas categorías fueron por las indicaciones dadas cuando se le

Tabla 2. Porcentajes de cada una de las dimensiones y categorías del diario de campo.

ANÁLISIS CUANTITATIVO PROGRAMA DE INTERVENCIÓN:			
	CICLOS (%)		
DIMENSIONES	PRIMERO (DIA1)	SEGUNDO (DIA2)	TERCERO (DIA3)
DIMENSIÓN PERSONAL:			
AUTOCONCEPTO (AUT)	0%	2,083%	0%
MOTIVACIÓN (MOT)	4,44%	4,166%	0%
TOTAL DE LA DIMENSIÓN =	4,44%	6,249%	0%
DIMENSIÓN INTERVENCIÓN DOCENTE:			
TAREAS DE CLASE (TAC)	17,77%	25%	14%
ORGANIZACIÓN (ORG)	8,88%	6,25%	12%
DISCIPLINA (DIS)	15,55%	2,083%	6%
PARTICIPACIÓN (PAR)	13,33%	18,73%	16%
APRENDIZAJE (APR)	2,22%	2,083%	20%
TOTAL DE LA DIMENSIÓN =	57,75%	54,146%	68%
DIMENSIÓN CRÍTICA:			
SUGERENCIAS (SUG)	28,88%	25%	22%
PROBLEMAS (PRO)	8,88%	14,583%	10%
TOTAL DE LA DIMENSIÓN =	37,80%	39,583%	32%

Figura 3. Porcentajes de las dimensiones del diario de campo en cada uno de los ciclos.

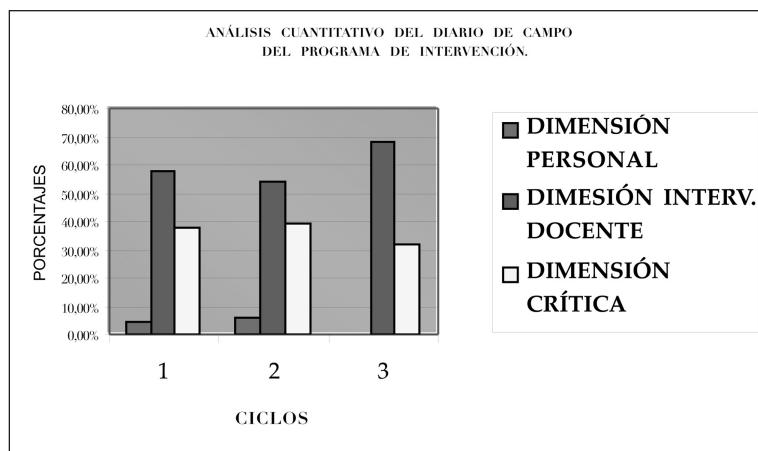
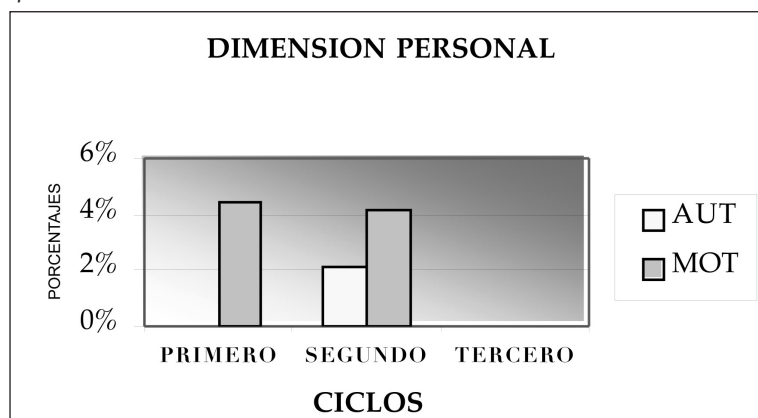


Figura 4. Porcentaje por categorías de la dimensión personal en cada uno de los ciclos.



planteó al maestro la elaboración del diario de campo. Se le repitió en numerosas ocasiones que era muy importante que anotase los contratiempos que se produjeran en las diferentes actividades de las sesiones. Por tanto fue lógico que la frecuencia más alta fuese en estas categorías.

