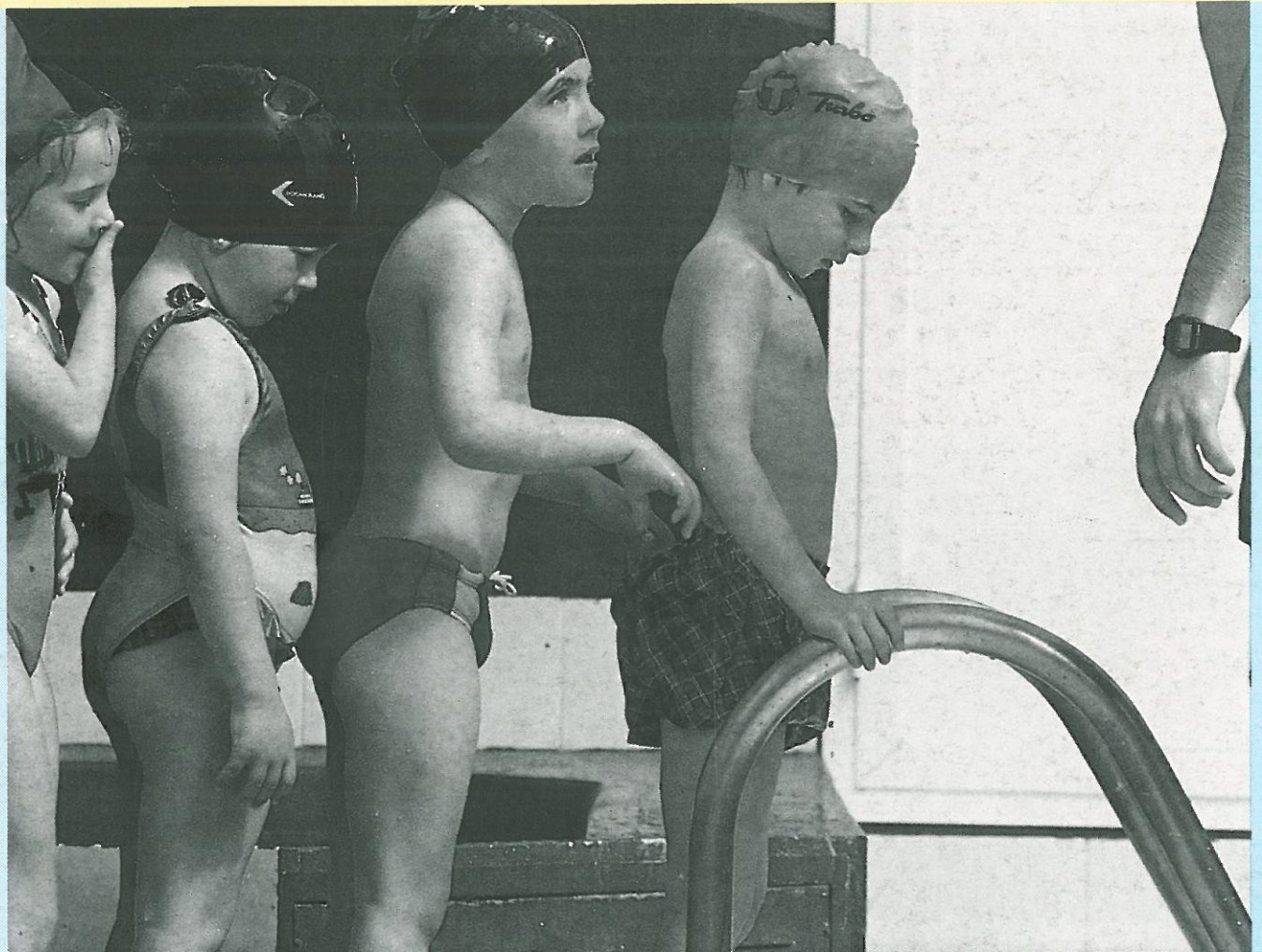




HABILIDAD MOTRIZ

REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE



HABILIDAD MOTRIZ

Revista del Colegio Oficial de Profesores y Licenciados
en Educación Física de Andalucía

Equipo de Redacción:
Severiano Bajo Aguilar (Director)
Víctor M. Alonso Gil
Pedro Rodado Ballesteros
J. Ignacio Manzano Ballesteros
Guillermo Fernández Calero
Cristina Aumente Rodríguez
Francisco J. Sebastián Pérez
Jaime Vallejo López
José Félix Cañadas Larrubia
A. Irene Hernández Sánchez

Comité Científico:
Prof. Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera
Prof. Dr. Francisco José Berral de la Rosa
Prof. Dr. Antonio Oña Sicilia
Prof. Dr. Domingo Blázquez Sánchez
Prof. Dr. Jesús Mora Vicente
Prof. Dr. Daniel Linares Girela

Comité Asesor:
Prof. Dr. José Luis Carretero Lestón
Prof. Jesús López Bedoya
Prof. Juan Torres Guerrero
Prof. José M. Zapico
Prof. Pedro Sáenz-López Buñuel
Prof. Manuel Viznete Carrizosa

Edición y Administración: Apartado de Correos 3.167. 14080-Córdoba
Teléfono: 957-259488 - Fax: 957-483345
Periodicidad: Semestral

Proyecto Gráfico: José María García Parody
Fotocomposición e impresión: Tipografía Católica, S.C.A.
Depósito Legal: CO 782-1992
I.S.S.N.: 1132-2462

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 autorizada siempre que se cite su procedencia.

NUMERO CUATRO

Abril 1994

CONTENIDOS

EDITORIAL	3-4
ESTRATEGIAS DE EVALUACION FORMATIVA EN EDUCACION FISICA Y DEPORTE	5-15
Domingo Blázquez Sánchez	
LA REGULACION DE LAS TITULACIONES DEPORTIVAS ..	16-19
José Luis Carretero Lestón	
ESTUDIO ANTROPOMÉTRICO DE LA POBLACION ESCOLAR ANDALUZA DE 14 A 17 AÑOS	20-26
Daniel Linares Girela	
ENCUESTA DE NECESIDADES DEPORTIVAS EN EL DEPORTE INFANTIL Y JUVENIL: PERSPECTIVA EVOLUTIVA	27-30
José Erasmo Cano y Sara Márquez Rosa	
METODOLOGIA EN EDUCACION FISICA: ENSEÑANZA GLOBAL O ANALITICA	31-38
Pedro Sáenz-López Buñuel	
LA E.F. ESCOLAR EN LOS PAISES DEL ESTE: MODELOS EDUCATIVOS IV	39-47
Enrique Grau García	
PUBLICACIONES	48-49
NORMAS DE PUBLICACION - SUSCRIPCIONES	50

EDITORIAL

U n año nuevo se abre para HABILIDAD MOTRIZ. Las ilusiones se renuevan y vemos como la Revista se demanda desde muy variados puntos. Las aportaciones que recibimos proceden de los más variados sitios de España, e incluso de otros países. Esta es la aspiración de la Revista. Ser elemento difusor de los trabajos de los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, sin desdeñar las aportaciones que pueden hacernos desde otras áreas: Medicina del Deporte, Pedagogía, Sociología, Psicología y demás Ciencias afines.

La Revista nace al amparo del Colegio Oficial de Profesores y Licenciados en Educación Física de Andalucía, pero su objetivo desborda los límites colegiales. Buscamos incidir en el amplio campo aún por delimitar que se ha dado en llamar CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE, y que la Revista recoge como subtítulo.

En este campo desarrollan su labor los Licenciados en Educación Física, pero existen muchas más personas vinculadas a esta tarea. A todas ellas queremos llegar con el ánimo de aportar alguna idea.

Hemos pasado un año plétórico para el Deporte Nacional, año Olímpico en que esta Revista vio por primera vez la luz, y hemos cerrado un año 93 bien diferente al anterior. La recesión económica afectó y va a afectar a la Educación Física y al Deporte, lo tenemos más que asumido. Sin embargo las ideas no deben verse afectadas por este tipo de situaciones. Muchas veces son más valiosas que los propios fondos. No olvidemos que éstos están al servicio de las primeras.

Aquí faltan ideas claras que apunten hacia una verdadera estructuración de la Educación Física y del Deporte Nacional. Las Instituciones Públicas tienen aquí un papel relevante. La iniciativa privada también deberá jugar el suyo.

Los Licenciados en E. Física, docentes en Centros de EE.SS. vemos como cada año se incorporan a nuestras clases alumnos con un escaso nivel de conocimientos previos, en muchos casos sabemos que el Maestro Especialista en E.G.B. no es más que un Profesor que rellena huecos de

horario que se producen en el Centro, no dejándolo que desarrolle su labor como Especialista en E. Física con sus alumnos. La base del Deporte Español está en la Escuela, y ésta sigue siendo la gran olvidada.

La escasez de medios, la masificación, la absurda construcción de nuevos centros que no reúnen las características más elementales para desarrollar una Educación Física adecuadamente, la falta de equipamiento, las compras de material al por mayor diseminando el mismo de manera irracional: institutos con 12 plintons, a los que se manda hasta ocho colchonetas grandes para salto, y no se le envía lo que verdaderamente se necesita, son un botón de muestra de un desastre generalizado. Unos no tienen ni una colchoneta pequeña que echarse a la boca mientras en otros se pudren más de treinta.

Los escasos Licenciados que ejercen en la Administración Pública contemplan asombrados la falta de coordinación de los organismos. Cada Diputación, si tiene servicio de E. Física, anda por su lado, carentes de una mínima coordinación Autonómica o general, según cada caso. No hablemos de los Ayuntamientos. Tanta variedad demanda más espacio ¿y los Centros Privados que no tienen un licenciado en E. Física a cargo de la asignatura? ¿Hasta dónde debe intervenir el M.E.C. en los Centros Concertados?

¿Tiene algo que decir al respecto la Secretaría de Estado para el Deporte? ¿Cuándo vamos a tener la EURONORMA que obligue a determinadas condiciones mínimas de instalaciones en los Centros? ¿Para qué estamos en Europa?

¿Y las Direcciones Generales de Deporte de las Comunidades Autónomas? En algunos casos habría que preguntar si siguen existiendo. ¿Cómo Educación recoge la Secretaría de Estado para el Deporte y en otras sigue dependiendo de Cultura, Patrimonio y Medio Ambiente? ¿Realmente sabemos que estamos en Educación? ¿En qué lo notamos y cuáles son los argumentos que lo sustentan? Aquí falta que se aclaren algunas cosas. Si no están claras arriba, difícilmente estarán aguas abajo.

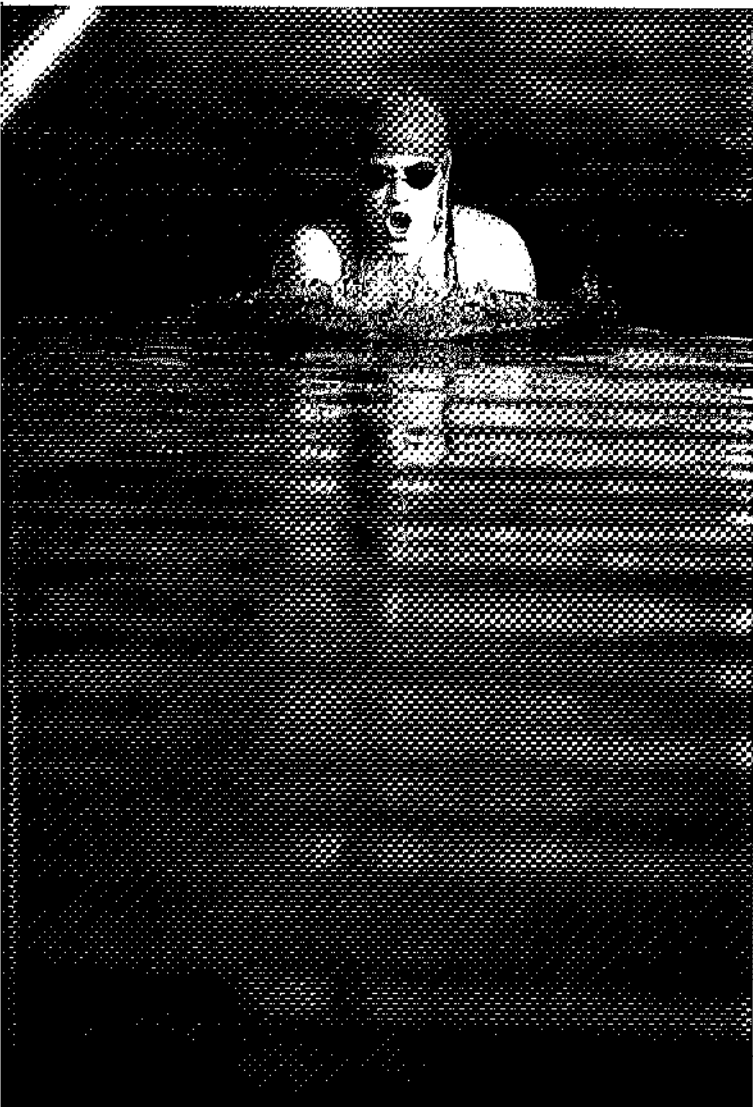
Se nos fue quien no debería haberse ido tan pronto, y nos hemos quedado medio huérfanos. Algunas cosas importantes se hicieron y estaban pendientes muchas otras. Las Sociedades Anónimas fue una solución audaz que necesitábamos. Ideas y soluciones son lo que ahora nos faltan. ¿Dónde las encontraremos?

Aquí hay que ir poniendo todo en orden, cuanto antes mejor. ¿Dónde estamos y dónde debemos estar? De idéntica manera que se encontraron argumentos para que el Deporte dependa de Educación, existían argumentos para estar en Cultura (el deporte también es cultura, proclamaban, para justificarse, y tienen que seguir proclamando en algunos sitios).

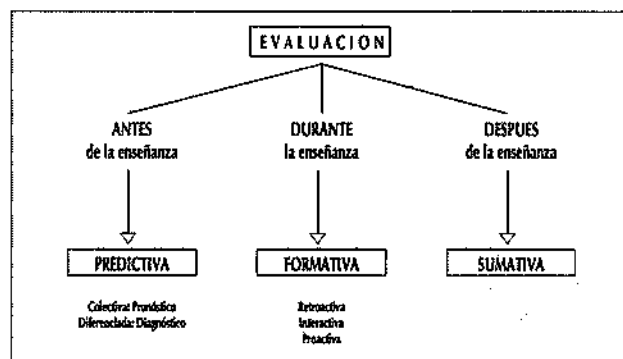
De igual manera podemos encontrar argumentos para estar en Sanidad (a la salud por el ejercicio físico), o en Turismo (Ocio, Turismo y Deporte). Con un poco de imaginación igual aparecemos en Ferias y Festejos (Deporte y recreación).

Estemos donde estemos, lo que no puede ser es que cada uno ande por su lado. Alguno puede aparecer donde no deba, de puro despiste nacional.

ESTRATEGIAS DE EVALUACION FORMATIVA EN EDUCACION FISICA Y DEPORTE



La enseñanza es un proceso continuo que exige, para ser eficaz, un reajuste constante que permita la adaptación de las propuestas didácticas con las posibilidades y los avances de los alumnos, así como su adecuación a los objetivos previstos. En consecuencia, la evaluación adquiere la consideración de elemento indispensable en este proceso de adecuación y optimización. Actualmente es aceptada la existencia de tres tipos o modalidades de evaluación según el momento en que se realiza. Esta diferente tipología queda reflejada en la figura 1.



Evaluación predictiva o inicial

La evaluación predictiva, también denominada evaluación inicial, tiene como objetivo fundamental determinar la situación actual de cada alumno al iniciar un determinado proceso didáctico. Permite una adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre bases conocidas, es decir, teniendo en cuenta las capacidades, estado físico, conocimientos y experiencias anteriores del alumno. Los datos de esa evaluación inicial son imprescindibles

para determinar objetivos, adecuar la programación y esbozar las líneas metodológicas a seguir.

Es la base de partida del trabajo a desarrollar y el punto de comparación de las evaluaciones posteriores. Habrá de repetirse siempre que se empiece un nivel o ciclo educativo.

Cuando la información que se obtiene a partir de la evaluación predictiva hace referencia a un colectivo (grupo-clase) se denomina pronóstico y cuando es diferenciada (de cada alumno) se denomina diagnóstico.

La prognosis y la diagnosis de las dificultades de los alumnos es un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que deberá posibilitar la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades del aula a dicha prognosis. Si un determinado prerrequisito de aprendizaje no es suficientemente conocido por la mayoría del alumnado, su aprendizaje debe integrarse en el proceso de enseñanza previsto. Por contra, si alguno de los aprendizajes ya es conocido por una proporción importante de alumnos de la clase, deberán arbitrarse mecanismos de regulación para la minoría que los desconoce, pero no es necesario incluir su aprendizaje en actividades comunes de todo el grupo clase.

Pero, tan importante es que los profesores conozcan las capacidades previas, actitudes y conocimientos de sus alumnos, como que los mismos alumnos sean conscientes de sus dificultades. Las pruebas que los centros pasan a los alumnos al inicio de un curso o de un tema acostumbra a ser evaluadas con una nota que clasifica al alumnado. Por contra, se tiene poca información sobre el tipo de dificultades de los alumnos, ya que dos calificaciones iguales se pueden deber a razones muy distintas. En consecuencia, conviene que las evaluaciones predictivas sirvan para reconocer estas dificultades y los posibles aciertos de los estudiantes y no tanto para clasificarlos según una nota. También es importante que los alumnos no identifiquen este tipo de evaluación con un control tradicional, para evitar actuaciones que falseen los resultados (como el hecho de que el alumno piense más en lo que el profesor espera de él que no en lo que sabe o lo que sabe hacer).

En la experiencia se han utilizado fundamentalmente dos tipos de instrumentos para la evaluación predictiva: el "Knowledge and Prior Study Inventory" -KPSI- (Tamir y Amir, 1981 y Youyng y Tamir, 1987) y la combinación de cuestiones abiertas y redes sistemáticas.

El cuestionario KPSI es un instrumento que se ha revelado muy útil por ser muy poco costoso para profesores y alumnos. A través de este instrumento se conoce la percepción que el alumnado tiene de su grado de conocimiento en relación a los contenidos o procedimientos que el profesor propone. Se ha comprobado que una de las dificultades mayores de los alumnos para aprender es que muchas veces opinan que ya dominan los contenidos que se les propone para su enseñanza. Conocer la percepción que tienen los alumnos sobre el grado de sus capacidades se ha revelado tan útil como conocer lo que realmente saben hacer.

Además, en el momento de poner en común los resultados y de

solicitar a algunos alumnos que realicen determinadas destrezas, se ponen de manifiesto las diferentes percepciones y se dan cuenta de que su capacidad inicial no era tan elaborada como pensaban, sin necesidad de que el profesor haga evidentes las diferencias.

El uso de cuestionarios abiertos y de redes sistémicas para el análisis de las respuestas es más costoso pero también aportan más información. Las cuestiones que se proponen han de ser motivadoras y relacionadas con su experiencia cotidiana. Las redes sistémicas más útiles son las que recogen pocos temas, pero importantes.

Evaluación progresiva o formativa

La evaluación formativa hace referencia a la valoración de la idoneidad de los procesos de intervención que son todavía susceptibles de modificar. La evaluación formativa recoge información y emite un juicio sobre el valor de los diferentes aspectos de una secuencia de un programa con el fin de optimizarlo. Es la base fundamental del proceso de evaluación; determina el grado en que se van consiguiendo los objetivos concretos de cada unidad didáctica y del proceso educativo.

Evaluación final o sumativa

La evaluación sumativa tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos de medida fiables adaptados a los objetivos a evaluar.

Es una síntesis de los resultados de la evaluación progresiva, teniendo en cuenta la evaluación inicial y los objetivos previstos para cada nivel.

No tiene prácticamente ninguna incidencia en el proceso didáctico, los instrumentos pueden ser muy variados, la corrección depende en una gran medida de la subjetividad del profesor.

Utilizar exclusivamente este tipo de evaluación equivale a pensar que en el proceso de aprendizaje el alumno se puede considerar como una tábula rasa en la que se van acumulando los conocimientos a través de la práctica. Si un alumno no aprende se debe básicamente a la falta de esfuerzo o a que no posee las capacidades mínimas.

Por tanto, este tipo de evaluación tiene como finalidad fundamental asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema, es decir, seleccionar y clasificar.

De estos tres tipos o momentos de la evaluación, aún siendo todos ellos indispensables, uno nos parece especialmente significativo: la evaluación formativa. El carácter regulador y de ajuste que permite tanto a profesor como a alumno, dan a este dispositivo un especial interés didáctico. La evaluación formativa, al estar preocupada por los aspectos procesuales, encaja de forma directa con los principios cognitivistas del aprendizaje.

El término evaluación formativa fue introducido por Scriven (1967) en un artículo sobre la evaluación de los medios de enseñanza (programas, manuales, métodos, etc.). En este contexto, los procedimientos de evaluación formativa están concebidos para permitir reajustes sucesivos en el desarrollo y la experimentación de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Posteriormente en los trabajos de Bloom y colaboradores (1971) sobre la evaluación del aprendizaje del alumno, el término evaluación formativa ha sido aplicado a los procedimientos utilizados por el profesor con el fin de adaptar su acción pedagógica según los progresos y los problemas de aprendizaje observados en sus alumnos. En este sentido, la evaluación formativa es un componente esencial en la realización de una estrategia de pedagogía de dominio ("mastery learning") (Bloom, 1968), o de cualquier otra aproximación de la individualización de la enseñanza. Precisemos enseguida que utilizamos la expresión "individualización" en el sentido de una adaptación de las actividades pedagógicas a los individuos en formación, y no en el sentido de una pedagogía basada sobre el trabajo individual.

La evaluación formativa tiene como objetivo fundamental determinar las dificultades de cada alumno en su proceso de aprendizaje, así como sus aciertos, para adecuar las actividades a las necesidades que se detectan y planificar los mejores medios para la regulación. Responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un alumno no aprende no es sólo porque no trabaja o no tiene capacidades, sino que también se debe a las actividades de aprendizaje.

Por tanto, esta forma de evaluación tiene como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Tiende más a identificar cuales son los puntos débiles del aprendizaje que no los resultados conseguidos con dicho aprendizaje.

La nota o calificación, juega en esta concepción de la evaluación, un papel relativo, porque no proporciona información de los procesos que se han puesto en marcha ni las operaciones que se han utilizado. Únicamente nos proporciona una información acerca de la consecución del objeto de aprendizaje.

Para elaborar una estrategia de evaluación formativa, es necesario en principio referirse a un marco teórico que tenga en cuenta los múltiples aspectos de los aprendizajes y de las interacciones en el interior de un sistema de formación. Sabiendo que una teoría tal está lejos de existir pero que de todos modos es necesario orientar la acción pedagógica en un sentido o en otro, nos parece útil examinar las aportaciones posibles de los marcos conceptuales existentes.

Allal (1979), esboza dos orientaciones que se podrían adoptar refiriéndose, por una parte, a una concepción behaviorista o neo

behaviorista del aprendizaje, y, por otra, a una concepción cognitivista.

Nos dice Allal (1979) que el concepto de evaluación formativa, al haber sido enunciado y aplicado en primer lugar en el marco de los trabajos "neo behavioristas" relativos a la individualización de la enseñanza, corre el riesgo de confundir los aspectos puramente pedagógicos del concepto, con las características particulares de sus aplicaciones en una cierta perspectiva psicopedagógica. Sería lamentable, continúa Allal, que el concepto de evaluación formativa –así como el de pedagogía del dominio, o más ampliamente, de pedagogía individualizada– quedaran encerrados en el marco psicopedagógico de su enunciación y de su aplicación iniciales. En consecuencia, postula que se precisen los dispositivos o aspectos esenciales del "proyecto pedagógico" apuntado; a continuación dicho proyecto podrá ser interpretado según diversas concepciones psicopedagógicas del aprendizaje. En esta óptica, propone la siguiente definición de las etapas esenciales de la evaluación formativa:

a) Recogida de las informaciones relativas a los progresos y dificultades de aprendizaje del alumno.

b) Interpretación de estas informaciones, y en la medida de lo posible, diagnóstico de los factores que están en el origen de las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.

c) Adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje en función de la interpretación de las informaciones recogidas.

Las tres etapas descritas constituyen una definición de la evaluación formativa en términos de acción pedagógica. Para pasar de esta definición a la elaboración de una estrategia de evaluación formativa, es necesario, como acabamos de decir, referirse a un marco conceptual que permita precisar:

- los aspectos del aprendizaje del alumno que es necesario observar y los procedimientos a utilizar en la recogida de informaciones;

- los principios que deben guiar la interpretación de los datos y el diagnóstico de los problemas de aprendizaje;

- los pasos a seguir en la adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje.

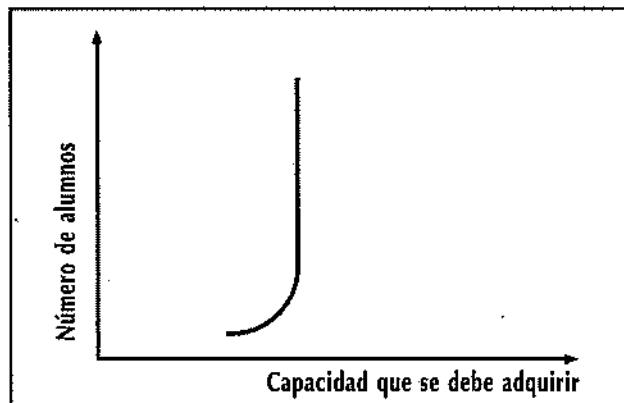
Pasamos a sintetizar como estos dos marcos de referencia, identificados por este autor (behaviorista o neo behaviorista y cognitivista), interpretan cada una de estas etapas o dispositivos pedagógicos.

1.1 La evaluación formativa en una perspectiva behaviorista

En la ortodoxia behaviorista de tipo skineriano, la enseñanza debe estar programada de tal manera que asegure un "aprendizaje sin error" y en consecuencia no se tiene necesidad de procedimientos de evaluación formativa para adaptarla a las dificultades de aprendizaje del alumno. En este sentido, plantearse una estrategia de evaluación tiene poco sentido. Por ello, aquí nos referimos a las concepciones "neo behavioristas" del aprendizaje escolar formuladas por Bloom, Gagné, Glaser y

odos. La inmensa mayoría de los trabajos sobre la evaluación formativa han sido concebidos, al menos implícitamente, según principios neo behavioristas aplicados en el marco de una estrategia de "pedagogía de dominio" o de enseñanza modular.

Por oposición a las dificultades tradicionales en que el ritmo de adquisición y los modos de la enseñanza son establecidos arbitrariamente para todos, la "pedagogía de dominio" ("mastery learning") apunta a proporcionar a cada uno, los medios y el tiempo necesario para dominar los comportamientos deseados. Evaluación formativa e individualización de la enseñanza son, pues, las condiciones de una verdadera pedagogía de dominio, cuyos efectos se materializan en una distribución de los resultados que toma el aspecto de una curva de J, que testimonia que la mayoría, si no la totalidad, de los alumnos alcanzó el objetivo, y que aparece como la antítesis de la curva de Gauss que tradicionalmente se utiliza para ver la distribución de los alumnos en cuanto a sus resultados (fig. 2).



