Núm. 29, setembre 1992, 500 ptes. (IVA inclòs)

apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

Versión castellana



EDITORIAL

XXV OLIMPIADA, DIFÍCIL LEGADO

Que el deporte cambia con más lentitud que el mundo lo confirman la fuerza y el mantenimiento de los antiguos equipos (CEI por URSS). Era, por otra parte, impensable que la fusión de las dos Alemanias produjera en el medallero una simple adición de fuerzas. El deporte de la RDA, mezcla de privilegios y de técnicas sin control ha sido muy difícil de integrar en la nueva Alemania. El mapa deportivo actual se parece más al antiguo orden mundial, pero es necesario destacar en el medallero la ausencia de Yugoslavia y la presencia de España. Nadie, absolutamente nadie, esperaba que trece títulos y un total de 22 medallas laureasen a nuestros deportistas; y menos todavía que ello ocurriera en los deportes básicos como el atletismo, la natación y el ciclismo o en deportes de equipo como el fútbol o el hockey sobre hierba. Espléndidos los títulos olímpicos en vela, judo y tiro con arco, y no menos gratificante el esfuerzo de todos nuestros representantes en mejorar su rendimiento en la mayoría de los deportes.

El interrogante para el futuro es el siguiente ¿continuará este éxito de nuestro deporte? ¿se mantendrá nuestro país en los puestos de honor? Hay razones para pensar que los resultados alcanzados en el orden deportivo en estos XXV Juegos Olímpicos son muy difíciles de igualar y no digamos de superar. Sin embargo, el esfuerzo y la aportación de ayudas ADO, la gestión de los entrenadores, la ayuda privada, etc., han dado estos resultados y será necesaria la continuidad de una política de ayudas para mantener este difícil legado.

Jordi Solà Grancha,
Profesor de Rugby, INEFC-Barcelona.

HISTORIA DEL RUGBY

Resumen

Este artículo pretende hacer una revisión medianamente exhaustiva de la documentación que se puede encontrar hoy en día sobre el origen del juego del rugby.
Aporto un resumen de los primeros juegos de pelota de los que tenemos constancia y repaso aquellos que por su desarrollo parecen tener una relación directa con el deporte del rugby tal como nosotros lo conocemos, repasando los juegos desde la antigua China hasta el siglo XIX, y pasando por los grecorromanos y los de la edad media. También me refiero a las dos versiones sobre el origen del rugby moderno, poniendo énfasis en la versión más realista, y acabo esta parte del artículo con un breve resumen de fechas en las que han pasado hechos importantes relativos al desarrollo de este deporte.
Finalmente, he incluido un breve resumen sobre el rugby en Cataluña, en el que únicamente destaco unos cuantos hechos relevantes de los primeros pasos del rugby catalán.

Palabras clave: **historia, soule, public school, Rugby Union, Thomas Arnold, Baldiri Aleu, William Webb Ellis.**

Introducción

El juego del rugby tiene unos orígenes no demasiado bien definidos, pero trataré de delimitarlos en la medida que me sea posible.
Según la versión "romántica" (la más extendida por todo el mundo) este deporte nació un día del mes de noviembre de 1823 en el *public school* de la ciudad inglesa de Rugby, donde una placa de mármol conmemora el hecho con la siguiente inscripción:
"Esta lápida conmemora el gesto de William Webb Ellis, que haciendo gala de una gran flexibilidad en cuanto a las reglas del juego del fútbol que se jugaba en aquella época, corrió por primera vez con la pelota entre las manos, dando origen al hecho diferencial del juego del rugby" A.D. 1823.
Pero según han puesto de manifiesto investigaciones posteriores, esta versión de los hechos parece que se aleja bastante de lo que pasó en realidad.

Prehistoria

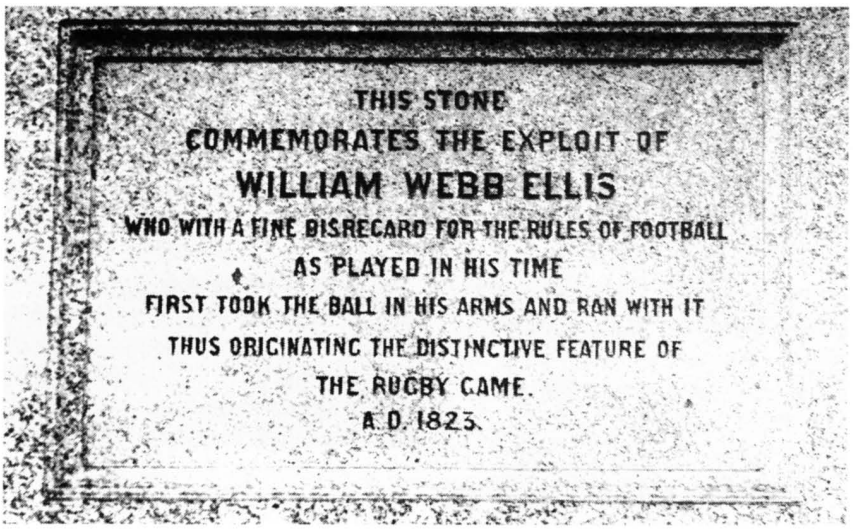
En primer lugar repasaremos los diferentes juegos de los que tenemos constancia y que se han desarrollado a lo largo de casi toda la historia moderna de la humanidad.
El *tsu chu* era un juego de fútbol ceremonial que se jugaba en China hace dos mil años. En un partido, dos equipos luchaban por los puntos chutando la pelota por encima de una red de seda colgada entre dos palos altos de bambú.
El *kemari* era un juego de fútbol ceremonial japonés, en el que los "señores" chutaban una pelota de piel de ciervo decorada pasándosela los unos a los otros, siguiendo un modelo formal, y en un campo limitado por árboles ornamentales como pinos, olmos, cerezos y arces. Este juego lo han jugado durante miles de años muchas generaciones de japoneses.
El *pasuckquakkohowog* (se reúnen para jugar a fútbol) era un juego que practicaban los indios del área de Nueva Inglaterra (América del Norte), hacia 1620, y al llegar los *pilgrim fathers* se dieron cuenta de que era una forma muy espectacular de fútbol. Podían jugar hasta mil jugadores divididos en dos equipos que luchaban para conseguir una pequeña pelota de piel de ciervo. Alrededor del terreno de juego, que muchas veces se encontraba en las vastas playas de la zona, se hacían apuestas. Los palos de gol podían estar hechos de cualquier tipo de objeto.
El *pallone* es otro juego principesco que se jugó a Europa durante cientos de años. Como en el juego se utilizaba una gran pelota inflada, que debía ser propulsada por los jugadores, este juego de equipo es descrito, a veces, como uno de los precursores del rugby-fútbol. Se jugaba en grandes espacios abiertos, en las plazas de las ciudades o en los palacios.
Juegos de fútbol y de balonmano se han dado en América del Norte a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Existía un juego en el que dos "porterías" estaban situadas a una distancia de entre trescientos y cuatrocientos pasos. Al principio del juego, la pelota se lanzaba al suelo entre los dos equipos, el que estaba más alerta podía cogerla y el que llegaba antes a la portería ganaba.
El *ballspiel* era un juego de fútbol que se practicaba en Rusia, hacia 1810, en el que los jugadores chutaban y golpeaban lo que parece que era una gran vesícula inflada.

Raíces grecolatinas del rugby-fútbol

Los juegos de pelota existen desde la noche de los tiempos; ya encontramos huellas de éstos en la China posterior a Confucio, en Asiria y en las tumbas del Valle de los Faraones.
Pero es en la antigua Grecia donde encontramos juegos de pelota más o

menos reglamentados, como el *episcyro*, el *phenindo*, el *aporrhaxis* o el *uranio*, que consistían, a grandes rasgos, en ganar al equipo oponente mediante el uso de un móvil similar a una pelota.

En la época de los romanos, ya encontramos un juego llamado *harpastrum*, que se jugaba sobre un terreno rectangular bien delimitado y en el que con la ayuda de pases y fintas se debía llevar la pelota (*harpastro*) hasta más allá de la línea de fondo del campo del adversario. Se reconocía el derecho a interceptar al portador de la pelota tirándole al suelo o agarrándole (tal como lo describe Galeno en sus narraciones). Es por todas estas similitudes que este juego romano parece ser el precursor de nuestro deporte.



Placa conmemorativa del gesto de William Webb Ellis

La edad media: la soule y el calcio

El siguiente juego de pelota del que tenemos constancia escrita (hacia el año 1000) es la *soule* francesa, de la que se practicaban dos modalidades; la *soule* corta, que se jugaba en un terreno de juego delimitado y con un gran número de jugadores (podían llegar a ser cien), y consistía en llevar la pelota (una vesícula de cerdo inflada de grandes dimensiones) al otro extremo del campo; y la *soule* larga, que consistía en llevar la pelota desde un pueblo a otro.

Al principio, los partidos de *soule* se jugaban durante los días festivos de Navidad y la vigília de Cuaresma, y, posteriormente, cada domingo. A causa del gran número de jugadores participantes y de los amontonamientos que se producían, estos juegos eran bastante peligrosos, e incluso alguna vez se producían muertos. Es por este motivo que fueron prohibidos todos los juegos de pelota durante gran parte de la edad media, tanto en las Islas Británicas (desde 1312 hasta 1496) como en Francia. Otros motivos de esta prohibición de los juegos de pelota eran que distraían a los sirvientes y a las clases sociales más bajas, tanto del trabajo, como del entrenamiento en el manejo del armamento de la época.

Estos juegos, sin embargo, fueron muy populares, especialmente entre los campesinos y los estudiantes y se mantuvieron vivos a pesar de todas las prohibiciones y el rechazo de la aristocracia.

Ya en el siglo XV, el *harpastrum* renacería en las grandes ciudades italianas (especialmente en Florencia y Padua) bajo la forma del *calcio*, deporte que se jugaba sobre un terreno bien delimitado; los jugadores vestían ropa de terciopelo o de seda, de colores diversos; la pelota debía sobrepasar la línea de fondo del campo adversario con lo cual se conseguía un punto o *caccia*; la pelota se podía impulsar, indistintamente, con las manos o con los pies, pero no podía sobrepasar la altura de los jugadores: estos (27 por equipo) se dividían en: 15 delanteros o *innanzi*, 5 medios o *sconciatori*, 4 tres cuartos o *datori innanzi*, 3 defensas o *datori addiestro*. Los delanteros debían progresar impulsando la pelota con los pies; los medios y los tres cuartos, para impedir el ataque de los adversarios, "placaban" a los delanteros, lo que producía una melé o *sacaramuggia*; los defensas intentaban recuperar la pelota y despejar su campo con la ayuda de los pies o de las manos.

Por un lado es innegable que el *calcio* influyó decisivamente en el desarrollo de los juegos anglofranceses, pero no consiguió civilizarlos, ni ejerció una influencia directa en ellos.

En Francia, durante el reinado de Enrique II, la *soule* y los deportes en general se popularizaron, ya que incluso el rey los practicaba. También bajo la influencia francesa, por el matrimonio de María Estuardo con Francisco II, rey de Francia, los juegos que nos ocupan se introdujeron en la Corte escocesa. En esta época, a pesar de la oposición de la nobleza, se jugaba a fútbol en toda Inglaterra; este término designaba las diferentes variantes de juegos de pelota, que se caracterizaban por una gran violencia. Este fútbol, a menudo prohibido por la realeza o por decreto de los magistrados, en el mejor de los casos era tolerado, no sin dificultades, a lo largo de cientos de años, como válvula de escape para los varones apuestos. Violentas melés por la posesión de la pelota, correr y lanzarla y, finalmente, plantarla en el suelo o en un lugar pre-

definido (curiosamente a menudo se debía hacer tres veces) fue, como en Italia, una parte integrante de los juegos durante centurias.

En 1618, bajo el reinado de Jaime I de Inglaterra, se hizo la Declaración de los Deportes, en la que se defendía su práctica.

Durante el siglo XVIII el fútbol conoció un enorme desarrollo en las universidades de Cambridge, Oxford, Eton y Winchester. Pero con la introducción en las costumbres inglesas del *sabatt* (el descanso semanal sagrado para los puritanos), el fútbol perdió popularidad durante el siglo XVIII, aunque se mantuvo en las universidades y en algunas áreas determinadas, razón por la que sobrevivió al paso del tiempo a pesar de las prohibiciones.

Por otro lado, la *soule* sólo subsistiría en Francia, en los campos de Bretaña, en Normandía y en Picardia, donde adoptó características de juego regional a principios del siglo XX.

La aparición del rugby-fútbol. Los public school

En Inglaterra, pero, en cada colegio o universidad, el fútbol se regía por reglas diferentes, tanto por lo que se refiere a las dimensiones del terreno de juego como a las reglas de juego. Las melés continuaban siendo la base del juego, el número de jugadores no estaba limitado y los partidos podían durar días consecutivos. Se progresaba por el campo gracias a árduas e interminables batallas; se reconocía el derecho a coger la pelota con las manos y a hacerla botar en dirección a la línea adversaria, pero sólo a la salida de la melé; correr con la pelota cogida entre las manos y hacer pases con la ayuda de las manos.

En el libro del inglés Thomas Hughes, *Tom Brown's school days*, el autor describe con detalle los partidos del fútbol que se jugaban en la época: a los participantes de las melés se les llamaba *battle horses* o *bulldogs*; a los más bajos y rápidos, que esperaban la salida de la pelota, se les llamaba *light brigade* o *traviesos*.



FOOT-BALL

Fotografía del campo de la escuela de Rugby



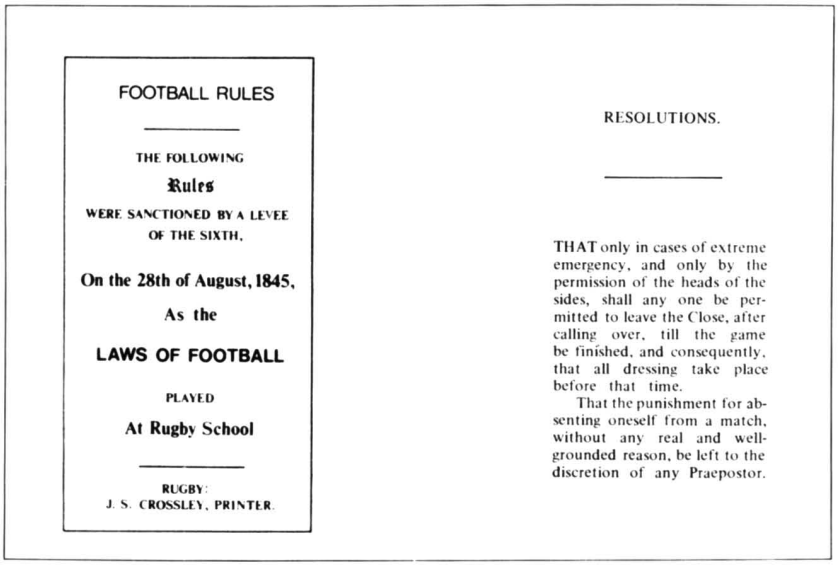
Pintura alegórica: el juego de fútbol de la época

Hablamos concretamente de la ciudad de Rugby y de su escuela, que fueron las precursoras del rugby moderno. Una serie de factores hicieron posible que esta escuela fuera no sólo la precursora del juego, sino la creadora de un método moderno de educación, que posibilitó, posteriormente, la conversión de Inglaterra en el hogar de los deportes durante el siglo XIX.

Estos factores fueron, de un lado, la voluntad de los diferentes directores de la escuela de que los alumnos dispusieran de espacios amplios y adecuados para la práctica de sus diversiones (circunstancia que hizo posible que la escuela actuara de "conservatorio" del viejo juego medieval), y de otro lado, el nombramiento de Thomas Arnold (1828) como director del centro, el cual fue el iniciador y potenciador del método moderno de en-



Pintura de los primeros jugadores de rugby



FOOTBALL RULES

THE FOLLOWING

Rules

WERE SANCTIONED BY A LEVEE OF THE SIXTH,

On the 28th of August, 1845,

As the

LAWS OF FOOTBALL

PLAYED

At Rugby School

RUGBY:
J. S. CROSSLEY, PRINTER.

RESOLUTIONS.

THAT only in cases of extreme emergency, and only by the permission of the heads of the sides, shall any one be permitted to leave the Close, after calling over, till the game be finished, and consequently, that all dressing take place before that time.

That the punishment for absenting oneself from a match, without any real and well-grounded reason, be left to the discretion of any Praepostor.

Reproducción facsimil del primer reglamento

señanza, así como un gran defensor de la práctica de los deportes.
Los alumnos del "método Arnold" fueron, de hecho, los restauradores del fútbol, ya que de sus reflexiones sobre el reglamento salieron las posteriores variaciones y modificaciones.

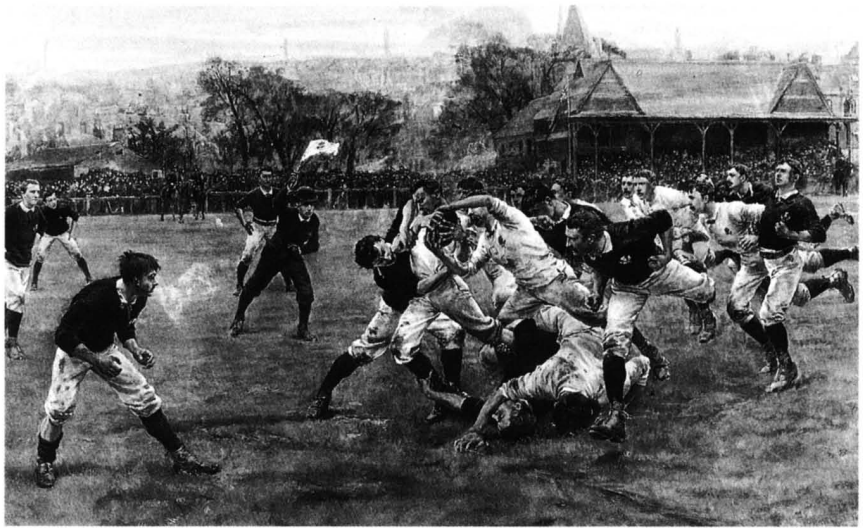
El primer reglamento

Con el fin de unificar las diversas reglas del juego y evitar así discusiones en los enfrentamientos entre las diversas escuelas, el 7 de septiembre de 1846, una asamblea general de alumnos de la escuela de Rugby elaboró unas "reglas del fútbol que se juega en la escuela de Rugby", las primeras reglas escritas de este juego, que fueron adoptadas por diferentes colegios y universidades.
La academia de Edimburgo adoptó este reglamento en 1851 y lo difundió por las escuelas escocesas, lo que dió lugar a la organización de encuentros interescolares por primera vez en este país.

La Asociación de Fútbol y la Unión de Rugby

Con la rápida expansión de la práctica del fútbol, se imponía una unificación de sus reglas. Sin embargo, los intentos de las universidades no llegaron a buen puerto, ya que había partidarios de dos tendencias diferentes: los partidarios del juego al pie (Eton, Harrow y Westminster), y los partidarios del juego antiguo (Rugby y Malborough).
Por otro lado, se empezaron a fundar equipos civiles, el primero de los cuales fue el Guy's Hospital (1843), partidarios del fútbol de Rugby. En 1857, nació el Shefield el primer conjunto favorable al juego al pie.
El 26 de octubre de 1863, se fundó la Asociación de Fútbol, formada por once equipos, entre los que había partidarios de las dos tendencias; eran, en su mayoría, partidarios del fútbol de Rugby, y hicieron prevalecer las normas de su juego al redactar un reglamento unificado.
El 8 de diciembre de 1863, los partidarios del fútbol de Rugby se retiraron de la Asociación de Fútbol y a partir de aquel momento el "fútbol asociación" y el "rugby-fútbol" constituyeron dos juegos completamente separados.
A continuación glosamos algunos datos importantes a partir de ese momento:

- 1839. Surge el primer club de rugby del que tenemos constancia, formado por exalumnos de la escuela de Rugby, en Cambridge.
- 1858. Se forma el equipo Edimburgh Academical F.C., y se juega el primer partido en Escocia entre este equipo y el Merchison Castle School; desde entonces se repite anualmente.
- 1870. Se funda el primer club de



Primer partido internacional: Inglaterra-Escocia



Inauguración del Estadio de Montjuïc

rugby en Nueva Celanda, el Nelson F.C.
- 1871. Se forma, por 20 clubs, la Rugby Football Union, en Inglaterra.
- 1871. Se juega el primer partido Inglaterra-Escocia, con equipos formados por 20 jugadores: 13 delanteros, 3 medios, 1 tres cuartos y 3 *arriers*.
- 1872. Se juega el primer partido entre las universidades de Oxford y Cambridge.
- 1873. Se forma el Scotish R.F.U.
- 1874. Se juega el primer partido entre Irlanda e Inglaterra.
- 1875. Las universidades reducen el número de jugadores por equipo a 15. Se forma la Southern R.F.U. en Nueva Gales del Sur (Australia).
- 1876. Se juega a rugby por primera vez en Ciudad del Cabo (Suráfrica).
- 1877. Los equipos internacionales reduecen el número de jugadores a 15. Se funda el primer club de rugby en Francia.
- 1879. Se forma el Irish R.F.U.
- 1880. Se forma la Welsh R.F.U.
- 1882. Se produce la primera visita del equipo de Nueva Gales del Sur a Nueva Celanda.
- 1882-1883. Se designan árbitros neutrales para los partidos internacionales.
- 1886. La Rugby Union adopta el sistema de marcador por puntos con el sistema desarrollado por el colegio de Cheltenham: la marca valía 1 punto y la transformación, 3.
- 1889. Se forma la South African R.F.U.
- 1890. Se forma la International Rugby Football Board que comprendía las cuatro uniones locales (Inglaterra, Irlanda, Escocia y Gales) con el propósito de asegurar un código de leyes que sirviera para los enfrentamientos internacionales, juzgar todas las disputas que surgieran de estos enfrentamientos y mejorar, alterar, abolir o añadir nuevas reglas al código internacional, por una mayoría de 3 a 1.
- 1892. Se abole la formación de mols en la zona de marca, y se fijan medidas más reducidas para la pelota.
- 1893. A raíz de la pérdida en una votación, los partidarios de pagar a los jugadores forman la Northern Union, que con el tiempo se convertirá en la liga de rugby profesional a 13. Este mismo año se da una mayor autoridad al árbitro y se incluye en el reglamento la Ley de la ventaja.
- 1894. Se añaden leyes muy drásticas contra el profesionalismo.
- 1900. Por primera vez el rugby participa en las olimpiadas.
- 1905. Se adopta la puntuación del juego que ha estado vigente hasta 1992. Tiene lugar la primera gira de los All Black's por Gran Bretaña. Primer partido Francia-Inglaterra.
- 1906. Se produce la primera gira de los Springbok's por Inglaterra y Francia.

- 1907. Se inaugura el estadio de Twickenham.
- 1908. Tiene lugar la primera gira de los Wallabies' por Gran Bretaña.
- 1919. En el campo de Can Ràbia, entonces propiedad del Real Club Deportivo Español de Barcelona, se celebró el segundo partido de rugby en Cataluña, en el que se enfrentaron los equipos de la O.E.C. Tolosa y el Perpiñá.
- 1920. El rugby es deporte olímpico por segunda vez.
- 1921. En el mismo campo se juega el tercer partido de rugby en Cataluña, celebrado en beneficio de las víctimas de la Primera Guerra mundial, en el que se enfrentan los equipos de Perpiñá y Narbona. Este partido influye decisivamente en el ánimo de Baldiri Aleu y en el de sus compañeros, los cuales poco después fundarán la Unión Deportiva Santboyana. Baldiri Aleu funda la Unión Deportiva Santboyana. El mismo año se crea la sección de rugby del Club de Natación Barcelona.
- 1923. Se juega el partido del centenario del deporte en la escuela de Rugby.
- 1924. El rugby es deporte olímpico por tercera y última vez.
- 1925. Se inaugura el estadio de Murrayfield.
- 1929. La Rugby Union emite una declaración contra el profesionalismo, tanto de directivos como de jugadores.
- 1939. Se juega el primer torneo de *public school* en VII.
- 1987. Se celebra conjuntamente en Australia y en Nueva Celanda la primera copa del mundo.
- 1992-1993. Tiene lugar la mayor revisión de las reglas desde que se publicó el reglamento del juego moderno.

El rugby en Cataluña

El primer terreno de juego que existió en Cataluña fue el de Sant Boi: el patio del Ateneo (en el barrio antiguo), pero sólo se jugó en él durante unos meses del año 1921 y se practicaron entrenamientos.

El primer campo "serio" fueron unos cañales, al lado del río Llobregat, cerca del puente del Carrilet, en el término municipal de Sant Joan Despí. Los cañales fueron limpiados y acondicionados por los mismos jugadores. El campo se inauguró el 6 de octubre de 1921, con un árbol justo en medio del terreno de juego, que realizaba las funciones de percha, ya que en aquella época todavía no había vestuarios.

Fue el 12 de junio de 1921 cuando se constituyó la U.D. Santboyana, porque Baldiri Aleu, que en aquella época había regresado de Tolosa donde había pasado unos años estudiando veterinaria, encontró un colaborador inestimable en el francés Reguard Michel, que vivía en Cataluña, y entre ambos consiguieron formar un buen equipo compuesto por los elementos jóvenes de Sant Boi.

Al año siguiente, este equipo ya ganó la Copa de la Real Sociedad de Carreras de Caballos (1922), que fue el primer torneo rugbístico jugado en Cataluña. El trofeo llevaba este nombre tan poco relacionado con el ambiente rugbístico porque los partidos se hicieron en el hipódromo, que los propietarios cedieron para la celebración del torneo.

Poco tiempo después, gracias a unas gestiones y después de una buena propaganda, se fundaron cuatro equipos más: el C.N. Atlétic, el C.N. Barcelona, el Rugby Club Sant Andreu y el CADCI (Centro Autonomista de Dependientes del Comercio y de la Industria).

En 1923, se organizó el primer campeonato de España, en el que tomaron parte los mencionados equipos, y que ganó la U.D. Santboyana.

A partir de este momento, la afición al rugby crece rápidamente en Cataluña y tiene un gran impulso con motivo de la Exposición Universal de 1929.

Este mismo año, tiene lugar la inauguración del estadio de Montjuïc; con este motivo se celebra un partido entre los equipos de Cataluña e Italia, que acaba con el resultado de empate.

En 1923 se juega en el estadio de Montjuïc el partido Cataluña-Francia, en el que los catalanes pierden sólo de 6 puntos, en un estadio lleno de un público muy entusiasta.

El 2 de enero de 1934, la Federación Catalana de Rugby participa como miembro fundador de la Federación Internacional de Rugby Amateur (FIRA); hay que destacar que en el comité ejecutivo de este organismo había un representante de la FCR.

El 24 de marzo de 1934, la FCR apadrina la candidatura de la Federación Española de Rugby para formar parte de la FIRA.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, W.D., *The first day of the sixty match*, Rugby School, Rugby.

BODIS, Jean-Pierre, *Histoire mondiale du rugby*, Bibliothèque historique Privat, Tolosa, 1987.

MACRORY, Jennifer; WILLOW, Collins, *Running with the ball: the birth of Rugby-football*, Londres, 1991.

FCR, *Rugby, 1922-1934*, FCR, Barcelona 1934.

GARCÍA, Henri, *El rugby*, La table ronde, París, 1963.

LANGTON, Harry, *Rugby: a history of the game*, Sports design Ltd., Londres.

PLA, Josep, "Cartes d'Anglaterra: pro-rugby", *La Publicitat*, 28 de diciembre de 1926.

RAY, David, *From Webb Ellis to the World Cup*, Rugby School, Rugby.

RAWLINGS, Eddy, *How the game began*, Inky printing services, Londres.

RUBIAL, Olga, *Historia del rugby catalán*, INEFC-Barcelona (tesis doctoral), Barcelona, 1980.

RUGBY SCHOOL, *Milestones in the history of the game*, Rugby.

SMITH, David; GARETH, Williams, *Fields of praise: Official history of the WRFU*, University of Wales Press, Cardiff, 1980.

TITLEY, U.A.; MCWHIRTER, Ross, *Centenary history of the Rugby Football Union*, Redwood press Ltd., Londres, 1970.

Assumpta Enseñat Solé,
Profesora de Fisiología Muscular, INEFC-Lleida.
Rosa Matamala Cura,
Antoni Negro Claret,
Licenciados en Educación Física.

ESTUDIO ANTROPOMÉTRICO DE NADADORES Y WATERPOLISTAS DE 13 A 16 AÑOS

Resumen

En este estudio se ha realizado una exploración antropométrica en un grupo de nadadores y waterpolistas de nivel nacional de 13 a 16 años, con el objetivo de analizar si hay diferencias significativas entre ambos grupos de deportistas, así como entre los grupos estudiados y el somatotipo de nadadores y waterpolistas adultos.
A partir de las medidas antropométricas, se ha valorado el somatotipo y la composición corporal según las técnicas propuestas por Ross (1985).
No se han observado diferencias significativas entre ambos grupos. Tampoco se han observado diferencias significativas entre los practicantes de los diferentes estilos de natación.

Palabras clave: **antropometría, waterpolo, natación.**

Introducción

La cineantropometría es el estudio del tamaño, forma, composición, estructura y proporcionalidad del cuerpo humano con el objetivo de estudiar y comprender la evolución del hombre en relación con el crecimiento, el estado de nutrición, la actividad física y el entrenamiento (Ross, 1985). Se presentó como técnica en pleno desarrollo en el Congreso Internacional de Ciencias de la Actividad Física que tuvo lugar simultáneamente en los Juegos Olímpicos de Montreal (1976). Durante los Juegos de Montreal, Carter (1984) analizó el somatotipo y la composición corporal de un gran número de atletas participantes (figura 1).
En un estudio más reciente (Lloret, 1989), se observa que el somatotipo del waterpolista respecto al de Montreal se desplaza hacia la derecha, es decir, hacia la zona de ectomesomorfismo (ver la figura 2).
En el presente estudio se han analizado las características antropométricas de nadadores y waterpolistas de 13 a 16 años, con el objetivo de compararlos con los patrones establecidos en grupos de deportistas adultos y de élite (Carter, 1984; Lloret, 1989), y para analizar si hay diferencias significativas de carácter antropométrico entre ambos deportes.

Material y métodos

Sujetos

Se han estudiado 40 deportistas del Club Natación Manresa, de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. El tiempo de entrenamiento del grupo oscila entre 3 y 5 años. En la

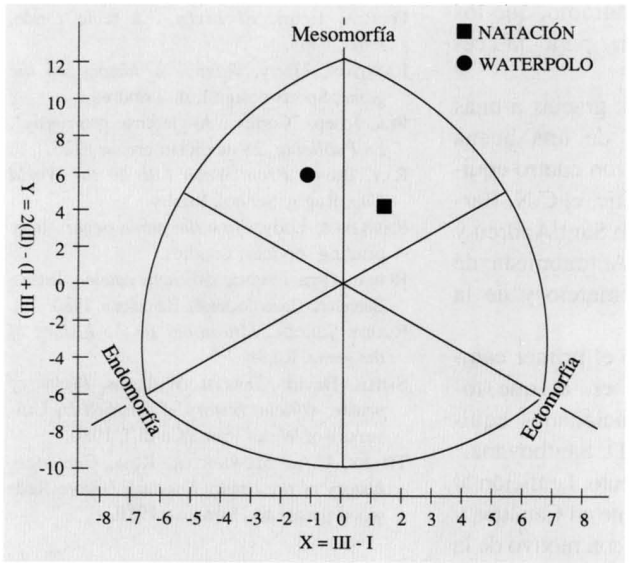


Figura 1. **Somatotipo de los nadadores y waterpolistas de los Juegos Olímpicos de Montreal (Carter, 1984)**

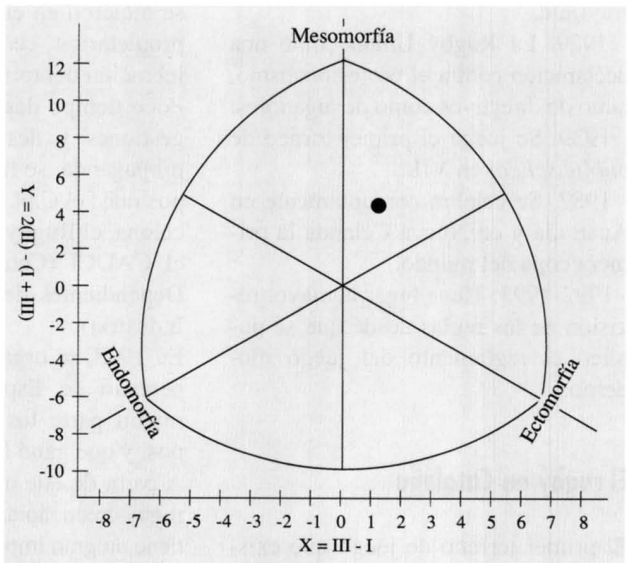


Figura 2. **Somatotipo de los waterpolistas (Lloret, 1989)**

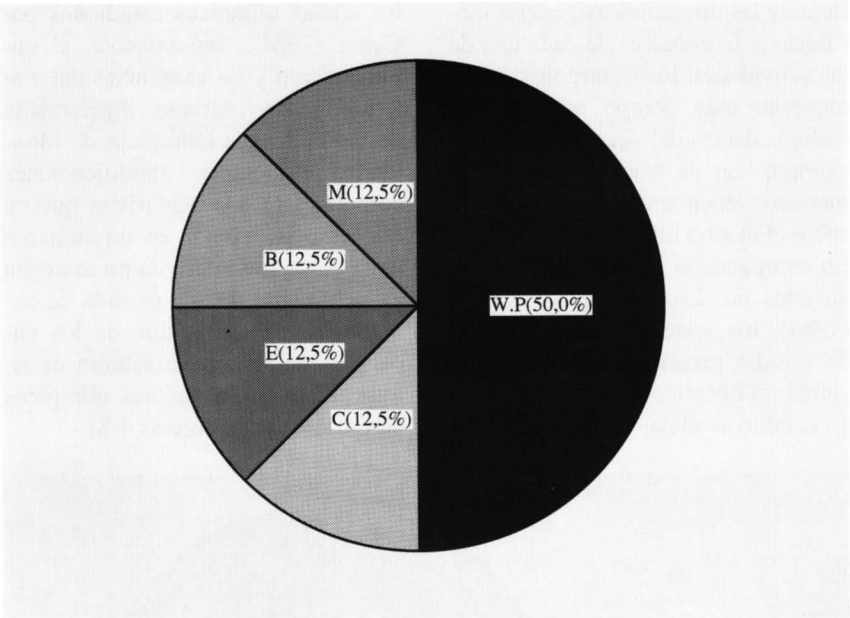
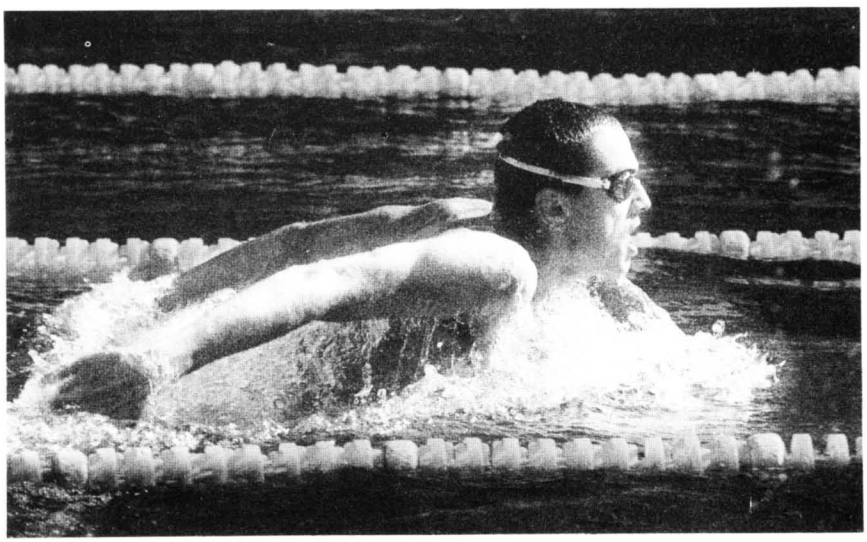


Figura 3. **Distribución de la muestra según la especialidad deportiva (W.P. waterpolistas; C, crol; E, espalda; B, braza; M, mariposa)**



Instant. POZHARSKIJ, Sergej. URSS. Foto Sport

figura 3 se representa la distribución de la muestra según la especialidad deportiva practicada (figura 3).