En el caso del DIA2, las categorías más frecuentes fueron las relacionadas con “las tareas de clase” (25%), “participación” (18,73%) y “organización” (6,25%). Al igual que en el diario anterior, los comentarios en los que se incluyeron valoraciones sobre la adecuación de las tareas a las posibilidades de los alumnos y si se siguió una progresión en dificultad de las tareas, fueron los más frecuentes. Por otra parte, se observó que, a diferencia del caso anterior, la categoría de disciplina apareció con menor frecuencia, seguida de la de aprendizaje.

Figura 5.

Porcentajes por categorías de la dimensión intervención docente en cada uno de los ciclos.

En el DIA3 se observa que fue “la categoría aprendizaje” la más frecuente (20%), seguida de “la de participación” (16%) y “tareas de clase” (14%). Por último fueron la categoría “disciplina” y “organización” las menos referidas.

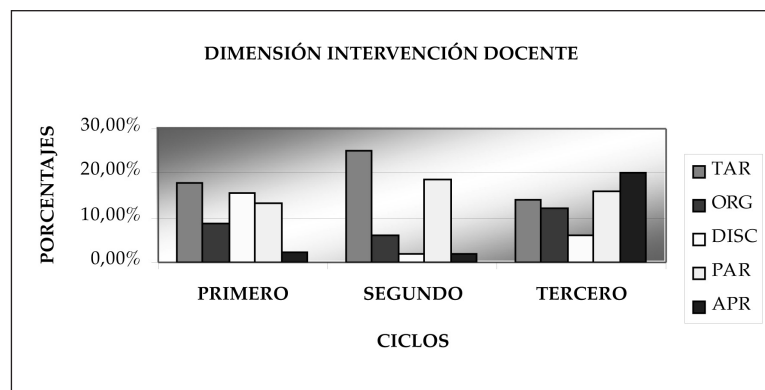
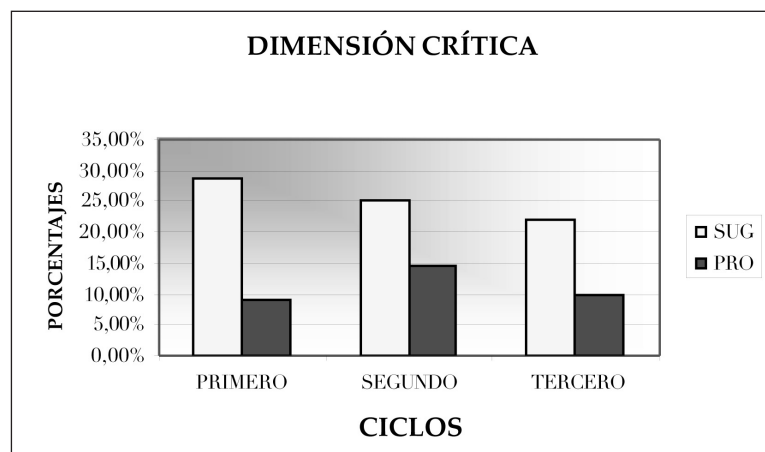


Figura 6. Porcentajes por categorías de la dimensión crítica en cada uno de los ciclos.



A diferencia de los diarios anteriores, los comentarios en los que se incluyeron referencias acerca de los aprendizajes que se consiguieron, junto a la participación e implicación de los alumnos en las tareas, fueron los más frecuentes.

Por último, en la dimensión crítica, los resultados mostraron que la categoría que apareció con más frecuencia fue la de “sugerencias”, siendo los motivos los mismos que se apuntaron en la categoría de tareas de clase y de la intervención docente (Figura 6).

REALIZACIÓN DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DEL DIARIO DE CAMPO.

A continuación se pasa a realizar el análisis cualitativo de cada una de las dimensiones y categorías utilizadas para el análisis de contenido del diario, profundizando sólo en aquellas que estuvieron más relacionadas con los aspectos de labor docente en el desarrollo del programa y sugerencias de las actividades de las sesiones.

Se utilizó para las referencias del diario las siglas anteriores, según se refieran a cada ciclo, seguida de un “S” con el número de la sesión a la que corresponde dicha referencia y las siglas “CA” si es en la parte del calentamiento, “PP” en la parte principal de la sesión, “VC” en la vuelta a la calma y “PM” en la propuestas de mejora.