No se trata, sin embargo, de negar las diferencias individuales, sino de adoptar estrategias que tendrán en cuenta esas diferencias individuales y que lo harán de una manera que ha de beneficiar el desarrollo más completo del individuo. Esas estrategias se apoyan principalmente en la definición de aptitud propuesta por Carroll y citada por Bloom (1968): "la aptitud predice el ritmo de aprendizaje más que el nivel (o la complejidad) del aprendizaje posible". En consecuencia, es posible para todos los alumnos, acceder al dominio de esos aprendizajes si disponen de suficiente tiempo.

Precisemos ahora la orientación de las tres etapas de la evaluación formativa en esta perspectiva neo behaviorista.

a.- Recogida de información

La evaluación se basa en los objetivos pedagógicos definidos en términos de comportamientos observables. Las informaciones recogidas conciernen sobre todo a los resultados del aprendizaje del alumno, es decir las realizaciones que es capaz en relación con los objetivos establecidos. Se insiste en la importancia de los datos objetivos, describiendo los comportamientos manifestados por el alumno. Estos objetivos operativos son el resultado de una

tarea analítica que comprende varias etapas, ya mencionadas por Mager (1973) y citado en multitud de ocasiones en la literatura especializada:

- Descripción de un comportamiento final observable; como expresión válida de la consecución de los objetivos.
- Enunciado de la conducta exacta que se pretende; precisando con detalle el comportamiento y describiendo las condiciones en que deberá aparecer.
- Precisión de las condiciones en las que se debe manifestar el comportamiento.
- Criterios de evaluación que permitan constatar y describir cómo deberá mostrar la consecución del objetivo para conseguir el éxito.

Las informaciones recogidas deberán referirse a los resultados del aprendizaje del alumno, a la comparación entre la performance del alumno y el comportamiento descrito por ese objetivo.

En la recogida de los datos, se pone el acento sobre los instrumentos que tienen buenas cualidades psicométricas (validez, fiabilidad, objetividad), permitiendo un registro muy preciso del comportamiento del alumno y que proporcionan, preferentemente, medidas cuantitativas. Se utilizan sobre todo elementos de control (tests, ejercicios) con ítems cerrados y plantillas de observación que permiten un registro muy preciso del comportamiento del alumno).

b.- Interpretación de las informaciones o datos recogidos

La interpretación de los datos se hace desde una perspectiva con referencia criterial, es decir, comparando las performances observadas en el alumno con criterios de realización preestablecidos o refiriendo esas performances a "errores tipo". A partir de esos resultados, se identificarán los objetivos que todavía no se han alcanzado y se tratará de determinar qué factores produjeron performances insuficientes.

Según Allal (1979), la orientación neo conductista tiende a acordar más importancia a los factores externos del aprendizaje y a definir los factores internos, más que en términos de funcionamiento del sujeto frente a una tarea de aprendizaje, como sus consecuencias observables. Así, el diagnóstico relativo a los problemas de aprendizaje se recurre a hipótesis de tipo:

- El alumno no domina los "prerrequisitos" necesarios para el aprendizaje en cuestión.
- El tiempo ha sido insuficiente respecto al ritmo personal de aprendizaje.
- La programación de las situaciones pedagógicas no ha sido adecuada: el desglose de las tareas de aprendizaje no ha sido bastante fino; la secuencia de las tareas no ha respetado el principio de jerarquización.
- El feedback proporcionado al alumno a lo largo del aprendizaje no ha sido bastante frecuente o no ha intervenido con suficiente rapidez después de las respuestas del alumno.

c.- Adaptación de las actividades pedagógicas

En la adaptación de las actividades de enseñanza y de apren-



...se intenta ejercer, mediante la manipulación de las variables que intervienen en la situación de aprendizaje, un mejor control sobre las actividades de aprendizaje del alumno. Las adaptaciones propuestas están relacionadas, evidentemente, con las hipótesis formuladas para encontrar las causas de las realizaciones insuficientes.

Maccario (1982), propone que en este tipo de perspectiva la adaptación de las actividades pedagógicas puede ser encarada según dos ejes: a) una regulación diferida, retroactiva o proactiva, a partir de una evaluación puntual y colectiva que establece el perfil de los resultados del grupo clase, y b) una regulación interactiva que depende de una evaluación formativa integrada a las actividades de enseñanza aprendizaje y cuya finalidad es ofrecer una guía individualizada más que una reparación a posteriori.

Efectivamente, en el primer caso, regulación diferida, y en el marco de una pedagogía del dominio, se favorece este tipo de adaptación de las actividades. En cada etapa, la evaluación permite comparar las adquisiciones de cada alumno en relación con los indicadores de dominio considerados e igualmente compararlos con respecto al grupo clase en vista de una diferenciación más fina de las intervenciones pedagógicas (individualización, constitución de pequeños grupos según niveles, etc.).

Sin embargo, la tendencia general de esta adaptación es ejercerse por intermedio de los medios "estandarizados" que corresponden a los "remedios" asociados a las "faltas tipo". Así, los alumnos que presentan un mismo perfil de resultados emprenderán las mismas actividades correctoras.

La otra modalidad, regulación interactiva, se efectúa durante el desarrollo del aprendizaje mediante las reacciones del docente a las producciones y actitudes del alumno, según dos formas esenciales:

- Por una parte, las interacciones verbales que contribuyen a informar al sujeto sobre su prestación. Esos "feedbacks" favorecen el conocimiento de los resultados, considerados desde hace tiempo una variable esencial del aprendizaje, que cumple una doble función de refuerzo y de motivación. Conforme al principio de Barlett, "no es la práctica lo que enseña, sino la práctica cuyos resultados sean conocidos", citado ampliamente por Leplat, J. (1970).
- Por otra parte, el "feed back" intrínseco que en muchas ocasiones proporciona la propia tarea o la actuación del profesor modificando y actuando sobre los elementos materiales que intervienen en la tarea para que se adapten a los recursos o posibilidades del sujeto.

1.2. La evaluación formativa en una perspectiva cognitivista

Tomamos ahora como marco de referencia el modelo que hoy domina en el mundo educativo, el definido como enfoque cognitivista, también denominado como de procesamiento de la información.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa tendrá por finalidad diagnosticar el nivel de elaboración de las conductas

motoras de los sujetos (interrogándose, por ejemplo, acerca de la naturaleza y el tipo de las informaciones tratadas por el sujeto para decidir una estrategia de acción y regular la ejecución), Maccario (1982).

Según esta orientación, el contenido de los diferentes dispositivos o etapas será:

a.- **Recogida de información.** En una perspectiva cognitivista no se desprecia recoger informaciones sobre los resultados del aprendizaje, pero tienen una importancia secundaria con relación a las informaciones sobre los procesos de aprendizaje. De este modo, en una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo que ha hecho servir el alumno, las estrategias o procedimientos que utiliza frente a una tarea dada. En este sentido, la comparación con los comportamientos esperados es de escasa utilidad, dado que lo importante es poner en evidencia los determinantes de la conducta motora del alumno. Los "errores" constituyen un objeto de evaluación particularmente interesante en la medida que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno.

- Para recoger las informaciones sobre los procesos de aprendizaje, se pueden utilizar diversos procedimientos, por ejemplo:
- observación del comportamiento del alumno mientras realiza una tarea,
 - observación de un grupo de alumnos que discuten acerca del procedimiento a seguir mientras realizan una tarea,
 - observación del alumno que reflexiona en voz alta mientras realiza una tarea.

El profesor registra sus observaciones mediante una plantilla o "checklist" que ha elaborado previamente, o bien mediante un informe parecido a los utilizados en la investigación etnográfica basada sobre la observación participante.

Dadas las dificultades que entrañan las técnicas de observación en el seno de una clase de 25-30 alumnos, el profesor puede elaborar instrumentos de tipo, fichas de trabajo, tarjetas del alumno, etc., que pongan en evidencia los pasos dados por el alumno cuando realiza una tarea.

Se trata de "rastrear" los mecanismos que llevan a un alumno al éxito o al fracaso, para facilitar las etapas siguientes de diagnóstico y de adaptación didáctica.

b.- **Interpretación de las informaciones o datos recogidos.** Esta segunda fase apunta a diagnosticar los factores que ocasionan las dificultades del alumno. Mientras que en el enfoque conductista o behaviorista se insistía sobre todo en el papel de los factores externos, la concepción cognitivista lleva a plantear los problemas en términos de interacción sujeto-medio. Así, los datos recogidos han de permitir formular hipótesis relativas a las interacciones entre las características de la actividad del alumno (nivel de desarrollo, experiencias anteriores, capacidad para tratar la información, capacidad para decidir la estrategia,...) y las características de las tareas



o de la situación didáctica (modo de presentación, manual...).

El profesor procede en gran parte sobre la base en sus intuiciones, integrando las aclaraciones que le proporcionan las investigaciones psico-pedagógicas.

c.- Adaptación de las actividades pedagógicas. En base a las hipótesis elaboradas se crean, para cada alumno, las condiciones de aprendizaje que le permitirán progresar según su ritmo y de la manera que más le convenga. Esto se traduce en la modificación o de tareas o situaciones de aprendizaje aptas para producir un "desfase óptimo" entre el nivel actual del sujeto (es decir, las representaciones y los procedimientos ya elaborados por el alumno) y la "estructura de la tarea" (es decir, exigencias externas que implican destrezas de un orden superior). El desfase entre el alumno y la tarea será óptimo cuando las informaciones proporcionadas por la tarea puedan ser asimiladas y tratadas por el alumno, pero hacen surgir al mismo tiempo contradicciones o conflictos que suscitan una superación (reestructuración) de su modo de tratamiento actual. En función de los determinantes de la conducta motora del sujeto, pueden distinguirse dos modalidades de adaptación:

- Reducción del desfase entre capacidades del sujeto y exigencias de la tarea para facilitar la asimilación de las informaciones que provienen de la tarea.
- Aumento de ese desfase con el fin de suscitar la reestructuración de las capacidades anteriores hacia la búsqueda, la diferenciación y la ejecución de nuevas estrategias.

De manera general, la finalidad de la adaptación pedagógica es ayudar al alumno a descubrir los aspectos pertinentes y a comprometerse en la consecución de una estrategia más adecuada.

En esta doble mira de diagnóstico y adaptación, la evaluación formativa supone entonces que al docente corresponde resolver continuamente esta doble cadena: hipótesis sobre las determinantes de conductas a partir de los comportamientos observados y en función de éstas, hipótesis relativas a la pertinencia de la intervención:

- ¿En qué punto del aprendizaje aparece el obstáculo?
- ¿Por qué?, ¿cuál es el elemento que permite dominarlo?
- ¿Qué camino permitirá al alumno superarlo?

Para alcanzar este objetivo, se pueden utilizar diversos medios:

- Trabajos individuales concebidos en función de la naturaleza de las dificultades de aprendizaje encontradas por el alumno.
- Interacciones profesor-alumno donde el profesor intenta mediante sugerencias favorecer una reestructuración de los procedimientos de aprendizaje.
- Trabajos en pequeños grupos donde la interacción entre alumnos de niveles diferentes puede suscitar una progresión o una consolidación de los procedimientos de cada uno.

En resumen, se puede decir que la evaluación formativa persigue los objetivos siguientes (Jorba 1993):

- la regulación pedagógica
- la gestión de los errores
- el refuerzo de los éxitos.



2. MODALIDADES DE APLICACION DE LA EVALUACION FORMATIVA

Al esbozar las modalidades de evaluación formativa, no pretendemos sugerir que existen estrategias acabadas entre las cuales el enseñante tendrá que hacer una elección. La tarea del enseñante consiste en construir una estrategia de evaluación formativa que sea aplicable en su clase. Esta construcción puede ser guiada por las aportaciones de la investigación psicopedagógica del aprendizaje, pero también deben tener en cuenta las consideraciones relacionadas con el contexto pedagógico donde se vaya a aplicar la estrategia. No obstante, aunque ya lo hemos avanzado anteriormente, podemos distinguir varias modalidades para su aplicación didáctica. Allal (1979-1988) reconoce tres formas de regulación: retroactiva, interactiva y proactiva.

2.1. Regulación retroactiva

En la regulación retroactiva se programan actividades de refuerzo después de una evaluación puntual al final de una secuencia de actividades de enseñanza/aprendizaje. Estas actividades de refuerzo versan sobre el contenido de la secuencia con el fin de ayudar a los alumnos a superar las dificultades o a corregir los errores detectados en la evaluación (fig. 3). En un enfoque de este



este caso de naturaleza retroactiva: en la etapa de mejora hay un "regreso" a los objetivos no dominados durante el primer período de trabajo.

Es evidente que las modalidades que acabamos de describir no corresponden a las condiciones óptimas para la aplicación de una estrategia de evaluación formativa, sobre todo si la estrategia ha sido concebida en una perspectiva cognitivista. No obstante, hemos de reconocer que, frente a los problemas planteados por la práctica pedagógica (efectivos elevados de alumnos en las clases, rigidez de los programas y de los horarios escolares, falta de material pedagógico), es a menudo difícil elaborar modalidades de aplicación que vayan más allá de las evaluaciones puntuales seguidas de regulaciones retroactivas. Además, la introducción de estas modalidades de evaluación formativa constituiría ya un progreso apreciable en un gran número de contextos institucionales donde sólo las funciones sumativas y de pronóstico de la evaluación son oficialmente reconocidas.

Jorba (1993) propone un modelo más afectivo dentro de la regulación retroactiva: profesores y alumnos disponen de una hora semanal para las tareas de regulación. En estas horas se convoca a los alumnos agrupados por tipologías de dificultades. En las entrevistas, que pueden durar entre 20 y 30 minutos, se analizan algunos obstáculos detectados en la secuencia y negocian los sistemas de regulación más adecuados. La concreción de la negociación se puede plasmar en un contrato didáctico.

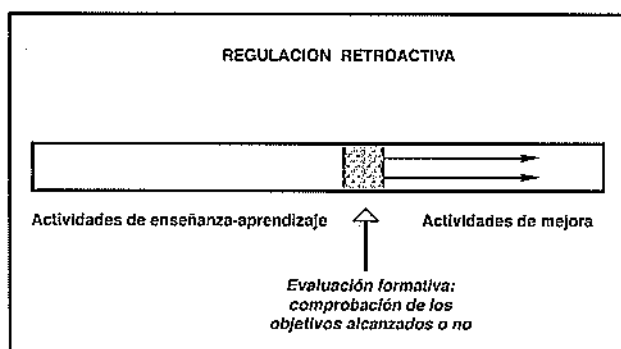
Si las secuencias no son excesivamente largas (5-8 horas) este método permite que el intervalo temporal entre la dificultad con la que se ha encontrado el alumno/a, la detección de esta dificultad y la propuesta de actividades de regulación específicas sea muy corto, lo que evita que dificultades poco importantes se conviertan en obstáculos insalvables para algunos alumnos/as.

En cada entrevista, es necesario tratar un número reducido de dificultades. En este sentido es preferible convocar a los alumnos a nuevas entrevistas que no revisar todas las dificultades en una única sesión. También es importante transmitir una visión positiva de los errores como etapas absolutamente normales de cualquier proceso de aprendizaje. Es necesario no olvidar que es a través de los errores como los profesores pueden intuir la naturaleza de las dificultades que encuentran los alumnos en su proceso de aprendizaje.

2.2. Regulación interactiva

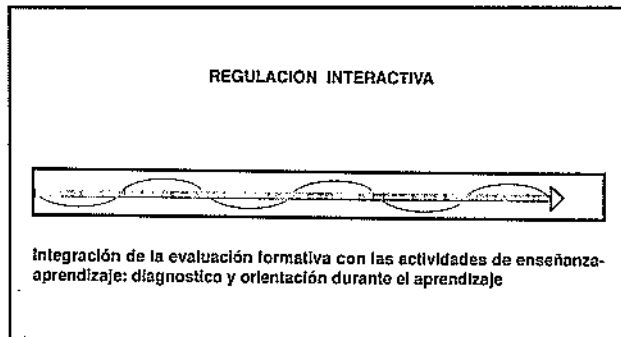
Resulta la modalidad de aplicación más acorde para la aplicación de una estrategia de evaluación formativa y, consecuentemente, para una verdadera individualización de la enseñanza.

La regulación interactiva (Allal 1988) se distingue de las otras dos debido a que la regulación se integra en la situación de aprendizaje. La adaptación de la actividad de aprendizaje del alumno es una consecuencia inmediata de sus interacciones con el enseñante, con los alumnos y con el material didáctico. La finalidad es ofrecer una orientación individualizada durante el aprendizaje más que un remedio a posteriori.



tipo, el período de tiempo dedicado a una unidad de formación está dividido en varias fases sucesivas: enseñanza/aprendizaje, evaluación, adaptación de la enseñanza/aprendizaje (mejora), eventualmente reevaluación, nueva adaptación, etc. Puesto que la evaluación interviene puntualmente bajo la forma de un control, la interpretación se limita esencialmente a una constatación de las realizaciones del alumno relativas a los objetivos pedagógicos. Como las informaciones recogidas no permiten, en general, un verdadero diagnóstico de los factores responsables de las dificultades de aprendizaje del alumno, la adaptación de las actividades pedagógicas toma una forma parcialmente estandarizada; es decir, dos alumnos que tienen un mismo perfil de resultados emprenden las mismas actividades de mejora, al no ser descubiertas las dificultades encontradas por el alumno a lo largo del aprendizaje, la función de regulación asegurada por la evaluación formativa es en

Mediante la observación de los alumnos a lo largo del aprendizaje, se intenta identificar las dificultades tan pronto como aparecen, diagnosticar los factores que están en el origen de las dificultades de cada alumno y formular, en consecuencia, las adaptaciones individualizadas de las actividades pedagógicas (fig. 4).



En esta óptica, toda interacción de uno o más alumnos con el profesor, con otros alumnos, con un material didáctico, puede ser el origen de un proceso de regulación, cuando éste es considerado de manera que facilita un feedback continuo o cuando ofrece al alumnado la posibilidad de formular y de comprobar hipótesis. La regulación de estas actividades es pues de naturaleza interactiva.

En algunas ocasiones, se pueden dar simultáneamente dos o tres formas de regulación interactiva. Como el caso en que se utiliza la informática como tecnología de apoyo que favorece la interacción alumno-contenidos. Algunos autores hablan de ordenador como de "una máquina para pensar con". Si bien, esto es más difícilmente aplicable en el caso de la Educación Física, sería posible pensar en procedimientos similares.

Como señala Allal (1988), la regulación interactiva se basa en general en procesos informales de evaluación de la parte del enseñante o de la parte del alumnado comprometido en un proceso de autoevaluación o de coevaluación. La instrumentación del bucle evaluación/regulación reside principalmente en la estructuración de la situación de aprendizaje, es decir, en las instrucciones que se proporcionan al alumnado, las exigencias inherentes a las tareas propuestas, las formas de organización o de funcionamiento requeridas, permitidas o desaconsejadas, etc.

2.3. Regulación proactiva

La regulación proactiva prevé actividades futuras de formación que básicamente están más orientadas hacia la consolidación y profundización de competencias de los alumnos que hacia la superación de dificultades específicas ya encontradas o a errores cometidos. De esta forma, para los alumnos que hayan encontrado dificultades en una primera situación de aprendizaje, el enseñante organiza situaciones que están mejor adaptadas a cada alumno, que le ayudan a progresar sin dificultades en un nuevo contexto. En

cambio, para aquellos alumnos que han progresado sin dificultades en la primera situación, se proponen nuevas actividades que les permitan profundizar en sus competencias. Estos procesos llevan necesariamente a una diferenciación creciente de las actividades de enseñanza/aprendizaje en función de cada uno de los alumnos.

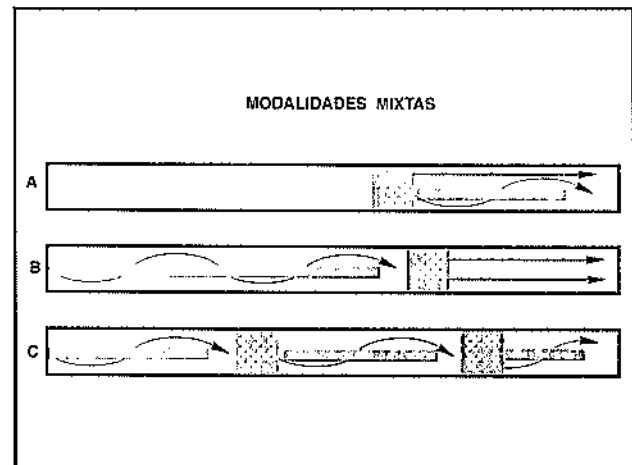
Estas regulaciones diferidas: retroactivas o proactivas, en general son instrumentadas y resultan de la aplicación de un instrumento o de un proceso de evaluación sistemática.

2.4. Modalidades mixtas

En la realidad de la práctica pedagógica, el profesor se verá llevado a menudo a elaborar procedimientos de evaluación formativa que combinan modalidades del tipo "regulación retroactiva" con modalidades de tipo "regulación interactiva".

En general, algunas de estas modalidades de evaluación formativa representan un alto coste para el profesorado ya que requieren su intervención constante en el proceso de regulación. Este hecho puede provocar, si no se complementa con otras vías de actuación, un desánimo que lleve al profesorado a considerar que la evaluación formativa en las circunstancias actuales de nuestras escuelas es impracticable.

Allal (1988), evoca, a título de ejemplo, tres modalidades mixtas (ver fig. 5).



Caso A. Después de una serie de sesiones o de otras actividades durante las cuales el profesor no ha podido observar el aprendizaje de los alumnos, hay la aplicación de un control, (test, prueba, etc.). Habiendo localizado mediante este control a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, el profesor sigue con ellos un modo de evaluación (observación, entrevista, etc.) que permite diagnósticos y regulaciones individualizadas.

Casos B y C. Habiendo elaborado un modo de evaluación continua e interactiva, pero no pudiendo por razones prácticas, observar a todos los alumnos en cada actividad, el profesor recurre periódicamente a medios de control que permiten identificar las dificultades que no han sido descubiertas durante el proceso. A esta identificación le siguen, según las circunstancias, ya sea actividades de mejora parcialmente estandarizadas (caso B), ya sea regulaciones interactivas e individualizadas (caso C).

3. LA EVALUACION FORMATIVA Y LA REGULACION DE LOS APRENDIZAJES

Desde un punto de vista estricto, según los postulados hasta ahora analizados, la evaluación formativa se caracteriza porque el profesor es el depositario de toda la información que recoge y él es quien arbitra los mecanismos de regulación. Diversos investigadores sobre el tema (Bain 1988, Perrenoud 1991), a la vista del coste elevado de la evaluación formativa para el profesorado, se plantean la viabilidad de propuestas orientadas al tratamiento de la diversidad en el aula y señalan como posible vía complementaria otra en la que la regulación de los aprendizajes no requieren la intervención constante del profesor y ayudan al alumno a ser más autónomo en su proceso de aprendizaje. Esta vía es la autorregulación de orden metacognitivo (formar a los alumnos en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje).

La autorregulación de orden metacognitivo es uno de los pilares de una nueva forma de contemplar el aprendizaje. Entre las diferentes corrientes innovadoras en este campo nos parece especialmente interesantes: la denominada evaluación formadora (Bonnio 1981, Nunziati 1990), los trabajos sobre autoevaluación entendida como representación de las propias capacidades y formas de aprender (Allal 1988; Paquay, Allal, Laveault 1990), y los trabajos sobre metacognición (Laveault, Fournier 1990).

Se debe a Bonnio J.J. (1981) la distinción entre evaluación formativa, en la que la función reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje es responsabilidad del docente, y la denominada evaluación formadora en la que la regulación es esencialmente realizada por el alumno.

Se asiste así, a un desplazamiento de la problemática de la evaluación formativa en el sentido de una mejor explotación de los instrumentos pedagógicos existentes. El acento recae sobre la construcción de los dispositivos pedagógicos que incluyen en su funcionamiento mismo modalidades de regulación.

Según esta concepción, la enseñanza consiste en proponer actividades completas y significativas para los alumnos, en las que la evaluación es "interna" a la actividad misma y se manifiesta por la toma de conciencia individual de la mayor o menor adecuación al objeto apuntado (autoevaluación) en vista de su modificación durante las realizaciones siguientes (autocorrección). El alumno ha de aprender a evaluar sus trabajos y sus actuaciones. La autoevaluación constituye, en este sentido, la clave de todos los dispositivos pedagógicos.

La evaluación formadora es una evaluación formativa que añade, de manera prioritaria, a los objetivos antes mencionados cuando analizábamos la evaluación formativa: de regulación pedagógica, de gestión de los errores y de refuerzo del éxito, propios de este tipo de evaluación, los de:

- comunicación y representación correcta de los objetivos
- anticipación y planificación previa de la acción
- apropiación de los criterios de evaluación
- autogestión de los errores.

a.- Comunicación y representación correcta de los objetivos. Si se quiere que el alumnado aprenda es necesario, en primer lugar, que sea consciente de los contenidos que va a aprender y del porqué se le proponen unas determinadas actividades. Conviene que reconozca cuál es el producto esperado en cada una de ellas, los resultados que se pretende conseguir y también las razones por las cuales el profesor o profesora las ha planificado.

Es importante remarcar que la simple comunicación de los objetivos no permite alcanzar dicho objetivo. Es necesario programar actividades específicas con la finalidad que los alumnos construyan su representación de la tarea propuesta. Dicha representación evolucionará a lo largo de las secuencias de enseñanza/aprendizaje y se irá enriqueciendo progresivamente. De esta forma las maneras de mirar del profesor/a y del alumnado confluirán en un punto de vista común.

b.- Anticipación y planificación previa de la acción. La anticipación es como una predicción, antes de la realización, sobre el resultado que se obtendrá si se realiza un acto concreto o sobre la importancia de seguir un camino determinado para llegar al objetivo propuesto. La planificación es la elección de un orden determinado de realización, es un plan de trabajo que evolucionará y se modificará bajo el control de los resultados de recorrido. Revela un conocimiento de los posibles procedimientos para llegar a los resultados y del conocimiento previo de los efectos producidos por cada operación escogida. Planificar implica combinar tres elementos: el objetivo o finalidad fijada, las operaciones o acciones que le son propias y las condiciones internas de realización (Talyzina, 1988).

Si un alumno/a sabe anticiparse y planificar las acciones quiere decir que es capaz de representarse mentalmente los pasos que debe seguir para tener éxito en la resolución de las tareas que se le proponen o en la aplicación de los conceptos y teorías aprendidas.

Una de las características de los alumnos/as que obtienen éxitos escolares y de cualquier experto en una materia es precisamente el dominio de esta capacidad. Normalmente, el profesorado es experto en las disciplinas que enseña y ha olvidado las dificultades que tuvo en el momento de su aprendizaje. Es pues conveniente, identificar estas dificultades y las estrategias que se utilizaron para aprender, que son las que también deberán enseñarse. Algunos estudiantes aprenden a planificar las acciones sin

la ayuda del profesor, pero la mayoría de estudiantes necesitan realizar aprendizajes específicos.

c.- Apropiación de los criterios de evaluación. Normalmente, a los profesores les es difícil explicitar tanto los objetos de la evaluación como los criterios de realización y resultados que utilizan para saber si el alumno ha aprendido o no una determinada habilidad (Cardinet, 1988). Todos estos aspectos se tienen más o menos interiorizados y en la elaboración de pruebas se actúa de forma más o menos intuitiva. No es extraño pues que, muy a menudo, en la práctica se evalúen contenidos que no son demasiado importantes ni representativos de los aprendizajes que se han promovido, ni que se vayan cambiando los criterios en función de la observación de los comportamientos de los alumnos.