Material

En la exploración antropométrica se utilizó una báscula y un tallímetro Seca, una cinta métrica metálica y flexible, un pie de rey, un paquímetro, un adipómetro Holtain, un lápiz dermográfico y hojas de registro.

Para el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS.PC.

Métodos

Se realizó la exploración antropométrica básica para el estudio del somatotipo y de la composición corporal según las normas propuestas por Carter y Faulkner (De Rose, 1988) y aprobadas por el ISAK (International Society for the Advancement of the Kineanthropometry). En esta exploración se registraron las variables siguientes: peso, talla, 5 pliegos cutáneos (tríceps, subescapular, suprailíaco, abdominal y de la pantorrilla); dos diámetros óseos (codo, rodilla).

Para el análisis estadístico de los parámetros se ha utilizado la prueba T de Student. Las diferencias se consideran significativas cuando $p<0,05$.

Resultados y discusión

Comparación natación-waterpolo

En la tabla 1 se muestran las características antropométricas del grupo natación-waterpolo. Los waterpolistas presentan un peso sig-

		PESO		TALLA		ENVERGA-DURA		ENDO		MESO		ECTO		PORCENT. GRASO		PORCENT. MUSCULAR		PORCENT. ÓSEO	
Grupo	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Natación	20	53	9	162,8	8,7	164,2	9,2	2,5	1,3	4,7	0,9	3,2	1	11,1	2,6	46	2,3	18,6	2,1
Waterpolo	20	60,3	11,2	167,1	10	169,2	12,6	2,8	1,4	5,2	1,2	2,7	1	11,9	3,1	45,2	3	18,6	3,1

Tabla 1. **Características antropométricas de nadadores y waterpolistas**

nificativamente superior al de los nadadores. No se observan diferencias significativas de la talla, envergadura, endomorfía, mesomorfía, ectomorfía, porcentaje de grasa, porcentaje muscular y porcentaje óseo. A pesar de ello, los waterpolistas presentan un mayor contenido de grasa que los nadadores, así como un mayor contenido de masa muscular. Respecto a la linealidad del cuerpo, es menor en los waterpolistas que en los nadadores. Posiblemente estas diferencias antropométricas son un reflejo de las diferentes exigencias mecánicas y fisiológicas de cada una de las actividades: los waterpolistas permanecen más tiempo que los nadadores dentro del agua y además no siempre han de avanzar sino que a menudo deben mantenerse flotando sobre el mismo lugar.

En comparación con los estudios realizados por Lloret (1989) y Carter (1985), los waterpolistas del grupo de estudio presentan un somatotipo similar al obtenido por Lloret (1989), en cambio se aleja del que presentan los atletas olímpicos estudiados por Carter (1984). Seguramente, el entrenamiento y las exigencias del waterpolo han variado ligeramente desde los Juegos Olímpicos de Montreal y esto supone modificaciones corporales en los deportistas que en este caso se reflejan en un aumento de la masa muscular y la mesomorfía en detrimento de una pérdida de endomorfía. El somatotipo de los nadadores del grupo de estudio es similar al de los nadadores olímpicos de Carter (ver las figuras 4-8)

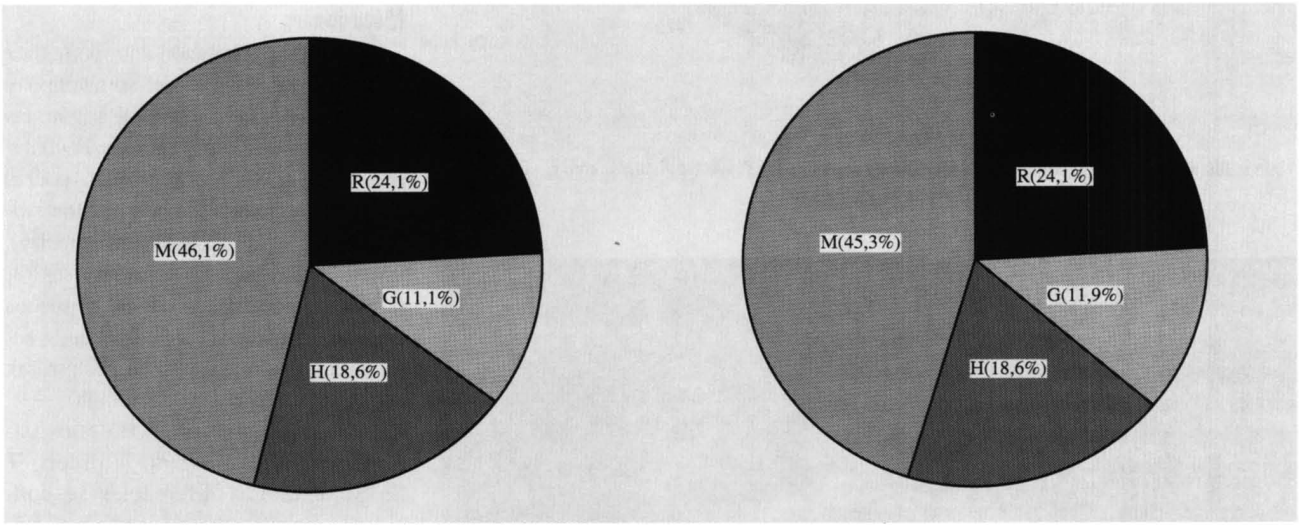


Figura 4. **Composición corporal de los nadadores y waterpolistas (R, % residual; G, % de grasa; O, % de hueso; M, % muscular)**

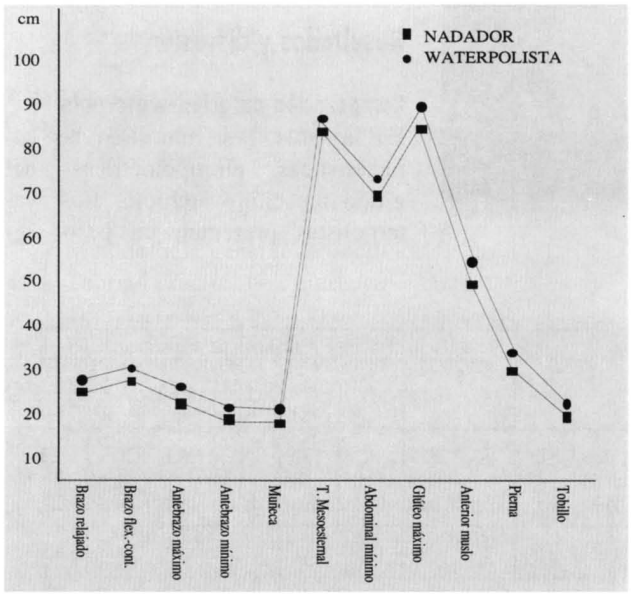


Figura 5. **Perfil de los perímetros musculares de nadadores y waterpolistas**

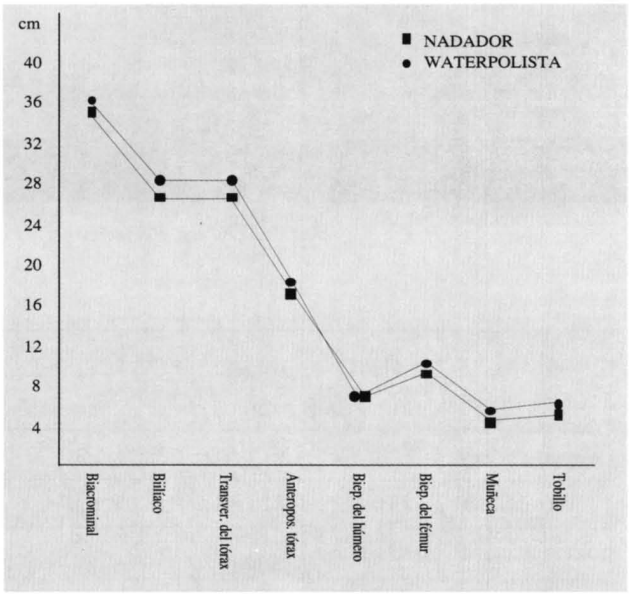


Figura 6. **Perfil de los diámetros óseos de nadadores y waterpolistas**

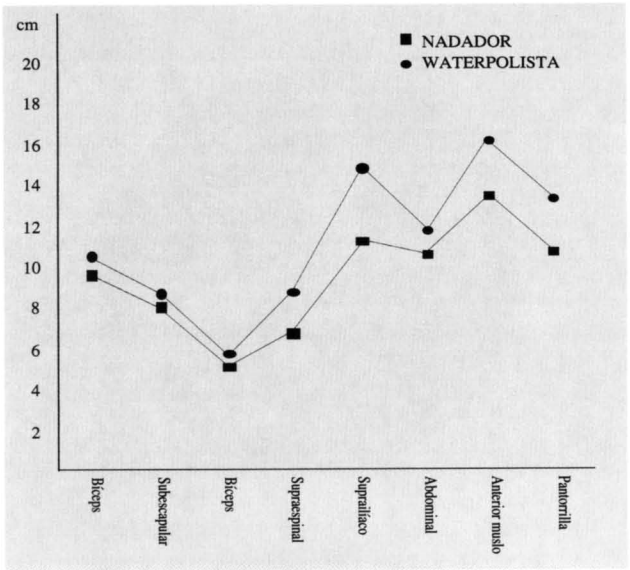


Figura 7. **Perfil de los pliegues cutáneos de nadadores y waterpolistas**

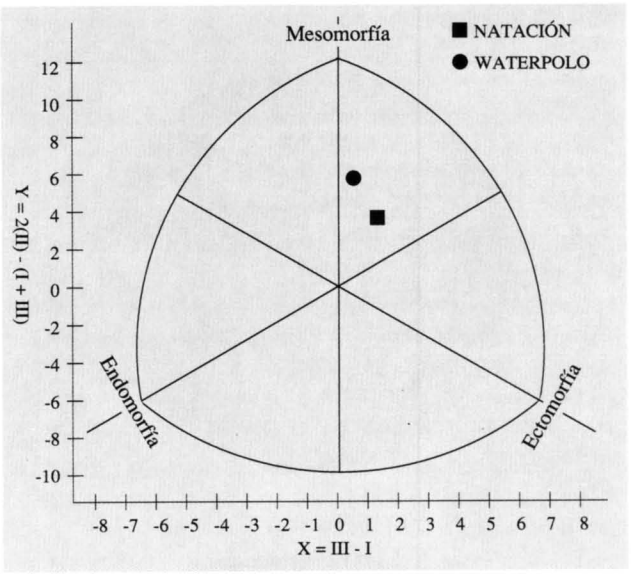


Figura 8. **Somatotipo de nadadores y waterpolistas**



Breathing. NILHZON, Thomas. Suecia. Foto Sport

Comparación intranadadores

En la tabla 2 se muestran las características antropométricas del grupo de natación (crol, espalda, braza, mariposa). No se observan diferencias significativas en la endomorfía, mesomorfía, ectomorfía, porcentaje de grasa, porcentaje muscular y porcentaje óseo (ver las figuras 9-13)

Por otro lado, los crolistas muestran un peso, una talla y una envergadura significativamente superiores a los de los nadadores de otros estilos. Los bracistas son los que presentan las medidas más pequeñas para estas variables.

En comparación con el estudio de composición corporal realizado por Boulgakova (Platonov, 1988) en un

		PESO (kg)		TALLA (cm)		ENVERGA-DURA (cm)		ENDO		MESO		ECTO		PORCENT. GRASO		PORCENT. MUSCULAR		PORCENT. ÓSEO	
Grupo	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Crol	5	60	5,1	168,2	3,5	171,9	2,2	2,8	1,1	5,3	0,8	2,9	0,6	11,8	2,3	46,4	1,8	17,5	2,1
Espalda	5	50,3	9,7	159,6	10,5	159,4	8,7	2,4	0,3	5	0,4	3,1	0,3	10,8	1	45,8	1,9	19,1	1,6
Braza	5	49,6	8,1	156,3	6,9	157,4	6,7	2,1	0,6	4,2	0,5	3,8	0,9	10	1,2	45,8	1,8	19,9	2,2
Mariposa	5	57,3	3,9	167,3	8,1	168,8	9,7	2,8	2,5	4,5	1,4	3,2	1,6	19	4,8	45,8	3,8	18	2,1

Tabla 2. **Características antropométricas de los nadadores según los estilos**

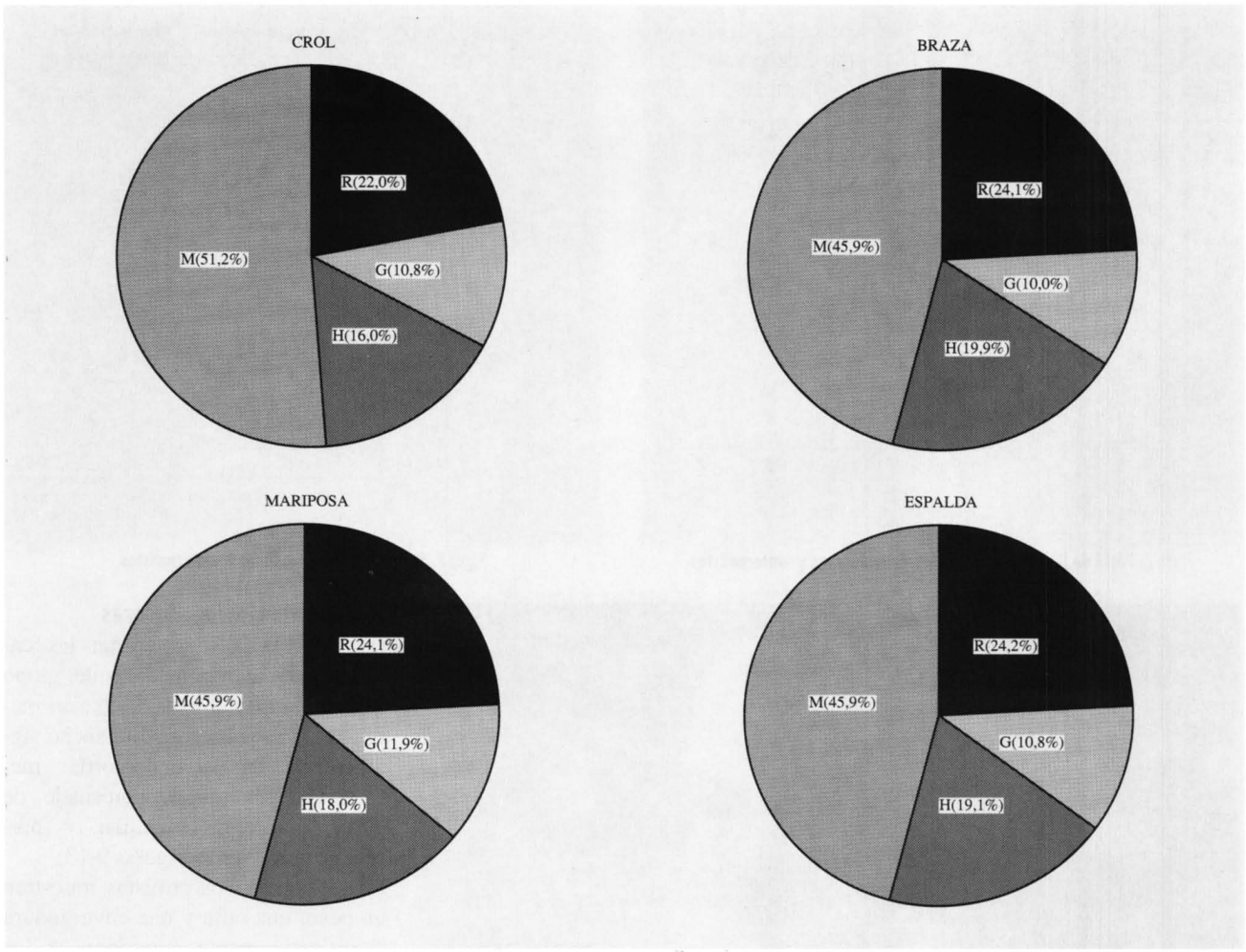


Figura 9. **Composición corporal de crolistas, bracistas, mariposistas, espaldistas (R, % residual; G, % de grasa; =, % de hueso; M, % muscular)**

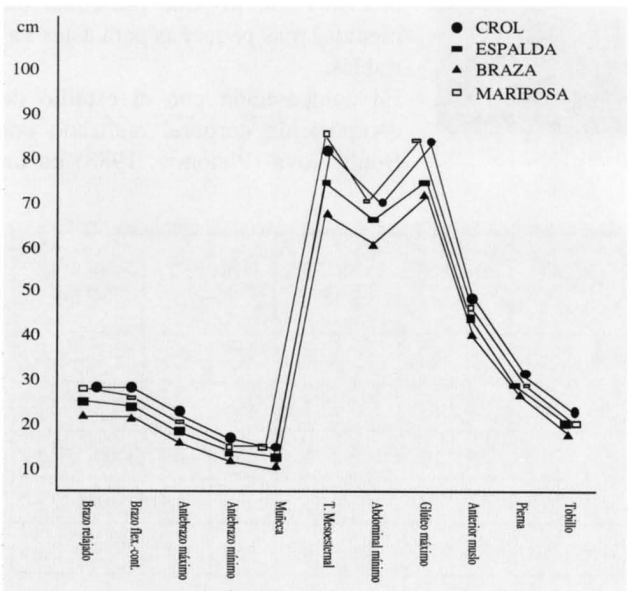


Figura 10. **Perfil de los perímetros musculares de los nadadores según los estilos**

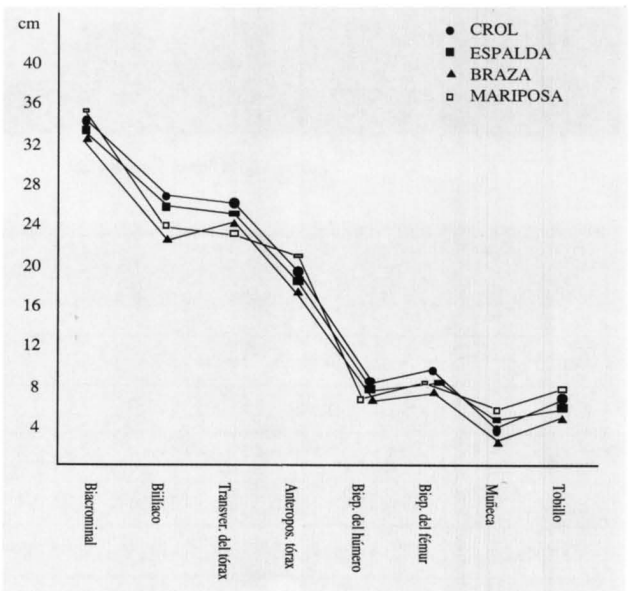


Figura 11. **Perfil de los diámetros óseos de los nadadores según los estilos**

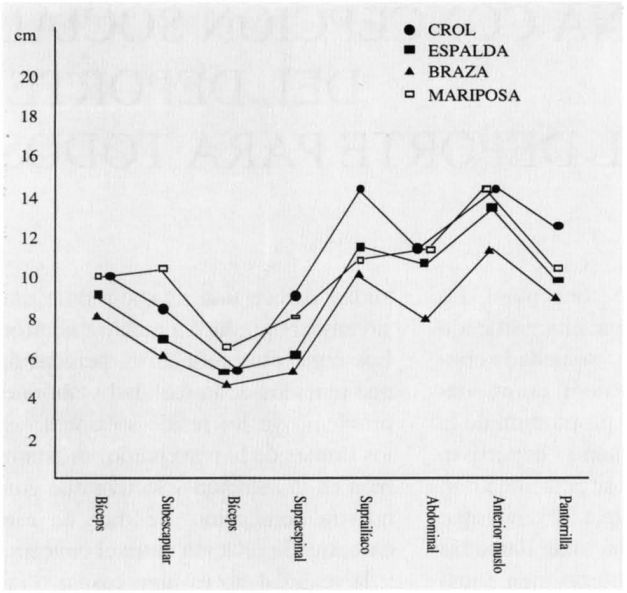


Figura 12. **Perfil de los pliegues cutáneos de los nadadores según los estilos**

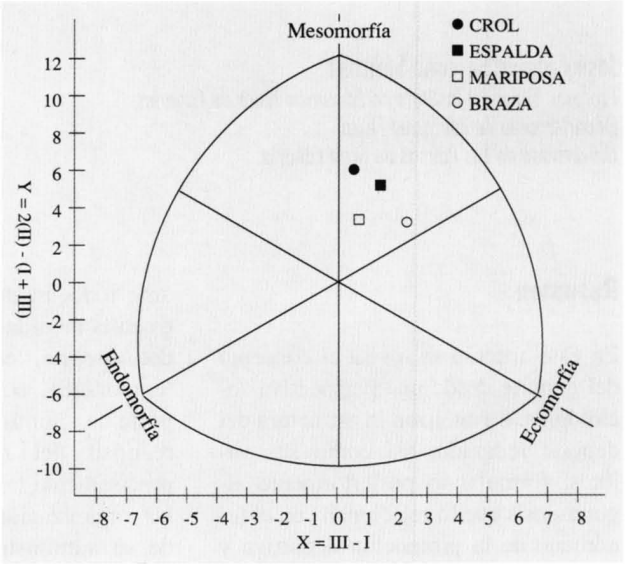


Figura 13. **Somatotipo de los nadadores según los estilos**

		13-16 AÑOS	BOULGAKOVA 76'
Peso (kg) Graso	C	7	5
	E	5	7
	B	4	8
	P	6	8
Peso (kg) Muscular	C	27	36
	E	23	38
	B	20	38
	P	26	40
Peso (kg) Óseo	C	10	14
	E	9	9
	B	8	12
	P	10	12

Tabla 3. **Composición corporal de los nadadores, según Boulgakova (Platonov, 1988)**

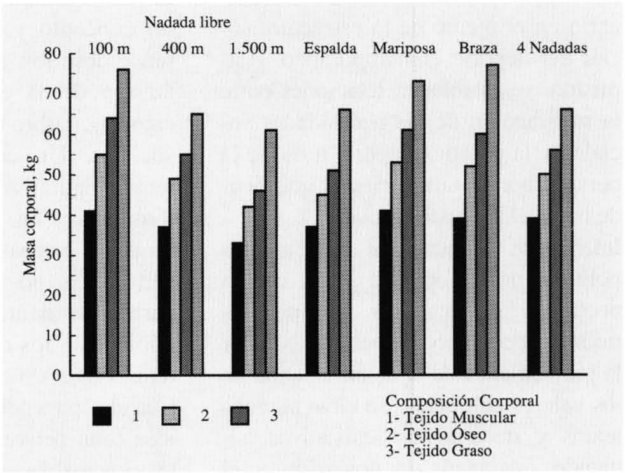


Figura 14. **Composición corporal de nadadores de élite, según Boulgakova (Platonov, 1988)**

grupo de nadadores de élite, se observa que los adultos presentan valores absolutos de los pesos graso, óseo y muscular superiores a los del grupo de estudio (ver la tabla 3 y la figura 14).

El somatotipo de los nadadores del grupo de estudio se aproxima bastante al de los nadadores de Montreal (Carter, 1984).

Conclusiones

Se observa una evolución del somatotipo de los waterpolistas hacia zonas de mayor mesomorfía.

Los waterpolistas son más endomórficos y mesomórficos que los nadadores, esto se observa tanto en adultos como en chicos de 13 a 16 años.

BIBLIOGRAFÍA

CARTER, J.E.L., *The somatotype of athletes*, Human Biology, 1984.

DE ROSE, E.H.; ARAGONÉS, M.T. "La cineantropometría en la evaluación funcional del atleta", *Archivos de Medicina Deportiva* (1), 45-53, 1985.

LLORET, M., *Análisis cineantropométrico entre el portero y el jugador de waterpolo*, 1989.

PLATONOV, V. *El entrenamiento deportivo*, Paidotribo, Barcelona 1988.

UNA CONCEPCIÓN SOCIAL DEL DEPORTE. EL DEPORTE PARA TODOS

José Antonio Serrano Sánchez,
Profesor titular EU Instituto de Educación Física de Canarias,
Departamento de Educación Física,
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Resumen

En este artículo se revisa el concepto del deporte desde una perspectiva sociológica. Se analizan la estructura del deporte federado, así como sus valores, formulando posteriormente algunas tesis que lo relacionan con el fenómeno de la promoción deportiva y el deporte para todos. Se plantea una breve reseña histórica del concepto del deporte para todos, intentando ubicarlo en el marco de la estructura social del deporte contemporáneo. Asimismo, se establecen relaciones entre la satisfacción de las necesidades sociales y la práctica deportiva desde la perspectiva de una sociedad que tiende hacia el bienestar social.

Intentamos conectar los fundamentos políticos de la sociedad actual con la necesidad de practicar deporte, introduciendo como elemento mediador la problemática de la determinación de los valores culturales. Se citan algunos textos y documentos legislativos, situando finalmente la ubicación y el sentido que debería tomar el deporte en la sociedad actual. Para ello se reseñan brevemente algunos instrumentos de planificación deportiva, señalando sus características más importantes.

Palabras clave: **sociología del deporte, deporte para todos, marketing social.**

Las limitaciones de los conceptos y del concepto Deporte

El debate actual sobre el deporte como fenómeno social y cultural es ante todo un debate conceptual. Lo es en la medida en que el significado del deporte, en la sociedad contemporánea, sólo valora como deporte una minúscula proporción de la realidad del fenómeno deportivo, precisamente la que se relaciona con las organizaciones que se encargan de su administración, mal llamadas deportivas, como posteriormente justificaremos.

El distanciamiento que existe entre un concepto y la realidad que pretende describir es algo asumido en el ámbito de la epistemología de las ciencias, sobre todo de las ciencias sociales. Un concepto es un contenido figurativo representado por un término o en su caso una combinación verbal. Los conceptos no son nunca, por más que esto pueda parecer evidente, idénticos a los fenómenos a los que se refiere su contenido figurativo.

Cuando pretendemos comunicar una idea o un pensamiento debemos hacer uso invariablemente de los conceptos. Este distanciamiento entre un concepto y la realidad que pretende describir, encuentra una primera limitación en el uso del lenguaje. Para transmitir el concepto hemos de establecer un término, lo que se denomina el *definiendum*, y una combinación de palabras que le den el contenido figurativo, lo que se denomina el *definiens*. Como indica Renato Mayntz, en este proceso de concreción de un concepto, parcelamos y limitamos la realidad social del fenómeno. El concepto, a lo sumo, pone de manifiesto en qué fenómenos o circunstancias estamos pensando cuando empleamos la palabra correspondiente.

Esta relación entre concepto y realidad parece una relación simplista; sin embargo induce a muchos al error. Los conceptos reflejan la percepción que tenemos de la realidad y ahora el problema ya no reside solamente en los límites de la percepción, sino también en la atención selectiva que guía nuestra percepción. Se dice en este caso, que la relación entre el concepto y la realidad no es algo casual o arbitrario, sino que en última instancia está condicionado por los intereses, en un sentido muy amplio. Percibimos de modo preferente aquello que para nosotros es importante y significativo, y como dice Mayntz, esto pasa después a formar parte esencial del contenido figurativo de un concepto (Mayntz, R. et al., 1985:14).

No quiere esto decir que los conceptos no sean útiles o que carezcan de valor, sino precisamente lo que pretendemos resaltar es la relatividad y las limitaciones de su uso respecto a la realidad que pretenden describir. Los conceptos son útiles e indispensables en la medida que ordenan conceptualmente un fenómeno determinado y sientan las premisas de lo que debe ser investigado. Las conclusiones y los resultados que se obtengan sólo son válidos en el marco conceptual donde se encuadra la investigación; y esto es una *conditio sine qua non* en la investigación. Todo intento de generalizar induce al error y es por lo tanto una falacia.

Si hoy, en vez de hablar del tema del deporte, tratáramos otros objetos distintos, como las *revoluciones* o la *satisfacción laboral*, por ejemplo, el problema no sería distinto, y el *definiens* que atribuyéramos a esos ob-

jetos no podríamos, por más que quisiéramos, identificarlo con lo que una revolución o la satisfacción laboral es en realidad. Con el concepto de Deporte ocurre algo similar. La relatividad, tanto en un plano histórico como transcultural, y el carácter polisémico que encierra, no hace posible encontrar un contenido figurativo que satisfaga a todos. El deporte no ha tenido el mismo significado en distintas épocas históricas. De la misma manera que no tiene el mismo signficado en distintas culturas. Tanto es así que la literatura recoge cerca de 20 contenidos figurativos distintos del término deporte, la mayoría de ellos fruto de un proceso de investigación que ha requerido previamente el establecimiento de unos límites que guíen la atención del investigador hacia los fenómenos que deben ser observados.

Si aquí dijéramos que deporte es toda actividad humana que implique (1) *una acción motriz significativa*, (2) *codificada bajo la forma de competición* y (3) *que sea institucionalizada*, ya estaríamos perdiendo de vista una gran parte de la realidad del fenómeno deportivo. Dejamos de considerar como deporte todo un conjunto de actividades que no suponen un enfrentamiento codificado, y quizás algo más importante, todo un conjunto de actividades no institucionalizadas. Esta concepción del deporte, definida de una forma precisa y magistral por Pierre Parlebás (1988:49), ha aportado grandes contribuciones a la investigación del deporte y al descubrimiento del auténtico valor de muchas actividades para la Educación Física. Sin embargo, el distanciamiento que marca con respecto al deporte como realidad social tiende a marginar, deportivamente hablando, grandes segmentos de población que no se adhieren a un deporte codificado e institucionalizado.

Hace unos años, una importante organización belga denominada Bloso, en concierto con la Universidad de Lovaina y el Consejo de Europa, realizó un estudio sobre los índices de participación en el deporte. Urbain Caleys y Jan Hertogen, los investigadores responsables, diseñaron una investigación cuyos objetivos eran contrastar los índices de *participación objetiva*, (personas que realmente practican actividades físico-deportivas), con los índices de *participación subjetiva* (personas que declaran afirmativamente practicar deporte). Los resultados fueron espectaculares: el porcentaje de los que *realmente* practicaban deporte (61%) casi doblaba el de los que *declaraban afirmativamente* practicar deporte (37%). La conclusión a la que se llegó fue que casi la mitad de personas que practican algún tipo de actividad física no lo hacen conscientemente, es decir, que no identifican el deporte con la práctica que realizan (De Knop, 1988:21).

Lo que este estudio sugería, a nuestro entender, es la existencia de una distorsión del concepto del deporte en la sociedad actual. Esta distorsión entre lo que es deporte y lo que parece ser, ha sido atribuida por numerosos autores a la influencia de las organizaciones formales, encargadas de su administración y de lo que se ha venido a denominar los *mass media* (los medios de comunicación de masas). El hecho de que la concepción del deporte no se ajuste a la realidad de los cambios que vive ha motivado que múltiples organizaciones políticas y sociales, desde 1966 aproximadamente, buscaran un cambio del término por otro que reflejase más fielmente lo que manifiesta la realidad.

Un reconocido historiador del deporte, Miguel Piernavieja, ya desaparecido, vino a situar el origen del término deporte en el siglo XII. En el *Poema del Mío Cid* se recoge el término *deportare*, cuyo contenido figurativo aludía a una actividad cuya característica fundamental era la diversión (Piernavieja, M., 1985). Dando un salto en la historia, podemos ubicar el origen de la concepción actual del deporte en la primera mitad del siglo XIX. Las universidades y los colegios británicos de entonces, acogieron las primeras manifestaciones de lo que más tarde sería el deporte moderno. La difusión de estas primeras manifestaciones encontró en el movimiento olímpico del Barón Pierre de Coubertin, la base más sólida para la consolidación del deporte como verdadera institución y su consecuencia más inmediata e importante, la creación de miles de organizaciones en todo el mundo encargadas de administrarlo. No es de extrañar, entonces, que la concepción del deporte moderno se encuentre aún estrechamente vinculada a la estructura básica del club deportivo tradicional-federación, que trascendiendo la barrera de lo local, se instaura a nivel continental y mundial.

La tradición de esta gigantesca estructura organizativa, aún considerando la dificultad de precisar la fecha exacta de su origen, rebasa el siglo de existencia. En contraste con la anterior, la tradición de Deporte para Todos apenas alcanza los 25 años, y su implantación ha tenido más éxito en los países industrialmente más desarrollados.

La desnaturalización de la promoción deportiva

Algunos países desarrollados han estado persiguiendo la difusión de un deporte popular a partir de la segunda mitad de la década de los cincuenta e inicios de los sesenta. Llegó a tomar verdadera fuerza a partir de lo que se denominó Promoción Deportiva. Algunos autores como el francés Jean Michel Yde, confirman esta tesis, afirmando que el concepto de Promoción Deportiva es predecesor al de Deporte para Todos (Yde, J., 1988:53).

En España, el fenómeno de la Promoción Deportiva surgió en los años previos a la Democracia, más o menos coincidiendo con el nombramiento de Juan Antonio Samaranch como presidente de la DNEF y D, a finales de los años sesenta y principios de los setenta.



Rear view. BURLES, John. Gran Bretaña. Foto Sport

Un polifacético autor de artículos sobre este y otros temas, Fernando de Andrés (1983), indica muy acertadamente, cómo la difusión de la Promoción Deportiva vino a coincidir con una época de considerable tecnificación del deporte español y de sus estructuras. Es posible que esta coincidencia haya desvirtuado su significado original.