Dimensión personal: categoría autoconcepto y motivación.

La categoría que menos apareció fue la relacionada con las expresiones, comentarios, juicios, acerca de la valoración personal que realizó el maestro de sí mismo en cuanto a su imagen, confianza y miedos en su labor docente. En este sentido se confirmó que es un docente muy seguro de sus clases y conocimientos.

Se puede comprobar que el maestro se encontró, en todo el proceso, cómodo con el nuevo trabajo que proponía a sus alumnos y, cuando lo consideraba oportuno, realizó correcciones, los motivó, realizó aclaraciones, etc. Se cree que si el maestro llevara pocos años dando clase los resultados serían diferentes. Así, las únicas referencias que realizó en torno a esta categoría se encontró en el DIA2S4PP: “No tengo ningún problema a la hora de proponer

las actividades de las sesiones, al contrario, el tener que plantear cosas nuevas me motiva más a mí, y mi estado anímico es mayor a la hora de impartir las clases. La única preocupación que tengo en la cabeza es si ¿Estaré consiguiendo todos los objetivos planteados?”.

La categoría motivación estuvo muy relacionada con la nueva situación y las inquietudes que generó reflexionar constantemente sobre el trabajo que se realizó. Esta valoración se originó en función de la participación y motivación de los alumnos en las tareas. Berlyne (1960,1965) señala que la motivación intrínseca se origina ante estímulos novedosos, inesperados, sorprendentes, que provocan la ruptura del equilibrio representacional y motivan la exploración de rutas nuevas para superar el problema. En este sentido el maestro expresó: *“Hoy me siento bastante satisfecho con la clase ya que observo que los alumnos se lo pasan muy bien y no quieren que acabe la clase (DIA2S7VC)”*. *“Se les ve en las caras las ganas que tienen de venir a clase de Educación Física, y ese estado de motivación, se refleja igualmente en mí (DIA1S10VC)”*.

Dimensión intervención docente: categorías tareas de clase, organización, disciplina, participación y aprendizaje.

En cuanto a la categoría tareas de clase, sus referencias fueron dirigidas a la adecuación de las tareas a las posibilidades de los alumnos, así como al planteamiento de las actividades en función de su intensidad. También realizó diferentes comentarios en cuanto a si las sesiones y actividades fueron más activas y dinámicas o por el contrario eran estáticas y aburridas. Por ejemplo: *“No esta muy claro en que consiste este juego (DIA1S5C)”* *“El juego de Slalom-bote fue muy difícil para algunos alumnos ya que siempre botan con la misma mano y además la situación de carrera en competición les alteraba (DIA1S5PP)”* *“Muy repetitivo el conjunto de ejercicios por lo que los niños parecían al final un poco aburridos (DIA2S1PP)”*. *“Todas las actividades de esta parte han resultado ser muy divertidas y amenas. Creo que esta sesión podría repetirse otro día, planteando algunas variantes (DIA2S6PP)”*. *“El juego deportes híbridos crea mucha incertidumbre al mezclar los deportes y bastante confusión al principio, pero a la vez crea curiosidad por como jugar adecuadamente. El problema está en que no da tiempo a realizar otros juegos (DIA3S11PP)”*

En relación a la organización de la clase el maestro consideró que no tuvo problemas porque ha logrado que sus alumnos colaboren siempre en las actividades, así como en la organización y preparación del material. No obstante observó que tuvo algunas dificultades al seleccionar las actividades y su duración ya que no tuvo tiempo para realizar la vuelta a la calma en algunas sesiones. De cualquier forma comentó que no suele realizarla por eso de *“...las*

pocas sesiones que tenemos a la semana y la falta de tiempo”, y prefiere proponer actividades finales con menor intensidad dentro de la parte principal. Esta costumbre que tiene para organizar sus clases, hizo que en ocasiones, se le parara por alto esta última parte de la sesión: *“Personalmente estoy muy contento con el trabajo de hoy, pero estoy un poco preocupado porque no consigo terminar toda la sesión. Me refiero a la parte de la vuelta a la calma, ya que en varias sesiones no he realizado las actividades correspondientes a esta parte por falta de tiempo. Veo que me cuesta cambiar de actividad cuando los alumnos se están divirtiendo con ella y luego no me queda tiempo para realizar toda la sesión (DIA3S7VC)”*.