Parece, por tanto, que es conveniente que el profesor explicita las normas a las cuales se referirá para decidir si un alumno/a ha aprendido una habilidad o un concepto, si conoce un determinado procedimiento o si su actitud es la esperada (Allal, 1991). Estos criterios o normas han de ser conocidos por el alumnado que debe apropiarse de ellos (Bonnio, 1986, Bonnio y Genthon, 1989). Se ha constatado que los alumnos/as que obtienen buenos resultados son aquellos que saben intuir las exigencias del profesor/a. Contrariamente, siempre hay un grupo de la clase, que nunca sabe qué le preguntarán en los exámenes, ni si obtendrá buenos resultados después de haber realizado la prueba.

La determinación y la explicación de los criterios de realización y de resultados que han de permitir reconocer si unos alumnos/as han alcanzado los objetivos propuestos, es una tarea que se está demostrando difícil para la mayoría de los profesores. Pero es aún más difícil intentar que estos criterios sean reconocidos por los propios alumnos/as y les sirva para orientar su aprendizaje. Parece, por tanto, que es importante experimentar vías en esta línea de trabajo.

d.- Autogestión de los errores. Para que los alumnos/as puedan gestionar sus errores han de ser capaces de reconocer dónde están sus dificultades y de planificar acciones para superarlas.

En las pruebas tradicionales sabemos que los alumnos/as difícilmente perciben los errores que cometen y menos aún son capaces de saber qué han de hacer para superarlos. Parece que deberá proporcionarse al alumnado medios para que él mismo pueda comparar lo que ha proyectado, lo que ha hecho y lo que ha obtenido, con el objetivo que se había fijado. Este autocontrol, muchas veces inconsciente, es un componente natural de la acción y es el que permite realizar la autoevaluación. Conlleva llegar a reconsiderar las representaciones iniciales, o la planificación, a medida que se va realizando el trabajo, actuando como un proceso regulador hasta que se llega a la fase final de la acción. Por este motivo la autoevaluación constituye una pieza clave dentro de la evaluación formadora.

CONCLUSION

Mediante este tipo de dispositivo evaluador, el alumno/a puede construir progresivamente su propia manera de aprender, lo que debe ser un objetivo prioritario de aprendizaje. Aspectos como la autorregulación y el autocontrol adquieren una importancia fundamental y a través de ellos el alumno deberá poder encontrar su propia manera de hacer y de construir un buen sistema interno de pilotaje y de mejorarlo progresivamente. Tal y como indica Nunziati (1990), desde este punto de vista, el problema del aprendizaje, y más en general el de la formación se presenta en términos de la lógica del que aprende y de acceso a la autonomía y no en términos de la lógica del experto y de la conducción pedagógica.

Texto base de la conferencia pronunciada por el autor en el I CONGRESO MUNDIAL DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. Granada. Noviembre, 1993.

DOMINGO BLAZQUEZ SANCHEZ. Profesor de Didáctica del INEF de Barcelona.

BIBLIOGRAFIA

- ALLAL, L.: "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación". *Infancia y aprendizaje*, 1979, núm. 11, 4-22.
- ALLAL, L.: *L'évaluation formative: entre l'intuition et l'expérimentation*, Neuchâtel, 1981, I.R.R.D.P.
- ALLAL, L.: *Vers une pratique d'évaluation formative*. De Boek Univ., Bruxelles, 1991.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México, 1983.
- BAIN, D.: "Pour una formation d'évaluation formative intregree à la didactique" en GATHER, M. & PERRENOUD, P. (eds.) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelles formation des maitres?* Cahier, 26, Genève, 1988. Service de recherche sociologique, 21-37.
- BLAZQUEZ, D.: *Evaluar en Educación Física*. INDE Publicaciones. Barcelona, 1990.
- BLAZQUEZ, D.: "Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte". *Rev. Apunts: Educació Física i Esports*. n.º 31, marzo, INEF, Barcelona, 1993.
- BLAZQUEZ, D.: "Orientaciones para la evaluación de la Educación Física en la enseñanza primaria" en AA.VV. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. INDE Publicaciones. Barcelona, 1993.
- BLOOM, B.S.: *Learning for mastery*. Evaluation comment, UCLA/CSEIP, Vol. 1 n.º 2, 1-12. Re-publication in Bloom et al., 1971.
- BLOOM, B.S.: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Mc Graw Hill. New York, 1971.
- BLOOM, B.S.: *Evaluación de los aprendizajes*. Ed. El Ateneo.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F.: *Evaluación del aprendizaje*. Troquel, Buenos Aires, 1977.
- BONNIOL, J.J.: "Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation", *Bull. de psychologie*, 353, XXXV, 1981. pp. 173-186.
- BONNIOL, J.J.: *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse d'état. Université de Bordeaux II, 1981.
- BONNIOL, J.J. y AMIGUES, R.: "Dispositif d'auto-évaluation des élèves et réussite scolaire", en *Réussir à l'école*, colloque I.N.R.P. des 23-24 Feb. de 1981 a Istres, C.R.D.P., Marsella, 1981.
- BONNIOL, J.J.: "Recherches et formations: pour une problematique de l'évaluation formative". En: De Ketele, J.M. (ed) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, De Boeck-Wesmael, 1986.
- BONNIOL, J.J. & GENTHON, M.: "L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation". *Repères*, 79, 1989. pp. 107-114.
- CARDINET, J.: "La maîtrise, communication réussie". En: Huberman, M. (ed.), *Assurer le réussite des apprentissages scolaires?* Delachaux & Niestle. Paris, 1988.
- COLL, C.: "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En *Infancia y aprendizaje*. 27-28. 1984. pp. 119-138.
- COLL, C.: *Psicología y curriculum*, Ed. Laia. Barcelona, 1987.
- DOMICE, P.: *La formation, enjeu de l'évaluation*, Berne-Franclort, P. Lang, 1979.
- EISNER, E.W.: *The art of educational evaluation*. A personal wiew. The Falmer Press. Londres, 1985.
- GAGNE, R.M.: *The conditions of learning*, 2Ed., Holt Rinehart Winston. Nueva York, 1970.
- GIMENO, J.; PEREZ, A.: "La evaluación didáctica". En J. Gimeno; A. Pérez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akaí. Madrid, 1985.
- JORDA, J.: "L'avaluació, una peça elau del dispositiu pedagógic". En *Rev. GUIX* núm. 182, Diciembre, 1982.
- JORDA, J.: "La evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizajes". En: Monereo, C. (ed.) *Las estrategias de aprendizaje*. Domènech Eds. Barcelona, 1993.
- LAFOURCADE, P.D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Ed. Kapelusz. Argentina, 1973.
- LEPLAT, J. y PAILHOUS, J.: "Conditions cognitives de l'exercice et de l'acquisition des habilités sensorio motrices" en *Bulletin de Psychologie*, 1976, 29-321, 4-7., 205-211.
- MACCARIO, B.: *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*. Ed. Viget. Paris, 1982.
- MACCARIO, B.: *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Ed. Lidium. Buenos Aires, 1989.
- MAGER, R.F.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Ed. Marova. Madrid, 1973.
- MAYER, R.: *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Paidós. Barcelona, 1986.
- MIRAS, M. y SOLE, I.: "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación*, 2, *Psicología de la educación*, Alianza Ed. Madrid, 1990.
- NICKERSON, R.: *Enseñar a pensar*. Paidós. Barcelona, 1987.
- NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid, 1987.
- NOIZET, G. y CAVERNI, J.P.: *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF. Paris, 1978.
- NOVAK, J.D.: *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Ed. Madrid, 1982.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca. Barcelona, 1989.
- NUNZIATI, G.: "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". En *Cahiers pédagogiques*, núm. 280, 1990. pp. 47-64.
- PAQUAY, L.; ALLAL, L. y SLAVEAULT, D.: "L'auto-évaluation en question(s). Propose pour un débat". *Mesure et évaluation en éducation*, 13(9), 1990. 5-33.
- PERRENOUD, P.: "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative". *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4). 1991. 49-81.
- PIDGEON, D.: *Evaluación y medida del rendimiento escolar*. Ed. Anaya. Madrid.
- PIERON, M.: "Evaluation et observation" en *Rev. E.P.S.* n.º 189. Paris, 1984.
- PHILIPS, R.C.: *Evaluación y educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1974.
- POPHAM, W.J.: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya. Madrid, 1980.
- POPHAM, W.J.: *Evaluación basada en criterios*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1989.
- POULTON, E.C.: "On prediction in skilled movements" en *Psychological bulletin*, 54, 1957. 467-478.
- POZO, J.I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid, 1989.
- RODRIGUEZ, A.: *Fundamento y estructura de la evaluación educativa*. Ed. Anaya. Madrid, 1983.
- ROSALLES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Ed. Madrid, 1990.
- SCRIVEN, M.: "Goal-free evaluation" en E.R. House (ed.) *School evaluation: the politics and process*. McCutchan, Berkeley. 1973.
- SEWIN: *Técnicas básicas de evaluación*. Ed. Magisterio Español. Madrid.
- SKINNER, B.F.: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1970.
- STUFFLEBEAM, D.L.: "La evaluación en el desarrollo de la enseñanza de la educación física" *Rev. FIEP*, n.º 3. Madrid, 1976.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.: *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC. Barcelona, 1987.
- TALYZINA, P.: *Psicología educativa*. Ed. Progreso. Moscú, 1988.
- TAMIR, P. y AMIR, R.: "Retrospective curriculum evaluation: an approach to evaluation of long term effects". *Curriculum inquiry*, 11. 1981.
- TYLER, R.W.: "Specifics Approaches to Curriculum Development". En GIROUX, H.; PENNA, A. y PINAR, W.: *Curriculum and Instruction*. McCutchan, Berkeley, 1975.

LA REGULACION DE LAS TITULACIONES DEPORTIVAS



La ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física (artículo 15), atribuía al Instituto Nacional de Educación Física la formación y el perfeccionamiento de los profesores de educación física y de los entrenadores deportivos. Posteriormente, la Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura física y del deporte (artículo 6.5), otorgaba competencias al Consejo Superior de Deportes para aprobar las normas sobre especialidades, homologaciones y titulaciones deportivas, así como para la ratificación de los títulos deportivos de todos los niveles y especialidades. Pese a las disposiciones legales, una buena parte de las titulaciones deportivas han sido y son expedidas por la federaciones deportivas, sin ningún tipo de homologación.

La Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (artículo 55.1), insiste en que el Gobierno, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, regulará las enseñanzas de los técnicos deportivos, según las exigencias marcadas por los diferentes niveles educativos, así como las condiciones de acceso, programas, directrices y planes de estudio que se establezcan. El cumplimiento del mandato legal se ve favorecido, en esta ocasión, por las siguientes circunstancias:

- a. La necesidad de titulaciones en sectores distintos a los habituales. La demanda de actividad deportiva, en sentido amplio, se ha diversificado, mientras las titulaciones deportivas apenas cambian. Los campos de la recreación, la animación, las actividades en la naturaleza, la gestión, etc., necesitan titulados competentes con una sólida formación (1).
- b. La necesidad de titulaciones oficiales. Salvo las titulaciones universitarias y alguna a nivel de formación profesional, las titulaciones deportivas no son oficiales, es decir, no tienen reconocimiento por el Estado, ni valor y eficacia en todo el territorio nacional.
- c. La aplicación del Acta Unica. La libertad de circulación de trabajadores y profesionales conlleva la equivalencia de títulos y ésta requiere su homologación por las autoridades estatales. En

este sentido, cabe citar la Directiva 89/48/CEE, relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años (2), y la Directiva 92/51/CEE, relativa a los títulos de duración inferior.

d. la reforma del sistema educativo. La reestructuración de la educación primaria, de la educación secundaria y de la formación profesional, propician la regulación de las nuevas titulaciones deportivas. En el ámbito universitario, la necesidad de aprobación de los nuevos planes de estudio también favorece la reforma de las enseñanzas deportivas (3).

Las expresadas circunstancias hacen inaplazable la regulación de las titulaciones deportivas y muy pronto se completará el marco legal ya iniciado. Para el análisis de su contenido, diferenciamos tres apartados: las titulaciones universitarias, las titulaciones de formación profesional, las titulaciones deportivas en sentido estricto. A ellos habrá que añadir la referencia a las titulaciones deportivas privadas no regladas. A su desarrollo dedicamos los siguientes comentarios.

Las titulaciones universitarias

Respecto a la licenciatura, la primera medida adoptada ha sido la incorporación de las enseñanzas de educación física a la Universidad, en virtud del Real Decreto 1423/1992, de 27 de noviembre. Este texto es consecuencia de la disposición transitoria cuarta de la Ley 10/1990, que autorizaba al Gobierno para adecuar las enseñanzas de la educación física, impartidas en los Institutos nacionales de Educación Física, a lo establecido en la Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma universitaria. De su articulado podemos extraer las consecuencias siguientes:

a. Antes del 1 de octubre de 1997 los actuales INEF deberán estar definitivamente inscritos o integrados en las universidades que corresponda. En este sentido, hay que indicar que el INEF de Granada, ahora Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, es el primer INEF que obtiene la integración en la Universidad. De los restantes INEF, unos se integrarán y otros continuarán adscritos a la Universidad a efectos académicos, dependiendo orgánica y funcionalmente de otros organismos.

b. Desde la entrada en vigor del citado Real Decreto deja expedirse el título de diplomado en Educación Física, sin perjuicio de las normas de carácter transitorio que también se establecen.

Con posterioridad, el Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre, establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la actividad física y el deporte y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. De su contenido puede destacarse:

a. El título de Licenciado en Educación Física es sustituido por el de Licenciado en Ciencias de la actividad física y el deporte.

b. La licenciatura tendrá una duración de cuatro o cinco años, dividida en dos ciclos de, al menos, dos años de duración.

c. Se relacionan las materias troncales obligatorias que deberán

incluirse en todos los planes de estudios y deberán ser completadas con las obligatorias y las optativas que aprueben las distintas universidades. Esta configuración de los planes de estudio va a permitir currícula adaptados a la educación, a la gestión, al entrenamiento, etc.

d. No se contempla la diplomatura en Ciencias de la actividad física y el deporte.

e. Por el Ministerio de Educación y Ciencia se concretarán las titulaciones y los estudios previos de primer ciclo necesarios para cursar estas enseñanzas, así como los complementos de formación que, en su caso, deban cursarse al tal efecto. En este sentido, no ha sido aprobada la propuesta de acceso de los maestros especialistas en educación física que se contemplaba en el proyecto del Real Decreto.

Los licenciados que se inclinen por la enseñanza, en educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional específica, deberán estar en posesión de un título de especialización didáctica, que se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica.

En este capítulo también debe hacerse mención de los Master en Dirección y Gestión Deportiva, que complementan la formación obtenida en la licenciatura y capacitan para la ejecución de las tareas relacionadas con la gestión deportiva. En la actualidad se imparte este tipo de Master en Barcelona, Lérida, Málaga y Madrid.

Respecto a la diplomatura, existe la de Maestros especialistas en educación física, cuyos planes de estudios van siendo aprobados por las Universidades, amparándose en los dispuesto en los artículos 9 y 10 del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

A tenor de lo dispuesto en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (artículo 16), la enseñanza de la educación física será impartida por maestros con la especialización correspondiente, por lo que la demanda de estos estudios es cada vez mayor. Sin lugar a dudas, uno de los grandes retos es dar solución al problema, ya planteado, del acceso de los maestros especialistas en educación física a la licenciatura en Ciencias de la actividad física y el deporte. La regulación de las denominadas "pasarelas" es una cuestión espionosa y ya hemos hecho mención a que no ha sido aceptada la propuesta de complementos de formación (4) contenida en el proyecto del Real Decreto 1670/1993.

La titulaciones de formación profesional

En la actualidad, ya está creada la titulación de técnico en Actividad Física y Animación Deportiva, dentro de la formación profesional de grado superior y con una carga lectiva de 1.200 horas.

Está en estudio el proyecto de nuevas titulaciones deportivas,

de grado medio o grado superior, en las áreas de la animación deportiva, la gestión deportiva, las actividades deportivas en la naturaleza (montaña, mar,...) la recreación, el mantenimiento de instalaciones deportivas, etc., aunque aún no hay una regulación concreta (5).

Las titulaciones deportivas en sentido estricto

En este capítulo incluimos todas aquellas titulaciones, con enorme desigualdad de contenidos, encuadradas en el monopolio federativo. Se pretende homogeneizar su contenido docente y su terminología (monitores polideportivos, instructores de juveniles, entrenadores provinciales, entrenadores regionales, entrenadores nacionales,...) y sobre todo darles carácter oficial a efectos de reconocimiento del título.

Debe recordarse que la Ley del Deporte (artículo 55.3 y 4) dispone: las condiciones para la expedición de títulos de técnicos deportivos serán establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia. Las enseñanzas a que se refiere el presente artículo tendrán valor y eficacia en todo el territorio nacional. Consecuencia de ello, las federaciones deportivas españolas que impongan condiciones de titulación para el desarrollo de actividades de carácter técnico, deberán aceptar las titulaciones expedidas por los Centros legalmente reconocidos.

Existe un proyecto de Real Decreto sobre las enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos del que debe destacarse:

- a. Se establecen tres niveles de titulación para los técnicos deportivos: técnico deportivo elemental, técnico deportivo de base y técnico deportivo superior. Las denominaciones genéricas se completarán con las de la modalidad o especialidad deportiva de que se trate. Consideramos que hubiese sido deseable mantener la denominación de monitor para el primer nivel, sobre todo teniendo en cuenta que no hay una clara delimitación terminológica entre lo que es "elemental" y lo que es "básico" o "de base".
- b. Para poder cursar los estudios de técnico deportivo elemental se requiere tener 18 años y estar en posesión del título de graduado en educación secundaria. La duración mínima de su formación será de 120 horas lectivas. Consideramos que hay un desfase entre la edad del término de la educación secundaria obligatoria (normalmente 16 años) y la exigida para iniciar estos estudios, que debería hacerse coincidir.
- c. Para poder cursar los estudios de técnico deportivo de base se requiere el título del primer nivel y acreditar la realización de un período de prácticas de 200 horas o una temporada deportiva completa. La duración mínima de su formación será de 400 horas lectivas, siendo de abono las realizadas en el primer nivel. La realización de las prácticas se llevará a cabo en establecimientos deportivos públicos o privados y los responsables de estos establecimientos acreditarán su cumplimiento (6).
- d. Para poder cursar los estudios de técnico deportivo superior se requiere el título del segundo nivel y acreditar la realización de un período de prácticas de 200 horas o una temporada deportiva

completa. La duración mínima de su formación será de 800 horas lectivas, siendo de abono las realizadas en los dos niveles anteriores. Respecto a las prácticas, no remitimos a lo dicho anteriormente.

e. Los planes de estudio de cada uno de los tres niveles se estructuran en dos bloques de materias. El primero, será común a todas las modalidades deportivas y estará compuesto por materias de carácter científico general (ciencias biológicas, ciencias del comportamiento, teoría y práctica del entrenamiento, organización y legislación del deporte). El segundo, será específico de cada modalidad deportiva (técnica, táctica, reglamentos,...).

f. El número de horas lectivas podrá ser aumentado cuando las características de una determinada modalidad deportiva lo haga necesario. En este supuesto, el aumento de carga lectiva se hará sobre el bloque específico de la formación.

g. La formación de los técnicos deportivos se realizará en centros reconocidos por el Ministerio de Educación y Ciencia o por las Comunidades Autónomas con competencias en la materia, así como en los centros docentes del sistema de enseñanza militar, en virtud de los convenios establecidos entre los Ministerios de Educación y Ciencia y Defensa (artículo 55.2 Ley del Deporte). A nuestro modo de ver, las Escuelas deportivas de las Comunidades Autónomas van a adquirir un enorme protagonismo en este tipo de formación.

h. Los títulos oficiales serán expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia o por las Comunidades Autónomas que se encuentren en el pleno ejercicio de sus competencias educativas. Los dos primeros niveles, pese a su reconocimiento oficial, no tienen validez académica. El tercer nivel es equivalente a formación profesional de grado superior.

i. Reseñar, y ésta parece ser una de las razones por las que el proyecto no es definitivamente aprobado, el intento de establecer un mecanismo de convalidaciones recíproco entre estas enseñanzas y las de la formación profesional específica del sistema educativo. También se recoge la posibilidad de convalidación de las materias que componen el plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la actividad física y el deporte.

j. Por último, el Ministerio de Educación y Ciencias establecerá los criterios para la homologación y convalidación de las actuales titulaciones de técnicos deportivos, en el plazo de un año a partir de la publicación del Real Decreto sobre títulos de los técnicos deportivos.

Las titulaciones deportivas privadas

Una somera referencia a las titulaciones ofertadas por centros privados (preparador físico y deportivo, monitor de musculación, monitor de yoga,...). Las enseñanzas pueden ser presenciales o a distancia, y los centros, en ocasiones, están autorizados por el Ministerio de Educación y Ciencia. En todo caso, no se trata de una enseñanza reglada que lleve aparejada un título oficial. La validez de los mismos dependerá de su aceptación en el mercado de trabajo (7).

La regulación de las nuevas titulaciones deportivas no impide

la existencia de este tipo de enseñanzas y titulaciones, aunque un aumento del número de títulos oficiales hará disminuir el de títulos no reconocidos. No cabe duda que la proliferación de éstos es consecuencia de la falta de diversidad de las titulaciones oficiales.

A modo de conclusión

Una vez aprobados el Real Decreto de titulaciones deportivas en sentido estricto y la normativa reguladora de las titulaciones deportivas encuadradas en la formación profesional específica, se habrá completado el cuadro legal iniciado con las titulaciones universitarias.

El resultado de tan largo y complejo proceso será la implantación de titulaciones deportivas oficiales, con validez en todo el territorio nacional y homologables en el ámbito europeo. Además de la mejora, en cantidad y calidad, de los planes de estudios existentes, se aumentará el número y la variedad de las titulaciones deportivas, para adecuarlas a las demandas actuales.

JOSE LUIS CARRETERO LESTON. Doctor en Derecho. Director de UNISPORT.

NOTAS

(1) En el mismo sentido, MERINO MERCHANT, R. "La formación de los técnicos deportivos: el proyecto español de las enseñanzas deportivas", *Sistema n.º 110-111*, 1992, p. 117.

(2) Las normas que permiten aplicar en España la indicada Directiva han sido aprobadas por el Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior de los Estados miembros de la CEE que exigen una formación mínima de tres años de duración.

(3) CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES. *Reforma de las enseñanzas y titulaciones deportivas*, 1991, pp. 27 y ss.

(4) El proyecto establecía: Podrán acceder al segundo ciclo de estas enseñanzas quienes se encuentren en posesión del título de maestro, especialidad de educación física, cursando los siguientes complementos de formación: nueve créditos en Teología e Historia de la Actividad física y el Deporte y treinta y seis créditos en Iniciación deportiva.

(5) CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES, *op. cit.*, p. 53.

(6) Imaginamos que corresponderá a las federaciones deportivas la certificación de que se ha actuado como técnico durante una temporada completa.

(7) CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES, *op. cit.*, p. 23 y 24.



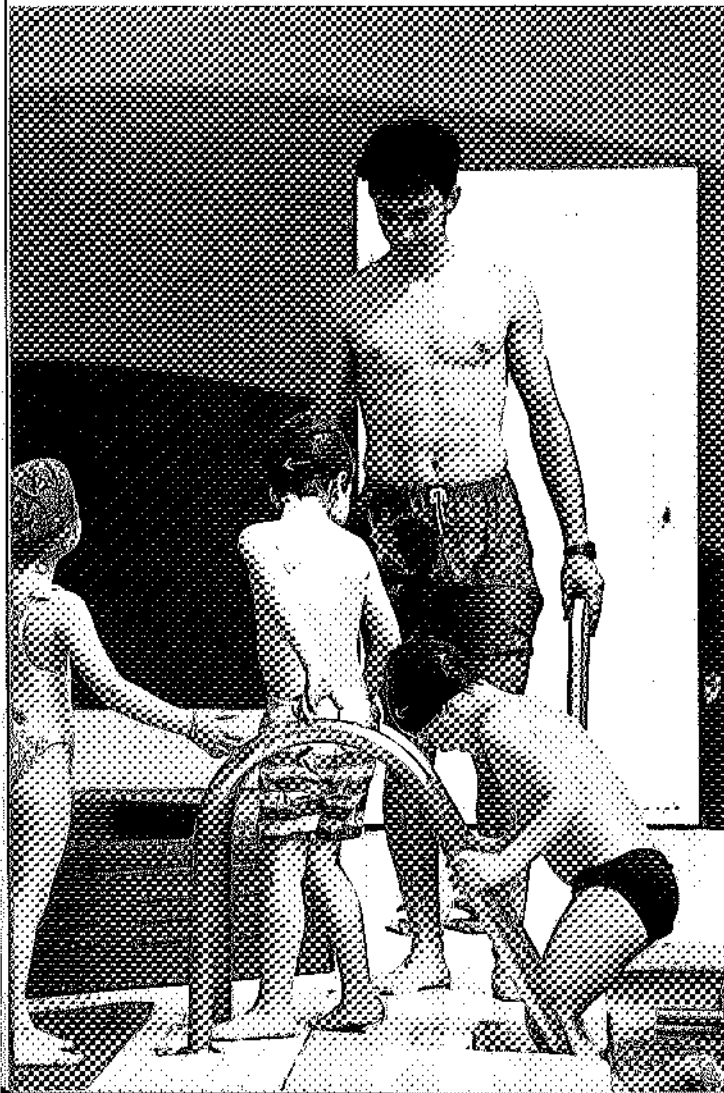
ESTUDIO ANTROPOMETRICO DE LA POBLACION ESCOLAR ANDALUZA DE 14 A 17 AÑOS

El trabajo que a continuación presentamos corresponde puntualmente a la descripción morfológica de los escolares andaluces de 14 a 17 años y es parte de un trabajo de investigación que en su día fue becado por el Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte. Este trabajo se comenzó en el año 1988 y sirvió entre otros como base para la redacción de la tesis doctoral del autor, defendida en 1992 en la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada.

Creemos que el valor que por sí mismo puede aportar un trabajo que se ciñe sólo al aspecto morfológico-descriptivo de una determinada población (en este caso la escolar andaluza), puede ser considerado de gran importancia, aunque sólo sea para ser tomado como referencia, punto de partida para establecer comparaciones con otras poblaciones o para la obtención de conclusiones referentes a aspectos diversos (rendimiento, nivel de autoestima, rechazo, aceptación, etc.) en y de un grupo.

Tenemos que manifestar que nuestro repaso bibliográfico, sólo encontramos trabajos descriptivos de poblaciones preferentemente centradas en edades algo superiores y muy sesgadas, pues la mayoría de las ocasiones tienen su origen en la Medicina del Deporte y son referidos a deportistas de nivel medio o alta competición; es por ello por lo que en ningún momento hemos procedido a realizar comparaciones con otras series. Creemos importante el significar que de la población andaluza no encontramos trabajo actual alguno de este tipo. Esta situación de total abandono en el campo de la Antropología Física queda recogida por Marrodán (1987) en su trabajo de revisión sobre crecimiento y desarrollo, donde refiriéndose a Andalucía dice que este tipo de trabajos son escasos y muy antiguos.