El concepto de Promoción Deportiva se utilizaba para designar un conjunto de estrategias y acciones, que se diferenciaban en sus planteamientos de las políticas del deporte federado. La finalidad de la Promoción Deportiva original no era otra que la de compensar y equilibrar los sistemas deportivos del exceso de especialización y selección del deporte de competición. Existía un reconocimiento tácito de las repercusiones de la orientación competitiva de una gran parte del modelo federado, que dejaba al margen de la práctica deportiva a un gran número de personas que por sus limitaciones no podían acceder a la práctica deportiva institucional. Esta paradoja del sistema deportivo motivó que el propio sistema utilizara otros mecanismos para cumplir lo que era función de las propias federaciones. Surgió la Promoción Deportiva como una necesidad para equilibrar y satisfacer otras demandas deportivas más flexibles y menos especializadas. Sin embargo su andadura fue breve, encontró grandes problemas en su aplicación y su concepción original fue desvirtuándose.

Una de las campañas de Promoción Deportiva más populares de esa época, Contamos contigo, como señala Fernando de Andrés (1983:31), fue utilizada para expresar algo que era más un deseo que una intención. Aunque en este caso tengamos que mirar el lado negativo de las cosas, el Contamos contigo terminó fracasando y claudicando de lo que verdaderamente sólo eran buenas intenciones. Su tremendo e inesperado éxito desbordó las escasas previsiones realizadas y motivó la puesta en marcha en otras acciones de promoción menos ambiciosas. El fracaso de esta campaña no sólo se debió a lo que es una constante en este tipo de acciones: una inesperada respuesta de asociaciones y ciudadanos, que por su masiva convocatoria pueden colapsar en algunos casos los programas ofertados.

Si algo puede hacer perder a las acciones de promoción su verdadero sentido es su desvinculación de un proceso global. La Promoción Deportiva cobra verdadera fuerza cuando está conectada a todo un proceso de planificación. En consecuencia, los fracasos de algunas campañas de Promoción Deportiva no se deben achacar a una supuesta o dudosa carencia de contenido en sus planteamientos, sino a la desconexión con otras estrategias de actuación y, sobre todo, a la falta de objetivos globales y planificación.

Los que se mueven en el ámbito de la producción o comercialización de bienes o servicios, a los que hemos de reconocer un mayor conocimiento de los instrumentos destinados a satisfacer demandas, saben bien como conectar las acciones de promoción a todo un proceso de planificación para fijar ob-

jetivos generales, estrategias, acciones finalistas, segmentación de usuarios potenciales, políticas de precios, canales de distribución, etc. El riesgo en el ámbito empresarial es evidente, ya que la promoción de un producto o servicio desvinculado del proceso temporal de planificación ha provocado no pocas e importantes quiebras.

Este breve análisis del concepto de Promoción Deportiva, pretende ante todo analizar el entorno que motivó la concepción de este nuevo concepto del Deporte para Todos. Desde hace unos años la Promoción Deportiva ha venido entendiéndose de una forma distinta a la original. Si inicialmente la finalidad de la Promoción Deportiva era la de incitar y potenciar la necesidad básica de movimiento y actividad física de todos los ciudadanos, sin distinciones de edad o sexo, presentando el deporte como algo socialmente deseable, en la actualidad la Promoción Deportiva tiende a identificarse como la potenciación del deporte base y la iniciación deportiva de los jóvenes. Paradójicamente, este concepto desnaturalizado de la promoción ha encontrado sus promotores fuera de la estructura formal del deporte, en el ámbito de las corporaciones locales.

Vivimos desde hace unos años una nueva concepción de la Promoción Deportiva distinta de la original; pero su finalidad no es ni nueva, ni original, puesto que el fomento del deporte base y la iniciación deportiva hasta ahora ha sido y sigue siendo competencia de los clubes y federaciones. Cabría preguntarse a qué se ha debido esa pérdida de los valores implícitos en la Promoción Deportiva. ¿Por qué motivo la Promoción Deportiva se identifica con los postulados de un deporte tradicional cuando inicialmente su función básica era la de compensar los desequilibrios del sistema deportivo? Quizás la respuesta haya que buscarla en la propia evolución de la estructura tradicional del deporte federado.

La idea de una estructura piramidal del deporte fue sugerida hace tiempo por Pierre de Coubertin. El principio de Coubertin decía que hacía falta que cien personas hicieran ejercicios físicos para que cincuenta llegaran a hacer deporte, y que eran necesarios veinte especialistas para alcanzar cinco récords. Esta idea ha sido, hoy en día, ampliamente superada. Un importante autor de este fenómeno, Zgibniez Krawczyk, indica que la constante del deporte de competición ya no se rige por la selección natural de antaño (Krawczyk, Z., 1979:142). La mayoría de las organizaciones que forman parte de estas dos estructuras adoptan un esquema de participación regido por lo que algunos autores como Lenk, McCleland o Gutman han venido a definir como el "principio del logro", del "rendimiento" o la "ritualización del récord". La tecnología actual nos permite prescindir de una base masificada y seleccionar los talentos desde jóvenes. Esto ha supuesto un estrechamiento en la base de la pirámide. A ello debemos unir una desviación de la atención hacia los numerosos conflictos y problemas que vienen surgiendo en su vértice, por parte de los múltiples estamentos que lo componen: federaciones, asociaciones de clubes que ambicionan profesionalizarse, pseudo-sindicatos de jugadores, comités de disciplina, colegios de jueces y árbitros, etc. Todo ello nos describe una situación que puede confirmar la tesis de que las corporaciones locales han tendido a ocupar el vacío creado en la base de la pirámide, por las organizaciones deportivas tradicionales, las cuales orientan, cada vez más, su atención hacia el mantenimiento del difícil equilibrio en el vértice de su estructura, en detrimento de la base.

Este distanciamiento entre el modelo del deporte federado y su base, y quizás algo más importante, su desfase con los cambios que vive el deporte en la sociedad actual es un fenómeno apuntado por numerosos sociólogos del deporte. En 1986, en una interesante ponencia oficial con motivo del Congreso Mundial de la AISEP, Manuel García Ferrando expuso sus tesis sobre la crisis del deporte federado, en evidente contraste con los altos índices de popularidad y reconocimiento que este modelo ha alcanzado, y con la creciente atención que los medios de comunicación le dedican. Esta crisis se manifiesta en la inadaptación del modelo federativo a los cambios que se están viviendo en los modos de relación de las personas con la práctica deportiva.

Breve análisis histórico del Deporte para Todos como concepto

Es precisamente en esta etapa de crisis cuando ha venido a cobrar auge el concepto del Deporte para Todos. Abandonando el término de Promoción Deportiva, el Deporte para Todos pretende transmitir una concepción distinta del deporte, intentando recoger todas las tendencias del deporte en la sociedad actual.

Es de esperar que este nuevo concepto de un Deporte para Todos consiga salvar las limitaciones que encontró la Promoción Deportiva y haga recobrar al deporte su verdadero atributo social. El concepto de Deporte para Todos, como explica el presidente de la Federación Internacional del Deporte para Todos, André Van Lierde, surgió hace más de veinte años en la Europa de los Países Bajos y Alemania. Por aquel entonces apareció un fenómeno denominado *trimp* cuyo fundamento se basaba en la idea que muy pocas personas tenían la posibilidad de practicar deporte. Sin embargo este movimiento, aún en vigencia, no resultó del todo satisfactorio dada la fuerte presencia del deporte militar y de las escuelas de tecnificación deportiva de la época. Así que algún tiempo después se intentó buscar otra vía para este movimiento. Ya se sabía, por estudios de entonces, que una gran cantidad de personas se



reunían para hacer deporte de una forma no organizada, el *jogging*, por ejemplo, reunía cerca de 2,5 millones de personas en Alemania. Se recurrió al concepto de Deporte de Masas, pero no terminó de ajustarse al verdadero sentir de un Deporte para Todos, ya que excluía de por sí prácticas minoritarias y el deporte organizado.

En 1966, el programa del Consejo de Europa en materia deportiva decide adoptar la incipiente idea de un Deporte para Todos como objetivo prioritario. Dos años más tarde se crea un grupo de planificación cuya misión básica era definir el contenido de la idea del Deporte para Todos. En 1974 se celebraron cuatro reuniones de un comité de altos cargos y funcionarios del citado Consejo, con el fin de elaborar un documento base que fue remitido a los ministros de sus respectivos países. Por fin, un año más tarde, en 1975, se celebró la primera conferencia de ministros europeos responsables del deporte, a la que asistieron 19 países, de los 21 que son miembros del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, y en ella se aprobó la Carta Europea del Deporte para Todos.

En esta conferencia se debatió el contenido del concepto del Deporte para Todos. Se hicieron alusiones al carácter de ocio y tiempo libre al que debía estar asociado, al derecho de cada hombre y cada mujer al deporte, que en el Deporte para Todos no había que hablar de obligaciones y que cada participante debía tener más libertad sin estar sujeto a prestaciones o rendimientos, etc. Sin embargo la realidad es que la Carta Europea del Deporte para Todos no recogió fielmente la idea que el propio movimiento pretendía transmitir. Se dijo que el Deporte para Todos era todo el deporte, lo cual equivalía a decir que todas las cosas seguían igual. Las razones no son difíciles de entender, porque en la conferencia habían representantes de todos los sectores del deporte y algunos no aceptaban la definición de ocio como única definición del Deporte para Todos.

Las vicisitudes y obstáculos con los que se ha enfrentado, no tanto la filosofía del Deporte para Todos, sino la aceptación de un concepto que recogiera todo lo que se pretende sugerir con dos simples palabras han sido bien diversas. De entre las muchas definiciones que podemos encontrar podríamos resaltar la que la propia Federación Internacional establece: "Deporte para Todos son todas las acciones humanas destinadas a promover la participación en el deporte" (Van Lierde, 1988:12).

La aparente simplicidad de esta definición, casi nos obliga a analizar algo más en profundidad y precisar mejor el alcance de su contenido.

El significado latente del concepto, en su totalidad, intenta transmitir la importancia de la participación como el único criterio válido para evaluar un Deporte para Todos. No son los resultados, ni el rendimiento, ni las medallas, ni el ascenso de categoría, los criterios para valorar el Deporte para Todos, sino la participación. Yo diría que esta palabra ha tenido tanto uso y abuso, que parece que la hemos vaciado de significado y dejado carente de contenido. Me gustaría recobrar aquí el término con toda la plenitud de su significado. La participación, en este sentido, se refiere a establecer las mismas opor-

ESTRUCTURA SOCIAL	MODO DE RELACIÓN	NORMATIVAS DE CONDUCTA DEPORTIVA	AFILIACIÓN A ORGANIZACIONES	NIVEL DE CAPACIDADES REQUERIDAS	ORIENTACIÓN DE LA PRÁCTICA
DEPORTE PROFESIONAL	Laboral	Rígidas	Obligada	Muy alta + Talento	Agonística
DEPORTE MASIVO	Tiempo libre	Flexibles	Obligada	Alta	Recreativa y Agonística
CULTURA FÍSICA	Tiempo libre	No existen	Optativa	Baja	Higiénica y Recreativa
DEPORTE ESPECTÁCULO	Tiempo libre	No existen	Optativa	Ninguna	Recreativa

Figura 1.

tunidades de acceso a todos los grupos sociales a la práctica del deporte, modificando si es preciso el diseño de las instalaciones, configurando programas deportivos más flexibles y adaptados a las necesidades de los practicantes, formando educadores con conocimientos sobre la realidad social, cultural y biológica de cada grupo, utilizando la promoción para reducir los frenos subjetivos que operan sobre los grupos con menor capital cultural y biológico, etc.

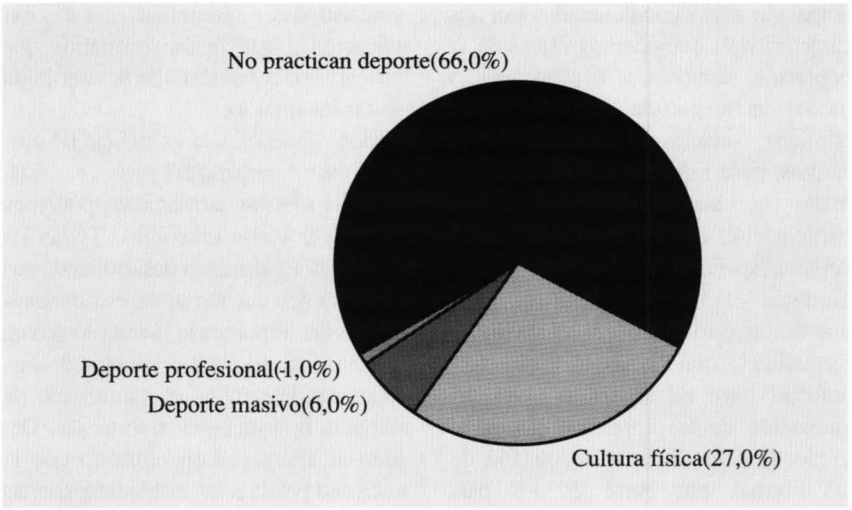


Figura 2.

La estructura social del deporte contemporáneo

La participación contenida en la definición del Deporte para Todos implica el reconocimiento de una estructura social del deporte diversificada, a la que ahora haremos alusión. Por otro lado, las acciones humanas y la promoción contenidas en su definición, nos remitirán posteriormente a la importancia de los procesos de planificación y sus características esenciales.

Los análisis de la estructura social del Deporte reflejan distintos esquemas de participación y modelos de comportamiento de las personas en relación con cada estructura. Desde Günter Luschen (1979) en Alemania, a Oleg Milshtein (1990) en la Unión Soviética o Manuel García Ferrando (1983) en España, entre otros, han reconocido, en base a los análisis realizados, cuatro estructuras diferentes que responden a distintos conceptos (ver la figura 1):

La *estructura del deporte profesional* compuesta por practicantes deportivos que tienden a percibir remuneraciones por su nivel de práctica deportiva, y su relación con el deporte está mediatizada por compromisos de carácter laboral.

La estructura que podemos denominar del *deporte masivo*, donde la participación de las personas que la componen se caracteriza por la práctica de uno o varios deportes según las normas que marcan los reglamentos federativos. Pertenecen a organizaciones deportivas y están en cierta medida sujetos a las normas de conducta deportiva fijadas por los reglamentos. Su relación con el deporte no está mediatizada por criterios laborales, siendo la participación de carácter voluntario.

La estructura que podemos denominar *cultura física* en la que la participación de las personas no está mediatizada por la pertenencia a una organización deportiva o normas de conducta deportiva derivadas de reglamentos. Las prácticas a las que se acogen pueden estar más o menos institucionalizadas, existiendo libertad para aceptar las normas que se derivan de los reglamentos deportivos.

Estas tres estructuras están situadas en el plano de las prácticas, es decir, que existe una relación de participación activa con el deporte. La cuarta estructura social del deporte se refiere al *deporte como espectáculo*, la participación en esta estructura es de carácter pasivo.

De las cuatro estructuras solamente tres están situadas en la esfera de las prácticas ociosas. Como la base objetiva del ocio está en el tiempo libre, podemos decir que excepto el deporte profesional, donde el modo de relación con la práctica se regula por aspectos laborales, en el resto de estructuras (deporte masivo, cultura física y deporte espectáculo) el modo de relación con la práctica está mediatizada por la disponibilidad y consumo del tiempo libre. Es decir, que las pautas de comportamiento de los individuos en relación con la práctica deportiva habría que trasladarlas a la problemática del ocio y el tiempo libre.

Por otro lado, cabría señalar que la lógica a la que obedece la oferta en cada una de las estructuras a las que hemos hecho alusión son distintas, tanto en el plano de los principios y valores, como en el de las oportunidades de acceso. Estas dos cuestiones van a afectar en gran medida a los índices de participación (ver figura 2).

Los datos conocidos hasta la fecha apuntan a índices de participación desiguales. El deporte profesional no alcanza el 1% de la población total, mientras que el deporte masivo, más reconocido como deporte federado, alcanza un 6% de la población. En la estructura social de lo que hemos denominado cultura física, la participación alcanza el 27% de la población total (García Ferrando, M., 1986:56). A similares conclusiones ha llegado el autor de este documento, a partir de estudios de la demanda deportiva en sistemas locales (Serrano, J., 1989) e insulares (Serrano, J., 1990). Es indudable que estos índices de par-



ticipación están condicionados por las características sociodemográficas de la población española y oscilan más o menos en función de indicadores económicos, sociales, culturales y educativos, pero reflejan claramente el tamaño y la importancia de la participación en la estructura social del deporte español.

También es posible identificar cada una de las estructuras con el grado de formalidad que poseen. Esta formalidad hace referencia al nivel organizativo de la propia estructura, al grado de libertad en la aceptación de las normas por parte de los participantes y a la mayor o menor flexibilidad en la aplicación de esas normas por parte de las organizaciones. En este sentido cada una de las estructuras a las que hemos hecho alusión no poseen el mismo nivel de formalidad y esto afecta en gran medida a los índices de participación en cada una de ellas. Al deporte profesional se le reconoce como una estructura formal, al deporte masivo, como semiformal y el de la cultura física como informal.

Tenemos, en definitiva, cuatro estructuras que se diferencian entre sí por el modo de relación activo o pasivo de sus participantes y por el grado de formalidad de las prácticas deportivas que va a condicionar los niveles de participación en cada una de ellas, de tal manera que cuanto mayor es el nivel de formalidad, mayor es la intensidad de la práctica, pero menores son las tasas de participación.

El papel de las organizaciones en el control de las prácticas deportivas

Cada vez que se realiza un estudio sobre el deporte se constata que el nivel de crecimiento de los índices de participación en cada una de las estructuras es desigual. Ya sea en el norte de Europa, en el centro o en el sur, el mayor crecimiento se está dando en las prácticas no organizadas, es decir fuera del ámbito de los clubes y organizaciones federativas. La explicación a este fenómeno habría que buscarla en el contexto de la sociología de las instituciones.

Todos conocemos la existencia de asociaciones, organizaciones e instituciones. A las asociaciones podemos pertenecer como miembros. Todas las asociaciones terminan desarrollando sus instituciones cuando el objeto de estas es de vital importancia para la sociedad. Suelen ponerse como ejemplos de instituciones la familia, el matrimonio, la religión, la justicia, el deporte, etc. Debido al intenso reconocimiento que la sociedad presta a las instituciones, estas cumplen una función estabilizadora muy importante en el control social. Pero, como indica Konig (1967), las organizaciones no son instituciones, aunque algunas veces se las identifique como tales. El papel de las organizaciones es el de convertirse en el instrumento ejecutivo de las instituciones y lo hacen mediante mensajes y normativas más o menos explícitas sobre la conducta que se espera de sus miembros. En este sentido las organizaciones establecen los modelos y las pautas de conducta en relación con el objeto de la institución.

La finalidad de las organizaciones, que no es otra que la de atender las necesidades y las demandas sociales, no siempre discurre paralelamente al cambio social. Es una tesis generalmente aceptada que las sociedades no son entes estáticos, sino por el contrario muy sensibles a los cambios en los modos de producción, en la tecnología, en los valores culturales, etc. Ocurre que a veces las organizaciones no se adaptan a los cambios sociales o responden a intereses distintos para los que fueron creados. Entonces, tienden a surgir modelos de conducta alternativos, que no se ajustan a los modelos que regulan las propias organizaciones.

Algo parecido está ocurriendo con una gran parte del modelo federado del deporte, cuya representación más genuina está reflejada en el movimiento olímpico. La ritualización del récord, los resultados, los medalleros, han terminado convirtiéndose en la finalidad de los deportistas, de las organizaciones y de los países que forman la base de esta estructura. Las Olimpiadas, creadas en un principio como acontecimiento que favoreciera la transmisión y el intercambio cultural, tomando como instrumento mediador la propia competición, han terminado convirtiendo la competición en el propio fin que las justifica. Esto ha traído consigo dos consecuencias, por un lado, el incremento del uso de fármacos prohibidos y de conductas desviadas y, por otro lado, la aparición de modelos de práctica deportiva alternativos. En relación al primer punto hemos de señalar, por ejemplo, que la prioridad principal para el Comité Director del Deporte del Consejo de Europa en los próximos cinco años va a ser paradójicamente el fomento de valores éticos en el deporte. Similares objetivos se están planteando en todos los países de nuestro entorno comunitario. Sin embargo, respecto al segundo punto, los objetivos que se plantean son más difusos y parecen responder más a buenas intenciones que a políticas constatadas.

Ya hemos comentado anteriormente la reducción de la base de la pirámide tradicional. El perfil del deportista federado es ahora más claro que nunca. Desde que un chico/chica se inicia en la práctica deportiva, pongamos por caso a los diez años, requiere un entrenamiento sistemático de sus capacidades motrices, psicológicas y técnicas que posibiliten su acceso a niveles de competición superiores. Si el chico/chica posee aptitudes, podrá alcanzar niveles de competición más elevados. Según estudios transversales realizados en EUA, Canadá y Australia por varios autores (Pooley, J.C., 1980:36; Robertson, I., 1986:5; Burton, D., y Martens, R., 1986:183; Orlick, T., 1974:21; Gould, D., et al., 1982:155), en este proceso suelen abandonar, entre los 12 y 14 años, de

un 25 a un 35% de los que se inician y la causa más frecuente de abandono es el estrés competicional. Es decir, que si el chico no es apto probablemente se retire o termine compitiendo en niveles menos importantes. Tanto en un caso como en otro los mejores resultados los conseguirá sobre los 21 o 26 años y a partir de esta edad pensará en retirarse.

Sea como fuere, en el mejor de los casos un deportista que se inicie a los 10 años con suerte podrá alcanzar el mejor nivel posible sobre los 20 y mantenerlo otros diez años más. ¿Qué es lo que ocurre antes de los 10 y después de los 30 años? ¿Qué alternativas ofrece el modelo federativo en estos márgenes de edad? Realmente pocos y es en esta segmentación de edades donde está creciendo la participación deportiva. Una pequeña parte de esta demanda está siendo atendida por entidades privadas, clubes recreativo-deportivos, gimnasios, etc., y la mayor parte satisface sus necesidades de forma no organizada.

En la actualidad, más de un 50% de la población es mayor de 30 años y en el futuro inmediato las predicciones demográficas apuntan a una población cada vez más envejecida. En el año 2040, por ejemplo, una quinta parte de la población europea tendrá 65 años o más. En 75 años, se pasará de un 10% de personas de más de 65 años a un 20%, lo cual es una variación considerable. Esto ha motivado, por ejemplo, que la Comisión de las Comunidades Europeas vaya a declarar 1993 el año europeo de las personas de edad.

Ante esta realidad, el Deporte para Todos pretende configurarse como una oferta que posibilite el acceso de todos los grupos sociales hacia la práctica del deporte y de la actividad física en general. Como se puede apreciar, el Deporte para Todos no es una actividad o grupo de actividades determinadas. Es una filosofía distinta de entender la oferta deportiva tradicional hasta ahora concentrada en organizaciones federadas de ámbito internacional con competencias en una y sólo una modalidad en concreto. Existe una evidente monopolización de las conductas deportivas y un excesivo condicionamiento de los reglamentos técnicos. Reglamentos que a su vez codifican la construcción de las instalaciones, el diseño de los espacios, la altura de las redes, las distancias de tiro, los objetos y móviles de la actividad, lo que se puede o no se puede hacer, etc. En un mundo tan estereotipado no es de extrañar que los menos capacitados y aquellos que pasada su juventud ya no alcanzan el nivel adecuado, opten por modelos de conducta deportiva alternativos, o quizás por lo que es más fácil: abandonar.

En una economía de mercado, como en la que actualmente nos desenvolvemos, a menudo oímos comentarios que a fuerza de ser repetidos crean una conciencia colectiva de que lo que se supone que es cierto. Se piensa, por ejemplo, que en el intercambio de bienes y servicios que se establece entre los que configuran los servicios y los que se benefician de los mismos, la oferta siempre está regulada por la demanda. Esta idea de que los usuarios mediante la relación que se establece en el intercambio de servicios van moldeando y definiendo la oferta no es del todo cierta. Incluso reconocidos autores de prestigio en el campo de la economía muy alejados de ideologías marxistas como John Kennet Galbraith (1967) han demostrado como la ley de la oferta y la demanda no funciona con la pretendida libertad del lado de la demanda. Al contrario de lo que se piensa, son las ofertas las que modelan las demandas y no a la inversa, porque los que ofertan no sólo deciden qué es lo que se oferta, sino que además, por medio de la insinuación publicitaria y persuasores ocultos, guían la demanda hacia el consumo que más les conviene.

Si la ley de la oferta y la demanda funcionara correctamente, las actuales estructuras deportivas orientarían la oferta hacia los segmentos de población con mayor capacidad total de consumo deportivo. Pero para ello es indudable que habría que reconvertir, por utilizar este traumático término, prácticamente toda la oferta, tanto en los fines como en las formas y contenidos que adopta.

Llegados a este punto surge inevitablemente una reflexión: si existe un vacío en cuanto a la satisfacción de necesidades de práctica deportiva de una gran parte de la población, debido a que no existe una oferta que se ajuste a las necesidades y posibilidades de esa población ¿a quién compete la regulación de esta oferta? Basándonos en el supuesto de que sea responsabilidad de alguien, ya que esto no está muy claro. Partamos pues de la base que el deporte estructurado no satisface todas las necesidades de la población y debemos ubicar un modelo alternativo en alguna parte de las estructuras de nuestra sociedad.

Hacia un estado de bienestar social

Es un hecho ya reconocido que el nivel de desarrollo de una sociedad o de un sistema social en particular, está muy relacionado con la capacidad de cubrir las necesidades de sus miembros. Las necesidades las podemos entender como estados de insatisfacción ligados a factores biológicos, psicológicos o sociales orientados a uno o varios objetos que las satisfacen y que guían a los individuos a buscar un estado de equilibrio (Muchielli, A., 1988:39). Estas necesidades han sido estudiadas desde distintos enfoques. Una de las perspectivas de mayor difusión es la perspectiva innatista de Maslow (1954). Este autor clasifica las necesidades en tres niveles jerárquicos. En el nivel más bajo están las necesidades fisiológicas o primarias (comer, beber, sexuales, etc.) que son las que deben ser satisfechas en primer lugar para que el hombre pueda consagrarse a las del nivel siguiente. En el segundo nivel encontramos las necesidades de seguridad o secundarias (protección contra peligros, pri-



vaciones, salud, etc.). Cuando las necesidades fisiológicas y las de salud se encuentran satisfechas aparecen las necesidades sociales o terciarias (asociación, información, educación, cultura, comunicación, etc.). Cuando todas están cubiertas aparecen entonces las necesidades de autonomía e independencia, necesidad de triunfar, etc. Actualmente, se considera que la necesidad de autorrealización es la necesidad humana más importante, aunque no sea entendida por todos los estudiosos del tema de la misma manera. Sea como fuere, parece ser que la autorrealización es un estado de conjunción supremo, donde el equilibrio, la armonía e integración de las funciones del ser humano, lo corporal y lo social, alcanzan la plenitud de su identidad.

La práctica deportiva, como sinónimo de actividad física y movimiento responde a conductas que pretenden satisfacer necesidades de carácter psicosocial (tercer y cuarto nivel), y es una de las pocas actividades humanas que permite con su práctica integrar las tres dimensiones del ser y de satisfacer de esta forma un conjunto más amplio de necesidades.

El problema, desde el punto de vista de las políticas municipales, insulares, autonómicas o nacionales, estriba en qué necesidades deben ser satisfechas antes y cuales después. O si se prefiere, cómo jerarquizar y establecer prioridades en las políticas económicas y sociales, lo cual nos conduciría inevitablemente a un tema polémico y controvertido por sí mismo: la determinación de los valores culturales. Quizás un sencillo caso nos puede ilustrar esta problemática.

¿En virtud de qué podemos establecer, por ejemplo, que el derecho de los ciudadanos a la práctica de actividades lúdico-deportivas debe ser antes que el derecho a la seguridad vial o a la prevención de accidentes domésticos? Esta pregunta, como podemos apreciar, tiene difícil respuesta. Habría que comprobar acaso de una manera científica, en el caso de la seguridad vial, que existe una relación de causa efecto entre el estado de las carreteras y el número de accidentes y que el problema no estriba en los conductores. Pero lo cierto es que ni siquiera la ciencia ha podido ponerse de acuerdo en la determinación de los valores culturales, porque no se ha podido establecer una conexión razonada entre los hechos ("lo que es") y los valores ("lo que debe ser"). Por este motivo, como bien señala Racionero, la problemática de los valores debe remitirse al plano de la metafísica o del consenso social (1986:137). Resulta difícil sustraerse a este tema, debido en parte a que muchos de los problemas de las sociedades desarrolladas (consumo de drogas, seguridad ciudadana, paro, deterioro medioambiental) son los síntomas de una enfermedad social que reside en los valores culturales.

¿A quién corresponde, en consecuencia, la regulación de una oferta alternativa de Deporte para Todos? No queda otro remedio, si desechamos la respuesta metafísica, que situar la discusión en el plano del consenso social. El mensaje, en este caso, nos llega a través de los textos legislativos, de la producción intelectual, de la opinión autorizada de organizaciones de marcado acento cultural y de la opinión pública.

En el plano de la opinión pública, todas las consultas realizadas a la población atribuyen a la Administración la regulación y coordinación del deporte. Al Gobierno de la Nación y a a las autonomías se les atribuye la función de legislar y a las corporaciones locales (diputaciones, cabildos y ayuntamientos) la función de coordinar, regular y ejecutar (García Ferrando, M., 1986:124) (ALEF, 1984:83). Todo parece indicar que es allí donde se desarrolla la vida de un ciudadano, donde se deben asumir las ofertas de servicios deportivos. Así, al menos, lo han considerado muchos ayuntamientos, que a partir de 1979 han venido creando servicios municipales de deporte bajo fórmulas de gestión directa y autónoma.

En el plano de los textos legislativos, de la producción intelectual y de los mensajes de organizaciones locales, nacionales e internacionales, podríamos citar decenas de documentos que indican igualmente la importancia del Deporte en el entorno municipal.

En el plano de los textos legislativos encontramos múltiples referencias hacia el deporte aunque no explicitan claramente las responsabilidades de su gestión. El texto legislativo por excelencia en todos los estados democráticos es la Constitución. La española, en su artículo 43.3, establece que los poderes públicos fomentarán entre otros la educación física y el deporte. En la Ley de bases del régimen local, en su artículo 26.1, se recoge que los ayuntamientos de más de 20.000 habitantes deberán configurar su red de instalaciones como un servicio público. En esta Ley, se establecen en el artículo 85.3 las fórmulas de gestión que se pueden adoptar. Existen, además, otras referencias al deporte que atribuyen responsabilidades a los municipios en cuanto a normas de seguridad en los espectáculos.

La nueva Ley del deporte español, en su preámbulo, establece claramente la utilidad social del deporte y entre otras cosas lo considera determinante de la calidad de vida como actividad de ocio de las sociedades contemporáneas. Sin embargo solamente regula y legisla las estructuras del deporte federado de competencia estatal, pues entiende que no se puede descender más abajo sin invadir las competencias de legislación de las comunidades autónomas y que corresponde a estas la ordenación del deporte en sus ámbitos territoriales. No obstante introduce una novedad en la legislación, que no es otra que el reconocimiento a una nueva estructura organizativa distinta de los clubes elementales básicos y SAD y que denominan "entes de Promoción Deportiva estatal", cuya finalidad se aproxima bastante al concepto del Deporte para Todos.

En último plano, cabría destacar las numerosas conclusiones que se han publicado de otros tantos congresos científicos, seminarios de carácter nacional o internacional sobre el deporte, comunicaciones de organizaciones internacionales, etc. Así, por ejemplo, la Carta Europea de Deporte para Todos, en su artículo 3 indica "siendo el deporte uno de los aspectos del desarrollo sociocultural, deberá ser tratado a nivel local, regional y nacional". En el I Seminario Europeo de Municipio y Deporte, celebrado en Madrid en 1979, entre otras conclusiones se estableció "que el deporte ha de considerarse como un servicio público dentro de la comunidad y ha de recibir un tratamiento prioritario dentro de la actividad de los ayuntamientos". En seminarios posteriores como el de L'Hospitalet, en 1986, en una excelente síntesis sobre las funciones de la gestión deportiva en el ámbito local se recalca también la idea anterior: "el Deporte para Todos debe estar potenciado por las administraciones locales y territoriales". Asimismo la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la UNESCO, sin llegar a atribuir unas competencias específicas a las corporaciones locales, reconoce en su artículo 5.3 la importancia de los planes de urbanismo y ordenación rural en la planificación a largo plazo de las necesidades de equipamientos deportivos. Habría que resaltar también la celebración del Seminario de Derecho del Deporte, de Málaga en 1989, del cual se recogieron las conclusiones que formaron la base para la elaboración de la Ley del deporte de Andalucía. En los textos se recoge que "los ayuntamientos deberán promover y fomentar en su ámbito de actuación con especial atención al Deporte para Todos y los intereses sociales la actividad deportiva".

Si asumimos el consenso social, como criterio para establecer los valores culturales que deben prevalecer, todo parece indicar que la actividad deportiva es considerada como un bien social de primera magnitud, y que debe ser afrontada en primera instancia por las administraciones locales e indudablemente por los gobiernos territoriales y nacionales. La función de los ayuntamientos en la oferta deportiva debería orientarse prioritariamente hacia los grupos menos favorecidos y que encuentran mayores dificultades en el acceso a la práctica. De los numerosos estudios realizados se desprende que estos grupos se centran en aquellos con menor capital, no sólo socioeconómico, sino cultural y biológico. Es indudable que los jóvenes forman parte de un grupo social que por sus necesidades de desarrollo y maduración y por encontrarse en etapas de socialización importantes requieren una oferta deportiva prioritaria, pero también es cierto que es el grupo que goza de la mayor atención por parte de todas las organizaciones deportivas y educativas, por lo que generalmente sus necesidades suelen estar cubiertas por unas y otras estructuras.

En todo caso el proceso de establecer una oferta determinada no debería obedecer a criterios arbitrarios ni a la aplicación de programas estándares porque las realidades municipales son bien diferentes incluso dentro de una misma provincia o isla. Dadas las limitaciones presupuestarias que cualquier corporación local encuentra para acometer sus programas, la lógica reclama un análisis de la situación y la determinación de un diagnóstico antes de emprender cualquier acción. La experiencia y la investigación han demostrado que un proceso racional de planificación garantiza la retabilidad económica y social de las inversiones y evita gastos innecesarios. Aunque ya se poseen suficientes conocimientos sobre los índices de participación según indicadores sociales y demográficos como para valorar los sistemas deportivos locales y establecer los puntos fuertes y débiles de los mismos, siempre se requieren datos concretos sobre cada sistema local que nos sirvan de apoyo para la elaboración de programas deportivos.