Siguiendo con la categoría disciplina se observa que en el DIA1 fue donde se encontraron más comentarios en torno a esta categoría, aspecto que, por otro lado, se consideró lógico por las edades de los alumnos. El maestro comentó en el DIA1S2VC que con frecuencia tiene más problemas para controlar a los alumnos en este ciclo, pero poco a poco va conociendo a cada alumno, así como aquellos que son más problemáticos y que tiene que controlar más para que se desarrolle adecuadamente la sesión; este control lo consigue a partir del segundo ciclo y en su totalidad en el tercero. Por ejemplo: *“He observado que son muy tramosos ya que se dejan pillar para que de este modo puedan llevar la pelota (DIA1S6CA)”*. *“Como comentario general de las sesiones de bote, veo que si no se les tapa los ojos en las actividades que tienen que botar con los ojos cerrados hacen trampas y los abren (DIA2S5PP)”*. *“No puedo despistarme, pues a la mínima hacen trampas, aunque en general bien (DIA3S2CA)”*.

Por otro lado, se produjeron los típicos contratiempos que ocasionaron algunas alteraciones en las sesiones, como los accidentes y lesiones intrínsecas en las actividades: *“Esta parte fue algo accidentada ya que un niño se golpeó la cabeza contra el suelo y hubo que parar la clase durante un buen rato (DIA1S1PP)”*.

Dentro de la categoría participación, y en relación con la implicación de los alumnos en las actividades que se realizaron a lo largo de las sesiones, se observó una participación muy alta. Se recogieron comentarios como: *“Muy interesante, es curioso como hay algunos alumnos que se ponen nerviosos cuando realizan el juego (DIA2S5VC)”*. *“Para algunas alumnas ha sido la clase de Educación Física que más les ha gustado hasta el momento (DIA1S5PP)”*. *“Se observa como el simple hecho de utilizar material nuevo, en este caso, un material que traen ellos, les motiva y les hace estar mas participativos en las actividades (DIA3S3PP)”*.

Por último, en cuanto a la categoría aprendizaje, es sobre todo en el tercer ciclo, donde se encontraron un mayor número de referencias. Se cree al respecto que el maestro asumió

que el objetivo era la investigación, y se olvidó, en muchas ocasiones, cuestionarse o reflexionar si el trabajo realizado permitía realmente conseguir los objetivos planteados. Se exponen algunos ejemplos de esta categoría *“En el juego baloncesto – aro, se observa una gran variedad de lanzamientos entre grupos no así dentro del grupo ya que tienden a imitar lo que ha hecho su compañero, sin pararse a pensar en otras posibilidades (DIA1S8PP)”*. *“Se ve una progresión rápida en el control del balón en los distintos golpeos (DIA3S1PP)”*. *“Muy dinámica e interesante sobre todo porque los alumnos van descubriendo como lanzar la pelota desde detrás de la espalda para poder cogerla después del bote entre la piernas. Se les nota en la cara como disfrutaban cuando consiguen realizar una tarea que antes no les salía.*

Además son conscientes de que se trata de una tarea que han realizado en la evaluación (DIA3S2PP)”.

Dimensión crítica: categorías sugerencias y problemas.

Dentro de la categoría sugerencias el maestro centró sus propuestas según el resultado de las sesiones. Por ejemplo: *“Creo que esta sesión se debería realizar solamente si se dispone de un lugar cerrado y sino cambiar el material ya que el viento ha estropeado mucha de las actividades (DIA1S1PM)”* *“Daría más tiempo para que los alumnos experimenten con el material y jueguen como quieran para que se vayan familiarizando con él. Tal vez se evite así la excitación que supone la novedad del mismo (DIA1S3PM)”*. *“Introducir algún juego en la parte principal ya que resulta muy repetitiva y monótona (DIA2S1PM)”*. *“Pienso que sería muy interesante repetir algunas actividades de esta sesión, ya que al conocerlas, les ayudaría a realizarlas mejor (DIA2S7PM)”*. *“Yo repetiría esta misma sesión utilizando distintos tipos de balones: tamaños, textura, etc. (DIA3S1PM)”*.

des de la parte principal, ya que se aprecian muchas diferencias en cuanto a nivel de ejecución entre los alumnos (DIA1/2S7PM)”

En la segunda categoría, problemas, los comentarios estuvieron relacionados con problemas de cualquier índole que le impidieron desarrollar las tareas de forma adecuada. Estos aspectos se comentaron en categorías anteriores como en la de tareas de clase o disciplina.