Por otra parte, el conocimiento del desarrollo morfológico normal del escolar es hoy contenido obligado en la troncalidad del currículo de los planes de estudios para la formación del maestro



especialista en Educación Física (BOE 1-4-91), y creemos debería serlo también para cualquier otra especialidad. El profesor debe conocer técnicas sencillas de control de estos parámetros, que le sirvan entre otros, para detectar y denunciar anomalías y contribuir de esa forma al desarrollo armónico de los escolares.

Aunque parece no existen acuerdos unánimes sobre la interpretación de los datos referidos al desarrollo del sujeto, parece ser unánime y deben considerarse como patológicos aquellos sujetos que se alejen más de tres desviaciones estándar de la media o se sitúan más allá de los percentiles 1 ó 99. Los situados entre los percentiles 1 y 3 ó 97 y 99, o entre ± 2 ó ± 3 desviaciones son casos límite que es necesario seguir cuidadosamente (Hernández, 1985).

MATERIAL Y METODOS

Muestra

Los 177 sujetos que forman la muestra, fueron elegidos completamente al azar, a través de una tabla de números aleatorios de entre una muestra superior de 2.042 alumnos de EE.MM., seleccionada mediante procedimientos en que se controló la proporcionalidad respecto al número de escolares existentes en ese momento en Andalucía (C.E.H.J.A., 1986), por sexo, edad, provincia, hábitat y estudios que realizaban.

Su número y distribución por sexo y edad queda reflejado a continuación en la tabla 1.

TABLA 1. TAMAÑO DE LA MUESTRA POR SEXO Y EDAD

EDAD	14	15	16	17	TOTAL
VARONES	11	28	31	28	98
MUJERES	4	19	25	31	79
TOTAL	15	47	56	59	177

Metodología antropométrica

La metodología llevada a cabo para obtener las distintas medidas, corresponde a la desarrollada por Ross, Hebbelink y Faulkner en 1978, revisada por Ross y Marfell-Jones (1980) y aceptada internacionalmente para los estudios cineantropométricos por el ISAK (Sociedad Internacional para el estudio de la Cineantropometría).

La metodología para la obtención de los distintos componentes biotipológicos fue la siguiente:

- El Somatotipo se obtuvo según el método de Heath-Carter (Carter, 1975), y el análisis del mismo, según (Ross, 1976), Ross y Wilson 1973), Duquet y Hebbelink (1977).
- La Composición corporal se realizó siguiendo las ecuaciones propuestas por Faulkner (1968), Rocha (1975), De Rose y Grima-raes (1980) y Wörch (1974).
- Para la confección de los perfiles de proporcional según a

propuesta de Ross y Wilson (1974), se utilizaron las medidas que se recogen en las tablas 5 a 11.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las medidas que exponemos a continuación en la tabla 1, corresponden exclusivamente a aquellos datos que fueron utilizados en nuestro trabajo para la obtención de los elementos biotipológicos mencionados con anterioridad. Para la confección de los perfiles de proporcional según a propuesta de Ross y Wilson (1974), se utilizaron las medidas que se expresan en las tablas 7 a 13.

TABLA 1. MEDIDAS DE LA POBLACION ANDALUZA (14-17 AÑOS)

MEDIDA	VARONES			MUJERES		
	n	x	σ	n	x	σ
Alturas						
Vertex	98	169,11	7,81	79	159,29	5,36
Pliegues C.						
Triceps	98	10,72	4,80	79	16,95	4,55
Subescapular	98	8,92	3,29	79	10,12	3,44
Suprailiaco	98	7,07	4,07	79	10,67	4,80
Medial pierna	98	12,68	5,67	79	18,21	4,97
Diámetros						
Biestiloideo	98	5,75	0,35	79	5,29	0,30
Biepicondilar						
Húmero	98	7,19	0,82	79	6,67	0,51
Fémur	98	9,97	0,74	79	9,45	0,62
Perímetros						
Bíceps	98	28,30	3,00	79	26,18	2,32
Pierna	98	34,64	2,99	79	33,77	2,98
Med. de masa						
Peso	98	61,49	10,22	79	54,19	6,71

Somatotipo

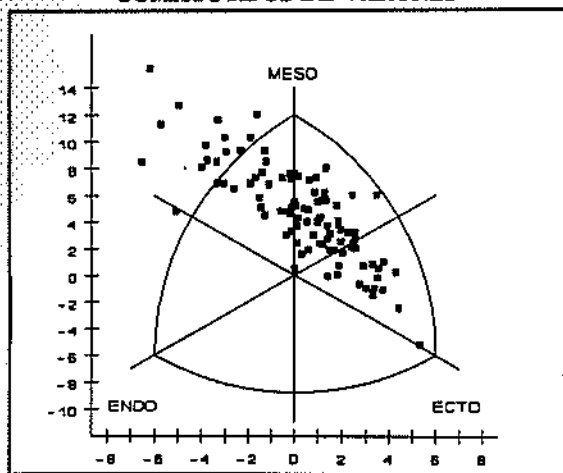
Para el estudio de los somatotipos individuales o los somatotipos medios de las poblaciones generadas en base al sexo de los sujetos se siguió el siguiente procedimiento:

- Determinación de los somatotipos de cada uno de los sujetos de los grupos ♂ y ♀.
- Situación en la somatocarta de cada uno de los sujetos de los grupos de varones o mujeres, (Gráficos 1 y 2).

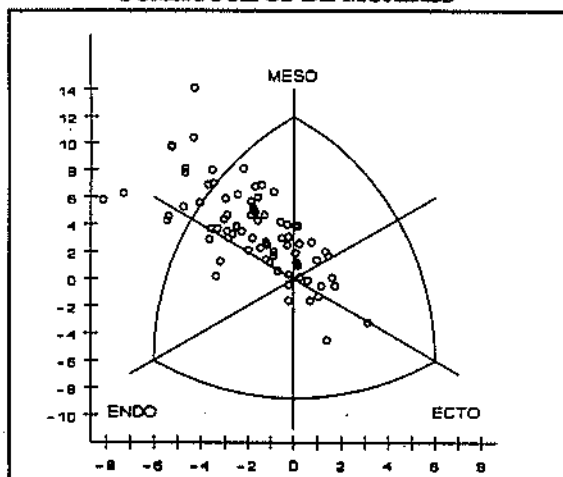
A continuación se situaron en una misma somatocarta cada uno de los individuos de la población estudiada (Gráfico 3), observando:

- Existe una clara tendencia hacia las zonas denominadas endomórficas en las mujeres respecto a los varones.
- Los varones tienden a ocupar áreas de influencia mesomórfica.
- Ambas poblaciones ocupan zonas "paralelas" entre sí, lo que

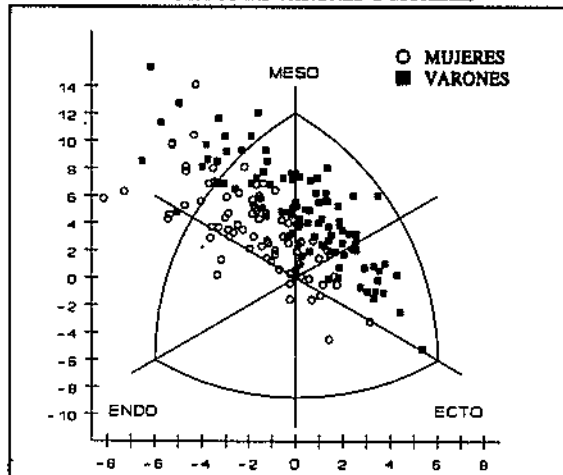
**GRÁFICO 1
SOMATOTIPOS DE VARONES**



**GRÁFICO 2
SOMATOTIPOS DE MUJERES**



**GRÁFICO 3
SOMATOTIPOS DE VARONES Y MUJERES**



indica una misma tendencia, tanto en sentido vertical como horizontal, respecto a una misma variable: el índice ponderal.

- Los varones respecto a las mujeres tienden en uno de sus extremos hacia las zonas denominadas ectomórficas.

A continuación y para cada uno de los grupos se calculó el Somatotipo medio, y sus coordenadas, (Tabla 2).

TABLA 2. SOMATOTIPOS MEDIOS Y COORDENADAS

GRUPO	COMPONENTES DEL SOMATOTIPO			COORDENADAS	
	ENDOMORFO	MESOMORFO	ECTOMORFO	X	Y
V	2,65596	5,17471	2,96551	0,31	4,73
M	4,06733	5,03038	2,37861	-1,69	3,61

A partir de estos datos se calculó la distancia entre los somatotipos medios. En este proceso se emplearon las técnicas descritas por Ross y Wilson (1973), y por Duquet y Hebbelinck (1977): Distancia de dispersión del somatotipo (SDD) y Distancia "attitudinal" del somatotipo (SAD), respectivamente.

Los resultados obtenidos en cada uno de los sujetos, por las técnicas citadas, fueron correlacionados, con el fin de observar la relación de ambos, encontrando una correlación de .965.

A continuación y a pesar de poderse considerar los resultados obtenidos por cualquiera de estas técnicas equivalentes, se calculó por cada una de ellas, el Índice de Dispersión (SDI), (Ross y Wilson, 1973) y la Media Attitudinal (SAM), (Duquet y Hebbelinck, 1977), (Tabla 3).

Tanto el índice de dispersión como la media "attitudinal" son la media de las distancias de dispersión o distancias "attitudinales" (según corresponda), de cualquiera de los somatotipos del grupo al somatotipo medio de éste.

TABLA 3. INDICE DE DISPERSION Y MEDIA "ATTITUDINAL"

GRUPO	SDI			SAM		
	n	x	σ	n	x	σ
V	98	4,617	3,106	98	2,052	1,306
M	79	4,128	2,597	98	1,810	1,111

Se calculó la distancia de dispersión y "attitudinal" entre los somatotipos medios de las 2 poblaciones estudiadas, (Tabla 4).

TABLA 4. DISTANCIAS DE DISPERSION Y "ATTITUDINAL" ENTRE SOMATOTIPOS MEDIOS

POBLACIONES	SDD	SAD
M - V	3,636	1,535

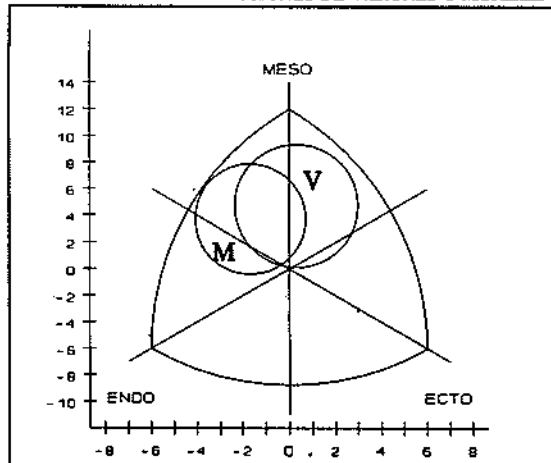
El análisis entre los dos grupos de somatotipos, a través de sus somatotipos medios y sus índices de dispersión se realizó mediante el índice I (Ross, 1976). Este índice determina el "porcentaje de semejanza entre grupos". Determina

el área común de dos círculos en relación al área total.

El gráfico 4 representa el somatotipo medio, el índice de dispersión de las poblaciones de varones (V) y mujeres (M), así como el índice I.

El porcentaje de semejanza entre ambas poblaciones es del 31,81%. Este queda reflejado gráficamente por la superficie resultante de la intersección de ambas poblaciones.

GRÁFICO 4
SOMATOTIPOS MEDIOS, ÍNDICES DE DISPERSIÓN
E ÍNDICE I ENTRE POBLACIONES DE VARONES Y MUJERES



Composición corporal

Para la determinación de número de componentes de la composición corporal seguimos la metodología propuesta por Matiegka (1921), que divide el peso total del sujeto en cuatro componentes: peso óseo, graso, muscular y residual. El cálculo de cada uno de ellos se obtuvo siguiendo ecuaciones de distintos autores.

Para la obtención del porcentaje graso del sujeto, se utilizó la fórmula de Yuhasz modificada por Faulkner (1968). A partir de este resultado se obtiene el peso graso.

El peso óseo se obtuvo mediante la ecuación modificada por Rocha (1975), a partir de la de Von Döbeln.

El peso residual se obtiene en función del peso y el sexo del sujeto.

TABLA 5. COMPOSICION CORPORAL - VARONES

	Peso Total	Comp. Graso % Peso	Comp. Oseo % Peso	Comp. Residual % Peso	Comp. Muscular % Peso
X	61,49	11,64	23,21	24,10	41,06
σ	10,22	2,66	2,24	2,46	2,51
Max	91,80	21,50	29,93	24,10	46,25
Min	33,10	8,77	19,10	24,10	33,45
n	98	98	98	98	98

TABLA 6. COMPOSICION CORPORAL - MUJERES

	Peso Total	Comp. Graso % Peso	Comp. Oseo % Peso	Comp. Residual % Peso	Comp. Muscular % Peso
X	54,19	14,66	20,26	20,90	44,18
σ	6,71	2,57	1,79	1,40	2,45
Max	75,70	25,76	25,10	20,90	49,42
Min	39,80	10,65	16,02	20,90	35,76
n	79	79	79	79	79

TABLA 7. IND. "Z" - ALTURAS

MEDIDA	♀	♂
VERTEX SENTADO	-0,44	-0,95
ACROMIAL	-0,19	-0,03
RADIAL	-0,10	-0,04
ESTILOIDEA	0,42	0,28
DEDAL	0,26	0,06
TROCANTERIANA	0,79	0,50
TIBIAL	-0,89	-0,51
MALEOLAR	0,08	0,22

TABLA 8. IND. "Z" - LONG. DEL MIEMBRO SUPERIOR

MEDIDA	♀	♂
MIEMBRO SUPERIOR	-0,63	-0,21
BRAZO	-0,50	-0,45
ANTEBRAZO	-1,65	-0,67
MANO	1,00	1,13

TABLA 9. IND. "Z" - LONG. DEL MIEMBRO INFERIOR

MEDIDA	♀	♂
MIEMBRO INFERIOR	0,29	0,86
MUSLO*	2,00	2,65
MUSLO**	2,39	1,48
PIERNA	-1,03	-0,70
PIE	0,03	0,63

TABLA 10. IND. "Z" - PERIMETROS

MEDIDA	♀	♂
TORAX ESPIRACION	-0,15	-0,35
CADERA	0,62	-0,80
MUSLO	0,72	-0,32
BRAZO RELAJADO	-0,18	-0,29
BRAZO CONTRAIDO	-0,61	-0,43
PIERNA	-0,36	-0,17

TABLA 11. IND. "Z" - DIAMETROS

MEDIDA	♀	♂
BIACROMIAL	-0,63	-0,10
BIDELTOIDEO	-0,21	-0,06
TRANS. TORAX	0,11	-0,02
BILIOCRESTAL	-2,05	-2,61
BITROCANTERIANO	0,85	-0,39
BIEPIP. HUMERO	1,84	2,17
BIESTILOIDEO	1,56	2,06
ANCHO MANO	-0,91	0,11
BIEPIC. FEMUR	1,21	1,07
BIMALEOLAR	0,18	1,19
ANCHO PIE	-1,76	-1,36

GRAFICO 5
IND. "Z" - ALTURAS

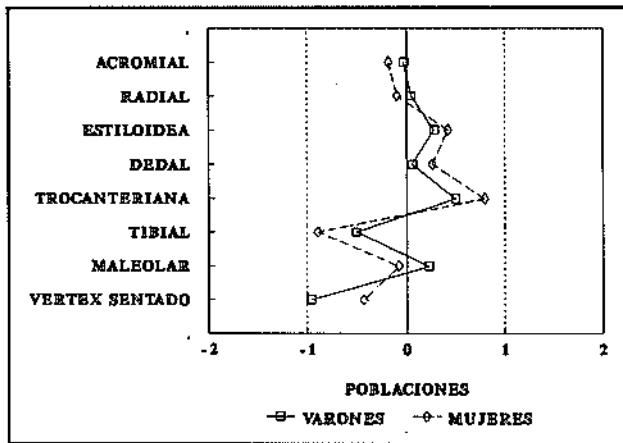


GRAFICO 6
IND. "Z" - LONG. M. SUPERIOR

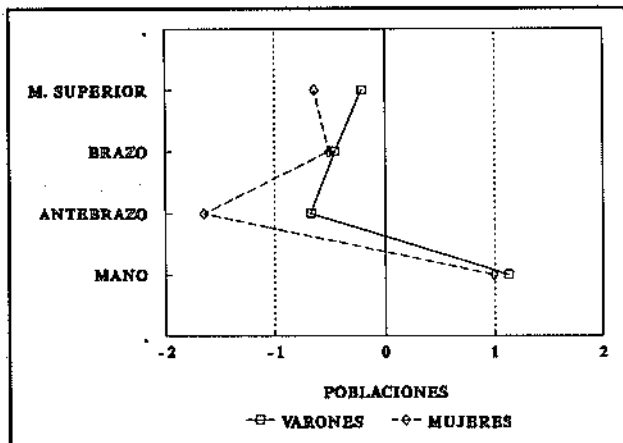


GRAFICO 7
IND. "Z" - LONG. M. INFERIOR

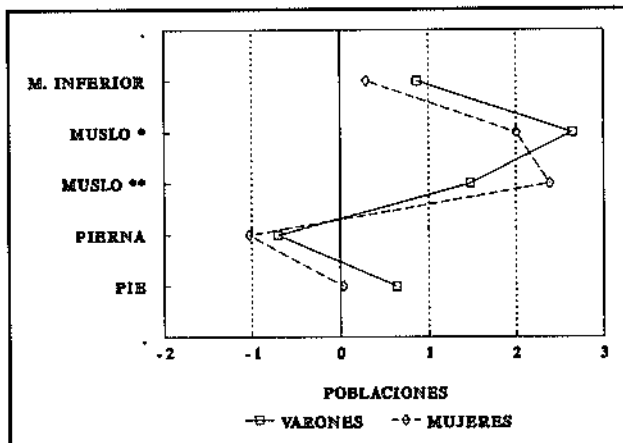


TABLA 12. IND. "Z" - PLIEGUES CUTANEOS

MEDIDA	♀	♂
TRICEPS	0,61	-1,03
SUBESCAPULAR	-1,26	-1,62
SUPRAILIACO	-0,89	-1,85
ABDOMINAL VERTICAL	-0,48	-1,77
ABDOMINAL HORIZONTAL	-0,82	-1,73
MUSLO	-0,55	-1,61
PIERNA	0,74	-0,69

TABLA 13. IND. "Z" - CRANEO

MEDIDA	♀	♂
LONGITUD	0,80	0,35
ANCHURA	0,83	0,41
ALTURA	-0,34	-0,38

Las ecuaciones que se utilizaron fueron las propuestas por Wörch (1974).

El cálculo del peso muscular se obtuvo por la ecuación propuesta por De Rose y Grimaraes (1980).

Valoración por el índice "Z"

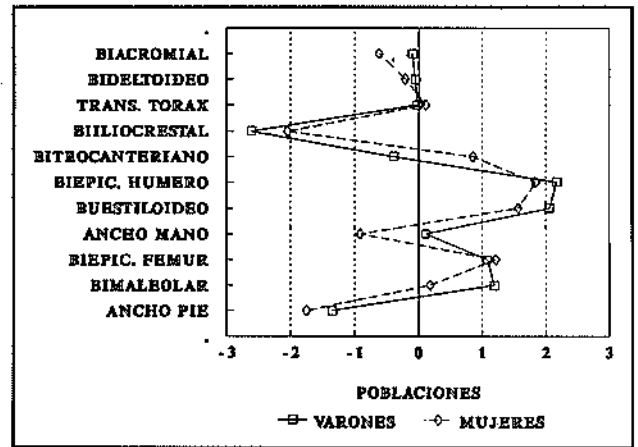
En este apartado procederemos a establecer los valores del índice "Z" respecto a los valores medios de las poblaciones tanto de varones como de mujeres. Este valor nos da la distancia que existe desde un punto al punto central de una población teórica de referencia. La escala de referencia en que aparecen las medidas está referida a unidades de desviación típica de la población a que nos hemos referido. De esta forma podemos apreciar no sólo si nuestra población es semejante a la de referencia o no sino que podremos ver las diferencias existentes entre varias poblaciones, en este caso la de varones y la de mujeres.

Al ser la referencia un "individuo asexual teórico" (Valor cero), es lógico el no encontrar mayor similitud con cualquiera de las poblaciones que estamos estudiando (varones y mujeres).

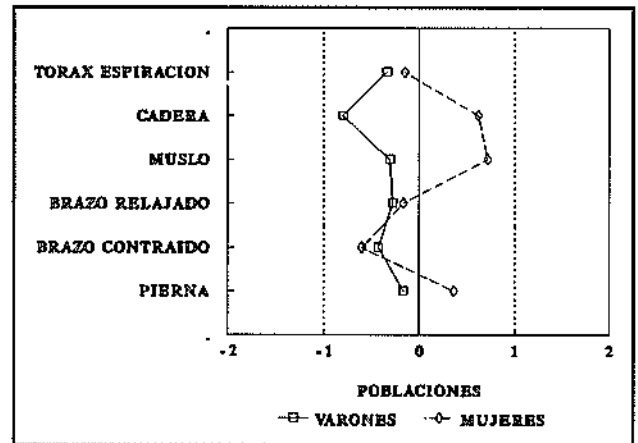
En el grupo de medidas referidas a las alturas de los sujetos, observamos que las que son dependientes de la longitud prácticamente total del miembro superior (estiloidea y dedal) son las que en las mujeres tienen un valor absoluto mayor, debido a la mayor longitud de esta extremidad en los varones. La altura trocánteriana y la de vertex sentado mayor en las mujeres que en el hombre denotan diferencias proporcionales en la mitad superior e inferior entre los grupos de poblaciones de referencia (♂ y ♀). El resto de alturas es superior en los varones.

Las longitudes de los miembros superiores e inferiores así como la de todos sus elementos es prácticamente siempre superior en los hombres respecto a las mujeres; sólo en el caso de la longitud del muslo, cuando esta la determinamos como diferencia entre la

**GRÁFICO 8
DIÁMETROS**



**GRÁFICO 9
PERÍMETROS**



**GRÁFICO 10
PLIEGUES CUTÁNEOS**

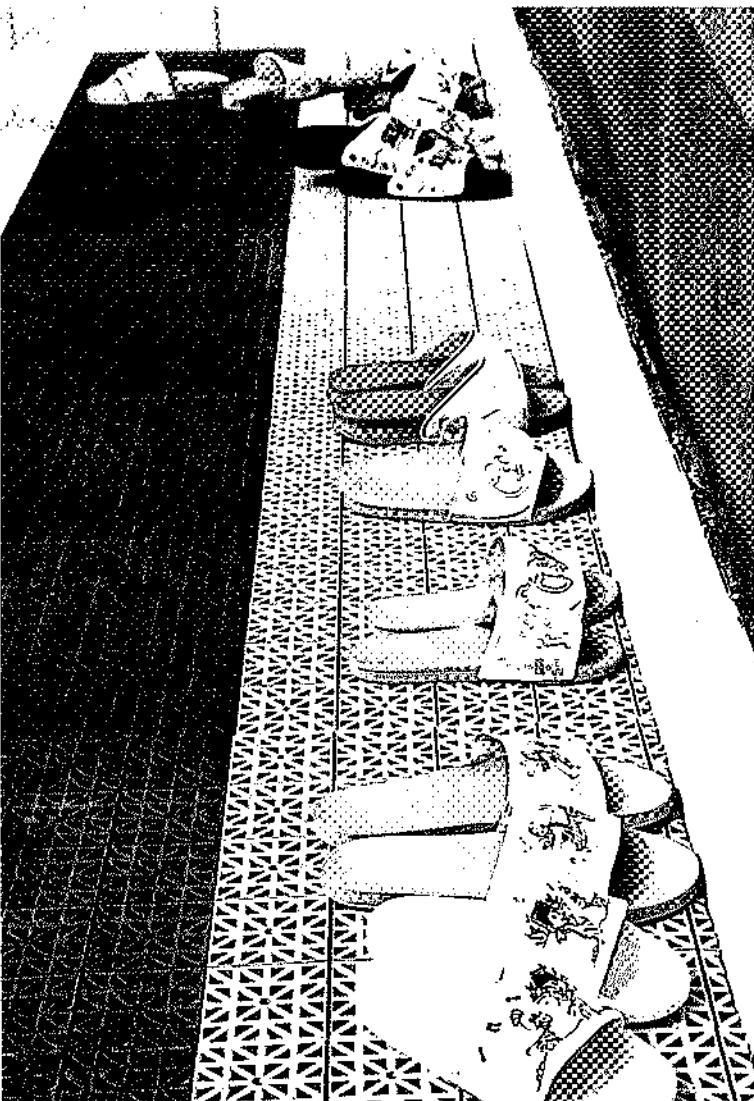
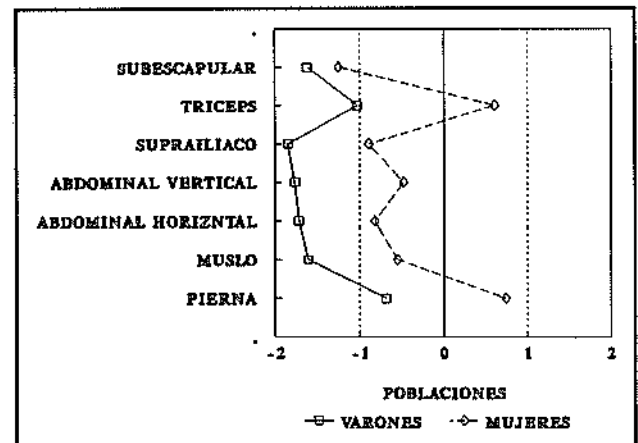
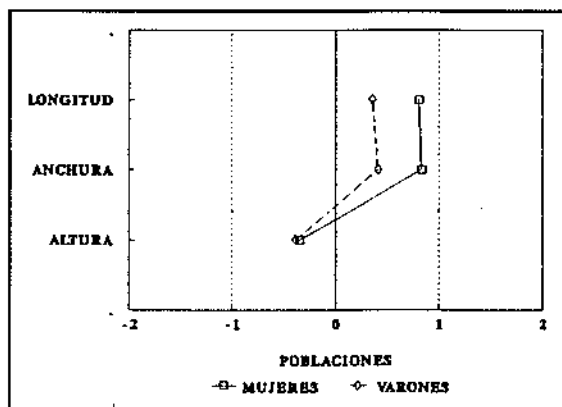


GRÁFICO 11 CRÁNEO



altura trocanteriana y la tibial es mayor en las mujeres que en los hombres. Como hemos visto anteriormente esta altura es mayor en las mujeres.

Las medidas del cráneo son mayores en los varones respecto a las mujeres.

Las medidas de los pliegues cutáneos y perímetros excepto en el caso del perímetro del brazo bajo contracción isométrica, es siempre mayor en las mujeres que en los hombres.

Los diámetros excepto a los referidos a la zona de las caderas son mayores en los varones.