Pause. LAHOVSKY, Václav. Checoslovaquia. Foto Sport

Los instrumentos de planificación deportiva en los sistemas locales

La realización de planes de actuación deportivos que persigan la rentabilidad social y con el menor coste posible requieren de una metodología en la que se tengan en cuenta no so-



lamente lo que podemos denominar el subsistema deportivo, sino también el entorno donde se desenvuelve. Dada la longitud de este tema, que de por sí ya es considerable, intentaremos exponer brevemente los instrumentos metodológicos de los que se dispone.
Los trabajos sobre la planificación deportiva en sistemas locales son escasos, quizás debido a la complejidad no son más numerosos, pero podríamos destacar dos de ellos que abordan los procesos de planificación con una gran seriedad. *Un programa local para el desarrollo del deporte* es el título que Bruno Rossi, en colaboración con el centro de estudio del CONI, dio a un dossier que posteriormente fue traducido al español por el INEF de Cataluña, AETIDE (Asociación Española para el Trabajo sobre Instalaciones Deportivas) y la CEUMT (Centro de Estudios Urbanísticos y Territoriales). Asimismo *La teoría general de sistemas aplicada a la planificación deportiva municipal* es el tema que Jesús Martínez del Castillo desarrolló como tesis doctoral en la Universidad de Lovaina y que probablemente veamos adaptada y publicada al español próximamente.
En todos ellos se aborda la planificación desde una perspectiva global donde se tienen en cuenta no sólo aquellos indicadores del subsistema deportivo, sino también de la realidad donde se asienta. En este sentido, se tiene en cuenta, por ejemplo, la evolución de la ordenación del suelo en lo que afecta a los planes de reserva para la construcción de equipamientos y protección de zonas verdes. Las tasas de natalidad y mortalidad, los modos de producción y sectores económicos predominantes, así como su evolución en lo que afecta al consumo de tiempo libre, la distribución de las poblaciones por edades, sexos, niveles de ocupación y empleo, estudios, etc.
Todos los trabajos de planificación conocidos hasta la fecha, sea desde la perspectiva del marketing, de la Teoría de Sistemas, o desde la Psicología Cognitiva aplicada a organizaciones, poseen un fundamento común. Este fundamento responde a una simple cuestión: anticiparse a los cambios y en cierta medida provocar los cambios, que es la meta de toda planificación. El proceso cíclico de "conocer" una realidad, "actuar" sobre ella, "verificar" la transformación y "evaluarla", como indica De Andrés, deben ser los instrumentos de los que debemos servirnos para conseguirlo.
Utilizaremos el término de marketing (mercadología, mercadotecnia), hoy tan de moda, para ilustrar y definir lo que forma parte de un cuerpo de conocimientos comunes cuya finalidad no es otra que la de satisfacer las demandas conocidas y latentes de un conjunto de usuarios. Aunque el marketing haya venido utilizándose por parte de organizaciones financieras y comerciales con el fin de rentabilizar sus inversiones y obtener los rendimientos económicos esperados, sus campos de aplicación, como indican Kotler P. y Zaltman G. (1971:3), se han ampliado dando origen a lo que se ha definido como márketing social. Diversos sectores relacionados con los servicios sociales, tanto públicos como privados, lo han venido utilizando desde 1950 aproximadamente en campos tan dispares como la salud, la información, la cultura, el equilibrio ecológico, etc. (Gómez, A. y Quintanilla, P., 1988:120).
En el ámbito del deporte, el marketing social encaja plenamente como instrumento de planificación al coincidir en sus planteamientos con los trabajos de planificación conocidos. Las fases de un proceso responden por lo general a:

1. *El planteamiento de objetivos generales*, que posibilite la posterior investigación y la determinación de qué se debe investigar de cara a un diagnóstico inicial. Si estableciéramos, por ejemplo, como un objetivo prioritario la potenciación de los recursos marítimos y costeros como elemento de prácticas deportivas, es indudable que deberíamos dirigir la atención a conocer el estado y la situación de esos recursos, a su nivel de utilización real y a la potencialidad de uso.

2. *El conocimiento de la realidad municipal* (análisis del mercado), tanto en el plano del deporte como en la realidad donde se desenvuelve. En el plano del deporte la tarea puede ser más o menos compleja o más o menos costosa en función del tamaño de hábitat del municipio, por lo que generalmente hay que delimitar el campo de actuación. Los indicadores que generalmente se establecen responden a:

2.1 *Determinación de la demanda*, que nos permita establecer el tamaño real de la participación, así como la tasa de frecuencia de práctica, la distribución de la demanda por edades, sexos, etc., el nivel de afiliación de los practicantes a los distintos sectores (público y privado). Las actitudes y motivaciones de los que participan en el deporte nos permitirían conocer también el nivel de satisfacción/insatisfacción de la demanda real.
Por otro lado a partir de la demanda real, habría que plantarse el análisis de los que no practican deporte, de sus motivaciones, necesidades y consumo de tiempo libre por la repercusión que ello puede tener en una oferta de servicios ampliada.

2.2 *Determinación de la oferta* desde una triple perspectiva. Los servicios existentes, la oferta de instalaciones y la oferta asociativa:
- *Los servicios existentes*, responden al tipo de actividades que los distintos entes deportivos ofertan. Habría que determinar cuáles son las características de esa oferta, su nivel organizativo, el coste eco-

nómico que supone, el tamaño de su participación, etc.

- *La oferta de instalaciones* se reconoce como uno de los elementos más importantes de los sistemas deportivos. Dado que la institucionalización de las prácticas deportivas ha supuesto en gran medida la institucionalización de los espacios para el deporte, el análisis de la oferta de instalaciones debería contemplar al menos la distribución espacial de las mismas, las áreas de influencia, las zonas deficitarias de instalaciones, el nivel de diversificación de los distintos espacios deportivos, las limitaciones y posibilidades que ofrecen para una oferta diversificada, etc. Por otro lado, y teniendo en cuenta la excesiva especialización de los espacios deportivos que limitan en exceso la práctica de actividades físicas alternativas, el análisis de los espacios cotidianos de práctica deportiva y que no responden a unidades arquitectónicas, sino a zonas naturales más o menos adaptadas a la práctica de algún deporte deberían tenerse en cuenta para el diagnóstico de la red de instalaciones.
- *El análisis de la oferta asociativa*, tiene por objetivo conocer las posibilidades de canalización de los servicios municipales deportivos mediante acciones sinergistas que posibiliten la rentabilidad económica y social de estos servicios. Dado el interés mutuo de las asociaciones y los servicios municipales de deporte en el fomento de la práctica deportiva, ambos deberían encontrar objetivos comunes que posibiliten una optimizacion de los recursos existentes. Aún reconociendo que la demanda asociativa en nuestro entorno es escasa y que incluso en aquellos países con una tradición asociativa elevada el incremento de las demandas se está dando fuera del sector asociado, resulta por de pronto imprescindible el conocimiento de la realidad asociativa a la hora de fijar un programa de actividades. Desde esta perspectiva habría que guiar la atención hacia el número de asociaciones presentes en el municipio, la infraestructura que poseen, los recursos humanos de que disponen, tanto técnicos como directivos, las actividades de que participan y la orientación de las mismas, etc.

2.3 *Análisis del entorno.* Por otro lado al margen de los análisis tendentes a conocer la situación de las demandas y ofertas deportivas existen toda una serie de factores indirectos que condicionan en mayor o menor medida las características del deporte en el municipio. Por este motivo es adecuada la obtención de datos sobre las actividades laborales que se desarrollan en el municipio: cómo son las actividades laborales y el sistema de producción, cómo se distribuye el sistema residencial, las facilidades y dificultades de los desplazamientos dentro del municipio, las características sociales y culturales del área, el entorno medioambiental, así como las relaciones con los municipios y territorios circundantes, etc.

La finalidad de obtener un conocimiento de la realidad deportiva y no deportiva, mediante un análisis exhaustivo para la obtención de datos, no debe ser otra que la de conocer las necesidades y carencias del entorno donde nos desenvolvemos. La integración de todos los datos nos debe permitir establecer un modelo descriptivo de todo cuanto acontece en el municipio y a partir de la identificación de los puntos fuertes y débiles del sistema esto nos permita establecer un conjunto de estrategias y acciones que definan la política deportiva municipal.

3. *Elaboración de un programa de actividades* (desarrollo del producto/servicio). La amplísima gama de servicios deportivos tiende a ensombrecer las ideas cuando se trata de fijar qué servicios se deben ofertar. Las limitaciones que nos imponen los espacios deportivos, los derechos que se adquieren por la costumbre de uso en una parte de sectores de practicantes, etc., contribuyen a complicar el establecimiento de una oferta que responda a las necesidades detectadas. No podemos aquí concretar programas porque ante todo los programas deberían responder al conocimiento que tenemos de cada realidad observada. En todo caso, los rasgos generales que deberían ser tenidos en cuenta responden a:

   - Determinación de objetivos y estrategias.
   - Acciones de promoción.
   - Servicios previsibles a ofertar.
   - Calendarios y temporalización de las actividades previstas.
   - Proyectos de gestión de instalación.
   - Planes de reformas de instalaciones y reservas de suelo.
   - Acciones de formación de técnicos.
   - Canales de comunicación e información de servicios.
   - Determinación de precios por el uso de servicios.
   - Determinación de los instrumentos de evaluación e impacto de los programas.

4. Como última fase del proceso cabría destacar *la verificación de las transformaciones observadas* (análisis y detección de las incoherencias). Dada la complejidad de las



realidades sociales resulta prácticamente imposible predecir al 100% los comportamientos de todas las asociaciones o personas que intervienen en un programa o se benefician del mismo. En general esto debería motivarnos a adoptar una actitud de alerta y flexibilidad de posibles cambios que en momentos determinados deben introducirse. La observación continuada y verificación de lo que en cada momento "es" con lo que "esperábamos que fuera" a partir de los instrumentos de evaluación previstos es una actitud de anticipación de posibles incoherencias del programa. Una de las alternativas de las que podemos disponer para reducir al mínimo la incertidumbre es la elaboración de planes de contingencia que puedan ser introducidos en un momento determinado para paliar posibles desajustes.

Conclusiones

El Deporte para Todos no responde a un modelo institucionalizado del deporte. Sus principios están orientados al desarrollo de la persona según el momento madurativo en el que se encuentra, y reconoce la importancia de la presencia de la actividad deportiva en el entorno comunitario o vecinal donde se resida. Va más allá de las meras labores de promoción y como cualquier servicio social requiere de unos planteamientos que se asienten firmemente en el conocimiento de cada realidad donde se pretenda aplicar. Desde esta perspectiva resultan imprescindibles las tareas de planificación para su desarrollo, así como para la optimización y rentabilidad de todos los recursos que conlleva su aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS, F. de, *La oferta pública y privada en el deporte español*, ponencia presentada en el Simposio El Deporte en la Sociedad Española Contemporánea, Madrid CSD, 1983.

BOE *Ley del deporte*, BOE núm. 249, de 17.10.1990.

BURTON, D. y MARTENS, R., "Pinned by their own goals: an exploratory investigation into de kids drop out of wrestling", en *Journal of Sport psychology*, núm. 8, 1986.

CONSEJO DE EUROPA, "Carta europea del Deporte para Todos", en *Boletín de información y documentación*, núm. especial, Ed. Unisport, Málaga, 1988.

GABINETE DE ESTUDIO ECONÓMICO Y SOCIAL ALEF *Informe sobre demanda latente de Cultura y Deporte*, Ed. Consejería de Cultura y Deportes, Madrid, 1986.

GALBRAITH, J.K. *The New Industrial State*, Ed. Hamish Hamilton, Londres, 1967.

GARCÍA FERRANDO, M. *Hábitos deportivos de los españoles (sociología del comportamiento deportivo)*, Ed. Ministerio de Cultura. Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte, Madrid, 1986.

GARCÍA FERRANDO, M. *La crisis del deporte federado: el caso del deporte municipal en España*, ponencia presentada en el Congreso Mundial de la AISEP, Madrid, 1988.

GARCÍA FERRANDO, M. *Notas para el estudio de la estructura social de Deporte y de la práctica deportiva en España*, ponencia presentada en el Simposio El deporte en la Sociedad Española Contemporánea, Madrid CSD, 1983.

GÓMEZ, A. y QUINTANILLA, P., *Marketing social. Desarrollo, concepto y aplicación*, Ed. Promolibro, Valencia, 1988.

GOULD, D. et. al. "Sport phychology in the 1980's: status, direction and challenge in youth sports research", en *Journal of Sport Phychology*, núm. 4, 1974.

GUTMANN, A. *From ritual to record*, Columbya University Press, Nueva York, 1978.

KNOP, P. *Deporte para Todos en Flandes (Bélgica)*, en las actas del II Seminario andaluz sobre el deporte municipal, Ed. Unisport, Málaga, 1988.

KNOIG, P. *Soziologie (Fischerlexikon)*, Frankfurt, 1967, Cfr. Weis, Kurt, *Desvío y conformidad en la institución del deporte*, en Lüschen G. y Weis, K. *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid, 1979, p. 252.

KOTLER, P. y ZALTMAN, G., "Social Marketing: an approach to planned social change", en *Journal of marketing*, vol. 35, julio de 1971.

LENK, H. *Sobre la crítica al principio del rendimiento en el deporte*, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid, 1979, p. 133.

MASLOW, A. *Motivación y personalidad*, Ed. Sagitario, Barcelona, 1954.

MASLOW, A. "Algunas proposiciones para lograr un crecimiento y una autorrealización psicológica", en *La Educación hoy*, núm. 2, vol. 3, febrero de 1975.

MAYNTZ, R. et al. *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, Ed. Alianza Universidad, 4ª edición, Madrid, 1985.

MCCLELAND, D., *The achieving society*, Ed. Van Nostrand, Nueva York, 1961.

MILSHTEIN, O. *Estructura social del deporte*, conferencia dada en Las Palmas de Gran Canaria, marzo, 1989.

MUCCHIELLI, A., *Las motivaciones*, Ed. Paidotribo (col. Conocer), Barcelona, 1988.

ORLICK, T., "The athletic dropout: a high price for inefficiency", en *Canadian association for health, physical Education and Recreation Journal*, nov.-dec., 1974.

PARLEBÁS, P. *Elementos de sociología del deporte*, Ed. Unisport, Málaga, 1988.

POOLEY, J.C., *Drop outs*, en *Coaching Review*, núm. 3, 1980.

RACIONERO, L., *Del paro al ocio*, Ed. Anagrama, 9ª edición, Barcelona 1986.

VAN LIERDE, A. *Filosofía y futuro del Deporte para Todos*, en las Actas del II Seminario andaluz sobre deporte municipal, Ed. Unisport, Málaga, 1988.

ROBERTSON, I., "Youths sport in Australia", en Weiss, M.R. y Gould, D. (eds.) *Sport for children and youth: the 1984 Olimpic Scientific Congress Prodeedings*, vol. X. Human Kinetics, Illinois, 1986.

ROSSI, B. *Un programa local para el desarrollo del deporte*, INEFC-Barcelona, 1981.

SERRANO, J.A., *Análisis de la demanda y de la oferta de instalaciones de Arrecife*, sin publicar, Las Palmas, 1989.

SERRANO, J.A., "Bases de una ordenación del deporte", en *La Palma*, (sin publicar) Las Palmas,1990.

YDE, J.M. "El Deporte para Todos en Francia", en las *Actas del II Seminario andaluz sobre deporte municipal*, Ed. Unisport, Málaga, 1986.

KRAWCYZK, Z. et al. "La dialéctica del cambio en el deporte moderno", en Lüschen G. y Weis, K. *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid, 1979, p. 142.

FINALIDADES EDUCATIVAS DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Jesús Comellas Carbó,
Profesora de Orientación Pedagógica, Universidad Autónoma de Barcelona.
Isabel Mercader Botella,
Alumna 3r Ciclo-UAB.

Resumen

Ante el hecho deportivo debemos analizar, desde la vertiente educativa, los valores que podemos encontrar en éste y su incidencia en nuestra población.
Entre los valores destacamos los que hacen referencia a los aspectos físicos: dominio corporal, fortaleza física y salud; los que se refieren a los aspectos psíquicos: madurez psicomotriz, valores morales, actitudes (autocontrol, voluntad, disciplina, superación), y los relacionados con los aspectos sociales: participación, sociabilidad y socioempatía.
A pesar de todos estos valores y la opinión positiva que tiene nuestra juventud respecto a la práctica deportiva y los valores que de ésta se derivan, no hay coherencia entre sus ideas y su actuación, especialmente si se trata del público femenino, como se puede comprobar en los resultados del estudio que se ha realizado. Hace falta, pues, una intervención educativa y unos criterios claros para orientar a nuestros alumnos de secundaria hacia una formación y práctica deportivas, fundamentales para su desarrollo armónico.

Palabras clave: **hecho deportivo, intervención educativa, adolescencia, educación secundaria, valores físicos y psíquicos, actitudes, relación.**

Estado de la cuestión

Abordar el tema de la posible conveniencia de practicar un deporte, de los beneficios que puede aportar, especialmente en la infancia y la juventud, no presenta ninguna dificultad ni desde el punto de vista teórico ni desde el punto de vista de poder ofrecer unos argumentos con la finalidad de llegar a convencer a los responsables de este tipo de intervención dado que, de hecho, parece una situación de la que la evidencia hace innecesaria cualquier disertación.
También hay que considerar la gran cantidad de información que se ha generado alrededor de este tema, ya sea promovida, en parte, por intereses comerciales y, por lo tanto económicos, como por las instituciones, sean públicas o privadas, las cuales han buscado una forma de dar respuestas a la población durante su tiempo libre y, en algunos casos, como medio más o menos terapéutico de dar salida a una potencialidad física de una forma positiva e, incluso, valorada.
Deben valorarse como positivas las medidas institucionales destinadas a equipar los núcleos de población con instalaciones, así como las iniciativas privadas que posibilitan la práctica deportiva o la actividad física en todas las edades, aunque no siempre las razones y las finalidades que han promovido estas iniciativas sean claras o respondan, como mínimo, a la intención de promover unas actividades organizadas de forma seria.
Evidentemente, con todo esto se ha ido configurando el hecho deportivo como una necesidad o una realidad; incluso los medios de comunicación van ampliando el número de emisiones dedicadas al deporte y han aumentado su audiencia.
Este hecho deportivo se acaba de potenciar con campeonatos mundiales de cualquier especialidad y con un gran empuje en nuestro país gracias a las olimpiadas, ya que sin duda se habla de ellas como si se tratara de algo propio.
A pesar de esta explosión de información y de recursos no vemos que los criterios a favor del deporte se traduzcan en actividades y organizaciones para toda la población infantil y juvenil (en el contexto educativo) como debería suceder, sino que más bien parece que responden a modas sociales (musculación, estética corporal, etc.), a finalidades médicas (artrosis, problemas de circulación, etc.) y/o a participaciones lúdicas o competitivas.
Por lo tanto, no es de extrañar la manera cómo se lleva a cabo la práctica deportiva, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, ni la actitud por parte de los responsables que han de estimular unos criterios educativos y realizar unas orientaciones a los mismos sujetos y a todas las instituciones implicadas como pueden ser la familia, la escuela y las instituciones públicas o privadas.
La causa de este hecho hay que buscarla en que quizás se habla más de alta competición y elitismo que de deporte como base de formación. En los campeonatos, se ve a las personas que han conseguido un nivel óptimo de rendimiento, en cualquier país, y evidentemente, la mayoría de la población sabe que, no sólo no puede optar a éstos, sino que el grado de dedicación, habilidad y perfeccionamiento es tan elevado que sólo los mejor dotados y los que dispongan

de recursos podrán optar a los mismos. En estos casos se pone en evidencia, en nuestro país, la falta de recursos oficiales para estos temas.
Pero no es este nuestro enfoque. No hablamos del deporte como profesión o como alta competición sino del deporte como elemento educativo.
El hecho es claro. Las escuelas ofrecen en sus *curricula* unas horas, de 2 a 6 semanales, para actividades deportivas que, en la mayoría de los casos, no llegan a traducirse en una motivacion del alumnado, ni en una práctica de un deporte sino más bien en una actividad que, como la denominan los mismos alumnos, es complementaria, anecdótica y poco trascendente, y ni tan siquiera llega a implantar unos hábitos, ya que, como veremos en los análisis de los datos, sólo un porcentaje discreto de la población masculina y un mínimo porcentaje de la población femenina participan de este tipo de actividad fuera del contexto obligatorio escolar.
Esta actividad deportiva está bajo la responsabilidad, en las primeras edades, del mismo profesor y, a partir de un cierto nivel, de un profesor especialista y responsable.
Por esto, queremos considerar la necesidad de que se plantee no sólo la realización de algunas horas de actividad física sino una actividad deportiva de una manera sistemática como elemento básico de la formación del individuo por lo que pueda tener de positivo en sí mismo y por las repercusiones en otros ámbitos o aspectos de su globalidad, como por ejemplo actitudes, relación con los demás, aprendizajes, motivación, autocontrol, etc. Por todo ello queremos insistir en la necesidad de contar con el deporte como elemento básico.
En este caso, la actividad deportiva no trataría únicamente de preparar al individuo para competiciones, ni de potenciar a los más dotados en detrimento de los menos hábiles sino de ofrecer para toda la población, tanto una formación física como unas técnicas y estrategias deportivas en actividades grupales e individuales, con el fin de posibilitar la cooperación, la aceptación de las potencialidades de los demás y la mejora de las habilidades personales, con el fin de conseguir, con todo, un rendimiento en deportes de grupos, por parejas o individuales.
Por este motivo, quisiéramos plantear de forma sistemática los elementos que consideramos más relevantes y que son los que nos han guiado en nuestro trabajo, lo que facilitará la comprensión de las conclusiones que se deriven de la investigación que hemos realizado.



Solistka. KASAL, Ivo. Checoslovaquia. Foto Sport

Valores educativos del deporte

Para hacer un análisis de los valores que consideramos que puede tener el deporte como elemento educativo, queremos hacer referencia, en primer lugar, a los elementos que son básicos e inherentes a cualquier actividad deportiva. Entre estos elementos básicos destacamos los aspectos físicos y los psíquicos.

Aspectos físicos

Entendemos por aspectos físicos aquellos que a partir de la actividad deportiva actuarán en beneficio del cuerpo tanto en su funcionalidad como en su armonía.
Entre los más relevantes destacamos:

Dominio corporal: dinámico y estático
Son numerosos los autores que, desde diferentes enfoques, analizan y defienden la necesidad de un dominio corporal por el hecho de ser, el cuerpo, el interlocutor entre la personalidad y el medio que nos envuelve.
Así, tanto desde el punto de vista psicoanalista, representado por Betelheim (1972) y Spitz (1976) los cuales demuestran la necesidad del contacto corporal para posibilitar la implantación de una afectividad sana, como desde las teorías de la comunicación, seguidas por Fast (1977) y Davis (1976) que explican la importancia de la comunicación gestual y corporal —aunque esta se escape de la conciencia del individuo—, pasando por las teorías médicas, especialmente la medicina psicosomática y la psiquiatría, que



constatan la estrecha relación que hay entre la personalidad y el cuerpo (se pueden dar disfunciones en uno u otro aspecto cuando hay algún problema, aunque este no sea evidente) (Doménech y Polaino, 1990), se considera la actividad corporal imprescindible para un desarrollo armónico del individuo.

Por ello, consideramos que cualquier intervención que se haga de cara a potenciar algunos aspectos del individuo, en este caso el dominio corporal, actuará en beneficio de su globalidad y aún más en unas edades tempranas, en las que todavía no se ha conseguido una maduración y, por lo tanto, los mecanismos de defensa y las posibilidades de compensación son escasas.

Fortaleza física: resistencia, desarrollo físico y potencia

Estos aspectos, sin duda importantes por lo que representan en el proceso evolutivo del cuerpo, tanto en los chicos como en las chicas, parecen poco tratados y se suelen considerar más propios de aquellos que quieren ejercer en competiciones o trabajos duros que para toda la población, como un elemento que permite disponer de unos recursos que la naturaleza no sólo no ofrece sino que, además, en numerosas ocasiones, nos exige (trabajos puntuales, necesidad de resolver cuestiones domésticas que requieren una dosis de fuerza, embarazos, cuidado de los bebés que aumentan de peso y a los que hay que llevar en brazos, etc.).

Salud: control de peso, eliminación de productos tóxicos o energías sobrantes, cansancio

Finalmente, queremos considerar, aunque tampoco es el objetivo de nuestro trabajo, los aspectos que inciden en beneficio de la salud, defendidos actualmente y demostrada su importancia tanto por lo que se refiere a cuestiones básicas en el desarrollo de los niños, como en el mantenimiento de la salud de la gente mayor. Está demostrado que la ausencia de ejercicio físico y de dieta alimentaria son unos de los elementos de riesgo de las diez principales enfermedades actuales (Polaino y Lorente, 1987).

Aspectos psíquicos

Cuando hablamos de los aspectos psíquicos nos referimos a los elementos cognitivos, afectivos y relacionales que inciden en la madurez y en la adquisición de unas habilidades que, en su globalidad, posibilitarán la formación de la personalidad, así como la generación de actitudes y valores que determinarán futuros comportamientos del individuo consigo mismo y con los demás.

Por lo tanto, ahora analizaremos aquellos aspectos en los que, a nuestro parecer, el deporte tiene un mayor peso específico.

Entre estos elementos cabe destacar:

La psicomotricidad: esquema corporal y dominio corporal

Aunque en el apartado anterior ya hemos hecho referencia al dominio corporal como uno de los elementos que hay que tener en consideración, insistimos en ello ya que todo proyecto y planteamiento educativo, por la gran trascendencia en el proceso evolutivo global del individuo, puede y debe plantearse a partir de la psicomotricidad (Lapierre y Aucouturier, 1979), tanto por lo que se refiere al dominio corporal propiamente dicho, a la estructuración espacio-temporal (Comellas y Perpinyà, 1986) como a la misma personalidad (Bucher, 1979).

Por ello, creemos que este es un tema que no debería tratarse exclusivamente en preescolar o en los primeros años de la escolaridad, sino que debe continuar trabajándose mientras dura el proceso educativo con el fin de que el individuo integre plenamente este proceso en su totalidad y llegue a la edad adulta con un máximo de equilibrio y madurez.

Valores y actitudes

Al plantearnos la educación del individuo como un proceso de comunicación mediante el cual se desarrollan al máximo las posibilidades personales, se asimila la experiencia colectiva y se convierte en agente activo para el cambio (Cobe y Wakai, 1984; Coll, 1986), hemos de considerar la trascendencia de la transmisión de unos valores, que constituirán la base sobre la que el individuo edificará su identidad, lo cual lo llevará a actuar con coherencia porque responderá a estos valores o principios asumidos libremente, por imitación, por análisis y en base a sus vivencias y relaciones con los otros adultos e iguales.

Estos valores son fundamentales en todo proceso de desarrollo, de tal forma que la no adquisición de unos no implica una situación neutra sino que comporta la adquisición de otros que no podrán ser antagónicos con los primeros.

Asimismo, cabe señalar el gran riesgo que representa una educación sin valores o el comportamiento que cabe esperar de una persona que no tenga claros los valores que han de guiar su actuación, por lo tanto es imprescindible aprovechar todas aquellas situaciones que nos brinda el periodo escolar con la finalidad de procurar, de acuerdo con la familia, establecer los valores que deben facilitar la actuación y el proceso madurativo del individuo.

Con todo, no queremos decir que el deporte sea el único elemento que facilita este proceso, sino que el deporte también es un elemento que puede llevarnos a la implantación de estos valores y que puede considerarse un factor privilegiado por sus múltiples aspectos y por la gran aceptación que tiene entre la población infantil y juvenil, si se lleva a cabo de manera adecuada, no como

un elemento discriminatorio (en favor solamente de los que rinden más) sino como elemento educativo.
Se han realizado numerosos estudios en este sentido (Cruz, 1987; Serrano Sánchez, 1989) y con nuestra investigación queremos contribuir a defender esta vertiente educativa del deporte, destacando los aspectos y valores que pueden estimularse y educarse. Queremos hacer referencia también a las actitudes porque son uno de los elementos fundamentales del comportamiento humano y uno de los objetivos de la educación ya que las actitudes llevan al individuo a actuar en función de unos criterios.
Partiendo de la base de que la actitud es una tendencia a responder positiva o negativamente (Morgan, 1969), hay que considerar que la respuesta se hará en función de la discriminación o categorización de la situación ante la cual manifestamos la actitud, teniendo presentes los objetivos que perseguimos y la coincidencia o no de nuestros juicios y prejuicios.
La educación persigue, pues, entre sus objetivos despertar unas actitudes positivas que tienen sus fundamentos en los valores que el individuo ha ido elaborando en base a la educación que se le ha ofrecido y que constituirán la base de su actuación.
Entre las actitudes y los valores en los que, a nuestro parecer, el deporte puede incidir más y, por lo tanto, pueden potenciarse mediante la actividad deportiva, entendida como educación, son los siguientes:

1. Autocontrol.
Hemos visto, entre los aspectos relevantes de la educación psicomotriz la posibilidad de incidir en el autocontrol del individuo, en el sentido de posibilitar que sea capaz de controlar sus movimientos, su respiración, etc.
Ahora queremos, además, hacer referencia a la posibilidad de que el individuo sea capaz de controlar sus reacciones emocionales ante unas situaciones que, en algunos momentos, pueden no responder a sus intereses inmediatos llegando, incluso, a ser frustrantes para él.
Esta necesidad de autocontrol se pone en evidencia, en la práctica deportiva, al tener que someterse a la disciplina del grupo, al considerar su rol, aunque esto sea en detrimento de su protagonismo, pensando siempre en la necesidad de responder a lo que se espera de él.
Esta capacidad de autocontrolarse puede y debe llevar al individuo a ser capaz de realizar un análisis de las variables que, en cada momento, condicionan la situación ponderando su validez, su necesidad y, por lo tanto, razonando las situaciones al margen de lo que puedan implicarle, procurando objetivizar los hechos, con lo cual en lugar de fomentar su egocentrismo podrá llegar a ayudarle a ponderar la realidad y los criterios, le favorezcan o no (Missoum Laforesrier, 1985).

2. Voluntad.
En muchos casos el deporte es una actividad que lleva implícita una situación que requiere un gran esfuerzo, la renuncia a algunas comodidades e, incluso, la necesidad de realizar una tarea que puede no ser aceptada con gusto, puede no presentar unos resultados palpables e, incluso, no ofrecer unas satisfacciones inmediatas.
El hecho de realizar la actividad deportiva, en este caso puede fortalecer, pues, este componente fundamental de la personalidad.

3. Disciplina.
El deportista está sometido a las directrices del técnico, en el caso del deporte de competición, y del educador, en nuestro caso, que actúa como técnico persiguiendo no solamente la aglutinación del equipo sino también la potenciación de todos sus miembros en beneficio propio y del grupo.
En este sentido, el adulto, como representante de las normas y de la dinámica, ejerce una autoridad sobre todos los miembros y decide la conveniencia de las estrategias, las actuaciones individuales y las grupales. Esto implica la aceptación de su autoridad por todos los elementos del grupo.



Junge Tennispieler. BáRTA, Karel. Checoslovaquia. Foto Sport



4. Superación.
El hecho de que cada individuo, sean cuales sean sus aptitudes y nivel de desarrollo de éstas, comprenda que necesita superarse, facilita una actitud de esfuerzo imprescindible tanto para su desarrollo y madurez personal como para el funcionamiento grupal.
En este sentido, estamos potenciando una actitud no de comparación con los demás, (ya que los mejor dotados siempre estarían por encima de los demás y no tendrían que mejorar y los menos dotados estarían siempre por debajo y no necesitarían trabajar porque nunca se podrían igualar a los mejores) sino de búsqueda de una actitud de superación que lleva al individuo a querer luchar para ser mejor cada día, a trabajar para aportar algo más a la marcha del equipo y a encontrar satisfacción en este progreso personal.

Relación
Cuando hacemos referencia a la relación que se establece en las etapas escolares, se insiste en la relación con los iguales como base de aprendizaje social y como elemento determinante de la personalidad y la madurez de cada individuo.
Por ello, consideramos que es importante aprovechar cualquier tipo de actividad que, más que crear rivalidades o potenciar agresividad o egocentrismo, posibilite la adquisición de unas pautas de conducta y relación positivas encaminadas a la cooperación, a la amistad y a la prosocialidad (Roche, 1987), porque es evidente que el deporte de competición no es el único modelo deportivo, especialmente durante la edad escolar (García Ferrando, 1986).
En este sentido, pues, dentro del ámbito de la relación hacemos referencia a los elementos que determinan una forma de comunicación positiva, en los que el deporte puede participar de forma clara (Missoum, 1979).
Entre estos destacamos los siguientes:

1. Participación.
Uno de los elementos que deben conseguirse con la educación es que el individuo comprenda que, si bien al nacer era el centro del universo, este centro no tiene razón de ser a medida que se avanza en la madurez ya que una persona egocéntrica no podrá ser nunca una persona objetiva y equilibrada.
Por esto hay que utilizar todos los recursos que ofrece la educación, para facilitar que el individuo salga de su egocentrismo y el deporte bien planteado, indudablemente, ofrece esta posibilidad.
En el momento en que se establece una dinámica grupal no es posible que se den prioridades a los individuos ya que ello iría en detrimento del grupo. Por lo tanto, es indispensable que los individuos comprendan la necesidad de su participación pero no de su "vedettismo" ya que cada uno debe rendir según sus aptitudes, posibilidades y por la necesidad que el trugpo tiene de su trabajo, respetando el de los demás.
Por todo ello, el niño debe comprender que ha de participar sin buscar ser el centro y la estrella del grupo y, a su vez, sin marginar a nadie.

2. Sociabilidad.
Entendemos por sociabilidad la expansión positiva que tiene el individuo respecto a los que le rodean, no estableciendo unas pautas comparativas de prepotencia o de superioridad sino más bien de cooperación, de aceptación de las características de los demás sin que las diferencias o deficiencias de los demás impliquen una actitud de rechazo, marginación o agresividad.
Ante una sociabilidad positiva el individuo en un momento determinado puede no relacionarse con todos los elementos del grupo, pero no manifestará una actitud o comportamiento negativos.
Las pautas que pueden fomentar la sociabilidad estarán basadas en cooperación, comprensión y valoración positiva de la diversidad. En este sentido, se aceptará al individuo en un momento determinado; se podrá dejar de contar con él, pero no por rechazo sino por estrategia, teniendo en cuenta el rendimiento del grupo.

3. Socioempatía.
Cuando hablamos de socioempatía hacemos referencia a la relación que se establece entre los miembros de un grupo basada en la comunicación más profunda, la empatía (Rogers, 1981), que posibilita el equilibrio entre los miembros del grupo.
Esta relación va más allá de la simple dinámica grupal y permite establecer diferentes niveles de comunicación entre los miembros de un grupo.
Partiendo de estas consideraciones y en base a la posible desorientación existente entre los adultos encargados directa o indirectamente de la orientación y educación de los jóvenes, creemos que es necesario encontrar unos elementos básicos que permitan no dejar sin una invervención educativa clara el sector de la población en plena etapa educativa y ante una sociedad que ofrece muchos recursos en las primeras edades y que posteriormente no sistematiza su intervención, con lo que se corre el riesgo, por un lado, de perder muchas posibilidades y, de otro, de no conseguir el grado de madurez que sería de esperar teniendo presentes los potenciales individuales de la población.
Por ello no podemos hablar de falta de motivación del joven, de crisis social de los valores, de falta de exigencia, de interés por los resultados inmediatos, como características de la juventud actual si no los educamos; dado que estas actitudes serán fruto de un vacío educativo y no de las características de la población.
A partir de estas reflexiones y en base a estas consideraciones teóricas,

viendo los resultados de investigaciones que se han hecho con muestras de población juvenil, comparando las diferentes actitudes entre los deportistas y los no deportistas (Missoum y Laforestrier, 1986) hemos querido hacer la siguiente investigación con la finalidad de constatar los resultados en nuestro país y poder ofrecer en base a estos una posible normativa que permita educar a nuestros jóvenes mediante el deporte como elemento inicialmente motivador.