Por último se muestra el análisis de las tareas de la escala para la evaluación de la habilidad manejo de móviles. Para el análisis de estos datos se utilizó la hoja de aportación personal del maestro de las sesiones dedicadas a la evaluación para la habilidad manejo de móviles (Anexo 1). En la tabla 3 se señalan las tareas en las que el maestro realizó alguna sugerencia o comentario.

Comentarios de las tareas en el DIA1. En las tareas 1, 2, 3 y 8 el maestro explicó que tanto en la evaluación inicial como en la final los alumnos no llegaron a entender el criterio relacionado con *“(…) por encima del brazo extendido”*. La tarea 9 pensó que no era adecuada para los alumnos de este ciclo. Comentó que consiguieron lanzar la pelota pero no con la fuerza suficiente para recepcionarla. Quizás sería mejor lanzarla y recogerla con las dos manos. Por último, en las tareas 10, 11 y 15 de bote de balón, también resultaron ser demasiado complejas. Se propuso realizarlas con los ojos abiertos.

Comentarios de las tareas en el DIA2. Para las tareas 1, 2, 3 y 8 comentó lo mismo que en el diario anterior en cuanto al criterio de *“(…) por encima del brazo extendido”*. Además creía que las tres primeras tareas eran demasiado sencillas, por lo que si se trabajaban adecuadamente en el primer ciclo, se podrían eliminar. Los alumnos siguieron sin poder recepcionar el balón con una mano en la tarea 9, por lo que en este caso la propuesta que hizo fue que la recepción se realizase a dos manos, y el lanzamiento con mano dominante. Por último planteó realizar la tarea 15 de bote de balón con ojos abiertos (y no con los ojos cerrados).

Tabla 3.

Tareas de la escala para la evaluación de la habilidad manejo de móviles.

Se quiere destacar una sugerencia que realizó en varias sesiones: *“Para esta sesión, que es muy parecida en el primer y segundo ciclo, haría grupos de nivel para poder realizar las activida-*

TAREAS	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15
DIA1															
DIA2															
DIA3															

Comentarios de las tareas en el DIA3. Con estos alumnos no realizaría las tareas de la 1 a la 5 ya que son muy sencillas. En este ciclo si que plantearía la tarea 9 tal y como se presentó en la escala.

CONCLUSIONES.

La finalidad del estudio es profundizar en el conocimiento del pensamiento del maestro durante la realización de un programa de intervención para la mejora de ciertas habilidades básicas, en aras a su optimización. En esta línea, se cree interesante realizar un análisis y reflexión sobre el trabajo que el maestro efectúa en el día a día. Entre otras ventajas permite estructurar, estimular la conciencia y el autoanálisis de su labor docente.

Con la utilización de este instrumento se pretende conocer de forma más profunda los acontecimientos surgidos durante el programa de intervención, a partir del análisis de las tareas y aprendizajes, así como con las sugerencias que

el maestro puede aportar a las mismas. La valoración de esta experiencia es, sobre todo, muy positiva y adecuada a su intencionalidad. Tras los resultados obtenidos se puede afirmar que dicha información es de gran utilidad para que el maestro realice una reflexión de su labor docente; además aporta una información clave para poder mejorar el programa, a partir del conocimiento de los problemas que han surgido en las diferentes actividades del programa.

En definitiva, se puede afirmar que este proceso permite cumplir las dos tareas que implican llevar a cabo un diario; y que se han señalado en la primera parte de este artículo. La primera tarea, como documento personal que asegura, tras dar a conocer la actuación del maestro, un perfeccionamiento en su enseñanza; y la segunda tarea en cuanto a estimular la investigación en el aula.