Estos fenómenos a los que hemos aludido, se pueden observar en las tablas 7 a 13 y en los gráficos 5 a 11.

DANIEL LINARES GIRELA. Laboratorio de Antropología.
Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de Granada. Col. n.º 03905.

BIBLIOGRAFIA

- CARTER, J.E.L.: *The Heath Carter Somatotype Method*, San Diego State University, San Diego, California, 1975.
- C.E.H.J.A.: *Anuario Estadístico Andalucía 1985*, Consejería de Educación y Hacienda de la Junta de Andalucía. Sevilla, 1986.
- DE ROSA, E. y GRIMARAES, A.C.: A model for optimization of somatotype in young athletes. En: OSTYN, M., BREMEN, G. y SIMONS, J. *Kinanthropometry II*, Baltimore, 1980. University Park.
- DUQUET, W. y HEBBELINCK, M.: Application of the somatotype attitudinal distance to the study of group and individual somatotype status and relations. En: *Growth and Development; Physique Symposia Biologica Hungarica*, 20, 1977. 377-383.
- FAULKNER, J.A.: Physiology of swimming and diving. En: FALLS, H. *Exercise Physiology*, Baltimore Academic Press, 1968.
- HERNANDEZ, M., RUIZ, I., SANCHEZ, B., SOBRADILLO, B. y ZURIMENDI, A.: Valoración del crecimiento somático, *Monografías de Pediatría*, nº extra, Vol I, 1985. 17-29.
- LINARES, D.: *Valoración morfológica y funcional de los escolares andaluces de 14 a 17 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada, 1992.
- MARRODAN, M.D.: Los estudios de crecimiento en España. *Bol. Soc. Española de Antropología Biológica*, 8, 1987. 47-62.
- MATIEGKA, J.: The testing of physical efficiency, *Amer. Jour. Phys. Antrop.*, 4, 1921. 223-320.
- ROCHA, M.S.L.: Peso óseo do brasileiro de ambos sexos de 17 a 25 años, *Arquivos de anatomia e antropologia*, Vol I, 1975. 445-451.
- ROSS, W.D. y WILSON, B.D.: Somatotype dispersion Index, *Res Quart*, 44, 1973. 372-374.
- ROSS, W.D. y WILSON, N. C.: A stratagem for proportional growth assessment. En: HEBBELINCK, M. y BORMS, J., *Children in Exercise, Acta paediatrica Belgica*, Suppl. 28, 1974. 169-182.
- ROSS, W. D.: Metaphorical Models for the Study of Human Shape and Proportionality. En: BROEKHOEFF, J., *Physical Education, Sports and the Sciences*, ed. Microcard publications, Eugene, Oregon, 1976. 284-304.
- ROSS, W. D., HEBBELINCK, M. y FAULKNER, R.: Kinanthropometry terminology and landmarks. En: SHEPARD, R. y LAVALLE, H. *Physical fitness assessments*, Springfield, Charles Thomas, 1978.
- ROSS, W. D. y MARFELL-JONES, M. J.: Kinanthropometry. En: DUNCAN, J., WENGER, J.A. y GREEN, H. J., *Physiological Testing of the Elite Athlete*, Movement Pub. Inc. Ithaca. N.Y. 1980.
- WORCH, A.: La femme et le sport. *Med. du Sport*, 2, 1974. 25-28.

JOSE ERASMO CAÑO y
SARA MARQUEZ ROSA

ENCUESTA DE NECESIDADES DEPORTIVAS EN EL DEPORTE INFANTIL Y JUVENIL: PERSPECTIVA EVOLUTIVA



Dado el creciente auge del deporte infantil y juvenil, resulta importante, al objeto de delimitar adecuadamente el campo de actuación del psicólogo del deporte, el tener un conocimiento de los procesos y problemas inherentes a los programas de deporte competitivo en estas edades. En nuestro trabajo se han estudiado las demandas fundamentales de los deportistas infantiles y juveniles pertenecientes a un club de baloncesto mediante la aplicación de la Encuesta de Necesidades Deportivas (E.N.D.). Los resultados se interpretan desde una perspectiva evolutiva.

INTRODUCCION

Desde que en la década de los setenta la Psicología del Deporte llegó a constituirse como un área bien definida dentro del contexto de las Ciencias de la Conducta, se ha producido una ampliación progresiva de su campo de aplicación. Partiendo del estudio del deportista individualmente considerado y de la personalidad del mismo, se ha llegado a una consideración del entorno en el que desempeña su actividad y del conjunto de factores situacionales que pueden afectarla. De forma similar, el profesionalismo del psicólogo ha ido evolucionando hasta llegar al desarrollo de funciones preventivas y educativas.

Una de las áreas fundamentales de la aplicación de los conocimientos psicológicos es la del deporte infantil y juvenil, que tan gran auge ha experimentado en los últimos tiempos debido al progresivo número de sujetos participantes en programas deportivos, tanto lúdicos como competitivos. Por citar sólo un ejemplo, datos de hace varios años indicaban que de 16 a 20 millones de niños y adolescentes, comprendidos entre las edades de 6 a 16 años, participaban en los Estados Unidos en programas de deporte organizado. No sólo la participación era generalizada, sino además intensa, llegando muchos chicos a dedicar al deporte hasta una

media de 12 horas semanales en la parte central de la temporada (Martens, 1986).

En este área se hace necesaria, en nuestra opinión, una reivindicación de las técnicas descriptivas que tan escasa consideración han tenido en los últimos años. El deporte infantil y juvenil se desarrolla en un entorno físico y social de elevada complejidad, sobre el cual aún sabemos muy poco, que difícilmente puede explicarse en el contexto de las teorías existentes generadas en el laboratorio (Martens, 1987). Los estudios descriptivos pueden jugar un papel importante en la comprensión de dicho entorno y facilitar el desarrollo de nuevas formulaciones teóricas.

A este respecto resulta especialmente relevante, al objeto de delimitar adecuadamente el campo de actuación del psicólogo, el tener un conocimiento correcto de los aspectos motivacionales y de las solicitudes específicas y demandas fundamentales que presentan los sujetos (Pallarés y cols, 1990). En este estudio preliminar hemos recurrido a una metodología descriptiva, recogiendo mediante la aplicación de la Encuesta de Necesidades Deportivas (Cerezo, 1990) las demandas fundamentales de los deportistas infantiles y juveniles pertenecientes a un club de baloncesto.

METODOLOGIA

Sujetos

Cuarenta y cinco sujetos varones pertenecientes a diferentes categorías dentro del Club de Baloncesto Elosúa-León: 15 pertenecientes a la categoría de infantiles (12-13 años), 15 a la categoría de cadetes (14-15 años) y 15 a la categoría de juveniles (16-17 años).

Procedimiento

Todos los sujetos respondían la Encuesta de Necesidades Deportivas (E.N.D.) (Cerezo, 1990). Dicha encuesta contiene un total de 62 ítems que hacen referencia a diversos factores que podrían influir sobre la actividad deportiva. Se acompaña de unas instrucciones de utilización y de 12 cuestiones sobre datos personales que ayudan a delimitar más específicamente los perfiles psicosociales de los sujetos. El encuestado responde a cada uno de los ítems en una escala de tipo Likert con una serie de posibilidades: nada - poco - bastante - mucho. Se incluye también la alternativa "no sabe" para evitar una falsa saturación de las otras categorías en el caso de indecisión o desconocimiento. La totalidad de los ítems del cuestionario se recoge en la figura 1.

RESULTADOS

Los resultados correspondientes a cada una de las tres categorías para los diferentes ítems se muestran en las tablas I, II y III. Aunque todos los elementos del cuestionario pueden aportar información de interés, al objeto de poder analizar con facilidad las diferencias más representativas entre las diferentes categorías de sujetos, en las figuras, 2, y 4 se representan los porcentajes que, en cada ítem,

ENCUESTA DE NECESIDADES DEPORTIVAS

¿Influye en la actividad deportiva...?

1. Diseño (tamaño, forma, color...) de la instalación deportiva...
2. Diseño y características del material deportivo...
3. Factores atmosféricos (temperatura, humedad, altitud...)...
4. Ruido...
5. Iluminación...
6. Hora del día en que se realiza la actividad...
7. Defectos oculares (miopía, astigmatismo...)...
8. Defectos auditivos...
9. Defectos del sentido del tacto...
10. Trastornos gastrointestinales (úlceras, diarrea, estreñimiento...)...
11. Sudoración excesiva...
12. Aspectos cardiovasculares (tasa cardíaca, tensión arterial...)...
13. Ritmo respiratorio...
14. Trastornos sexuales...
15. Dolores de cabeza (cefaleas, jaquecas, migrañas...)...
16. Sustancias adictivas (alcohol, tabaco, fármacos, drogas...)...
17. Doping...
18. Temperatura corporal, tiempo de calentamiento...
19. Lesiones imposibilitadoras de la práctica deportiva...
20. Agresividad, hostilidad, violencia...
21. Supersticiones (llevar determinada ropa, hacer determinados movimientos previos, rituales...)...
22. Miedos, fobias...
23. Aprendizaje motor (adquisición de movimientos deportivos)...
24. Depresiones, aburrimiento, tristeza...
25. Memoria (recuerdo de técnicas, tácticas, movimientos...)...
26. Coordinación motora, equilibrio...
27. Alimentación, control de peso...
28. Regularidad de horarios (orden diario)...
29. Trastornos del sueño (insomnio)...
30. Higiene personal...
31. Capacidad de autocontrol...
32. Ansiedad, nerviosismo, intranquilidad...
33. Premios y castigos en la práctica deportiva...
34. Dolores crónicos, continuados, persistentes...
35. Rehabilitación de lesiones...
36. Monotonía, aburrimiento...
37. Autoestima, autoconcepto, lo que pienso y siento sobre mí mismo...
38. Esquema corporal, la imagen mental que tengo de mi cuerpo...
39. Aprendizaje de tácticas deportivas...
40. Ideas irracionales, pensamientos derrotistas, inútiles...
41. Concentración, atención...
42. Resolución de problemas, capacidad de resolver dificultades...
43. Capacidad de adaptación a nociones deportivas nuevas...
44. Autoinstrucciones, lo que me digo a mí mismo para afrontar determinadas situaciones...
45. Imaginación, capacidad de visualizar movimientos en mi mente...
46. Cansancio psíquico...
47. Críticas de los demás a mi actuación...
48. Refuerzos sociales, poder, seguridad, prestigio...
49. Relaciones con tu familia...
50. Relaciones con tu pareja...
51. Relaciones con tus amigos...
52. Relaciones con tus entrenadores...
53. Relaciones con tus compañeros deportivos...
54. Relaciones con los árbitros y jueces...
55. Relaciones con los directivos de club y federación...
56. Relaciones con los medios de información deportivos...
57. Relaciones con los espectadores, público...
58. Miedo a la actuación en público...
59. Expectativas, lo que deseo para mi futuro...
60. Profesión, nivel económico y social...
61. Relaciones con deportistas de mejor rendimiento que yo...
62. Conocimiento de la normativa vigente que afecta a tu deporte...

TABLA I. Resultados de la encuesta en la categoría de infantiles

ITEM	Nada	Poco	Bastante	Mucho	No Sabe
1	10	2	3	0	0
2	5	7	1	2	0
3	5	4	4	1	1
4	7	4	1	3	0
5	2	4	5	4	0
6	7	4	3	1	0
7	8	2	1	3	1
8	8	2	3	2	0
9	9	1	4	1	2
10	7	2	0	4	2
11	6	6	2	0	1
12	7	0	2	1	5
13	5	4	3	2	2
14	6	3	1	0	5
15	5	3	4	4	0
16	4	1	2	5	3
17	5	1	2	5	2
18	3	1	6	5	0
19	4	5	4	1	1
20	4	2	2	7	0
21	10	3	0	2	0
22	8	6	0	1	0
23	2	2	7	2	2
24	5	3	2	3	2
25	4	3	4	3	1
26	1	3	5	4	2
27	6	2	4	3	0
28	7	1	2	4	1
29	7	2	1	4	1
30	7	1	4	2	1
31	6	1	2	5	1
32	3	5	5	1	1
33	8	1	3	2	1
34	5	3	4	2	1
35	5	3	3	4	0
36	6	2	3	2	2
37	4	3	2	2	4
38	5	4	3	0	3
39	1	3	6	5	0
40	6	3	4	1	2
41	1	2	4	8	0
42	3	0	5	5	2
43	2	5	2	3	3
44	1	3	5	4	2
45	2	1	7	2	3
46	6	1	4	2	2
47	5	3	3	4	0
48	5	6	0	2	2
49	5	1	4	5	0
50	3	2	3	1	6
51	6	1	4	4	0
52	6	1	4	4	0
53	6	1	4	4	0
54	4	4	5	2	0
55	6	3	5	2	0
56	6	3	3	0	3
57	6	2	4	1	2
58	7	3	1	4	0
59	1	3	4	4	3
60	7	1	3	0	4
61	7	0	3	5	0
62	4	1	4	2	4

TABLA II. Resultados de la encuesta en la categoría de cadetes

ITEM	Nada	Poco	Bastante	Mucho	No Sabe
1	1	3	10	1	0
2	1	3	6	5	0
3	1	2	5	7	0
4	1	5	6	3	0
5	0	1	8	6	0
6	1	6	5	3	0
7	3	3	3	3	3
8	2	4	2	4	3
9	4	4	1	2	4
10	2	2	4	1	6
11	1	7	2	3	3
12	1	2	4	2	5
13	0	2	6	5	2
14	6	1	2	1	6
15	0	3	6	5	1
16	5	0	1	1	8
17	1	0	2	5	7
18	0	4	7	4	0
19	2	3	5	2	3
20	1	5	1	4	4
21	5	5	3	1	1
22	2	7	4	1	1
23	2	0	5	4	4
24	1	2	3	7	2
25	1	3	6	4	1
26	1	1	7	4	2
27	0	7	4	2	2
28	1	4	5	5	0
29	1	5	5	3	1
30	3	1	3	3	5
31	2	2	2	7	2
32	0	4	6	5	0
33	0	4	7	4	0
34	1	2	8	4	0
35	1	3	5	6	0
36	2	3	7	3	0
37	2	4	2	5	2
38	3	5	2	4	1
39	1	1	6	7	0
40	2	3	5	5	0
41	1	1	6	7	0
42	0	6	4	5	0
43	3	3	4	4	1
44	0	4	5	5	0
45	1	1	0	8	5
46	2	2	6	5	0
47	1	4	5	3	2
48	1	3	6	3	2
49	3	5	3	3	1
50	1	4	5	4	1
51	2	2	6	4	1
52	0	0	6	9	0
53	0	4	8	3	0
54	4	4	5	2	0
55	4	5	4	2	0
56	3	5	3	2	2
57	5	2	4	3	1
58	1	5	7	2	0
59	1	4	4	5	1
60	1	3	2	5	4
61	1	2	5	3	4
62	1	2	7	4	1

TABLA III. Resultados de la encuesta en la categoría de juveniles

ITEM	Nada	Poco	Bastante	Mucho	No Sabe
1	6	6	2	1	0
2	5	4	1	2	2
3	3	5	2	3	0
4	5	7	2	0	1
5	6	6	2	1	0
6	5	6	2	2	1
7	4	7	1	0	3
8	6	5	2	1	2
9	5	6	1	0	3
10	1	4	4	1	5
11	7	6	1	0	1
12	4	2	4	2	3
13	4	7	1	1	2
14	2	5	1	1	6
15	3	5	3	1	3
16	4	1	1	4	5
17	4	0	2	5	4
18	1	3	7	4	0
19	0	3	5	6	1
20	5	4	1	3	2
21	8	5	1	0	1
22	1	5	3	5	1
23	4	1	3	3	4
24	4	2	4	3	2
25	2	3	4	3	3
26	3	2	4	4	2
27	1	1	7	4	2
28	1	2	8	3	1
29	1	3	7	3	1
30	1	4	3	4	3
31	1	1	6	6	1
32	1	6	6	2	0
33	3	7	5	0	0
34	1	1	4	9	0
35	1	2	6	6	0
36	1	1	10	4	0
37	1	2	6	6	0
38	4	3	3	4	1
39	3	4	2	5	1
40	0	1	10	4	0
41	1	2	6	6	0
42	1	5	5	3	1
43	3	5	5	1	1
44	0	2	8	5	0
45	1	5	5	3	1
46	2	2	7	4	0
47	0	2	6	6	1
48	1	4	5	3	2
49	3	8	1	1	2
50	1	2	5	7	0
51	3	3	4	4	1
52	1	6	6	2	0
53	0	2	8	6	0
54	4	2	4	3	2
55	5	4	3	2	1
56	4	4	3	2	1
57	6	6	1	1	1
58	7	5	4	1	0
59	1	6	6	1	1
60	3	3	2	3	4
61	6	5	1	1	2
62	3	3	4	4	1

corresponden a la suma de las modalidades "mucho" y "bastante". Un valor elevado de dicho porcentaje nos indicaría que el factor en cuestión tiene una marcada influencia en la práctica deportiva (Cerezo, 1990).

DISCUSION

Como primer dato a destacar vemos que los cadetes están situados en una época evolutiva difícil (14-15 años), época en la que requieren autoafirmar y afianzar la seguridad en sí mismo. En el caso del deporte del baloncesto, los cadetes necesitan estar seguros de que van a continuar en el club y por esta razón van a preocuparse más por aspectos que no destacan en otras categorías. Por ejemplo, los infantiles se encuentran en el club por un objetivo lúdico, es decir, de pasárselo bien y no de conseguir ser el mejor, a diferencia de lo que ocurre en el caso de los cadetes. Estos últimos quieren quedarse en el club, dado que el paso de cadetes a juveniles supone en muchos casos la expulsión y el no poder continuar promocionándose en el mundo del baloncesto. El cadete parece tener como único fin el paso a juvenil y le afectan mucho más factores externos. Así, necesita sentirse seguro de la instalación donde entrena (item 1), le parece bastante importante el diseño o características del material con el que practica su deporte (item 2), opina que los factores atmosféricos son influyentes (item 3), etc. (item 4, 5). En esta fase resulta especialmente aplicable el modelo de confianza deportiva y del constructo de orientación competitiva (Vealey, 1986).

En cuanto a los juveniles, al haber sobrepasado el listón, ya no se preocupan por detalles que en el cadete resultan tan importantes. Los juveniles, al ser su estadio evolutivo superior, tienen una mayor independencia del exterior y por eso no les afectan tanto factores externos, que no tienen que ver con sus capacidades metacognitivas. El juvenil, al saber que no va a tener una continuación en el club después de esta etapa, se preocupa más por factores relacionados con su rendimiento y que afecten a su fichaje por otro club o el ascenso a una categoría superior en el baloncesto (por ejemplo, items 31, 34, 35, 40, 47, 53).

Al ser el baloncesto un deporte de equipo donde la atención y la motivación parecen jugar un papel importante, no se observan diferencias entre las tres categorías en lo que se refiere a los items del cuestionario relacionados con estos aspectos (item 41). Las técnicas deportivas que deben dominarse en un deporte de equipo es de todos conocido que deben ser numerosas; por lo tanto, su aprendizaje tiene que ser importante en todas las categorías y de ahí la especial atención que le prestan todos los sujetos encuestados (item 39).

Otra conclusión de interés se relaciona con el hecho de que los infantiles tienen un nivel de juego menor que las categorías superiores. La incertidumbre ante su futuro es menor, estando menos preocupados por su rendimiento y no prestando especial interés a posibles lesiones, dolores crónicos, control del peso, etc. (items 19, 27, 34). Les interesan más los aspectos lúdicos,

con sentimientos de placer y gusto por la actividad, que pueden explicarse dentro del modelo de disfrute deportivo (Scanlan y Lewthwaite, 1986). En cualquier caso, resulta evidente que en la categoría infantil no son necesarias motivaciones específicas para la participación deportiva y, como han llegado a sugerir algunos autores, la tendencia al juego y a la actividad física per se podría explicarse simplemente por la existencia de un impulso (drive) intrínseco diferenciado de otros impulsos biológicos (Round Table, 1987).

Las variables que tienen que ver con la cognición, quizás por presentar un mayor grado de desarrollo, tienen mayor influencia en las categorías superiores (ítems 31, 37, 38, 46). Un ejemplo típico es el de la autoestima o autoconcepto (ítem 37). Inexistente al nacimiento, se forma a medida que el niño crece y en su forma definitiva no se alcanza hasta la adolescencia. Numerosos estudios han demostrado que el autoconcepto se desarrolla fundamentalmente por experiencias sociales, entre las que hemos de incluir la participación en actividades deportivas (Sage, 1986), y, en consecuencia, se le dará una importancia creciente en las categorías de cadetes y juveniles.

Asimismo, la mayor adaptación de los juveniles al ejercicio físico hace que no tengan generalmente problemas en lo que se refiere a los factores fisiológicos (por ejemplo, ítems 11, 12, 15). Por el contrario, los cadetes, en los que en muchos casos no se han completado las capacidades metabólicas y cardiorrespiratorias y, por tanto, la capacidad de ejecución y las máximas posibilidades de rendimiento (Houlsby, 1986, Rowland, 1990), le dan especial importancia a dichas variables.

Por lo que se refiere a los aspectos sociales, las dos categorías superiores desarrollan aparentemente mayor número de actividades, estando sujetos a más rutinas que los infantiles y teniendo también más tiempo para el deporte. Admiten una gran influencia de los horarios en la actividad deportiva (ítem 28), ya que tienen más horas de entrenamiento y más exigencias escolares y sociales. Consideran importante la seguridad, el prestigio y los refuerzos sociales en su práctica deportiva (ítem 48).

En relación con las influencias socializantes, es bien conocido que la familia ejerce una influencia importante que se manifiesta cuando el niño se encuentra aún en su temprana infancia. Los miembros de la familia juegan papeles diversos incluyendo la creación de un clima positivo para la participación deportiva, aumentando las oportunidades de hacerlo o incluso actuando como modelos (Greendorfer, 1983; Hasbrook, 1982). A medida que se entra en la adolescencia las influencias familiares empiezan a declinar (Yamaguchi, 1984) y en este estadio, el papel de los compañeros, la pareja o el entrenador emerge y se hace progresivamente predominante (Higgison, 1985). Los resultados de los ítems 49, 50, 52 y 53 corroboran estos aspectos y dejan especialmente claro que, de acuerdo con diferentes estudios (Lewko y Greendorfer, 1988), a partir de la adolescencia existe un claro predominio del papel de los compañeros en el proceso de socialización y que la influencia de

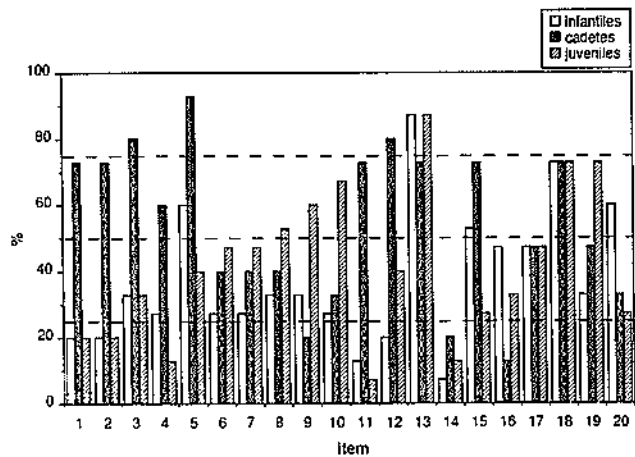


Figura 2. Comparación de los porcentajes de las modalidades influyentes (mucho-bastante), ítems 1 a 20

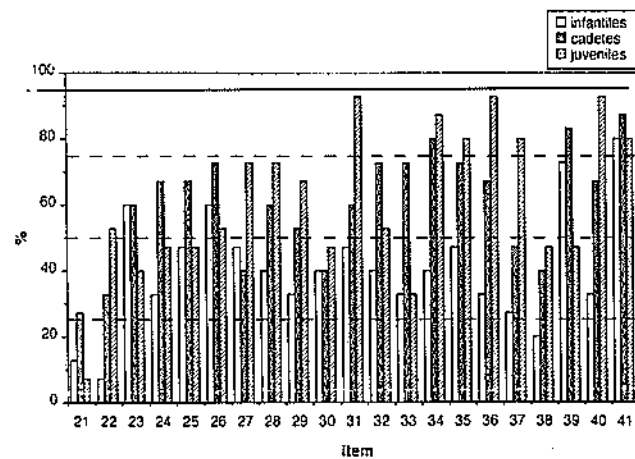


Figura 3. Comparación de los porcentajes de las modalidades influyentes (mucho-bastante), ítems 21 a 41

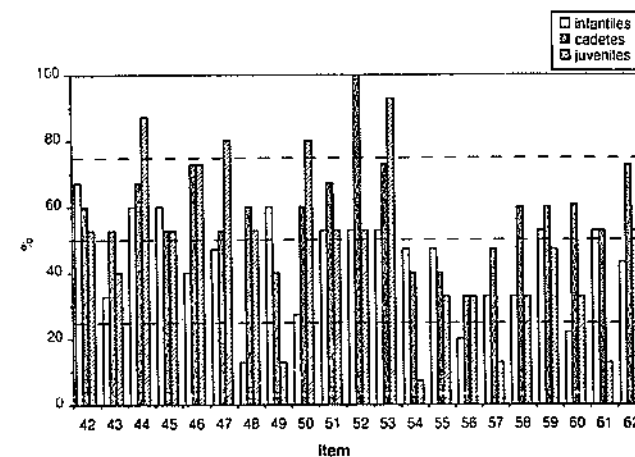


Figura 4. Comparación de los porcentajes de las modalidades influyentes (mucho-bastante), ítems 42 a 62

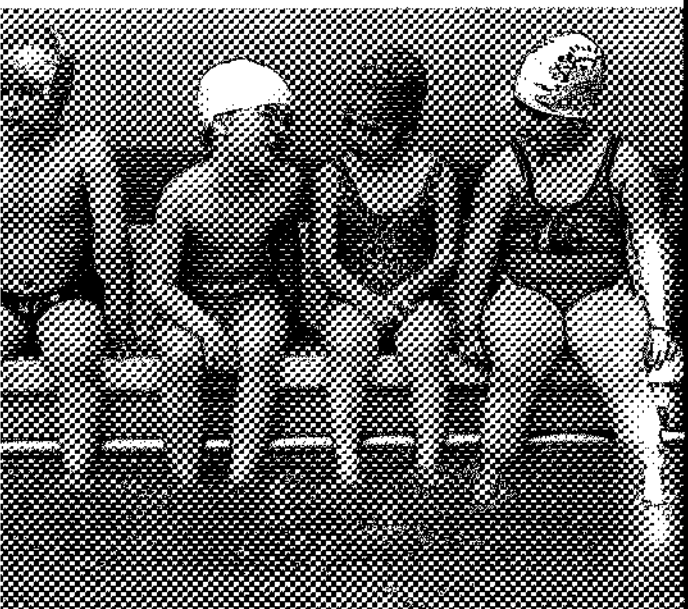
estos puede llegar a constituir un factor motivacional. Asimismo, se da una creciente importancia al papel de los medios informativos (ítem 56), que pueden influir enormemente sobre lo que los jóvenes deportistas llegan a considerar como conductas aceptables y esperadas en contextos deportivos específicos (McPherson y Brown, 1988).