Planteamiento de la investigación

En base a nuestro trabajo profesional, relacionado con la orientación educativa, hemos planteado la siguiente investigación a fin de poder valorar los datos que nos ofrece la realidad y de disponer de unos elementos objetivos para fomentar la intervención educativa.

Metodología de la investigación

Muestra

La muestra que ha constituido la población de nuestra investigación está formada por alumnos desde sexto de EGB hasta alumnos de COU.

El hecho de haber seleccionado la población con alumnos solamente de segunda etapa obedece a que consideramos que si bien muchos alumnos practican un deporte, incluso en edades muy por debajo de los once años, se considera mayoritariamente más como una actividad complementaria de juego y diversión que de formación, en el sentido amplio de la palabra, de tal manera que las hipótesis que formulábamos quedaban desvirtuadas.

La distribución de la población según las escuelas, sexos y cursos es la que se especifica en los gráficos 1, 2 y 3.

Como se puede observar se dispone de menos sujetos de EGB que de BUP aunque hay un equilibrio entre sexos y bloques de cursos.

Hay un dominio de población de la escuela concertada y una proporcionalidad respecto al censo de las poblaciones que han participado.

Instrumentos

Se han seleccionado tres tipos de instrumentos para aportar los datos que se consideraron más relevantes para poder realizar la investigación:

1. Sociograma.

Prueba clásica para determinar el tipo de relación existente entre los miembros del grupo.

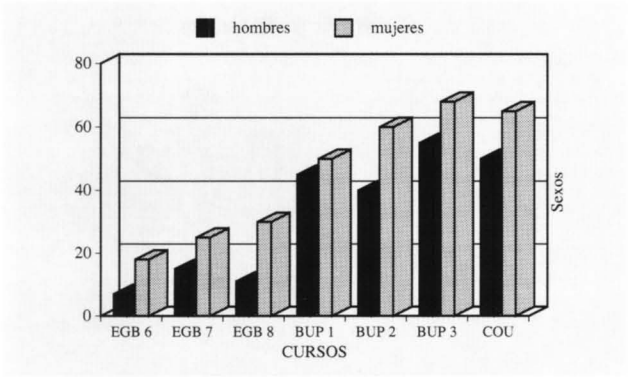


Gráfico 1. **Distribución de la población por cursos y sexos**

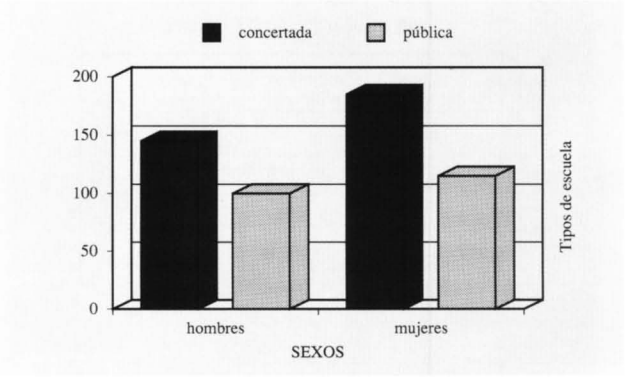


Gráfico 2. **Distribución de la población por sexos y tipos de escuela**

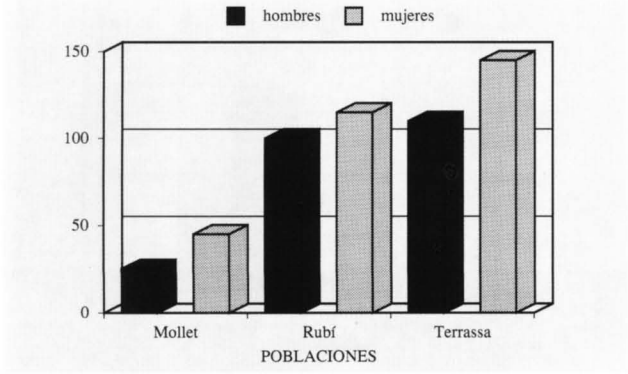


Gráfico 3. **Distribución de la población por poblaciones**

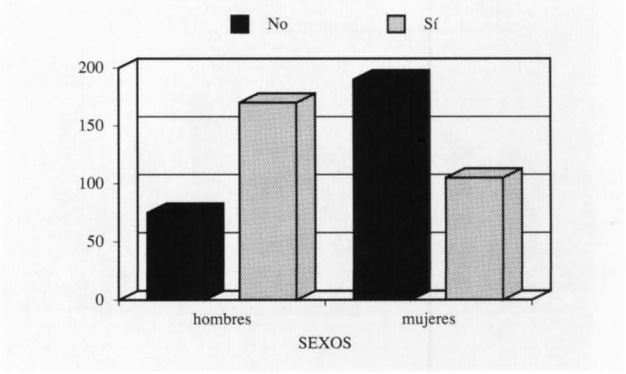


Gráfico 4. **Distribución de la población según la actividad deportiva, por sexos**



Las preguntas efectuadas permitían el número de elecciones o rechazos que el alumno deseara y, si bien eran todos computados, solamente los seis primeros eran considerados nominalmente, y los otros servían para establecer los índices de expansividad, tanto si era negativo como positivo.
Los datos considerados significativamente entre todos los que nos proporcionaba el instrumento fueron los siguientes:

E.E.: elecciones que hizo el sujeto.

R.E.: rechazos que hizo el sujeto.

E.R.: elecciones que recibió el sujeto del grupo.

R.R.: rechazos que el sujeto recibió del grupo.

Iav.: índice de autovaloración, indica el porcentaje de elecciones recibidas sobre las supuestas.

I.S.: índice de socioempatía, indica el porcentaje de elecciones acertadas sobre las supuestas.

2. Datos de identificación personal.
Mediante un cuestionario en el que se pedía información sobre actividades extraescolares sobre el rendimiento académico de los dos recursos anteriores realizados, y datos familiares.

3. Cuestionario de opinión sobre el deporte.
En este cuestionario el individuo daba su opinión sobre tres bloques de información de la actividad deportiva.
Viendo los elementos o valores educativos que se derivaban de lo que consideramos que es la educación a través del deporte quisimos, a partir del análisis de los datos, tratar de descubrir posibles relaciones e incidencias entre las opiniones y los comportamientos de los alumnos en la etapa de la adolescencia (12-18 años) diferenciando los deportistas de los no deportistas por el hecho de que el tema que se trata, el deporte, es un aspecto que en la actualidad está en plena euforia.
La población sobre la que hemos realizado esta investigación se distribuye, en relación con la actividad deportiva, según se puede apreciar en los gráficos 4, 5, 6 y 7.
En primer lugar destaca el elevado número de no deportistas (tengamos presente la edad), de los que la mayoría son chicas.
De los deportes practicados, entre los chicos tienen más aceptación los grupales y entre las chicas, los individuales.
Finalmente, la distribución de la práctica deportiva y tipo de deporte

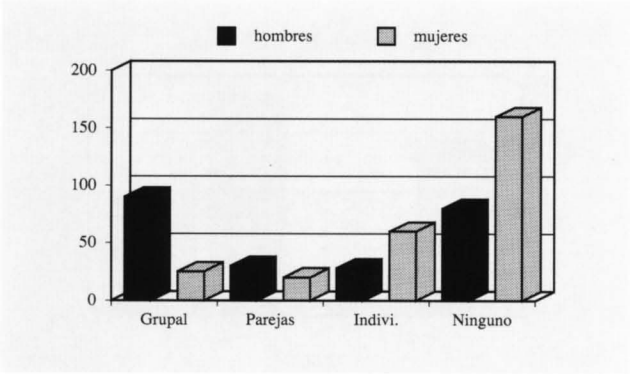


Gráfico 5. **Distribución de la población según tipos de deporte, por sexos**

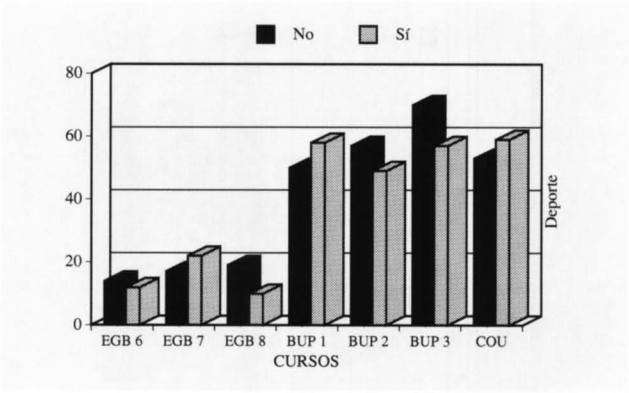


Gráfico 6. **Distribución de la población por cursos y deporte**

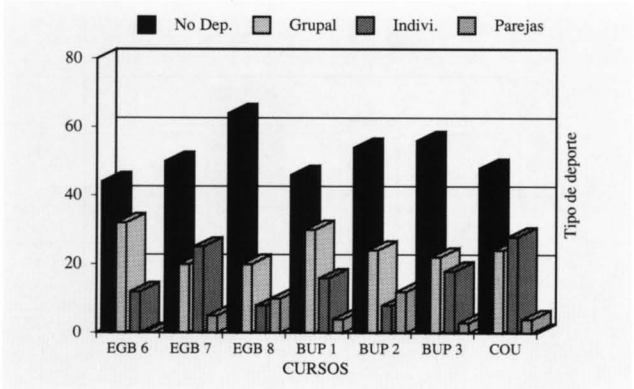


Gráfico 7. **Porcentaje de población deportiva por cursos y tipos de deporte**

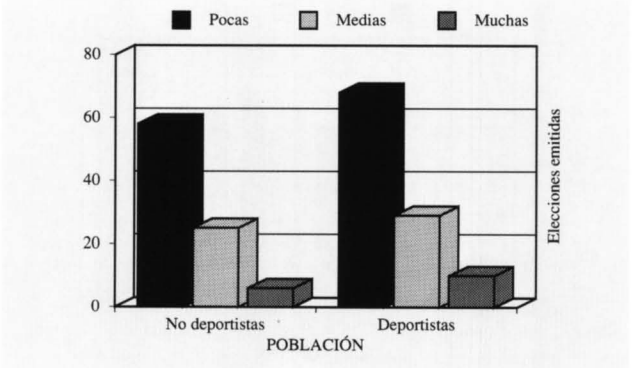


Gráfico 8. **Porcentaje de sociabilidad de la población**

en relación con el curso escolar es equilibrada.

Tratamiento de los datos

Los análisis que hemos realizado a partir de los datos y de acuerdo con lo que hemos planteado en el apartado teórico son el *análisis de la sociabilidad y el deporte*: comportamiento de relación y valoraciones, y el análisis de las *opiniones de la población sobre los valores del deporte*: valores físicos, psíquicos y técnicos.

Análisis de la sociabilidad y el deporte

Comportamientos

1. Elecciones emitidas y recibidas por deportistas y no deportistas.

Hay una marcada tendencia en toda la población a emitir pocas elecciones, por lo que un elevado porcentaje se relaciona de una forma restringida (gráfico 8).

Pocos sujetos emiten un nivel medio de elecciones y menos aún los que emiten muchas; por lo tanto, se aprecia que entre la población general

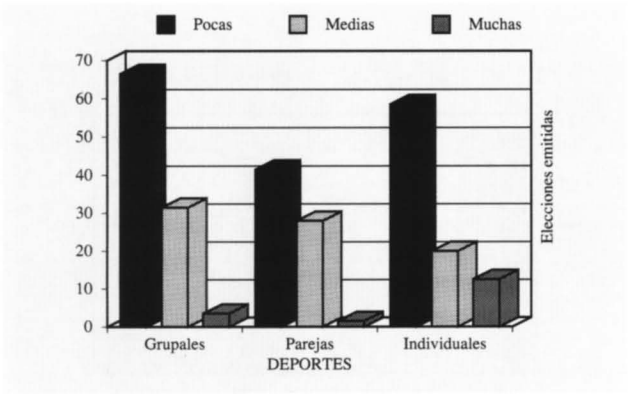


Gráfico 9. **Porcentaje de sociabilidad relacionado con el deporte**

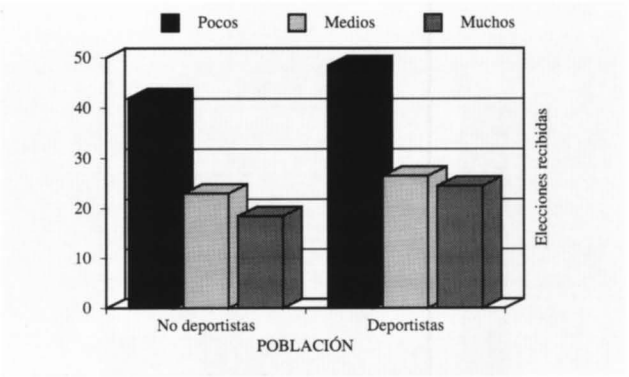


Gráfico 10. **Porcentaje de sociabilidad de la población**

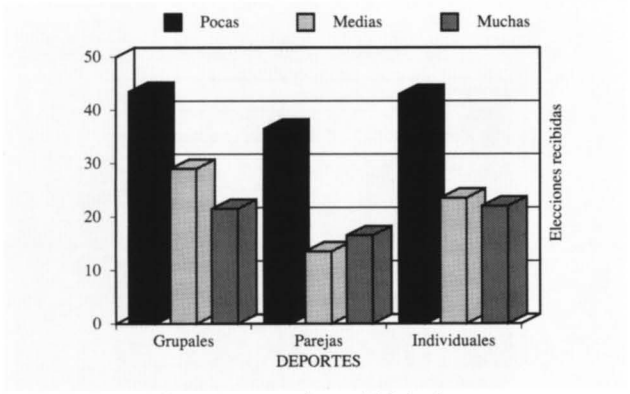


Gráfico 11. **Porcentaje de sociabilidad y deporte**

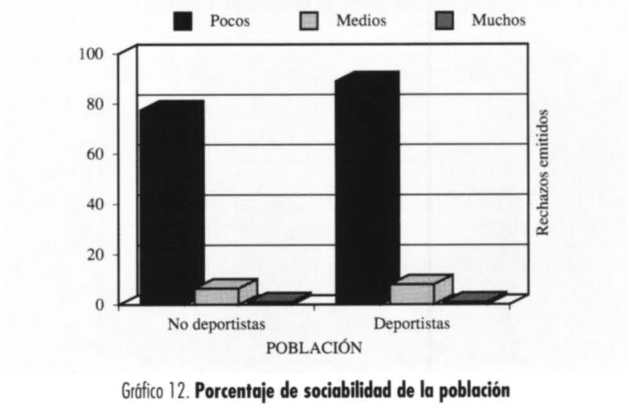


Gráfico 12. **Porcentaje de sociabilidad de la población**

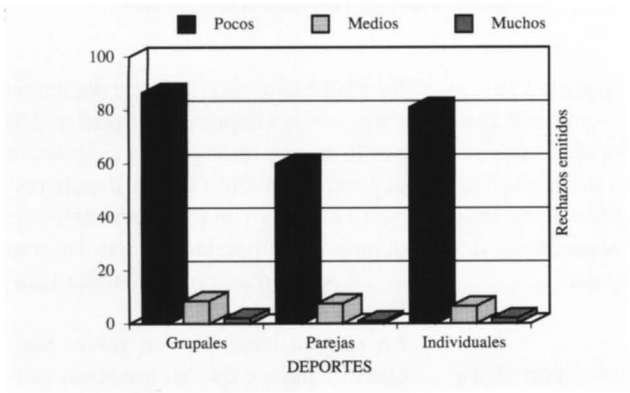


Gráfico 13. **Porcentaje de sociabilidad y deporte**

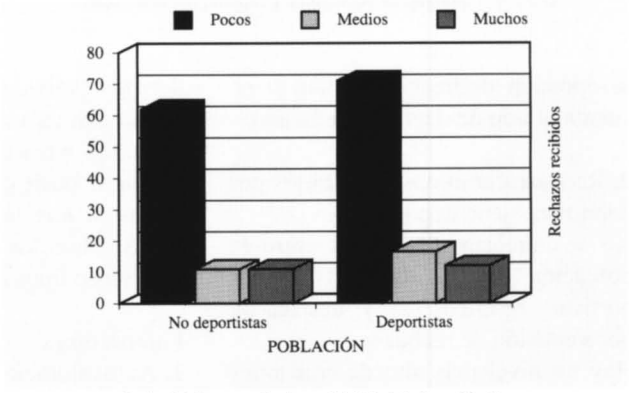


Gráfico 14. **Porcentaje de sociabilidad de la población**

son pocos los que tienen un círculo de amistades amplio.
Entre los deportistas (gráfico 9) hay una mayor emisión de elecciones en los practicantes de deportes individuales y menor expansividad en los grupales.
Por lo que se refiere a las elecciones recibidas (gráfico 10) hay una cierta diferencia a favor de los deportistas, a pesar de que no es remarcable.
Entre los deportistas (gráfico 11) no deporte por parejas, aunque no es demasiado elevado (gráfico 13).
Referente a los rechazos recibidos hay una cierta diferencia a favor de los deportistas, los cuales reciben menos rechazos que los no deportistas (gráfica 14).
Los deportistas que reciben menor cantidad de rechazos son los que practican deportes grupales y los que más rechazos reciben son los que practican deportes individuales (gráfico 15).
En ningún caso, pero, se puede concluir que haya establecidas unas relaciones positivas o negativas intensas ni que haya diferencias muy claras entre los no deportistas, deportistas o tipos de deporte.

Valoraciones

1. Autovaloración entre deportistas y no deportistas.

Destacan la nula y la excesiva valoración en toda la población (gráfico 16), y cabe destacar que cuando se trata de una valoración más ajustada (adecuada o alta) los deportistas parecen tener unos criterios más acertados, aunque no haya diferencias claras entre los diversos tipos de deporte (gráfico 17).

2. Socioempatía de la población deportista y no deportista.

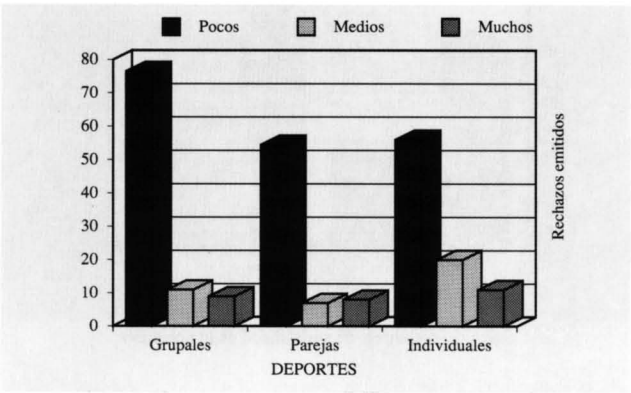


Gráfico 15. **Porcentaje de sociabilidad y deporte**

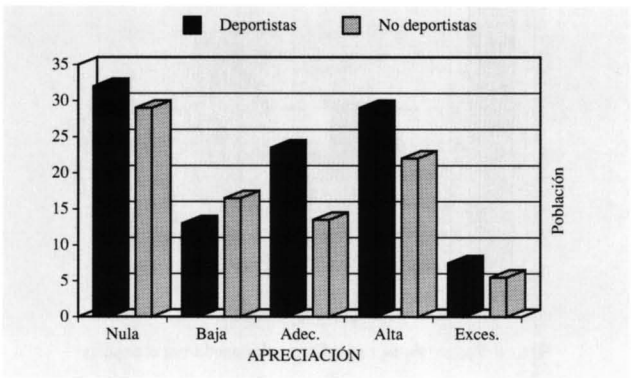


Gráfico 16. **Porcentaje de sociabilidad de la población. Autovaloración**

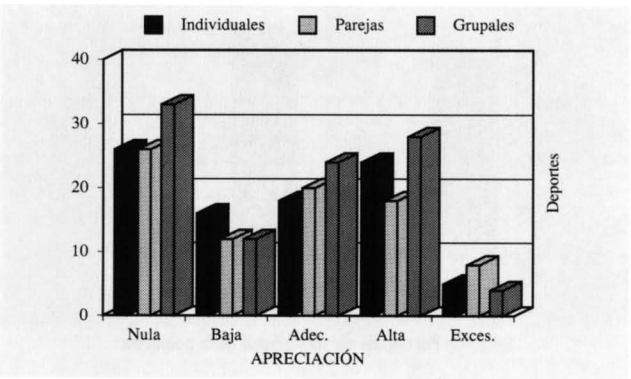


Gráfico 17. **Porcentaje de sociabilidad y deporte. Autovaloración**

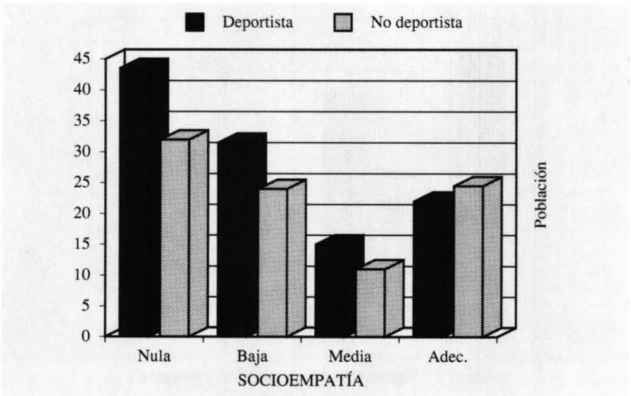


Gráfico 18. **Porcentaje de sociabilidad de la población**

se aprecian diferencias, teniendo en cuenta el tipo de deporte practicado.

2. Rechazos emitidos y recibidos por deportistas y no deportistas.
No se aprecian diferencias entre la población de deportistas y no deportistas (gráfico 12) y destaca la poca emisión de rechazos.
Hay un nivel más alto de emisiones de rechazos entre los practicantes de

Se manifiesta una mayor conciencia entre los no deportistas (gráfico 18) por lo que se refiere a su juicio sobre el comportamiento de los demás respecto de él, y son los practicantes de deportes por parejas los que valoran la situación más positivamente (gráfico 19).
En ningún caso hay un juicio adecuado y parece que en todos los grupos de población de la muestra las

relaciones son poco estrechas y la conciencia individual y grupal es poco clara. Cabe reflexionar sobre el concepto de deporte que pueden tener los adolescentes (juego de pelota, tiempo de dedicación, etc.), cómo se practica el deporte (si realmente no están fomentando rivalidades, etc.) y cómo se potencian las pautas educativas de sociabilidad.

Análisis de las opiniones de la población sobre los valores del deporte

Al entrar en el análisis las opiniones sobre la actividad deportiva, hemos considerado interesante mostrar la distribución de la población tanto respecto a su práctica como al hecho de estar federado; elemento a tener en cuenta ya que la mitad de los deportistas no están federados (gráfico 20).

1. Análisis de las cuestiones físicas.
No se evidencian diferencias entre los deportistas y los no deportistas ni en la opinión sobre la incidencia del deporte a favor de la resistencia, la agilidad y la mejora de la salud (gráficos 21, 22 y 23).

2. Análisis de las cuestiones psíquicas.
Si bien las opiniones de toda la po-

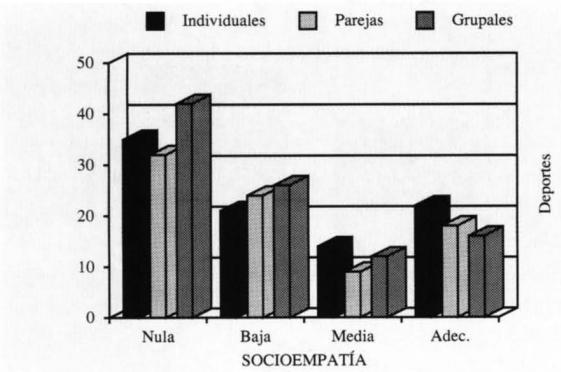


Gráfico 19. **Porcentaje de sociabilidad y deporte**

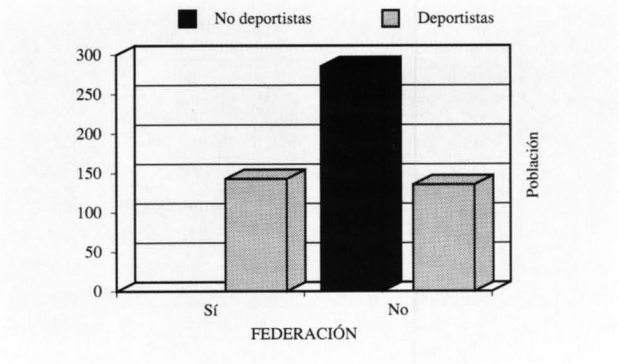


Gráfico 20. **Distribución de la población**

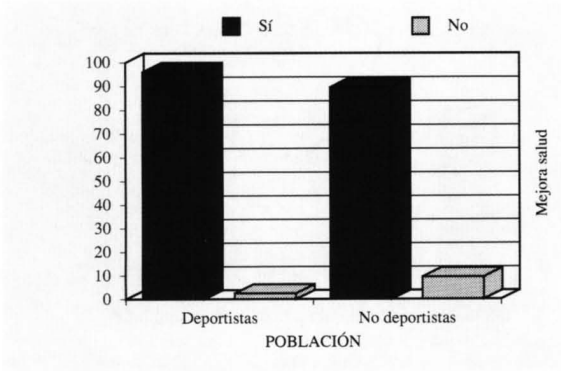


Gráfico 21. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones físicas**

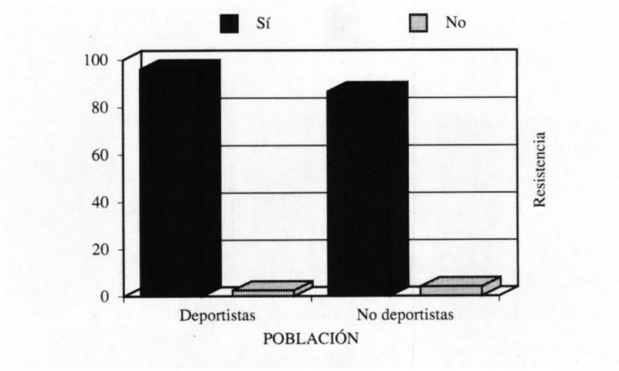


Gráfico 22. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones físicas**

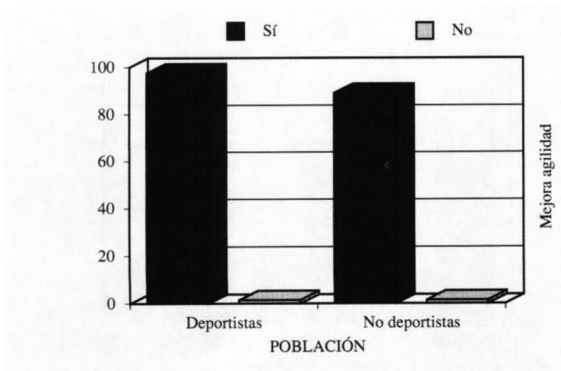


Gráfico 23. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones físicas**

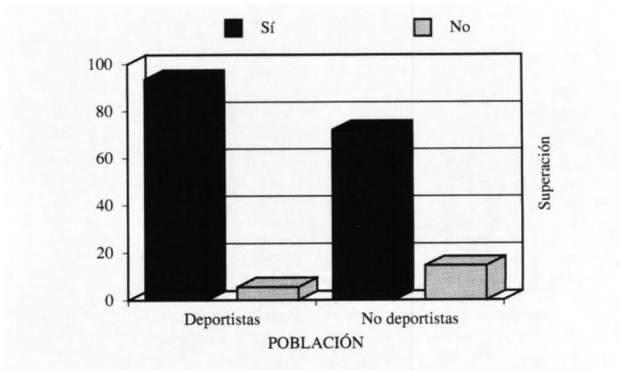


Gráfico 24. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones físicas**



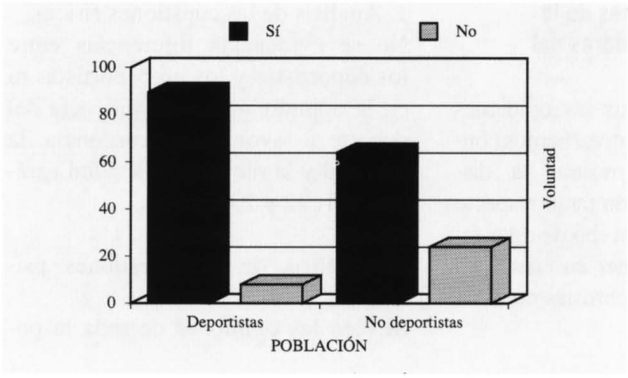


Gráfico 25. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones psíquicas**

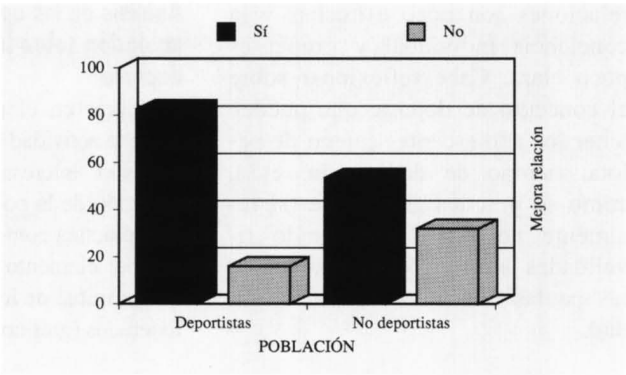


Gráfico 26. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones psíquicas**

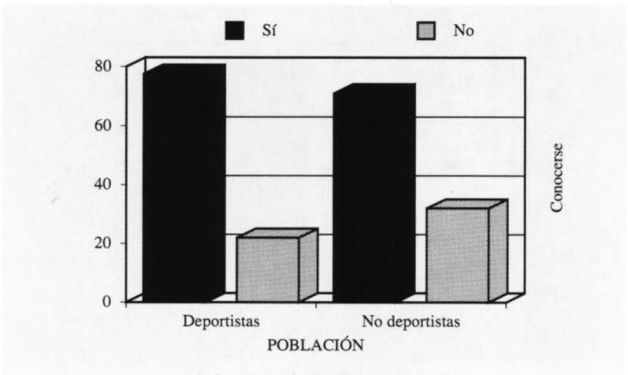


Gráfico 27. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones psíquicas**

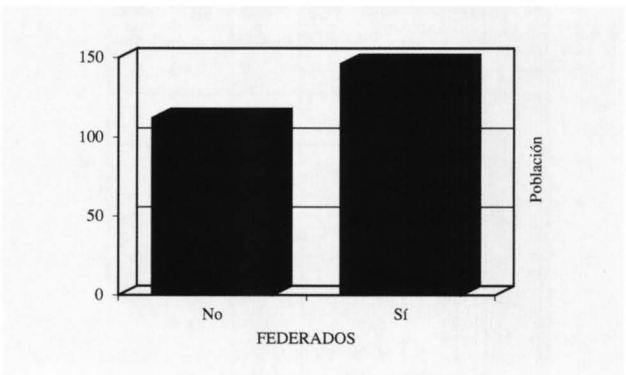


Gráfico 28. **Porcentaje de deportistas federados**

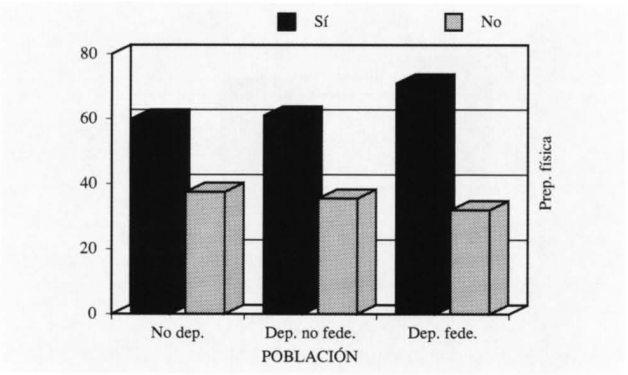


Gráfico 29. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones técnicas**

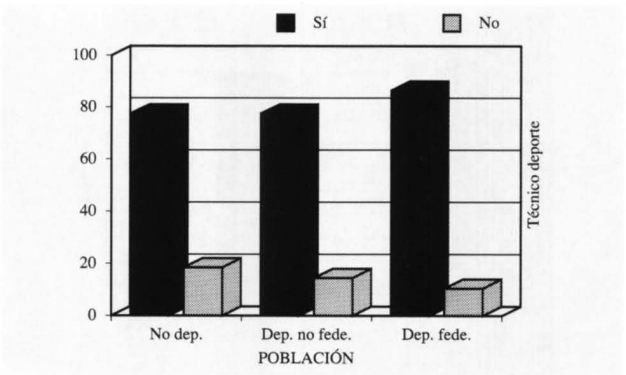


Gráfico 30. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones técnicas**

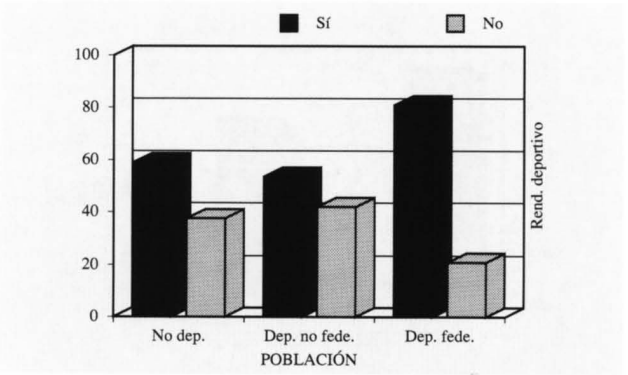


Gráfico 31. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones técnicas**

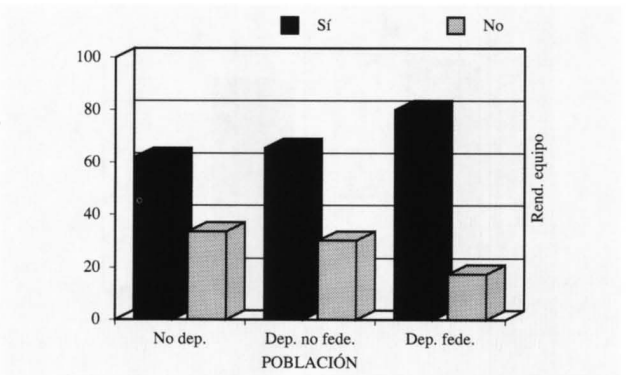


Gráfico 32. **Opinión sobre el deporte referente a cuestiones técnicas**

blación siguen siendo favorables respecto de la incidencia del deporte sobre la superación, voluntad, conocimiento de uno mismo y mejora de la relación, las valoraciones no son tan unánimes y son marcadamente más favorables las valoraciones de los deportistas (gráficos 24, 25, 26 y 27).