En cualquier caso la utilización del diario constituye un modo de evaluación formativa en la aplicación del programa que permite mejorarlo día a día, reelaborarlo según lo que ha ido aconteciendo y darle una mayor calidad en futuras aplicaciones.

BIBLIOGRAFÍA.

- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1965). Curiosity and education. En JD Krumboltz (Ed), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally.
- Blández, J. (1996). *La investigación - acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- Delgado, M. A. & Del Villar, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad*, 1, 25-44.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts*, 37, 26-33.
- García, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Granda, L. (1998). Análisis del pensamiento de docentes noveles en educación física mediante la utilización conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas. *Motricidad*, 4, 159-181.
- López, V. M. (1999a). *Educación física. Evaluación y reforma*. Sevilla: Diagonal.
- López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación profesorado*. Valladolid: Universidad Valladolid.
- Martínez, C. (2000). Los métodos de investigación asociados a los paradigmas cuantitativos y cualitativos. En J. Cardona (Coord), B. Vázquez, J. Castejón, C. Martínez, J. Parra, M. Perona & F. Sánchez, *Modelos de innovación educativa en la educación física*. (pp. 41-179) Madrid: UNED
- Medina, J. (1996). Proceso de entrenamiento de los codificadores para el estudio de los diarios del profesor de Educación Física. *Motricidad*, 2, 113-127.
- Medina, J. & Delgado, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigaciones sobre educación física y deporte en las que se utilice como método la observación. *Motricidad*, 5, 69-86.
- Porlan, R. & Matín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Colección: *Investigación y enseñanza*, 6. Sevilla: Diada.
- Solana, A. M. (2003). Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes. Tesis Doctoral no publicada: Universidad de Granada.
- Soriano, E. (2000). *Métodos de Investigación en Educación*. Almería: Universidad de Almería.
- Ureña, N. (2002). Manejo de móviles en Educación Primaria. *Proyecto de Investigación*. Murcia: UCAM.
- Ureña, N., Ureña, F. & Velandrino, A. (2003). Diseño y evaluación de un programa de intervención en el manejo de móviles en Educación Primaria. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Ureña, N. (2004). Diseño y evaluación de un programa de intervención para el desarrollo de la habilidad básica de manejo de móviles en Educación Primaria. Tesis doctoral no publicada. Murcia: UCAM
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A. & Alarcón, F. (2006). *Evaluar el día a día del maestro: pensamiento y reflexión desde sus anécdotas y acontecimientos*. VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad. Murcia 23 al 25 marzo
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A. & Alarcón, F. (2006). *Las habilidades motrices básicas en Primaria. Diseño de un programa de intervención*. Barcelona: Inde.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Viciano, J. (1998). Procedimiento de una investigación-acción colaborativa entre docentes de secundaria en servicio de educación física y la universidad de Granada. Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista Digital, 12. Extraído el 24 de mayo de 2004 de <http://www.efdeportes.com/efd12/jesusv.htm>.
- Viciano, J. (1999). Proceso de entrenamiento de grupos de codificadores específicos ante un sistema múltiple de categorías de análisis del discurso en un grupo de trabajo de docentes en educación física. *Motricidad*, 5, 53-67.
- Viciano, J., Delgado, M. A., & Del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la educación física y al entrenamiento deportivo. *Motricidad*, 3, 151-175.
- Zabalza, M. A. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.



Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía



POR UN COLEGIO PROFESIONAL FUERTE ¡¡ COLÉGIATE !!