En resumen, dada la creciente importancia del deporte infantil y juvenil, es cada vez más urgente la necesidad de conocer los procesos y problemas inherentes a los programas de deporte competitivo en estas edades. En nuestro trabajo, aunque limitado y puntual, se ha tratado de realizar un estudio de aspectos demandados por los jóvenes deportistas, así como un intento de interpretación de los mismos que resalta la perspectiva cognitivo-evolutiva. La generalización de investigaciones que empleen métodos tales como cuestionarios, entrevistas y observación no obstructiva de los jóvenes deportistas permitirá un correcto conocimiento de las motivaciones y cargas psicológicas de los mismos, así como la mejora de las aportaciones del psicólogo del deporte, facilitando una más adecuada utilización de los instrumentos de intervención.

JOSE ERASMO CAÑO Y SARA MARQUEZ ROSA. Instituto Nacional de Educación Física de León.

BIBLIOGRAFIA

- CEREZO, J.J.: *Análisis de las demandas de deportistas españoles: campo abierto para la actuación del psicólogo del deporte*. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia. Area 10: Psicología de la Actividad Física y el Deporte. 157-165, 1990.
- GREENDORFER, S.: Shaping the female: the impact of the family. En *The Sporting Woman*. Boutilier, M., San Giovanni, L. (eds). Human Kinetics. Champaign. 135-155, 1983.
- HASBROOK, C.A.: The theoretical notion of reciprocity and childhood socialization into sport. En *Studies in the Sociology of Sport*. Texas Christian University Press. Forth Worth. 139-151, 1982.
- HIGGINSON, D.: The influence of socializing agents in the female sport-participation process. *Adolescence* 20, 73-82, 1985.
- HOULSBY, W. T.: Functional aerobic capacity and body size. *Archives of Diseases in Childhood* 61, 388-393, 1986.
- LEWKO, J. H., GREENDORFER, S. L.: Family influences in sport socialization of children and adolescents. En *Children in Sport*. Smoll, F. L., Magill, R.A., Ash, M. J. (eds). Human Kinetics. Champaign. 287-300, 1988.
- MARTENS, R.: Youth sport in the USA. En *Sport for Children and Youth*. Weiss, M.R., Gould, D. (eds). Human Kinetics. Champaign. 27-34, 1986.
- MARTENS, R.: Science, knowledge and sport psychology. *The Sport Psychologist* 1, 29-55, 1987.
- MCPHERSON, B. D., BROWN, B.A.: The structure, processes, and consequences of sport for children. En *Children in Sport*. Smoll, F. L., Magill, R.A., Ash, M. J. (eds). Human Kinetics. Champaign. 265-286, 1988.
- PALLARES, J., CANTON, E., MAYOR, L.: *Factores motivacionales en la intervención en el deporte infantil y juvenil*. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia. Area 10: Psicología de la Actividad Física y el Deporte. 67-70, 1990.
- ROUND TABLE: The health benefits of exercise. *The Physician and Sportmedicine* 15, 115-132, 1987.
- ROWLAND, T. H.: *Exercise and Children's Health*. Human Kinetics. Champaign. 47-84, 1990.
- SAGE, G. H.: Social development. En *Physical Activity and Well-Being*. Seefeldt, V. S. (Ed.). American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. Reston. 343-371, 1986.
- SCANLAN, T. K., LEWTHWAITER, R.: Social psychological aspects of competition for male youth sports participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology* 8, 25-35, 1986.
- VEALEY, R. S.: Conceptualization of sport confidence and competitive orientation: preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246, 1986.
- YAMAGUCHI, Y.: A comparative study of the adolescent socialization into sport: The case of Japan and Canada. *International Reviews of Sociology of Sport* 19, 63-81, 1984.



METODOLOGIA EN EDUCACION FISICA: ¿ENSEÑANZA GLOBAL O ANALITICA?

El interés por mejorar como profesionales de la Educación Física debe pasar por un mejor conocimiento de su Didáctica. Dentro de este campo destacaría el método de la metodología o "intervención didáctica" por ser lo más práctico, lo más aplicable a la clase, aportando variedad y sustento científico en la labor docente. El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre un apartado de este amplio campo del saber.

1. CONCEPTOS

Una de las clasificaciones o acepciones de la palabra método es hacerlo de forma global o analítica. M.A. Delgado (1991) lo denomina estrategia en la práctica, y lo define como "la forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de enseñanza de una habilidad motriz", o "forma en que el profesorado organiza la progresión de la materia a enseñar".

El término global se define en el diccionario como "tomado en conjunto". Hablaremos de estrategia en la práctica global cuando solicitemos del alumno que ejecute la tarea en su totalidad.

Por el contrario, la palabra analítica aparece como "que procede descomponiendo, del todo a las partes". En la estrategia en la práctica analítica identificamos en la tarea diferentes partes procediendo a su enseñanza por separado.

Ambas estrategias pueden ser útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el apartado 3 de aplicación práctica lo analizaremos con detalle. F. Sánchez Bañuelos (1984) lo utiliza exclusivamente en la enseñanza de un modelo, pero creemos que se puede ampliar su aplicación. Es fácil imaginar un modelo de ejecución como por ejemplo un salto de altura que se puede presentar de forma global (completo) o analítico (separando las partes: carrera, el salto, el vuelo). Pero esto mismo podemos hacerlo al enseñar una actividad que engloben diversos modelos como por ejemplo el baloncesto.



Desde esta perspectiva más amplia el cinco contra cinco sería la situación global, y entrenar un gesto técnico específico como el tiro podría ser una situación analítica por ser una parte de la actividad completa.

Este detalle analizado enriquece más aún el significado y aplicación de la estrategia en la práctica, y abre nuevos caminos de estudio y de práctica, sobre todo en la enseñanza de actividades complejas que abarcan varios modelos, como los deportes colectivos. En el presente artículo profundizaremos en esta nueva visión, hablando de global o analítico en función del modelo o de la actividad.

2. CLASIFICACION Y EJEMPLO

2.1. Estrategia en la práctica global

Cuando presentamos el modelo o la actividad de forma completa, es decir la totalidad de la tarea propuesta estamos hablando de estrategia global. F. Sánchez Bañuelos diferencia en global pura, global polarizando la atención y global modificando la situación real.

- **GLOBAL PURA.** Sería la aplicación fiel de la estrategia global, es decir la ejecución en su totalidad de la tarea propuesta. Entre los innumerables ejemplos que podemos citar vamos a entresacar unos pocos separando, por una parte si es en función del modelo o de la actividad, y por otra procurando repetir los ejemplos en cada tipo de estrategia para poder compararlos y que la diferencia se aprecie con más claridad.

EJEMPLOS

Modelo de ejecución.

- Realizar voltereta.
- Realizar mortal.
- Realizar tiro o canasta.
- Realizar remate voleibol.
- Realizar salto de longitud.
- Esquiar.
- Etc.

Actividad

- Partido baloncesto (5x5).
- Partido fútbol (11x11).
- Partido tenis.
- Partido voleibol (6x6).
- Ejercicio Gimnasia Deportiva.
- Juegos.
- Etc.

- **GLOBAL POLARIZANDO LA ATENCION.** Ejecución en su totalidad de la tarea propuesta pero solicitando el alumno que se fije o ponga atención especial en algún aspecto de la ejecución. De forma progresiva el profesor hace que el alumno domine los aspectos más importantes desde lo sencillo y fundamental a lo complejo y secundario.

EJEMPLOS

Modelos de ejecución

- Realizar voltereta concentrándose en arquear el tronco.
- Realizar mortal agrupado pidiendo que las manos rodeen las rodillas.
- Tiro a canasta en baloncesto pidiendo que se centren en la flexión final de muñeca.
- Remate voleibol procurando caer en el mismo lugar de la impulsión para cerciorarse que el salto sea vertical.
- Realizar salto de longitud pensando en la extensión total de la rodilla y tobillo en la impulsión.
- Esquiar realizando la posición de "cuña" metiendo las rodillas.
- Etc.

ACTIVIDAD

- Partido de baloncesto (5x5) recompensando con tres puntos una canasta tras pase (para fomentar el juego colectivo).
- Partido de fútbol (11x11), tras enseñar un tipo de regate "la bicicleta", aparte del resultado se contabilizarán el número de "bicicletas" realizadas por cada equipo (para aplicarlo en situación real).
- Partido de tenis, cada saque que el contrario no devuelva, puntuará doble (para valorar la importancia del servicio).
- Partido de voleibol (6x6), jugar a tres toques obligatorio y sólo utilizando el toque de dedos.
- Ejercicio Gimnasia Deportiva centrando la atención en la paloma de brazos (por ser la parte que menos domina).
- Etc.

- **GLOBAL MODIFICANDO LA SITUACION REAL.** La ejecución en su totalidad de la tarea propuesta pero las condiciones de ejecución se modifican. Normalmente se hace para que se vea facilitada, pero también puede utilizarse para dificultar la situación real. En ambos casos debe realizarse de forma progresiva desde lo más sencillo a lo más complejo y siempre respetando la globalidad y autenticidad de la tarea.

EJEMPLOS

Modelo de ejecución

- Realizar voltereta en una colchoneta inclinada (para facilitarla).
- Realizar mortal agrupado con ayuda de un trampolín.
- Tiro a canasta en el baloncesto bajando la altura del aro.
- Remate voleibol bajando la altura de la red.
- Realizar salto de longitud con viento a favor o con una ligera inclinación del terreno que facilite la velocidad y la distancia del salto.
- Esquí progresivo utilizando esquís más cortos de lo normal que facilita el aprendizaje.
- Etc.

ACTIVIDAD

- Partido de baloncesto en el que los atacantes no pueden botar el balón (facilita la defensa y perjudica el ataque).
- Partido de fútbol a siete (7x7), la situación sigue siendo global,

pero facilitada por haber menos jugadores.

- Partido de tenis ampliando las dimensiones para que el ataque consiga más éxitos (importante en la iniciación).
- Partido de voleibol (6x6) jugado con un balón de goma espuma para facilitar el juego.
- Ejercicio Gimnasia Deportiva colocando colchonetas y mini-tramp en los lugares donde se faciliten los gestos más complejos.
- En general todos los deportes reducidos (minibasket, minivolei, etc.) son estrategias que modifican la situación real, ya que cambian las dimensiones, el tamaño del balón, número de jugadores, etc.
- Etc.

2.2 Estrategia de práctica analítica

Cuando la tarea se puede descomponer en partes y se enseñan por separado estamos aplicando la estrategia analítica. F. Sánchez Bañuelos (1984) cita tres tipos: pura, secuencial y progresiva. Sin embargo pensamos que las posibilidades de combinación son más: progresiva inversa, pura progresiva...

• **ANALITICA PURA.** La tarea se descompone en partes y la ejecución comienza por la parte que el profesor considera la más importante. Así sucesivamente se irán practicando aisladamente todos sus componentes para al final proceder a la síntesis final.

En forma de esquema podríamos presentarlo de la siguiente forma, si la tarea se dividiera en cuatro partes:

Partes: A, B, C, D.

Analítica pura: B / D / A / C / A+B+C+D

EJEMPLOS

MODELOS

- Salto de longitud. Partes: Carrera, impulsión, vuelo y caída. Se entrenaría por separado.

1º La impulsión.

2º La carrera.

3º El vuelo.

4º La caída.

5º Para finalizar sintetizarlo en el modelo completo.

- Lanzamientos. Partes: Posición inicial, desplazamiento, lanzamiento y posición final. Se entrenaría cada parte por separado:

1º El lanzamiento propiamente,

2º El desplazamiento.

3º La posición inicial.

4º La posición final.

5º Por último todo el movimiento completo.

ACTIVIDAD

- Baloncesto. Las partes en que se puede dividir son innumerables, pero podríamos entrenar por separado algunas en orden de importancia (según el entrenador). Por ejemplo:

1º Ejercicio de tiro.

2º Ejercicio de pase-recepción.

3º Ejercicio de bote.

4º Ejercicio de paradas.



5º Partido de baloncesto.

• **ANALITICA SECUENCIAL.** La tarea se descompone en partes y la ejecución comienza por la primera parte en orden temporal. En este orden se practican aisladamente para proceder al final a la síntesis.

Partes: A, B, C, D.

Analítica secuencial: A / B / C / D / A+B+C+D.

EJEMPLOS

MODELOS

– Salto de longitud. Partes: Carrera, impulsión, vuelo y caída. Se entrenaría por separado respetando el orden:

1º La carrera.

2º La impulsión.

3º El vuelo.

4º La caída.

5º Para finalizar sintetizarlo en el modelo completo.

– Lanzamientos. Partes: Posición inicial, desplazamiento, lanzamiento y posición final. Se entrenaría cada parte por separado respetando el orden secuencial:

1º La posición inicial.

2º El desplazamiento.

3º El lanzamiento propiamente.

4º La posición final.

5º Por último todo el movimiento completo.

ACTIVIDAD

– Baloncesto. Es imposible predecir el orden en el que se van a suceder las acciones en un partido de baloncesto, no obstante es posible aplicar esta estrategia. Por ejemplo al enseñar un sistema de juego que sí se puede dividir en partes sucesivas:

1º Disposición inicial del sistema.

2º Primeros movimientos del sistema.

3º Movimientos intermedios.

4º Movimientos finales del sistema.

5º Practicar el sistema completo.

• **ANALITICO PROGRESIVO.** La tarea se descompone en partes. La práctica comenzaría con un solo elemento; una vez dominado se irán añadiendo progresivamente nuevos elementos hasta la ejecución total de la tarea.

Partes: A, B, C, D.

Analítico progresivo: A / A+B / A+B+C / A+B+C+D.

EJEMPLOS

MODELOS

– Salto de longitud. Partes: Carrera, impulsión, vuelo y caída. Se entrenaría uniéndolos progresivamente las partes.

1º La carrera.

2º La carrera y la impulsión.

3º La carrera, la impulsión y el vuelo.

4º Todo el salto completo.

– Lanzamientos. Partes: Posición inicial, desplazamiento, lanzamiento y posición final.

1º La posición inicial.

2º La posición inicial y el desplazamiento.

3º La posición inicial, el desplazamiento y el lanzamiento propiamente.

4º Por último todo el movimiento completo.

ACTIVIDAD

– Baloncesto. El ejemplo anterior podría servir para aplicarlo en este tipo de estrategia analítica; ir uniéndolos progresivamente cada parte de los movimientos del sistema. También es aplicable a medios técnico-tácticos que abarcan varios movimientos; por ejemplo la entrada a canasta (tiro tras dos pasos de aproximación):

1º Bote de aproximación a canasta.

2º Bote y parada en dos tiempos.

3º Bote y dos pasos.

4º Bote, dos pasos y tiro a canasta.

• **PROGRESIVA INVERSA.** Sería una variante de la progresiva, pero en lugar de empezar por el principio, se comenzaría por la última parte y se irían uniéndolos en orden hasta completar el movimiento.

Partes: A, B, C, D.

Analítico progresiva inversa: D / C+D / B+C+D / A+B+C+D.

EJEMPLOS

MODELO

– Saltos de longitud. Partes: Carrera, impulsión, vuelo y caída. Se entrenaría uniéndolos progresivamente las partes.

1º La caída.

2º El vuelo y la caída.

3º La impulsión, el vuelo y la caída.

4º Todo el salto completo.

– Lanzamientos. Partes: Posición inicial, desplazamiento, lanzamiento y posición final.

1º La posición final.

2º El lanzamiento y la posición final.

3º El desplazamiento, el lanzamiento y la posición final.

4º Por último todo el movimiento completo.

ACTIVIDAD

– Baloncesto. Igual que el anterior es aplicable a medios técnico-tácticos que abarcan varios movimientos. En el mismo ejemplo de entrada a canasta podemos enseñarlo a través de este tipo de estrategia analítica.

1º Tiro a tablero (45º) cerca del aro.

2º Último paso y el tiro.

3º Dos últimos pasos y el tiro.

4º Bote, dos pasos y tiro a canasta.

• **PURA PROGRESIVA.** Consistiría en unir ambos tipos, es decir empezar por la parte más importante de la tarea e ir uniéndolos progresivamente los demás elementos por orden de importancia.

Partes: A, B, C, D.

Analítica pura progresiva: C / C+D / B+C+D / A+B+C+D.

Todos los ejemplos anteriores pueden aplicarse desde esta

perspectiva utilizando las partes en las que separamos la tarea y uniéndolas progresivamente respetando el orden de importancia que creamos que tienen.

2.3. Estrategia de práctica mixta

Consiste en combinar ambas estrategias, tratando de sacar lo positivo de cada una. Se presenta la tarea siempre de forma global; después se practica una parte analíticamente para terminar volviendo a la estrategia global.

GLOBAL-ANALITICA-GLOBAL

El ejercicio analítico puede desarrollarse, bien programándolo con antelación (por ser la parte más importante), o detectando un error específico y practicándolo a continuación.

EJEMPLOS

MODELOS

– Salto de longitud.

1º Practicar el movimiento completo.

2º Ejercicio analítico del talonamiento (carrera).

3º Movimiento completo (debe haber mejorado la parte practicada analíticamente).

– Lanzamientos.

1º Lanzamiento completo.

2º Practicar el gesto del lanzamiento exclusivamente.

3º Movimiento completo.

ACTIVIDAD

– Baloncesto.

1º Partido de baloncesto.

2º Ejercicio de tiro específico.

3º Nuevamente partido de baloncesto.

3. APLICACION PRACTICA

La utilización de una u otra estrategia de práctica dependerá del análisis de los varios factores. Empezando por el tipo de tarea, la edad, el objetivo de enseñanza y la formación del profesor. En cualquier caso la combinación de ambas en su justa medida dará probablemente los mejores resultados.

3.1. Complejidad de la tarea

Sánchez Bañuelos (1984) afirma que a mayor complejidad más difícil será aprenderla de forma global. Algunos ejemplos nos pueden convencer; el salto de pértiga no parece fácil enseñarlo de forma global, o, desde en función de la actividad cualquier deporte colectivo resulta complicado enseñarlo utilizando exclusivamente el juego (baloncesto 5x5).

3.2. Organización de la tarea

Singer (1986) clasifica las tareas motrices en función de su organización. Así, una tarea de alta organización es aquella que está estructurada en una secuencia de movimientos estables, por ejemplo un lanzamiento o salto en atletismo, o un ejercicio de gimnasia artística deportiva. En estos casos es más fácil aplicar la

estrategia analítica.

En las tareas de baja organización, es decir, aquellas cuya ejecución no tiene estructura estable y su secuencia varía en función de muchos factores, son más susceptibles de aprenderlas globalmente. Ejemplo de este tipo de tareas son los juegos simples, deportes de lucha, carreras campo a través y de fondo, etc.

Pero existen tareas complejas y de baja organización como los deportes de adversario y, sobre todo, los colectivos, que pueden plantear un conflicto. La estrategia de práctica mixta puede ayudar a solucionar este problema. También se pueden aplicar la estrategia global modificando la situación real o la analítica progresiva.

3.3. Edad

La edad supone una limitación importante para aplicar libremente ambos tipos de estrategias. La capacidad de pensamiento del niño es global hasta aproximadamente los 11-12 años, tal y como analizan autores como Piaget o Leo Boulch, y confirman los autores de la nueva reforma educativa (LOGSE) que aplican el principio de globalidad en primaria, hasta la edad que hemos citado.

Por tanto hasta la fase prepuberal, 11-12 años la única estrategia en la práctica que se puede utilizar es la global con todas sus variantes. A partir de que el niño adquiera capacidad analítica se podrá empezar a utilizar todas sus variantes, siempre completándolo con la global.

3.4. Objetivo de enseñanza-aprendizaje

En el campo del entrenamiento deportivo, en el que el rendimiento parece lo más importante, se busca un perfeccionamiento técnico de la ejecución y su mayor eficacia. En este caso la estrategia en la práctica analítica es imprescindible pues ayuda a conseguir estos objetivos. No obstante es importante destacar que la estrategia global debe estar siempre presente para que la transferencia de las mejoras analíticas a la situación real sea mayor.

En Educación Física es difícil que persigamos este perfeccionamiento técnico, por tanto el uso de la estrategia analítica estará subordinada siempre a la global, que resulta más motivante y educativa.

3.5. Formación del profesor

Este factor también puede determinar el uso de una u otra estrategia. Los animadores que desconocen totalmente los contenidos de un deporte y tienen que desarrollarlo, recurrirán lógicamente a la estrategia global pura, en el sentido que les facilitará los medios para que se pongan a jugar libremente.

En un segundo nivel, normalmente los monitores que conocen algo los contenidos pero no con mucho dominio recurrirán a la estrategia analítica (secuencial o progresiva), por ser relativamente fácil elaborar progresiones didácticas para enseñar un modelo determinado.

Los profesores-entrenadores que dominan profundamente la materia son capaces de enseñarla con éxito a través de la estrategia

de práctica global (polarizando la atención y modificando la situación real), y de la mixta. Lograr un eficaz aprendizaje por medio de esta estrategia no es fácil y requiere mucha experiencia y conocimientos de los contenidos y de los métodos de enseñanza.

4. CONCLUSIONES

Destacaría dos cosas de las que se han analizado: la primera es el hecho de ampliar la aplicación de las estrategias de práctica más allá del modelo, a actividades más complejas como son los deportes colectivos, lo cual enriquece el campo de enseñanza-aprendizaje de las actividades físicas. En segundo lugar la variedad de tipos dentro de cada estrategia nos ofrecen diversas posibilidades de progresiones de enseñanza; no hay una sola forma de enseñar una tarea, podemos hacerlo de lo analítico a lo global (analítico progresivo), de lo global a lo analítico (global polarizando la atención), mezclándolas (mixta), y todas las variantes que queramos desarrollar.

En definitiva creo que se abren nuevos campos de trabajos prácticos; seguir investigando sobre la forma más adecuada de iniciación a los deportes tanto individuales, de adversario y colectivos; elaborar progresiones de enseñanza desde las diferentes perspectivas que hemos analizado; analizar la formación de los animadores, monitores y entrenadores, sus necesidades; etc.

También es interesante el análisis de los factores de los que depende la utilización de una u otra estrategia. Lo resumimos en forma de esquema:

	GLOBALE	ANALITICA	MIXTA
COMPLEJIDAD TAREA	Tareas simples	Tareas más complejas	Tareas simples y alta organ.
ORGANIZACION TAREA	Tareas de baja organización	Tareas de alta organización	Tareas complejas-baja organ.
EDAD	Todas las edades	A partir de los 11-12 años	Más de 11-12 años
OBJETIVO	Más educativo	Más eficacia rendimiento	Rendimiento
FORMACION PROFESOR	*Nulo dominio *Mucho dominio	Requiere dominio básico	Requiere mucho dominio

PEDRO SAENZ-LOPEZ BUÑUEL, Profesor del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Colegiado n.º 05560.

BIBLIOGRAFIA

DELGADO NOGUERA, M.A.: "Hacia una clarificación conceptual de los términos de la educación física y el deporte". *Revista de E.F.* n.º 40. Barcelona, 1991.

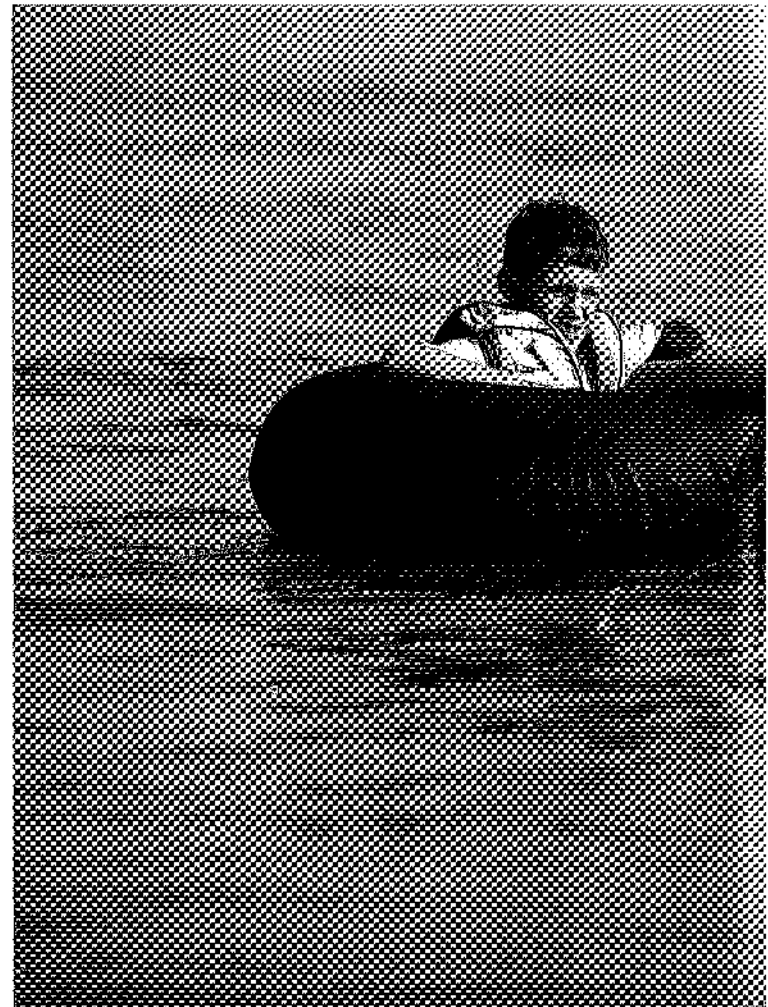
LE BOULCH, J.L.: *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós. Buenos Aires, 1972.

PIAGER, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar. Madrid, 1969.

SANCHEZ BAÑUELOS, F.: *Bases para una didáctica de la E.F. y el Deporte*. Ed. Gymnos. Madrid, 1984.

SINGER, R.N.: *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Ed. Hispano Europea. Barcelona, 1986.

VARIOS: *Nuevo Diccionario Enciclopédico Universal*. Club Internacional del Libro. Madrid, 1991.



LA E.F. ESCOLAR EN LOS PAISES DEL ESTE. MODELOS EDUCATIVOS (y 2)



L A ENSEÑANZA SUPERIOR Y UNIVERSITARIA

La E.F. en Universidades y Escuelas Técnicas Superiores y Medias es también, en gran parte, obligatoria (desde 1951 en la ex-RDA). En Checoslovaquia, por ejemplo, la obligatoriedad sólo alcanza a los siete primeros cuatrimestres y en la RDA a los cuatro primeros semestres en las Universidades y seis en las Escuelas Técnicas. El tiempo mínimo dedicado a la E.F., ronda en torno a las 2-3 sesiones semanales de 50 minutos.

Los programas suelen enfocarse a la superación de unas pruebas de nivel en los primeros cursos, aunque ésto no es una norma general: mientras en la RDA los estudiantes deben superar tales pruebas en los 4-6 primeros semestres para poder ser admitidos en los exámenes de Estado, en Rusia sólo se pasan a los alumnos del primer curso y en Checoslovaquia no hay pruebas a superar: sólo la asistencia a clase es obligatoria.