3. Análisis de las cuestiones técnicas.
Antes de pasar a analizar las cuestiones técnicas, que son específicas y complejas, consideramos útil, nuevamente, mostrar la distribución de la población deportista federada y no federada, porque creemos que las opiniones sobre los beneficios de la federación pueden ser más ajustadas si son emitidas por aquellos que pertenecen a ésta (gráfico 28).
En todos los casos las opiniones son positivas respecto de los beneficios técnicos: preparación física, técnica deportiva, rendimiento deportivo, rendimiento del equipo, de practica del deporte en el marco federativo.
También en todos los casos las opiniones de los federados son claramente superiores tanto por lo que se refiere a la de los deportistas no federados como a la de los no deportistas, y no hay una diferencia clara entre estos dos últimos grupos de población (gráficos 29, 30, 31 y 32).

Conclusiones

De todos estos datos que hemos presentado creemos que podemos extraer las siguientes conclusiones, con el fin de ofrecer unos recursos para la posible mejora de la intervención educativa:

1. Contrasta, teniendo presente la diferencia entre lo que se dice y lo que se hace, la opinión positiva que merece, para toda la población, la práctica del deporte. Podría ser aprovechada como manifestación de una actitud positiva que hay que canalizar hacia una intervención educativa mediante la práctica deportiva.

2. Hay que insistir en el hecho de que muchos de los que dicen que practican deporte realizan más bien alguna actividad lúdico-deportiva, por eso no están federados y puede que no reciban los beneficios que esta actividad realizada sistemáticamente les ofrecería.

3. Debería considerarse desde el marco de la educación reglada, la importancia de la práctica deportiva para toda la población (porcentaje bajo de chicas que practican deporte).

4. Debería favorecerse la práctica de diferentes tipos de deportes (individual, grupal, parejas) con el propósito de obtener los diferentes beneficios que comporta cada uno de ellos, evitando que pautas educativas poco claras (modas, opinión social, educación de roles, etc.) determinen el tipo de deporte a escoger.

5. Hay que analizar profundamente la posible incidencia del deporte en el proceso de sociabilidad de nuestros jóvenes, con la finalidad de evitar efectos contrarios a los deseados (rivalidades, agresividad) buscando favorecer aquellos aspectos positivos que benefician la educacion en general (cooperación, compañerismo, amplitud del círculo de amistades, etc.).

6. También hay que resaltar la opinión positiva de toda la población sobre los beneficios que comporta el deporte en los aspectos psíquicos de la persona: voluntad, esfuerzo, autocontrol, y teniendo en cuenta que hay una cierta valoración negativa de la sociedad respecto de la posesión de estos valores por una parte importante de la juventud actual, habría que aprovechar el deporte como mediador para potenciarlos.

BIBLIOGRAFÍA

BETTELHEIM, B. *La fortaleza vacía*, Laia, Barcelona, 1972.

BUCHER, H., *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*, Toray-Masson, Barcelona, 1976.

COBEWAKAI (1984)

COLL, C., *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1986.

COMELLAS, M.J.; PERPINYÀ, A., La psicomotricitat en preescolar, CEAC, Barcelona 1986.

CRUZ, J., "Aportacions a la iniciació esportiva", *Apunts d'Educació Física*, núm. 9, p. 10-18, 1987.

DAVIS, F., *La comunicación no verbal*, Alianza Editorial, Madrid, 1976.

DOMÉNECH, E.; POLAINO, A. *La depresión infantil*, Spax, Barcelona, 1990.

FAST, J., *El lenguaje del cuerpo*, Kairos, Barcelona, 1977.

GARCÍA FERRANDO, M., "Un únic model: l'esport de competició", *Apunts d'Educació Física*, núm. 3, p. 9-14, 1986.

LAPIERRE, A.; AUCOUNTURIER, *Los contrastes*, Científico-médica, Barcelona, 1977.

MISSOUM, G.; LAFORESTRIE, R., "Psychologie du sport", *Bulletin de Psychologie*, núm. 364, p. 347-357; " L'image du soi du sportif", *Bulletin de Psychologie*, núm. 372, p. 909-917.

MISSOUM, G., *Psycho-pèdagogie des activités du corps*, Vigot, París, 1979.

MORGAN, A., *Introducción a la psicología*, Aguilar, Madrid 1969.

POLAINO, A., *Educación para la salud*, Herder, Barcelona 1987.

ROCHE, R., *La prosocialitat a Catalunya*, Premio Serra i Moret, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1987.

SPITZ, R. *El primer año de vida del niño*, Aguilar, Madrid 1972.

Jesús López Bedoya,
Departamento de Educación Física y Deportiva, INEF, Universidad de Granada.
Jesús Gil Roales-Nieto,
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Granada.
Mercedes Vernetta Santana,
Departamento de Educación Física y Deportiva, INEF, Universidad de Granada.

RELACIÓN ENTRE LA DOMINANCIA LATERAL Y EL SENTIDO DE ROTACIÓN LONGITUDINAL EN MOVIMIENTOS GIMNÁSTICOS

Resumen

El objetivo de este estudio se centra en la determinación de la influencia de la dominancia lateral del sujeto en el aprendizaje de movimientos que implican rotación longitudinal al lado preferente y no preferente.
Nuestro trabajo se basa en un estudio experimental intergrupo realizado con 26 sujetos estudiantes de Educación Física, seleccionados de una muestra más amplia mediante una serie de pruebas preliminares de dominancia lateral, de sentido de rotación preferente y de habilidad gimnástica básica, siendo distribuidos en dos grupos equivalentes con dominancia lateral diestra y sentido de rotación preferente a la izquierda (SGAH).
Ambos grupos fueron sometidos al entrenamiento de las rotaciones longitudinales en sentidos opuestos en cuatro movimientos gimnásticos considerados estructuralmente como básicos y que implican giros a partir de condiciones diferentes: apoyo manual, apoyo podal, apoyo podal deslizante, sin apoyo (no inercial).
Los resultados del estudio parecen mostrar la efectividad del entrenamiento independientemente del sentido de giro, a juzgar por la mejora substancial de los sujetos en ambos grupos en cada uno de los cuatro movimientos. Dichos resultados muestran que la mejora por la práctica tiende a igualar la diferencia marcada por la preferencia en el sentido de rotación a izquierda en ambos grupos. Este aspecto muestra cierta independencia entre el factor preferencial y performance.

Palabras clave: **gimnasia básica, dominancia lateral, rotación longitudinal.**

Introducción

El aprendizaje sucesivo del importante abanico de movimientos gimnásticos en cada una de las pruebas exige, como un factor establecido por la práctica, aspectos relacionados con la detección, identificación, desarrollo y conservación de un sentido de rotación longitudinal en todos los movimientos que llevan implícita esta acción motriz.
La determinación del sentido de rotación longitudinal ha sido entre los técnicos en algunos casos, un aspecto profundamente desconocido, existiendo en otros gran número de controversias entre las cuales el sentido de rotación longitudinal deberá estar supeditado a determinada lateralidad del gimnasta.
La lateralidad es uno de los campos de estudio que se remonta muchos años atrás y su origen ha sido interpretado de formas muy diversas.
La morfología humana se caracteriza por segmentos corporales pares y globalmente simétricos (oídos, ojos, manos, pies), de los que en determinados comportamientos dicotómicos prevalece la utilización de un segmento sobre el otro.
El sentido de rotación longitudinal puede considerarse un aspecto lateralizante partiendo de la doble posibilidad de elección-ejecución en un sentido o en otro. Evidentemente esto nos plantea la cuestión de si debe existir un sentido preferencial de rotación.



Corpo libero. PREVEDI, Giorgio. Italia. Foto Sport

Wasmund (1976) no encontró ninguna preferencia en los giros en base a la lateralidad de manos y pies. Sin embargo, en las jóvenes se ha podido observar una pequeña diferencia hacia la izquierda. Según Watson (1976), para el total de patrones de movimiento y en base a una mayor aptitud en términos de capacidad física no es ventajoso tener un solo lado de giro para ciertas destrezas (por ejemplo juegos de balón), este es evidentemente un aspecto obvio, en el sentido de la mejora motriz generalizada cuando el objetivo es el desarrollo de la motricidad en general, como por ejemplo en tareas relacionadas con la Educación Física, sin embargo existen destrezas deportivas en algunas especialidades que requieren un importante grado de dificultad potenciándose fundamentalmente un solo lado de giro. Brawn y otros (1983) en un estudio realizado sobre la afinidad entre la mano, el ojo dominante y la dirección del sentido de giro en gimnastas experimentados e individuos no atletas, concluyen que no existió significación estadística entre las correlaciones de los sujetos, ni entre la dirección del movimiento y el ojo dominante, ni tampoco entre la dirección y la mano dominante, argumentando que deben ser otros factores los que expliquen la dirección de giro preferente para practicantes de actividades que requieren movimientos con rotaciones. Soulin (1983) afirma que la lateralidad, tomada en general en el marco del esquema corporal, nos conduce a considerar no sólo la lateralidad de los órganos sensoriales (ojos, oídos) o de la parte distal (manos, pies), sino también la de la parte axial (rotaciones longitudinales alrededor de la columna, hombros y pelvis).

Olislagers (1984) observó que para la ejecución de giros simples no influye la lateralidad manual o podal y el índice del cálculo de dominancia lateral a partir de estos ejercicios de giros confirma un sentido preferencial de rotación longitudinal como factor de preferencia lateral. Encontró también que solamente un 55% de los sujetos femeninos utilizó la pierna de impulsión máxima como pierna de apoyo de la rondada, la rueda o el apoyo extendido invertido, hallazgo que concuerda con la hipótesis emitida por Azemar (1970) quien considera las impulsiones gímnicas como impulsiones secundarias, que no necesitan para su realización de la pierna de impulsión máxima. Para Bollen (1980) existe un importante problema en las figuras giradas en posiciones invertidas, respecto a la determinación del sentido de rotación longitudinal, por lo que propone dos métodos que permiten determinar este sentido de rotación, uno objetivo y otro subjetivo, que son concordantes en posición no invertida y discordantes en posición invertida. En base a la observación subjetiva sucede que la mayor parte de los gimnastas experimentan por relación a las señales externas, mientras que un número reducido de gimnastas tiene en cuenta las sensaciones kinestésicas, por ello los gimnastas en los movimientos invertidos y no invertidos, según tengan en cuenta las señales externas o las sensaciones kinestésicas, reparten sus giros en sentidos distintos, en el caso de algunos gimnastas confirmados, lo cual nos hace suponer que no existe una especial dificultad para los gimnastas en la ejecución de giros en situaciones contrarias.

Nuestro estudio tiene como objetivos principales la determinación de la influencia de la dominancia lateral del sujeto sobre movimientos realizados en el sentido de rotación longitudinal y la determinación de la efectividad del aprendizaje de movimientos que implican rotación en el eje longitudinal cuando el sentido de rotación se mantiene al lado preferente o bien se cambia al lado no preferente.

Método

Se realizó un estudio experimental de grupos que delimitase en qué medida el cambio y el mantenimiento del sentido de giro preferente afectan la ejecución de movimientos gimnásticos. Establecimos varias fases en nuestro estudio: a) pruebas preliminares para detectar la predominancia lateral manual y podal, b) pruebas para detectar el sentido de rotación longitudinal preferente, c) pruebas de habilidad gimnástica básica y d) intervención experimental.

Con las tres pruebas preliminares se intentó la homogeneización de la muestra de sujetos. Teniendo en cuenta que la población objetivo de nuestro estudio es adulta y por lo tanto presumiblemente lateralizada, hemos extraído de las pruebas existentes en la bibliografía las que se relatan en el cuadro 1. De dichas pruebas, algunas se aplicaron directamente, habiendo sido otras modificadas y validadas con el objeto de adaptarlas a la po-

Manuales	Podales
1.- Tapping test	1.- La rayuela
2.- Escritura comparada	2.- El salto
3.- Gesto de ataque	3.- Tiro a puerta
4.- Lanzar una pelota	4.- Taconazo

Cuadro 1.



1.- Giro saltando
2.- En caída facial efectuar giro de 180º
3.- En caída dorsal efectuar giro de 180º
4.- Saltos sobre una pierna alrededor de un balón
5.- Giro desde desequilibrio en espalderas
6.- Efectuar giro de 180º partiendo desde la suspensión.
7.- En apoyo dorsal impulso y giro de 180º
8.- Desde tendido supino, levantarse y correr en sentido contrario
9.- En piscina "tornillo" a partir de la flotación ventral
10.- En piscina "tornillo" a partir de la flotación dorsal
11.- En piscina "viraje"
12.- La "rayuela"

Cuadro 2.

blación y objetivo del estudio, teniendo en cuenta criterios de elección, eficiencia y velocidad comparada.
Asimismo, a fin de determinar el sentido de giro preferente todos los sujetos llevaron a cabo las pruebas que se citan en el cuadro 2.
El objetivo de la prueba básica de habilidades gimnásticas fue, por otra parte, eliminar aquellos sujetos que partían con un nivel de ejecución importante en los ejercicios gimnásticos elegidos y, por otra, permitir la distribución homogénea de los sujetos entre los grupos experimentales. En el estudio participaron 62 sujetos, estudiantes de Educación Física de la Universidad de Granada, de los cuales 47 eran hombres y 15 mujeres, con un rango de edad entre los 18 y los 20 años.

Resultados de las pruebas preliminares

Las pruebas de dominancia lateral y preferencia en el sentido de giro arrojan los siguientes resultados (ver figuras 1-5):

Dominancia lateral
DD: 73,46% del total.
DI: 2,04% del total.
ID: 0% del total.
II: 4,08% del total.
NC: 20,40% del total.

Sentido de giro
Giro a la izquierda: 86,53% del total.
Giro a la derecha: 9,61% del total.
Giro no definido: 3,84% del total.

DD: diestro manual/diestro podal; ID: zurdo manual/diestro podal; DI: diestro manual/zurdo podal; II: zurdo manual/ zurdo podal; NC: no confirmados.
Se eligieron sólo sujetos diestros que giraban a la izquierda (SGAH), ya que la opción contraria, sujetos zurdos que girasen a la derecha (SGH) representaba un número muy inferior al mínimo exigido que permitiese extraer conclusiones de tipo grupal, consolidándose un grupo de 30 sujetos (del total de 62), con dominancia lateral diestra, que tenían como preferencia de giro el sentido antihorario (SAH).
En nuestro estudio se plantearon dos variables independientes representadas por el entrenamiento de los sujetos en movimientos que implican rotación longitudinal en sentidos opuestos intentando determinar su influencia sobre cuatro variables dependientes representadas por cuatro movimientos con características estructurales distintas en cuanto al origen del giro.

Variables dependientes

Las variables dependientes, pues, se

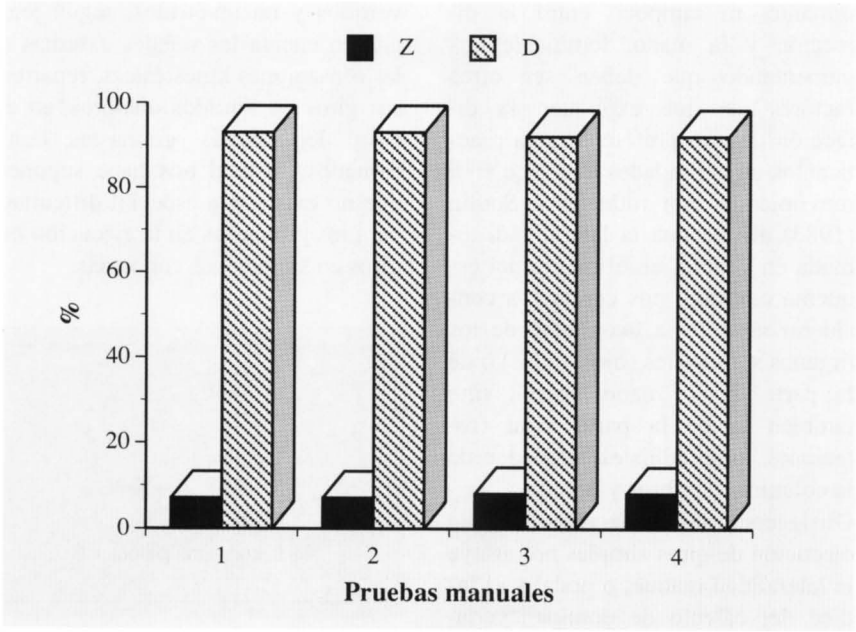


Figura 1. **Representación gráfica del porcentaje de dominancia en las pruebas manuales**

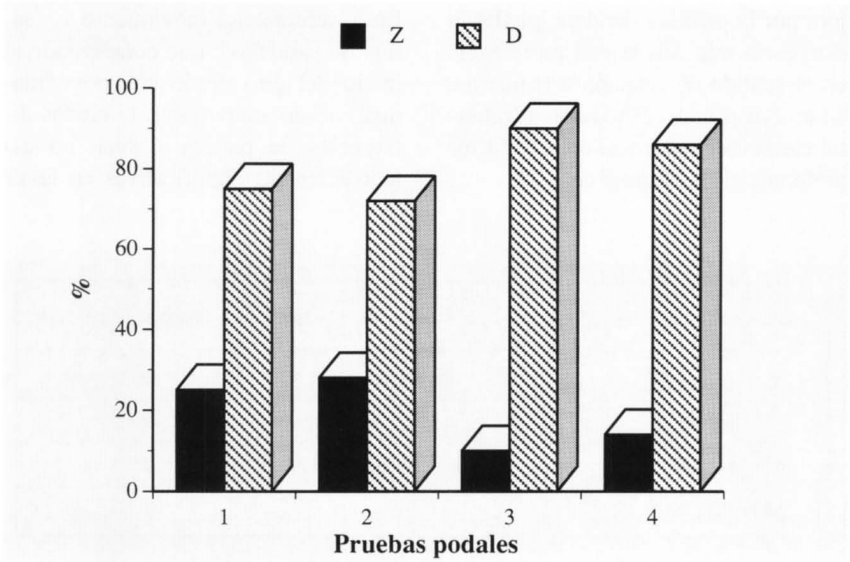


Figura 2. **Representación gráfica del porcentaje de dominancia diestra y zurda en las pruebas podales**

agruparon en dos apartados, quedando esquematizadas de la siguiente forma: *apoyo manual*, VD1: salida en paralelas en balanceo por delante con giro de 180º; *apoyo podal*, VD2: rondada; *apoyo podal deslizante*, VD3: pirueta gimnástica con giro de 360º en *attitude*; *sin apoyo*, VD4: salto adelante de 360º, con giro longitudinal de 180º.

La valoración de estos movimientos se realizó especificando una serie de criterios técnicos de forma descriptiva, para cada uno de los movimientos reseñados anteriormente. El sumatorio de criterios ejecutados correctamente en cada movimiento, reseñado en su hoja de registro, daba como resultado el nivel de ejecución técnica del mismo.

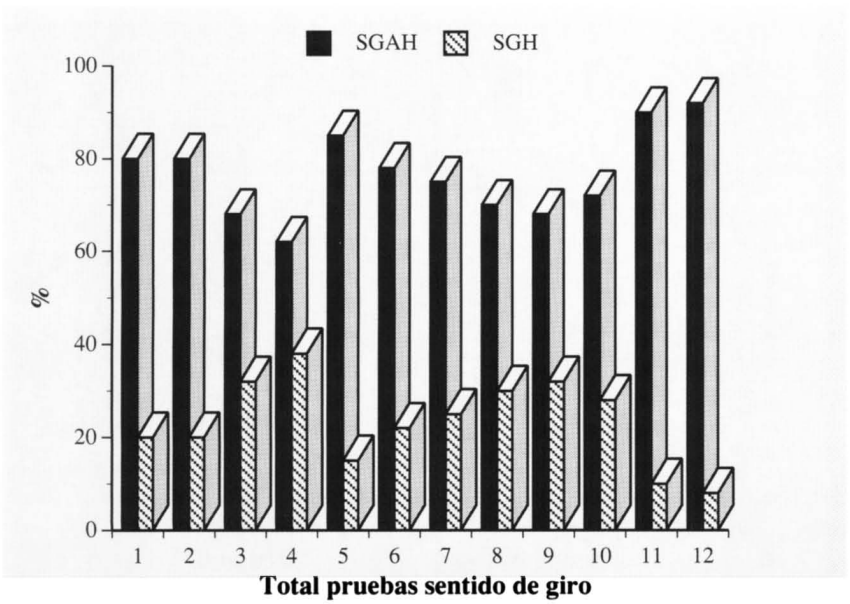


Figura 4. **Representación gráfica del porcentaje de prevalencia en el sentido de rotación longitudinal**



Figura 3. **Porcentaje de dominancia lateral manual**

Variables independientes

Las variables independientes implicaron la manipulación experimental del sentido de giro, manteniéndolo o cambiándolo en relación con el lado de giro preferente de los sujetos, quedando estructuradas de la siguiente forma: VI1, sujetos con dominancia lateral diestra y preferencia de giro en sentido contrario al movimiento de las agujas del reloj (SGAH) *que mantienen* el sentido de giro; VI2, sujetos con dominancia lateral diestra y preferencia de giro en el mismo sentido al movimiento de las agujas del reloj (SGH) *que cambian* el sentido de giro.

Se empleó un diseño experimental

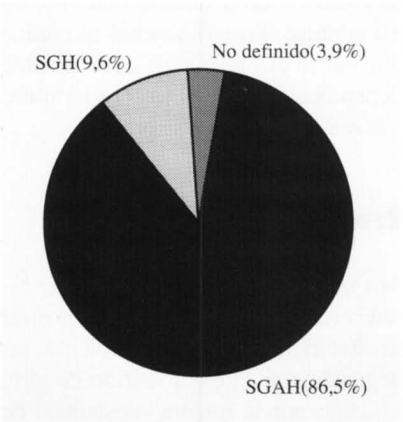


Figura 5. **Representación gráfica del porcentaje de prevalencia en el sentido de rotación longitudinal global**

multivariado-multivariado, intergrupo, con grupos apareados. Con cada uno de los dos grupos resultantes se hizo una evaluación pretest, una fase de intervención y una evaluación postest en idénticas condiciones a la evaluación pretest. Previamente se realizó un sorteo al azar donde a cada uno de los dos grupos se le asignó un sentido de giro determinado para la ejecución de los movimientos. Los grupos quedaron distribuidos de la forma siguiente: *grupo A*, sentido de giro antihorario (SGAH); *grupo B*, sentido de giro horario (SGH).

Procedimiento

Cada uno de los grupos realizó su programa específico y basándonos en criterios técnicos y metodológicos, se estipularon un número de sesiones para cada uno de los movimientos suficiente para su aprendizaje. El número de sesiones se distribuyó teniendo en cuenta la dificultad intrínseca de cada uno de los movimientos, quedando como sigue: salida de paralelas, 4 sensiones; pivotage, 4 sesiones; rondada, 8 sesiones; salto adelante medio giro, 11 sesiones.

La distribución temporal de cada una de las sesiones y cada uno de los movimientos se balancearon con cada uno de los entrenadores y el tiempo destinado a cada una de ellas fue de 30 minutos. Posteriormente se realizó una nueva evaluación de cada variable dependiente (postest) en forma similar a la realizada en la fase pretest.

Resultados

Los resultados encontrados en este estudio (tablas 9 y 10) parecen mostrar la efectividad del entrenamiento independientemente del sentido de giro, a juzgar por la mejora substancial de los sujetos en ambos grupos, en cada uno de los cuatro movimientos. Dichos resultados muestran que la mejora por la práctica tiende a igualar la diferencia marcada por la preferencia en el sentido de rotación a izquierda, en ambos grupos. Este aspecto muestra cierta independencia entre el factor preferencia y performance.

En lo referente al movimiento 1, "salida de paralelas", que corresponde al inicio del giro desde un apoyo manual, observamos (tabla 1) ciertas diferencias de partida si bien no estadísticamente significativas en favor

	g.l	Media X-Y:	Valor t	Probab. (2 colas)
Movimiento 1	12	-16.846	-7.305	.0001
Movimiento 2	12	-15.538	-12.708	.0001
Movimiento 3	12	-17.846	-12.919	.0001
Movimiento 4	12	-11.769	-6.721	.0001

Tabla 9. **Valores de t-test para una muestra emparejada en pretest y postest en el grupo A**

	g.l	Media X-Y:	Valor t	Probab. (2 colas)
Movimiento 1	12	-21.462	-11.417	.0001
Movimiento 2	12	-13.538	-8.39	.0001
Movimiento 3	12	-14.65	-13.876	.0001
Movimiento 4	12	-14.615	-7.361	.0001

Tabla 10. **Valores de t-test para una muestra emparejada en pretest y postest en el grupo B**

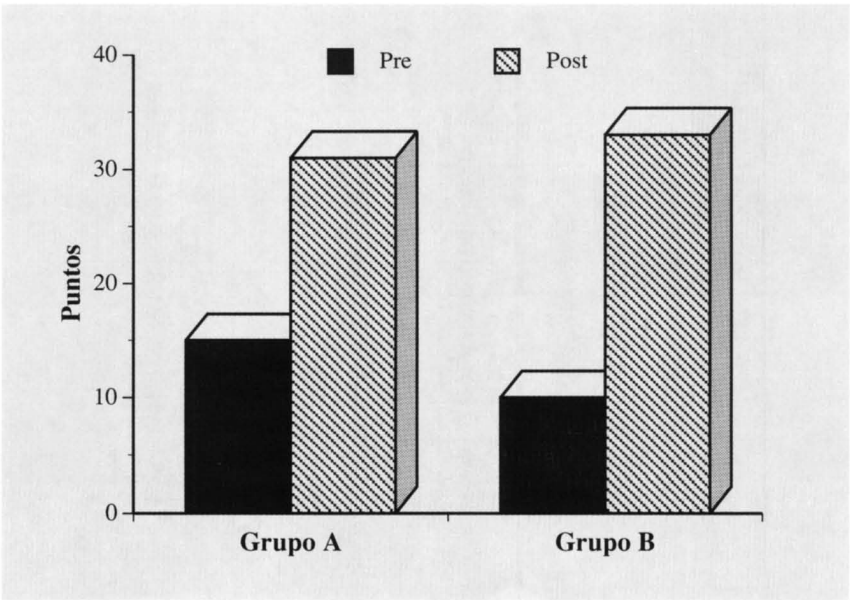


Figura 6. **Puntuación obtenida por los grupos A y B en el movimiento 1 (salida de paralelas) en pretest y postest**

Fuente	g.l.	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	F	P
Tratam.	1	84.962	84.962	1.133	.298
Error	24	1.800.000	75.000		
Total	25	1.884.962	75.398		

Tabla 1. **Análisis de varianza intergrupos en pretest Movimiento 1**

Fuente	g.l.	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	F	P
Tratam.	1	6.500	6.500	.139	.712
Error	24	1.120.154	46.673		
Total	25	1.126.654	45.066		

Tabla 5. **Análisis de varianza intergrupos en postest Movimiento 1**

del grupo que no cambiaba su preferencia original. No obstante, con el entrenamiento mejoró más el grupo que había cambiado su preferencia original de giro, obteniendo también las puntuaciones más altas. Desde el punto de vista estadístico no aparecen diferencias significativas entre ambos grupos en el postest (tabla 5), aunque comparativamente mejorase más el grupo que cambió el sentido de rotación preferente (figura 6). Teniendo en cuenta que el grupo que no cambió su sentido de giro preferente partía con niveles ligeramente mejores de ejecución, y que el grupo que cambió su sentido de giro preferente acabó con niveles de ejecución ligeramente superiores al anterior, podemos hipotetizar que la mejora obtenida por el grupo que cambió su sentido de giro adquiere una mayor trascendencia, planteando la posibilidad de indagar en trabajos futuros si esta tendencia se confirma y a qué variables es debida, si bien que el fenómeno no suceda en el caso de otros movimientos y se repita de nuevo en otro de ellos, como veremos más adelante, podría indicarnos alguna relación con el tipo concreto de movimiento de que se trate.

A juzgar por los resultados relacionados con el movimiento 2, "rondada", con un origen de giro desde el apoyo podal, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en pretest y en postest (tablas 2 y 6), si bien la ganancia máxima fue ligeramente superior en el grupo que no cambió el sentido de rotación longitudinal en función de su preferencia (figura 7). Este resultado podría encontrar su explicación en el hecho de que la "rondada" es un movimiento que inicia su giro desde una impulsión alternativa podal e inmediatamente invierte la posición del cuerpo sobre el apoyo alternativo manual, lo cual crea en el sujeto una ilusión perceptiva de giro a la izquierda, cuando en realidad la rotación longitudinal se realiza a la derecha. Este hecho, constatado por Bollen (1983) y Olislagers (1984), en sus estudios, hace intuir al sujeto que el giro que realiza en la rondada guarda consonancia con el pie y la mano de apoyo siendo aparentemente consciente de un giro en sentido contrario si los apoyos también son contrarios. Subjetivamente el sujeto piensa que el giro lo está realizando hacia un lado determinado, cuando en realidad,

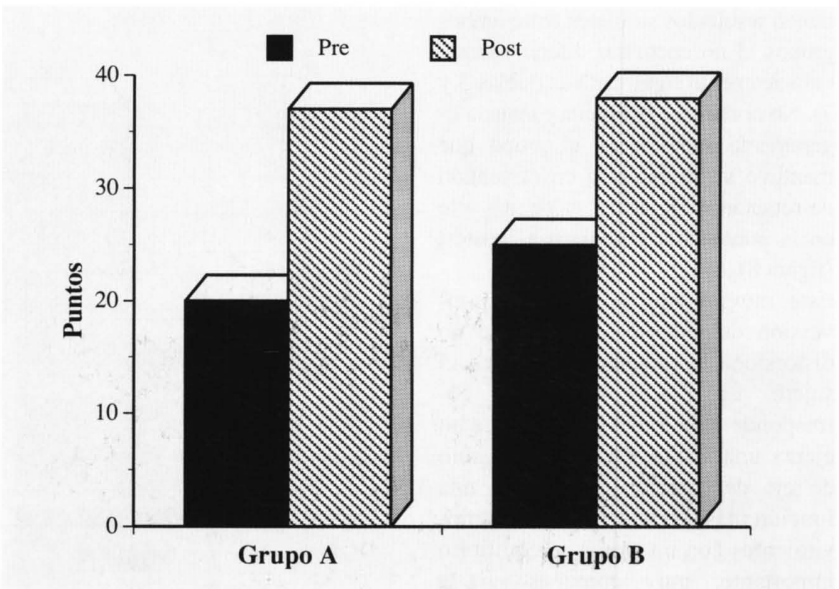


Figura 7. **Puntuación obtenida por los grupos A y B en el movimiento 2 (rondada) en pretest y postest**

Fuente	g.l.	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	F	P
Tratam.	1	108.038	108.038	2.565	.122
Error	24	1.010.923	42.122		
Total	25	1.118.962	44.758		

Taula 2. **Análisis de varianza intergrupos en pretest Movimiento 2**

Fuente	g.l.	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	F	P
Tratam.	1	28.038	28.038	.518	.479
Error	24	1.298.308	54.096		
Total	25	1.326.346	53.054		

Tabla 6. **Análisis de varianza intergrupos en postest Movimiento 2**

desde una observación objetiva, el giro es realizado al lado contrario.

El movimiento 3, "pivotaje", correspondiente a un elemento que parte de un apoyo deslizante y con un componente elevado de equilibrio. Se obtienen resultados similares entre ambos grupos al no encontrar diferencias estadísticamente significativas (tablas 3 y 7). No obstante, existió una ganancia ligeramente superior en el grupo que mantuvo su preferencia en el sentido de rotación, además del valor más alto en la puntuación grupal en el postest (figura 8).

Este movimiento se realiza sin inversión del cuerpo, aspecto que no distorsiona la imagen del giro en el sujeto. La pierna de apoyo corresponde al lado del giro, aunque no ejerza una acción de impulsión sino de eje de rotación, ejerciendo una función más cercana, por tanto, a movimientos con un factor de equilibrio importante, muy comunes en la danza, y, por lo tanto, en gimnasia artística femenina por su preparación de tipo coreográfico.

En lo referente al movimiento 4, "salto adelante", con origen del giro sin apoyo (no inercial) quizás el movimiento más complejo de los cuatro en este primer experimento, observamos una ligera mayor ganancia en los sujetos del grupo que cambiaron su giro en relación al sentido preferente, si bien el valor más alto tanto en la medida pretest como en la postest la obtuvo el grupo que mantenía el lado preferente (figura 9). No obstante, no existieron diferencias significativas estadísticamente (tablas 4 y 8).

A nivel global (figura 10), y teniendo en cuenta el sumatorio de los resultados de los cuatro movimientos realizados en este estudio, no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos, lo cual demuestra un nivel de ganancia similar en ambos sentidos de rotación, independientemente de la preferencia en el sentido de rotación longitudinal de base. Intuimos, por lo tanto, que el entrenamiento es el factor decisivo en la performance de los giros longitudinales y no la preferencia en el sentido de rotación longitudinal. Al no encontrar diferencias entre ambos sentidos de rotación se podría plantear el entrenamiento respetando el lado preferente de base o cambiándolo.

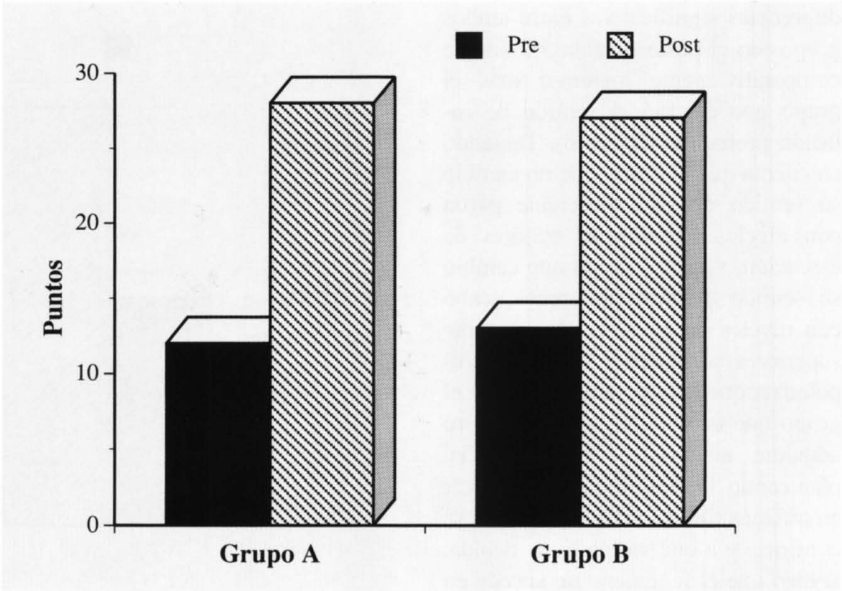


Figura 8. **Puntuación obtenida por los grupos A y B en el movimiento 3 (pivotaje) en pretest y postest**

Fuente	g.l.	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	F	P
Tratam.	1	32.346	32.346	.553	.464
Error	24	1.402.615	58.442		
Total	25	1.434.962	57.398		

Taula 3. **Análisis de varianza intergrupos en pretest Movimiento 3**

Fuente	g.l.	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	F	P
Tratam.	1	.346	.346	.009	.927
Error	24	960.308	40.013		
Total	25	960.654	38.426		

Tabla 7. **Análisis de varianza intergrupos en postest Movimiento 3**

Conclusiones

En base a los resultados del estudio se pueden generar las siguientes conclusiones:

1. La performance en movimientos gimnásticos que implican rotaciones en el eje longitudinal corporal, parece ser independiente de una dominancia lateral manual y podal definidas.