1. El Colegio es la VOZ de los Licenciados/as en EF y CAFD de Andalucía. Representa a sus afiliados ante organismos públicos y privados, así como en actividades y foros de interés para la profesión
2. Es obligatorio estar colegiado/a para poder ejercer la profesión (el ejercicio libre de la misma).
“... **la adscripción forzosa** se configura en este supuesto como un instrumento necesario para que el Colegio asuma la necesidad de velar sobre las actividades desarrolladas en **ámbitos educativos privados o referidos al ejercicio libre de la profesión...**” Sentencia 194/1998, de 1 de Octubre de 1998, del **Pleno del Tribunal Constitucional** publicada en el BOE nº 260 de 30 de Octubre de 1998 (Punto 7º de los Fundamentos Jurídicos).
3. Estar, los/las ejercientes, en posesión de un **Seguro de Responsabilidad Civil** con una cobertura de **1.502.530,26 euros (250.000.000 Ptas.)**.
Es imprescindible evitar los efectos de lo sucedido a una compañera no colegiada, de la provincia de Málaga, con la Sentencia nº 1.098/99 del Tribunal Supremo, de fecha 22/12/99, **lesiones sufridas por un menor en clase de Educación Física**, condenando a pagar “al actor la cantidad de ciento veinte millones de pesetas (120.000.000 pesetas)... ... Asimismo les condenamos al pago de los intereses...”, o bien la sentencia **condenatoria** nº 308/2003 del 24 de noviembre del 2003 en la Sección Segunda de la Audiencia Provincial de Jaén, contra un profesor de Educación Física y el centro docente, “condenar al profesor de Educación Física, al centro docente y a la entidad aseguradora a que de forma conjunta y solidariamente indemnicen a la familia del alumno en 600.000 euros”.
4. Asesoría Jurídica. Posibilidad de consultar al Colegio las diferentes dudas profesionales, así como al Asesor Jurídico en cuestiones de interés general para la profesión.
5. Disponer de una bolsa de trabajo y de asistir como vocal a tribunales.
Fundamentalmente, en las actividades realizadas en convenio con algunas Diputaciones, Ayuntamientos, Consorcios Provinciales, etc.
6. Recepción gratuita de nuestras propias publicaciones, y posibilidad de aumentar el currículum vitae, publicando artículos en las Revistas “Habilidad Motriz”, “Revista Española de Educación Física y Deportes” y Boletín Informativo Colegial.
7. Posibilidad de optar a los Premios y Concursos Anuales.
Premio Profesional COLEF de Andalucía (1000 euros y 700 euros) Concurso de Fotografía COLEF de Andalucía (300 euros, 150 euros y 100 euros)
8. Posibilidad de asistir a las distintas actividades formativas colegiales (Simposiums, Congresos, Jornadas, Encuentros, etc.).
9. Impedir los continuados agravios y ataques a la profesión, tanto desde la propia Administración como desde otros estamentos y organizaciones con intereses en nuestro campo profesional, así como exigir la promulgación con carácter de urgencia de la **Ley Reguladora del Ejercicio Profesional** en el Área de la Actividad Física y del Deporte.



Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física
y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Andalucía



NORMAS PARA LA COLEGIACIÓN BIENIO 2008-2010

TITULACIÓN EXIGIDA

Título de Licenciado en Educación Física o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte expedido o reconocido por el Estado Español.

DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR EN COLEF DE ANDALUCÍA (C/ Carbonell y Morand, 9 • 14001 Córdoba)

1. Solicitud dirigida al Presidente del Colegio, en la que se hará constar el deseo de figurar como colegiado (ejerciente o no ejerciente según hoja de datos).
2. Fotocopia compulsada del Título, Certificación Académica de Estudios, o fotocopia compulsada del resguardo de abono de los derechos de expedición del Título.
3. Domiciliación bancaria del cobro de las cuotas correspondientes (Hoja de datos).
4. Tres fotografías tamaño carnet, con nombre y apellidos escritos al dorso.
5. Resguardo del abono de los derechos de inscripción, según el importe que a continuación se detalla:
 - Solicitudes en el año de finalización de la licenciatura 0 €.
 - Solicitudes posteriores al año de finalización de la licenciatura 30 €.

Dicho abono se realizará en la cuenta:

COLEF de Andalucía
CAJA MADRID
Avda. Andalucía, 69. 11008 CÁDIZ
C/c. nº 2038 / 5866 / 60 / 6000528936

CUOTA ANUAL

A través de la entidad bancaria ordenada por cada colegiado, se hará efectivo el importe de la cuota correspondiente (hasta el 31 de diciembre de 2008).