Durante el primer año de estudios, se cubren los fundamentos de los principales deportes, dedicando todavía parte del tiempo a la formación premilitar, poniendo en práctica el slogan comunista de "disparar antes de estudiar". A partir del 2º año, lo más frecuente es que cada estudiante se encamine hacia una especialidad deportiva, pudiendo escoger entre deportes como: gimnasia, fútbol, natación, atletismo, baloncesto, balonvolea, tenis, remo, piragüismo, esquí, etc. En Checoslovaquia, al término del 3º cuatrimestre, la misma Facultad o Colegio organiza cursos de esquí en los que, desde el transporte y el alojamiento, hasta la asistencia sanitaria, caen bajo su responsabilidad. También, y a la finalización del 4º cuatrimestre, todos los alumnos pasan por un campamento de verano de unas dos semanas bajo la tutela y dirección de profesores de E.F., alojados en tiendas de campaña, preparan su propia comida y realizan marchas y actividades propias de montañas, como remo y piragüismo.

Quizás lo más destacable del deporte universitario sean los Clubs Deportivos. Los Clubs Universitarios son una institución

común en la práctica totalidad de los países del entorno. Con nombres como SLAVIA VS en Checoslovaquia, WISSENSCHAFT en Alemania o BUREVSTNIK en Rusia, conforman asociaciones deportivas que, aunque nacidas en el seno universitario, son independientes de la administración y control de la Universidad, aunque representan la culminación del sistema educativo en lo que a E.F. se refiere, perteneciendo a asociaciones deportivas de ámbito nacional. Sus afiliados, sin límite de edad o situación estudiantil, son los alumnos que, habiendo superado los cursos en que la E.F. es obligatoria, encuentran en ellos la vía para continuar y perfeccionar su formación física. Organizan competiciones Universitarias e inter-Universidades, de las que salen los atletas que participarán en Campeonatos Nacionales e, incluso, con Clubs Universitarios de otros países del bloque, en los que es de destacar la atmósfera deportivo-cultural que rodea a tales eventos, en contraposición a la intensa rivalidad, y hasta hostilidad, presentes en las competiciones Universitarias americanas. En similitud con el sistema americano, los miembros de estos clubs encuentran una puerta abierta para ampliar su círculo de relaciones sociales, así como la posibilidad de establecer contacto que propicien sus oportunidades laborales.

De ésta forma, el sistema educativo que arranca, en muchos casos, apenas incipientes las capacidades motrices del individuo, y que se encuentran sujeto hasta los primeros cursos universitarios a una planificación minuciosa y rigurosa, culmina en una organización en la que, cada individuo puede, libremente, dar rienda suelta a sus aficiones deportivas y alcanzar las más altas cotas en la especialidad que, su formación física continuada, le ha desvelado acorde con sus posibilidades.

Clubs y Escuelas de Deporte

Hemos aludido repetidamente a los éxitos deportivos internacionales obtenidos por los países objeto de nuestro estudio, sobre todo en las últimas décadas. Hemos atribuido parte de ese éxito a las estructuras educativas en las que se asigna un papel importante a la E.F. y hemos mencionado, de pasada, el modo en que esa educación escolar tiene continuidad en los Clubs Deportivos. Nos llega el momento, ahora, de posar nuestra atención, con más detalle, en organizaciones como los Círculos Deportivos Escolares polacos, las Escuelas Deportivas de la Juventud en la URSS o la RDA, etc..., que continúan y prolongan la acción educativa y constituyen, en alguna medida, verdaderas escuelas de formación de futuros atletas de élite.

EL EJEMPLO ALEMÁN (RDA)

La progresión atlética y deportiva de los deportistas de este país, se ha hecho especialmente significativa en los últimos 20 años. Desde que, en 1998 en la RDA se le permitió presentar su propio equipo Olímpico, finalizando en tercer lugar en cuanto al número de medallas conseguidas (tras EE.UU. y la URSS), su progresión ha sido realmente espectacular: en los Juegos de Montreal (1976)

consiguió un total de 40 medallas de oro (superada tan sólo por la URSS y con 6 más que los EE.UU.), 25 de plata y otras tantas de bronce, la mayoría de ellas en pruebas de Natación y Atletismo; en el Campeonato del Mundo de Atletismo celebrado en Düsseldorf (1977), sus atletas masculinos ocuparon el primer lugar frente a los EE.UU. y resto de Europa.

Como es obvio suponer, este éxito, en un país relativamente pequeño y con apenas 18 millones de habitantes, debe apoyarse sobre una extensa base de deportistas que pueda dar lugar al éxito de unos pocos; y, en esta amplia base de deportistas a quienes puede aplicarse sin eufemismo el calificativo de atleta, los Clubs Deportivos organizados por fábricas, escuelas y la Federación Alemana de Gimnasia y Deportes, Sports Turnverband, desempeñan un papel sustancial, apoyado y completado por la investigación y experiencias en el campo de la medicina deportiva (20), el entrenamiento sistemático, el potencial en entrenadores y especialistas y el énfasis puesto en la competición (para la que se dispone de gran cantidad de oportunidades), sin olvidar el factor de prestigio político al que hemos aludido repetidas veces como común a la ideología social comunista.

Un escenario apropiado para el ensayo de estos factores, aparece reflejado en la Spartakiadas para la Juventud y la Infancia, también llamadas Olimpiadas Junior, festivales deportivos que se celebran a nivel escolar, local, regional y nacional, de los que han emergido atletas de renombre mundial. Estos eventos gozan de amplia participación (unos 3 millones entre 12 y 21 años) y difusión en prensa, radio y TV. No está ausente de ellos el componente educativo y doctrinal que hemos observado como una constante en todos estos países, con una exhortación a los competidores (como parte de la ceremonia de clausura) a trabajar sin desánimo, a ser amistosos y limpios en el juego, a mostrar una conducta ejemplar en la escuela, los estudios y el trabajo, para proteger y fortalecer a la nación y cooperar en los más altos logros en honor de la RDA.

Los primeros Clubs Deportivos Escolares aparecieron en 1953, con la finalidad de optimizar los resultados de la educación física escolar. Actualmente, cada escuela tiene su propio Club de Deportes cuyo director debe informar regularmente sobre sus actividades a las autoridades ministeriales. Desde 1960, todo alumno debe dedicar, al menos, dos horas semanales de actividad deportiva en el Club. Los Clubs se articulan en dos secciones: una que se dedica al deporte en general (para alumnos de hasta 4º curso) y otra que se encarga del entrenamiento sistemático (para los cursos superiores).

Existen en el país 19 Escuelas Deportivas de Jóvenes y Niños, a imagen y semejanza de las existentes en Rusia desde 1947 (ver cuadro pág. 41) al objeto de preparar a los futuros Maestros del Deporte (máximo rango de las GTO). Las primeras fueron instauradas en 1952 bajo la supervisión directa del Ministerio de Educación y el Comité Estatal de Cultura Física y Deportes y gozan de un generoso apoyo financiero del Estado. Los alumnos son seleccionados teniendo en cuenta las marcas obtenidas en su período escolar y sus actividades sociales, después de un duro examen.

Los alumnos que demuestran facultades sobresalientes, son internados en Escuelas Deportivas especializadas que se encuentran diseminadas por todo el territorio, donde viven separados de la tutela familiar. El programa de estudios se ajusta, en general, al de la Escuela Secundaria excepto en el tiempo empleado en la E.F., que va desde las 5 horas semanales en los cursos 5º a 8º, hasta las 7 horas en 9º y 10º. En los cursos 11º y 12º, el tiempo dedicado, anualmente, a la E.F. se divide en dos bloques, a saber:

- 144 horas para la E.F. de propósito general.
- 66 horas para alguna de las especialidades: Atletismo, Natación, Gimnasia Deportiva y Juegos.

La formación se realiza en grupos reducidos (con separación de sexo) y queda a cargo de especialistas en cada actividad deportiva, dedicándose (por término medio) de diez a doce horas semanales. Este tiempo se complementa con la participación obligatoria del alumno en un test semanal con el fin de obtener la Calificación de Preparado para el Trabajo y la Defensa Nacional.

Para poder acceder a los cursos 9º al 10º desde los inferiores (5º a 8º) es preciso obtener las calificaciones académicas mínimas, incluidas las pruebas físicas. Si después de 2 intentos no consiguen superar los exámenes, deberán abandonar la Escuela Deportiva y volver a la regular. De este sistema escolar han salido numerosos atletas de renombre internacional, como son: Kornelia Ender, Rosemarie Ackerman y Marlies Ösner.

Junto a estas Escuelas Deportivas, totalmente integradas en el esquema deportivo al que complementa, existen otras organizaciones que propician y alientan a la juventud a comprometerse con el deporte, alguna de las cuales reseñamos en el cuadro siguiente y cuya principal tarea consiste en constatar el buen estado físico de la juventud y su verdadera preparación para el Trabajo y Defensa.

A más de todo lo mencionado, los atletas con una verdadera proyección olímpica, son objeto de una preparación especialmente enfocada al éxito Olímpico, en alguno de los 21 Clubs especializados que se encuentran diseminados por las principales ciudades del país y sostenidos por el Estado, siendo la única vía para alcanzar categoría olímpica o de Campeonato del Mundo. En el Club Berlín, por ejemplo, 600 atletas entrenan entre 3 y 4 horas diarias bajo la dirección de 32 entrenadores y personal especializado en medicina deportiva, técnicas atléticas y sistemas de entrenamiento. El Club goza de excelentes instalaciones y un presupuesto anual de unos 50.000.000 pesetas. La mayoría de los Clubs se dedican de forma específica a un número reducido de deportes: el Kornelia Ender en Halle, optimiza la preparación de nadadores, remo y corredores de medio fondo.

VARIACIONES SOBRE EL TEMA: EL CASO POLACO

Hemos pormenorizado el ejemplo de la antigua RDA haciendo honor a los excelentes resultados que su sistema educativo le ha proporcionado; nos proponemos ahora detenernos en otro país en el que, aún manteniendo las similitudes y fidelidad a los métodos

ORGANIZACIONES DEPORTIVAS ALEMANAS

- **Federación Alemana de Gimnasia y Deportes**
Formación general y específica para jóvenes con talento.
- **Sociedad del Deporte y Técnicas**
Cursos de formación pre-militar para jóvenes entre 14 y 24 años.
- **Clubs Deportivos Laborales**
Formación especial para niños sobre los 10 años de edad.
- **Organización de Pioneros de Ernst Thälmann**
Para niños entre 6 y 14 años.
- **Organización Juvenil de la Alemania Libre**
Para chicos de 14 años (organiza competiciones, campamentos de verano y pruebas para obtener Calificaciones Deportivas).

SOCIEDADES DEPORTIVAS EN LA U.R.S.S.

Dynamo	_____	Policía de Seguridad
Spartak	_____	Cooperativa Productores
Burevestnik	_____	Estudiantes Universitarios
Locomotive	_____	Trabajadores del Transporte
Trud	_____	Agricultores

socialistas, presenta algunas particularidades dignas de atención.

El sistema educativo polaco ofrece relevantes conexiones con el ejemplo alemán; como en él, tanto la enseñanza primaria como la secundaria, se encuentran ampliamente comprometidas con la preparación física de los alumnos, aunque el sistema polaco (menos riguroso en su concepción y menos rígido en su ejecución) ha sufrido varios vaivenes.

Entre los años 1947-1955, las actividades de E.F. obligatoria alcanzaron su máximo nivel, incluyendo 2 horas semanales de E.F. y otras 2 horas de actividades deportivas. En 1955, el programa de participación deportiva escolar fue cancelado, y vuelto a instaurar en 1961, pero como actividad extraescolar no-obligatoria. Desde 1971, las actividades de participación deportiva dejaron de existir, quedando las clases de preparación a los deportes exclusivamente

reservadas a tiempo fuera del programa escolar. En ese programa extraescolar se pretende incrementar la preparación física de los alumnos e incentivar su interés por el deporte, así como familiarizar al alumno con los principios organizativos y reglamentos de los diversos deportes. En ese año 1971, el Ministro de Educación estableció otro programa de actividades deportivas no obligatorias bajo el nombre de Círculos Deportivos Escolares (CDE), que permitieran a los alumnos la práctica de variados deportes fuera del programa escolar.

Pero la idea no era nueva: ya en 1949 funcionaban clubs deportivos similares en las escuelas de formación profesional. Cuando en 1953 nació la Unión de Deportes (ZRYW) sólo para la formación profesional y en 1957 la Unión del Deporte Escolar para todo el sistema educativo (incluyendo la formación profesional), los CDE comenzaron a funcionar de forma independiente.

Los CDE representan la vía básica para la práctica del deporte para la mayoría de los estudiantes, proporcionándoles la oportunidad inicial de participar en algún deporte y, a través de ella, desarrollar e incrementar su autodisciplina, cualidades de liderazgo y la formación del carácter y la personalidad necesarias para la vida en sociedad.

PROGRESION Y DESARROLLO DE LOS CDE (Horas empleadas)

Nivel escolar	N.º Alumnos	Horas/Semanas/Escuela	
		1960 - 1971	
Primaria	≤ 200	2	6
	201-320	4	8
	321-600	8	12
	> 600	12	18
Secundaria	≤ 200	4	8
	201-320	8	12
	321-600	12	16
	> 600	16	18

Nota: En 1947 habían 529 CDE y en 1980 habían 13.247.

Como se observa en la tabla (21), el número de horas empleadas en el programa, depende del número de alumnos y el nivel escolar en que se encuentre, con una progresión espectacular en un período de 10 años.

La Hora del Deporte, introducida desde 1974 por el Ministerio de Educación para alumnos de 5º curso y superiores, representa un espacio de tiempo planificado de actividades deportivas (a realizar como complemento a las 2 horas semanales de E.F. obligatoria y además del tiempo que se emplee en una escuela determinada en las actividades del CDE), dirigidas por estudiantes con el título de organizador de deporte para jóvenes y que comprenden juegos y competiciones individuales y por equipos de acuerdo con la edad y



condición física de los participantes. Este programa fue llevado a cabo por 5.900 centros escolares en 1980.

En los años inmediatamente posteriores a la II GM no existía ninguna organización que se encargara del deporte juvenil y hasta la aparición de los CDE, la única vía para participar en competiciones escolares de alto nivel era la representada por los Clubs de Deporte Interescolar. En 1957 se creó la Unión del Deporte Escolar que contaba entre sus misiones con la organización y administración de los Clubs para poder llevar a efecto las competiciones al más alto nivel. Esta organización ha ido creciendo en importancia con el paso de los años y desde los 175 clubs que alberga en 1958 ha pasado a ejercer su control sobre 360 clubs en 1980, que representan alrededor de 800 diferentes equipos deportivos. Entre los años 1965-70, la Unión cobró un alto grado de actividad, encargándose de la organización y desarrollo de los programas deportivos para la juventud, además de continuar con los Clubs Deportivos Interescolares. En éstos años, los CDE, base de todos los programas deportivos, se constituyeron en miembros efectivos de la Unión.

Entre 1971 a 1979, la Unión sufrió cambios relevantes; en 1974, el nombre de Círculo Deportivo Escolar se cambió por el de Club de Deporte Escolar y se inició un vasto programa de entrenamiento para organizadores del deporte juvenil y se promocionaron gran cantidad de competiciones escolares. En ese mismo año, la posición de la Unión resultó grandemente reforzada por la declaración del Ministro de Educación, quien delegaba en ella la



dirección y organización del deporte escolar, en cooperación con los centros de enseñanza. Hasta 1974, el Ministerio cargaba con la responsabilidad de conducir y financiar dichos programas; pero desde ese año el Departamento de Educación del Comité General de Cultura Física y Deporte cargó con su total financiación. No obstante, el Director de la Unión no ejerce ningún control sobre el programa, sino que actúa como agente informativo, consultor y de instrucción.

Finalmente, en 1978, la Unión pasó a depender del Departamento de Deportes de Competición del Comité; simultáneamente, el Ministro dictó normas estableciendo un sistema permanente de competiciones deportivas, captación de deportistas, escolarización y calendario de competiciones. Con el tiempo, la Unión de Deporte Escolar ha llegado a ser una organización para la educación y el deporte con carácter general en la que tienen cabida profesores, padres, entrenadores, monitores voluntarios y simpatizantes del deporte Escolar.

Para finalizar, nos detendremos brevemente en el sistema de competición. El objetivo principal de la competición es el atraer la participación de los mejores. La competición en los años inmediatamente posteriores a la II GM, estaba marcada por dos características: participación masiva en unas pocas especialidades (como el esquí y las carreras de fondo) y separación competitiva entre las escuelas de formación profesional y las de enseñanza primaria y secundaria. Esta separación continuó hasta 1957 y, en los 60, la Unión del Deporte Escolar inició un programa de competiciones

que concluyó con un festival de deportes de verano e invierno que recibió la denominación de Festival Juvenil de Deportes (22) en el que tenían cabida competiciones de carácter individual, interescolar, interprovincial y nacional. Desde 1983 estos festivales atléticos se mantienen en ocho competiciones a nivel regional.

No obstante la experiencia acumulada por Polonia en estos 40 años de desarrollo de este completo sistema educativo escolar a nivel de preparación física, quedan deficiencias y problemas que el país deberá acometer en el futuro, como son el formar el suficiente número de profesores y entrenadores altamente cualificados en educación física y dotar de instalaciones escolares adecuadas a los requerimientos modernos.

La formación de Educadores

No debemos finalizar este estudio dedicado a la Educación Física organizada sin emplear, siquiera unas líneas, a presentar algunas de las estructuras que permiten la formación de los que serán los educadores y entrenadores deportivos, tanto a nivel escolar como a nivel de Clubs y Escuelas del Deporte. Para ello abordaremos, de forma lo más esquemática posible, el conocimiento de las instituciones académicas que se encargan de dicha formación en dos de los países que venimos utilizando como modelo a lo largo de todo el análisis: Checoslovaquia y la Unión Soviética, tomando parte del modelo de cada una para componer uno de concepto general.

Como ya se apuntó en el epígrafe dedicado al Profesorado, la enseñanza de la E.F. era responsabilidad de los profesores de enseñanza elemental en la primaria y de profesores especializados en los cursos superiores de la secundaria. Desde 1870 a 1945, los profesores de primaria se formaban en Colegios de formación de Profesores a lo largo de cuatro años y en los que, la E.F., constituía una de las asignaturas obligatorias. Tras la II GM, este profesorado pasó a formarse en Institutos Pedagógicos con un programa de estudios también de cuatro años. De ellos salía personal cualificado para impartir todas las asignaturas en los cursos elementales de la enseñanza primaria, una de las cuales era la E.F., o bien especializados en solo dos asignaturas: E.F. y otra cualquiera (Geografía, Matemáticas, Idioma Extranjero, etc...), que se dedicaban a los cursos superiores de la primaria.

Los profesores de E.F. de las escuelas secundarias se formaban, desde 1891 hasta 1945, en el Curso para la Formación de Profesores de E.F., que fue fundado como un instituto en conjunción con la Universidad Charles de Praga. En un principio, dicho curso tenía una duración de 2 años, pero en 1936 ya alcanzó hasta 4 años. El contenido del curso sufrió profundas transformaciones con el transcurso del tiempo; en 1945 su nombre se cambió por el de Instituto para la formación de los Profesores de E.F. de Enseñanza Secundaria hasta que en 1953 se fundó el Instituto de Educación Física y Deportes adscrito a la Universidad Charles de Praga; en 1960, un segundo Instituto nació adscrito a la Universidad Comenius de Bratislava y desde ese año



los estudiantes checosas cursaban sus estudios en él, mientras los checos lo hacían en el de Praga. En 1965 ambos Institutos se fundieron en uno sólo con el rango de Facultad de Educación Física y Deportes.

En ese momento se establecieron los objetivos a cubrir por la Facultad concretándose en los siguientes:

- Formación de profesores de educación física de las escuelas secundarias, colegios, universidades y otras escuelas.
- Preparación de entrenadores profesionales en deportes de competición y para clubs y asociaciones deportivas.
- Investigación científica en el campo de la preparación física y los deportes, así como la preparación de expertos cualificados en los institutos de investigación científica.

En 1980, la Facultad contaba con 12 Departamentos o cátedras, a saber:

1. Teoría y Metodología de la E.F.
2. Historia, Pedagogía, Psicología y Administración de la E.F.
3. Filosofía y Sociología.
4. Anatomía y Biomecánica.
5. Fisiología.
6. Medicina deportiva.
7. Gimnasia y deportes de lucha.
8. Atletismo.
9. Juegos deportivos.
10. Camping, ciclismo, remo, piragüismo, patinaje y esquí.
11. Natación.
12. Preparación físico-militar (sólo para hombres).

El programa de estudio se divide, en razón de los objetivos del alumnado, en dos grupos:

- 1.- Los alumnos que desean ser profesores de la enseñanza media o superior deben estudiar dos asignaturas y una de ellas debe ser E.F.
- 2.- Los que quieren ser especialistas en E.F. y trabajar en alguno de los Institutos de investigación o entrenar atletas o equipos de alto nivel competitivo, desarrollan un plan de estudio exclusivamente enfocado a la E.F. con especialización en ciertos deportes.

Los aspirantes a estudiar en la Facultad deben superar un examen de ingreso compuesto de: título de graduado en la secundaria, reconocimiento médico, tes escrito sobre biología (anatomía, fisiología e higiene) y una prueba práctica de nivel en varias especialidades deportivas. Además de todo esto, deben constatar su afiliación y seguimiento de la ideología comunista y su espíritu de cooperación con la Unión Soviética y demás países socialistas.

Otro punto a considerar es el esfuerzo dedicado a la investigación científica en el campo de la Preparación Física. En él, tanto la Facultad de Praga como la de Bratislava han contribuido de manera fundamental a la consideración de las Ciencias del Deporte como una rama científica con entidad propia. Numerosos miembros de esas Facultades son miembros de prestigio del Consejo Internacional de Educación Física y Deportes de la UNESCO, y participan, desde hace muchos años, en Congresos Internacionales sobre ciencias del deporte. El Servicio de Documentación e Información de la

Facultad de Praga goza del prestigio y reconocimiento internacional: su Biblioteca cuenta con más de 140.000 libros de origen nacional y extranjero y una completa colección de las mejores publicaciones internacionales sobre la materia.

En 1953 se creó el Instituto de Investigación de Preparación Física de Praga, como un centro independiente con especial dedicación a la investigación y a la preocupación por la salud de la nación. Actualmente, 37 funcionarios (7 de los cuales son licenciados) prestan sus servicios en dicho Instituto. Anteriormente, en 1946, se había creado el Instituto de Medicina Deportiva de Praga por el profesor Mudr. Otro organismo digno de mención es el Consejo Científico del Comité Central, que actúa como un órgano asesor en materia deportiva de la Unión Checa de Preparación Física (23) y es el representante oficial de la investigación científica en el campo del entrenamiento deportivo, con las misiones de planeamiento, organización y coordinación de las actividades de investigación.

Finalizaremos este esquemático resumen dedicado a la formación del personal docente, prestando atención a detalles del sistema soviético. En este país, a cuya juventud se le ha inculcado una actitud seria y responsable por la educación y el orgullo por los logros para los que capacita una educación de calidad, existen variados caminos para la preparación de educadores en el campo de la preparación física: los futuros científicos del deporte, profesores, entrenadores y especialistas en empleo del tiempo libre, pueden elegir entre alguno de los 89 Institutos existentes en el país; en la parcela de la educación superior se cuenta con 17 Institutos de Cultura Física (entre los que figuran el Instituto Lesgáft y el Instituto Lenin en Moscú, ambos de renombre internacional), así como departamentos especializados en la rama Física en 63 Institutos Pedagógicos. Para el nivel de enseñanza secundaria se cuenta con 14 Escuelas Pedagógicas de Cultura Física. Los alumnos de los Institutos (24) pueden seguir estudios de asistencia diurna, nocturna o por correspondencia para los que la distancia geográfica les impide la asistencia a clase; para los dos últimos grupos con una duración de 5 años y de 4 para el primero de los citados.

Si en algún campo la antigua Unión Soviética destaca por encima de todos los países del mundo (incluido los EE.UU) es, sin duda alguna, en el de la investigación científica y en el esfuerzo dedicado y volumen absoluto en documentación bibliográfica. Uno de los motivos para que se produzca este claro liderazgo es el coste de las publicaciones que, por término medio, resultan de 3 a 5 veces más baratas en la URSS que en el mundo occidental. Las bibliotecas se encuentran muy bien dotadas y son ampliamente utilizadas: la Biblioteca Lenin en Moscú, cuenta con más de 25 millones de volúmenes en hasta 132 idiomas y entre los que se cuenta con una extensa gama de bibliografía deportiva.

En cuanto a la investigación, bástenos el observar que es materia no sólo recomendada a los estudiantes de Educación Física, sino exigida para completar su titulación. En USA, muchos entusiastas del deporte se lamentan de lo que, presumen, la decadencia del



Imperio americano en las competiciones internacionales, vanas son las razones que se aducen para afirmar lo anterior (25); una de ellas es el hecho de que los entrenadores americanos desconocen o desprecian los resultados de las investigaciones referidas a la optimización del rendimiento deportivo. Por contra, el espíritu investigador de la URSS, se pone de manifiesto con un ejemplo: en 1940 Rusia carecía de jugadores de importancia en un deporte tan americano como el Baloncesto; durante esa década, se dedicaron a filmar todo tipo de competiciones americanas en este deporte, estudiaron tácticas y estrategias del juego y analizaron las características biomecánicas del jugador. Los entrenadores soviéticos hicieron amplio uso de tales investigaciones y, 25 años más tarde Rusia venció a EE.UU. en los Juegos Olímpicos. Los entrenadores rusos utilizan conjuntamente el análisis electromiográfico y el estudio cinematográfico para evaluar la contribución de los músculos implicados en una prueba atlética determinada, y deducen de ello los cambios y mejoras a introducir en sus métodos de entrenamiento: al decir de muchos, los entrenadores rusos pueden considerarse los técnicos más avanzados en el mundo del entrenamiento deportivo.

Exponemos a continuación, el programa de estudios del Instituto Lenin de Cultura Física, que consta de las siguientes materias:

• **Asignaturas obligatorias:**

1. Historia del PC de la Unión Soviética.
2. Filosofía Marxista-Leninista.
3. Política Económica.
4. Idioma extranjero.
5. Instituciones de Cultura Científica.
6. Anatomía.
7. Fisiología.
8. Biomecánica y Fundamentos del Deporte.
9. Bioquímica y Fundamentos de Química del Organismo.
10. Higiene de los Ejercicios Físicos.
11. Medicina Deportiva.
12. Psicología General y del Entrenamiento.
13. Pedagogía e Historia de la Pedagogía.
14. Historia y Organización de la E.F. y los Deportes.
15. Teoría de la Educación Física.
16. Organismos de Entrenamiento Deportivo.
17. Especialización en Deporte (a elegir).
18. Deportes complementarios:
 - a) Atletismo y métodos de enseñanza.
 - b) Gimnasia y métodos de enseñanza.
 - c) Juegos y métodos de enseñanza.
 - d) Natación y métodos de enseñanza.
 - e) Esquí y métodos de enseñanza.
 - f) Halterofilia y métodos de enseñanza.
19. Seminarios y Cursos (elección libre).
20. Fotografía y películas del movimiento.
21. Defensa Cívica.