2. En aquellos movimientos que implican rotación en el eje longitudinal corporal y que parten de una impulsión podal alternativa hacia una posición invertida en apoyo manual alternativo, aparentemente tienen una efectividad ligeramente mejor si se realizan en función de la pierna de impulsión y no del sentido de giro, ya que esto crea en los gimnastas un efecto de ilusión perceptiva teniendo la sensación del sentido de rotación cambiada.

3. En las rotaciones longitudinales intrínsecas a movimientos que implican apoyo manual, parece ser que existe una ligera diferencia a favor de las rotaciones que se realizan hacia el lado de la mano dominante.

4. En aquellos movimientos que implican rotaciones en el eje longitudinal corporal en apoyo podal deslizante se adquiere aparentemente la misma performance.

5. Intuimos que no existe relación, a juzgar por nuestros resultados, entre la preferencia y la performance en el sentido de rotación longitudinal.

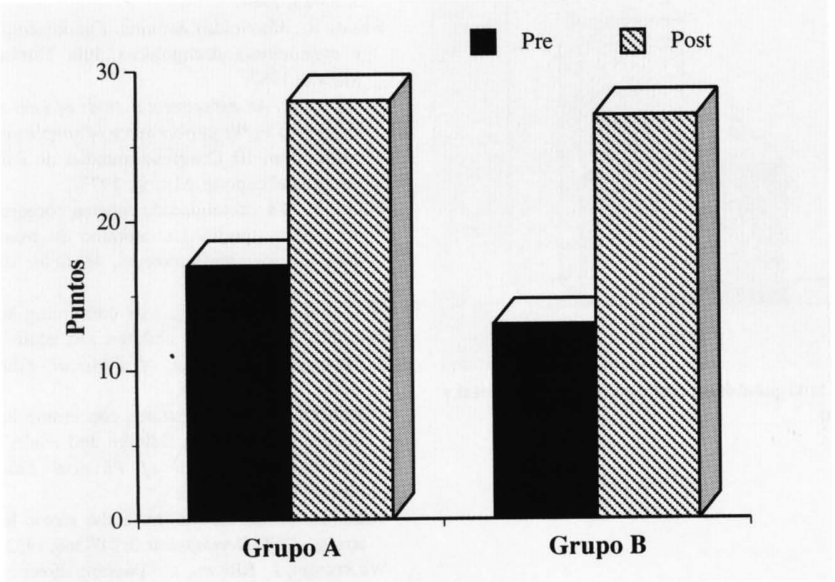


Figura 9. **Puntuación obtenida por los grupos A y B en el movimiento 4 (salto adelante con medio giro) en pretest y postest**

BIBLIOGRAFÍA

AZEMAR, G., *Activite sportive chez l'enfant et lateralite*, Vigot, París, 1984.

BLAKELY, R.; PALMER, M., "Analysisi of Shoulder rotation accompanying a propioceptive neuromuscular facilitation approach", *Physical therapy*, 8, 1224-1227, 1986.

BOLLEN, J., "Les Vrilles 'Par mise en travers' du plan de salto ne sont-elles qu'une invention theorique?" *Education Phisyque et Sport*, 2, 49-60, 1983.

BROWN, J.; TOLSMA, B.; KAMEN, G., "Relationship between hand and eye dominance and direction of experienced gymnasts and non-

Fuente	g.l.	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	F	P
Tratam.	1	81.385	81.385	1.472	.237
Error	24	1.327.007	55.295		
Total	25	1.408.462	56.338		

Tabla 4. **Análisis de varianza intergrupos en pretest Movimiento 4**

Fuente	g.l.	Suma Cuadr.	Media Cuadr.	F	P
Tratam.	1	3.115	3.115	.071	.793
Error	24	1.056.769	44.032		
Total	25	1.059.885	42.395		

Tabla 8. **Análisis de varianza intergrupos en postest Movimiento 4**

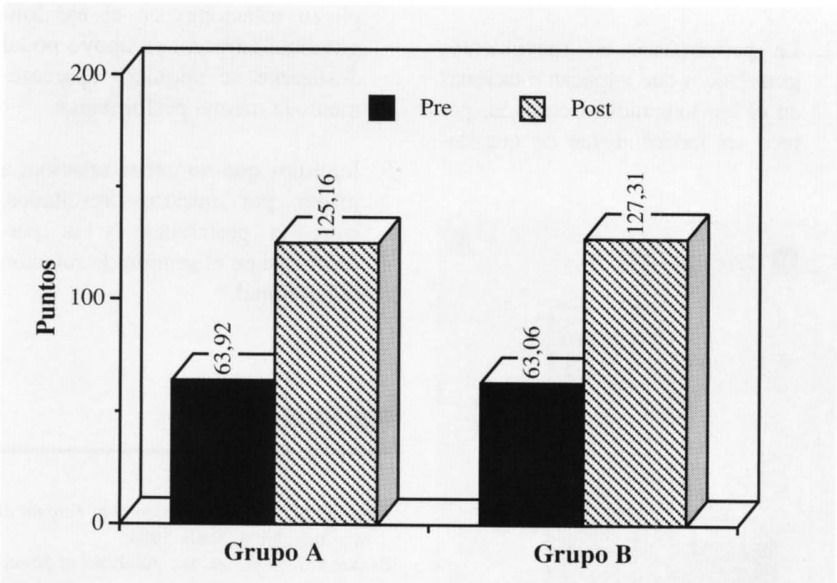


Figura 10. **Puntuación obtenida por los grupos A y B en el total global de los cuatro movimientos en pretest y postest**

atletes", Perceptual and motor skills, 2, 470, 1983.

CARRASCO, R., *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*, Vigot, París, 1977.

CORBALLIS, M.; BEALE, I., "Bilateral asymetry in behavior, *Psychologycal Review*, 77, 451-464, 1970.

DIMOND, S., "Reaction times and response competition between the right and left hands" *Quat. Jour. Exp. Psycology*, 22, 513-520, 1970.

FALIZE, J.; BARECHAL, B.; MOTTARD, J., "Les rotations corporelles. Test de developpement moteur", ISEP. *Université de Liège*, 70-74, 1978.

FLOWERS, K., "Handedness and controlled movement", *British Journal of Psycology*, 66, 39-52, 1975.

GUIARD, Y., "The lateral coding of rotations: a study of the Simon effect with weel-rotation responses", *Journal of motor behavior*, 4, 331-334, 1983.

HARRIS, A.J., *Harris test of lateral dominance*, 3ª ed. The psychological corporation, Nueva York, 1958.

HATFIELD, B.; LANDERS, D.; RAY, W., "Cognitive process during self-paced motor performance: an electroencefalographic profile of skolled markesmen. *Sport psychology*, 1, 42-59, 1984.

HÉCAEN, H., *Les gauchers*, PUF, París, 1984.

KEOCH, B., "Pre-Scholl children's performance on measures of spatial organization, lateral performance, and lateral usage, *Perceptual and Motor Skills*, 34, 299-302, 1972.

LERBERT, G., *La lateralidad en el niño y en el adolescente*, Alcoy, Valencia, 1977.

OLISLAGERS, P., "Lateralite du gymnaste et sens preferentiel individuel de rotation longitudinale", *Revue de l'education physique*, 3, 23-28, 1984.

RIGAL, R., *Motricidad humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*, Pila Teleña, Madrid, 1987.

SÁNCHEZ, F., *An experimental study of lateral diferences in the performance of simple accuracy test*, III Congreso mundial de Psicología del deporte, Madrid, 1973.

SOLIN, J., "La lateralidad du schema corporel de l'enfant sportif. La lateralite du tronc dans la programme moteur", *Medicine du sport*, 2, 34-38, 1984.

WASMUND, U., "Investigations concerning laterality in sport with children and adults", *International Journal of Physical Education*, 3, 32-44, 1976.

WASMUND, U., "Investigations concerning laterality in sport with children and adults", *International Journal of Physical Education*, 2, 31-38, 1976.

WEIG, E., "Bilateral transfer in the motor learning", *Child Development*, 3, 247-368, 1932.

WILKERSON, J.; BROWN, J., "Twisting direction in sports", *Pysical educator*, 1, 21-22, 1979.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ¿CÓMO ENSEÑAR EN EDUCACIÓN FÍSICA?

Fernando Ureña Villanueva,
Licenciado en Educación Física y Pedagogía,
Diplomado en EGB,
Profesor agregado de Bachillerato del I.B.
Floridablanca, de Murcia.

Resumen

En el presente artículo se analiza de forma exhaustiva uno de los elementos que debe integrar cualquier diseño curricular, a saber: cómo enseñar. Para ello se empieza por establecer un marco general para, a partir del mismo, abordar dicha cuestión desde tres perspectivas: modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje y "métodos" de enseñanza en Educación Física.
A lo largo del mismo se intenta ofrecer una concreción de las directrices planteadas por el MEC en la recién aprobada Reforma del sistema educativo (LOGSE) al campo de la actividad física.

Palabras clave: **modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje, métodos de enseñanza en Educación Física.**

Introducción

En todo diseño curricular podemos distinguir cuatro elementos constitutivos del mismo (ver el gráfico 1):

1. ¿Qué enseñar? Dentro de este apartado debemos analizar dos aspectos:

a) Contenidos. Los contenidos los entendemos como el conjunto de información tanto verbal como no verbal utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que al interactuar con ella, el alumno/a construye o forma sus propios conocimientos. Dentro de este apartado debemos hacer referencia a conceptos, destrezas, normas, etc.

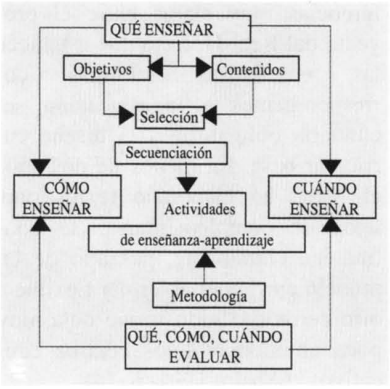


Gráfico 1. **Fuente MEC**

b) Objetivos. Los entendemos como hipótesis a comprobar y desde esta perspectiva su empleo nos va a servir de marco de referencia a la hora de organizar el proceso. Dentro de este apartado nos estamos refiriendo a los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, facilitar, favorecer, etc., mediante la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando los docentes nos preguntamos qué enseñar deberíamos responder de la siguiente manera: "Planteamos o intentamos lograr una serie de objetivos; para ello nos valemos de unos contenidos los cuales están organizados en bloques temáticos, ajustados al nivel de la clase con que trabajamos y plasmados en las programaciones de la materia objeto de enseñanza".

2. ¿Cuándo enseñar? En este apartado debemos hacer mención a toda información referida a la ordenación y secuenciación de las cuestiones tratadas anteriormente, es decir, objetivos y contenidos.

3. ¿Cómo enseñar? Para alcanzar los objetivos propuestos, debemos utilizar unas determinadas estrategias metodológicas, estilos, métodos, etc., y hacer una planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Pues bien, dentro de este apartado debemos hacer mención a esas cuestiones.

4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Es imprescindible tener un conocimiento referido al grado de consecución de los objetivos planteados, dicho conocimiento nos lo facilitará la evaluación.

Ahora bien, ¿cómo podemos concretar estos elementos? En líneas generales, se puede decir que la concreción de los mismos va en una doble dirección: por una parte, dependerá de cómo enfoquemos el currículum; por otra, de los modelos de enseñanza del mismo.
Para Domingo Blázquez (1988), se pueden señalar, a *grosso modo*, tres formas distintas de enfocar el currículum: *progresista*, cuando el niño es el protagonista; *esencialista*, cuando la preocupación está centrada en la estructura del contenido —desde esta perspectiva y referido a la Educación Física, debemos hablar de los trabajos de P. Parlebás y colaboradores—, y *sociológico*, cuando existe



una preocupación por el papel de la escuela en la sociedad.

En cuanto a los modelos de enseñanza del mismo, en la actualidad se habla en didáctica fundamentalmente de dos modelos: currículums cerrados y currículums abiertos.

Los currículums cerrados, detallados y rígidos tienen la ventaja de que es muy fácil su puesta en práctica ya que el profesor/a puede limitarse a seguir paso a paso las instrucciones y su mayor inconveniente es no tener en cuenta a los alumnos/as a los que va dirigido, ni a los contextos, e incluso, no permiten aportaciones que los docentes puedan indicar. Estos currículums responden a la "pedagogía por objetivos". Un ejemplo de los mismos son los programas renovados, donde, y en lo que a Educación Física se refiere, "se intenta, por un lado, respetar el criterio psicogenético y las exigencias de la nueva concepción de educación física, así como el criterio interdisciplinar, y por el otro, el modelo pedagógico elegido responde a la pedagogía por objetivos" (Benilde Vázquez, 1988, p. 184). A este respecto, Gimeno Sacristán nos habla de que "en los Programas Renovados subyace una concepción mecanicista del aprendizaje que desconoce el hecho de que aprender es dar significado personal a las nuevas adquisiciones de forma idiosincrásica" (Gimeno Sacristán, 1985, p. 65).

Los currículums abiertos son aquellos que sí tienen en cuenta el contexto donde se van a aplicar y también permiten aportaciones de los docentes; como contrapartida, resulta bastante difícil el que se consiga una cierta homogeneidad en la población escolar y, claro está, precisa por parte de los profesores/as un nivel de formación mucho más elevado, exigente, etc., sobre todo en aspectos didácticos, ya que ellos deben ser los que realicen sus propias programaciones partiendo de unas directrices muy genéricas.

Un ejemplo de este segundo modelo son los currículo oficiales que se están implantando como consecuencia de la puesta en práctica de la LOGSE. Aunque habría que reflexionar, como muy bien plantea Valentín Abalo en su artículo "Las Enseñanzas Mínimas, un paso atrás" sobre si realmente el currículo oficial planteado por el MEC es un currículo abierto. Para él, "existen diferencias muy claras entre el proyecto del Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria y el diseño curricular base. En menos de dos años el MEC ha elaborado textos que, lejos de complementarse, se contradicen claramente, pasando de un modelo curricular abierto y flexible a otro cerrado, rígido y que deja muy poca autonomía a los centros educativos" (Abalo, 1991, p. 74).

Tras esta visión panorámica sobre los elementos que constituyen el diseño curricular, el trabajo que se desarrolla a continuación va a versar sobre uno de ellos: cómo enseñar. En próximos artículos abordaré los demás elementos.

Cómo enseñar en Educación Física

Para responder a esta cuestión voy a centrar su estudio en tres apartados: modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje y "métodos" de enseñanza en Educación Física.

Modelos de aprendizaje

Como he intentado poner de manifiesto en la introducción, hasta hace pocos años el modelo de aprendizaje que se ha venido desarrollando y aplicando en educación (en bastantes casos aún se da) ha sido el conductual, el cual ha pretendido hacer un trasvase de lo que ocurre en el laboratorio a la vida de las aulas.

Así, desde esta perspectiva e identificándonos con la opinión de Florance (1991, p.32-33) deberíamos hablar de "un profesor/a al que podríamos calificar de mecanicista por ver el aprendizaje como una construcción, como una asimilación por reproducción de series de ejercicios; ejercicios, sin duda, racionalmente preparados y elegidos, pero frecuentemente sin relación alguna con las necesidades inmediatas de los alumnos/as, es decir, nos estamos refiriendo a una enseñanza de la Educación Física basada en la demostración y repetición, lo cual supone una adquisición por parte de los alumnos/as de una serie de automatismos y no de esquemas motrices que posteriormente pueda utilizar.

Sin embargo, y fundamentalmente a raíz de la reforma del sistema educativo, muchos docentes hemos comenzado a oir, leer, hablar, etc., sobre la concepción constructivista, concepción que podemos definir como un conjunto de ideas en las que han coincidido diversas teorías, fundamentalmente las formuladas por Piaget y Vygosky. Estas teorías, a grandes rasgos, consideran que el conocimiento no se debe transmitir construido, elaborado, sino que debe ser construido por los propios alumnos/as.

Para que esto ocurra, el alumno/a debe estar dispuesto a asumir un papel importante en su enseñanza, ya que como he dicho, éste debe construir su propio aprendizaje frente a la mera transmisión efectuada por el profesor/a. Ello conlleva que el profesor deba utilizar una metodología que permita al alumno/a trabajar de manera cada vez más autónoma.

El MEC en el diseño curricular base (1989, p. 32-35), indica una serie de principios que han de tenerse en cuenta para que este modelo constructivista pueda llevarse a la práctica (ver el gráfico 2).

Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno/a. La psicología genética ha estudiado este desarrollo

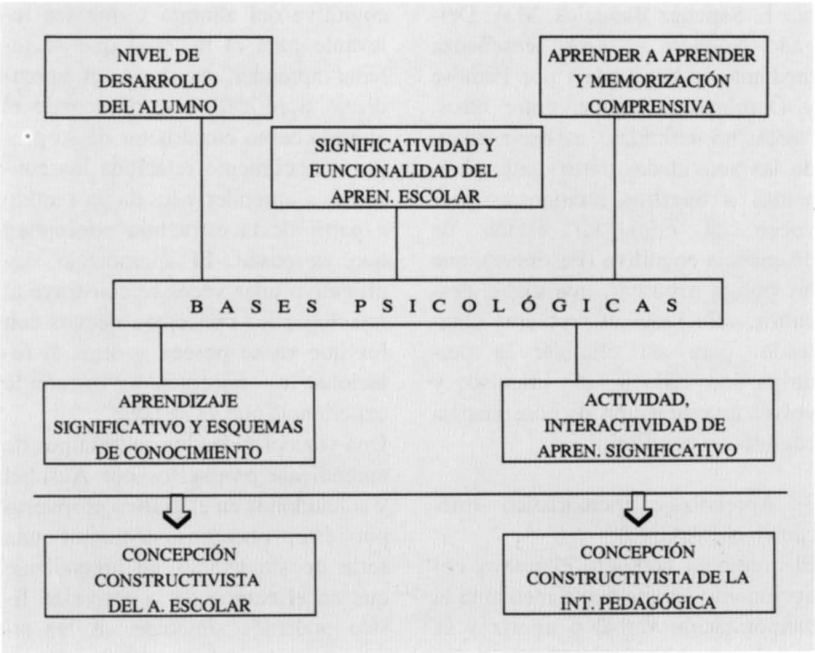


Gráfico 2. **Bases psicológicas del DCB**

y nos ha indicado que existen una serie de periodos. "Estos periodos han sido fijados con bastante coincidencia por casi todos los autores de significación, dedicados al estudio de la evolución humana (Piaget, Wallon, etc.), y suponen formas normativas y diferenciales de comportamiento para todos los sujetos comprendidos en sus edades. Esos comportamientos responden a estructuras subyacentes que las propician" (Oña, 1987, p. 11-12).

En función de lo anterior debemos decir que a la hora de elaborar el currículum tenemos que partir de las posibilidades que tiene el alumno/a y éstas estarán mediatizadas por el periodo de desarrollo en que se encuentre (para Piaget, estadio) y por las experiencias previas del aprendizaje que haya tenido.

Necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Para que esto ocurra se deben dar, según Novak (1982), dos condiciones básicas. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna, como desde el punto de vista de su posible asimilación. En segundo lugar, el alumno/a debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.

Aprender significativamente supone modificar esquemas de conocimiento que el alumno/a posee. La estructura cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento. La modificación de los mismos mediante el aprendizaje de nuevos conocimientos debe ser el objetivo de la educación escolar.

El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno/a. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. En último término el alumno/a es quien construye, modifica y coordina sus esquemas de conocimiento y, por lo tanto, el verdadero artífice del propio proceso de aprendizaje (ver gráfico 3).

A pesar de lo dicho, tenemos que tener presente que este aprendizaje no es estrictamente individual sino que la intervención educativa es un proceso de interactividad entre profesor-alumno y alumno-alumno.

En estos planteamientos aparece clara la intención del MEC en línea con las nuevas corrientes de enseñanza-aprendizaje.

A continuación paso a exponer brevemente en qué consiste el aprendizaje receptivo, el aprendizaje significativo y las situaciones de aprendizaje que se pueden dar.

El concepto de aprendizaje sig-

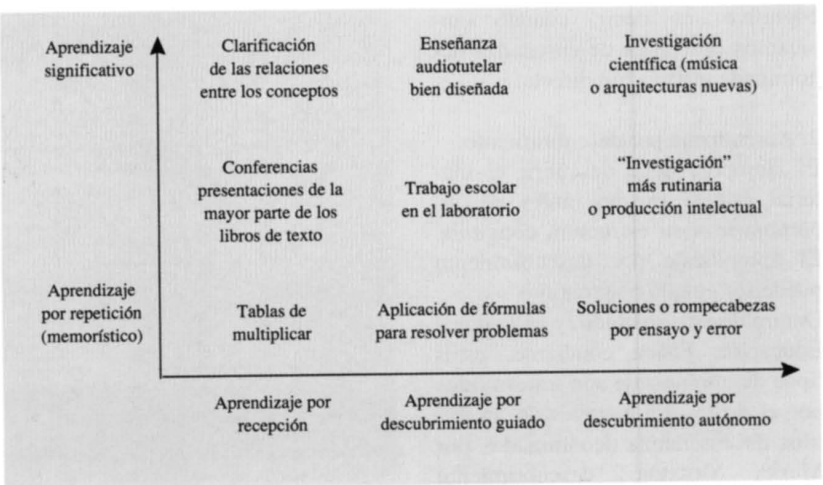


Gráfico 3. **Tomado de Novak (1982). Algunas formes típicas de apredizaje**

nificativo ha sido desarrollado entre otros autores por Ausubel (1983), Novak (1985), Norman (1985). El objetivo del mismo es estructurar jerárquicamente el conocimiento a adquirir y los contenidos de una materia escolar para favorecer el aprendizaje constructivo significativo.
Ausubel (1983) nos habla de cuatro tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje receptivo.
El alumno recibe una información que el profesor/a ha organizado para que éste pueda admitirla en su estructura cognitiva. Ausubel sostiene que la mayor parte del aprendizaje escolar es aprendizaje receptivo y que, por lo tanto, es necesario analizar este tipo de aprendizaje con el fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje receptivo. Es decir, que el alumno/a recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada; no necesita realizar ningún descubrimiento sino que debe comprenderlos y asimilarlos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sean requeridos.
En el campo de la actividad física decimos que estamos llevando a la práctica un aprendizaje receptivo cuando hacemos uso de estilos de enseñanza en los que el alumno/a se encuentra en estado de consentimiento cognitivo, es decir, cuando empleamos la técnica de enseñanza denominada instrucción directa.

2. Aprendizaje por descubrimiento.
El alumno/a debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura congitiva. El aprendizaje por descubrimiento puede ser guiado o autónomo.
Dentro de este apartado, y en lo que a Educación Física concierne, estos tipos de aprendizaje son transmitidos por el profesor/a a través de los estilos de enseñanza denominados por Muska Mosston "descubrimiento guiado" y "resolución de problemas"; por F. Sánchez Bañuelos, M.A. Delgado Noguera y otros "enseñanza mediante la búsqueda"; por Famose y Domingo Blázquez, entre otros, "tareas no definidas", es decir, cuando las actividades, tareas, etc. planteadas a nuestros alumnos/as provocan en ellos un estado de disonancia cognitiva (Festinger), que les obliga a buscar, investigar, descubrir, soluciones al problema planteado, para así eliminar la perturbación, reducir el impulso y volver a la situación de consonancia cognitiva o equilibrio.

3. Aprendizaje memorístico (mecánico o repetitivo).
El alumno/a adquiere el nuevo conocimiento simplemente mediante la memorización verbal o motriz y se incorpora arbitrariamente en su estructura de conocimiento sin ninguna interacción con lo que ya existe en ella. Es decir, supone una memorización de datos, hechos o conceptos con escasa o nula interrelación entre ellos.

4. Aprendizaje significativo.
Es un proceso por el que se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva del alumno y que sea relevante para el material que se intenta aprender, es decir, el aprendizaje significativo se da cuando el alumno como constructor de su propio conocimiento relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. El aprendizaje significativo unas veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los que ya se poseen y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.
Una vez definidos los cuatro tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel y situándonos en el gráfico propuesto por éste, podemos distinguir una serie de situaciones de aprendizaje que en el campo de la actividad física podemos sintetizar en las siguientes (Ausubel, 1983; Boné, 1986) (ver gráfico 4):

Aprendizaje receptivo-repetitivo o memorización por instrucción directa. Nos estamos refiriendo al aprendizaje por parte del alumno/a de gestos técnicos aislados y a los que en principio no le encuentra ninguna aplicación ni utilidad para la práctica real del juego. Un ejemplo de esto lo constituiría el aprendizaje

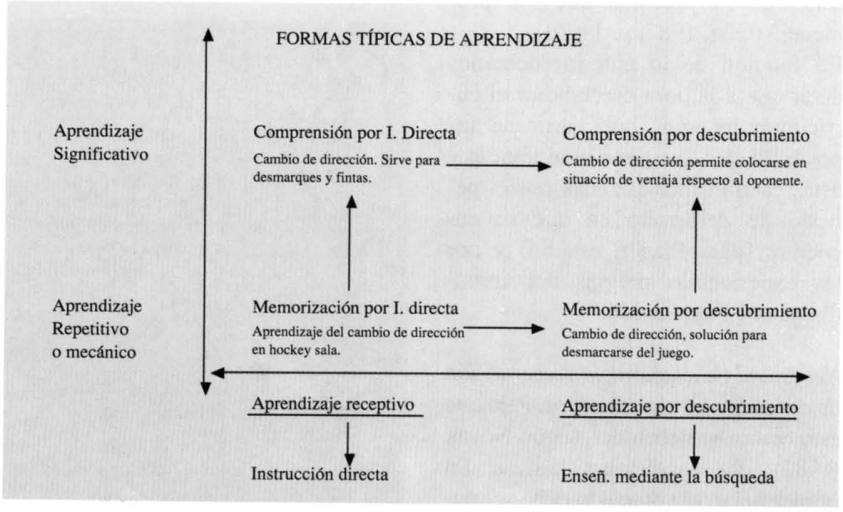


Gráfico 4. **Novak, 1982. Modificación y adaptado por Bone, 1986. Situaciones de aprendizaje**

del cambio de dirección en hockey sala, en baloncesto, balonmano, etc., de forma aislada y sin conexión con otros elementos del juego.

Aprendizaje repetitivo por descubrimiento autónomo o memorización por descubrimiento. En este caso se le propone al alumno/a el aprendizaje de un determinado gesto técnico pero procurando que éste descubra su utilidad ante situaciones reales de juego. Un ejemplo sería el aprendizaje del cambio de dirección, és útil como solución para desmarcarse durante el juego.

Aprendizaje significativo-receptivo o comprensión por instrucción directa. Dentro de este apartado trataremos de que el alumno/a comprenda, por ejemplo, que el aprendizaje del cambio de dirección le va a servir, en situaciones de juego, para realizar desmarques y fintas.

Aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo o comprensión por descubrimiento. El alumno/a aprenderá un gesto técnico concreto, como por ejemplo el cambio de dirección, y el profesor/a intentará plantearlo de tal forma que él descubra que mediante la utilización del mismo en una situación de juego será capaz de obtener ventaja respecto a su oponente.

Estructuras de aprendizaje

Todo profesor cuando organiza sus clases debe tomar una serie de decisiones sobre cuestiones tales como (Echeita y Martín, 1990, p. 55-60) las siguientes:

Qué tipo de actividades van a realizar sus alumnos durante el tiempo de clase, es decir, estructuras de actividad. Para Salvin, (cit. Echeita y Martín), la estructura de actividad puede variar en aspectos tales como: tipo de actividad que se realizará en la clase —escuchar las explicaciones del profesor, discusiones en grupo, trabajo individual—, o tipo de agrupamientos —alumnos separados, en grupo, etc.

Cómo va a recompensar el trabajo de sus alumnos, es decir, estructura de recompensa. La estructura de recompensa puede igualmente variar en diferentes dimensiones: notas, reconocimiento del profesor, recompensas tangibles; frecuencia o magnitud con la que determinadas conductas o rendimientos se verán recompensados; recompensa interpersonal, la cual se refiere a las consecuencias que para un alumno individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros. Echeita y Martín hablan de tres tipos de recompensa interpersonal:

a) El profesor opta por una organización individualista de las actividades de aprendizaje. Para que esto se produzca, el profesor/a plantea actividades o tareas que cada alumno/a debe desarrollar para conseguir el objetivo propuesto, sin preocuparse de lo que hace el resto de sus compañeros. Por ejemplo, el profesor plantea al alumno/a la siguiente actividad: "se trata de ver si eres capaz de golpear con la mano derecha un indiaca 20 veces seguidas".

b) El profesor opta por una organización competitiva estructurando las actividades que deben realizar sus alumnos de forma que cada uno de ellos, además de preocuparse de su trabajo, debe realizarlo lo antes posible ya que la recompensa sólo será para el primero que termine la actividad. Por ejemplo, cada alumno/a del grupo dispone de un *stick* de hockey sala y de una bola; frente a cada uno de ellos y separados a 15 m se encuentran varios obstáculos, la actividad consiste en ver quién es capaz de derribar el mayor número de obstáculos en un minuto. El que lo consiga gana.
En general, las actividades escolares se mueven mayoritariamente dentro de estas dos estructuras, lo que reduce al mínimo las posibilidades de establecer interacciones constructivas.

c) También se pueden organizar las actividades de aprendizaje de forma cooperativa; en este caso,

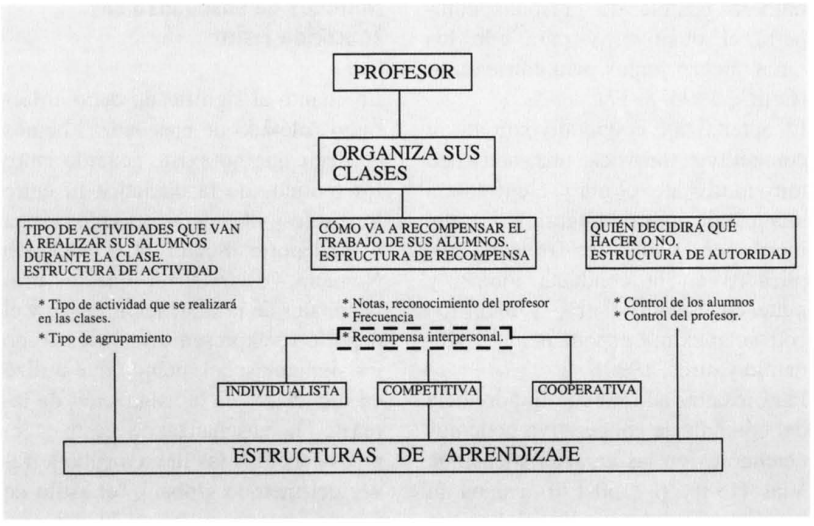


Gráfico 5. **Estructuras de aprendizaje**



los alumnos/as trabajan en un proyecto común y son conscientes de que los resultados que obtenga cada uno de ellos son beneficiosos para todo el grupo con el que están interactuando cooperativamente. Ejemplo: 15 alumnos/as situados alrededor de un paracaídas sujetándolo; en su interior se deposita un balón. La actividad propuesta es la siguiente: se trata de ver si el grupo es capaz de lanzar el balón lo más alto posible y recepcionarlo con el paracaídas.

Quién decidirá o controlará qué hacer o no, es decir, estructura de autoridad. La estructura de autoridad se refiere al control que los alumnos pueden ejercer sobre sus propias actividades como opuesto al control que es ejercido por los profesores o por los adultos. En algunas clases los alumnos/as tienen mayor autonomía para decidir qué y cómo quieren aprender y cómo evaluarán sus logros, mientras que otras actividades están muy estructuradas y dirigidas o impuestas por el profesor.

La combinación de estos tres elementos compondrá diferentes estructuras de aprendizaje, entre las que destacamos las de aprendizaje cooperativo.

Para Slavin (1980) el aprendizaje cooperativo implica cambios en los tres elementos que componen la estructura de aprendizaje, pero es primariamente un cambio en la estructura interindividual de recompensas; de una estructura competitiva a una estructura cooperativa. Por supuesto, otros cambios son inevitables. Es recomendable el paso de una estructura de la actividad individual, con frecuentes clases magistrales (mando directo, enseñanza masiva), a una estructura caracterizada por la interacción de los estudiantes en pequeños grupos (trabajo en grupo, participación del alumno en la enseñanza, búsqueda), y en consecuencia a que éstos tengan más autonomía en relación con su trabajo.

En el ámbito de la actividad física, y tras la publicación en 1978 del libro de Terry Orlick sobre juegos y deportes cooperativos, están apareciendo trabajos, investigaciones y publicaciones sobre la aplicación práctica del aprendizaje cooperativo (Trigo, 1989; Guitart, 1990; Generelo y col., 1990; Orlick, 1990).

Para Orlick, lo que diferencia a los juegos cooperativos de los otros juegos es que en los cooperativos todos cooperan, todos ganan, y nadie pierde. Los niños juegan unos con otros mejor que unos contra otros. Estos juegos eliminan el miedo al fallo y al sentimiento de fracaso. También reafirman la confianza del niño en sí mismo como una persona aceptable y digna. En la mayor parte de los juegos esta reafirmación se deja a la casualidad o se concede a un solo ganador. En los juegos cooperativos esta reafirmación va implícita en los juegos mismos.

Resumiendo, la característica distintiva de estos juegos respecto a los demás es su estrucutra interna. El juego competitivo tiene una estructura que exige que los jugadores actúen unos contra otros y excluye a todos excepto a uno de alcanzar el objetivo del juego. En los cooperativos, se tiende a que el mayor número posible de personas comparta el objetivo, y para ello los niños juegan juntos para conseguirlo (Orlick, 1990, p. 17).

El aprendizaje cooperativo frente al competitvo: provoca una actividad muy motivante; el niño se enfrenta a una práctica motriz intensa y rica que incide en todos los niveles implicados en la conducta motriz y pone en escena al niño y al grupo con su máxima espontaneidad (Generelo y otros, 1990).

Para resaltar aún más la importancia del aprendizaje cooperativo podemos detenernos en las características que Vial (1986, p. 160-170) asigna al hombre del futuro: "En el hombre del futuro se da más importancia a los procedimientos de trabajo cooperativo que al perfecto desarrollo de la tarea individual".

Quiérese decir (Trigo, 1989, p. 29) que todo lo que prima en nuestra escuela, con sus métodos directivos basados y enfocados hacia la competitividad y la individualidad va a dejar de tener sentido al no encontrar repercusión en las necesidades de una sociedad cooperativa.

Por todo ello, la escuela debe comenzar a convertirse en fuente y cuna de la cooperación entre alumnos, padres, profesores y sociedad.

Ciertamente la competitividad se sitúa al lado del rendimiento, de un rendimiento entendido como "producto final" de todo un sistema. Y toda educación está organizada en función de ese producto final. Es tal la obcecación por ese producto final que nos estamos olvidando de la importancia del proceso.