- Ejercientes 122 €. (incluidos 8 € por Seguro de R. C. y 2 € por Seguros Consejo General)
- No Ejercientes 64 €. (incluidos 2 € por Seguros Consejo General)

- Las colegaciones anteriores al 30 de junio, abonarán la cuota completa según variante.
 - Las colegaciones del 1 de julio a 31 de diciembre, abonarán media cuota según variante.
 - Al cambiar la situación (No Ejerciente a Ejerciente o viceversa), el colegiado abonará los costes correspondientes, más el coste del nuevo carnet, 3 €.
 - Los recibos devueltos se incrementarán en 5 € por gastos bancarios y notificación.
- Todos los importes se revisarán bianualmente.

IMPORTES TOTALES SEGÚN VARIANTES

- Ejerciente año finalización licenciatura antes del 1 de julio.....122 €
- Ejerciente año finalización licenciatura después del 1 de julio.....65 €
- Ejerciente posterior al año de licenciatura antes del 1 de julio152 €
- Ejerciente posterior al año de licenciatura después del 1 de julio.....95 €
- No Ejerciente año finalización licenciatura antes del 1 de julio64 €
- No Ejerciente año finalización licenciatura después del 1 de julio32 €
- No Ejerciente posterior al año de licenciatura antes del 1 de julio94 €
- No Ejerciente posterior al año de licenciatura después del 1 de julio62 €

NOTA: Los formularios de **HOJA DE DATOS**, **ORDEN DE PAGO** y **AUTORIZACIÓN DE COBRO** están disponibles para su descarga en la web del COLEF: www.colefandalucia.com, en el apartado "COLEGIARSE"

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 deben haber sido publicados en otra revista o medio. En caso de haberse publicado antes, indicar fecha, título y datos necesarios para su localización.
- La extensión de los mismos no excederá de 25 hojas, mecanografiadas a 1,5 espacios en papel DIN A4, utilizando una sola cara. Al final se relacionarán las notas al texto (evitar los pies de página), y bibliografía.
- Las referencias bibliográficas, tanto las incluidas en el texto como las que se exponen al final del artículo, se harán atendiendo a las normas APA (American Psychological Association).
- 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, sólo numerar y marcar como línea aparte).
- Los gráficos y dibujos se adjuntarán numerados y en hojas aparte (mejor en ficheros independientes), haciendo referencia a los mismos en el texto, en la posición correspondiente. Deberán ser lo suficientemente claros como para permitir su reproducción o, en caso de adjuntarse como ficheros aparte, deberán ir en formato "jpg" (compresión inferior al 20% = calidad mayor del 80%) y una resolución de 300 ppp. También habrá que tener en cuenta que su reproducción será en blanco y negro.
- Junto al trabajo se remitirá una hoja con los datos personales, dirección, e-mail y teléfono de contacto del autor o autores, titulación académica y trabajo actual. También se hará constar el título del trabajo en español e inglés, un resumen del mismo de 8 a 10 líneas seguido de su correspondiente traducción al inglés (abstract), y las palabras claves en español y en inglés (key words).
- 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 o Microsoft Word. Se enviará junto con el mismo una copia sacada por impresora.
- La Dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que estime más conveniente, acusará recibo de los originales y no mantendrá otro tipo de correspondencia.
- Las colaboraciones se remitirán a:

COLEF-ANDALUCÍA
C/. Carbonell y Morand, 9
14001 Córdoba

Recorte o fotocopie este boletín y envíelo por correo a la dirección indicada o por Fax al 957491412

Boletín de suscripción



Habilidad Motriz
COLEF DE ANDALUCÍA
REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE



El abajo firmante se suscribe a la revista Habilidad Motriz por un año (2 números)

Suscriptor _____

Domicilio _____

Localidad _____ Código Postal _____

Provincia _____ País _____

Firma:

Fecha en _____

a ____ de _____ del _____

Forma de pago (señalar la opción escogida):

- ☐ Ingreso de 10 Eur. en:
COLEF de Andalucía
Caja Madrid
Avda. Andalucía, 69. 11008 - Cadiz
Nº cuenta: 2038 5866 60 6000528936

- ☐ Talón nominativo a
Ilust. COLEF de Andalucía por 10 Eur.

Números atrasados: Precio 5 Eur. unidad
Agotados nº 0, 1 y 2.

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

SERVIMOS PEDIDOS A CONTRAREEMBOLSO