• **Asignaturas opcionales (a modo de ejemplo).**

1. Principios de la Ética Marxista.
2. Principios estéticos Marxistas-Leninistas.
3. Perfeccionamiento en el Deporte elegido.
4. Deportes: Boxeo, Lucha, Ciclismo, Patinaje de Velocidad, Remo, Tiro, Ajedrez y Motorismo.
5. Camping.
6. Educación Musical y Rítmica.
7. Gimnasia Correctiva.
8. Danzas populares.
- **Prácticas de Instrucción:**
 1. Prácticas de Invierno.
 2. Prácticas de Verano.
- **Trabajos Prácticos:**
 1. Pedagogía, Organización y Metodología práctica en la Escuela, Clubs Deportivos y Escuelas Deportivas Infantiles.
 2. Organización de Deportes.
 3. Organización de Competiciones.
- **Examen de Estado (en las siguientes materias):**
 1. Instituciones del Comunismo Científico.
 2. Fisiología.
 3. Especialización.

La comparación de tan completo como extenso programa con los de otros países como Alemania Occidental, Checoslovaquia, Polonia o EE.UU, resultado favorable para él; esta es la razón por la que hemos reflejado el modelo soviético. Una vez más, resulta evidente la relevancia que, en los modelos educativos auspiciados por la ideología comunista, representa la conciencia política en cualquier parcela educativa.

CONCLUSION

Hemos repasado, en las páginas precedentes, pormenores y generalidades de algunos de los que titulamos "Modelos Educativos"; hemos retratado un panorama educativo que, para cualquier adicto al tema (sobre todo si no resiste la comparación –por odiosa que resulte– con un modelo mucho más próximo) puede parecerle ejemplar, casi idílico. Hemos querido reflejar unos conceptos y unas estructuras para el desarrollo de la E.F. que han sufrido muy pocas variaciones desde los primeros años de la posguerra hasta bien entrada la década de los 80 (por lo que hemos huido de cronologías y hechos puntuales en aras de la generalidad). Nos hemos recreado en algunos detalles y pormenores del sistema, pintándolo como espejo en que mirarse y hemos perorado sobre los éxitos deportivos internacionales de atletas gestados sobre tal base educativa. Hemos hablado de Instituciones, Asociaciones Deportivas, Instalaciones y medios fomentados y amparados por el Estado para la formación psicofísica de sus ciudadanos, desde la individual a la colectiva. Nos hemos hecho eco de las motivaciones, tanto de índole política como puramente cultural, del mimo gubernamental por la "Cultura Física".



sin embargo, recordando el terrán castellan, no es oro todo lo que reluce. Lo que puede parecer, y es, una preocupación importante y hasta prioritaria por la educación físico-deportiva del pueblo, deviene fácilmente en un olvido de ese pueblo para concentrar sus mejores esfuerzos en el individuo capaz de proporcionar glorias deportivas a su país, en el deportista de élite.

Es indudable que tal atención a la "cultura física" ha condicionado en gran medida el comportamiento social de pueblos sometidos a regímenes totalitarios y ha producido no pocos beneficiosos efectos que –también sin duda– devengarán su provecho en años venideros, en situaciones de mayor libertad y democracia a las que estos países parecen encaminarse. Incluso los móviles de Trabajo y Defensa Nacional armada, comunes al concepto educativo y que revaloriza la importancia de la preparación física (para la paz y para la guerra), parece extraído de pensamientos orteguianos: "Un Ejército no puede existir cuando se elimina de su horizonte la posibilidad de una guerra. La imagen, siquiera el fantasma de una contienda posible, debe levantarse en los confines de la perspectiva y ejercer su mística, espiritual gravitación sobre el presente del ejército. La idea de que el útil va a ser un día usado, es necesaria para cuidarlo y mantenerlo a punto; o aquella otra de: "la idea de grandes cosas por hacer, engendra la unificación nacional" (26). Según las palabras de Maquiavelo: "...teniendo siempre a las gentes con el ánimo arrebatado por la consideración del fin que alcanzarán las resoluciones y las empresas nuevas (27), es fácil aunar voluntades y esfuerzos colectivos en pos de intereses nacionales".

Dado el control que desde el poder se ejerce sobre el deporte, llegan a depositarse en su ámbito tareas de relaciones diplomáticas y comerciales con otros países, y el objetivo de unidad del bloque socialista. Los gobernantes sienten que los emisarios deportivos llegan, en ocasiones, a ejercer mayor influencia que los diplomáticos para recomendar una filosofía política y forma de vida a otros países a los que se pretenda exportar la idea. En una publicación soviética (Teoriya i praktika fizicheskoi Kult'ury, 1971-75), se puede leer: (28). El deporte es un elemento esencial en las relaciones: internacionales contemporáneas; afecta a su desarrollo, su forma de organización y sus contenidos. El deporte, efectivamente, ayuda a romper barreras nacionales, crear asociaciones internacionales y estrechar lazos entre movimientos deportivos internacionales. Es una gran fuerza social que ayuda a establecer y promover contactos internacionales con organizaciones deportivas de países con distintos sistemas sociales.

En la Enseñanza, como podemos deducir de lo analizado a lo largo del trabajo, se otorga a la E.F. una importancia capital, de acuerdo con la filosofía Marxista-Leninista en la que la E.F., junto con la formación intelectual y profesional, juega un papel trascendental en la construcción del sistema socialista. Tanto es así que los estudiantes pueden permitirse el "lujo" de obtener pobres resultados en las materias, vamos a llamar, intelectuales de su programa de estudios y compensarlo con buenos resultados en E.F., en contraposición a lo que ocurre en los países occidentales

en los que, todavía los profesores de E.F., se encuentran luchando para conseguir el total reconocimiento académico para su materia. El resultado de este sistema se traduce en una clara motivación por parte del alumno que le impele a conseguir excelentes resultados en su preparación física.

En suma, tras cuarenta años de deporte planificado, estructurado, controlado y subvencionado por el Estado, la apertura democrática de los países del Este que ha empezado a atisbarse en la segunda mitad de la década de los 80 y casi se ha disparado con el inicio de la actual, parece que apunta a un cambio de formas y estructuras sin menoscabo de lo hasta ahora conseguido. Hasta la fecha, el deporte de élite goza de un mayor apoyo que el deporte de masas o de ocio, Deporte para Todos. La investigación, los recursos y los mayores esfuerzos, se han dirigido a optimizar el rendimiento de atletas; "el éxito a cualquier precio" ha llevado a hacer de los atletas verdaderos cobayas de laboratorio, invirtiendo las originales y ancestrales motivaciones para el desarrollo físico del individuo y llegando, incluso, a alterar su natural desarrollo físico y hasta poner en peligro su salud. Esta situación parece que está cambiando, aunque la forma de lograrlo no está claramente definida. La idea de "Deporte para Todos" parece querer ocupar el lugar que le corresponde: en la RDA (desde 1987) se instauró un sistema de formación de monitores que trabajan voluntariamente; existe, del mismo modo una formación especial para los profesores, orientada hacia el Deporte para Todos, y se intenta responder a las necesidades de la población a través de numerosos cursos de deporte.

Confiamos en que, a la postre, el DEPORTE pueda y sepa cumplir con su función primordial: contribuir a la formación integral del individuo, llenar su ocio y mejorar su salud y energía vital, sin que por ello haya que hacer dejación de esa otra faceta del ser humano que representa el afán de superación y el espíritu de lucha y que se expresa en el Deporte de competición.

ENRIQUE GRAU GARCIA. Ldo. E. Física. Col. n.º 13554. Valencia.



BIBLIOGRAFIA

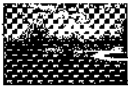
- ACOSTI, L. *Gimnasia Educativa*. Madrid, 1974.
- BISQUERTT, L. Sport and Physical Education in Czechoslovakia. *Sport and Physical Education around the world*. Champaign, Illinois, 1980. pp. 159-182.
- BLANCHARD Y CHESKA. *Antropología del Deporte*. Bellaterra. Barcelona, 1986.
- DIEM, C.: *Historia de los Deportes*. Caralt. Barcelona, 1976.
- DIECKERT, J.: Deporte para todos. *Boletín de la IFEP*, n.º 1. 1976. pp. 61-62.
- GOETZ, W.: *Historia Universal*. Espasa Calpe. Madrid, 1976.
- GROVES, R.: Of coaches and Researchers. *Physical Educator* 34 (1). 1977. pp. 15-16.
- HADZELEK, K.: Foundation and Development of the Academy of Physical Education in Warsaw. *Wychowanie fizyczne i sport*, 26 (1). 1982. pp. 79-101.
- HUIZINGA, J.: *Homo Ludens*. Alianza Editorial. Madrid, 1972.
- JAKO, P. and KUNOS, F.: Position of Conditioning in Hungary. *Annals of Clinical Research* 14, Suppl. 34. 1982. pp. 48-50.
- KUDLORDZ, P.: School Sport in Poland from the 1950 to the 1980. *Comparative Physical Education and Sport*, Vol. 5. Champaign, Illinois, 1988. pp. 139-148.
- KUHN, W.: Sport and Physical Education in the German Democratic Republic. *Sport and Physical Education around the world*. Champaign, Illinois, 1980. pp. 255-276.
- MAQUIAVELO: *El Príncipe*. Espasa Calpe. Madrid, 1979.
- MARX, K.: *El Manifiesto Comunista*. Sarpe. Madrid, 1983.
- MOREHOUSE, L.E. y GROSS, L.: *Vida total*. Cosmos. Madrid, 1976.
- OLINOVA, V.: Nazism and the German physical training movement in Czechoslovakia (1918-1938). *Sport and politics 1918-1939/40*. Sommarka, Oslo, Norway. 1986. pp. 172-179.
- ORTEGA y GASSET, J.: *España invertebrada*. Espasa Calpe (6ª Ed.). Madrid, 1980.
- PALACIOS, M.: *Deporte y Salud*. Stella. Gijón, 1978.
- PIAGET: *Educación e Instrucción*. Proteo. Buenos Aires, 1968.
- RIORDAN, J.: Sport and social change in the U.S.S.R. *Journal of sport and social issues* 6 (1). 1982. pp. 12-21.
- ROTKIEWICZ, M.: The Scandinavian influence on women's physical education in Poland. *Proceedings of the Jyväskylä Congress on Movement and Sport in Women's life. August 17-21*. Jyväskylä, Finland. 1989. Vol. I. pp. 152-153.
- SENDLAK, P.: Physical Exercises and Sport in the Soviet Union. *Geschichte der Leibesübungen*. Berlín, Bartels & Wernitz. 1972. pp. 64-133.
- SEURIN, P.: *L'Éducation Physique dans le monde*. Bière-Bordeaux. París, 1961.
- STURZEBECKER, R.L.: Sport and Physical Education in Russia. *Sport and Physical Education around the world*. Champaign, Illinois. 1980. pp. 577-604.
- WUBBENHORST, K.: Developing of the 400 m. hurdles event for women in the German Democratic Republic. *Track and field quarterly review* 78 (4). 1978. pp. 44-46.

NOTAS DEL TEXTO

- (20) Que ha llevado a excesos y abusos entre los que cabe mencionar, por significativo y conocido, el caso de las nadadoras, a quienes tratamientos hormonales y entrenamientos exhaustivos, han llevado a conformar cuerpos más próximos a la morfología masculina que a la propia, y desatado polémicas internacionales en cuanto a la legalidad y salubridad de tales procedimientos.
- (21) KUDLORDZ, P.: School Sport in Poland from the 1950, s. to the 1980, s. *Comparative Physical Education and Sport*: 1988. pp. 142.
- (22) Obsérvese la similitud con el sistema alemán que se detalló en la pág. 19 y que bebía en el modelo soviético.
- (23) La Unión publica mensualmente una Revista Científica con el nombre de *Teoría y Práctica de la Cultura Física*, y se encarga de reflejar los trabajos de investigación en numerosas publicaciones.
- (24) Ya en el curso 1967-68 el Instituto Lenin de Moscú, contaba con 1.500 alumnos de asistencia diurna y 4.000 entre los de asistencia nocturna y por correspondencia, el 25% de los cuales eran mujeres. La plantilla docente del Centro estaba formada por 450 miembros, entre profesores y personal auxiliar.
- (25) GROVES, RICHARD: Of Coaches and Researchers. *Physical Educator*: 1977. pp. 15.
- (26) ORTEGA Y GASSET, J.: *España invertebrada*. Espasa Calpe. Madrid, 1980. pp. 52-73.
- (27) MAQUIAVELO, N.: *El Príncipe*. Espasa Calpe. Madrid, 1979. pp. 161.
- (28) RIORDAN, J.: Sport and social changes in the Soviet Union. *Sport and social issues*. 1982. p. 18.

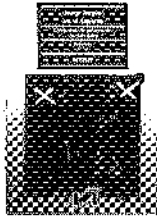


PUBLICACIONES



LA CONSTRUCCIÓN DE INSTALACIONES DEPORTIVAS POR LAS CORPORACIONES LOCALES EN ANDALUCÍA

Merino Mandly, Antonio



MERINO MANDLY, ANTONIO: *La construcción de instalaciones deportivas por las corporaciones locales en Andalucía*. Diputación Provincial de Málaga. Málaga, 1993.

Juega limpio con el deporte: campañas de promoción del faiz-play. Unisport/Junta de Andalucía. Málaga, 1993.



BERTRAND DIRING: *La crisis de las pedagogías corporales*. Unisport/Junta de Andalucía. Málaga, 1992.



ARRAEZ, J.M.; AMBEL, L.; RODRIGUEZ, A.R. y MARTIN, A.M.: *La mejora de las condiciones físicas en los deficientes psíquicos*. Unisport / Junta de Andalucía. Málaga, 1993.



"CIVITAS" *Revista española de Derecho Deportivo*. Editada por Ediciones Cívitas, S.A. Madrid. Periodicidad semestral.



BOLETIM: *Sociedade portuguesa de Educação Física*. Editado por Sociedade portuguesa de Educação Física. Linda-a-Velha, Portugal. Periodicidad trimestral.



LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

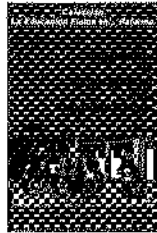


DOLORS CANALS FARRIOLS: *La Educación Física: del nacimiento a los tres años*. Centro de Publicaciones del MEC y Associació de Mestres Rosa Sensat. Madrid, Barcelona, 1993.

FERNANDEZ NARES, SEVERINO: *La Educación Física en el Sistema Educativo Español: la formación del profesorado*. ICE Universidad de Granada. Granada, 1993.

Este esperado libro del Profesor-Fernández Nares que ha visto la luz gracias a la colaboración del ICE de la Universidad de Granada y el Consejo General de Colegios de Educación Física de España, era conocido de oídas por muchos ya que fue el título de la Tesis Doctoral del autor. El libro prologado por el Profesor Emilio López-Barajas Zayas supone una aportación singular al patrimonio de la Educación Física Española, y sin lugar a dudas pasará a ser un libro de texto/consulta básico en las Facultades de Educación Física e INEF's de España, así como de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Uno de los valores fundamentales de la obra, como ya se indica en el prólogo, es "la abundancia de fuentes primarias consultadas... desde los que Fernández Nares obtiene sus valiosas inferencias científicas".

Este trabajo cubre una laguna fundamental de la Educación Física Española. Nos ayuda a saber el cómo y el por qué de lo que somos, cómo y cuáles son nuestros orígenes y hacia dónde nos encaminamos. Difícilmente sabemos dónde vamos a querer llegar sin saber de dónde procedemos. Nuestra enhorabuena al ICE de la Universidad de Granada y al Consejo General de Colegios de Licenciados en Educación Física de España al saber recoger esta magnífica aportación del Profesor Fernández Nares a la que el tiempo la irá situando en el sitio que le corresponde. (H.M.).



GRUPO ARISTO: Educación Física (ESO). Libro del profesor y cuaderno del alumno. Ediciones Seyer. Málaga, 1993.

El grupo "ARISTO" de Málaga, coordinado por el Profesor José María Zapico ha editado una interesante colección que viene a enriquecer el panorama de publicaciones que inciden muy directamente en la práctica de la Educación Física Escolar. El trabajo fundamental de la obra se centra dentro de lo que los autores denominan proyecto Aristo, que da nombre a su grupo, y no es otra que la conexión de la praxis con la idea de educación del ser humano.

El proyecto tiene sus raíces en la concepción de una visión humanística de la Educación, en la que la Educación por el Movimiento puede tener un papel destacado, utilizando la misma como un medio educativo privilegiado en aras de una Educación Integral del alumno.

La edición, cuidada y muy elaborada, incluye el cuaderno del alumno para los diferentes niveles de la E.S.O. y el Cuaderno del Profesor. Las propuestas, actividades, y plan de trabajo recogen aspectos fundamentales de participación, auto-control, participación grupal en diferentes tareas, evaluación individual y grupal de las tareas, potenciando la experiencia vivida por el alumno.

La mayor virtud de esta colección es haber sabido encontrar una vía para expresar de una manera práctica, con propuestas concretas, todo un pensamiento humanístico de la Educación Física. El libro por su sencillez y practicidad puede ponerse en funcionamiento directamente en cada Centro, y será sin duda un elemento de motivación para los alumnos.

(H.M.).

AA.VV. Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria. INDE Publicaciones. Madrid, 1993.

El panorama editorial español se ha enriquecido notablemente en los últimos años. La aparición de I.N.D.E. es sin duda una aportación cualificada que se ha sumado al proyecto editorial de la Educación Física y el Deporte Español, ocupando un espacio propio.

En estos años, INDE nos ha presentado libros cuidados y muy seleccionados que se han incorporado al mercado nacional, buscando intencionadamente varios colectivos. Hoy tenemos en nuestras manos un trabajo editado en dos volúmenes, en los que participan varios Profesores destacados de Facultades, INEF's, y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado: González Muñoz, M. Delgado Noguera, M.A. Blázquez, D. Devís, J. Peiró C., Riera, J. Navarro, V., Pérez, R.M. etc.

Detrás del libro se detecta un ambicioso proyecto editorial que ha sabido conjugar la recopilación de los aspectos básicos de la Educación Física en Enseñanza Primaria, con la búsqueda y coordinación de autores de prestigio en determinados campos de la Educación Física que con sus trabajos dan unidad a la obra.

Ambos volúmenes comprenden 32 capítulos cada uno que han sido elaborados por diferentes profesores. Los dos volúmenes forman una obra moderna, imposible de abarcar con rigor por un sólo autor, muy al estilo de otras obras monográficas que tan al uso están en las publicaciones científicas de los últimos años. De esta forma se consigue un libro de alta calidad, recogiendo aportaciones de cualificados especialistas.

La diferencia de esta obra con otras monografías es que detrás existe un trabajo previo de planificación y coordinación. En definitiva una idea elaborada y un claro proyecto editorial. Esta planificación a la que aludíamos consigue una obra de alta calidad, y sobre todo consigue una UNIDAD DE EXPOSICION.

Excelente trabajo de Navarro Adelantado sobre el juego, con aportaciones prácticas; claras aportaciones sobre el Diseño Curricular de R.M. Pérez i Peidro que desarrolladas en profundidad podrían dar lugar a un oportuno libro; planteamientos didácticos de expresión corporal variados con una finalidad práctica inmediata por Mércé Mateu Serra en el capítulo de El Cuerpo y el movimiento como medios de expresión, Organización Espacio-temporal de las acciones motrices por Marta Castañer y Oleguer Camerino, recogiendo propuestas didácticas claras y variadas sin olvidar los aspectos básicos, etc. Estamos ante un excelente manual, imprescindible para el alumno de la Especialidad de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.C.B. de España, y un magnífico libro de consulta asidua para el estudiante de la Licenciatura de Educación Física. El libro no debe faltar en la biblioteca básica del Maestro Especialista y del Licenciado en Educación Física. (Bajo, S.).

NORMAS DE COLABORACION

Los trabajos deberán tratar sobre temas relacionados con el reciclaje y actualización de los profesionales de la Educación Física.

El autor definirá su trabajo dentro de los siguientes campos:

1.- Opinión. 2.- Investigación en el Aula. 2.1.- Experiencias centradas en el alumno. 2.2.- Experiencias centradas en el profesor. 2.3.- Experiencias en estilos de enseñanza. 3.- Investigación de campo. 4.- Ensayo sobre tema de interés. 5.- Experiencias curriculares. 6.- Experiencias en evaluación. 7.- Estudios, experiencias e investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. 8.- Otros estudios relacionados con la E. Física y el Deporte.

Los artículos se remitirán a:
"HABILIDAD MOTRIZ"

Apartado de Correos 3.167.
14080 CORDOBA

Requisitos que deben cumplir los artículos:

Deberán remitirse por triplicado, mecanografiados a doble espacio y papel tamaño DIN A4, utilizando una sola cara. La extensión no excederá de 14 hojas.

Los trabajos pueden enviarse en diskettes escritos con procesador de textos: Word Star, Word Perfect o Writing Assitant.

Deberá enviarse también un resumen de 10 a 20 líneas, incluyendo asimismo el título, autor(es), centro habitual de trabajo, dirección de contacto y teléfono.

La dirección de la Revista se reserva el derecho a publicar el trabajo en el número que crea más conveniente. Acusará recibo de los originales recibidos, pero no mantendrá otro tipo de correspondencia.

Esta revista aceptará la publicación de traducciones de interés, previa autorización de sus autores o responsables de sus publicaciones.

Se aceptarán comentarios críticos de libros que se incluirán en el apartado correspondiente de la revista. Asimismo se abrirá una sección destinada a informar de actividades, cursos de actualización nacionales o extranjeros, noticias de publicaciones y otras noticias de interés.

Rogamos a los autores respeten al máximo estas normas, especialmente la referida a la extensión del artículo.

HABILIDAD MOTRIZ

Revista del Colegio Oficial de Profesores y Licenciados en Educación Física de Andalucía

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Suscriptor

Domicilio Localidad

Código Postal Provincia

El abajo firmante se suscribe a la revista HABILIDAD MOTRIZ. Esta suscripción incluye los números cuatro y cinco (1994) y seis y siete (1995).

Forma de pago:

- Giro postal n.º por 1.100 ptas.
 Ingreso por transferencia a la C.C. de COPEF Andalucía, 844.379.0, de la Caja Provincial de Ahorros de Córdoba, de 1.100 ptas.
 Talón nominativo a COPEF Andalucía de 1.250 ptas.
 Contrareembolso de 1.560 ptas.

En a de de 1993.

Firma

FOTOCOPIAR Y REMITIR A HABILIDAD MOTRIZ, Apartado de Correos 3.167 - 14080 Córdoba

Curso CAMBIOS Y RETOS EN LA ACTIVIDAD FISICO DEPORTIVA

Organizado por el COPLEF de Andalucía



Dirección académica:

• Prof. Dr. D. Antonio Oña Sicilia. Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada.

Lugar de celebración y presentación:

Palacio de Congresos de la ciudad de Córdoba.

C/ Torrijos, 10 (frente a la Mezquita Catedral).

Viernes 22 de Abril de 16'00 a 17'00 h.

Profesorado y áreas de conocimiento:

• Prof. Dr. D. Fernando Sánchez Bañuelos. INEF Madrid. -Propuestas para el diseño de Educación Física y actividades deportivas.

• Prof. Dr. D. Antonio Oña Sicilia. Decano de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. -Nuevas perspectivas del aprendizaje motor aplicado a la enseñanza de la Educación Física y los Deportes.

• Prof. Dr. D. Miguel A. Delgado Noguera. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Granada. -Intervención didáctica en la enseñanza de la Actividad Físico-Deportiva

• Prof. D. Domingo Blázquez Sánchez. INEF Cataluña. -Evaluación en Educación Físico-Deportiva.

Talleres prácticos:

• Educación Física y Salud. -Prof. José Devis Devis. INEF Valencia.

• Gestión Deportiva en distintos Organismos y Entidades. -D. Antonio Merino Mandly. Jefe del Servicio de Deportes de la Diputación de Málaga.

• Investigación en la Acción. -Antonio Fraile Aranda. Profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. Valladolid.

• Las actividades físicas en el Medio Natural. -Victor Alonso Gil y Juan J. Cano Gómez. Profesores Agregados de Enseñanza Secundaria.

Secretaría e información:

• D. Félix Cañadas Larrubia.

De Lunes a Jueves, de 19'00 a 21'00 h. Coplef. Andalucía.

Apdo. 3.167. 14080-Córdoba. Tfno. 957-259488 - Fax 957-483345.

Cuota de inscripción:

• Colegiados COPLEF, Alumnos INEF y E.U.F.P., E.G.B., Técnicos Deportivos de Corporaciones Locales y Asociados Amefco: 6.000 ptas.

• Otros: 8.000 ptas.

Inscripciones después del 15 de Abril, 1.000 ptas. más.

Colaboran:



JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Educación y Ciencia



**AYUNTAMIENTO
DE CORDOBA**

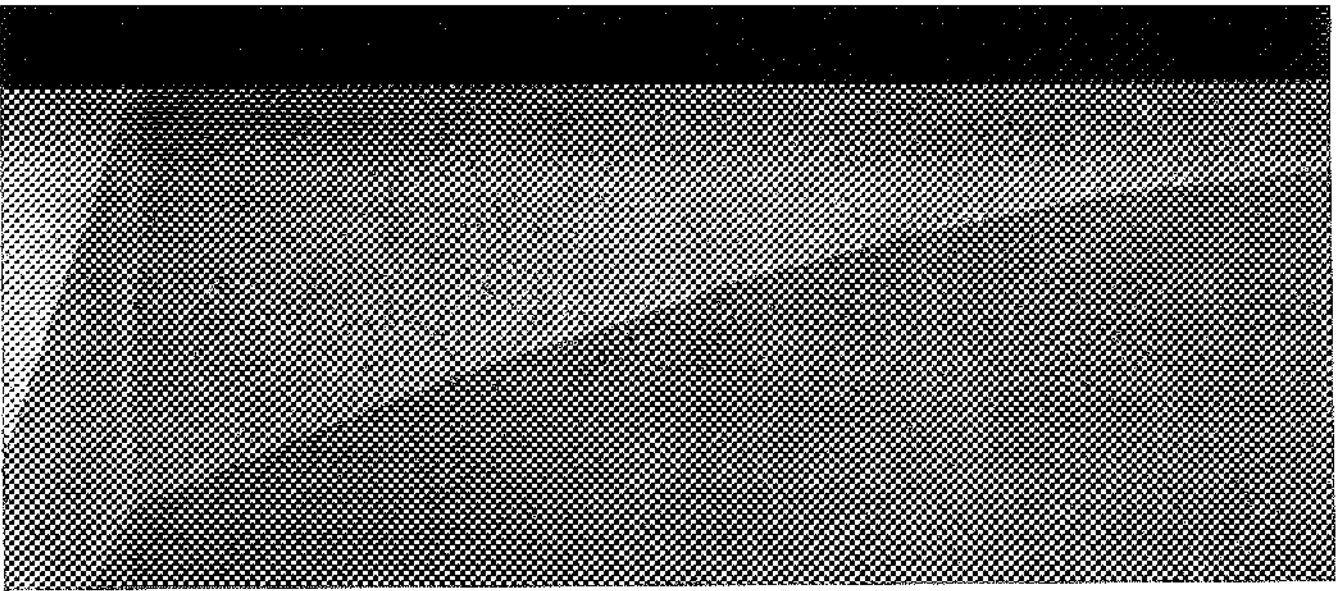


PATRONATO MUNICIPAL DE DEPORTES



**DELEGACION DE JUVENTUD Y DEPORTES
DE CORDOBA**

CORDOBA ABRIL 1994



Delegación de Juventud y Deportes



Excma. Diputación Provincial de Córdoba