Cuando un profesor/a opta por una de las estructuras de aprendizaje vistas, lo que está propiciando es la movilización, la aparición de distintos tipos de relaciones psicosociales en su aula, en función de qué tipo de estructura haya elegido (Echeita y Martín, 1990).

Métodos de enseñanza en Educación Física

En cuanto al significado dado al término "método de enseñanza" hemos de decir que no existe acuerdo entre los teóricos de la didáctica ni entre los profesionles de la actividad física y el deporte. Según M.A. Delgado Noguera, "es frecuente que los profesionales de la Educación Física y el deporte se expresen con frases como las siguientes: "el método que utilizo en mis clases es la asignación de tareas", "la enseñanza de gestos técnicos sencillos las llevo a cabo a través del método global", "el estilo de enseñanza que aplico es el del descubrimiento guiado", "la estrategia

en la práctica que más empleo es la analítica progresiva" (Delgado Noguera, 1991, p. 2-11), etc.

La confusión que generan todos estos términos hace necesaria una clarificación terminológica en conceptos tales como intervención didáctica, estrategias pedagógicas, estilos de enseñanza, método de enseñanza, procedimiento de enseñanza, técnica de enseñanza, estrategia en la práctica, recurso de enseñanza. Esta ha sido realizada por M.A. Delgado Noguera (obra citada con anterioridad) y a la misma remito al lector que esté interesado en esta cuestión.

Tras este análisis conceptual, mi postura personal está más cerca del uso del término intervención didáctica que del de métodos de enseñanza. Dentro de este apartado y en el campo específico de la Educación Física en nuestro país considero que existen dos corrientes de opinión a la hora de plantear el tema: la primera de influencia americana, son los *estilos de enseñanza* propuestos por autores como Muska Mosston, Sánchez Bañuelos, Pieron, Delgado Noguera, entre otros; la segunda, de influencia francesa, son las *estrategias pedagógicas* defendidas por Famose, Domingo Blázquez, Emilio Ortega, entre otros.

De estas dos corrientes de opinión, la primera ha sido ampliamente difundida, desarrollada y dada a conocer en obras como *La Enseñanza de la Educación Física y Deportiva. Del comando al descubrimiento*, de Muska Mosston, *Bases para una Didáctica de la Educación Física y Deportiva*, de F. Sánchez Bañuelos, *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, de Maurice Pieron, *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*, de M.A. Delgado Noguera, *The spectrum of teaching styles*, de Mosston y S. Asworth, por lo que remito al lector interesado sobre esta tendencia a la lectura de estas obras.

En cuanto a la segunda, su difusión ha sido bastante restringida y por este motivo considero necesario hacer una breve reseña de la misma.

Domingo Blázquez, para explicarnos en qué consisten las estrategias pedagógicas, empieza por definir qué se entiende por tarea. Para él, la tarea contendría toda "la información que el profesor/a proporciona al alumno/a", dicha información está compuesta, en líneas generales, por otros apartados: *preparación y acondicionamiento del medio; instrucciones para la utilización de ese acondicionamiento*, donde el profesor especificará el material a utilizar, los objetivos que se persiguen y las modalidades o formas de ejecución (Blázquez, 1982, pp. 185-196).

Dependiendo del grado de especificación de estos apartados obtendremos una clasificación de las tareas pedagógicas en tres grupos:

1. *Tareas no definidas*. Dentro de este primer grupo sólo se explicitaría el acondicionamiento del medio y nunca se darían consignas en cuanto a objetivos que se persiguen ni a formas de ejecución. Para él, existen tres modalidades en este tipo de tareas, dichas modalidades las voy a presentar a través de unos ejemplos:

- Tareas no definidas del tipo 1: el profesor dispone en la pista una serie de material sin una estructura determinada, es decir, al azar. Los alumnos/as cuando llegan a la pista empiezan a trabajar de forma autónoma con el material que ellos elijan libremente. Como se puede observar, en este tipo de tareas el profesor/a no especifica ni el material, ni los objetivos, ni las formas de ejecución.
- Tareas no definidas del tipo 2: en este tipo de tareas el profesor/a determina cuál va a ser el material con el que se va a trabajar, pero no especifica el objetivo ni las formas de ejecución. Propone tareas del tipo: "se trata de ver de cuántas maneras distintas sois capaces de golpear un indiaca."
- Tareas no definidas del tipo 3: en este caso el profesor/a añade a la consigna inicial una consigna de exploración. Ejemplo: el profesor/a dice "aparte de las formas que habéis planteado a la hora de golpear el indiaca en la tarea anterior, ¿se os ocurren otras?, planteadlas".

Las tareas no definidas (D. Blázquez) constituyen la base de las "situaciones exploratorias".

2. *Tareas semidefinidas*. Se dice que un profesor/a está planteando tareas de este tipo cuando expone al alumno/a cuál es el objetivo que tiene que conseguir, aunque ello no conlleve el planteamiento de un modelo a realizar para la consecución de dicho objetivo. Al igual que en el caso anterior, en este distingue dos tipos:

- Tareas semidefinidas del tipo 1: los alumnos/as agrupados por parejas y distribuidos por la sala. La tarea que se les plantea es la siguiente: "se trata de ver si sois capaces de tocar el hombro del compañero/a; para ello podéis hacer uso de los objetos que hay en esta sala", es decir, balones de gomaespuma de distinto tamaño y peso, stick de *floorball*, palos de *lacrosse*, etc. Como vemos en este tipo de tareas sólo está especificado el objetivo a conseguir: *tocar el hombro del compañero*.
- Tareas semidefinidas del tipo 2: los alumnos/as frente a una canasta de baloncesto, con un balón cada uno y separado de ésta 4 m. "Se trata de ver si sois capaces de encestar el balón en la canasta". En este tipo de tareas además de especificar el objetivo, *encestar el balón*, se especifica el material a utilizar, *balón y canasta de baloncesto*.

Las tareas semidefinidas (D. Blázquez) constituyen la base de las "situaciones problema".



3. *Tareas definidas*. Este tipo de tarea se caracteriza por la exposición por parte del profesor/a de un modelo que los alumnos/as deben imitar y reproducir.

Se puede hablar de dos tipos distintos de tareas definidas:

- Tareas definidas del tipo 1: engloban este grupo todos aquellos ejercicios construidos que no suponen para el alumno/a ningún problema motor.
- Tareas definidas del tipo 2: son aquellas en las que todos los apartados están especificados. Ejemplo: alumno/a situado frente a una canasta, separado de ella 6 m y con un balón de baloncesto (material a utilizar), lanzar a canasta (objetivo) mediante entrada por el lado derecho (operaciones a efectuar).

Las tareas definidas forman parte de la "pedagogía del modelo".

D. Blázquez (1982, p. 99), tras realizar este análisis dice: "Las teorías actuales respecto al aprendizaje desde el punto de vista neurobiológico y psicológico muestran la importancia que tiene permitir al niño organizar su propia actividad, darle ocasiones y medios. Sus conocimientos deben ser el resultado de sus propias experiencias y no únicamente de la información proporcionada por el adulto".

Para concluir y a modo de síntesis presento un cuadro donde figuran los distintos estilos de enseñanza y estrategias pedagógicas que los docentes tenemos a nuestro alcance para llevar a cabo nuestra labor. Dicho cuadro está confeccionado en función de la toma de decisiones por parte del profesor y del grado de autonomía del alumno/a (ver gráfico 6).



Gráfico 6. **Estilos y estrategias de aprendizaje según algunos autores y en función del grado de autonomía del alumno/a**

BIBLIOGRAFÍA

ABALO GAREA, V., "Las enseñanzas mínimas, un paso atrás", *Cuadros de pedagogía*, 197, 1991.

AUDUREAU, C. y otros, *El niño y la actividad física*, Paidotribo, Barcelona, 1986.

AUSUBEL, D.P. y otros, *Psicología de la educación*, Trillas, México, 1983.

BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*, Cincel, Madrid, 1982.

BLÁZQUEZ, D., "Elección de un método en educación física: las situaciones problema", *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 74, 1982.

BLÁZQUEZ, D., "La Educación Física en preescolar: una didáctica aplicada", *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 75, 1982.

BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*, Cincel, Madrid, 1984.

BONÉ, A. "Los métodos de enseñanza en educación física", *Cepid* (1986).

CAMPUZANO, J. y col. *Educación Primaria, Educación Física, Segundo ciclo*, Gymnos, Madrid, 1990.

COLL, C. *Psicología y currículum*, Laia, Barcelona. 1987.

DELGADO, M.A., "Hacia una clarificación conceptual de los términos en Didáctica de la Educación Física y Deporte", *Revista de Educación Física, Renovación de Teoría y Práctica*, 40, 1991.

DELGADO, M.A., *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*, ICE, Granada, 4-44.

ECHEITA, G.; MARTÍN, E., "Interacción social y aprendizaje", *Desarrollo psicológico y educación*, tomo II, Ed. A. Marchesi; J. Palacios y C. Coll, Alianza Psicología, Madrid, 1990.

ECHEITA, G., *Relaciones psicosociales en el aula*, Universidad Autónoma de Madrid, 1990.

FLORANCE, J., *Tareas significativas en Educación Física Escolar*, Barcelona, 1991.

MEC, *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I*, Madrid, 1989.

MOSSTON, M., *La enseñanza de la Educación Física*, Paidos, Buenos Aires, 1978.

MOSSTON, M.; ASWORTH, S., *The spectrum of teaching styles*, 1990.

NOVAK, J.D., *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

ORLIK, T., *Juegos y deportes cooperativos*, Popular, Madrid, 1986.

ORLIK, T., *Libres para cooperar, libres para crear*, Paidotribo, Barcelona, 1990.

ROMÁN, M.; DÍEZ, E., *Currículum y aprendizaje*, Itaca, Madrid, 1990.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F., *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*, Gymnos, Madrid, 1984.

TRIGO, E., *Juegos motores y creatividad*, Paidotribo, Barcelona, 1989.

UREÑA, F.; SORIANO, L.M., "Participación del alumno en la enseñanza", *I Curso de Didáctica de la Educación Física y el Deporte*, Murcia, 1985.

Francisco García Ocaña,
Colaborador del Departamento de Deportes, INEFC-Barcelona.
Beca año 1990-1991.

LA ESTADÍSTICA Y EL PORTERO DE FÚTBOL

Resumen

La bibliografía actual ofrece multitud de trabajos y estudios acerca del fútbol. Sin embargo, estos estudios se centran exclusivamente en temas relacionados con el jugador de campo, olvidando de manera sorprendente un puesto específico de tremenda importancia: el portero.
Teniendo en cuenta este vacío en la literatura se realizó el presente trabajo.
El objetivo principal consistió en determinar la relación de dependencia entre dos variables: las acciones técnicas defensivas-ofensivas con el momento de la temporada, intentando observar el grado de influencia de la segunda sobre la primera. Es decir, si el momento de la temporada era determinante para que predominase una/s acción/es sobre otra/s, teniendo como fin último la elaboración de una programación sobre los gestos técnicos en función del período competitivo en el que se encontrase el sujeto.
Utilizando la fórmula estadística X2, las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes:

1. Con un margen de error del 1 por mil no se rechazó la hipótesis de la nulidad. Es decir, los gestos técnicos defensivos tienen las mismas posibilidades de realizarse en los tres períodos.

2. El dato 12'04 se encuentra por debajo del 5% de la tabla estadística D; consecuentemente no ha podido ser rechazada la hipótesis de nulidad: "Todos los gestos técnicos ofensivos tienen la misma posibilidad de ser realizados en cada uno de los tres periodos".

Con la obtención de todos los datos se finalizó con la realización de una programación de las acciones técnicas del portero de fútbol profesional.

Palabras clave: **fútbol, portero, acciones técnicas, periodo competitivo, estadística.**

Introducción

El presente artículo quiere mostrar las conclusiones más relevantes ofrecidas en el trabajo de investigación *Estudio estadístico de las acciones técnicas del portero de fútbol en el campeonato nacional de liga, primera división, temporada 1990-1991*, llevado a cabo en el INEFC-Barcelona, bajo la dirección del profesor Vicenç Artero Traver.
Con motivo del gran auge experimentado por la estadística, como disciplina de aplicación en el mundo del deporte y no siendo ajeno a dicha inquietud, se creyó oportuno realizar el presente trabajo.
No obstante, dicha inquietud de aplicación fue debida a diversos factores. Por un lado, en el fútbol, los estudios estadísticos se han orientado hacia el análisis de los gestos técnicos del campo y rara vez a los del guardameta. Por otro lado, dichos trabajos suelen quedarse en la pura anécdota: saques de esquina, golpes francos, golpeos a portería, etc. No profundizan ni ofrecen conclusiones relevantes para el progreso a nivel teórico ni práctico del deporte en cuestión. Además, el presente estudio ha estado motivado por la escasa bibliografía referente al portero de fút-

EQUIPO	PORTERO	EDAD
F.C. Barcelona	Andoni Zubizarreta	29
ATC. Bilbao	F. Iruarrizaga	28
C.F. Burgos	Agustín Elduayen	26
C.D. Castellón	Emilio Beste Aguilar	27
R.C.D Español	J.V. Fernández Biurrun	31
R. Madrid	F. Buyo Sánchez	33
At. Madrid	Abel Resino	31
R. Oviedo	Víctor M. García Viti	31
F.C Sevilla	J.C. Unzue	24
R. Sociedad	José Luis González	26
C.F Valencia	J.M Ochotorena	30
R. Valladolid	Ángel Andrés Lozano	31
R.C.D Zaragoza	Andoni Celdrún	30

Cuadro 1.

bol así como a los pocos o inexistentes trabajos de investigación acerca del mismo.
A todo ello hay que unir el interés que nos ha impulsado para poder ofrecer al entrenador de fútbol una serie de pautas a la hora de establecer la programación de los gestos técnicos del portero a lo largo de la temporada.

Material y métodos

Para nuestro estudio se ha seleccionado una muestra de 13 sujetos. Los individuos examinados quedan representados en el cuadro 1.
Hay que tener en consideración que los elementos de la muestra seleccionados en el primer periodo (inicio temporada) han sido observados tanto en el segundo (mitad temporada) como en el tercer periodo (final temporada) con el objetivo de no distorsionar el muestreo al introducir una nueva población.

Variables

Las variables a estudiar, de las cuales parten las hipótesis de trabajo son dos:

1. Momento de la temporada (V1).
Esta variable ha sido dividida en tres periodos: Primer periodo (inicio temporada), abarca de la jornada 1 a la jornada 13. Segundo periodo (mitad temporada), abarca de la jornada 14 a la 26. Tercer periodo (final temporada), abarca de la jornada 27 a la 38.

2. Acciones técnicas (V2).
Esta variable ha sido descompuesta en función de la estructura del juego: ofensivas (blocage, recepción, intercepción, despeje, salidas) y defensivas (saque de meta, lanzamientos del portero, pases, otros - golpes francos, penaltis, saques de banda, etc.) También se ha examinado el pase del jugador de campo hacia su portero, como acción estratégica que se da con gran frecuencia durante los partidos.

Análisis de dependencia

Al considerar las variables a estudiar de tipo cualitativo y al establecer una distribución de frecuencias, el análisis de dependencia entre (V1) momento de la temporada y (V2) acciones técnicas de los puntos: 1.1, 1.2, se ha tenido que realizar mediante la siguiente fórmula estadística: "x^2"

$$x^2 : \frac{\Sigma(o-e)^2}{e}$$

Grados de libertad: (n-1) (k-1)

- Σ: sumatorio
- o: valor observado
- e: valor esperado
- n: número de variables
- k: número de respuestas

Resultados y conclusiones

Relación de dependencia entre las acciones técnicas defensivas con el momento de la temporada en el que se realizan: principio, mitad, final del campeonato

Todo estudio realizado con la fórmula estadística x^2, debe partir con una hipótesis de independencia.
En nuestro caso, la hipótesis de nulidad se ha formulado de la forma siguiente:
Ho: "Todos los gestos técnicos defensivos tienen las mismas posibilidades de realizarse en los tres periodos". "El momento de la temporada no influye en la predominancia de un gesto técnico sobre otro".
Con un margen de error del 1 por mil podemos rechazar la hipótesis de nulidad (cuadro 2).

		1 Período	2 Período	3 Período
Blocages	Medio	35	37	42
	Caída	18	8	12
Recepciones	Alta	27	40	38
	Media	32	26	29
	Baja	138	141	90
Interceptaciones	Mano	17	14	13
	Pie	2	6	3
Despejes	Puño	2	5	9
	Pie	4	9	8
Salida	Caída	1	0	2
	Mano	62	69	79
	Pie	16	18	44
TOTAL		354	373	369

Cuadro 2. **Relación de dependencia entre las acciones técnicas defensivas con el momento del campeonato en el que se realiza: principio, mitad, final campeonato.**



Ello significa que en cada uno de los periodos hay acciones técnicas que son realizadas con mayor asiduidad que otras. Sin embargo, éstas no tienen que ser las mismas en cada uno de los periodos. Por ejemplo: en el primer periodo, puede realizarse con mayor frecuencia los blocages, mientras que en el segundo y tercero pueden ser las recepciones.

Estos datos sólo muestran el grado de relación entre las dos variables. El tipo de acción técnica que predomina lo veremos en el apartado de los porcentajes.

Cabe decir que al comienzo de la investigación se temió por la posibilidad de que el trabajo quedara predeterminado en sus conclusiones. Ello era debido al siguiente factor: como hemos podido comprobar, se ha rechazado la hipótesis, mostrando que hay algunos gestos técnicos defensivos que predominan en su realización por encima de otros.

Sin embargo existía una variable determinante dentro del estudio que no controlábamos: era el estilo de juego del adversario en la finalización de sus acciones sobre el marco contrario.

Los gestos técnicos que realiza el portero vendrán determinados por las acciones de finalización del adversario. Por lo tanto, y en principio, todos los gestos técnicos del guardameta tendrían las mismas posibilidades de ser realizados si partimos de la premisa anterior.

Curiosamente, el resultado ha demostrdo lo contrario, y además con un margen de error del 1 por mil.

Relación de dependencia entre las acciones técnicas ofensivas con el momento de la temporada en el que se realizan: pincipio, mitad, final del campeonato

Como comentábamos en el apartado anterior, toda hipótesis de nulidad planteada en un estudio estadísitco x^2, debe presentarse de forma independiente. Queriendo ello decir, en principio, que las dos variables (momento de la temporada-acciones técnicas ofensivas) no tienen ningún tipo de relación.

Ho: "Todos los gestos técnicos ofensivos tienen las mismas posibilidades de ser realizados en cada uno de los periodos".

El resultado ha sido muy diferente al punto 4.1. Si en el primer caso se rechaza la hipótesis ahora la afirmamos (cuadro 3).

El dato del 12'4 está por debajo del 5% (15'5) de la tabla estadística D: x^2. En este sentido no puede ser rechazada la hipótesis de nulidad.

Conclusiones: a) todos los gestos ofensivos tienen las mismas posibilidades de ser realizados en cada uno de los periodos, b) el momento de la temporada no influye para que predomine una acción sobre otra.

Sobre este punto, al comienzo de la investigación, también se planteó la posibilidad de que las conclusiones estuvieran influenciadas por dos variables: por un lado, el estilo de juego del portero, el cual puede influir en la realización de una acción técnica por encima de otra en el transcurso de los partidos; por otro lado, puede existir una razón "táctica" que propicie la realización de algunas acciones técnicas por encima de otras.

Estos dos factores indicaban que el estudio podría haberse inclinado hacia la conclusión de que hay alguna acción técnica ofensiva que predominase por encima de otra en los tres periodos del campeonato.

Sin embargo, paradójicamente, los resultados han demostrado todo lo contrario.

Media de las acciones técnicas defensivas por encuentro de todo el campeonato

La media global obtenida en los 39 partidos registrados ha sido de 28 intervenciones por encuentro.

Antes de realizar un análisis sobre los diferentes gestos técnicos de forma individual, hagamos una consideración previa. Al catalogar las acciones técnicas con sus diferentes subapartados encasillamos al despeje con caída, considerándolo como un

		1 Período	2 Período	3 Período
Lanzamientos del Portero		134	136	103
Saques de Meta		49	39	56
Pases	Mano	128	116	120
	Pie	49	35	40
Otras		14	6	7
TOTAL		374	332	326

Cuadro 3. **Relación de dependencia entre las acciones técnicas defensivas con el momento del campeonato en el que se realiza: principio, mitad, final campeonato.**

gesto técnico que se daría con frecuencia en el transcurso de los encuentros.

La sorpresa ha sido grande al examinar la media de dicha acción técnica por partido: 00'07, es decir, de cada 15 partidos sólo aparece 1 despeje con caída.

Ello nos lleva a una primera conclusión: en la elaboración de una programación, el despeje con caída debe situarse en segundo plano.

Recogiendo los datos, observamos que se producen 9 recepciones bajas por encuentro, 5 salidas con la mano por encuentro, 3 blocages medios por encuentro, 5 recepciones altas cada 2 encuentros, 5 recepciones medias cada 2 encuentros, 2 salidas con el pie por encuentro, 1 intercepción mano por encuentro, 1 blocage con caída por encuentro, 1 despeje con el pie cada 2 encuentros, 1 despeje de puños cada 2 encuentros, 1 intercepción con el pie cada 3 partidos y 1 despeje con caída cada 15 encuentros.

Conclusión: en el trabajo semanal, es decir, en cada microciclo habrá que incidir principalmente en el entrenamiento de las recepciones (bajas, altas, medias), los blocages (medios y con caída) y en las salidas.



Siguiendo la jugada. MOLCHANOV, Vladimir. URSS. Foto Sport

Media de las acciones técnicas ofensivas por encuentro de todo el campeonato

El resultado obtenido de la media de las acciones técnicas ofensivas por encuentro ha sido de 26'46.

Si lo comparamos con la media de las acciones técnicas defensivas por encuentro (28'10), vemos que por cada acción defensiva se manifiesta una acción ofensiva.

Esta correlación debe estar plasmada a la hora de planificar y programar los entrenamientos. Sin embargo, la experiencia y la realidad nos han demostrado un cierto desdén a la hora de trabajar dichos gestos técnicos ofensivos.

Los datos obtenidos nos muestran que se contabilizan: 9 lanzamientos cada 2 encuentros, 9 pases con la mano por partido, 7 saques de meta cada 2 encuentros, 3 pases con pie por partido, 2 libres directos-indirectos ejecutados por el portero cada 3 encuentros.

Conclusión: a) no podemos desligar el entrenamiento de los gestos técnicos defensivos de los ofensivos y b) el trabajo de las acciones técnicas ofensivas debe incidir en cada microciclo en el desarrollo de lanzamientos, pases (tanto con la mano como con el pie) y saques de meta.

Medias de las acciones técnicas procedentes del contrario

El siguiente apartado se centra en las acciones técnicas realizadas por los guardametas como consecuencia de una acción previa del adversario: golpeo a portería, pase-centro, conducción hacia portería, golpe franco, etc.

Pero, centrémonos en los resultados conseguidos; se efectuaron 5 salidas mano por encuentro, supone un 30% sobre el total de las acciones técnicas; 2 salidas pie por encuentro, supone un 11%; 5 recepciones altas cada 2 en-



Football girl. BALLA, Giuseppe. Italia. Foto Sport

cuentros, supone un 12%; 2 blocages por encuentro, supone un 10%; 2 recepciones bajas por encuentro, supone un 10%; 1 recepción media por encuentro, supone un 7'23%; 1 intercepción mano por encuentro, supone un 6%; 0'89 blocages con caída por encuentro, supone un 5%; 1 despeje con la mano y pie cada 2 encuentros, supone un 3%; 1 intercepción con pie cada 4 encuentros, supone un 1'5%; 1 despeje con caída cada 15 encuentros, supone un 0'4%.

Estos datos nos muestran, por un lado, que independientemente del estilo del juego del portero (recordemos que en la muestra de los 13 guardametas seleccionados se encuentran porteros tanto de área de meta como de área de penalti), el mayor porcentaje de intervenciones se efectúa fuera del área de meta, con un 41% y una media de 7 acciones por encuentro (ya sea salida con la mano o con el pie). Por otro lado, seguido de las recepciones altas, los blocages medios y las recepciones bajas, alrededor del 10%, con dos acciones por partido respectivamente.

Media de las acciones técnicas cuando el balón procede del propio compañero

Estas acciones son resueltas por parte del portero de manera fácil, sin que entrañen excesiva complejidad en su resolución técnica.

Son acciones que se caracterizan como "paradas sencillas" en las cuales no suele aparecer un componente de peligrosidad.

Observemos los resultados: El 90% de las acciones procedentes del compañero se resuelven con recepciones, con un 75% de recepciones bajas (7 por encuentro); esto significa que la recepción es el gesto típico de relación entre el jugador de campo y su propio guardameta. El otro 10% lo presenta el blocage medio (1 por encuentro). Llama la atención, la inexistencia de alguna acción interceptación o despeje- debida al compañero en los 39 encuentros examinados, con una media 0 de interceptaciones y despejes por partido.

Si nos acercamos a los entrenamientos, la práctica habitual en la mayoría de las sesiones es no tener en cuenta las acciones provenientes del propio compañero.

Sin embargo, se producen unas 10 acciones. Cifra ésta que no hay que menospreciar.

Media de las acciones técnicas defensivas con caída por encuentro

De las 1.096 acciones técnicas defensivas realizadas por los guardamentas, 128 van unidas a un componente: la caída.

Ello quiere decir que 11 de cada 100 (11%) acciones defensivas se realizan con esa característica. Es decir, hay un promedio de 3'2 gestos técnicos con caída por encuentro, y suele correponder a las siguientes: 1 blocage con caída por encuentro, 1 recepción baja con caída por encuentro, 1 interceptación mano con caída por encuentro, 1 salida con la mano asociada a la caída cada 2 encuentros.

Pero, centrémonos en los resultados obtenidos en el trabajo: de cada 100 interceptaciones con la mano 64 se finalizan con caída, de cada 100 blocages 30 van asociados a la caída, de cada 100 recepciones bajas 18 se efectúan con caída, y de cada 100 salidas con la mano se contabilizan 12 con caída.

Conclusiones: a) Normalmente, los gestos técnicos entrenados durante las sesiones van asociados a numerosas caídas, sin embargo, durante los partidos no se producen más de 3 o 4 con esa peculiaridad. Ello quiere decir que en el entrenamiento no se debe buscar tanto el desequilibrio y la caída del portero, y apostar más por la bipedestación en la finalización del gesto técnico. b) Incidir en los blocages, recepciones bajas e interceptaciones con caída en el entrenamiento semanal, ya que son acciones que se efectuarán en cada jornada. c) De los porcentajes obtenidos apuntar: que el entrenamiento de la interceptación, para su mejora y desarrollo, no puede ir desligad de la caída, 64 de cada 100 interceptaciones finalizan de esa forma; incidir en el trabajo del blocage con caída (30%) por encima de la recepción baja, primero, porque es un gesto técnico que ofrece mayor seguridad en la parada y detención del balón, y segundo, como vemos en el juego real se producen el doble de blocages con caída que de recepciones bajas con esa característica.

Media de pases efectuados por el jugador de campo hacia su portero

El promedio de pases hacia el guardameta durante los partidos ha sido de 12'76. En 39 encuentros se produjeron 498 pases. Posiblemente, el guardameta sea el jugador que más reciba el balón entre todos sus compañeros a lo largo de los 90 minutos.

Hemos podido comprobar que en las acciones técnicas que realizan los guardametas, procedentes del propio compañero; es decir, como consecuencia de un pase hacia el portero, se resuelven por parte del arquero con un 75% de recepciones bajas. De éstas, el 70% se resuelve con un pase con la mano, de forma rápida e instantánea hacia el compañero, situado en la banda, constituyendo el primer eslabón de la cadena ofensiva en el sistema táctico del equipo. El otro 30% lo resuelve con lanzamientos buscando la profundidad en el juego. En este caso, puede manifestarse una doble interpretación, que vendrá determinada por las siguientes variables: resultado del partido y minuto de juego en el que transcurre la acción.

Teniendo en cuenta estos dos factores, podemos realizar 3 apreciaciones:

1. Si a lo largo del partido, el pase al guardameta se resuelve con un lanzamiento de éste, sin que se haya entrado en los últimos 15 minutos de juego, tácitamente se está buscando la profundidad como principio ofensivo en el juego, independientemente del marcador.

2. Si el pase al guardameta se resuelve por parte de éste con un lanzamiento en los últimos 15 minutos de juego, y su equipo se encuentra con el marcador desfavorable, se busca la profundidad.

3. Si el pase hacia el guardameta se resuelve por parte de éste con un lanzamiento en los últimos 15 minutos de juego, y su equipo se encuentra con el marcador favorable, se busca, en este caso, la pérdida de tiempo.

Blocajes:	14%
Recepciones:	51%
Interceptaciones:	5%
Despejes:	4%
Salidas:	26%

Cuadro 4.

Porcentajes de las acciones técnicas defensivas y ofensivas a lo largo del campeonato

De las 1.096 acciones defensivas realizadas por los guardametas en 39 encuentros, los porcentajes obtenidos quedan representados en el cuadro 4.

Estos datos nos muestran que el mayor índice nos lo dan las recepciones, seguidas de las salidas y los blocages.

Hay que tener presente que en los datos ofrecidos se encuentran incluidas, tanto acciones técnicas procedentes del propio compañero com provenientes del contrario.

No hay que olvidar esto, ya que a la hora de establecer los contenidos a lo largo de una programación, éstos dependerán, entre otras variables, de un factor importante: el causante de la acción técnica que realiza el guardameta, el adversario o, por el contrario, su compañero.

En cuanto a los porcentajes de las acciones técnicas ofensivas veamos el cuadro 5.

Lanzamientos:	36%
Saques de meta:	14%
Pases:	47%
Otras:	3%

Cuadro 5.

Llama la atención la diferencia de 10 puntos entre los pases y los lanzamientos.

Ello da pie a una interpretación: los porteros realizan con más asiduidad aquellos gestos técnicos ofensivos sobre los que tienen un mayor control. Es decir, con el pase saben con qué jugador se relacionarán y el tipo de jugada que posiblemente se desarrolle.

Sin embargo, en los lanzamientos no puede asegurarse la relación con un compañero. Hay un mayor número de probabilidades de que el esférico sea jugado por un contrario.

Número de contactos defensivos según altura del balón por encuentro

Con respecto al siguiente punto, los datos obtenidos han sido los siguientes: de las 28 intervenciones defensivas efectuadas por encuentro, 5 corresponden a acciones técnicas realizadas por encima de la línea de hombros (altas), de las cuales 4'6 provienen del adversario; 8 corresponden a acciones técnicas realizadas entre la línea de rodillas y la de hombros (medias), de las cuales 6 provienen del contrario; 15 corresponden a acciones técnicas realizadas por debajo de la línea de rodillas (bajas), de las cuales 7'4 provienen del adversario.

Conclusiones: a) casi todas las acciones técnicas defensivas realizadas por el guardameta a altura media y alta provienen del adversario (4'6 de 5 y 6 de 8), y b) la altura predominante en la relación de los gestos técnicos defensivos es la baja, ya sea procedente el balón del compañero o del propio adversario.

Número de errores defensivos-ofensivos por encuentro

El promedio de errores por partido ha sido de 1'18, referente a las acciones técnicas defensivas.



Si tenemos en cuenta el porcentaje de errores en la ejecución de cada gesto técnico, observamos datos reveladores: los blocages, recepciones y salidas rondan el 5%, las interceptaciones, el 13 %, y los despejes, el 75%. Ello quiere decir que de cada 100 despejes 75 son mal ejecutados técnicamente.

Si obviamos el despeje con caída, por ser una muestra poco significativa (en 39 partidos aparecieron 3 despejes con caída y una de ellas con error) y tomamos como datos más fiables los obtenidos a través de los despejes de puño (18%) y los despejes con el pie (23%) nos muestran un 40% de errores en la ejecución de dicha acción técnica.

Como se puede apreciar aparece un porcentaje altísimo para el nivel técnico de dichos jugadores. En este sentido proponemos realizar sesiones específicas para la mejora y corrección del gesto técnico, el despeje (tanto el de puño como el de pie) y dedicar sesiones específicas para la mejora y corrección del gesto técnico, la intercepción.

Antes de pasar a las acciones técnicas ofensivas debemos plantearnos una pregunta: ¿cuántos goles se transformaron como consecuencia de esos errores? De los 34 errores confirmados en las acciones técnicas defensivas del guardameta, tan sólo 9 fueron convertidos en gol, es decir, un 26%. Esto significa que 1 de cada 4 errores desemboca en la consolidación de un tanto.

En cuanto a la ejecución de las acciones técnicas ofensivas, los porcentajes de errores son insignificantes; los saques de meta, pases (mano, pie) y otras no sobrepasan el 1% solamente los lanzamientos con el 2% superan el umbral del 1% de ese error.

Por último, cabe añadir, que el presente trabajo ofrece una nueva propuesta en la programación de los gestos técnicos, tanto defensivos como ofensivos, del portero de fútbol, basandose en los datos obtenidos de los registros de los diferentes encuentros examinados a lo largo de la competición.

BIBLIOGRAFÍA

ARTERO TRAVER, V., Apuntes de clase, asignatura Aplicación específica II Fútbol, INEFC-Barcelona, curso 3º, 1989-90.

DOMÈNECH I MASSONS, J.M., *Bioestadística. Métodos estadísticos para investigadores*, Ed. Herder, Barcelona, 1980.

DOMÈNECH I MASSONS, J.M., *Técnicas estadísticas aplicadas a las ciencias*, Ed. Herder, Barcelona, 1980.

DUFOUR, W., *Las técnicas de observación del comportamiento motor. Fútbol: la observación tratada por ordenador*, R.E.D., vol. IV, núm. 4, 1990.

FEBRER DE LOS RÍOS, A.; SOLER, A., "Elements i recursos per a la programació", *Apunts d'Educació Física*, núm. 5, Barcelona, 1986.

GARCÍA OCAÑA, F., *Estudio estadístico de las acciones técnicas del portero de fútbol en el campeonato nacional de liga, 1ª división, temporada 1990-91*, trabajo de investigación INEFC-Barcelona 1991.

REDACCIÓN REVISTA HANDAZUR, "La formation et l'entrainement du gardien du but", *Rev. Handazur*, núm 9-10, 1981.

VÁZQUEZ FOLGUEIRA, S., *Técnica-entrenamiento del portero de fútbol*, Ed. Esteban Sanz, Madrid, 1987.

YOUNG, R.; WELDMAN, *Introducción a la estadística a las ciencias de la conducta*, Ed. Trillas, México, 1974.

Fe de erratas

En la versión castellana de la revista Apunts nº 22, de junio de 1992, (Dossier: Atletismo. Del mito a la realidad tecnológica), en el Esquema 6 de la página 47 aparecen por error textos en catalán. Así,

donde dice: "Accelera bé tècnicament?", debería decir "¿Acelera bien técnicamente?" y donde dice: "les causes són d'una altra mena*", debería decir "las causas son de otro tipo".